



UNIVERSIDAD TECNICA PARTICULAR DE LOJA

La universidad Católica Loja

ÁREA ADMINISTRATIVA

TITULO DE INGENIERO EN ADMINISTRACION DE EMPRESAS

La formación y su impacto dentro de la organización. Caso de estudio plan de formación del personal docente UTPL Periodo 2016 - 2017

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTORA: Alvarez Sarango, Gloria Elizabeth

DIRECTORA: Loaiza Aguirre, María Isabel

LOJA- ECUADOR

2018



Esta versión digital, ha sido acreditada bajo la licencia Creative Commons 4.0, CC BY-NY-SA: Reconocimiento-No comercial-Compartir igual; la cual permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, mientras se reconozca la autoría original, no se utilice con fines comerciales y se permiten obras derivadas, siempre que mantenga la misma licencia al ser divulgada. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

2018

APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DE TRABAJO DE TITULACIÓN

PhD.

María Isabel Loaiza Aguirre.

DOCENTE DE TITULACIÓN

De mi consideración

El presente trabajo de titulación: La formación y su impacto dentro de la organización. Caso de estudio plan de formación del personal docente UTPL Periodo 2016, realizado por Alvarez Sarango Gloria Elizabeth, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, de agosto de 2018

f) _____

DEDICATORIA

Este trabajo se la dedico en primer lugar a Dios, por brindarme las fuerzas para enfrentarme a los problemas que se presentan. A mis padres Rosa y Oscar, porque son mi ejemplo de vida, superación y amor. A mi hermana Krupskaya, por su compañía, apoyo y cariño formando parte del proceso.

Con mucho amor.....

Gloria Elizabeth Alvarez Sarango

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Alvarez Sarango Gloria Elizabeth declaro ser la autora del presente trabajo de titulación: La formación y su impacto dentro de la organización. Caso de estudio plan de formación del personal docente UTPL Periodo 2016, de la Titulación de Ingeniero en Administración de Empresas, siendo Loaiza Aguirre María Isabel directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además, certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 88 del Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica Particular de Loja que en su parte pertinente textualmente dice: “Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grado que se realicen a través, o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”

f.

Autor: Alvarez Sarango Gloria Elizabeth

Cédula: 1105663346

AGRADECIMIENTO

Agradecerle a Dios por guiar mi camino, por ayudarme en los momentos más difíciles, por darme la fuerza para enfrentar mis problemas, por todas las bendiciones que recibo día a día.

Agradecerles a mis padres, por el apoyo incondicional en todo momento, por su esfuerzo para heredarme esta profesión y no dudar de mí, por ser mi motivación, inspiración y felicidad, han sido un apoyo muy necesario en todo este proceso.

A mi directora María Isabel, por su apoyo incondicional, su acertada guía y asesoramiento durante todo este trabajo; a Paola, Lourdes, Nuve que siempre estuvieron prestas a ayudarme en lo que necesitaba.

Gracias a todas las buenas personas que formaron parte de todo el proceso, a quienes me supieron dar una mano. Gracias

Gloria Elizabeth

INDICE DE CONTENIDOS

APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DE TRABAJO DE TITULACIÓN.....	ii
DEDICATORIA.....	iii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
INDICE DE CONTENIDOS.....	vi
RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPITULO I.....	4
MARCO TEÓRICO.....	5
1.1 Formación.....	6
1.2 Formación en las organizaciones.	7
1.2.1 Beneficios de la formación del personal.....	8
1.2.2 Importancia de formación del personal.	9
1.3 Formación del personal en una organización de educación superior.....	10
1.3.1 America Latina.	11
1.3.2. Formación del profesorado en el Ecuador.....	12
1.3.3 Formación docente en la UTP.....	14
1.4 Evaluación de la formación.....	15
1.4.1 Transferencia e impacto de la formación.	16
1.4.2 Modelos de evaluación del impacto de la formación.	16
CAPITULO 2.....	28
DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	28
2.1 Diseño metodológico de la investigación.....	29
2.2 Primer estudio: Valoración de transferencia de la formación.....	29
2.2.1 Metodología.....	30
2.2.2 Instrumento de Recolección.	31
2.2.3 Adaptación del instrumento.....	32
2.2.4 Validación del instrumento.....	32
2.2.5 Resultados de la Validación	33
2.2.6 Población.	34
2.2.7 Muestra.	35
2.2.8 Aplicación de la encuesta	36
2.2.9 Análisis de resultados	37

2.3 Segundo estudio: Análisis de la relación entre el promedio académico y la heteroevaluación asignada a los docentes que participaron en las acciones de formación.....	59
2.3.1 Metodología.....	59
2.3.2 Población y muestra.....	60
3.3.3 Análisis relacional entre el promedio académico - heteroevaluación 2016	60
2.3.4 Análisis relacional entre el promedio académico - heteroevaluación 2017	62
CONCLUSIONES.....	64
RECOMENDACIONES.....	65
BLIBLIOGRAFÍA.....	66
ANEXOS	73
ANEXO 1: Plan de formación docente UTPL 2011	74
ANEXO 2: cuestionario valoración de la transferencia de la formación docente propuesto por Feixas.	88
ANEXO 3: Encuesta de valoración de la transferencia aplicada	91
ANEXO 4: Cuestionario para validación con expertos.....	103
ANEXO 5: Resultados de asociaciones con chi cuadrado	111

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar los resultados del programa de formación docente del año 2016 – 2017, en relación al grado de satisfacción del profesorado con la relación de los promedios académicos – heteroevaluación para esto se debe Identificar el instrumento que permita diagnosticar los factores de transferencia en los resultados de la evaluación, así como también evaluar el grado de transferencia de la formación.

Para esto se realizó una búsqueda bibliográfica sobre modelos utilizados para medir la transferencia de la formación, se realizó un análisis significativo de variables cualitativas y un análisis relacional de variables cuantitativas.

Los resultados fueron positivos ya que se logró determinar cuatro factores que tienen mayor porcentaje de aceptación; además de que las variables propuestas tienen relación; por otro lado, se analizó la correlación existente entre el rendimiento académico y la percepción de los estudiantes acerca de los docentes.

Palabras clave:

Evaluación docente, formación docente, transferencia de la formación.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the results of the teacher training program of the year 2016 - 2017, in relation to the degree of satisfaction of the teaching staff with the relation of the academic averages - heteroevaluation for this must identify the instrument that allows to diagnose the factors of transfer in the results of the evaluation, as well as evaluate the degree of transfer of the training.

For this, a bibliographic search was carried out on models used to measure the transference of the training, a significant analysis of qualitative variables and a relational analysis of quantitative variables was carried out.

The results were positive since it was possible to determine four factors that have a higher percentage of acceptance; besides that the proposed variables are related; On the other hand, the correlation between academic performance and students' perception of teachers was analyzed.

Keywords:

Teacher evaluation, teacher training, transfer of training.

INTRODUCCIÓN

La formación y desarrollo económico mundial ha sido analizada en diversos estudios teóricos y empíricos. Asegurando que la educación es un componente clave que proporciona mayor productividad, viéndose reflejada en la generación de nuevas tecnologías y procesos, pero probablemente su más demostrativo impacto se observa en beneficios privados y sociales en términos de generación de ingresos, introducción al mercado laboral, disminución de pobreza, uno de los objetivos que se plantea es lograr incrementar índices de innovación y crecimiento económico.

La presente investigación pretende analizar los resultados del programa de formación docente del año 2016 – 2017, en relación al grado de satisfacción del profesorado participante, puntualmente se desea examinar diferentes modelos para medir la transferencia de formación y con esto identificar un modelo que permita diagnosticar la satisfacción de los docentes en cuanto a la formación recibida. Además, se realiza un estudio enfocado en evaluar el grado de satisfacción de los docentes con respecto a la formación para lo cual se aplican encuestas a un grupo de profesores que han participado del programa de formación. Luego se realiza un análisis correlacional de la evaluación de la formación con los promedios del rendimiento académico de los estudiantes y la heteroevaluación.

Dentro del marco teórico se ha decidido trabajar partiendo de lo general a lo específico por lo que el capítulo inicia definiendo la formación tanto local, nacional e internacional también se incrementa un concepto de evaluación de la formación para conocimiento y refuerzo en la investigación seguidamente se examinan los modelos de evaluación del impacto de la formación propuestos por varios autores para esto previamente se realiza un análisis de las características de cada modelo para escoger uno aplicable.

En el segundo capítulo se realiza el estudio de campo presentando el diseño metodológico de la investigación en el cual se describen los estudios:

En el primer estudio se hace la valoración por parte del docente sobre las acciones de formación que recibió apoyado en la técnica de encuesta. Para determinar que variables se

asocian dentro del entorno educativo, se utilizó asociaciones significativas con variables cualitativas.

En el segundo, se realizó un análisis relacional entre las notas de promedios académicos de los estudiantes y la heteroevaluación utilizando la base de datos de docentes que participaron y aprobaron el proceso de formación tanto en el 2016 como en el 2017.

Esta investigación podría considerarse de gran importancia para la toma de decisiones, porque permite identificar el valor que tiene el diseño correcto de la formación y los recursos de apoyo para la misma. Además, el promedio académico de los estudiantes se relaciona con la heteroevaluación, aquí podría interpretarse que un estudiante satisfecho por los conocimientos adquiridos al momento de evaluar a su docente lo hará de manera satisfactoria.

CAPITULO I
MARCO TEÓRICO

1.1 Formación.

Actualmente, formación suele ser asociada a la capacitación, sobre todo a nivel profesional. La formación de una persona se vincula a los estudios que realiza, grado académico alcanzado y aprendizaje adquirido a nivel formal o informal. Parte este tipo de educación suele ser obligatoria en muchos países y en general comprende los conocimientos necesarios para desenvolverse en el ámbito laboral. (Pérez Porto y Gardey, 2012)

Cheaybar y Kuri (1999) define a la formación como “el proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos para lograr la profesionalización de la docencia”. (pag.5)

En los últimos años, dado el aumento del índice de desempleo en varias partes del mundo, han surgido diversos centros que ofrecen formación específicamente orientada al desempeño de oficios. La titulación que ofrecen suele ubicarse en el rango de la diplomatura, aunque algunos cursos, sobre todo los informáticos, alcanzan la licenciatura. Dado que el carácter de muchas de estas carreras es terciario, tienen como requisito mínimo haber completado los estudios secundarios. (Pérez Porto y Gardey, 2012)

Al respecto de la formación, Menze habla de dos tendencias confrontadas: Una sustenta que no es posible utilizar el concepto “**formación**” como lenguaje técnico en educación debido a la tradición filosófica que lo sustenta. La otra indica que la formación no se enfoca únicamente al campo profesional sino más bien requiere de diversas dimensiones. (Vaillant y Marcelo, 2015)

Cuando se habla de formación, no reflexionamos el concepto, el cual es importante en la teoría como acción formativa o acciones de formación según diferentes autores. Para Berbaum (1982), “una acción de formación corresponde a un conjunto de conductas, de interacciones entre formadores y formandos, que puede perseguir múltiples finalidades explicitadas o no, y a través de las cuales se llega a ciertos cambios”. (García, 2008)

Por otro lado según Honoré "Es la inter-experiencia del entorno humano lo que constituye el suelo, el centro de gravedad de la formación, cualquiera que sea su forma"(Honoré, 1980; pag. 26).

1.2 Formación en las organizaciones.

La formación en organizaciones se define como proceso de aprendizaje estimulado, tanto de conocimientos habilidades o actitudes que pueden aplicarse en el desempeño del puesto de trabajo. Un objetivo de la formación es adaptarse al proceso de cambio que exige la sociedad actual, para cumplir este objetivo se debe capacitar a los participantes en todas aquellas competencias que permitan el desarrollo exitoso en las tareas requeridas al puesto de trabajo. Su propósito influenciar a los participantes y modificar su campo de conocimientos, cambiar actitudes o desarrollar habilidades. (Gairín Sallán, 2010).

La formación es una actividad de dirección y gestión de recursos humanos, como situación esencial para disponer de un trabajo de calidad, adaptada a las necesidades tecnológicas y estratégicas de la organización (Porret Gelaber, 2007).

Además, simboliza una actividad que asegura las destrezas necesarias para desarrollar adecuadamente su trabajo. Las empresas que ofrecen formación efectiva pueden hallar a trabajadores más satisfechos y comprometidos con su trabajo, dispuestos a aceptar los objetivos y valores de la organización. Por otro lado, la falta de formación o una formación que no cubre las necesidades de los trabajadores puede generar actitudes negativas (Schmidt, 2007).

Actualmente, la formación es considerada una herramienta primordial en las organizaciones. El incremento de competitividad, globalización y cambios en el entorno empresarial incrementaron la importancia de la instrucción como factor. Es decir, la falta de formación y desarrollo de los recursos humanos puede interrumpir el crecimiento y supervivencia de las organizaciones. Algunas empresas han seleccionado prácticas de gestión de recursos humanos, la mayor parte ha sido de un carácter informal, siendo reactiva, enfocada en resultados a corto plazo, con poca evaluación de las necesidades. (Fuentes Del Burgo y Navarro Astor, 2013)

Según Navarro (2013), las acciones formativas se centran fundamentalmente en las organizaciones de gran tamaño, a pesar de que pequeñas y medianas empresas (pymes) contribuyen significativamente a las economías.

1.2.1 Beneficios de la formación del personal.

El talento humano como factor que tiene más relevancia, visualiza la capacitación como una estrategia de competencia que genera ventaja competitiva. La capacitación se ve como un modelo que permite ahorrar recursos, tiempo y dinero, generando valor agregado al trabajador que no tiene conocimientos previos. Además, genera en el empleado habilidades para aportar ideas, desarrollar proyectos y traer a la organización aportes, ideas necesarios y válidos para adaptarse a los cambios que requiere la industria; del mismo modo tener en cuenta el ambiente interno: productividad, operación, capital humano, y el ambiente externo: industrialización, competencia, Stakeholder externos. (Parra y Rodríguez, 2016)

Dentro de los beneficios se presentan algunos como los más relevantes, estos se indican en la figura 1:



Figura 1: Beneficios de la formación para el personal de la empresa.

Fuente: divulgación dinámica

Elaboración: La autora

El factor humano es un elemento que administrado de manera correcta produce efectos más favorables en los objetivos para beneficio de la empresa. Los beneficios se pueden dividir en dos grupos como se presentada dentro de la siguiente figura:

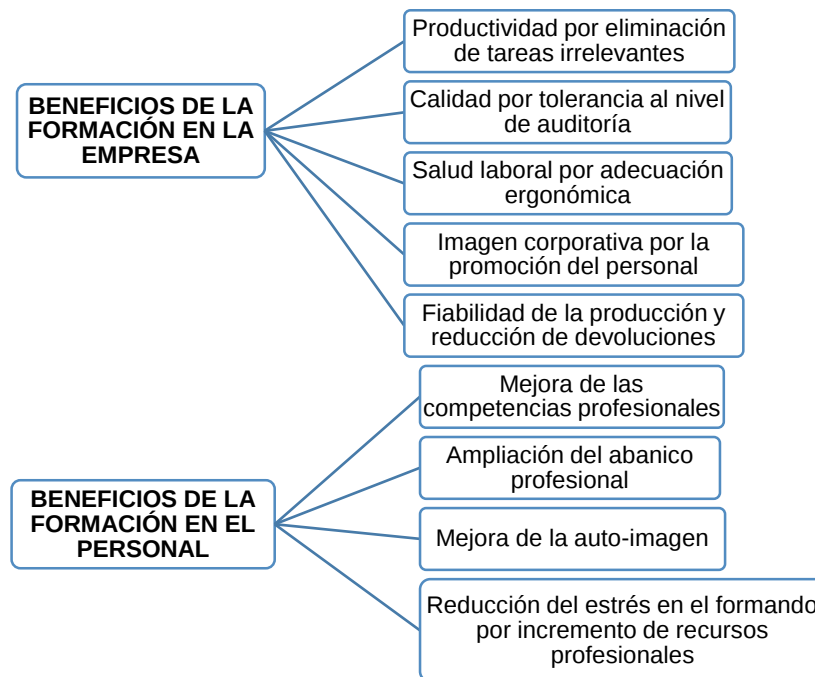


Figura 2: Beneficios de la formación para el personal de la empresa.
Fuente: divulgación dinámica
Elaboración: La autora

1.2.2 Importancia de formación del personal.

La problemática constante que tienen las empresas por la falta de capacitación presenta una baja productividad, mala calidad de productos, el mal uso de la maquinaria, desperdicio de materiales y accidentes laborales. Frecuentemente estos problemas podrían presentarse cuando se implementa nueva tecnología sin realizar paralelamente acciones de formación profesional, el talento humano debe tener los conocimientos y habilidades necesarias para operar dichos equipos. (Ascencio Jordán y Navarro Espinosa , 2015)

La formación del personal es fundamental en el proceso de capacitación laboral a fin de establecer los objetivos y plan de acción; al diagnosticar las necesidades de capacitación se determina el estado real de la empresa en cuanto a las falencias relacionadas a conocimiento, habilidades y actitudes del empleado, que está provocando el problema y que solución se ofrece. (Ascencio Jordán y Navarro Espinosa , 2015)

La importancia de la formación se ve en muchos ámbitos, tanto para la organización como para el desarrollo personal y profesional de los empleados, así que puede considerarse un factor bastante relevante dentro del desarrollo mundial.

1.3 Formación del personal en una organización de educación superior.

La formación docente posibilita el desarrollo de competencias profesionales en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. La complejidad, trabajo, razonamiento y la necesidad hacen de este un proceso permanente, en el que la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, permiten la profesionalización de la docencia. (Acosta, Abreu y Coronel, 2015)

El mandato que reciben las universidades de implantar Sistemas Internos de Garantía de Calidad establece la obligación de vigilar el desarrollo de la carrera profesional del personal docente e investigador, proporcionando la formación necesaria para el correcto cumplimiento de sus obligaciones. Esto requiere el seguimiento y evaluación por parte de los responsables de las unidades de formación demostrando que sus operaciones están encaminadas con las iniciativas estratégicas institucionales y que han mejorado la experiencia y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Brew, 2007). Para cumplir este reto, se espera que los responsables se impliquen en la evaluación sistemática de sus programas y su impacto y que lo difundan.

Generalmente las estrategias de formación que desarrollan las universidades varían en alcance, contenido, metodología, los resultados esperados y la audiencia. Pueden ser, diseñadas y entregadas de forma centralizada en una unidad docente o de forma descentralizada, como parte de las políticas de una titulación, departamento o disciplina. (Feixas, Mar, Fernandez, March y San Pedro, 2013)

La formación docente es básica para lograr universidades de calidad y excelencia. Los permanentes cambios sociales y tecnológicos que caracterizan al siglo XXI demandan a los profesionales una constante actualización formativa que permita adaptarse a las nuevas exigencias sociolaborales.

En la Educación Superior dichos cambios se dividen en tres procesos: a) de masificación de los sistemas de educación superior, que conllevan el acceso de “nuevos estudiantes” o “estudiantes no tradicionales”; b) de creciente internacionalización de la formación, que implica aumento permanente de la movilidad en el ámbito universitario e introducción de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC); y c) de progresiva incorporación de la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, como enfoque regulador de la acción educativa. (Suárez ; Montes, 2016, Pág. 52)

1.3.1 America Latina.

En América Latina y el Caribe se manifiesta una preocupación creciente por abordar los desafíos relacionados con la preparación de maestros y profesores. Organismos como UNESCO, OCDE, OEI1 , OEA y MERCOSUR han impulsado estudios, investigaciones, reuniones y publicaciones sobre la formación inicial docente que han permitido a pesar de la heterogeneidad y diversidad de situaciones nacionales presentes en América Latina y el Caribe identificar una serie de tendencias convergentes. (UNESCO, 2012)

Los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (ALC), representantes gubernamentales de alto nivel, agencias de las Naciones Unidas, representantes de organizaciones de la sociedad civil y asociados del desarrollo, presentes en la reunión “Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: balance y desafíos post-2015”, en Lima, Perú, el 30 y 31 de octubre del 2014, formularon una declaración, en la que expresaron: “Consideramos que es importante que los Objetivos de Desarrollo Sostenible incluyan un objetivo central que reconozca la necesidad de fortalecer a las y los docentes como sujetos clave de la agenda educativa post-2015 y no únicamente considerarlos como medios de implementación como se establece en la propuesta actual del Grupo de Trabajo Abierto. El hecho de que los Ministros de Educación de Latinoamérica y el Caribe hayan firmado la Declaración de Lima, demuestra la importancia que tiene la formación de docentes en la región, teniendo como antecedente importantes estudios que se han realizado. (Livina Lavigne, 2014)

De acuerdo a un estudio realizado por Gavotto (2015) sobre las expectativas que tienen los estudiantes sobre el desempeño de los docentes universitarios, se identificaron las siguientes características, organizadas en los tres principales ámbitos del desarrollo profesional: dimensión actitudinal, dimensión cognoscitiva y dimensión procedimental.

En estos tiempos de constantes cambios la exigencia profesional, nitidez, evaluación y rendición de cuentas, el docente debe establecer una formación permanente, puesto que la antigüedad en el servicio profesional docente ya no asegura la permanencia en el sistema educativo. De acuerdo con Gavotto (2013), podemos tener muchos años de servicio pero muy pocas vivencias; no significa que entre más años de servicio nuestro desempeño será mejor, sino que es la preparación y la solución a los problemas escolares lo que permitirá a los docentes proyectar nuevamente a la sociedad el valor de educar a las nuevas generaciones. (Cardelli y Duhalde, 2001)

1.3.2. Formación del profesorado en el Ecuador.

La educación ecuatoriana tiene una gran necesidad de poder cumplir con el objetivo de calidad y calidez propuesto en las leyes vigentes. Con el pasar del tiempo expertos en el tema señalan que la formación es un proceso sistémico, consecuente, fundamental para el desarrollo del ser humano, que este reconoce la formación desde las competencias profesionales y sociales: preparaciones, destrezas, valores profesionales y ciudadanos. Homero (2000, citado por Regalado, 2012)

El artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en su literal a, establece que las y los docentes del sector público, tienen el siguiente derecho “Acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación”.

Como parte del programa, se disponen cursos de actualización docente y programas de maestrías en todas las áreas curriculares y para todos los niveles educativos, en los mismos se proporcionará a los docentes de herramientas pedagógicas con las cuales podrán responder con mayor solvencia a las diferentes necesidades de los estudiantes y a los diversos ambientes educativos.

El Ministerio de Educación en su propósito de enriquecer el trabajo pedagógico en las instituciones educativas, se encuentra constantemente ofertando cursos de actualización para todos los actores educativos. Los docentes en servicio pueden acceder a cursos tanto en áreas disciplinares, como en áreas especiales y transversales

Ecuador uno de los países sudamericanos que por años se ha visto sumergido en el subdesarrollo a pesar de poseer una biodiversidad envidiable y aun mas con las malas decisiones políticas, la falta de conocimiento, la administración pública y privada controlada a su conveniencia no han permitido que el país logre su crecimiento y desarrollo.

En la actualidad se dirige al país hacia un nuevo plan estratégico, que ha cambiado la matriz productiva, dejando de ser exportadores de materia prima para exportar productos con valor agregado de alta calidad como la industrialización de la refinería siderúrgica, petroquímica y astilleros, dándole una nueva conceptualización y fortalecimiento al talento humano, cambiando el sistema educativo.(Abendaño Briceño, 2004)

Analizando el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior del Ecuador vigente desde 2012, en el Capítulo III, Sección I; en los artículos 62 al 66, hace referencia a los requisitos necesarios para la promoción y estímulos al personal académico en las instituciones de educación superior públicas y privadas.

Para la formación del personal docente los requisitos se consideran dentro de la figura 3 presentada a continuación:

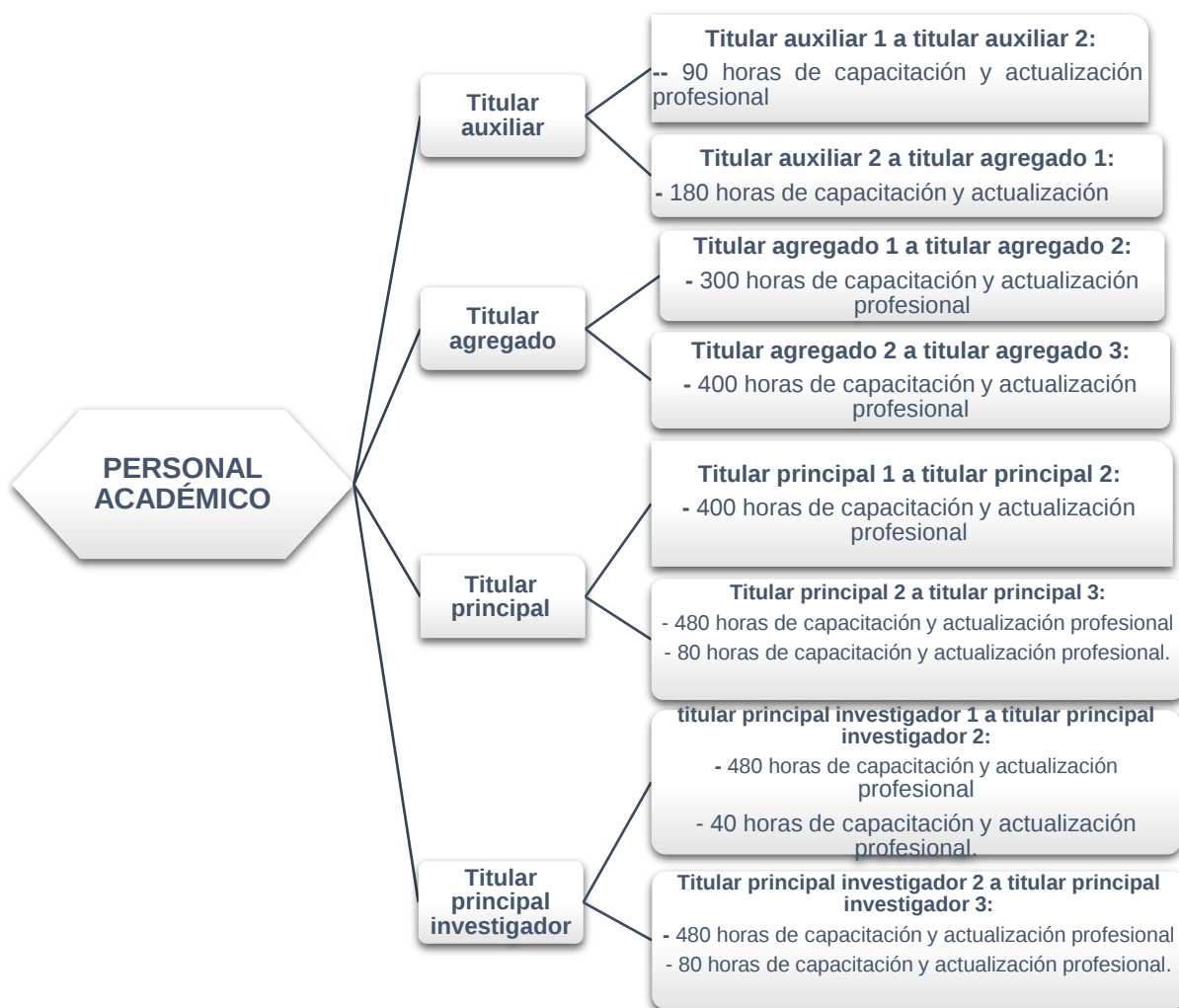


Figura 3: Requisitos por cada categoría docente en instituciones de educación superior.

Fuente: Reglamento de carrera y escalafón.

Elaboración: La autora

A criterio la experiencia docente y las horas de formación son fundamentales para el caso de estudio, además que son unos de los requisitos necesarios para la promoción y estímulos del personal académico en las instituciones de educación superior pública y privada.

1.3.3 Formación docente en la UTPL.

Las actividades de formación del profesorado tienen como objetivo principal potenciar las nuevas metodologías docentes para la adquisición de las competencias a través de todas las áreas de estudio, permitiendo que estas competencias mejoren los procesos de aprendizaje del estudiante en su formación, incentivando la participación, trabajo en equipo.

La Universidad Técnica Particular de Loja ofrece habitualmente cursos de formación docente dirigida a su personal en general, el tipo de acciones de formación que oferta se clasifican son: congresos, talleres, cursos, eventos, seminarios, los cuales constan de cierto número de horas de participación.

El Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2011-2020 (ver anexo 1) expresa la formación en la docencia pertinente y de alto nivel, señala la importancia y el compromiso que tiene la institución con la formación integral de los estudiantes y del personal de la UTPL. En consecuencia en la docencia ha de proponerse la formación integral del estudiante, dentro de la cual se atiendan sus necesidades espirituales, emocionales, cognitivas, sociales y técnicas. Se debe procurar que el estudiante se convierta progresivamente en protagonista de su aprendizaje, y se orientará hacia la excelencia, el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación. (Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2011)

Adicional a los objetivos estratégicos de la institución, el Programa de Formación docente pedagógica 2016 plantea la formación de los docentes considerando los objetivos del actual Reglamento de Régimen Académico, en el que el aporte y participación de los docentes investigadores es trascendental para lograr la construcción del nuevo modelo de educación garantizando una formación de alta calidad que propenda a la excelencia y pertinencia del Sistema de Educación Superior, mediante su articulación a las necesidades de la transformación y participación social, fundamentales para alcanzar el Buen Vivir. (Art. 2, literal a del Reglamento de Régimen Académico)

Finalmente, en el Artículo 87 del actual Reglamento de Régimen Académico se menciona que “las IES podrán organizar y realizar cursos de actualización y perfeccionamiento para sus profesores e investigadores, en virtud de los cuales se otorguen certificados de aprobación. Estos certificados, podrán ser utilizados para acreditar el cumplimiento de los requisitos para promoción” por lo que por medio de la ejecución de este Programa de Formación se apoyará a la formación continua de los docentes y a su promoción. (Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2011)

La formación dentro de una organización es primordial para su desarrollo y en el ámbito educativo la buena y oportuna transferencia de conocimientos promueve el desarrollo del estudiante otorgando así el valor añadido a las habilidades iniciales de los estudiantes. Finalmente, en este capítulo se puede concluir que un docente con la formación correcta cumple con las funciones señaladas para orientar y ayudar a los estudiantes en sus aprendizajes.

1.4 Evaluación de la formación.

En la actualidad, ante constantes cambios, el principal distintivo que tiene una empresa a diferencia de otra, es la generación de mejores y ascendentes resultados, obteniendo una ventaja competitiva que la ubicaría en la cima frente a la competencia. Así también la economía, evolución tecnológica y organizacional generan un alto impacto en cuanto a recursos humanos y competencias en cada uno de los marcos laborales. La evaluación se torna un factor extraordinariamente conocido en los sistemas y procesos de trabajo y aprendizaje de los alumnos, dado que condiciona la calidad de los mismos de una forma despejada e inmediata. (Biggs, 1999).

Dada la importancia que ha adquirido la formación en la empresa, es necesaria la presencia de un sistema que permita evaluar realmente el efecto que ésta tiene en las organizaciones. (Gonzalez Pelayo, 2013)

Brown y Glasner (2010), conscientes de las limitaciones del modelo de evaluación universitario y de la necesidad de abordar las distintas categorías de contenidos presentes en las competencias, proponen un cambio que incremente el tiempo utilizado en la disposición, seguimiento y feedback.

En este sentido, López (2011) señala que las claves sobre las que debe apoyarse la evaluación en la educación universitaria actualmente son tres: un análisis serio y riguroso que permita tomar conciencia de las fortalezas y debilidades del sistema de evaluación vigente, la adopción de una nueva lógica que ayude a redefinir el sentido y finalidad de la evaluación desde una perspectiva compleja e integral y, por último, la colaboración. (Cano De La Cruz, Benítez y Madrigal Contreras, 2016)

Cuando hablamos de formación docente deberíamos considerarla como herramienta de conocimiento para poder mejorar la práctica de docencia con el alumnado. De este modo, tiene vital importancia la evaluación de las prácticas docentes, los procesos de

autoevaluación, la evaluación de las instituciones, los criterios para construir evaluaciones y los sistemas de calificación. (Careaga , 2001)

El impacto puede ser evaluado por la transferencia de aprendizaje y la influencia del proceso instruccional en el rendimiento del alumno por lo que se debe tomar en cuenta estos aspectos a la hora de evaluar la formación.

1.4.1 Transferencia e impacto de la formación.

Las organizaciones invierten recursos en la formación, como área importante para el desarrollo de las personas y su adaptación a los constantes cambios. Evaluar la transferencia de los aprendizajes significa estar al tanto del nivel en que los participantes aplican los conocimientos adquiridos en la formación. La transferencia es un proceso complicado que conlleva el mantenimiento de los nuevos aprendizajes (Ford y Weissbein, 1997). No se puede adjudicar que se dará transferencia porque los participantes hayan aprendido; en este proceso influyen muchas variables entre las que destacan las características de la organización, el rol de evaluadores y equipo de trabajo, las características de la formación y las personales de los trabajadores que reciben la formación. (Baldwin y Ford, 1988).

La transferencia implica crear instrumentos determinados para cada acción formativa, recoger evidencias visibles de la aplicación, analizar las percepciones de los propios empleados, superiores, compañeros, y realizar análisis de competencias, esto requiere dedicación de recursos, lo que aumenta el coste de la formación.

1.4.2 Modelos de evaluación del impacto de la formación.

Ahumada (2001) considera que “La evaluación debería ser considerada como un proceso y no como un suceso y constituirse en un medio y nunca en un fin”. (pág. 6). La formación docente es de gran importancia para beneficio de la Institución, así como en el desarrollo personal y profesional de cada docente, con la propuesta expresada en esta investigación se pretende medir los resultados de la formación por medio de la evaluación e identificar los factores que determinan la transferencia de conocimientos.

Con esta investigación se pretende mostrar y reflexionar aspectos relativos a la formación y su impacto llevando a cabo un estudio previo de los modelos de formación que permitan identificar los factores necesarios para este trabajo. Para esto se realizará un amplio estudio de cada uno de los modelos que se detallaran a continuación.

a) *Modelo de evaluación de cuatro niveles de Kirkpatrick.*

El Modelo de Evaluación de Programas de Formación que plantea Kirkpatrick (1959, 1996, 1999), establece diez factores a considerar a la hora de planificar y poner en marcha cualquier acción formativa; Los cuales se enlistan en la siguiente figura:

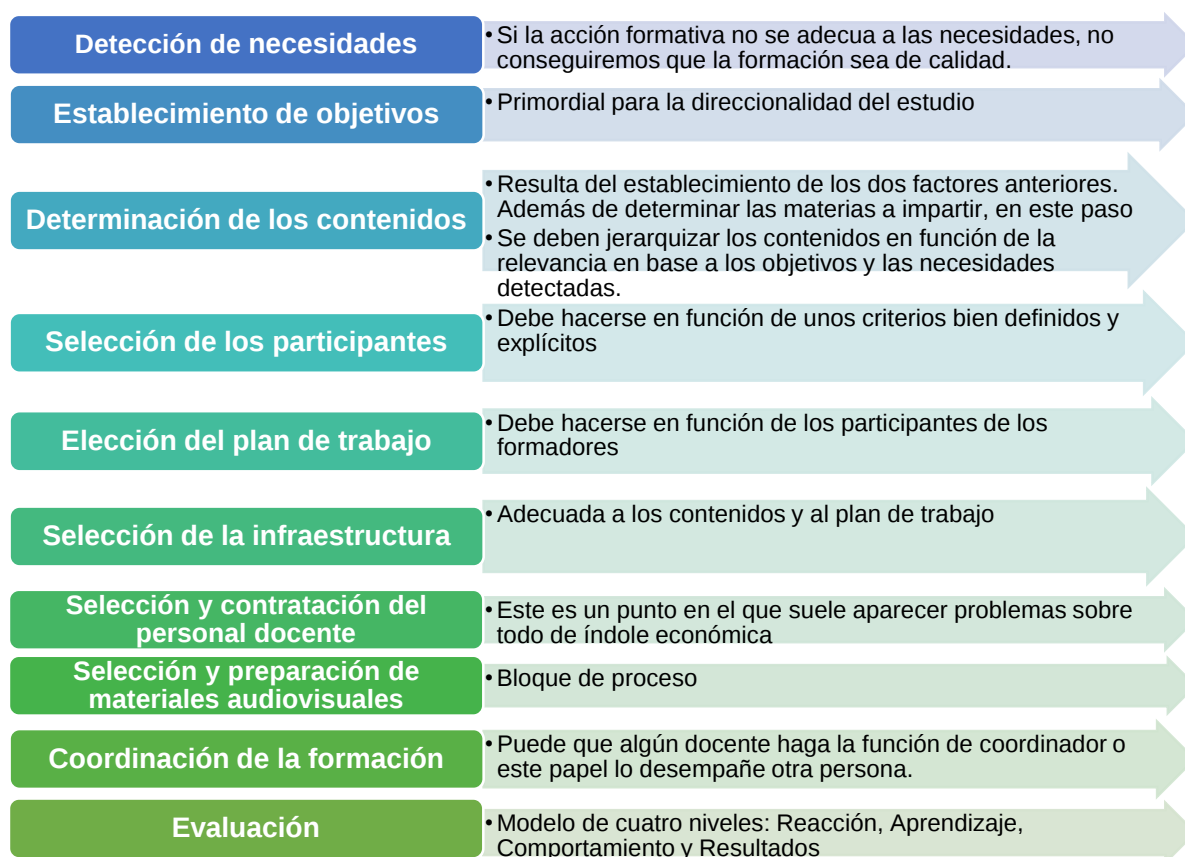


Figura 4: Factores del modelo de Evaluación de Programas de Formación que plantea Kirkpatrick

Fuente: (Biencinto & Carballo, 2004)

Elaboración: La autora

Sobre el décimo factor, denominado **evaluación**, se estructura el Modelo de cuatro niveles: Reacción, Aprendizaje, Comportamiento y Resultados. El modelo de evaluación de Kirkpatrick se considera uno de los más populares para el proceso de evaluación. Kirkpatrick parte de la definición de aprendizaje siguiente: “para que haya aprendizaje debe producirse cambio de conducta”, aunque él además toma algunos conceptos de la teoría cognitiva. Luego entonces podemos decir que la metodología planteada, propuesta por Kirkpatrick se basa en las teorías del aprendizaje cognitivo y teorías conductistas. (Capder, 2007)

En estos niveles, el autor, propone una serie de condiciones e indicadores que facilitan y estructuran la evaluación. En cuanto al primero de los niveles denominado reacción, se enfoca

en el programa formativo relacionados con el tema, con los responsables de impartir la formación y con el programa en general.

Reacción es básicamente medir la satisfacción de cliente. Para ello se debe edificar un cuestionario de satisfacción que contenga tanto cuestiones valorativas y permita expresar su opinión personal así como comentarios y sugerencias. En cuanto al segundo nivel denominado aprendizaje, la medida se centra en la adquisición de conocimientos, mejora de las habilidades y cambio de actitudes. Este tipo de conocimientos deben ser evaluados a través de pruebas post - formación y medir los logros obtenidos así también cumplimiento de objetivos fijados.

El tercer nivel se relaciona con los comportamientos que se presentan durante el curso o una vez finalice. Por último, el nivel de resultados, en este nivel se van a medir los resultados finales de la formación donde se incluyen como indicadores el incremento del salario, aumento de la productividad, mayores beneficios, reducción de costos, estabilidad en el puesto de trabajo y mejora de la calidad. (Biencinto y Carballo, 2004)

En la siguiente figura presentamos un resumen de cada uno de los niveles para mejor comprensión del estudio:

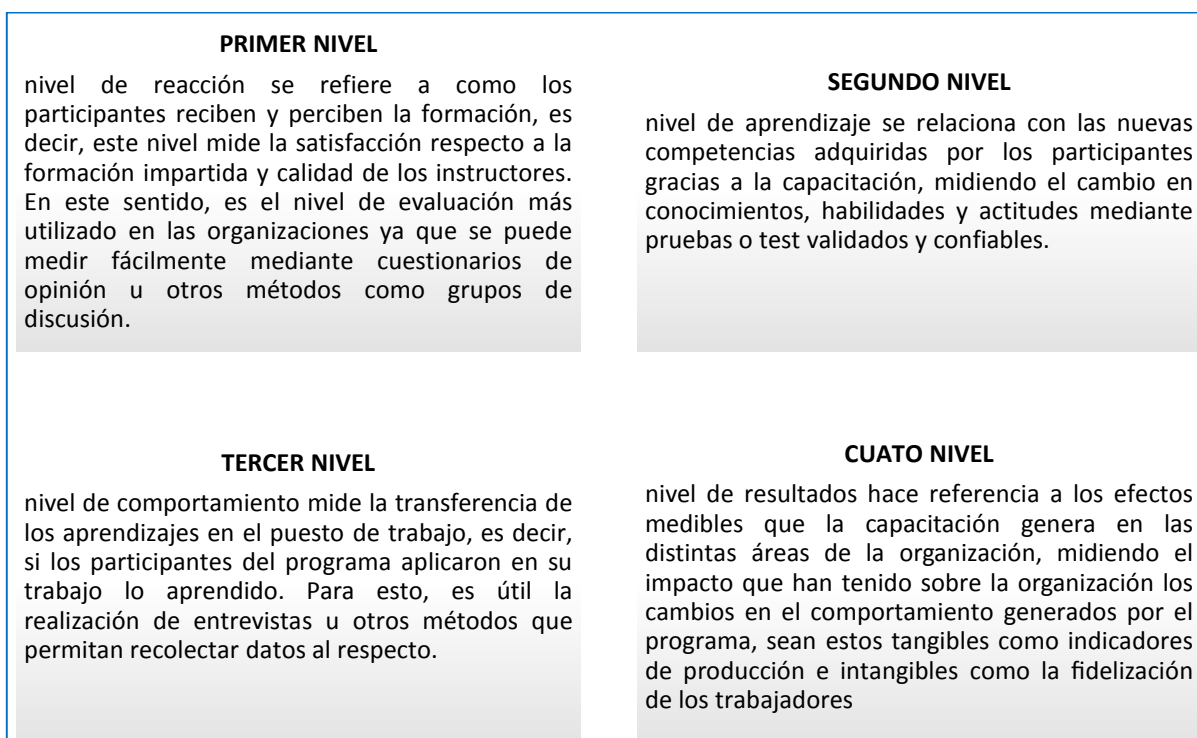


Figura 5: Modelo de Evaluación de 4 niveles de Kirk Patrick

Fuente: Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales Carrera de Psicología

Elaboración: La Autora

Kirk Patrick sugiere ciertas pautas que pudiesen facilitar el proceso de evaluación de impacto:

- Seleccionar rigurosamente el momento de evaluación.
- Utilizar un grupo control, como referente imprescindible.
- Considerar la relación coste-beneficio de la formación.
- Aceptar el indicio ante la imposibilidad de la prueba, sin obsesionarse por su obtención cuando no es viable.” (Pineda, 2000; p.125)

Ventajas e inconveniente.

Entre sus ventajas encontramos su viabilidad práctica ya que existe un consenso general entre educadores y evaluadores que es un modelo aplicable sin mayor dificultad. Además, es de carácter innovador en lo que es evaluación de impacto para una época donde el tema no era generalizado.

Entre las críticas o desventajas percibidas, se plantea que el modelo es muy simplista, lo que provoca que generalmente la evaluación se estanque en el segundo nivel que propone el autor (aprendizaje). Además, las relaciones de causalidad entre niveles pueden fallar ya que el modelo no toma en consideración otros factores que influyen los resultados en cada nivel.

b) Modelo de Phillips: ROI.

Este modelo inicia en el año 1970, desde el cual se fue desarrollando, modificando y clarificando, actualmente puede ser utilizado en diversas situaciones y aplicaciones (Phillips, 2003). Aunque parte de Kirk Patrick, se caracteriza por ser un enfoque mucho más cuantitativo, ajustándose al desarrollo de una metodología que permite medir el impacto económico que puede tener una capacitación en una empresa. Con este objetivo, Jack Phillips adapta el cálculo de retorno de inversión (ROI) al área de la formación, utilizándolo como instrumento para medir la rentabilidad que tiene una actividad como esta al interior de la organización. (Soto Olea, 2010)

Este modelo valora solo los resultados económicos, olvida la parte cualitativa, que en la mayoría de los casos es la más importante. Sin embargo, el autor aporta una metodología interesante que permite avanzar en el complejo terreno de la medición y la cuantificación de los beneficios de la formación. Así, Phillips agrega un quinto nivel a los cuatro planteados anteriormente por Kirk Patrick, midiendo el retorno de la inversión utilizando los primeros

niveles como etapas precedentes que deben cumplirse, causando un efecto de reacción en cadena (Guerra, 2007).

Modelo de Phillips se ubica entre los modelos de evaluación de impacto con mayor importancia, siendo el más utilizado por su eficacia, ya que permite entregar credibilidad, especialmente a la gerencia, el trabajo realizado mediante una fórmula matemática que expresa en porcentaje el retorno de la inversión que ha tenido el programa:

$$\text{ROI (\%)} = \frac{\text{Beneficios Netos del Programa}}{\text{Costos del Programa}} \times 100$$

Por consiguiente, el modelo de Phillips se constituye en base a las siguientes etapas presentadas en la figura a continuación:

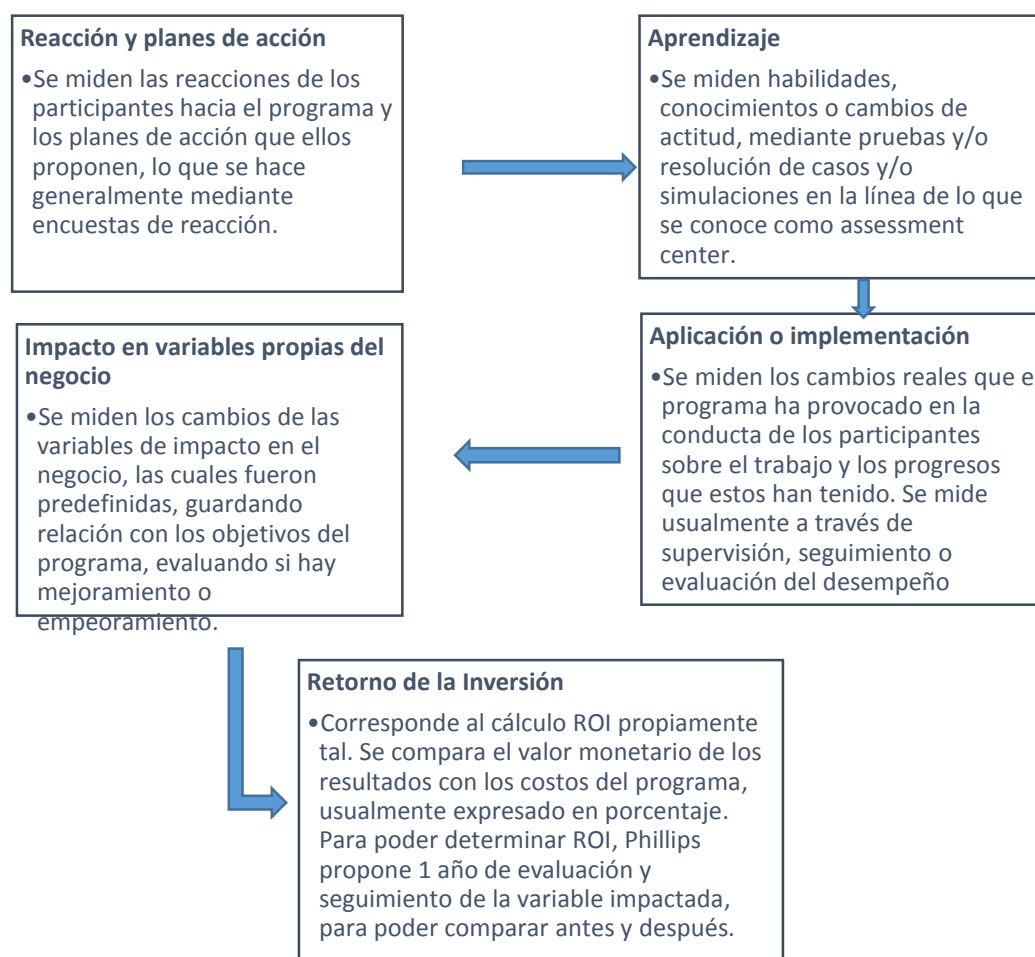


Figura 6: Etapas del modelo de Phillips

Fuente: Evaluación de impacto de la capacitación: caracterización y una propuesta para la gran empresa privada chilena

Elaboración: La autora

Ventajas

Innovación al adaptar la fórmula del retorno de la inversión al área de la capacitación, permitiendo cumplir con los objetivos monetarios de la empresa para demostrar la efectividad de la capacitación y cambiando. Así, los directivos podrán ver el valor del aprendizaje en términos que aprecian y comprenden, pudiendo tomar decisiones más fácilmente en esta área. (Soto Olea, 2010)

Otra ventaja indica que el modelo es aplicable a todo tipo de iniciativas de Recursos Humanos, además en la capacitación se puede identificar el rediseño de programas inefectivos, mejorando la focalización de los recursos en la empresa.

Desventajas

No todo proyecto de capacitación es adecuado para evaluar ROI debido a que los que están ligados a una estrategia de la empresa, suelen ser a largo plazo, no entregaran a primera vista retornos a la empresa, esto podría ser malinterpretado por aquellos que aprueban los presupuestos de capacitación.

Otra desventaja se presenta en el quinto nivel el cual mide el retorno de inversión, ya que la formula usada es muy simple y podría entregar resultados aparentes que no revelan la realidad. (Soto Olea, 2010)

c) Modelo HPI o Human Performance Improvement

El modelo fue acoplado por diversas fuentes de la ASTD (American Society for Training and Development) a partir de un modelo precedente conocido como HPT o Human Performance Technology (Tecnología del Rendimiento Humano) el cuál se refiere a “un proceso sistemático que vincula la estrategia y objetivos del negocio y habilidades del trabajador para alcanzarlos con una variedad de intervenciones, incluida la educación y la formación.” (Rothwell, 1999, pag.5)

El modelo HPI tiene como objetivo principal el desempeño y logros, con un énfasis secundario en el comportamiento, al contribuir éste también en el resultado, siendo un factor que puede impactar tanto positiva como negativamente en el desempeño.

El modelo HPI se sostiene en seis pasos básicos (Rothwell, 1999) el cual se detalla en la siguiente figura:



Figura 7: El modelo HPI 6 pasos básicos.

Fuente: Evaluación de impacto de la capacitación: caracterización y una propuesta para la gran empresa privada chilena

Elaboración: la autora

Ventajas

La ventaja que tiene este se localiza en el rendimiento que se desean alcanzar tanto como organización, como en un proceso de producción o en un puesto de trabajo, siendo estos los que se establecen desde un principio para medirlos después.

Además, el modelo HPI, cumple el objetivo de otorgar al área de Recursos Humanos un enfoque mucho más estratégico, en sintonía con los requerimientos de una organización.

Desventajas

Una de sus figuradas desventajas, es su complicación al ser un enfoque que integra muchas teorías y metodologías que necesitan mayor preparación de los evaluadores.

d) *Modelo de Wade.*

Este modelo se estructura similarmente al de Kirkpatrick, pero con diferencias importantes en los niveles referidos al impacto: la autora presenta una idea bidimensional de evaluación del impacto y la rentabilidad de la formación. Así, identifica dos niveles graduales en este tipo de evaluación: la evaluación de los resultados, del impacto que la formación genera en la organización, para lo que propone el análisis del coste beneficio como instrumento de medida. (Pineda Herrero, 2012)

Wade considera la evaluación como la medición del valor que la formación aporta a la organización. Desde esta perspectiva elabora un modelo de evaluación estructurado en cuatro niveles presentados en la siguiente figura:



Figura 8: Niveles del Modelo de Evaluación de la formación de WADE

Fuente: Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones

Elaboración: La autora

e) *Modelo de evaluación orientado a los resultados de Jackson.*

Jackson (1994), hace un recorrido por los diferentes modelos de evaluación de impacto desarrollados en el ámbito de la empresa. En ese análisis llega a la conclusión de que los

encargados de diseñar e impartir la formación a los empleados deben tener en cuenta los objetivos que se persiguen para poder medir los resultados obtenidos.

Las siete etapas que identifica el autor como elementos del proceso de formación son las siguientes presentadas dentro de la figura 9:

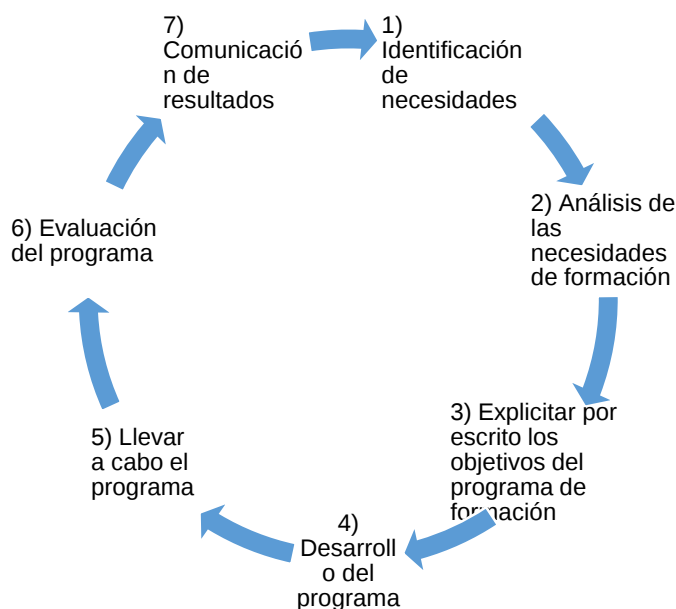


Figura 9: Etapas del Modelo de Evaluación de la formación de Jackson

Fuente: Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones

Elaboración: La autora

Estas etapas transportan al análisis de resultados en términos de costo beneficio en base a el asesoramiento del proceso de adquisición de habilidades y por otro la medida de los resultados en términos de número de agregados completados para determinar los estándares de rendimiento.

Ventajas

La detección de insuficiencias formativas en los trabajadores, así como el carácter práctico del modelo y la descripción detallada de las fases de la evaluación, empezando desde un diagnostico hasta el cumplimiento de objetivos.

Desventajas

La no inclusión en el proceso de evaluación de variables relacionadas con la cultura de la organización y las habilidades de los trabajadores, o el pasado profesional de los mismos, todas ellas, como se puede observar, constructos complejos.

f) Modelo FET (Factores para la Evaluación indirecta de la transferencia de formación)

Anteriormente para evaluar la eficacia de la formación continuamente se utilizaba el enfoque de cuatro niveles desarrollado por Kirkpatrick (1998) dicho modelo de evaluación mide sustancialmente la reacción, el aprendizaje aplicación e impacto comercial. Todas estas medidas han sido recomendadas para evaluación del aprendizaje en las organizaciones. A la par con el desarrollo, este modelo de evaluación de Holton (1998, 2000, 2003) proporciona nueva evidencia medios de su Learning System Inventory (LTSI). Además, el trabajo de Burke y Hutchins (2007), la construcción de Baldwin y Ford (1988) ofrece una buena crítica y un modelo sólido con una visión clara de las variables influyentes, incluidos los elementos, de un enfoque más pedagógico, como el rol del capacitador o el tiempo de capacitación.

Actualmente, Pineda-Herrero, Quesada y Ciraso (2011) crean el **modelo FET (Factores para la Evaluación indirecta de la transferencia de formación)** en el ámbito específico del público español administración. Definitivamente para mencionar las revisiones generales de Blume et al. (2010) y la revisión específica de Rijdt et al. (2013) sobre el impacto del desarrollo del personal en la transferencia de aprendizaje.

Las dos últimas revisiones (Blume et al, 2010 y De Rijdt et al., 2013) muestran una visión de los factores que influyen en la transferencia, factores individuales y diseño de capacitación de factores. Los resultados de la investigación hispano-suiza (Feixas y Zellweger, 2011) se utilizaron como prueba piloto de la herramienta, que mostró algunas limitaciones teóricas. Por un lado, el modelo tácito en el LTSI y el LTSI-HE proviene de un modelo de preparación utilizado en el sector corporativo y, por lo tanto, vinculado al desarrollo de habilidades claramente definidas para un rendimiento bastante específico en el lugar de trabajo. (Feixas, Fernandez, & Zellweger, 2014)

El modelo cuenta con 10 factores que miden la transferencia mismos que se presentan dentro de la figura 10, a continuación:

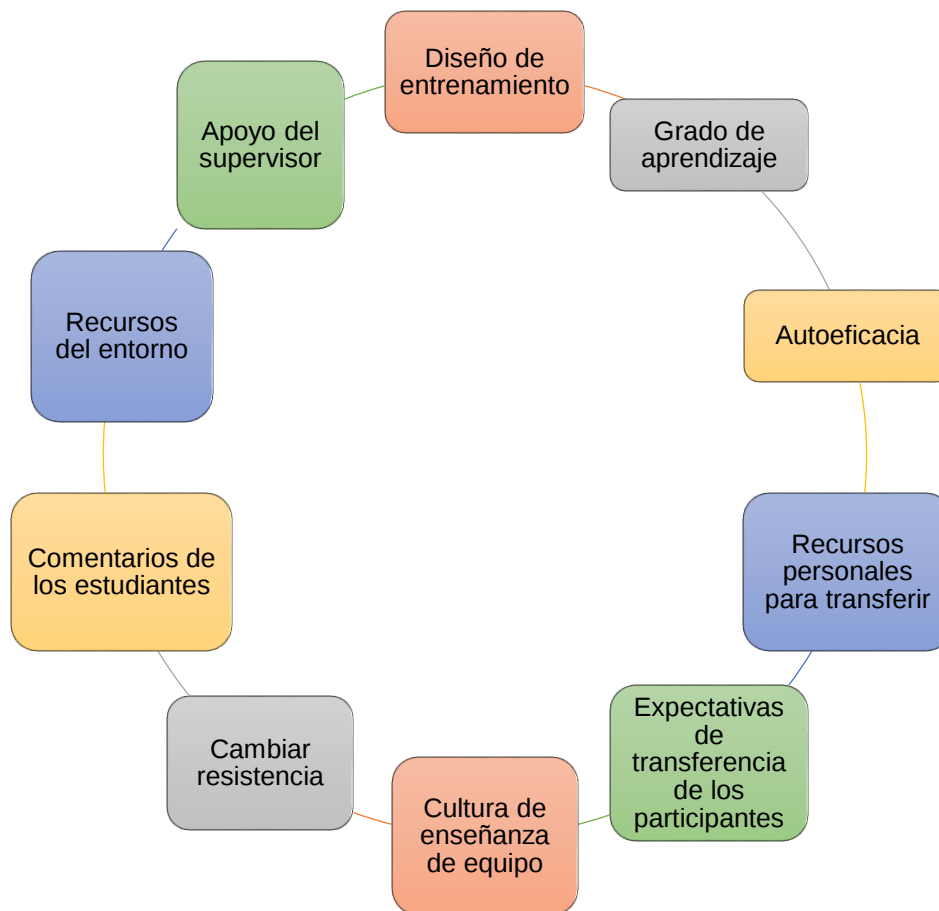


Figura 10: Modelo inicial del Potencial de transferencia del desarrollo académico (TPAD)

Fuente: Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones (Feixas, Fernandez, & Zellweger, 2014)

Elaboración: La autora

El estudio de Baldwin y Ford (1988) hace referencia en el ámbito de los recursos humanos y muestra tres grupos de variables acreditadas: individuales, organizativas y del diseño de la formación. Holton, Bates, y Ruona (2000), avanzan con el Learning Transfer Inventory System (LTSI). La revisión de Burke y Hutchins (2008) ofrece un modelo sólido, construido a partir de Baldwin y Ford (1988), que presenta una visión clara de las variables influyentes. El estudio de Pineda, Quesada, y Ciraso (2011) de la transferencia de la formación en el ámbito de la administración pública es otro referente.

Finalmente, las revisiones de Blume et al. (2010) en el contexto de la transferencia de la formación en general y De Rijdt et al. (2013) sobre la formación docente en concreto son las más actualizadas mostrando una visión de los factores que influyen en la relación variable transferencia. Todos estos estudios concuerdan en especificar los factores de transferencia en factores del entorno laboral y organizacional, factores del individuo y factores del diseño de la formación. Este estudio pretende extender el contexto sobre los factores que influyen en

la transferencia del aprendizaje, pero sobre todo pretende ser una herramienta válida para ser utilizada en el contexto de habla hispana. (Feixas M. , Fernandez, March, San Pedro y Durán, 2013)

Para el trabajo de investigación propuesto se utilizará el modelo de FET (Factores para la Evaluación indirecta de la transferencia de formación) ya que es un modelo claro, pero sobre todo cuenta con las características necesarias para cumplir los objetivos planteados en el estudio, al momento de analizar las relaciones significativas entre los factores y variables, obtendremos los resultados que permitirán determinar la percepción tanto del docente como del alumnado acerca del plan de formación ofertado por la institución. Este modelo se podría considerar completo además de que permite obtener los datos requeridos en la investigación.

CAPITULO 2

DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Diseño metodológico de la investigación.

En el siguiente grafico se muestra los estudios propuestos para trabajar en la investigación y como está compuesto cada uno:



Figura 11: Estudios propuestos para la investigación
Fuente: Datos UTPL
Elaboración: La autora

2.2 Primer estudio: Valoración de transferencia de la formación.

Cuando hablamos de transferencia de la formación se refiere al uso positivo y habitual de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes obtenidas luego de la formación. El principal objetivo es determinar el resultado real de la formación docente, en sus diferentes dimensiones.

Para dar respuesta a los objetivos propuestos, se planteó el estudio a partir de la adaptación y validación del instrumento Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente que fue diseñado en el año 2000 por Holton, Bates & Ruona y adaptado al contexto universitario por Feixas & Zellweger en el 2010 para medir la transferencia de la formación docente.

2.2.1 Metodología.

Para obtener los datos del estudio se aplicó el Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente a los docentes que han recibido y aprobado los cursos de formación en el año 2016 y 2017.

Los métodos de la estadística descriptiva ayudan a presentar los datos de modo tal que sobresalga su estructura. Para atender a los objetivos de esta investigación se emplearon estudios descriptivos, este tipo de estudios permite organizar la información por medio de variables e indicadores útiles y comprensibles que faciliten la descripción del fenómeno (Ramírez , Zwerg y Villegas, 2012).

La asociación (relación, covarianza, correlación) entre variables representa una parte básica del análisis de datos en cuanto a las preguntas e hipótesis que se plantean en los estudios que se llevan a cabo, en la práctica implican analizar la existencia de relación entre variables.

En este estudio se utilizó Chi-cuadrado como medida que compara los valores (n_{ij}) observados en la tabla con los que teóricamente se obtendrían (t_{ij}) bajo la hipótesis nula. Para identificar relaciones de dependencia entre variables cualitativas se utiliza un contraste estadístico basado en el estadístico χ^2 (Chi-cuadrado), cuyo cálculo nos permitirá afirmar con un nivel de confianza estadístico determinado si los niveles de una variable cualitativa influyen en los niveles de la otra variable nominal analizada.

Dentro de este análisis debemos tener en cuenta las siguientes características las mismas que aplicaran en la tabla 20 y 21 para el respectivo análisis:

Si el valor p es menor que o igual al nivel de significancia se concluye que hay una asociación estadísticamente significativa entre las variables. Así también si el valor p es mayor que el nivel de significancia no hay suficiente evidencia para concluir que las variables están asociadas. El valor p es una medida de la fuerza de la evidencia en sus datos en contra de H_0 . Por lo general, mientras más pequeño sea el valor p , más fuerte será la evidencia de la muestra (Anónimo, Minitab, 2017).

Cuando utilicemos el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences o Paquete estadístico para ciencias sociales) nos dará el nivel de significación, es decir la probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta y por tanto la probabilidad de equivocarnos si rechazamos la hipótesis nula. Si esta probabilidad es muy pequeña.

2.2.2 Instrumento de Recolección.

En este estudio se adaptó el Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente (**ver anexo 2**) de (Learning Transfer System Inventory for Higher Education) **LTSI** de Holton, Bates y Ruona (2000), preliminarmente adaptado al contexto universitario por Feixas y Zellweger (2010). En el cual se mantiene la estructura de los factores creados inicialmente por sus autores variando los ítems e introduciendo significativas modificaciones en la expresión de los mismos, para que se acoplen a los requerimientos necesarios en este estudio. Cada factor está formado como mínimo por 2 ítems que deben ser contestados en una escala Likert del 1 al 5 (1: nada de acuerdo, 5: totalmente de acuerdo). (Feixas M. , Fernandez, March, San Pedro, & Durán, 2013)

El instrumento de 8 factores de transferencia, basadas en los factores de Feixas y Zellweger (2010), que se complementan con algunos ítems descriptivos sobre el perfil del participante de la formación.

En la siguiente tabla se presentan los 8 factores del cuestionario con lo que requiere cada uno los cuales se toma como base para este estudio.

Tabla 1: Factores de agrupación

<u>FACTOR</u>	<u>DENOMINACIÓN</u>
1. DISEÑO DE LA FORMACIÓN Y APRENDIZAJE REALIZADO	Incluye la percepción acerca de la medida en que la formación ha sido diseñada para que el docente pueda aplicar lo aprendido y el nivel de aprendizaje adquirido en la formación, la creencia y expectativas de que puede aplicarlo para mejorar la docencia.
2. APOYO RESPONSABLE DOCENTE	Define el grado en que el responsable docente (en este caso, el coordinador/a de la titulación) apoya la transferencia de lo aprendido en la formación.
3. PREDISPOSICIÓN AL CAMBIO	Mide la predisposición al cambio en el entorno de los profesores a partir de identificar resistencias en el departamento, titulación, centro o facultad o universidad para poder transferir lo aprendido.
4. RECURSOS DEL ENTORNO	Define el conjunto de recursos, facilidades y apoyo del entorno que se ofrece a los docentes para aplicar lo aprendido.
5. FEEDBACK DEL ESTUDIANTE	La forma en que los docentes creen que la retroalimentación y comentarios de los estudiantes sobre la docencia impulsan nuevos aprendizajes.
6. RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL	Expectativas de que la institución reconozca y valore el esfuerzo del docente para transferir la formación y ello tenga repercusión en la promoción académica.
7. CULTURA DOCENTE DEL EQUIPO DE TRABAJO	El apoyo y la colaboración brindada por el equipo de trabajo o grupo de referencia del profesor para aplicar los aprendizajes en el aula.
8. ORGANIZACIÓN PERSONAL DEL TRABAJO	Indica las posibilidades del docente en cuanto a carga de trabajo, tiempo y nivel de prioridad que establece para transferir lo aprendido en la formación.

Fuente: Mónica Feixas (Universidad Autónoma Barcelona)

Elaboración: La autora

2.2.3 Adaptación del instrumento

El Cuestionario adaptado por Feixas 2010 (ver **anexo 3**), se compone de 50 ítems agrupado en 8 factores de la propuesta inicial, tras un análisis de las preguntas que eran útiles para esta investigación, se trabajó con 28 ítems y se adaptaron 9 variables específicas para complementar los datos, emergiendo ocho factores con una nueva agrupación de los ítems. En la tabla 3 se presentan los 8 factores transferencia, adaptados por Feixas y Zellweger.

En la siguiente tabla se presenta como está conformado cada factor inicialmente y luego de la adaptación para el estudio.

Tabla 2: conformación de ítems por factor

ÍTEMS POR FACTOR	INICIO	ADAPTADO
1. Diseño de la formación y aprendizaje realizado	22 ítems	9 ítems
2. Apoyo responsable docente	6 ítems	4 ítems
3. Predisposición al cambio	5 ítems	3 ítems
4. Recursos del entorno	4 ítems	2 ítems
5. Feedback del estudiante	5 ítems	4 ítems
6. Reconocimiento institucional	2 ítems	2 ítems
7. Cultura docente del equipo de trabajo	3 ítems	2 ítems
8. Organización personal del trabajo	3 ítems	2 ítems
TOTAL	50 ítems	28 ítems

Fuente: Mónica Feixas (Universidad Autónoma Barcelona)

Elaboración: La autora

2.2.4 Validación del instrumento.

El cuestionario fue analizado por un grupo de expertos puesto que se creyó conveniente pasar por un proceso de validación que permita mejores resultados (**ver anexo 4**). Para seleccionar los expertos se tomaron en cuenta aspectos como la experiencia en lo referente a formación docente y conocimiento acerca del tema. Para esta investigación participaron 11 expertos: 5 internacionales que con su experiencia en el contexto internacional aportan en la validación y sirve la referencia y 6 nacionales que forman parte del programa de formación docente UTPL, aportando desde la perspectiva de docente, formadores y dirección de formación.

A continuación, se describe a cada uno de los expertos en la siguiente tabla:

Tabla 3: Expertos validación de la encuesta

Experto	Área	Experiencia	Nacionalidad
Dra. Beatriz Tancredi	Educación a Distancia y Tecnología Instruccional	+ 20 años	Venezolana
Dr. Paulino Murillo Estepa	Filosofía y Ciencias de la Educación	+ 10 años	Española
Dra. María Jesús Berlanga Adell	investigación sobre turismo y desarrollo	+ 10 años	Española
PhD. Ramón F. Ferreiro	Capacitación talento humano	+ 20 años	Cubana
Dr. Santiago Mengual Andrés	Filosofía y Ciencias de la Educación	+ 5 años	Española
Mgtr. Natacha Del Cisne Fierro Jaramillo	Producción Animal	+ 5 años	Ecuatoriana
Mgtr. Paola Alexandra Cabrera Solano	Lenguas contemporáneas	+ 5 años	Ecuatoriana
Mgtr. Nuve Liliana Briceño Preciado	Evaluación Docente	+ 5 años	Ecuatoriana
Mgtr. Lourdes Mireya Cueva Acaro	Evaluación docente	+ 5 años	Ecuatoriana
Mgtr. Ángela del Cisne Salazar Romero	Dirección de Innovación, Formación y Evaluación Docente	+ 5 años	Ecuatoriana
Mgtr. Ruth Elizabeth Minga Vallejo	Transferencia y Desarrollo Docente	+ 10 años	Ecuatoriana

Elaboración: La autora

Fuente: Datos Utpl

2.2.5 Resultados de la Validación

Tras someter el cuestionario al juicio de los expertos se analizó validez y fiabilidad a los criterios de pertinencia, claridad y suficiencia en cada factor planteado con sus respectivos ítems. Se realizó un análisis de las preguntas tomando en cuenta que tengan un promedio de aceptación mayor a 70%, dando como resultado 22 ítems aceptados y 6 ítems expuestos a correcciones de forma. Los cambios realizados fueron en cuanto a redacción y claridad en las preguntas. Los ítems expuestos a cambios son los presentados en la siguiente tabla:

Tabla 4: Resultados para cambios validación de la encuesta

CUESTIONARIO DE LA TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE	Pertinencia	Claridad	Suficiencia
5. Los estudiantes no aprecian los cambios que aplico como resultado de la formación.	57%	29%	43%
10. Los estudiantes son reacios a trabajar con los nuevos métodos que he aprendido en la formación.	43%	29%	49%
11. Encuentro resistencias en el profesorado de mi departamento para aplicar lo aprendido en la formación.	57%	43%	53%
19. Con mi dedicación horaria puedo implementar lo aprendido en el curso de formación.	57%	43%	57%
24. Los recursos económicos disponibles en mi institución permiten implementar la formación.	59%	43%	53%
28. Cuando tengo un problema en la aplicación de lo aprendido, consulto con alguien de mi equipo docente.	57%	47%	57%

Fuente: Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente

Elaboración: La autora

La tabla 4 nos muestra que los cambios sugeridos por los expertos se enfocan más en la claridad, pero no existe sugerencia alguna de eliminación de ítems por lo que, realizada la corrección en cuanto a la redacción, las preguntas con los cambios finalmente se plantean de la siguiente manera: (ver tabla 5)

Tabla 5: Ítems corregidos

5. Los estudiantes aprecian los cambios que aplico como resultado de la formación.
10. Los estudiantes son reacios a trabajar con los nuevos métodos que he aprendido en la formación.
11. Encuentro resistencias en el profesorado de mi titulación para aplicar lo aprendido en la formación.
19. Los horarios dispuestos para mi carga horaria en docencia me permiten implementar las estrategias y métodos aprendido en el curso de formación.
24. Los recursos y materiales disponibles en mi institución para el desarrollo de la docencia permiten implementar las estrategias y métodos adquiridos en la formación.
28. Cuando existen dudas en la aplicación de lo aprendido en la formación, consulto con alguien de mi equipo docente.

Fuente: Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente

Elaboración: La autora

2.2.6 Población.

La población objetivo considerada en esta investigación es la comunidad docente de la UTPL, que aprobaron los cursos de formación impartidos en el año 2016, constituida por 707

docentes para lo que fueron invitados a contestar en su totalidad. Los docentes que participaron de la formación ofertada tuvieron la opción de recibir los cursos divididos por módulos que se presentan en la tabla presentada a continuación.

Tabla 6: Población dividida por módulos

JORNADA DOCENTE	TIEMPO COMPLETO	TIEMPO PARCIAL	MEDIO TIEMPO	PARCIAL PERMANENTE	TÉCNICO DOCENTE	TECNIVO Y PROMETEO	SIN DESCRIPCIÓN
Módulo Pedagogía	145	22	5	2	2	1	7
Módulo de Investigación	160	11	5	3	4	1	9
Módulo de Manejo de TIC	90	14	4	5	5		10
Módulo Educación a Distancia	94	27	9	2	7		11
Gestión de Proyectos	37	5	0	0	3		7
TOTAL	526	79	23	12	21	2	44
				TOTAL DE DOCENTES APROBADOS			707

Fuente: Base de datos UTPL

Elaboración: La autora

2.2.7 Muestra.

De la población indicada anteriormente de 707 docentes, contestaron el cuestionario 273, lo que significa en términos porcentuales un 39% de la población total. Para tener una muestra más exacta se ha realizado un muestreo probabilístico aleatorio simple, definiendo que cada elemento tiene la misma probabilidad de ser seleccionado. Para el cálculo de la muestra se ha definido la siguiente formula:

$$n = \frac{Z^2 p \cdot q \cdot N}{Ne^2 + Z^2 p \cdot q}$$

Figura 12: Fórmula para calcular el tamaño de la muestra (Aguilar-Barojas, Saraí -2005)

Tabla 7: Significado de símbolos

Muestra	n =	?
Población	N =	707
Probabilidad a favor	p=	0,5
Probabilidad en contra	q=	0,5
Error máximo admisible	e=	0,05
Coeficiente de confianza	Z=	95%=1,96

Fuente: Estadística para la administración y finanzas.

Elaboración: La autora

$$n = \frac{(1,96^2) \times 0,5 \times 0,5 \times 707}{(0,05)^2 \times (707-1) + (1,96^2) \times 0,5 \times 0,5} = \frac{679}{2,72} = 250$$

Luego de realizar el cálculo estadístico, se determina que la muestra representada debería ser alrededor de 250 docentes que aprobaron los cursos de formación en el año 2016 y 2017. Lo que quiere decir que se obtuvo una participación mayor a lo determinado, por lo que la distribución es probabilística.

2.2.8 Aplicación de la encuesta

La aplicación del instrumento se realiza por internet, la encuesta fue enviada a todos los docentes que participaron y aprobaron los cursos de formación, a través de sus direcciones de correo electrónico institucional, mediante la plataforma digital e-encuesta, durante el mes noviembre del año 2017. Para incentivar las respuestas de los docentes, se enviaron recordatorios personalizados dos días de cada semana durante el mes que estuvo disponible el cuestionario en la plataforma. Se obtuvo 273 respuestas de manera voluntaria lo que representa el 39% de los participantes. Todos los datos obtenidos se agruparon en un documento de Excel, se codificaron y se ingresaron en el paquete estadístico SPSS.

a) Fiabilidad de la encuesta

Respecto a la fiabilidad del instrumento, los resultados en general de toda la encuesta muestran un índice de confiabilidad de .946, el cual indica muy alta consistencia según, George y Mallery (2003, p. 231).

Tabla 8. Resultados de fiabilidad dividida por factores

FACTORES	Alfa de cron Bach	KMO y prueba de Bartlett		Varianza total
1	.978	.901		86%
2	.958	.852		91%
3	.816	.688		79%
4	.981	.500		98%
5	.976	.836		94%
6	.962	.966		97%
7	.961	.500		97%
8	.956	.500		96%
Promedio general	.946	.718		93%

Fuente: Cuestionario de transferencia de la Formación Docente.

Elaboración: La autora

El análisis factorial confirmatorio (AFC) muestra que la prueba de adecuación muestral ($KMO=.943$) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2=5594,123$; $p<.001$) presentan adecuación de los datos para el análisis. El AFC se realizó considerando los 8 factores, los cuales explican el 95,4% de la varianza total, el porcentaje de la varianza de los factores se encuentra en un rango del 86% al 97%. Finalmente, las cargas factoriales de los ítems se distribuyen entre .500 y .966.

Para esto se aplicó el coeficiente alpha de Cron Bach de manera separada en los ocho factores emergidos. Así mismo se llevó a cabo un análisis por ítem, que reveló que no era necesario eliminar ninguno.

2.2.9 Análisis de resultados

Para empezar con el análisis de resultados se realiza el cálculo de porcentajes por factores que permitirá saber cuáles son de mayor y menor consistencia dentro de la encuesta. El cálculo de porcentajes se presentará en la siguiente tabla.

Tabla 9: Porcentajes por factores de la Encuesta

Factores	Siempre	Con Frecuencia	A Veces	Raramente	Nunca
1. DISEÑO DE LA FORMACIÓN Y APRENDIZAJE REALIZADO	56%	34%	8%	1%	0,45%
2. APOYO RESPONSABLE DOCENTE	34%	26%	21%	10%	9%
3. PREDISPOSICIÓN AL CAMBIO	22%	28%	24%	14%	12%
4. RECURSOS DEL ENTORNO	41%	36%	5%	5%	1%
5. FEEDBACK DEL ESTUDIANTE	43%	35%	3%	3%	0%
6. RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL	47%	22%	8%	8%	6%
7. CULTURA DOCENTE DEL EQUIPO DE TRABAJO	36%	38%	7%	7%	1%
8. ORGANIZACIÓN PERSONAL DEL TRABAJO	23%	27%	13%	13%	12%

Fuente: Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente

Elaboración: La autora

En la **tabla 9**, luego de la aplicación de la encuesta el mayor porcentaje de respuestas se ubica en la opción con frecuencia y siempre con lo que se podría decir que los docentes están satisfechos con los factores.

Sin embargo, analizando cada factor se puede decir de forma general que existe aceptación acerca de la medida en que la formación ha sido diseñada para que el docente pueda aplicar lo aprendido mejorando la calidad de enseñanza. Así también con un porcentaje mínimo se determina que hay baja predisposición al cambio de los profesores para poder transmitir lo aprendido.

a) Categorización

El perfil de los docentes es importante para el análisis de la investigación, para esto se realiza una distribución porcentual de la muestra en cada una de las variables detallada a continuación:

Tabla 10. Genero de los participantes de la encuesta

Sexo		
	Total	Porcentaje
Femenino	138	51%
Masculino	135	49%
Total	273	

Fuente: Resultados encuesta

Elaboración: La autora

Tabla 11. Edad de los docentes

	Total	Porcentaje
20 a 29 años	8	3%
30 a 39 años	104	38%
40 a 49 años	104	38%
50 a 59 años	46	17%
60 a 69 años	8	3%
más de 70 años	3	1%
Total	273	

Fuente: Resultados encuesta

Elaboración: La autora

Tabla 12. Último grado de Formación de los docentes

	Total	Porcentaje
Grado	23	9%
Maestría	208	76%
PhD	42	15%
Total	273	

Fuente: Resultados encuesta

Elaboración: La autora

Tabla 13. ¿Ha recibido formación docente pedagógica previa?

	Total	Porcentaje
Si	209	87%
No	31	13%
Total	240	

Fuente: Resultados de la encuesta

Elaboración: La autora

Tabla 14. Tipo de formación pedagógica

	Total	Porcentaje
Cursos cortos o educación continua	180	75%
Postgrado	60	25%
Total	240	

Fuente: Resultados encuesta

Elaboración: La autora

Tabla 15. Área de la(s) asignaturas que ha dictado durante el último periodo académico.

	Total	Porcentaje
Biológica	53	19%
Técnica	48	18%
Administrativa	55	20%
Socio Humanística	117	43%
Total	273	

Fuente: Resultados encuesta

Elaboración: La autora

Tabla 16. Situación laboral de los docentes

	Total	Porcentaje
Titular	86	32%
No titular	187	68%
Total	273	

Fuente: Resultados encuesta

Elaboración: La autora

Tabla 17. Dedicación de tiempo laboral de los docentes

	Total	Porcentaje
Tiempo completo	180	66%
Medio tiempo	18	7%
Tiempo parcial	75	27%
Total	273	

Fuente: Resultados encuesta

Elaboración: La autora

Tabla 18. Tipo de categoría de los docentes

	Total	Porcentaje
Auxiliar	113	42%
Agregado	30	11%
Principal	31	11%
Honorario	12	4%
Invitado	50	18%
Ocasional	37	14%
Total	273	

Fuente: Resultados encuesta

Elaboración: La autora

Tabla 19. Experiencia docente

	Total	Porcentaje
Menos de un año	2	1%
De 1 a 3 años	41	14%
De 3 a 5 años	56	21%
De 5 a 10 años	70	26%
Más de 10 años	104	38%
Total	273	

Fuente: Resultados encuesta

Elaboración: La autora

Para describir las tablas de la categorización presentadas anteriormente tomamos en cuenta los porcentajes más altos, donde los resultados muestran que existe una participación equitativa de hombres y mujeres con una décima de diferencia donde el sexo femenino lleva un punto más, los docentes que más participan están entre los 30 a 49 años ya que los dos intervalos de 30-39 y 40-49 tienen el mismo porcentaje de 38%, el grado de formación que tienen los docentes con mayor participación es de maestría, la formación pedagógica que han recibido son cursos cortos o formación continua, el área socio humanística tiene el porcentaje más alto de participación y los docentes no titulares también tienen una alta participación, los docentes que tienen contrato de tiempo completo tienen mayor porcentaje así también los docentes auxiliares y por último los docentes con más de 10 años de experiencia tienen un alto porcentaje de participación en la formación.

Luego de obtener los resultados de la categorización de las variables se puede trabajar en las asociaciones significativas que requieren de las variables y los factores de transferencia.

b) Asociaciones entre los factores de la encuesta y variables de perfil docente.

Existen diferentes asociaciones entre los factores que componen la Encuesta Valoración de la Transferencia de La Formación Docente con las variables que describen el perfil del docente y características académicas (**ver anexo 5**). Las relaciones existentes entre los ítems de cada uno de los factores con las variables académicas muestran correlaciones significativas, positivas moderadas y fuertes.

Para esto realizamos asociaciones significativas de las 5 primeras variables de perfil docente con todos los factores. (**ver tabla 20**)

Tabla 20: Asociaciones entre factores de transferencia y sexo, edad, grado de formación, formación pedagógica, tipo de formación

Factores de Transferencia		Sexo	Edad	Grado de formación	Formación pedagógica	Tipo de formación
1. DISEÑO DE LA FORMACIÓN Y APRENDIZAJE REALIZADO	χ^2 Sig.	235.75 ^a .000	176.85 ^a .002	299.86 ^a .000	33.13.20 ^a .006	61.57 ^a .027
2. APOYO RESPONSABLE DOCENTE	χ^2 Sig.	200.68 ^a .000	178.67 ^a .011	158.79 ^a .001	58,23 ^a .046	58,23 ^a .046
3. PREDISPOSICIÓN AL CAMBIO	χ^2 Sig.	169.05 ^a .003	73.38 ^a .032	113.71 ^a .001	141.04 ^a .049	54.78 ^a .075
4. RECURSOS DEL ENTORNO	χ^2 Sig.	203.99 ^a .002	199.61 ^a .001	105.69 ^a .002	54.78 ^a .004	111.90 ^a .003
5. FEEDBACK DEL ESTUDIANTE	χ^2 Sig.	210.87 ^a .000	104.85 ^a .004	50.80 ^a .006	101.91 ^a .002	41.06 ^a .003
6. RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL	χ^2 Sig.	151.53 ^a .001	281.42 ^a .000	128.95 ^a .002	53.96 ^a .004	109.80 ^a .001
7. CULTURA DOCENTE DEL EQUIPO DE TRABAJO	χ^2 Sig.	70.01 ^a .003	179.04 ^a .002	240.93 ^a .001	59.13 ^a .022	123,25 ^a .002
8. ORGANIZACIÓN PERSONAL DEL TRABAJO	χ^2 Sig.	202.68 ^a .000	126.01 ^a .002	111.38 ^a .033	173 ^a .000	154.68 ^a .000

Fuente: Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente SPSS

Elaboración: La autora

La **tabla 20**, nos muestra asociaciones significativas entre los factores de transferencia docente con el sexo, edad, grado de formación, formación pedagógica y el tipo de formación.

- a) En cuanto al primer factor diseño de la formación y aprendizaje realizado se puede afirmar significativamente que existe relación fuerte con el sexo, edad y grado de formación. Para demostrar la participación de cada una de las variables se presentan los respectivos gráficos a continuación.



Gráfico 1: Asociación significativa entre el factor diseño de la formación y aprendizaje realizado – sexo

Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada

Elaboración: La autora

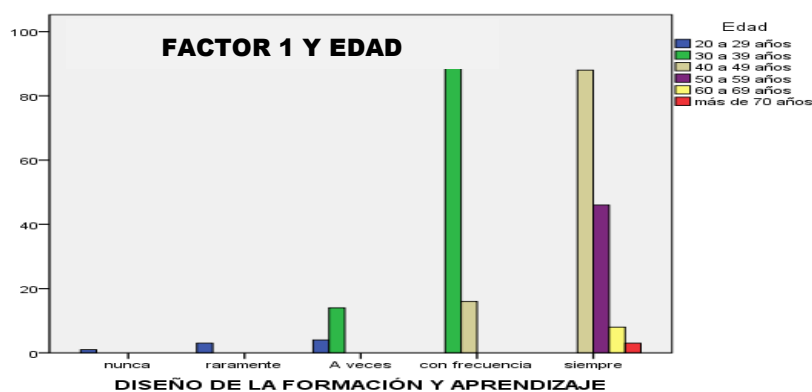


Gráfico 2: Asociación significativa entre el factor diseño de la formación y aprendizaje realizado - edad

Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada

Elaboración: La autora

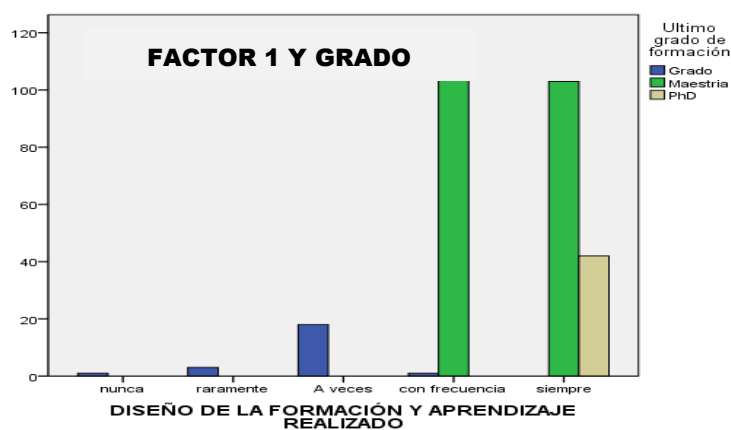


Gráfico 3: Asociación significativa entre el factor diseño de la formación y aprendizaje realizado - grado
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

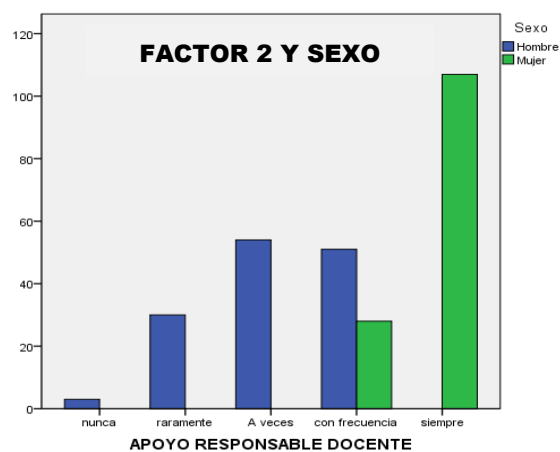


Gráfico 4: Asociación significativa entre el factor apoyo responsable docente - sexo
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

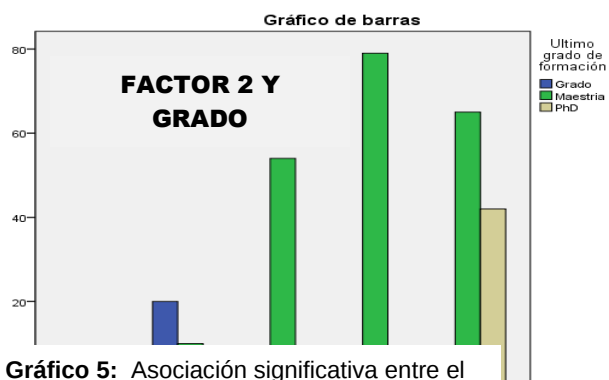


Gráfico 5: Asociación significativa entre el factor apoyo responsable docente y grado de formación.
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

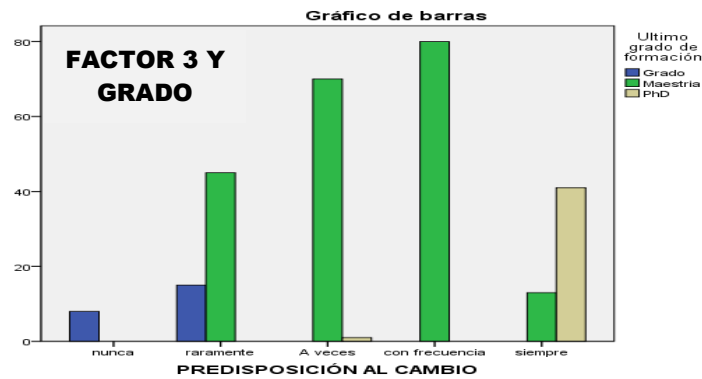


Gráfico 6: Asociación significativa entre el factor predisposición al cambio y grado de formación
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora



Gráfico 7: Asociación significativa entre el factor recursos del entorno y sexo
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

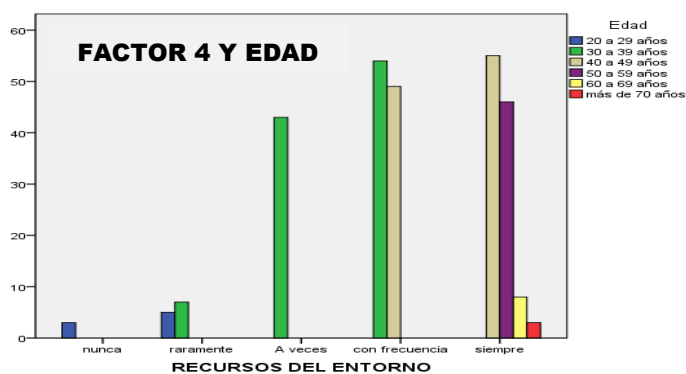


Gráfico 8: Asociación significativa entre el factor recursos del entorno y edad
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

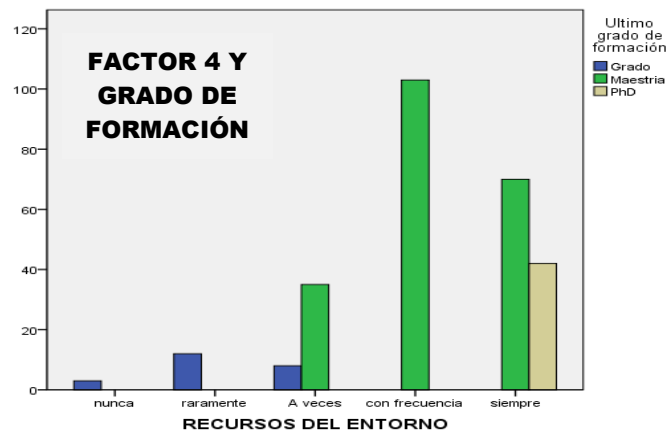


Gráfico 9: Asociación significativa entre el factor recursos del entorno y grado de formación
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

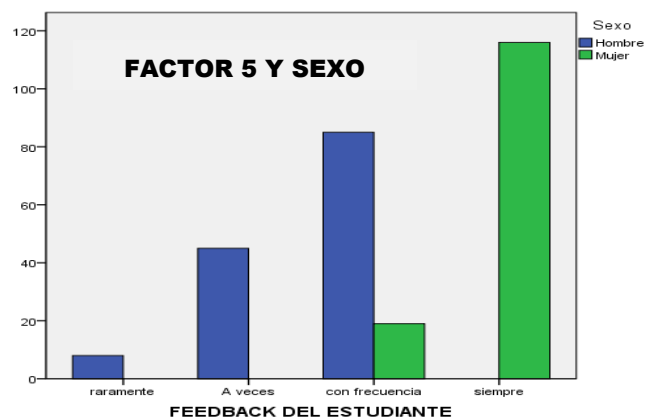


Gráfico 10: Asociación significativa entre el factor feedback del estudiante y sexo
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

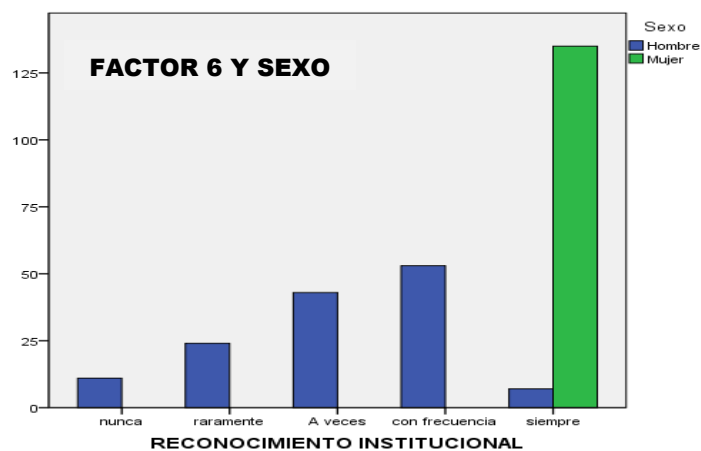


Gráfico 11: Asociación significativa entre el factor reconocimiento institucional y sexo
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

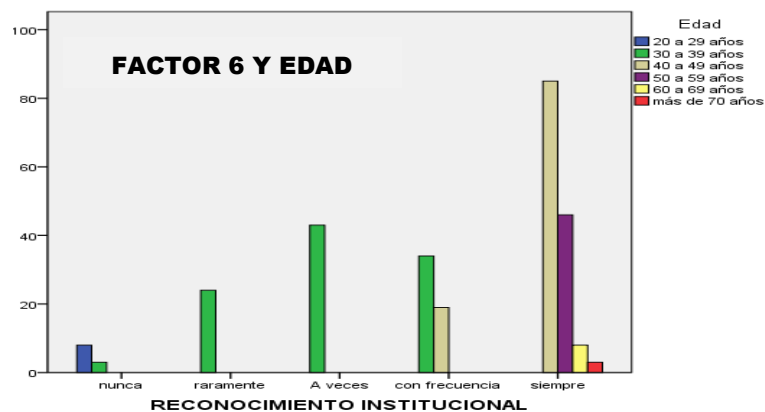


Gráfico 12: Asociación significativa entre el factor reconocimiento institucional y edad
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

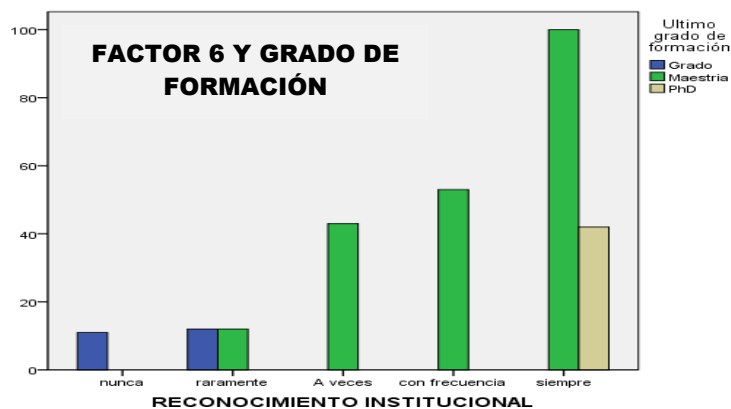


Gráfico 13: Asociación significativa entre el factor reconocimiento institucional y último grado de formación
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

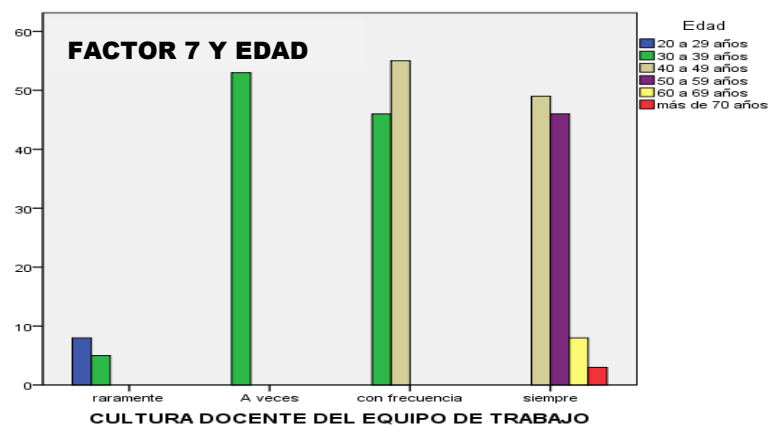


Gráfico 14: Asociación significativa entre el factor cultura docente y edad
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora



Gráfico 16: Asociación significativa entre el factor organización personal del trabajo y sexo
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

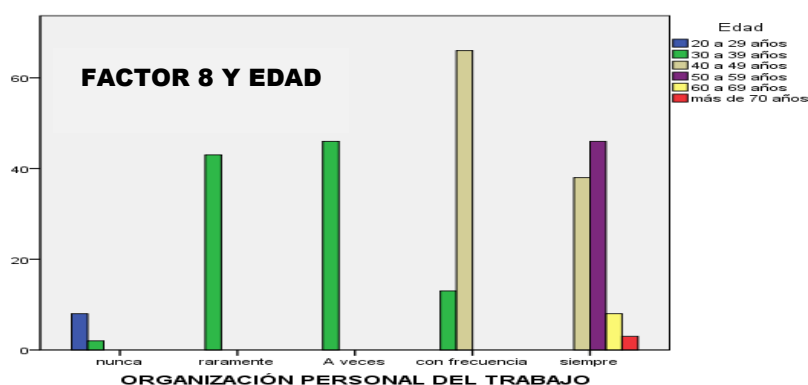


Gráfico 17: Asociación significativa entre el factor organización personal de trabajo y edad
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

Dentro del análisis realizado se observa que el sexo femenino tiene mejor percepción en cuanto al programa de formación en el que han participado por lo que esta variable se asocia significativamente con el diseño de la formación y aprendizaje realizado, apoyo responsable docente, recursos del entorno, reconocimiento institucional, y organización personal del trabajo.

Así también los docentes que están entre los 40 a 49 valoran de mejor manera el programa de formación ya que están de acuerdo con factores como: diseño de la formación y aprendizaje realizado, recursos del entorno, reconocimiento institucional, cultura docente del equipo de trabajo y organización personal del trabajo.

El grado de formación también es importante dentro de la formación y esto se comprueba en este estudio donde se evidencia que los docentes que tienen maestría y han participado de la

formación están de acuerdo con el programa de formación y tienen una buena percepción de ella. Los factores que se asocian son diseño de la formación y aprendizaje realizado, apoyo responsable docente, predisposición al cambio, recursos del entorno, reconocimiento institucional, cultura docente del equipo de trabajo y organización personal del trabajo.

Los docentes que han recibido formación pedagógica por medio de este estudio se determina que buscan el reconocimiento institucional ya que esta variable se asocia con el factor 6 de reconocimiento institucional.

Luego de realizar el análisis de la tabla se puede concluir que en cuanto al nivel de significancia existen dos factores que sobresalen donde cuatro de las cinco variables se relacionan y estos son el reconocimiento institucional y la organización personal de trabajo. Es decir que estos factores dentro de la encuesta realizada podrían tener mayor aceptación dentro del equipo docente.

Dentro de este análisis sobresalen los factores diseño de la formación a aprendizaje realizado, recursos del entorno, reconocimiento institucional.

Tabla 21: Asociaciones entre los factores de transferencia y área, situación laboral, tiempo, categoría docente, años de experiencia.

Factores de Transferencia		área	situación laboral	tiempo de dedicación	categoría docente	años de experiencia
1. DISEÑO DE LA FORMACIÓN Y APRENDIZAJE REALIZADO	χ^2 Sig.	192.44 ^a .001	155.48 ^a .002	124.51 ^a .001	247.08 ^a .000	181.62 ^a .013
2. APOYO RESPONSABLE DOCENTE	χ^2 Sig.	120.86 ^a 0,15	68.45 ^a .036	118.82 ^a .002	78.35 ^a .004	294.25 ^a .000
3. PREDISPOSICIÓN AL CAMBIO	χ^2 Sig.	205.26 ^a .000	87.74 ^a .067	24.48 ^a 0.10	69.70 ^a .002	232.88 ^a .000
4. RECURSOS DEL ENTORNO	χ^2 Sig.	140.81 ^a .005	28.77 ^a .006	105.85 ^a .004	69.70 ^a .002	232.88 ^a .000
5. FEEDBACK DEL ESTUDIANTE	χ^2 Sig.	168.59 ^a .004	70.01 ^a .003	190.90 ^a .000	288.95 ^a .000	292 ^a .000
6. RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL	χ^2 Sig.	238.53 ^a .000	155.69 ^a .001	202.75 ^a .001	148.09 ^a .002	153.19 ^a .003
7. CULTURA DOCENTE DEL EQUIPO DE TRABAJO	χ^2 Sig.	135.37 ^a .004	198.66 ^a .000	122.22 ^a .003	191.81 ^a .001	29.64 ^a .043
8. ORGANIZACIÓN PERSONAL DEL TRABAJO	χ^2 Sig.	220.19 ^a .000	129.78 ^a .002	75 ^a .006	130.76 ^a .001	98.84 ^a .003

Fuente: Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente SPSS

Elaboración: La autor

La **tabla 21** nos muestra que, las asociaciones significativas entre los factores de transferencia docente con el área, situación laboral, tiempo de dedicación categoría docente y años de experiencia. Para puntualizar mejor la información se presentarán a continuación gráficos que respaldan el estudio.

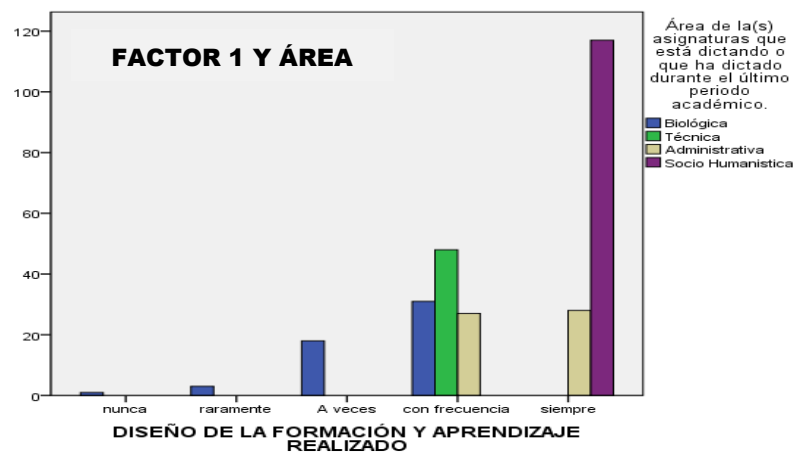


Gráfico 18: Asociación factor diseño de la formación aprendizaje realizado y área

Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada

Elaboración: La autora

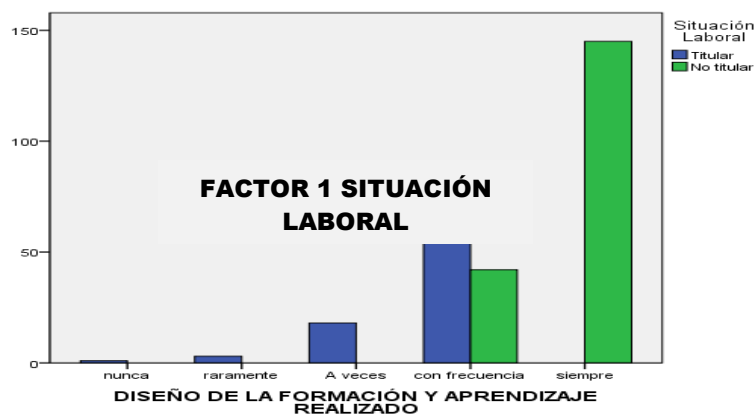


Gráfico 19: Asociación significativa entre el factor diseño de la formación aprendizaje realizado y situación laboral

Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada

Elaboración: La autora

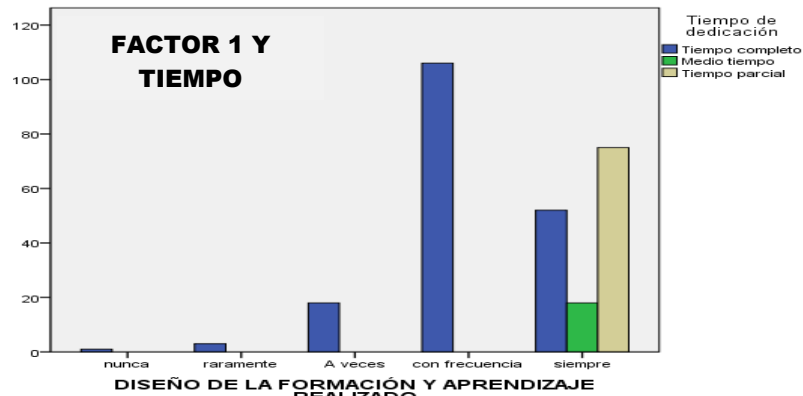


Gráfico 20: Asociación significativa entre el factor diseño de la formación aprendizaje realizado y horas
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora



Gráfico 21: Asociación significativa entre el factor diseño de la formación aprendizaje realizado y categoría
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

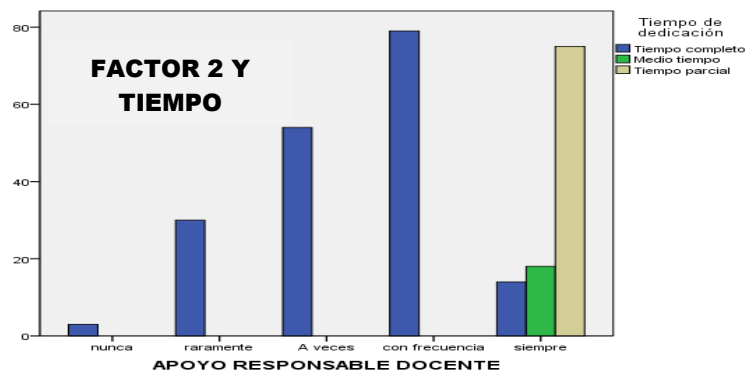


Gráfico 22: Asociación significativa entre el factor apoyo responsable docente y experiencia horas
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

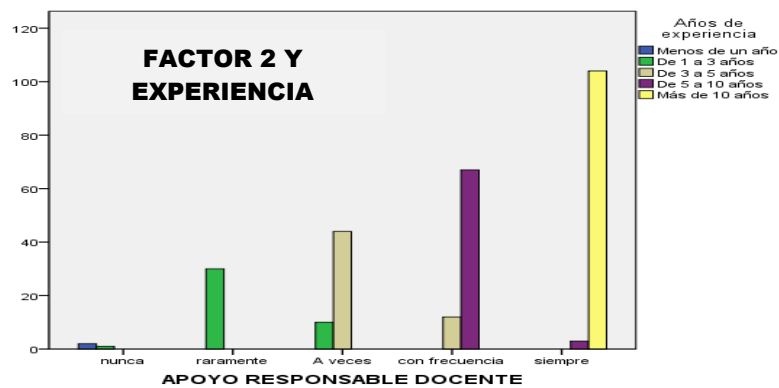


Gráfico 23: Asociación significativa entre el factor apoyo responsable docente y experiencia
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

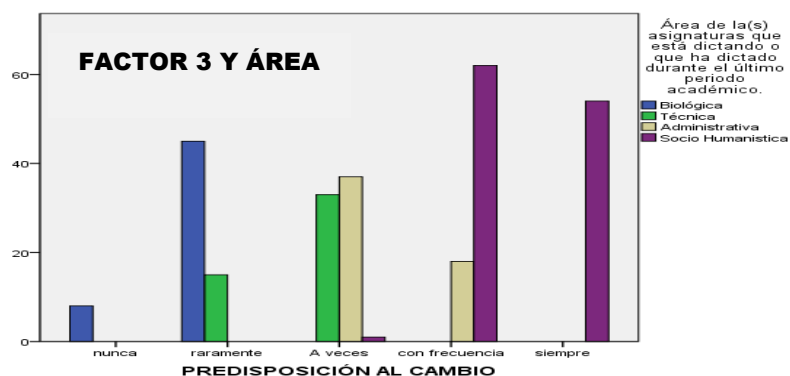


Gráfico 24: Asociación significativa entre el factor predisposición al cambio - área
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

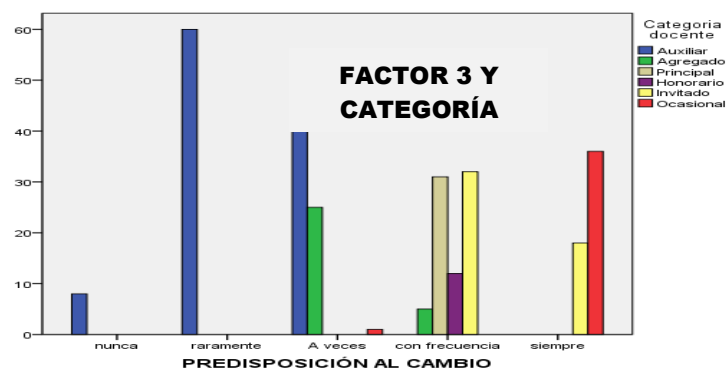


Gráfico 25: Asociación entre el factor predisposición al cambio – categoría docente
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

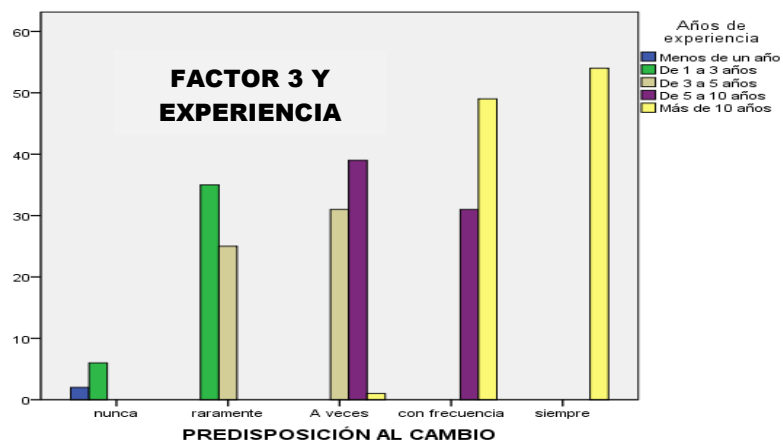


Gráfico 26: Asociación significativa entre el factor predisposición al cambio –experiencia

Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada

Elaboración: La autora

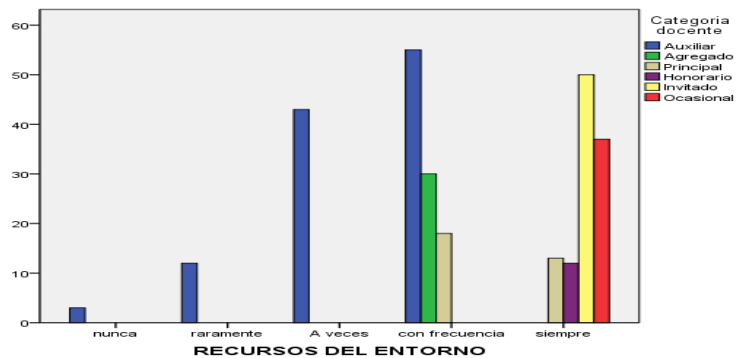


Gráfico 27: Asociación significativa entre el factor recursos del entorno – categoría

Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada

Elaboración: La autora

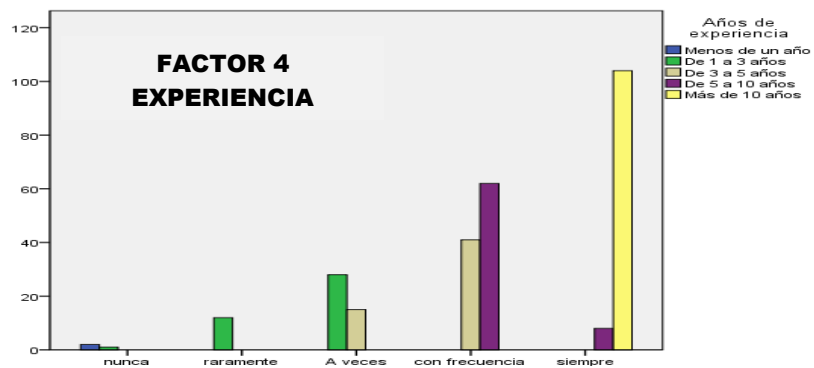


Gráfico 28: Asociación significativa entre el factor recursos del entorno – experiencia

Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada

Elaboración: La autora

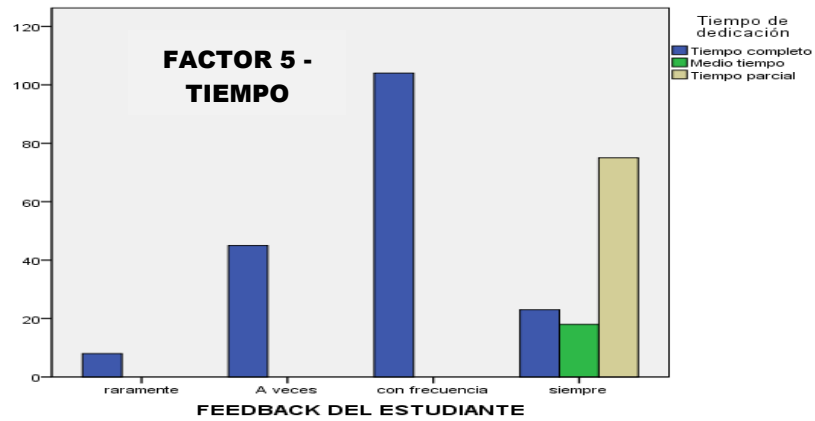


Gráfico 29: Asociación significativa entre el factor feedback del estudiante – tiempo

Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada

Elaboración: La autora

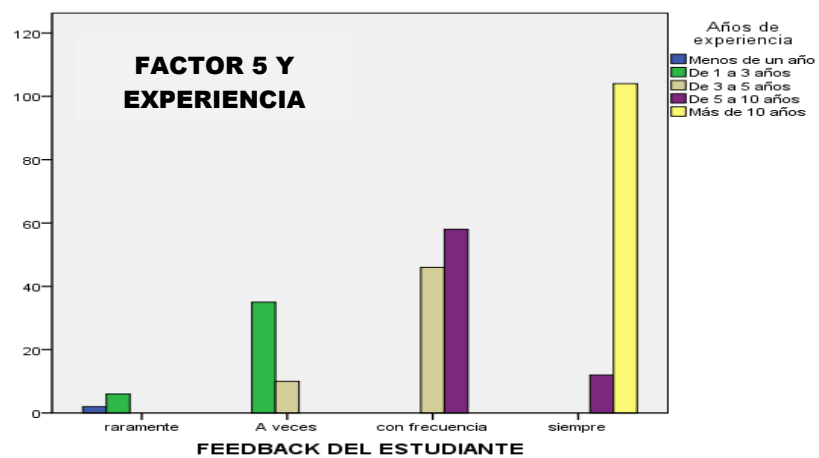


Gráfico 30: Asociación significativa entre el factor feedback del estudiante – experiencia

Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada

Elaboración: La autora

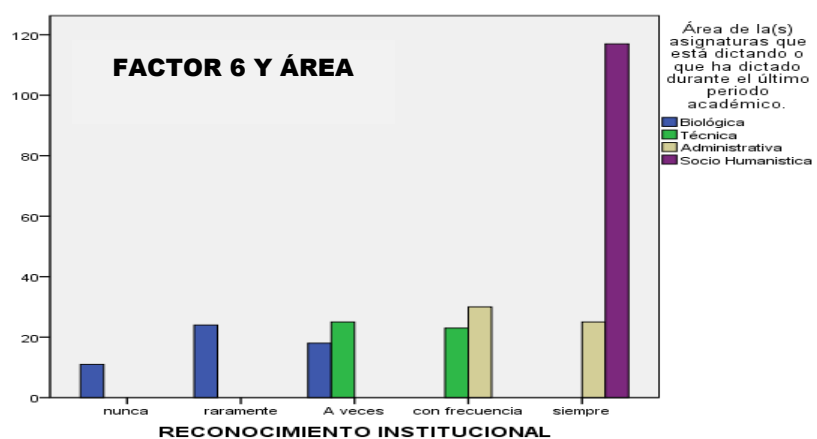


Gráfico 31: Asociación significativa entre el factor reconocimiento institucional – área

Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada

Elaboración: La autora

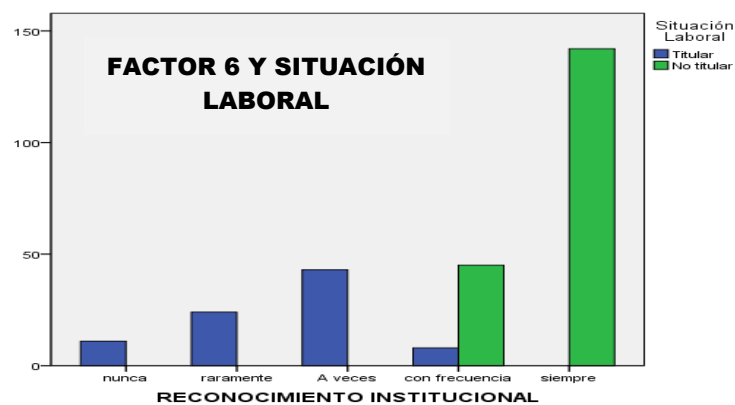


Gráfico 32: Asociación significativa entre el factor reconocimiento institucional – situación laboral
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

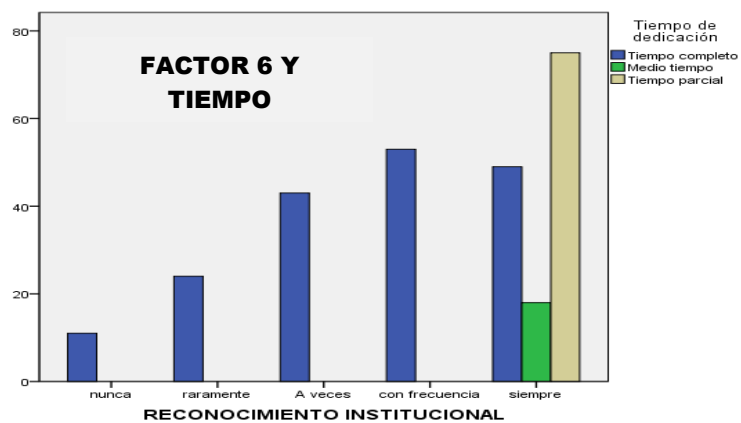


Gráfico 33: Asociación significativa entre el factor reconocimiento institucional – horas
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

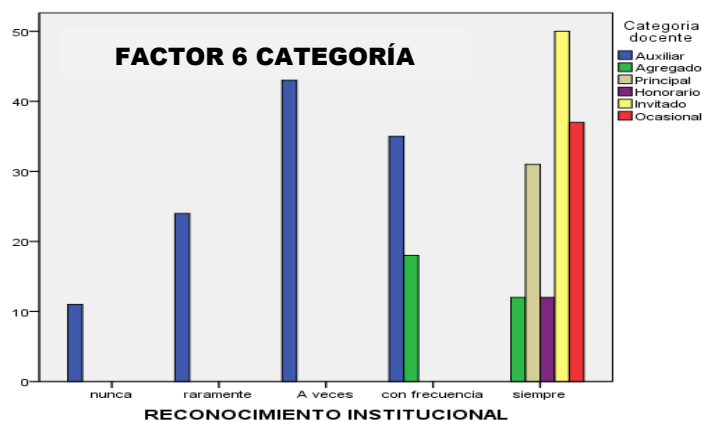


Gráfico 34: Asociación significativa entre el factor reconocimiento institucional – categoría
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

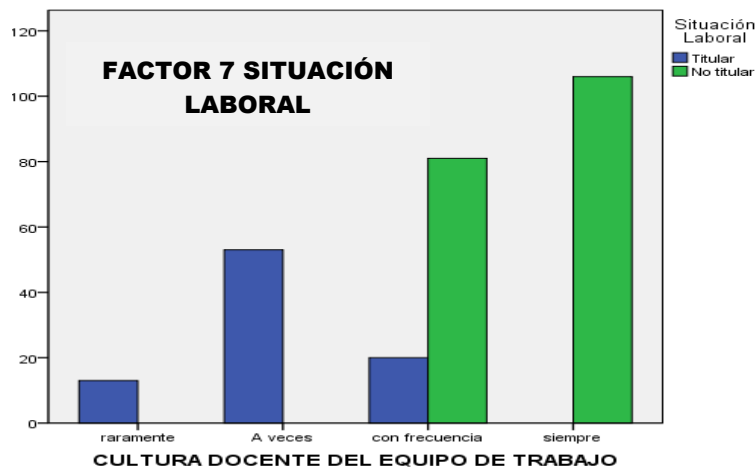


Gráfico 35: Asociación significativa entre el factor cultura docente del equipo de trabajo – situación laboral
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

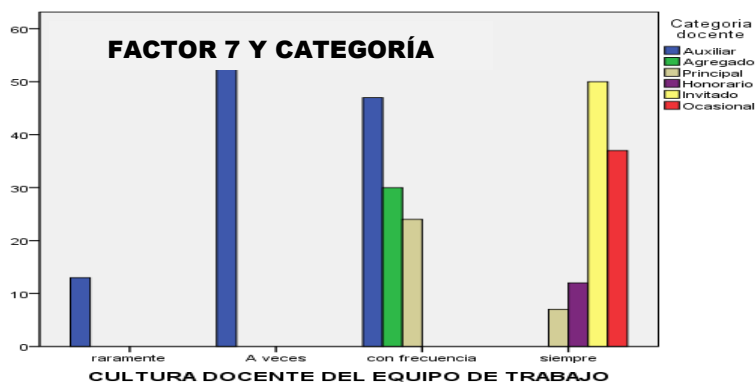


Gráfico 36: Asociación significativa entre el factor cultura docente del equipo de trabajo – categoría
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

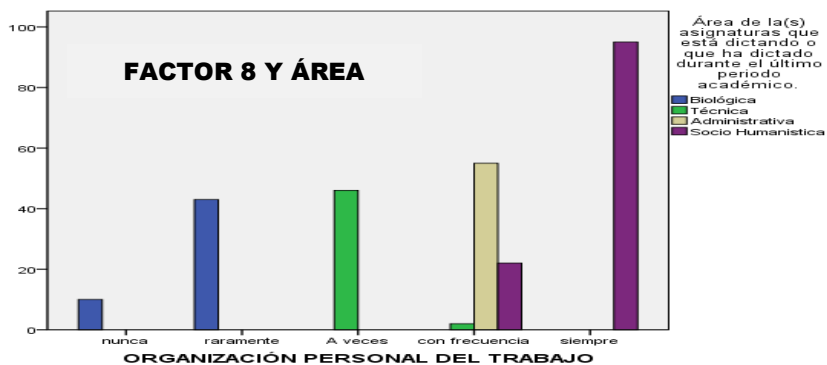


Gráfico 37: Asociación significativa entre el factor organización personal del trabajo – área
Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada
Elaboración: La autora

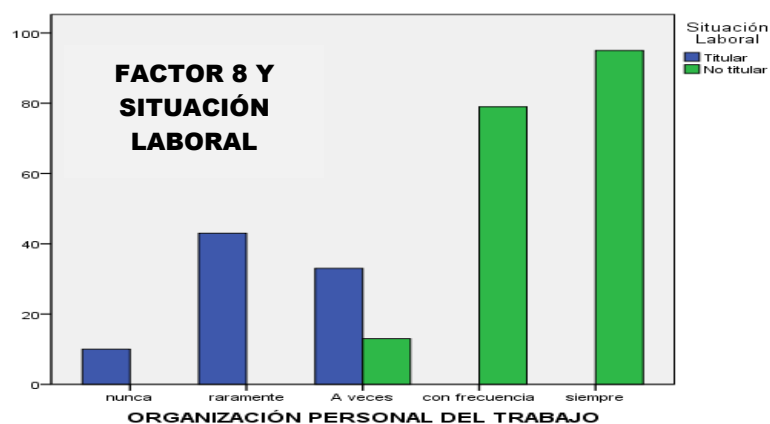


Gráfico 38: Asociación significativa entre el factor organización personal del trabajo – situación laboral

Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada

Elaboración: La autora

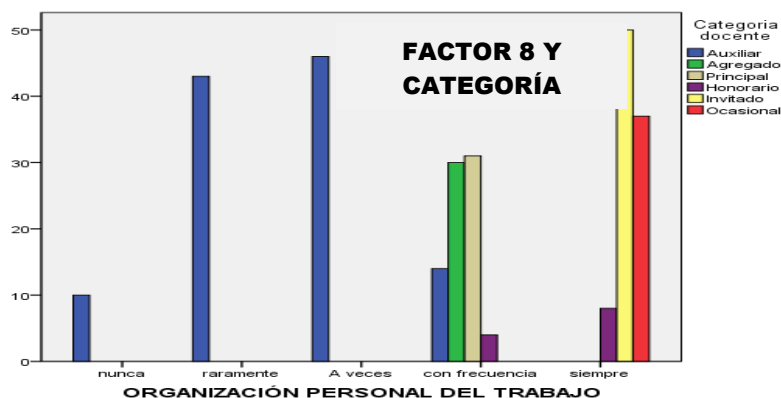


Gráfico 39: Asociación significativa entre el factor organización personal del trabajo – categoría

Fuente: Spss Análisis prueba chi cuadrada

Elaboración: La autora

En las variables del perfil docente analizadas en la tabla 21, se puede observar que el área socio humanística siendo el área que más participa de la formación está de acuerdo con los factores diseño de la formación y aprendizaje realizado, predisposición al cambio, reconocimiento institucional, organización personal de trabajo.

En el caso de la situación laboral los docentes no titulares siendo el mayor porcentaje expresan aceptación por los factores de diseño de la formación y aprendizaje realizado, reconocimiento institucional y organización personal de trabajo.

En cuanto al tiempo que dedica el docente los que trabajan tiempo parcial son los que muestran mayor valoración a los factores diseño de la formación y aprendizaje realizado, apoyo responsable, feedback del estudiante, reconocimiento institucional y cultura docente del equipo de trabajo

En la categoría docente los invitados son los que mejor apreciación tienen en los factores de diseño de la formación y aprendizaje realizado, predisposición al cambio, reconocimiento institucional y cultura docente del equipo de trabajo.

Terminando con las variables en cuanto a la experiencia los docentes con más de 10 años tiene una buena valoración en los factores de apoyo responsable docente, predisposición al cambio y feedback del estudiante.

Para concluir acerca de esta tabla de manera general se aprecia que dos factores tienen asociación fuerte ya que casi en su totalidad se relacionan con las variables aplicadas y estos son el diseño de la formación y aprendizaje realizado y el reconocimiento institucional.

2.3 Segundo estudio: Análisis de la relación entre del promedio académico y la heteroevaluación asignada a los docentes que participaron en las acciones de formación.

El docente en su práctica profesional a través del proceso de enseñanza realiza actividades que tienden al logro del aprendizaje de los estudiantes, pero las posibilidades de éxito dependen tanto del rol del docente, del estudiante y otros factores. Los resultados de aprendizaje estudiantil siempre son contrastados con la capacidad y competencia del docente en el aula. Los estudiantes son considerados los verdaderos evaluadores del desempeño del docente, según el sentir de ellos la adecuada disposición para la clase incluye desempeños excelentes. En este punto la formación docente juega un papel importante ya que si aplica los conocimientos adquiridos en la formación que recibe, tendrá una mejor valoración frente a sus estudiantes. (Tello Yance & Tello Matril, 2013)

2.3.1 Metodología

Para el segundo estudio se realizó un análisis relacional con el Coeficiente de correlación de Pearson que Según Pedroza y Dicovskyi en su publicación Sistema de Análisis Estadístico dice: el coeficiente de correlación de Pearson, en variables cuantitativas, mide el grado de asociación lineal entre distintas variables. Sus valores se encuentran entre -1 y $+1$. Sin

embargo, los cercanos a 1 indicarán fuerte asociación lineal positiva mientras que los próximos a -1 indicarán asociación lineal negativa y los valores de 0 indicarán no asociación. (Pedroza & Dicovskyi, 2006).

Decimos que la correlación entre dos variables X e Y es perfecta positiva cuando exactamente en la medida que aumenta una de ellas aumenta la otra. Se dice que la relación es perfecta negativa cuando exactamente en la medida que aumenta una variable disminuye la otra.

El coeficiente de correlación de Pearson viene definido por la siguiente expresión:

$$r_{xy} = \frac{\sum Z_x Z_y}{N}$$

H0: $r_{xy}=0 \Rightarrow$ El coeficiente de correlación obtenido procede de una población cuya correlación es cero ($0=\rho$). H1: $r_{xy} \neq 0 \Rightarrow$ El coeficiente de correlación obtenido procede de una población cuyo coeficiente de correlación es distinto de cero ($0 \neq \rho$). Desde el supuesto de la Hipótesis nula se demuestra que la distribución muestral de correlaciones procedentes de una población caracterizada por una correlación igual a cero ($0=\rho$) sigue una ley de Student con $N-2$ grados de libertad, de media el valor poblacional y desviación tipo: (Kollias, 2010)

$$S_r = \sqrt{\frac{1 - r_{xy}^2}{N - 2}}$$

Para el análisis correlacional, primeramente se toma en cuenta el promedio académico docente 2016 que permita determinar el rendimiento de los estudiantes, así también se tomará la heteroevaluación 2016 la percepción del rendimiento docente; luego tomaremos en cuenta el promedio académico y la heteroevaluación 2017 para de esta forma conocer el rendimiento después de la formación recibida.

2.3.2 Población y muestra

La población considerada en este estudio es la comunidad docente de la UTP-L que es de 707 docentes, de los cuales se tomó en cuenta a los que aprobaron los cursos de formación impartidos tanto en el año 2016 como en 2017 lo que corresponde a 325 docentes.

3.3.3 Análisis relacional entre el promedio académico - heteroevaluación 2016

Este estudio se trata de un análisis correlacional en el cual tomaremos en cuenta el promedio académico de los estudiantes 2016 y las notas de la heteroevaluación docente del año 2016, para determinar el rendimiento antes de la formación recibida y la percepción de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza del docente.

En la siguiente tabla se presenta los resultados estadísticos de la primera correlación entre el promedio académico y la heteroevaluación del año 2016:

Tabla 22: Promedio académico 2016 – heteroevaluación 2016

Correlaciones		Promedio_2016	Hetero_2016
Promedio_2016	Correlación de Pearson	1	,295**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	325	325
Hetero_2016	Correlación de Pearson	,295**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	325	325

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Datos Utpl

Elaboración: La autora

La tabla 22 afirma que las variables **Promedio académico de los estudiantes 2016** y **Heteroevaluación 2016** se correlacionan. Como podemos observar en *correlación de Pearson* se obtuvo un valor de 0,295, siendo una relación positiva baja. Según Laguna (2014) “Aunque la interpretación de la magnitud del coeficiente de correlación depende del contexto particular de aplicación, en términos generales se considera que una correlación es baja por debajo de 0,30 en valor absoluto, que existe una asociación moderada entre 0,30 y 0,70, y alta por encima de 0,70”. (Pag.5), lo que nos indica que las variables tienen una relación débil.

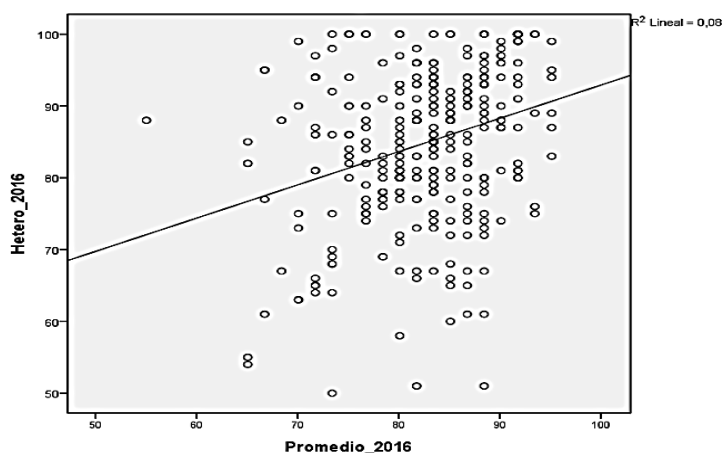


Gráfico 41: Gráfico de dispersión promedio académico 2016- heteroevaluación 2016

Fuente: Datos Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente

Elaboración: La autora

En el gráfico 41 se presentan las variables con relación lineal positiva baja al ser esta menor a 0,3. Esto quiere decir que en el año 2016 la relación de la percepción de la formación con la heteroevaluación es baja.

2.3.4 Análisis relacional entre el promedio académico - heteroevaluación 2017

Para continuar con el análisis correlacional ahora tomaremos en cuenta el promedio académico docente 2017 y la heteroevaluación docente del año 2017, con esto determinaremos la correlación entre la formación recibida y la percepción de los estudiantes. En la siguiente tabla se presenta la correlación entre el promedio académico y la heteroevaluación ahora del año 2017 para continuar con el análisis:

Tabla 23: Promedio académico 2017 - heteroevaluación 2017

Correlaciones		Promedio 2017	Hetero 2017
Promedio_2017	Correlación de Pearson	1	,619**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	325	325
Hétero _2017	Correlación de Pearson	,619**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	325	325

****.** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Datos Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente

Elaboración: La autora

En la **tabla 23** se presenta la correlación del **promedio académico de los estudiantes 2017 y la heteroevaluación 2017** donde se observa que la correlación de Pearson tiene un valor de 0,619, siendo una relación positiva fuerte, lo que nos indica que las variables tienen una relación estrecha según Laguna (2014). Al estar relacionada se podría determinar que un docente mientras más participación tiene en la formación puede obtener una mejor heteroevaluación.

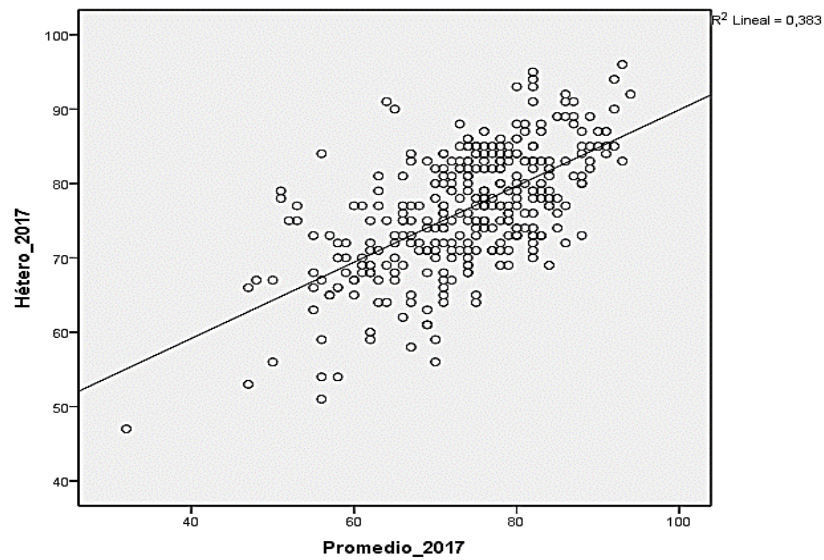


Gráfico 42: Gráfico de dispersión heteroevaluación 2016- 2017

Fuente: Datos Utpl

Elaboración: La autora

El gráfico 46 muestra que ambas variables presentan una relación lineal positiva fuerte ya que el coeficiente es mayor a 0,5, a medida que aumenta el promedio académico también aumenta la calificación en la heteroevaluación. Es decir que posiblemente un docente mientras más participa de los programas de formación mejor es la heteroevaluación.

CONCLUSIONES

- Partiendo de la bibliografía estudiada se puede mencionar que tanto el desarrollo profesional como la formación docente universitaria son factores que influyen de manera notoria en la universidad aportando excelencia y calidad educativa, sobre todo en la actualidad con los constantes cambios y competencia que existe dentro de una sociedad que exige cada día más.
- En cuanto al grado de satisfacción de los docentes se observa una percepción alta lo que fortalece el valor de los Programas de Formación siempre que estos analicen sus necesidades y el impacto que produce en su entorno para de esta manera ser críticos con sí mismos y la pedagogía empleada.
- Un docente con la formación correcta cumple con las funciones señaladas para orientar y ayudar a los estudiantes en sus aprendizajes y esto se refleja en las notas de la heteroevaluación que realizan los estudiantes.
- En la valoración de la transferencia docente se observa un alto porcentaje de participantes no titulares y también de auxiliares demostrando el interés que tienen estos grupos por formarse, esto es un indicador que se debería estudiar.
- Además, el área socio humanística tiene mayor participación por lo que este indicador se considera de gran importancia para la dirección de formación porque se debería potenciar la participación de los docentes en las diferentes áreas.
- En el estudio de la valoración también se observaron efectos positivos y las variables que apoyan la transferencia están fuertemente relacionados con los factores. Específicamente se logró determinar cuatro factores que tienen mayor porcentaje de aceptación: diseño de la formación y aprendizaje realizado, feedback del estudiante, reconocimiento institucional y la organización personal de trabajo esta información debería ser considerada al momento de elaborar un programa de formación.
- El análisis correlacional entre el promedio académico y la heteroevaluación existe una relación baja en el año 2016. En el año 2017 es alta, es decir que de un año a otro las correlaciones tienen mejores resultados lo que demuestra que el programa de formación está direccionado de manera correcta.

RECOMENDACIONES

- En futuras investigaciones se sugiere explorar más a fondo los factores del entorno facilitan la transferencia de los aprendizajes realizados en el contexto laboral del profesor universitario.
- Realizar una socialización del programa de formación para motivar a mas áreas a que participen de la formación y conozcan de ello.
- Hacer estudios puntuales de acuerdo a cada área para tener información más exacta.
- Analizar estrategias y variables relacionadas a las competencias del docente que pueden influir más en el logro de aprendizajes de los estudiantes, con la finalidad de considerarlas para la formación que puedan influir en los resultados.
- Ejecutar más estudios acerca de la valoración de transferencia docente ya que es importante para la universidad no solo por la inversión también por satisfacción y aceptación del programa de formación.

BLIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Rodas, L., & Juncosa Blasco, J. (2014). La evaluación y acreditación de la educación superior ecuatoriana y la producción editorial. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 164-165.
- Abendaño Briceño, A. (2004). *Proceso de formación de los docentes por parte de los institutos y universidades del Ecuador*.
- Acosta, L., Abreu , O., & Coronel, M. (2015). Sistema de Formación Pedagógica en la Universidad de Otavalo en Ecuador. *Scielo*, 2.
- Álvarez, A. (2001). La expedición pedagógica, la formación de maestros y la participación de las intrituciones formadoras. En A. ÁLVAREZ, *Expedición Pedagógica Nacional* (pág. 238). Bogotá: UPN.
- Angulo, F., & Redón, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 281-299.
- Anónimo. (2016). *PROGRAMA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES*. Loja.
- Anónimo. (2016). *PROGRAMA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES*. Loja.
- Anónimo. (2017). *Minitab*. Obtenido de <https://support.minitab.com/es-mx/minitab/18/help-and-how-to/statistics/tables/how-to/chi-square-test-for-association/interpret-the-results/all-statistics/>
- Anuies. (2000). *Evaluación del desempeño del personal académico: Análisis y propuesta metodológica básica*. México: ANUIES.
- Arenas Castelanos, M. V., & Fernández De Juan, T. (2009). Formación Pedagógica Docente y Desempeño Académico de los Alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*, 7-18.
- Artunduaga, M. (2008). *Variables que influyen en el Rendimiento Académico en la Universidad*. Madrid.
- Ascencio Jordán , E., & Navarro Espinosa , J. A. (2015). *Observatorio Economía Latinoamericana*. . Obtenido de eascencio@ecotec.edu.ec
- ecuatoriano. *Revista Educación* , 119-121.

Biencinto, C., & Carballo, R. (2004). Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario. *Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa*, 10(2), 105-106.

Boorego Del Pino, S. (2008). Estadística Descrptiva e Inferencial. *Innovación y Experiencias Educativas*.

Buñay, M. J. (19 de Mayo de 2016). Obtenido de UTA (Universidad Tecnica de Ambato: <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/24070/1/LIC.MAGALY%20BU%C3%91AY.pdf>

Calvo, G. (2001). El aula reformada. En G. CALVO, *Un análisis de las prácticas pedagógicas en la lectura y escritura a la luz de la reforma educativa* (pág. 250). Bogotá: Arfo Editores e Impresores Ltda.

Camargo Abello, M. (2003). *Realidades y necesidades formativas de los docentes de la educación básica, media y universitaria*. Chia: Universidad de la Sabana.

Camargo Abello, M., Zapata Jaramillo, F., Garavito Prieto, C., Calvo M., G., Londoño, S., Franco Arbeláez, M. C., & Vergara Arboleda, M. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 79-112.

Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F., & Garavito, C. (s.f.). Las necesidades de formación permanente del docente . *Educación y Educadores*, 79-112.

Cano De La Cruz, Y., Benítez, R. L., & Madrigal Contreras, M. (2016). La evaluación del impacto de la formación. *Magazine de las Ciencias*.

Cano Elena, I. (2012). La Formación del Profesorado Universitario para la implementación de la Evaluación por Competencias. *EDUCACIÓN XX1*, 249-270.

Capder. (2007). *PROCESO DE CAPACITACIÓN EN RR.HH.* Recuperado el 19 de Octubre de 2017, de capder blog: <http://capderrhh.blogspot.com/2007/12/propuesta-de-kirkpatrick.html>

Cardelli, J., & Duhalde, M. (2001). *Formación Docente en América Latina*.

CAREAGA , A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educare*.

Carrión , L., Zula, J., & Castillo, L. (2016). Análisis del modelo de gestion de en pequeñas y medianas empresas. *Revista Publicando*, 2.

CEAACES. (2014). *Fichas Técnicas*.

CEAACES. (2014). *Material para el taller de capacitación sobre la Evaluación, Acreditación y Categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas*.

Chavez, Y. O. (julio de 2015). *Ciencia Holguín*. Obtenido de <http://www.ciencias.holguin.cu/index.php/cienciasholguin/article/view/895/997>

Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Domenech, J. (1985). *Métodos estadísticos: modelo lineal de regresión*. Barcelona.

Feixas, M., Fernandez, I., & Zellweger, F. (2014). *¿QUÉ FACTORES AFECTAN LA TRANSFERENCIA DE APRENDIZAJE? DESARROLLO ACADÉMICO EN PERSPECTIVA*. España.

Feixas, M., Fernandez, I., March, A., San Pedro, M., & Durán, M. (27 de 12 de 2013). Transferencia de Formación Docente. *Revista de docencia universitaria*, 11, 5.

Fernández, N. (2007). *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina*. Buenos Aires: EDUNTRE - IESALC.

Fernández, R. (2003). *Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI*. Organización y Gestión Educativa.

Fornasero, S., & Banegas, A. (2011). *La pedagogía en el marco de la formación y práctica docente de residentes*. La Plata .

Fuentes Del Burgo, J., & Navarro Astor, E. (2013). La formación de ingenieros de edificación en empresas constructoras en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Su Influencia En La satisfacción Laboral. *Redalyc.Org*, 502-503.

Gairín Sallán, J. (2010). LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN. *Revista Iberoamericana sobre la calidad y eficiencia de la educación.*, 23.

Gallego García, K. H. (11 de Noviembre de 2016). *Scielo*. Obtenido de Scielo: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192016001100014

Galvis, M. (1999). Sobre la formación docente. *Revista Universitaria Mariana de Pasto*.

García , C. (2008). Evaluación y Modelos para la Formación Continua de los Formadores. *Dirección de Investigaciones y Postgrado* , 3.

- Garcia, R. (Marzo de 2012). *Scrib*. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/86534746/Concepto-Mejora-Continua>
- González Maura, V., & González Tirados, R. M. (2008). Competencias Genéricas y Formación. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, 185-209.
- Gonzalez Pelayo, V. (2013). *Training Nexian*. Obtenido de <https://www.nexiantraining.es/blog/2013/09/importancia-de-la-evaluacion-en-la-formacion-de-empresa/>
- González, M., & Cuéllar, R. (s.f.). *La formación docente en continua transformación*. Chalco: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Hidalgo Jara, L. (2011). *Ministerio de Salud*. Obtenido de <http://www.minsa.gob.pe/publicaciones/pdf/capacitacion.pdf>
- Hernández Díaz, A. (2009). *La Formación para la Profesión Docente: una visión desde la experiencia cubana*. Habana: CEPES.
- Hernández, I. (29 de abril de 2009). *La importancia de la formación docente ante los retos de la sociedad del conocimiento*. Obtenido de <http://www.gestiopolis.com/importancia-formacion-docente-ante-retos-sociedad-conocimiento/>
- Hernández, J., & Hernández, H. (2009). *La importancia de la formación docente ante los retos de la sociedad del conocimiento*.
- Iurcovich, P. (2006). La importancia de una buena formación docente: La transparencia en las formas de evaluar. *Experimentación, Innovación, Creación. Aportes en la enseñanza del Diseño y la Comunicación*, 128-129.
- Izar, J., Ynzunza, C., & López, H. (2011). *Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México*. San Luis Potosí: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Jacques, D. (1999). *La Educación Encierra un Tesoro*. UNESCO.
- Kollias, J. (11 de Octubre de 2010). *Coeficiente de Pearson*. Obtenido de Scribd: <https://es.scribd.com/doc/39120447/Coeficiente-de-Pearson>
- Juárez García, F., Villatoro Velázquez, J., & López Lugo, E. K. (2002). *Apuntes de Estadística Inferencial*. Mexico.

- Livina Lavigne, M. J. (2014). *www.unesco.org*. Obtenido de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Formaciondocentes_Llivina.pdf
- LUNA, E. (2002). *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*. México: uabc - Plaza y Valdés.
- Martínez, J. F. (2013). Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 6.
- Mera Giler., D. (2010). *Lry Organica de Educacion Superior*. Obtenido de <http://www.ups.edu.ec/documents/10184/19367/Ley+Org%C3%A1nica+de+Educaci%C3%B3n+Superior/b691001e-b2fb-47b6-8f54-6e32331a2a5e>
- Madrigal, M. (10 de Junio de 2016). *Revista Magazine de las Ciencias*. ISSN. Obtenido de *Revista Magazine de las Ciencias*. ISSN: <http://revista.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/49/47>
- Misner, W. (2014). *Explorable*. Obtenido de <https://explorable.com/es/metodologia-de-la-investigacion>
- Nacional, M. D. (2013). *Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente*. COLOMBIA: Imprenta Nacional.
- Palazuelos Marquez, M. (2011). *La importancia de la formación en evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del futuro docente de lenguas*. Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Idiomas.
- Parra, C., & Rodríguez, C. (2016). *Desposit Digital*. Obtenido de <http://ddd.uab.cat/>
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una nueva definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67-80.
- Pedroza, H., & Dicovskyi, L. (2006). Sistema de análisis estadístico con SPSS. *Instituto Nicaraguense de Tecnología Agropecuaria*, 55.
- Pérez Porto , J., & Gardey, A. (2012). *Definición de*. Obtenido de <http://definicion.de/formacion/>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Pineda Herrero, P. (2012). *Evaluación del impacto de la formación*. Barcelona, España.
- Palmero Peña, M., Padrón Díaz, M., & Rizo Hernández, J. E. (2012). Procedimiento para evaluar el impacto de la capacitación en la Empresa Constructora Integral de Mayabeque. *Revista scielo*, 3.
- Reyes, M. (2004). *Formación de profesores universitarios: Un diagnóstico de necesidades*. México: Porrúa.
- Rodriguez Cruz, K. (10 de noviembre de 2015). *Gestiopolis*. Obtenido de <http://www.gestiopolis.com/concepto-de-gestion-educativa-ensayo/>
- RUIZ, C., MAS TORBELLÓ, O., TEJADA, J., & NAVÍO, A. (2008). Funciones y Escenarios de actuación del Profesor Universitario. Apuntes para la definición del Perfil Basado en Competencias. *Revista de la Educación Superior*, 115-132.
- Salas, D. R. (Octubre de 2012). *scielo*. Obtenido de scielo: <https://es.scribd.com/document/109151592/excelencia>
- Salgado Labra , I. (2014). *Revista de Curriculum y preparacion de profesorado*, 6 .
- Soto Olea, C. (2010). *EVALUACIÓN DE IMPACTO DE LA CAPACITACIÓN: CARACTERIZACIÓN Y UNA PROPUESTA PARA LA GRAN EMPRESA PRIVADA CHILENA*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales Carrera de Psicología, Chile.
- Suárez, C. I., & Montes, D. A. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 52-53.
- Salazar Ascencio, J. (2008). DIAGNÓSTICO PRELIMINAR SOBRE EVALUACIÓN DE LA ODCENCIA UNIVERSITARIA. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* , 68.
- Tello Yance, D., & Tello Matril, M. L. (2013). Percepción de los estudiantes del. *Horizonte de la Ciencia*, 94,95.
- UNESCO. (2004). *Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: Unesco.
- UNESCO. (2012). *UNESCO*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>
- UTPL. (2008). *Modelo Académico UTPL - ECTS*.

- Vaillant , D., & Marcelo, C. (2015). *El A,B,C y D de la formacion docente*. España: narsea s.a ediciones.
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la ealuación de desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3, 11.
- Vaillant, D. (2013). FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN AMÉRICA LATINA. *Revista Española de Educación Comparada*, 185.
- Valenzuela, J. R. (2010). CONSTRUCCIÓN DE INDICADORES INSTITUCIONALES PARA. *Revista Iberoamericana de Evaluacion Educativa*, 61,62.
- Vargas, L. (2010). *La Formación Docente*. Buenos Aires.
- Villagómez, M. (2012). Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado
- Veliz, C. (2011). *Estadística para la administración y economía*. México.
- Zarzar Charur, C. (1988). *Formación de profesores universitarios: Análisis y evaluación de experiencias*. México: Patria.

ANEXOS

ANEXO 1: Plan de formación docente UTPL 2011



Tipo de Norma: Instructivo

Nombre: Instructivo de evaluación integral de desempeño del personal académico de la UTPL.

Código: DI_IN_005_28_v01_2014_INSTRUCTIVO DE
EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL
ACADÉMICO DE LA UTPL.

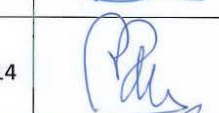
	Nombre	Cargo	Fecha	Firma
Realizó	Mgs. María Isabel Loaiza	Dirección de Innovación Formación y Evaluación Docentes.	29/04/2014	
Realizó	Mgs. Mauricio Falconí	Gerente de Relaciones Laborales.	29/04/2014	
Realizó	Mgs. Carlos Correa Granda	Director Instituto de Investigación y Pedagogía para la Educación a Distancia.	29/04/2014	
Realizó	PhD. Lucia Puertas	Directora de Investigación y Postgrados	29/04/2014	
Revisó	Abg. Juan Carlos Román	Abogado / Procuraduría	30/04/2014	
Aprobó	Dr. José Barbosa C.	Rector – Canciller	05/05/2014	



Tipo de Norma: Instructivo
Nombre: Instructivo de evaluación integral de desempeño del personal académico de la UTPL.
Código: DI_IN_005_28_v01_2014_INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.

Manifestación de conformidad:

Para la revisión y aprobación de este instructivo, han manifestado su conformidad con el texto del mismo así como de los anexos que lo conforman, las personas abajo firmante:

Nombre	Cargo	Fecha	Firma
PH D. Santiago Acosta Aide	Director General Académico	05/05/2014	
Dra. Rosario De Rivas Manzano	Directora General Modalidad Abierta y a Distancia.	05/05/2014	
PH D. Juan Pablo Suarez	Director General de Investigación y Transferencia de Tecnología.	05/05/2014	
Ms. Teodoro Alvarado	Director General de Recursos Humanos y Desarrollo Personal.	05/05/2014	

	DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA	Código: DI_IN_005_28_v01_2014_INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.	
	INSTRUCTIVO		
	INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.	Válido desde	05/05/2014
		Página	0 de 17

	Área o Departamento
Destinatario	Personal Académico de la UTPL.
Capacitador	Dirección General de Recursos Humanos y Desarrollo Personal
Custodio	Secretaría General
	Cargos y Funciones
	N/A

Tabla de contenido

INDICE.

1	OBJETIVO.....	1
2	GLOSARIO.....	1
3	AMBITO.....	1
4	DESCRIPCIÓN.....	2
5	DEL PROCESO DE EVALUACIÓN.....	6
6	ANEXOS.....	8

Elaboró	Mgs. María Isabel Loaiza Mgs. Mauricio Falconi Mgs. Carlos Correa Granda PhD. Lucia Puertas	Revisión Jurídica	Ab. Juan Carlos Román	Aprobó	PhD. José Barbosa
Cargo	Dirección de Innovación Formación y Evaluación al Docente. Gerente de Relaciones Laborales. Director Instituto de Investigación y Pedagogía para la Educación a Distancia Directora de Investigación y Postgrados	Cargo	Procuraduría/ Universitaria	Cargo	Rector/ Canciller
Fecha	29/04/2014	Fecha	30/04/2014	Fecha	05/05/2014

	DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA		Código: DI_IN_005_28_v01_2014_INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.	
	INSTRUCTIVO			
	INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.		Válido desde	05/05/2014
			Página	5 de 17

- b) Los diferentes criterios de evaluación tanto en actividades como en resultados podrán ser los establecidos en el Anexo 2 según la categoría del docente.
- c) Para la evaluación se establecerán criterios mínimos que deben cumplir cada docente de acuerdo a su categoría. La valoración se hará por cada criterio y subcriterio de forma comparativa entre tres ámbitos: Universidad, Área Académica y Departamento, de manera que, la puntuación máxima es igual al promedio ponderado de todos los docentes de la universidad, más el promedio ponderado de los docentes del Área Académica, más el promedio ponderado de los docentes del departamento, dividido para 3.

(Promedio ponderado de todos los docentes de la universidad + Promedio ponderado de los docentes del Área Académica + Promedio ponderado de los docentes del departamento) Puntuación Máxima = $\frac{\quad}{3}$

3. Dirección o Gestión Académica: La evaluación de las actividades de dirección o gestión académica se realizará sobre los siguientes aspectos:

- a) Desempeño de cargos de dirección o gestión académica, que han sido ejercidos en el periodo de evaluación.
- b) Los componentes de Autoevaluación y Coevaluación por pares y directivos, serán parte de la evaluación del personal que ocupa los siguientes cargos académicos: Directores Generales, Directores de Direcciones Generales, Directores de Área, Directores de Departamento, Responsables de Sección y Coordinadores de Titulación, además del personal docente que cumple actividades de apoyo a la gestión o dirección académica.
- c) En el componente de heteroevaluación participarán el o los colaboradores directos, quienes evaluarán a su inmediato superior.

3.1 Criterios de evaluación: los criterios de evaluación según el cargo de gestión son:

- a) Cumplimiento de las funciones designadas según la estructura académica y de investigación.
- b) Cumplimiento del POA de su área de dirección o gestión;

Elaboró	Mgs. María Isabel Loaiza Mgs. Mauricio Falconi Mgs. Carlos Correa Granda PhD. Lucia Puertas	Revisión Jurídica	Ab. Juan Carlos Román	Aprobó	PhD. José Barbosa
Cargo	Dirección de Innovación Formación y Evaluación al Docente. Gerente de Relaciones Laborales. Director Instituto de Investigación y Pedagogía para la Educación a Distancia Directora de Investigación y Postgrados	Cargo	Procuraduría/ Universitaria	Cargo	Rector/ Canciller
Fecha	29/04/2014	Fecha	30/04/2014	Fecha	05/05/2014

	DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA		Código: DI_IN_005_28_v01_2014_INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.	
	INSTRUCTIVO			
	INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.		Válido desde	05/05/2014
			Página	6 de 17

- c) Cumplimiento en la presentación de planes, reportes, informes requeridos por sus superiores u otras instancias académicas.
- d) Participación activa en las actividades institucionales desarrolladas durante el período de evaluación.

DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

Art. 7 Proceso de evaluación El proceso de evaluación se realizará teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

1. Los docentes deberán registrar en el Sistema de Información Académica y Científica de la UTPL (SIAC), la información y evidencia de sus actividades de investigación y de docencia en el bloque de formación académica, en función de los criterios descritos en el presente documento. Esta información y evidencias, serán validadas en la forma y tiempos establecidos para cada período de evaluación, por la Dirección General de Investigación, la Dirección General Académica o los Departamentos / Secciones de acuerdo a cada caso. La coordinación de este proceso será realizada por la Dirección de Investigación.
2. Los docentes realizarán su autoevaluación de acuerdo al cronograma y formatos establecidos para este efecto.
3. La evaluación del componente de heteroevaluación se realizará por parte de los estudiantes y los colaboradores directos en los plazos establecidos en el cronograma de cada período de evaluación.
4. La Dirección de Investigación, la Dirección General Académica y la Dirección de Modalidad a Distancia entregarán a la Comisión de Evaluación de cada sección el informe del registro de las actividades de docencia e investigación de cada docente, en lo que corresponda, como insumo para la coevaluación por pares.
5. Las comisiones realizarán la coevaluación de pares y directivos y emitirán los resultados a la Dirección General de Recursos Humanos y Desarrollo Personal en los plazos determinados en el cronograma de cada período de evaluación.
6. La Dirección General de Recursos Humanos y Desarrollo Personal elaborará el informe final de evaluación integral del desempeño docente, el cual contendrá una escala cualitativa y cuantitativa que será informado al Rector y Consejo Superior de la UTPL. Además procederá a notificar al docente por escrito y por correo electrónico el informe de los resultados, el cual contendrá la información personal del evaluado, los resultados obtenidos.
7. En base a los resultados de la evaluación integral del personal docente, la Dirección General Académica, la Dirección General de la Modalidad Abierta y a Distancia y la Dirección de

Elaboró	Mgs. María Isabel Loaiza Mgs. Mauricio Falconi Mgs. Carlos Correa Granda PhD. Lucía Puertas	Revisión Jurídica	Ab. Juan Carlos Román	Aprobó	PhD. José Barbosa
Cargo	Dirección de Innovación Formación y Evaluación al Docente. Gerente de Relaciones Laborales. Director Instituto de Investigación y Pedagogía para la Educación a Distancia Directora de Investigación y Postgrados	Cargo	Procuraduría/ Universitaria	Cargo	Rector/ Canciller
Fecha	29/04/2014	Fecha	30/04/2014	Fecha	05/05/2014

	DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA	Código: DI_IN_005_28_v01_2014_INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.	
	INSTRUCTIVO		
	INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.	Válido desde	05/05/2014
		Página	8 de 17

Puntuación Máxima =	$\frac{(\text{Promedio ponderado de todos los docentes del área académica} + \text{Promedio ponderado de los docentes del departamento})}{2}$
---------------------	---

Tercera: Para la primera evaluación, en las actividades de docencia, en la valoración del bloque de formación académica, tanto general como específica, en el caso de que el docente posea el título de: doctorado; maestría; especialidad; diplomado; certificado de diploma de estudios avanzados; u otras certificaciones ingresadas en el SIAC que acrediten su formación; se valorará automáticamente con el valor máximo establecido para este bloque.

4. ANEXOS

ANEXO 1

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES DOCENCIA

NUMERO	BLOQUES	CRITERIOS	DESCRIPCIÓN
1	FORMACION ACADÉMICA	Conocimientos generales del personal académico	Se contabilizarán todos los cursos, seminarios, jornadas de reflexión, y eventos de formación docente en los que ha participado durante el período de evaluación (cada semestre)
2		Conocimientos específicos del personal académico	Se contabilizan los cursos o asistencia a eventos de formación específica en su área de conocimiento, desarrollados durante el período de evaluación.
3	EXPERIENCIA DOCENTE Y PROFESIONAL	Experiencia docente y profesional del personal académico	La experiencia docente y profesional, se considerará lo concerniente a los años de trabajo como docente de la UTPL y de otras universidades, que se encuentre debidamente acreditado a través de la documentación correspondiente. La validación correspondiente la realizará la Dirección General de Recursos Humanos y Desarrollo del Personal.
4	ACCIÓN Y DESEMPEÑO	Elaboración de material didáctico	Se evaluará a través de la información primaria recogida desde los estudiantes, de los pares

Elaboró	Mgs. María Isabel Loaiza Mgs. Mauricio Falconi Mgs. Carlos Correa Granda PhD. Lucia Puertas	Revisión Jurídica	Ab. Juan Carlos Román	Aprobó	PhD. José Barbosa
Cargo	Dirección de Innovación Formación y Evaluación al Docente. Gerente de Relaciones Laborales. Director Instituto de Investigación y Pedagogía para la Educación a Distancia Directora de Investigación y Postgrados	Cargo	Procuraduría/ Universitaria	Cargo	Rector/ Canciller
Fecha	29/04/2014	Fecha	30/04/2014	Fecha	05/05/2014

	DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA		Código: DI_IN_005_28_v01_2014_INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.	
	INSTRUCTIVO			
	INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.		Válido desde	05/05/2014
			Página	9 de 17

5	DOCENTE	Presentación oportuna y calidad del Syllabus	académicos y del mismo personal académico.
6		Capacidad comunicativa	
7		Creación de ambientes de aprendizaje	
8		Valoración de la eficacia del aprendizaje	
9		Metodología de evaluación usada por el personal académico	
10		Labor tutorial	
11		Utilización de TIC'S en las actividades de docencia	
12		Participación en proyectos de innovación docente	
13	IMPLICACIÓN INSTITUCIONAL	Compromiso e implicación con el desarrollo de las actividades institucionales.	Este bloque en la dimensión docente, considera el compromiso del docente y su implicación con el desarrollo de las actividades institucionales y el plan estratégico. Por definición todos los docentes tendrán la máxima calificación (10).

ANEXO 2

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN

NRO.	BLOQUES	CRITERIOS	DESCRIPCIÓN
1	Proyectos de investigación / innovación registrados en la Dirección de Investigación: Se entiende como tal al desarrollo de actividades que busquen la obtención de conocimiento mediante una investigación que tengan carácter teórico y/o experimental.	Ser director de un proyecto de investigación / innovación interno	Se entiende como dirección de un proyecto a la responsabilidad total de los componentes de un proyecto registrado en Siac. Proyecto interno: se entiende como proyecto de financiamiento interno si el monto de financiamiento aportado por la UTPL es igual o mayor al de otra u otras instituciones financieras. Se incluyen además los proyectos que no tienen financiamiento

Elaboró	Mgs. Maria Isabel Loaiza Mgs. Mauricio Falconi Mgs. Carlos Correa Granda PhD. Lucia Puertas	Revisión Jurídica	Ab. Juan Carlos Román	Aprobó	PhD. José Barbosa
Cargo	Dirección de Innovación Formación y Evaluación al Docente. Gerente de Relaciones Laborales. Director Instituto de Investigación y Pedagogía para la Educación a Distancia Directora de Investigación y Postgrados	Cargo	Procuraduría/ Universitaria	Cargo	Rector/ Canciller
Fecha	29/04/2014	Fecha	30/04/2014	Fecha	05/05/2014

	DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA		Código: DI_IN_005_28_v01_2014_INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.	
	INSTRUCTIVO			
	INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.		Válido desde	05/05/2014
			Página	10 de 17

	Se incluyen los proyectos de investigación e innovación con fines sociales, artísticos, productivos y empresariales.	Ser participante de un proyecto de investigación / innovación interno	Se define como participación de un proyecto a la responsabilidad del mismo en el desarrollo de las actividades planeadas. Proyecto interno: se entiende como proyecto de financiamiento interno si el monto de financiamiento aportado por la UTPL es igual o mayor al de otra u otras instituciones financieras Se incluyen además los proyectos que no tienen financiamiento
		Ser director de un proyecto de investigación / innovación con fondos externos	Se entiende como dirección de un proyecto a la responsabilidad total de los componentes de un proyecto registrado en Siac. Proyecto externo: se entiende como proyecto de financiamiento externo si el monto mayor de financiamiento es aportado por una institución diferente a UTPL
		Ser participante de un proyecto de investigación / innovación con fondos externos	Se define como participación de un proyecto a la responsabilidad del mismo en el desarrollo de las actividades planeadas
		Ser director de un proyecto de investigación con investigadores, instituciones o redes de investigación extranjeras.	Se define como dirección de un proyecto a la responsabilidad formal de un proyecto de investigación con investigadores, instituciones o redes de investigación extranjeras que cuenten con la participación internacional en al menos un componente del proyecto.
		Ser co director de un proyecto de investigación con investigadores, instituciones o redes de investigación extranjeras.	Se define como dirección de un proyecto a la responsabilidad formal de un componente de un proyecto de investigación con investigadores, instituciones o redes de investigación extranjeras que cuenten con la participación internacional en al menos un componente del proyecto.
NRO.	BLOQUES	CRITERIOS	DESCRIPCIÓN
2	Proyectos de extensión / vinculación con la sociedad: Tienen como finalidad dar respuesta a una demanda de la sociedad que tiende a mejorar la calidad de vida de la población. (Se excluyen de este tipo, los proyectos de consultoría)	Ser director de un proyecto de extensión	Se entiende como dirección de un proyecto a la responsabilidad total de los componentes de un proyecto registrado en Siac
		Ser participante de un proyectos de extensión	Se define como participación de un proyecto a la responsabilidad del mismo en el desarrollo de las actividades planeadas

Elaboró	Mgs. María Isabel Loaiza Mgs. Mauricio Falconi Mgs. Carlos Correa Granda PhD. Lucia Puertas	Revisión Jurídica	Ab. Juan Carlos Román	Aprobó	PhD. José Barbosa
Cargo	Dirección de Innovación Formación y Evaluación al Docente. Gerente de Relaciones Laborales. Director Instituto de Investigación y Pedagogía para la Educación a Distancia Directora de Investigación y Postgrados	Cargo	Procuraduría/ Universitaria	Cargo	Rector/ Canciller
Fecha	29/04/2014	Fecha	30/04/2014	Fecha	05/05/2014

	DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA		Código: DL_IN_005_28_v01_2014_INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.	
	INSTRUCTIVO			
	INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.		Válido desde	05/05/2014
			Página	11 de 17

3	Dirección y co-dirección de tesis doctorales y de maestrías de investigación	Ser director de una tesis de maestría de investigación	Se entiende como tal al responsable de la conducción del conjunto de tareas de investigación, responsabilizándose de la coherencia e idoneidad de las actividades de formación, del impacto y novedad en su campo, de la temática de la tesis de maestría y de la guía en la planificación y su adecuación
		Ser co director de una tesis en una maestría de investigación	Se entiende como tal al responsable de la conducción de una tarea específica en una tesis de maestría y que ha sido designado a través del programa de postgrado
		Ser director de tesis de un doctorado	Se entiende como tal al responsable de la conducción del conjunto de tareas de investigación, responsabilizándose de la coherencia e idoneidad de las actividades de formación, del impacto y novedad en su campo, de la temática de la tesis de doctorado y de la guía en la planificación y su adecuación
		Ser co director de tesis de un doctorado	Se entiende como tal al responsable de la conducción de una tarea específica en una tesis doctoral y que ha sido designado a través del programa de postgrado
4	Presentación de resultados de investigación en congresos, seminarios, conferencias y reuniones técnicas	Ser ponente en un seminario, congreso o conferencia nacional	Se entiende como tal a la participación en un seminario, congreso o conferencia cuya cobertura es local o nacional en calidad de ponente
		Ser ponente en un seminario, congreso o conferencia internacional	Se entiende como tal a la participación en un seminario, congreso o conferencia cuya cobertura es internacional
		Presentar resultados de investigación en colectivos académicos de debate	Se entiende por reunión técnica la participación en colectivos académicos de debate, intercambio de experiencias y presentación de avances y resultados de investigaciones
NRO.	BLOQUES	CRITERIOS	DESCRIPCIÓN
5	Redes de investigación: Se considera una red de investigación a la agrupación de investigadores, en representación de instituciones, organizados en torno a los campos de la ciencia y coordinados por un investigador responsable	Ser coordinador de una red de investigación nacional	Se entiende como tal a la designación o nombramiento como coordinador o director de una red de investigación que tiene ámbito nacional
		Participar en una red de investigación nacional	Se entiende como tal a la designación o nombramiento como participante de una red de investigación de ámbito nacional

Elaboró	Mgs. María Isabel Loaiza Mgs. Mauricio Falconi Mgs. Carlos Correa Granda PhD. Lucia Puertas	Revisión Jurídica	Ab. Juan Carlos Román	Aprobó	PhD. José Barbosa
Cargo	Dirección de Innovación Formación y Evaluación al Docente. Gerente de Relaciones Laborales. Director Instituto de Investigación y Pedagogía para la Educación a Distancia Directora de Investigación y Postgrados	Cargo	Procuraduría/ Universitaria	Cargo	Rector/ Canciller
Fecha	29/04/2014	Fecha	30/04/2014	Fecha	05/05/2014

	DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA		Código: DI_IN_005_28_v01_2014_INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.	
	INSTRUCTIVO			
	INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.		Válido desde	05/05/2014
			Página	12 de 17

	perteneciente a universidades o escuelas politécnicas, que realizan actividades de investigación, desarrollo e innovación.	Ser coordinador de una red de investigación internacional	Se entiende como tal a la designación o nombramiento como coordinador o director de una red de investigación que tiene ámbito internacional
		Participar en una red de investigación internacional	Se entiende como tal a la designación o nombramiento como participante de una red de investigación de ámbito internacional
6	Comités o consejos académicos y editoriales de revistas científicas y académicas indexadas (afin en artes)	Ser parte del consejo académico o editorial de una revista científica indexada en LATINDEX	Participar en un comité o consejo académico de una revista científica indexada en catálogo Latindex.
		Ser parte del consejo académico o editorial de una revista científica indexada en ISI / SCOPUS	Participar en un comité o consejo académico de una revista científica indexada en ISI o Scopus
		Ser evaluador de proyectos de investigación realizado en una convocatoria pública nacional	Se entiende como tal a participar como experto evaluador en una convocatoria realizada por un organismo nacional
		Ser evaluador de proyectos de investigación realizado en una convocatoria pública internacional	Se entiende como tal a participar como experto evaluador en una convocatoria realizada por un organismo internacional
		Crítica de arte y/o arquitectura	Se entiende por curador o crítico a aquel profesor que por trayectoria sea invitado a ser el análisis crítico de una obra, cuyo resultado sea publicable (ámbito nacional e internacional)
NRO.	BLOQUES	CRITERIOS	DESCRIPCIÓN
7	Formación de postgrado en curso	Estar cursando un doctorado	Se consideran los docentes que se encuentren cursando un doctorado con matrícula o avance de tesis vigente al año de evaluación
		Estar cursando una Maestría de investigación	Se consideran los docentes que se encuentren cursando una maestría de investigación con matrícula vigente al año de evaluación
8	Reconocimientos o premios académicos obtenidos	Haber obtenido un reconocimiento académico o premio por actividades de investigación	Se considera como tal a los premios y menciones obtenidos por trabajos de investigación realizados

Elaboró	Mgs. María Isabel Loaiza Mgs. Mauricio Falconi Mgs. Carlos Correa Granda PhD. Lucia Puertas	Revisión Jurídica	Ab. Juan Carlos Román	Aprobó	PhD. José Barbosa
Cargo	Dirección de Innovación Formación y Evaluación al Docente. Gerente de Relaciones Laborales. Director Instituto de Investigación y Pedagogía para la Educación a Distancia Directora de Investigación y Postgrados	Cargo	Procuraduría/ Universitaria	Cargo	Rector/ Canciller
Fecha	29/04/2014	Fecha	30/04/2014	Fecha	05/05/2014

	DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA		Código: DI_IN_005_28_v01_2014_INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.	
	INSTRUCTIVO			
	INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.		Válido desde	05/05/2014
			Página	13 de 17

NRO.	BLOQUES		CRITERIOS	DESCRIPCIÓN
9		PUBLICACIONES	Artículos publicados en revistas del SCI, SSCI, A&HCI, SCImago Journal Rank y ubicadas en el primer cuartil de ISI y SCImago Journal Rank (SJR)	Incluyen publicaciones de congresos, artículos de investigación, artículos de revisión y otros que se encuentren indexados por ISI o SCOPUS y se encuentren en el primer cuartil del ISI o SJR
			Artículos publicados en revistas incluidas en SCI, SSCI, A&HCI, SCImago Journal Rank (SJR).	Incluyen publicaciones de congresos, artículos de investigación, artículos de revisión y otros que se encuentren indexados por ISI o SCOPUS (SCI, SSCI, A&HCI, SCImago Journal Rank SJR)
			Artículos publicados en revistas Latindex catálogo	Se incluyen publicaciones de congresos, artículos de investigación, artículos de revisión o simposios y otros, que se encuentren indexados por el catalogo de Latindex
			Artículos publicados en el directorio Latindex e índices SCIELO, ACM, IEEE.	Artículos publicados en el directorio Latindex e índices SCIELO, ACM, IEEE, si la fecha de su publicación es anterior a la de la vigencia del Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior.
	DIFUSIÓN DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	REGISTROS Y DOCUMENTOS ENVIADOS PARA PUBLICACIÓN	<u>Envío</u> de solicitud de registro de propiedad industrial ingresado en el IEPI	Se consideran a los registros de patentes y modelos de utilidad, o la presentación de su respectiva solicitud ante los organismos competentes a nivel nacional o internacional; también serán considerados como registros de propiedad intelectual los secretos industriales, realizado en el último año anterior a la evaluación
			Artículos <u>enviados</u> para publicación en una revista indexada: ISI / SCOPUS	Se consideran a los artículos enviados para publicación en una revista indexada en las bases de datos ISI / SCOPUS, enviados en el último año anterior a la evaluación
			Artículos <u>enviados</u> para publicación en una revista indexada en Latindex (catálogo).	Se consideran a los artículos enviados para publicación en una revista indexada en las bases de datos Latindex (catálogo), enviados en el último año anterior a la evaluación

Elaboró	Mgs. María Isabel Loaiza Mgs. Mauricio Falconi Mgs. Carlos Correa Granda PhD. Lucia Puertas	Revisión Jurídica	Ab. Juan Carlos Román	Aprobó	PhD. José Barbosa
Cargo	Dirección de Innovación Formación y Evaluación al Docente. Gerente de Relaciones Laborales. Director Instituto de Investigación y Pedagogía para la Educación a Distancia Directora de Investigación y Postgrados	Cargo	Procuraduría/ Universitaria	Cargo	Rector/ Canciller
Fecha	29/04/2014	Fecha	30/04/2014	Fecha	05/05/2014

	DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA		Código: DI_IN_005_28_v01_2014_INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.	
	INSTRUCTIVO			
	INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.		Válido desde	05/05/2014
			Página	14 de 17

		ACTAS DE CONGRESOS	Actas de congreso	Son publicaciones de una memoria, sea impresa o digital, identificada con un ISBN o ISSN que tenga un comité editorial (revisión por pares) y que constituyen el resultado de congresos, jornadas, encuentros, simposios, mesas redondas u otro evento de alto nivel académico o científico
			Patentes	Se entiende por patente de invención a la creación de un producto o procedimiento que reúne los requisitos de novedad, nivel inventivo y aplicación industrial
		REGISTROS DE PRODUCCIÓN INTELECTUAL	Modelos de utilidad	Se entiende por patente de modelo de utilidad: a las creaciones de mejoras en la utilidad y funcionamiento de invenciones existentes, dándoles un nuevo servicio de uso; siempre que sea novedoso y de aplicación industrial
			Secretos industriales	Es toda información, datos, productos o procedimientos industriales que por su valor competitivo se desea mantener oculto y su protección será durante el tiempo de existencia de las condiciones de mantenerse reservada.
		OBRAS ARTÍSTICAS Y PROYECTOS	Trabajos creativos de carácter artístico	Se valoran por su repercusión y con el aval de una comisión universitaria o que tenga el informe de un curador de artes
			Los proyectos singulares arquitectónicos, urbanísticos o de ingeniería	Se valoran por su carácter innovador, constatados por los premios y distinciones recibidos y por el impacto que pueda tener en la sociedad a la que servir. Primero, segundo, tercer lugar, si se trata de concursos nacionales o internacionales
			Obras presentadas en exposiciones individuales / colectivas en salones, bienales, museos	Se consideran las obras y exposiciones cuyo ámbito sea nacional e internacional
			Obras con producción innovadora	Nuevos diseños, materiales, aplicados a las artes y diseño con un proceso que pueda ser catalogado como innovador debidamente justificado con un documento e informe.

Elaboró	Mgs. María Isabel Loaiza Mgs. Mauricio Falconi Mgs. Carlos Correa Granda PhD. Lucia Puertas	Revisión Jurídica	Ab. Juan Carlos Román	Aprobó	PhD. José Barbosa
Cargo	Dirección de Innovación Formación y Evaluación al Docente. Gerente de Relaciones Laborales. Director Instituto de Investigación y Pedagogía para la Educación a Distancia Directora de Investigación y Postgrados	Cargo	Procuraduría/ Universitaria	Cargo	Rector/ Canciller
Fecha	29/04/2014	Fecha	30/04/2014	Fecha	05/05/2014

	DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA		Código: DI_IN_005_28_v01_2014_INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.	
	INSTRUCTIVO			
	INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.		Válido desde	05/05/2014
			Página	15 de 17

		VIDEOS DOCUMENTALES	Videos (documental para cine y tv)	Se considera como documental a un registro de contenido científico, educacional, divulgativo o histórico. Duración: superior a 10 minutos. Características: * Explora e investiga un tema de la realidad. No se limita a mostrarlo o a informar. Descubre todo acerca de él y profundiza para generar conocimiento, reflexión y comprensión. * Muestra temas y personajes de forma directa, es decir de primera mano porque las cámaras captan lo sucedido en los mismos escenarios donde los hechos ocurrieron. * Es una obra creativa. * Se caracteriza por una investigación previa, ya que tanto el realizador como su equipo trabajan en el tema durante extensos periodos. Incluso pueden ser necesarias largas e intensas fases de producción y edición. * Se referirá siempre a hechos de la realidad indiscutibles. * Tiene que mantener el interés, la atención y participación de la ciudadanía. *Un documental se identifica del reportaje por poseer una mirada objetiva, un relato sin enunciador explícito y por representar la realidad utilizando la observación
		LIBROS Y CAPÍTULOS DE LIBROS	Libros con revisión por pares de carácter científico, de acuerdo a los criterios establecidos por el CEAACES (Se incluyen los libros de actas de congresos nacionales o internacionales)	Se considerarán como tal a aquellos publicados por una editorial nacional, extranjera o internacional que incluya dentro de su proceso de publicación la revisión de pares, de acuerdo a los criterios señalados por el CEAACES. Adicionalmente se observará que el libro tenga al menos un número de 100 páginas, ISBN.
			Libros divulgativos	Se considerarán como tal a aquellos publicados por una editorial nacional, extranjera o internacional. Se observará que el libro tenga al menos un número de 100 páginas, ISBN.
			Folletos, catálogos, manuales	Se consideran como tal a los documentos divulgativos, que contienen información sobre resultados o procesos de investigación. Deberán tener un mínimo de 50 páginas e ISBN.

CP

Elaboró	Mgs. María Isabel Loaiza Mgs. Mauricio Falconi Mgs. Carlos Correa Granda PhD. Lucia Puertas	Revisión Jurídica	Ab. Juan Carlos Román	Aprobó	PhD. José Barbosa
Cargo	Dirección de Innovación Formación y Evaluación al Docente. Gerente de Relaciones Laborales. Director Instituto de Investigación y Pedagogía para la Educación a Distancia Directora de Investigación y Postgrados	Cargo	Procuraduría/ Universitaria	Cargo	Rector/ Canciller
Fecha	29/04/2014	Fecha	30/04/2014	Fecha	05/05/2014

	DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA		Código: DL_IN_005_28_v01_2014_INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.	
	INSTRUCTIVO			
	INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UTPL.		Válido desde	05/05/2014
			Página	16 de 17

			Capítulo de libro con revisión por pares	Se considera como tal a ser autor de un capítulo de un libro publicado por una editorial nacional, extranjera o internacional que incluya dentro de su proceso de publicación la revisión de pares, de acuerdo a los criterios señalados por el CEAACES. Adicionalmente se observará que el libro tenga al menos un número de 100 páginas, ISBN.
			Capítulo de libro sin revisión por pares	Se considera como tal a ser autor de un capítulo de un libro publicado por una editorial nacional, extranjera o internacional. Se observará que el libro tenga al menos un número de 100 páginas, ISBN.

CP

Elaboró	Mgs. Maria Isabel Loaiza Mgs. Mauricio Falconi Mgs. Carlos Correa Granda PhD. Lucia Puertas	Revisión Jurídica	Ab. Juan Carlos Román	Aprobó	PhD. José Barbosa
Cargo	Dirección de Innovación Formación y Evaluación al Docente. Gerente de Relaciones Laborales. Director Instituto de Investigación y Pedagogía para la Educación a Distancia Directora de Investigación y Postgrados	Cargo	Procuraduría/ Universitaria	Cargo	Rector/ Canciller
Fecha	29/04/2014	Fecha	30/04/2014	Fecha	05/05/2014

**ANEXO 2: cuestionario valoración de la transferencia de la formación docente
propuesto por Feixas.**

CUESTIONARIO SOBRE FACTORES DE TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE	
Equipo de Transferencia Formación Docente (UAB) Ítem	
1.	Deseo aplicar la formación para observar mejoras en el aprendizaje de mis estudiantes.
2.	Puedo contar con el apoyo de la persona coordinadora de la titulación (o equivalente) para aplicar lo que he aprendido en la formación.
3.	Encuentro resistencias en el profesorado de mi titulación para aplicar lo aprendido en la formación.
4.	Me siento capaz de utilizar estas nuevas ideas en mi docencia.
5.	Los estudiantes no aprecian los cambios que aplico como resultado de la formación.
6.	Debido a la formación he aprendido nuevas maneras de trabajar con los estudiantes en clase.
7.	El/la coordinador/a de la titulación (o equivalente), como persona responsable de la docencia, incentiva que aplique cambios en mi docencia.
8.	Mi carga de trabajo me impide dedicar tiempo a implementar lo aprendido.
9.	Los recursos humanos disponibles en mi centro (auxiliares docentes, de apoyo, etc.) me facilitan utilizar las habilidades adquiridas en la formación.
10.	La formación se ha diseñado de manera que los participantes han aportado nuevas experiencias aplicables a mi docencia.
11.	Los estudiantes son reacios a trabajar con los nuevos métodos que he aprendido en la formación.
12.	Gracias a la formación he profundizado en conocimientos que ya tenía.
13.	Encuentro resistencias en el profesorado de mi departamento para aplicar lo aprendido en la formación.
14.	El/la coordinador/a de la titulación (o equivalente), como persona responsable de la docencia, se interesa sobre cómo puedo mejorar mi práctica docente a partir de la formación recibida.
15.	La presión laboral me limita aplicar lo aprendido en la formación.
16.	La formación me ha permitido actualizar los conocimientos.
17.	Los comentarios de mis estudiantes me animan a probar las nuevas estrategias docentes aprendidas en la formación.
18.	La tradición docente en mi centro dificulta la aplicación de las innovaciones que provienen de la formación.

19.	Las posibilidades de la infraestructura del centro (tecnología, mobiliario, distribución del aula, etc.) me facilitan la aplicación de lo aprendido en la formación.
20.	Esta formación me ha dado seguridad para introducir cambios en el aula.
21.	Son necesarias grandes dosis de entusiasmo en mi equipo docente para introducir un cambio.
22.	El formador me ha proporcionado nuevas ideas para aplicar a mi docencia.
23.	Cuando pruebo las cosas nuevas que he aprendido en la formación, los estudiantes me evalúan más positivamente.
24.	Con mi dedicación horaria puedo implementar lo aprendido en el curso de formación.
25.	Los formadores me han servido de modelo para mi docencia.
26.	Me gustaría que la formación realizada me ayudara a mejorar mi docencia.
27.	Nuestro equipo docente apoya al profesorado cuando introduce mejoras en su docencia debido a la formación recibida.
28.	El apoyo técnico de mi centro me facilita aplicar lo aprendido en la formación.
29.	Confío en que podré utilizar con éxito lo aprendido en la formación.
30.	El seguimiento del formador me ha permitido entender cómo aplicar los aprendizajes.
31.	Gracias a la formación soy consciente de lo que significa enseñar en la universidad.
32.	Encuentro resistencias a nivel de universidad para aplicar lo aprendido en la formación.
33.	El diseño de la formación me ha ayudado a introducir cambios en mi docencia.
34.	El/la coordinador/a de la titulación (o equivalente), como persona responsable de la docencia, aprecia los cambios que introduzco en mi tarea docente como resultado de la formación.
35.	Los estudiantes aprecian que lleve a cabo métodos de enseñanza innovadores como resultado de la formación.
36.	Puedo aplicar a mi docencia las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en el curso de formación.
37.	Comparto con mi equipo docente experiencias y materiales fruto de la formación recibida.

38.	Voy a dedicar parte de mi tiempo a aplicar lo aprendido en la formación.
40	Los ejemplos utilizados en la formación han sido útiles para mi docencia.
41.	Creo que se me va a dar bien aplicar lo que he aprendido en la formación.
42	En la formación he aprendido a reflexionar sobre lo que hago.
43.	Cuando nos reunimos con nuestro equipo docente para planificar la docencia intercambiamos ideas fruto de la formación recibida.
44	Espero que mi institución reconozca el esfuerzo reconozca el esfuerzo que realizo para implementar la formación.
45	El/la coordinador/a de la titulación (o equivalente), como persona responsable de la docencia, hace un seguimiento de las mejoras que incorporo en la práctica docente.
46	Cuando tengo un problema en la aplicación de lo aprendido, consulto con alguien de mi equipo docente.
47	Durante la formación he tenido la oportunidad de practicar los nuevos aprendizajes.
48	Me voy a esforzar para introducir los aprendizajes de la formación en mi docencia.
49	La formación me ha permitido aprender nuevos enfoques docentes.
50	Espero que esta formación sea valorada para mi promoción académica.

ANEXO 3: Encuesta de valoración de la transferencia aplicada

ENCUESTA VALORACIÓN DE LA TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE RECIBIDA A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN UTPL 2016- 2017

Objetivo: El Cuestionario tiene como finalidad analizar los procesos que intervienen en la transferencia de conocimientos en la formación docente. Se aplicará a una población determinada en la Universidad Técnica Particular de Loja. El instrumento pretende ampliar la visión sobre los factores que influyen en la transferencia del aprendizaje, especialmente las oportunidades brindadas por el entorno de la organización, en el diseño de la formación docente ofrecida por las unidades de desarrollo y las competencias individuales, pero sobre todo pretende ser una herramienta válida para ser utilizada en el contexto de formación. Queda definido por ocho factores en los que se agrupan los ítems para analizar la fiabilidad del cuestionario damos a conocer y enlistar los factores propuestos a continuación:

FACTORES

1. DISEÑO DE LA FORMACIÓN Y APRENDIZAJE ALCANZADO

Incluye la percepción acerca de la medida en que la formación ha sido diseñada para que el docente pueda aplicar lo aprendido y el nivel de aprendizaje adquirido en la formación, la creencia y expectativas de que puede aplicarlo para mejorar la docencia.

2. APOYO RESPONSABLE DOCENTE

Define el grado en que el responsable docente (en este caso, el coordinador/a de la titulación) apoya la transferencia de lo aprendido en la formación.

3. PREDISPOSICIÓN AL CAMBIO

Mide la predisposición al cambio en el entorno de los profesores a partir de identificar resistencias en el departamento, titulación, centro o facultad o universidad para poder transferir lo aprendido.

4. RECURSOS DEL ENTORNO

Define el conjunto de recursos, facilidades y apoyo del entorno que se ofrece a los docentes para aplicar lo aprendido.

5. FEEDBACK DEL ESTUDIANTE

La forma en que los docentes creen que la retroalimentación y comentarios de los estudiantes sobre la docencia impulsan nuevos aprendizajes.

6. RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL

Expectativas de que la institución reconozca y valore el esfuerzo del docente para transferir la formación y ello tenga repercusión en la promoción académica.

7. CULTURA DOCENTE DEL EQUIPO DE TRABAJO

El apoyo y la colaboración brindada por el equipo de trabajo o grupo de referencia del profesor para aplicar los aprendizajes en el aula.

8. ORGANIZACIÓN PERSONAL DEL TRABAJO

Indica las posibilidades del docente en cuanto a carga de trabajo, tiempo y nivel de prioridad que establece para transferir lo aprendido en la formación.

Instrucciones:

Este cuestionario agrupa las actividades que realiza el docente luego de la formación durante y al finalizar las actividades relacionadas al ámbito de la docencia. Se considera la importancia que le concede el docente a la actividad, el grado de realización real y el interés por recibir formación.

**Por favor registrar la información considerando que 1 equivale a nunca, 5 a siempre.
(1=Nuca, 2= raramente, 3 = a veces, 4= con frecuencia, 5= siempre)**

1 Sexo (*)

- ☐ Femenino
- ☐ Masculino

2 Edad (*)

- ☐ 20 a 29 años
- ☐ 30 a 39 años
- ☐ 40 a 49 años
- ☐ 50 a 59 años
- ☐ 60 a 69 años
- ☐ más de 70 años

3 Titulación de grado (*)

4 Último grado de formación (*)

- ☐ Grado
- ☐ Maestría
- ☐ PhD

5 ¿Ha recibido formación docente pedagógica previa?

Si

☐

6 En caso afirmativo seleccionar

- ☐ Cursos cortos o educación continua
- ☐ Postgrado

7 Área de la(s) asignaturas que está dictando o que ha dictado durante el último periodo académico. (*)

- ☐ Biológica
- ☐ Técnica
- ☐ Administrativa
- ☐ Socio Humanística

8 Situación Laboral (*)

- ☐ Titular
- ☐ No titular

9 Tiempo de dedicación. (*)

- ☐ Tiempo completo
- ☐ Medio tiempo
- ☐ Tiempo parcial

10 Categoría docente (*)

- ☐ Auxiliar
- ☐ Agregado
- ☐ Principal
- ☐ Honorario
- ☐ Invitado
- ☐ Ocasional

11 Años de experiencia (*)

- ☐ Menos de un año
- ☐ De 1 a 3 años

- ☐ De 3 a 5 años
- ☐ De 5 a 10 años
- ☐ Más de 10 años

12 FACTOR 1. DISEÑO DE LA FORMACIÓN Y APRENDIZAJE ALCANZADO

13 Deseo aplicar la formación recibida para obtener mejoras en el aprendizaje de mis estudiantes. (*)

- ☐ 5. Siempre
- ☐ 4. Con frecuencia
- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente
- ☐ 1. Nunca

14 Soy capaz de utilizar estas nuevas ideas en mi docencia. (*)

- ☐ 5. Siempre
- ☐ 4. Con frecuencia
- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente
- ☐ 1. Nunca

15 Debido a la formación he aprendido nuevas maneras de trabajar con los estudiantes en clase. (*)

- ☐ 5. Siempre
- ☐ 4. Con frecuencia
- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente

☐ 1. Nunca

16 La formación se ha diseñado de manera que los participantes han aportado nuevas experiencias aplicables a mi docencia. (*)

☐ 5. Siempre

☐ 4. Con frecuencia

☐ 3. A veces

☐ 2. Raramente

☐ 1. Nunca

17 La formación me ha permitido actualizar los conocimientos.

☐ 5. Siempre

☐ 4. Con frecuencia

☐ 3. A veces

☐ 2. Raramente

☐ 1. Nunca

18 Esta formación me ha dado seguridad para introducir cambios en el aula. (*)

☐ 5. Siempre

☐ 4. Con frecuencia

☐ 3. A veces

☐ 2. Raramente

☐ 1. Nunca

19 Los formadores me han servido de modelo para mi docencia. (*)

☐ 5. Siempre

☐ 4. Con frecuencia

- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente
- ☐ 1. Nunca

20 Voy a dedicar parte de mi tiempo a aplicar lo aprendido en la formación. (*)

- ☐ 5. Siempre
- ☐ 4. Con frecuencia
- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente
- ☐ 1. Nunca

21 En la formación he aprendido a reflexionar sobre lo que hago. (*)

- ☐ 5. Siempre
- ☐ 4. Con frecuencia
- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente
- ☐ 1. Nunca

22 FACTOR 2. APOYO RESPONSABLE DOCENTE

23 Cuento con el apoyo de la persona coordinadora de la titulación y responsables de sección para aplicar lo que he aprendido en la formación. (*)

- ☐ 5. Siempre
- ☐ 4. Con frecuencia
- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente
- ☐ 1. Nunca

24 Encuentro resistencias en el profesorado de mi titulación para aplicar lo aprendido en la formación. (*)

- ☐ 5. Siempre
- ☐ 4. Con frecuencia
- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente
- ☐ 1. Nunca

25 El/la coordinador/a de la titulación, como persona responsable de la docencia, incentiva que aplique cambios en mi docencia. (*)

- ☐ 5. Siempre
- ☐ 4. Con frecuencia
- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente
- ☐ 1. Nunca

26 Nuestro equipo docente apoya al profesorado cuando introduce mejoras en su docencia debido a la formación recibida (*)

- ☐ 5. Siempre
- ☐ 4. Con frecuencia
- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente
- ☐ 1. Nunca

27 FACTOR 3. PREDISPOSICIÓN AL CAMBIO

28 Existe la predisposición del profesorado de mi sección departamental para aplicar lo aprendido en la formación. (*)

- ☐ 5. Siempre

- ☐ 4. Con frecuencia
- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente
- ☐ 1. Nunca

29 La tradición docente de enseñanza en mi departamento dificulta la aplicación de las innovaciones que provienen de la formación. (*)

- ☐ 5. Siempre
- ☐ 4. Con frecuencia
- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente
- ☐ 1. Nunca

30 Son necesarias grandes dosis de entusiasmo en mi equipo docente para introducir un cambio. (*)

- ☐ 5. Siempre
- ☐ 4. Con frecuencia
- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente
- ☐ 1. Nunca
- ☐

31 FACTOR 4. RECURSOS DEL ENTORNO

32 Las posibilidades de la infraestructura de la institución (tecnología, mobiliario, distribución del aula, etc.) me facilitan la aplicación de lo aprendido en la formación. (*)

- ☐ 5. Siempre
- ☐ 4. Con frecuencia

- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente
- ☐ 1. Nunca

33 Los recursos y materiales disponibles en mi institución para el desarrollo de la docencia me permiten implementar las estrategias y métodos adquiridos en la formación. (*)

- ☐ 5. Siempre
- ☐ 4. Con frecuencia
- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente
- ☐ 1. Nunca

34 FACTOR 5. FEEDBACK DEL ESTUDIANTE

35 Los estudiantes aprecian los cambios que aplico como resultado de la formación recibida. (*)

- ☐ 5. Siempre
- ☐ 4. Con frecuencia
- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente
- ☐ 1. Nunca

36 Los estudiantes presentan buena aceptación a las estrategias y métodos que he implementado como resultado de la formación. (*)

- ☐ 5. Siempre
- ☐ 4. Con frecuencia
- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente

☐ 1. Nunca

37 Los comentarios de mis estudiantes me animan a probar las nuevas estrategias docentes aprendidas en la formación. (*)

☐ 5. Siempre

☐ 4. Con frecuencia

☐ 3. A veces

☐ 2. Raramente

☐ 1. Nunca

38 Cuando pruebo las cosas nuevas que he aprendido en la formación, los estudiantes me evalúan positivamente. (*)

☐ 5. Siempre

☐ 4. Con frecuencia

☐ 3. A veces

☐ 2. Raramente

☐ 1. Nunca

39 FACTOR 6. RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL

40 Espero que mi institución reconozca el esfuerzo que realizo para implementar la formación adquirida. (*)

☐ 5. Siempre

☐ 4. Con frecuencia

☐ 3. A veces

☐ 2. Raramente

☐ 1. Nunca

41 Gracias a la formación impartida en la universidad obtengo reconocimiento de mi nivel de preparación y experiencia. (*)

- ☐ 5. Siempre
- ☐ 4. Con frecuencia
- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente
- ☐ 1. Nunca

42 FACTOR 7. CULTURA DOCENTE DEL EQUIPO DE TRABAJO

43 Cuando existen dudas en la aplicación de lo aprendido en la formación consulto con alguien de mi equipo docente. (*)

- ☐ 5. Siempre
- ☐ 4. Con frecuencia
- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente
- ☐ 1. Nunca

44 Cuando nos reunimos con nuestro equipo docente para planificar la docencia intercambiamos ideas fruto de la formación recibida. (*)

- ☐ 5. Siempre
- ☐ 4. Con frecuencia
- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente
- ☐ 1. Nunca

45 FACTOR 8. ORGANIZACIÓN PERSONAL DEL TRABAJO

46 Los horarios dispuestos para mi carga horaria en docencia me permiten implementar las estrategias y métodos aprendidos en el curso de formación. (*)

- ☐ 5. Siempre
- ☐ 4. Con frecuencia
- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente
- ☐ 1. Nunca

47 Mi carga de trabajo me impide dedicar tiempo a implementar lo aprendido. (*)

- ☐ 5. Siempre
- ☐ 4. Con frecuencia
- ☐ 3. A veces
- ☐ 2. Raramente
- ☐ 1. Nunca

48

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 4: Cuestionario para validación con expertos

Valoración de expertos sobre el CUESTIONARIO DE LA TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE PRESENTACIÓN DEL INSTRUMENTO

El Cuestionario tiene como finalidad analizar los procesos que intervienen en transferencia de conocimientos en el momento de la formación docente. Se aplicará a una población en la Universidad técnica Particular de Loja. El instrumento pretende ampliar la visión sobre los factores que influyen en la transferencia del aprendizaje, especialmente las oportunidades brindadas por el entorno de la organización, el diseño de la formación docente ofrecida por las unidades de desarrollo docente y las competencias individuales para transferir los aprendizajes a la práctica docente, pero sobre todo pretende ser una herramienta válida para ser utilizada en el contexto de formación.

Queda definido por ocho factores en los que se agrupan los ítems para analizar la fiabilidad dl cuestionario damos a conocer y enlistar los factores propuestos a continuación:

<u>FACTOR</u>	<u>DENNOMINACIÓN</u>
1. DISEÑO DE LA FORMACIÓN Y APRENDIZAJE REALIZADO	Incluye la percepción acerca de la medida en que la formación ha sido diseñada para que el docente pueda aplicar lo aprendido y el nivel de aprendizaje adquirido en la formación, la creencia y expectativas de que puede aplicarlo para mejorar la docencia.
2. APOYO RESPONSABLE DOCENTE	Define el grado en que el responsable docente (en este caso, el coordinador/a de la titulación) apoya la transferencia de lo aprendido en la formación.
3. PREDISPOSICIÓN AL CAMBIO	Mide la predisposición al cambio en el entorno de los profesores a partir de identificar resistencias en el departamento, titulación, centro o facultad o universidad para poder transferir lo aprendido.
4. RECURSOS DEL ENTORNO	Define el conjunto de recursos, facilidades y apoyo del entorno que se ofrece a los docentes para aplicar lo aprendido.

5. FEEDBACK DEL ESTUDIANTE	La forma en que los docentes creen que la retroalimentación y comentarios de los estudiantes sobre la docencia impulsan nuevos aprendizajes.
6. RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL	Expectativas de que la institución reconozca y valore el esfuerzo del docente para transferir la formación y ello tenga repercusión en la promoción académica.
7. CULTURA DOCENTE DEL EQUIPO DE TRABAJO	El apoyo y la colaboración brindada por el equipo de trabajo o grupo de referencia del profesor para aplicar los aprendizajes en el aula.
8. ORGANIZACIÓN PERSONAL DEL TRABAJO	Indica las posibilidades del docente en cuanto a carga de trabajo, tiempo y nivel de prioridad que establece para transferir lo aprendido en la formación.

INSTRUCCIONES PARA LA VALORACIÓN DE EXPERTOS

A través de esta escala, le solicitamos que valore los conjuntos de ítems que conforman cada una de las dimensiones de acuerdo a la *Pertinencia* y *Claridad* de los mismos. Se entiende por *pertinencia*: si el ítem es adecuado con la dimensión que intenta medir; y por *claridad*: si la redacción del ítem no es ambigua y permite una fácil comprensión.

Por otro lado, de acuerdo con el conjunto de ítems de cada dimensión, le solicitamos que determine la *Suficiencia*, es decir, si los mismos son suficientes para su evaluación.

Marque la opción que considere más ajustada según su grado de acuerdo con los criterios indicados (1 = inadecuado / 5 = muy adecuado)

Al final de cada dimensión le solicitamos agregue todas las observaciones que crea conveniente de acuerdo a los puntos señalados (utilice el espacio que necesite).

Muchas gracias por su colaboración

NOMBRE:PROFESIÓN: CENTRO DE TRABAJO:

ITEMS		Pertinencia					Claridad					Suficiencia				
1. DISEÑO DE LA FORMACIÓN Y APRENDIZAJE REALIZADO	1. Deseo aplicar la formación recibida para obtener mejoras en el aprendizaje de mis estudiantes.															
	6. Debido a la formación he aprendido nuevas maneras de trabajar con los estudiantes en	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
	10.La formación se ha diseñado de manera que los participantes han aportado nuevas experiencias aplicables a mi docencia.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
	16.La formación me ha permitido actualizar los conocimientos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
	20. Esta formación me ha dado seguridad para introducir cambios en el aula.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	25. Los formadores me han servido de modelo para mi docencia.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
	25.El seguimiento del formador me ha permitido entender cómo aplicar los aprendizajes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
	26.Gracias a la formación soy consciente de lo que significa enseñar en la universidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
	27. Voy a dedicar parte de mi tiempo a aplicar lo aprendido en la formación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					

	29. En la formación he aprendido a reflexionar sobre lo que hago.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
	4. Soy capaz de utilizar estas nuevas ideas en mi docencia.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
Contenidos que se solapan o repetitivos (indique nº ítem):																
Inclusión o supresión de ítems:																
Otras observaciones y/o sugerencias																
2. APOYO RESPONSABLE DOCENTE	7.El/la coordinador/a de la titulación, como persona responsable de la docencia, incentiva que aplique cambios en mi docencia.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
	2. Cuento con el apoyo de la persona coordinadora de la titulación y responsables de sección para aplicar lo que he aprendido en la formación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	27.Nuestro equipo docente apoya al profesorado cuando introduce mejoras en su docencia debido a la formación recibida.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
	3. Encuentro resistencias en el profesorado de mi titulación para aplicar lo aprendido en la formación.															
Contenidos que se solapan o repetitivos (indique nº ítem):																
Inclusión o supresión de ítems:																
Otras observaciones y/o sugerencias																

3. PREDISPOSICIÓN AL CAMBIO	12. Encuentro resistencias en el profesorado de mi departamento para aplicar lo aprendido en la formación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	18. La tradición docente de enseñanza en mi departamento dificulta la aplicación de las innovaciones que provienen de la formación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
	21. Son necesarias grandes dosis de entusiasmo en mi equipo docente para introducir un cambio.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
Contenidos que se solapan o repetitivos (indique nº ítem):																
Inclusión o supresión de ítems:																
Otras observaciones y/o sugerencias																
4. RECURSOS DEL ENTORNO	19. Las posibilidades de la infraestructura de la institución (tecnología, mobiliario, distribución del aula, etc.) me facilitan la aplicación de lo aprendido en la formación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	28. Los recursos económicos disponibles en mi centro permiten implementar la formación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
Contenidos que se solapan o repetitivos (indique nº ítem):																
Inclusión o supresión de ítems:																
Otras observaciones y/o sugerencias																
5. FEEDBACK DEL ESTUDIANTE	5. Los estudiantes no aprecian los cambios que aplico como resultado de la formación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	

	11.Los estudiantes son reacios a trabajar con los nuevos métodos que he aprendido en la formación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
	17.Los comentarios de mis estudiantes me animan a probar las nuevas estrategias docentes aprendidas en la formación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
	23. Cuando pruebo las cosas nuevas que he aprendido en la formación, los estudiantes me evalúan más positivamente.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
Contenidos que se solapan o repetitivos (indique nº ítem):																
Inclusión o supresión de ítems:																
Otras observaciones y/o sugerencias																
6. RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL	31. Espero que mi institución reconozca el esfuerzo que realizo para implementar la formación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	25. Voy a dedicar parte de mi tiempo a aplicar lo aprendido en la formación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
	23.El seguimiento del formador me ha permitido entender cómo aplicar los aprendizajes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
	26. En la formación he aprendido a reflexionar sobre lo que hago.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
Contenidos que se solapan o repetitivos (indique nº ítem):																
Inclusión o supresión de ítems:																

8. ORGANIZACIÓN PERSONAL DEL TRABAJO	24. Con mi dedicación horaria puedo implementar lo aprendido en el curso de formación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
	8.Mi carga de trabajo me impide dedicar tiempo a implementar lo aprendido.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Contenidos que se solapan o repetitivos (indique nº ítem):																
Inclusión o supresión de ítems:																
Otras observaciones y/o sugerencias																

6. Extensión del cuestionario en su conjunto	1	2	3	4	5
7. Presentación del cuestionario en su conjunto	1	2	3	4	5
8. Orden de las preguntas	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 5: Resultados de asociaciones con chi cuadrado

Resultados estadísticos del Estudio de valoración de transferencia de la formación.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	235,754 ^a	4	,000
Razón de verosimilitudes	305,648	4	,000
Asociación lineal por lineal	176,070	1	,000
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	176,856 ^a	20	,002
Razón de verosimilitudes	133,162	20	,002
Asociación lineal por lineal	53,881	1	,002
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	299,860 ^a	8	,000
Razón de verosimilitudes	198,307	8	,000
Asociación lineal por lineal	118,678	1	,000
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,137 ^a	4	,006
Razón de verosimilitudes	45,756	4	,006
Asociación lineal por lineal	24,748	1	,006
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	61,574 ^a	4	,027
Razón de verosimilitudes	78,595	4	,027
Asociación lineal por lineal	44,426	1	,027
N de casos válidos	240		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	191,899 ^a	6	,001
Razón de verosimilitudes	146,698	6	,001
Asociación lineal por lineal	192,244	1	,001
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	155,481 ^a	4	,002
Razón de verosimilitudes	197,841	4	,002
Asociación lineal por lineal	142,970	1	,002
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	124,513 ^a	8	,001
Razón de verosimilitudes	160,984	8	,001
Asociación lineal por lineal	86,701	1	,001
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	247,085 ^a	20	,000
Razón de verosimilitudes	341,868	20	,000
Asociación lineal por lineal	152,580	1	,000
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	181,623 ^a	16	,013
Razón de verosimilitudes	152,662	16	,013
Asociación lineal por lineal	97,765	1	,013
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	200,687 ^a	4	,000
Razón de verosimilitudes	275,702	4	,000
Asociación lineal por lineal	171,405	1	,000
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	178,671 ^a	10	,011
Razón de verosimilitudes	162,998	10	,011
Asociación lineal por lineal	68,438	1	,011
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	158,791 ^a	8	,001
Razón de verosimilitudes	102,617	8	,001
Asociación lineal por lineal	54,033	1	,001
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	58,236 ^a	4	,046
Razón de verosimilitudes	69,081	4	,046
Asociación lineal por lineal	37,263	1	,046
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	120,860 ^a	4	,015
Razón de verosimilitudes	128,756	4	,015
Asociación lineal por lineal	70,460	1	,015
N de casos válidos	240		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	68,452 ^a	4	,036
Razón de verosimilitudes	30,230	4	,036
Asociación lineal por lineal	5,702	1	,036
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	118,825 ^a	8	,002
Razón de verosimilitudes	167,215	8	,002
Asociación lineal por lineal	130,548	1	,002
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	78,356 ^a	10	,004
Razón de verosimilitudes	38,041	10	,004
Asociación lineal por lineal	88,894	1	,004
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	294,253 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	293,589	16	,000
Asociación lineal por lineal	252,686	1	,000
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	169,056 ^a	5	,003
Razón de verosimilitudes	167,914	5	,003
Asociación lineal por lineal	179,147	1	,003
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	73,384 ^a	15	,032
Razón de verosimilitudes	59,793	15	,032
Asociación lineal por lineal	85,392	1	,032
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	113,725 ^a	10	,001
Razón de verosimilitudes	147,140	10	,001
Asociación lineal por lineal	126,212	1	,001
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	141,041 ^a	5	,049
Razón de verosimilitudes	117,787	5	,49
Asociación lineal por lineal	62,189	1	,049
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	133,469 ^a	5	,075
Razón de verosimilitudes	134,570	5	,075
Asociación lineal por lineal	73,642	1	,075
N de casos válidos	240		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	205,263 ^a	15	,000
Razón de verosimilitudes	255,601	15	,000
Asociación lineal por lineal	188,277	1	,000
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	110,731 ^a	5	,005
Razón de verosimilitudes	159,793	5	,005
Asociación lineal por lineal	141,079	1	,005
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,483 ^a	10	,010
Razón de verosimilitudes	26,842	10	,010
Asociación lineal por lineal	37,651	1	,010
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	69,708 ^a	5	,002
Razón de verosimilitudes	98,176	5	,002
Asociación lineal por lineal	87,353	1	,002
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	232,881 ^a	12	,003
Razón de verosimilitudes	241,644	12	,003
Asociación lineal por lineal	194,190	1	,003
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	203,992 ^a	8	,002
Razón de verosimilitudes	274,956	8	,002
Asociación lineal por lineal	161,206	1	,002
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	199,617 ^a	40	,001
Razón de verosimilitudes	141,160	40	,001
Asociación lineal por lineal	159,149	1	,001
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	105,691 ^a	16	,002
Razón de verosimilitudes	116,090	16	,002
Asociación lineal por lineal	127,444	1	,002
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	54,784 ^a	8	,004
Razón de verosimilitudes	66,196	8	,004
Asociación lineal por lineal	34,842	1	,004
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	111,900 ^a	8	,003
Razón de verosimilitudes	121,832	8	,003
Asociación lineal por lineal	65,209	1	,003
N de casos válidos	240		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	140,811 ^a	14	,005
Razón de verosimilitudes	136,481	14	,005
Asociación lineal por lineal	130,345	1	,005
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,774 ^a	8	,006
Razón de verosimilitudes	22,133	8	,006
Asociación lineal por lineal	67,299	1	,006
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	105,857 ^a	16	,004
Razón de verosimilitudes	151,845	16	,004
Asociación lineal por lineal	122,065	1	,004
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	128,292 ^a	17	,003
Razón de verosimilitudes	100,650	17	,003
Asociación lineal por lineal	174,455	1	,003
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	675,986 ^a	32	,000
Razón de verosimilitudes	522,511	32	,000
Asociación lineal por lineal	234,443	1	,000
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	210,877 ^a	3	,000
Razón de verosimilitudes	279,531	3	,000
Asociación lineal por lineal	172,777	1	,000
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	70,018 ^a	15	,003
Razón de verosimilitudes	33,466	15	,003
Asociación lineal por lineal	60,482	1	,003
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	104,858 ^a	6	,004
Razón de verosimilitudes	175,005	6	,004
Asociación lineal por lineal	112,348	1	,004
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	50,805 ^a	3	,006
Razón de verosimilitudes	62,760	3	,006
Asociación lineal por lineal	35,788	1	,006
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	101,913 ^a	3	,002
Razón de verosimilitudes	113,916	3	,002
Asociación lineal por lineal	67,249	1	,002
N de casos válidos	240		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	41,064 ^a	9	,003
Razón de verosimilitudes	61,539	9	,003
Asociación lineal por lineal	42,161	1	,003
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	168,594 ^a	3	,004
Razón de verosimilitudes	210,226	3	,004
Asociación lineal por lineal	155,713	1	,004
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	190,904 ^a	6	,000
Razón de verosimilitudes	234,707	6	,000
Asociación lineal por lineal	125,382	1	,000
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	288,951 ^a	15	,000
Razón de verosimilitudes	374,153	15	,000
Asociación lineal por lineal	180,729	1	,000
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	292,244 ^a	12	,000
Razón de verosimilitudes	267,204	12	,000
Asociación lineal por lineal	231,347	1	,000
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	151,531 ^a	8	,001
Razón de verosimilitudes	145,829	8	,000
Asociación lineal por lineal	171,393	1	,000
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	281,404 ^a	22	,000
Razón de verosimilitudes	215,727	22	,000
Asociación lineal por lineal	161,476	1	,000
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	128,754 ^a	16	,002
Razón de verosimilitudes	128,918	16	,002
Asociación lineal por lineal	120,504	1	,002
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	53,960 ^a	8	,004
Razón de verosimilitudes	65,494	8	,004
Asociación lineal por lineal	28,535	1	,004
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	109,801 ^a	8	,001
Razón de verosimilitudes	120,187	8	,001
Asociación lineal por lineal	52,021	1	,001
N de casos válidos	240		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	238,532 ^a	24	,000
Razón de verosimilitudes	204,667	24	,000
Asociación lineal por lineal	242,036	1	,000
N de casos válidos	273		

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	155,699 ^a	8	,001
Razón de verosimilitudes	219,462	8	,001
Asociación lineal por lineal	206,469	1	,001
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	202,759 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	248,252	16	,000
Asociación lineal por lineal	99,969	1	,000
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	148,092 ^a	20	,002
Razón de verosimilitudes	194,193	20	,002
Asociación lineal por lineal	166,230	1	,002
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	153,719 ^a	32	,003
Razón de verosimilitudes	133,466	32	,003
Asociación lineal por lineal	246,561	1	,003
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	190,297 ^a	3	,003
Razón de verosimilitudes	257,314	3	,003
Asociación lineal por lineal	164,226	1	,003
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	179,049 ^a	15	,002
Razón de verosimilitudes	133,647	15	,002
Asociación lineal por lineal	164,118	1	,002
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	240,938 ^a	6	,001
Razón de verosimilitudes	190,475	6	,001
Asociación lineal por lineal	118,806	1	,001
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	59,139 ^a	3	,022
Razón de verosimilitudes	69,823	3	,022
Asociación lineal por lineal	39,795	1	,022
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	123,254 ^a	3	,002
Razón de verosimilitudes	130,582	3	,002
Asociación lineal por lineal	76,068	1	,002
N de casos válidos	240		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	135,372 ^a	9	,004
Razón de verosimilitudes	166,258	9	,004
Asociación lineal por lineal	227,620	1	,004
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	198,667 ^a	3	,000
Razón de verosimilitudes	239,665	3	,000
Asociación lineal por lineal	169,711	1	,000
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	122,220 ^a	6	,003
Razón de verosimilitudes	171,347	6	,003
Asociación lineal por lineal	139,419	1	,003
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,645 ^a	15	,043
Razón de verosimilitudes	42,275	15	,043
Asociación lineal por lineal	88,450	1	,043
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	191,813 ^a	12	,001
Razón de verosimilitudes	112,640	12	,001
Asociación lineal por lineal	236,885	1	,001
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	202,682 ^a	7	,000
Razón de verosimilitudes	280,690	7	,000
Asociación lineal por lineal	180,159	1	,000
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	126,013 ^a	15	,002
Razón de verosimilitudes	190,065	15	,002
Asociación lineal por lineal	201,716	1	,002
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	111,387 ^a	14	,033
Razón de verosimilitudes	101,303	14	,033
Asociación lineal por lineal	140,189	1	,033
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	173,000 ^a	7	,000
Razón de verosimilitudes	201,295	7	,000
Asociación lineal por lineal	70,092	1	,000
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	154,681 ^a	6	,004
Razón de verosimilitudes	153,974	6	,004
Asociación lineal por lineal	81,638	1	,004
N de casos válidos	240		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	220,199 ^a	21	,000
Razón de verosimilitudes	227,302	21	,000
Asociación lineal por lineal	248,242	1	,000
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	129,780 ^a	7	,002
Razón de verosimilitudes	285,412	7	,002
Asociación lineal por lineal	187,007	1	,002
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	75,006 ^a	14	,006
Razón de verosimilitudes	50,656	14	,006
Asociación lineal por lineal	61,940	1	,006
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	130,768 ^a	35	,001
Razón de verosimilitudes	122,704	35	,001
Asociación lineal por lineal	219,899	1	,001
N de casos válidos	273		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	98,846 ^a	28	,003
Razón de verosimilitudes	95,579	28	,003
Asociación lineal por lineal	59,118	1	,003
N de casos válidos	273		