



...a  
...sto no  
...es autores  
...0 % del ar  
...l, Kuprit-  
...as difi  
...lizar

# Hacia un desarrollo profesional centrado en el docente

Christian Jaramillo-Baquerizo



UNIVERSIDAD ANDINA  
SIMÓN BOLÍVAR  
Ecuador

30 años

**HACIA UN DESARROLLO PROFESIONAL  
CENTRADO EN EL DOCENTE**



Christian Jaramillo-Baquerizo

# HACIA UN DESARROLLO PROFESIONAL CENTRADO EN EL DOCENTE



UNIVERSIDAD ANDINA  
SIMÓN BOLÍVAR  
Ecuador

*30 años*

2021



UNIVERSIDAD ANDINA  
SIMÓN BOLÍVAR  
Ecuador — 30 años

## **HACIA UN DESARROLLO PROFESIONAL CENTRADO EN EL DOCENTE**

© 2021, Christian Jaramillo-Baquerizo

Primera edición

© Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador:

ISBN Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador: 978-9942-837-83-7

Quito, septiembre de 2021

© Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

Toledo N22-80

Teléfonos (593 2) 322 8085, 299 3600

Fax: (593 2) 3228426

Correo electrónico: uasb@uasb.edu.ec

Quito, Pichincha

Producción editorial: Jefatura de Publicaciones, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

Annamari de Piérola, jefa de Publicaciones

Shirma Guzmán, asistente editorial

Patricia Mirabá, secretaria

Corrección editorial: Alejo Romano

Diseño y diagramación: Juan Carlos Manangón

Diseño de portada: Adriana Pozo Vargas

La versión original del texto que aparece en este libro fue sometida a un proceso de revisión por pares, conforme a las normas de publicación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

# Contenido

<b>Prólogo</b> .....	7
<b>Prefacio</b> .....	9
Capítulo 1	
<b>Enfoque teórico</b> .....	15
Capítulo 2	
<b>Iniciativas de desarrollo profesional</b> .....	33
Capítulo 3	
<b>Iniciativas de desarrollo profesional para docentes universitarios: Variables que influyen en la transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo</b> .....	63
Capítulo 4	
<b>Explorando la consideración de las necesidades psicológicas básicas del docente universitario en el diseño de iniciativas de desarrollo profesional</b> .....	81
Capítulo 5	
<b>Discusión general</b> .....	105
<b>Conclusión</b> .....	131
<b>Referencias</b> .....	133



# Prólogo

Presentar este libro, que reflexiona sobre la educación, es un gusto, por ser este un amor que comparto con su autor. Juntos trabajamos para hacer que la docencia sea considerada una profesión y no una actividad de cuidadores o de transmisores de tradiciones y contenidos.

Este trabajo, si bien no es un análisis de la educación superior en el contexto actual, es una invitación a pensar sobre el desarrollo profesional y la docencia universitaria en un mundo cambiante. Nos convoca a reconocer la importancia de que las universidades implementen políticas, estrategias y programas de desarrollo profesional para todos sus docentes. Christian sabe que las universidades más prestigiosas del mundo deben su estatus al profesorado. Es por esto que enfoca su análisis en experiencias de desarrollo profesional centradas en los docentes, concibiéndolos como el factor clave, tanto para el descubrimiento de nuevos conocimientos como para la formación de las generaciones siguientes.

En esta obra, Christian nos advierte que no cualquier proceso de formación tiene un impacto significativo en la mejora de las prácticas de los docentes, y que tampoco es cierto que estos integran, de manera automática, la nueva información o las competencias pedagógicas recién desarrolladas. El proceso formativo debe ser exigente. Debe guiar a los docentes a que comprueben la diferencia entre sus prácticas actuales y los cambios a realizar. Son los nuevos aprendizajes los que deben sacudir sus creencias erradas y quizá muy arraigadas porque se les demuestra que la nueva forma de concebir la enseñanza puede mejorar los resultados de los alumnos. Y para lograr esto, el reto inicial es

motivar a los docentes para que sientan la necesidad de adquirir nuevos conocimientos profesionales. Si no hay motivación no hay aprendizaje o no hay transferencia.

En ese contexto, esta obra analiza el proceso de diseño de iniciativas de desarrollo profesional para el profesorado universitario, que permiten al lector o lectora profundizar en las características clave de un programa de formación continua. A partir de este insumo se podrían proponer y diseñar programas de formación continua a los docentes universitarios, especialmente para atender la situación actual, transformada por la pandemia del COVID-19. Si antes de la emergencia sanitaria el mundo era incierto, inseguro e imprescindible, luego de la peste lo es todavía más. Estos cambios exigen a las universidades una transformación urgente que les permita responder a las consecuencias de la crisis económica, así como reconocer que las nuevas formas de enseñar y de aprender que se implementaron durante la crisis sanitaria ya no se irán, como es el caso de la tecnología.

SOLEDAD MENA

# Prefacio

Las iniciativas de desarrollo profesional han desempeñado un papel importante en las reformas educativas, así como en los procesos de calidad, debido a su capacidad de crear espacios apropiados para generar y fortalecer conocimientos, habilidades, comportamientos y actitudes en los docentes, y mejorar por tanto la calidad de la educación (Avalos 2011, Desimone 2009, Heirweg et al. 2021). En relación con esta importante área de investigación, la *transferencia del aprendizaje* —es decir, la aplicación permanente del conocimiento adquirido en un contexto de desarrollo profesional al lugar de trabajo (Ford 1997)— ha captado cada vez más la atención de los investigadores que intentan comprender la manera de optimizar este componente crítico del desarrollo profesional (ver De Rijdt et al. 2013).

Numerosos estudios realizados sobre la transferencia del aprendizaje resaltan consistentemente a la *motivación para transferir* como una variable clave en el proceso de transferencia (Baldwin y Ford 1988, Blume et al. 2010). Sin embargo, sigue vigente la necesidad de investigar las orientaciones de diseño de iniciativas de desarrollo profesional que puedan fomentar de mejor manera la motivación para transferir los aprendizajes en el contexto de la educación superior (Bauer et al. 2016; Dreer, Dietrich y Kracke 2017; Reinhold, Gegenfurtner y Lewalter 2018; Galoyan y Betts 2021). En consecuencia, el objetivo de esta obra es analizar este tema proporcionando lineamientos puntuales sobre la manera en la cual las iniciativas de desarrollo profesional pueden fomentar la motivación para la transferencia de los docentes universitarios.

Este trabajo es en parte fruto de una disertación doctoral, y añade revisiones de la literatura para brindar directrices que fortalezcan los procesos de desarrollo profesional del docente universitario. Cada capítulo se puede leer de manera individual, ya que presenta una problemática específica, como se explica a continuación (ver tabla 1).

Tabla 1  
Títulos y descripción de los capítulos de esta obra

Capítulo	Título	Características del capítulo
1	Enfoque teórico	El capítulo introductorio expone los elementos centrales de la investigación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• El planteamiento del problema</li> <li>• La fundamentación teórica que acompaña a las investigaciones</li> <li>• Los desafíos de la investigación</li> <li>• Los objetivos centrales de la investigación</li> <li>• El diseño general de la investigación</li> <li>• La relevancia del estudio en el contexto de la literatura especializada</li> <li>• La visión general de la investigación</li> </ul>
2	Iniciativas de desarrollo profesional	Presenta el concepto de iniciativas de desarrollo profesional, sus modelos actuales y su relación con la transferencia del aprendizaje y la motivación para transferir.
3	Iniciativas de desarrollo profesional para docentes universitarios: Variables que influyen en la transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo	Este capítulo es el resultado de una investigación de carácter cualitativo que estudia la manera en la cual los actuales diseños de iniciativas de desarrollo profesional consideran las principales variables que influyen en la transferencia del aprendizaje, es decir, las características de quien aprende, de la intervención o capacitación, y del lugar del trabajo.

4	Explorando la consideración de las necesidades psicológicas básicas del docente universitario en el diseño de iniciativas de desarrollo profesional	Aquí se exponen los resultados de una investigación en la que, por medio de entrevistas a diseñadores universitarios de iniciativas de desarrollo profesional, se estudia la manera en la cual las necesidades psicológicas básicas de los docentes universitarios son consideradas en el proceso de diseño e implementación de iniciativas de desarrollo profesional.
5	Discusión general	Este último capítulo es un espacio de discusión que aborda los siguientes ámbitos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumen de los principales resultados relacionados con los objetivos de la investigación</li> <li>• Limitaciones y direcciones para futuras investigaciones</li> <li>• Implicaciones teóricas, metodológicas y prácticas</li> </ul>

Fuente y elaboración propias.

Esta obra contribuye a la literatura proporcionando pautas específicas sobre cómo motivar a los docentes universitarios para que transfieran los conocimientos adquiridos en un contexto de desarrollo profesional a un nuevo contexto. Para ello es necesario estudiar la forma en que las iniciativas de desarrollo profesional pueden convertirse en espacios de aprendizaje donde se fomente la motivación de quien aprende, en este caso el docente universitario. Este estudio propone una trayectoria de investigación aplicando teorías motivacionales al planteamiento de iniciativas de desarrollo profesional, para fortalecer la transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo al poner a quien aprende en el centro del proceso de diseño e implementación.

## **Estructura de la obra**

El capítulo 1, «Enfoque teórico», presenta al lector el problema central de la investigación, los antecedentes conceptuales y teóricos, así como sus desafíos, objetivos y diseño metodológico. Describe las principales variables identificadas por la literatura como influyentes en el proceso de transferencia, al igual que el concepto central de la motivación para transferir. Además, profundiza en el marco teórico de la teoría de la autodeterminación, específicamente el concepto del apoyo a la autonomía, representado por las necesidades psicológicas básicas y los conceptos de motivación autónoma y controlada. Finalmente, se discuten los beneficios reportados de los entornos de aprendizaje de apoyo a la autonomía.

El capítulo 2, «Iniciativas de desarrollo profesional», expone la definición conceptual y los modelos de desarrollo profesional aplicados tradicionalmente. Asimismo, ahonda en los conceptos principales de esta obra, como la transferencia del aprendizaje y uno de sus principales factores influyentes, la motivación para transferir. También se analizan las variables fundamentales de esta última, para comprender cómo fortalecer los actuales procesos de diseño e implementación de las iniciativas de desarrollo profesional. Este apartado tiene como finalidad analizar los conceptos presentados anteriormente para comprender de mejor manera los estudios siguientes.

El capítulo 3, «Iniciativas de desarrollo profesional para docentes universitarios: Variables que influyen en la transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo», presenta los resultados de un estudio cualitativo que examina la consideración brindada por los diseñadores de iniciativas de desarrollo profesional a las principales variables influyentes en la transferencia del aprendizaje. Con la participación de doce universidades ecuatorianas, se analizan los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior al diseñar iniciativas de desarrollo profesional enfocadas en los docentes, así como la ido-

neidad de estas para fortalecer la transferencia del aprendizaje. Además, se resalta la forma en la cual el contexto de reforma en que viven las universidades influye en el diseño.

El capítulo 4, «Explorando la consideración de las necesidades psicológicas básicas del docente universitario en el diseño de iniciativas de desarrollo profesional», muestra los resultados de entrevistas realizadas a dieciséis autoridades universitarias, encargadas del desarrollo profesional de sus docentes, sobre la idoneidad de los enfoques actuales de sus iniciativas para crear entornos de aprendizaje de apoyo a la autonomía que fomenten en los participantes la motivación para transferir el aprendizaje. Utilizando el marco teórico de la teoría de la autodeterminación, este estudio busca enfatizar la importancia de considerar las tres necesidades psicológicas (autonomía, competencia y relación) en el diseño de una iniciativa de desarrollo profesional.

En el capítulo 5, «Discusión general», se reflexiona sobre las conclusiones de estos estudios y su relación con los objetivos iniciales de la investigación. Además, este apartado analiza las limitaciones teóricas y empíricas presentando posibles escenarios para futuras investigaciones. Finalmente, con base en los principales hallazgos, se discute un conjunto de implicaciones para el diseño de futuras iniciativas de desarrollo profesional.



# Capítulo 1

## Enfoque teórico

### Introducción<sup>1</sup>

La literatura especializada en el campo educativo señala el rol del docente como uno de los ejes principales en el rendimiento estudiantil. En especial, este rol se evidencia en la notable influencia que tiene la retroalimentación (*feedback*) en el aprendizaje (ver el metaanálisis de Hattie [2009]). Este papel fundamental del docente ha impulsado a que las instituciones educativas diseñen e implementen iniciativas de desarrollo profesional con el fin de fortalecer sus habilidades, actitudes y competencias y así incidir en la calidad de la educación (Merchie et al. 2018). Fundamentalmente, se espera que un docente que participa en una iniciativa de desarrollo profesional adquiera un aprendizaje que pueda ser a su vez aplicado en su lugar de trabajo. La aplicación de conocimientos adquiridos (por ejemplo, en una iniciativa de desarrollo profesional) a nuevos contextos se denomina «transferencia del aprendizaje» (Schneider 2014), y se ha convertido en una importante área de investigación en varios campos disciplinares, ya que el fin último de una iniciativa de desarrollo profesional, como un curso de capacitación, es que los docentes apliquen este conocimiento a su lugar de trabajo.

---

1 Este capítulo está basado parcialmente en los textos «Modelos de desarrollo profesional del docente universitario» (Jaramillo-Baquerizo 2019, 271-95) y «Climas de aprendizaje de apoyo a la autonomía y su influencia en la educación superior: Una revisión de la literatura» (Jaramillo-Baquerizo 2020a, 219-32).

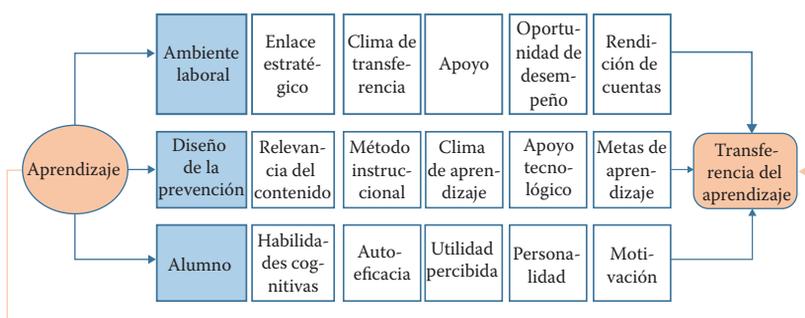
El concepto de transferencia del aprendizaje, que hoy tiene gran importancia sobre todo en el sector educativo, aparece por primera vez bajo el término *transferencia del entrenamiento* (*transfer of training*) en la obra de Woodworth y Thorndike (1901). En la presente obra se utiliza el concepto de transferencia del aprendizaje de Baldwin y Ford (1988), definido como la aplicación permanente de las habilidades y conocimientos adquiridos en una capacitación al lugar de trabajo.

Una dificultad estrechamente relacionada con la transferencia es justamente su ausencia —a veces denominada *el problema de la transferencia* (Grossman y Salas 2011)—, es decir, la no aplicación de las habilidades y los conocimientos adquiridos en la capacitación al lugar de trabajo o a un nuevo contexto. La falta de transferencia a menudo se atribuye a la aplicación de un modelo de desarrollo profesional deficiente que puede afectar negativamente sus resultados (Agyei y Voogt 2014). Aunque la transferencia es un resultado esperado y una medida del éxito de una iniciativa de desarrollo profesional, esto no siempre ocurre (Desimone 2009, Gravani 2007). Algunos autores presentan cifras inquietantes, que sugieren que solo el 10 % del aprendizaje se transfiere al lugar de trabajo (Fitzpatrick 2001, Kupritz 2002). De hecho, la falta de transferencia promueve varias dificultades, como, por ejemplo, restringir la posibilidad de actualizar los conocimientos en los avances de la sociedad actual (Grossman y Salas 2011).

Además, para diseñar e implementar una iniciativa de desarrollo profesional, se requieren innumerables recursos humanos y materiales. Para esto, los teóricos buscan formas de mejorar los resultados de estas iniciativas, por ejemplo, identificando los principales factores influyentes de la transferencia del aprendizaje (Botma et al. 2015, Grossman y Salas 2011). Debido a su gran cantidad, varios investigadores (ver De Rijdt et al. 2013) agrupan estas variables en tres grupos: 1. variables relacionadas con las características del alumno

(p. ej., capacidad cognitiva, motivación para aprender, motivación para transferir, autoeficacia); 2. variables relacionadas con las características del diseño del programa de desarrollo profesional (p. ej., análisis de necesidades, relevancia de contenido, estrategias de instrucción); y 3. variables relacionadas con las características del entorno de trabajo (p. ej., apoyo institucional, clima de transferencia, vínculo estratégico). La forma en que estos factores intervienen simultáneamente en el proceso de transferencia lo convierte en un área de estudio de investigación compleja. Para ilustrar el gran número de variables influyentes, se presenta la figura 1, que agrupa a algunas de ellas.

Figura 1  
**Variables influyentes en el proceso de transferencia del aprendizaje**



Fuente: De Rijdt et al. (2013).  
 Elaboración propia.

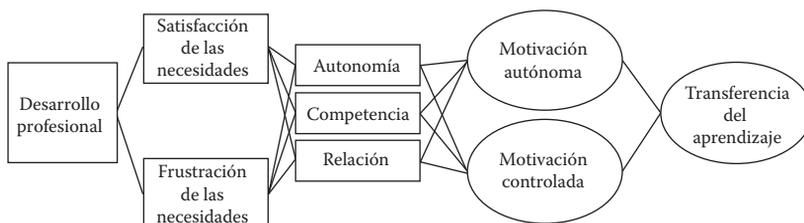
Para delimitar su alcance, la presente obra se centra en una variable específica: la motivación para transferir, una característica clave de quien aprende, que en este caso es el docente universitario. Esta variable es considerada un predictor influyente en el proceso de la transferencia de aprendizaje (Blume et al. 2010, Segers y Gegenfurtner 2013).

Investigaciones que aplican teorías motivacionales sugieren que para mejorar el proceso de transferencia del aprendizaje los docentes

deben sentirse motivados a implementar cambios y aplicar su aprendizaje después de asistir a una iniciativa de desarrollo profesional (N. Aelterman et al. 2016). En otras palabras, quien aprende necesita internalizar los conocimientos adquiridos y apropiarse del cambio que esta internalización genera, facilitado por un proceso que es estimulado por la experiencia de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas durante su experiencia (Tessier, Sarrazin y Ntoumanis 2010).

A pesar de la importancia de este tema, no se han realizado suficientes investigaciones en el contexto de la educación superior para comprender la forma en la cual se puede fortalecer la motivación del docente universitario para transferir su aprendizaje a un nuevo contexto. Como respuesta a esta necesidad, la presente obra estudia el estado del arte sobre la motivación para transferir, su influencia y el enfoque actual de las universidades ecuatorianas para ayudar a mapear sus características críticas de diseño e implementación. Con el propósito de profundizar la comprensión del proceso de diseño de las iniciativas de desarrollo profesional para fomentar la transferencia del aprendizaje en el contexto de la educación superior, se propone la aplicación de la teoría de la autodeterminación, que, por medio de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, puede fomentar la motivación para la transferencia del aprendizaje, como se aprecia en la figura 2.

Figura 2  
**Modelo teórico y concepción de la relación de las variables**



Fuente y elaboración propias.

## **Teoría de la autodeterminación**

Como se mencionó anteriormente, la motivación es clave en la discusión de la transferencia del aprendizaje, por lo que el objeto central de este estudio será fomentar la motivación del docente universitario para transferir sus conocimientos. Esto requiere un fundamento teórico que explique la motivación, para comprender la mejor manera de diseñar e implementar iniciativas de desarrollo profesional, de modo que no solo se facilite su análisis, sino que se proporcionen pautas de diseño concretas destinadas a fomentar la motivación para la transferencia en los participantes. Para la teoría de la autodeterminación es crucial la noción de que la motivación se mejora a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, un concepto que se detalla a continuación.

La macroteoría de la autodeterminación explica la forma en la cual los individuos experimentan un crecimiento y florecimiento por medio de la satisfacción de sus tres necesidades psicológicas básicas, consideradas universales e innatas a las personas: la autonomía, la competencia y la relación (Chen et al. 2015, Ryan y Deci 2000). La autonomía se refiere a la necesidad que un individuo tiene de ejercer libremente su voluntad y experimentar un sentido de volición, es decir, las ganas de cada persona de tomar decisiones personales (Ryan y Deci 2000). La necesidad de competencia se refiere al deseo del individuo de ser influyente y eficaz en su entorno, para controlarlo y así poder afrontar con éxito nuevos desafíos. Satisfacer la necesidad de competencia proporciona una sensación de seguridad y estabilidad (Chen et al. 2015). La necesidad de relación, por su parte, se refiere al deseo innato de la persona de relacionarse con las demás, de sentirse unida, amada y apoyada, y se extiende al establecimiento de un clima organizacional que apoye el crecimiento personal (Chen et al. 2015, Ryan y Deci 2000).

### *Motivación autónoma y controlada*

La teoría de la autodeterminación aporta al campo educativo brindando una diferenciación entre los tipos de motivación que pueden experimentar las personas. En este sentido, el enfoque no se basa solo en comprender la *cantidad* de motivación, sino la *calidad*. Para ello, concibe dos tipos: la motivación autónoma y la controlada. Esta idea no se limita a la visión clásica y dicotómica, como es el caso de las motivaciones extrínsecas e intrínsecas: la teoría de la autodeterminación piensa las motivaciones como un *continuum* que se despliega desde una *amotivación* —es decir, una ausencia de motivación— hasta una motivación intrínseca, como se ilustra en la figura 3.

Figura 3  
**Teoría de la autodeterminación  
 y las motivaciones autónoma y controlada**

Calidad de comportamiento	No autodeterminado					Auto-determinado
Tipo de motivación	Amotivación	Motivación extrínseca				Motivación intrínseca
Tipo de regulación	No regulación	Motivación autónoma		Motivación controlada		Regulación intrínseca
		Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación externa	Regulación introyectada	
Locus percibido de causalidad	Impersonal	Algo interno	Interno	Externo	Algo externo	Interno

Fuente: Ryan y Deci (2000).

Elaboración propia.

El *continuum* presentado en la figura 3 ilustra la concepción teórica de las regulaciones motivacionales. La motivación intrínseca (esto es, el deseo innato de actuar) y la amotivación (total falta del deseo de actuar) se conciben como los dos extremos, que encapsulan

entre ellos un grupo de motivaciones que no son enteramente intrínsecas pero que difieren en grados y en la calidad de regulaciones.

Uno de los aspectos más importantes de esta concepción teórica es el proceso de interiorización que una persona puede experimentar a través de la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas. Es decir, que si un estudiante inicialmente actúa bajo una motivación de «baja calidad» o controlada (influida por factores externos) y en el transcurso del proceso educativo experimenta una satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, podrá interiorizar su accionar y progresar hacia una motivación cercana a sus valores, es decir, hacia una motivación autónoma de «alta calidad» (Reeve y Jang 2006). En otras palabras, un estudiante puede enfrentar de mejor manera un accionar lejano a sus valores internos si sus necesidades psicológicas básicas son satisfechas; por ejemplo, si tiene la posibilidad de comprender la razón por la cual enfrenta este accionar (autonomía), si adquiere un óptimo nivel de confianza para hacerlo (competencia), y cuenta con el apoyo de otras personas en el proceso (relación).

### ***Aplicación de la teoría de la autodeterminación***

Estudios previos han empleado con éxito el marco teórico de las necesidades psicológicas básicas para diseñar entornos de aprendizaje que mejoren la motivación de los individuos, es decir, que consideren sus necesidades. La teoría de la autodeterminación se ha aplicado ampliamente a varios contextos de vida (servicios de salud, medicina, empresas, práctica religiosa, crianza de los hijos, ámbito laboral y otros) como una forma de fomentar la realización y el bienestar individual. En el campo de la educación, se ha utilizado sobre todo para crear climas de aprendizaje enfocados en satisfacer las necesidades psicológicas del alumno, con lo que se fomenta una motivación autónoma y se fortalece el rendimiento de los estudiantes (Vansteenkiste, Lens y Deci 2006). El estudio de Haerens et al. (2015) encontró que la satisfacción de las ne-

cesidades psicológicas media la relación entre el apoyo a la autonomía y la motivación autónoma. De la misma manera, descubrió que una enseñanza controladora —es decir, una instrucción desconectada de las necesidades del alumno— se asociaba con una motivación controlada (el deseo de actuar debido a factores externos), e incluso con una desmotivación (el deseo de no comprometerse) hacia las actividades.

Los beneficios reportados de los entornos de aprendizaje que apoyan las necesidades son prometedores para la educación. Se los ha asociado, por ejemplo, con una influencia en el comportamiento instruccional (Perlman 2011) y en el cambio de creencias de los docentes (N. Aelterman et al. 2016), que pasan a fomentar la motivación de los estudiantes por el aprendizaje facilitando la incorporación de metodologías de enseñanza innovadoras, como el aprendizaje basado en casos (Baeten, Dochy y Struyven 2013).

Sin embargo, la aplicación exitosa de esta teoría en el contexto educativo se ha centrado en enseñar cómo apoyar la autonomía de los demás (Reeve y Jang 2006). Esta brecha en la literatura impulsa a la presente obra a aplicar la teoría de la autodeterminación al diseño y la implementación de iniciativas de desarrollo profesional en la educación universitaria, para brindar una idea de cómo motivar a los docentes universitarios a transferir su aprendizaje a un nuevo contexto. Esto también se afirmó en la revisión de la literatura llevada a cabo por Lazowski y Hulleman (2016), quienes resaltan que la aplicación de las teorías motivacionales al diseño real de las iniciativas de desarrollo profesional es escasa. Como se ha sugerido en investigaciones recientes, el desarrollo profesional aún necesita de mejoras sobre cómo fortalecer sus procesos de diseño (Galoyan y Betts 2021).

### *El apoyo a la autonomía*

Como se ha mencionado, uno de los conceptos clave promulgados por la macroteoría psicológica de la autodeterminación es el concep-

to de autonomía, concebida como la autorregulación e integración en el comportamiento de una persona, fundamental para promover su bienestar y desarrollo psicológico (Ryan, Deci y Vansteenkiste 2016). Es por esto que el estudio de los beneficios del apoyo a la autonomía ha llamado la atención de varios autores, especialmente del campo de la educación (N. Aelterman et al. 2019, Nishimura y Sakurai 2017, Soenens et al. 2012). Cabe aclarar que, según la microteoría de las necesidades psicológicas básicas, las personas experimentan apoyo a su autonomía cuando las necesidades de autonomía, competencia y relación son satisfechas. Además, hay evidencia que sugiere que estas necesidades psicológicas son universales, es decir, las personas comparten dichas necesidades en varios contextos y lugares geográficos (Chen et al. 2015). En este sentido, su satisfacción es considerada un nutriente esencial para que un individuo experimente bienestar y realización en varios contextos (Ryan y Deci 2000).

En el contexto educativo, el apoyo a la autonomía se traduce en espacios diseñados por el docente donde los estudiantes experimentan bienestar y realización conducente al aprendizaje (Ryan y Deci 2000).

Ya que los estudiantes son llamados a participar de actividades que provienen en su mayoría de la iniciativa de otros —por ejemplo, docentes—, es necesario fortalecer el proceso de interiorización de las actividades y los comportamientos relacionados con el proceso de aprendizaje. En otras palabras, gracias a la consideración de las necesidades psicológicas básicas, los estudiantes pueden transitar una motivación inicialmente controlada hacia una motivación autónoma.

### ***Beneficios del apoyo a la autonomía***

Una revisión de la literatura (ver Jaramillo-Baquerizo 2020b) sugiere que los climas de apoyo a la autonomía influyen en varios espacios, que pueden agruparse en áreas referentes al aprendizaje y áreas relacionadas con el ámbito emocional de las personas.

Tabla 2  
**Áreas de influencia del apoyo de la autonomía**

<b>Aprendizaje</b>	<b>Ámbito emocional</b>
Aprendizaje conceptual	Autonomía
Autoeficacia	Bienestar y satisfacción general con la vida
Compromiso de estudio	Competencia
Estrategias metacognitivas y cognitivas	Emociones positivas y negativas (relación con pares)
Motivación de aprendizaje intrínseco	<i>Engagement</i> autodeterminado
Relevancia percibida sobre el material de estudio	Intenciones de deserción (relación negativa)
Rendimiento/desempeño académico	Relación social
	Compromiso con la profesión

Fuente y elaboración: Jaramillo-Baquerizo (2020b).

Así, el diseño de climas de aprendizaje, incluyendo iniciativas de desarrollo profesional que apoyen la autonomía de los estudiantes, puede beneficiar a áreas cruciales de la educación. De manera particular, un campo poco considerado es el ámbito emocional de las personas. Esto, en un contexto de profesionales de altísimo nivel, como es el caso de los docentes universitarios, puede ser un acercamiento apropiado para el diseño e implementación de iniciativas de desarrollo profesional. El detalle de los estudios revisados en Jaramillo-Baquerizo (2020b) muestra el modo en que los climas de apoyo a la autonomía pueden ayudar en contextos de aprendizaje.

Tabla 3  
**Resultados de investigaciones  
 sobre el apoyo de la autonomía en educación**

Referencia	Principal hallazgo	Metodología	Contexto	Participantes
1. <b>N. Aelterman et al. (2019)</b>	Una mayor claridad por parte de los docentes sobre su propio estilo de enseñanza facilita adoptar un estilo que apoye las necesidades psicológicas y, por lo tanto, beneficie a sus estudiantes y a ellos mismos.	Análisis de escala multidimensional	Bélgica	1332 docentes y 1735 estudiantes
2. <b>Bürgermeister, Ringesen y Raufelder (2016)</b>	El apoyo simultáneo de autonomía, competencia y relación, comparado con proveer solo autonomía y competencia, lleva a un enlace más fuerte entre la competencia percibida y relación social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño longitudinal cuasiexperimental</li> <li>• Análisis del camino multigrupal</li> </ul>	Alemania	160 estudiantes
3. <b>Demir, Burton y Dunbar (2019)</b>	El apoyo a la autonomía predice un mejor rendimiento (mejores notas).	Cuestionario	EE. UU.	412 estudiantes de psicología

<p><b>4. Dincer et al. (2019)</b></p>	<p>El apoyo a la autonomía predice la satisfacción de necesidades, que a la vez predice un <i>engagement</i> autodeterminado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo estructural de ecuaciones</li> <li>• Entrevistas</li> </ul>	<p>Turquía</p>	<p>412 estudiantes de inglés como segunda lengua</p>
<p><b>5. Duchatelet y Donche (2019)</b></p>	<p>El apoyo a la autonomía incrementa la autoeficacia para estudiantes que tienen una motivación autónoma.</p>	<p>Análisis estructural de ecuaciones</p>	<p>Holanda</p>	<p>230 estudiantes de licenciatura en ciencias aplicadas</p>
<p><b>6. Eakman et al. (2019)</b></p>	<p>El apoyo a la autonomía promueve el desempeño académico a pesar de la presencia de factores relacionados a la salud, como la depresión, el estrés postraumático y leves traumas al cerebro.</p>	<p>Modelos de regresión múltiple</p>	<p>EE. UU.</p>	<p>172 estudiantes veteranos y de servicio militar</p>
<p><b>7. González et al. (2018)</b></p>	<p>El estilo de enseñanza predice las competencias adquiridas; estas predicen la autoeficacia de la enseñanza; y esta, el compromiso con la profesión.</p>	<p>Modelo estructural de ecuaciones</p>	<p>España</p>	<p>842 estudiantes de docencia en educación inicial y educación primaria</p>

<p><b>8. Gutiérrez y Tomás (2019)</b></p>	<p>La autonomía del docente influye sobre el compromiso, la autoeficacia y el bienestar subjetivo. La autoeficacia y el compromiso median los efectos del apoyo a la autonomía en el rendimiento académico.</p>	<p>Modelo estructural de ecuaciones</p>	<p>República Dominicana</p>	<p>870 estudiantes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo</p>
<p><b>9. Hagenauer, Gläser-Zikuda y Moschner (2018)</b></p>	<p>El modelo explica el 28,5 % de la varianza en las emociones positivas y el 39,6 % en las emociones negativas. El predictor más fuerte de las emociones positivas y negativas de los estudiantes es la relevancia percibida del material de estudio, un factor relacionado con la necesidad de autonomía. Esta relevancia percibida presenta un impacto directo en el compromiso hacia el estudio. Las relaciones positivas con</p>	<p>Modelo de camino estimado</p>	<p>Alemania</p>	<p>792 estudiantes de docencia</p>

	<p>los compañeros demuestran ser importantes para las emociones positivas y negativas, así como para la satisfacción general con la vida. Las emociones en la universidad predicen la satisfacción con la vida y, sobre todo, el compromiso hacia el estudio.</p>			
<p><b>10. Jang, Reeve y Halusic (2016)</b></p>	<p>La enseñanza que apoya la autonomía incrementa el aprendizaje conceptual. Enseñar en la manera preferida de los estudiantes incrementa la autonomía, el <i>engagement</i> y el aprendizaje conceptual.</p>	<p>Análisis multinivel</p>	<p>EE. UU.</p>	<p>91 estudiantes de licenciatura en psicología</p>
<p><b>11. Jenó, Danielsén y Raaheim (2018)</b></p>	<p>El apoyo a la autonomía tiene un efecto indirecto de predicción en el desempeño académico y predice negativamente las intenciones de deserción.</p>	<p>Estudio transversal</p>	<p>Noruega</p>	<p>754 estudiantes de biología</p>

<p><b>12. Kiemer et al. (2018)</b></p>	<p>Cuando los estudiantes perciben un apoyo a su autonomía y competencia por parte de sus docentes, consiguen una experiencia de mayor autodeterminación y motivación de aprendizaje intrínseco.</p>	<p>Diseño experimental de campo</p>	<p>Alemania</p>	<p>226 estudiantes de clases de STEM</p>
<p><b>13. Liu y Flick (2019)</b></p>	<p>Hay una relación entre la percepción de una enseñanza que apoya la autonomía y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.</p>	<p>Modelo estructural de ecuaciones</p>	<p>China</p>	<p>Estudiantes de contabilidad</p>
<p><b>14. Matos et al. (2018)</b></p>	<p>La enseñanza que apoya a la autonomía predice un incremento longitudinal en todos los aspectos del <i>engagement</i> de los estudiantes (cognitivo, emocional, comportamental, agencial).</p>	<p>Modelo estructural jerárquico</p>	<p>Perú</p>	<p>336 estudiantes de ciencias y artes liberales</p>

<p><b>15. McEown y Sugita-McEown (2019)</b></p>	<p>El apoyo a la autonomía influye en el valor intrínseco, que a su vez predice positivamente el uso de estrategias metacognitivas y cognitivas.</p>	<p>Cuestionario</p>	<p>Japón</p>	<p>212 estudiantes de licenciatura matriculados en cursos de la lengua inglesa</p>
<p><b>16. Núñez y León (2019)</b></p>	<p>El apoyo a la autonomía predice el apoyo a la necesidad de autonomía, a la vez que predice cambios en cuatro tipos de <i>engagement</i>; la relación más fuerte se da en el <i>engagement</i> emocional.</p>	<p>Modelo estructural de ecuaciones</p>	<p>España</p>	<p>448 estudiantes de cursos de licenciatura en educación social, educación primaria y educación infantil</p>
<p><b>17. Thuy Hang, Kaur y Busthami Nur (2017)</b></p>	<p>El apoyo a la autonomía predice la motivación y la competencia, que a la vez predicen el desempeño escolar y las intenciones de deserción escolar.</p>	<p>Cuestionario (mínimos cuadrados parciales)</p>	<p>Vietnam</p>	<p>277 estudiantes de universidad vocacional</p>

Fuente: Jaramillo-Baquerizo (2020b).  
Elaboración propia.

El resultado de esta revisión de la literatura sugiere que, en un contexto educativo, el apoyo a la autonomía de los estudiantes influye positivamente en ámbitos esenciales como el aprendizaje y el ámbito emocional. Muchas veces, este último se descuida, al no considerarse esencial en el proceso educativo: un nudo crítico en los procesos de calidad suelen ser los indicadores medibles, como las pruebas estandarizadas, enfocadas en medir la cantidad de aprendizaje logrado. En este sentido, esta obra presenta un énfasis no solo en la cantidad del aprendizaje, sino en la calidad de los ambientes que conducen a un aprendizaje por medio del apoyo de la autonomía de quienes aprenden. Por ello se busca que en un contexto de desarrollo profesional los participantes experimenten un ambiente de apoyo a su autonomía.

A pesar de los beneficios que presentan los ambientes de apoyo a la autonomía en el proceso de aprendizaje, existe una escasez en la literatura sobre la forma en la cual este concepto puede aplicarse al desarrollo profesional de los docentes universitarios. Concretamente, este acercamiento puede ser beneficioso para los procesos de diseño, así como para facilitar la implementación y evaluación de iniciativas existentes. Dada la falta de investigaciones en este ámbito, este estudio pretende contribuir al conocimiento y la comprensión sobre cómo mejorar las iniciativas de desarrollo profesional del docente universitario sin recurrir a condicionamientos externos de coerción.

## **Conclusión**

El presente capítulo presentó a la teoría de la autodeterminación como el fundamento teórico de la investigación, para estudiar la problemática central de cómo fortalecer las iniciativas de desarrollo profesional en la educación superior. Esta teoría sirve como una propuesta válida para el análisis de tales iniciativas y como una herramienta para su diseño e implementación, al poner en el centro de

los procesos al docente universitario. En esta línea, el concepto del apoyo a la autonomía —derivado de la teoría de la autodeterminación y concebido como la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación— puede servir para inclinar la balanza hacia las necesidades individuales del docente universitario, sin desconocer las de las instituciones en que se desempeñan como profesionales. Además, a partir de otras investigaciones, se ha visto el beneficio que brinda la aplicación de este concepto al proceso educativo, tanto en el ámbito del aprendizaje como en el ámbito emocional/afectivo. Este último, pocas veces considerado, es de suma importancia, especialmente con profesionales altamente calificados como los docentes universitarios.

# Iniciativas de desarrollo profesional

### Introducción<sup>2</sup>

El desarrollo profesional puede llegar a ser un importante espacio de reflexión y generación de nuevos conocimientos, al proporcionar un medio para enriquecer los conocimientos y las habilidades del docente universitario y, así, mejorar la calidad de la educación (Nicoll y Harrison 2003). Con este propósito, varias universidades establecen unidades centralizadas responsables del diseño y la implementación de iniciativas de desarrollo profesional para sus docentes. En esta obra, se entiende a las iniciativas de desarrollo profesional como aquellas actividades organizadas formalmente por una institución de educación superior para fortalecer los conocimientos, las competencias y las habilidades de sus docentes, con el fin de fortalecer su desempeño en temas relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Merchie et al. 2018). A pesar de la vasta cantidad de investigaciones sobre la innovación en la educación superior, siguen siendo escasas las que ayudan a comprender la influencia que tiene el diseño de iniciativas de desarrollo profesional en el docente universitario (Stes, Coertjens y Van Petegem 2010; Stewart 2014). Esta realidad está en marcado contraste con la cantidad de investigaciones centradas en docentes o directores de escuelas de educación básica o secundaria (p. ej., Coldwell 2017; Early et al. 2017; Gibbs

---

2 Este capítulo tiene como base el texto de Christian Jaramillo-Baquerizo «Modelos de desarrollo profesional del docente universitario» (2019).

y Coffey 2004; Markussen-Brown et al. 2017; Postareff, Lindblom-Ylänne y Nevgi 2007; Vangrieken et al. 2017).

La literatura especializada presenta diferentes modelos de desarrollo profesional que reflejan una variedad de enfoques. Por ejemplo, la revisión de Kennedy (2005) incluye los modelos de desarrollo profesional más comunes aplicados en el contexto educativo. Para una mejor comprensión, aparecen en la tabla 4, enriquecidos con las perspectivas de otros autores (Dall'Alba y Sandberg 2006, Dede et al. 2008, Fraser et al. 2007). En esta tabla se presentan el modelo y su descripción, así como sus fortalezas y debilidades. El llamado *modelo de cascada*, por ejemplo, puede brindar una oportunidad válida para que los docentes universitarios consoliden sus conocimientos y establezcan relaciones que fomenten el apoyo mutuo y la evaluación por pares, elementos considerados importantes en el aprendizaje profesional (Mattheos et al. 2010) y en el proceso de transferencia de aprendizaje (Massenberg, Schulte y Kauffeld 2017).

Tabla 4  
Revisión de los modelos de desarrollo profesional  
a partir de la investigación de Kennedy (2005)

Modelos de desarrollo profesional	Descripción general	Beneficios	Áreas de mejora
<b>Modelo de entrenamiento</b> ( <i>training model</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfocado en fortalecer las habilidades del docente.</li> <li>• Impartido por una persona altamente calificada.</li> <li>• Organizado en unidades centralizadas.</li> <li>• Pretende estandarizar el conocimiento y las habilidades de los docentes con el fin de beneficiar a la institución.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Altamente eficaz en la transmisión y aplicación de los contenidos adquiridos.</li> <li>• Alto nivel de control por parte de las autoridades institucionales y gubernamentales, entre otras (<i>stakeholders</i>).</li> <li>• Enfocado en las necesidades institucionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesita fomentar en mayor medida la participación activa del docente en el proceso de diseño y ejecución.</li> <li>• Puede fortalecerse si relaciona de mejor manera los contenidos de los programas con el contexto donde se desempeñan los docentes.</li> <li>• Carece de énfasis en las necesidades individuales del docente.</li> </ul>

HACIA UN DESARROLLO PROFESIONAL CENTRADO EN EL DOCENTE

<p><b>Modelo de premiación</b> (<i>award-bearing model</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El diseño y la implementación están a cargo de personas expertas.</li> <li>• Puede enriquecerse con la colaboración de instituciones externas.</li> <li>• Uno de sus principales objetivos es fortalecer los procesos de control de calidad.</li> <li>• El éxito se basa en la cantidad y calidad de transmisión de los contenidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se pueden fortalecer nexos de colaboración con varias instituciones de educación superior, para promover el intercambio y un enriquecimiento entre las partes interesadas.</li> <li>• Puede fortalecer y generar cambios en la práctica docente, ya que enfatiza la aplicación de los contenidos en el aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La autonomía de las instituciones puede verse amenazada por la imposición de ideas externas descontextualizadas.</li> <li>• Puede fomentar tensiones entre un intelectualismo (la teoría) y la práctica profesional.</li> </ul>
<p><b>Modelo basado en el déficit o la necesidad</b> (<i>deficit model</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Está diseñado por una persona experta para responder a las áreas de mejora identificadas por la institución.</li> <li>• Su orientación va dirigida hacia una mejora de los estándares establecidos por la institución o una entidad de acreditación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene como objetivo identificar deficiencias y mejorarlas mediante un diseño específico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede generar tensiones en las personas que reciben el entrenamiento por falta de clarificación en la definición del concepto de desempeño competente.</li> <li>• La evaluación de los resultados está en manos de las autoridades, lo que puede crear tensión con los participantes.</li> <li>• No resalta la responsabilidad colectiva sobre las posibles áreas de mejora (déficit).</li> </ul>
<p><b>Modelo de cascada</b> (<i>cascade model</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quienes participan en un programa de desarrollo profesional son quienes se responsabilizan de transmitir el contenido aprendido a sus colegas en sesiones posteriores.</li> <li>• Tiene como fin el mejoramiento de los estándares institucionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es una manera de optimizar recursos cuando son limitados.</li> <li>• Eficaz para transmitir conocimiento y habilidades.</li> <li>• Puede fortalecer los lazos de cooperación entre pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los beneficiarios directos son aquellas personas que participaron en los programas.</li> <li>• Al no participar directamente del programa, ciertos elementos importantes pueden no generarse (p. ej., valores aprendidos).</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede fortalecer los conocimientos de las personas que capacitan a sus colegas.</li> </ul>	
<p><b>Modelo basado en estándares (standards-based model)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El enfoque del curso yace en el conocimiento de personas expertas que buscan cumplir con los estándares institucionales para fortalecer el desempeño de los docentes y mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalece las competencias de la práctica docente.</li> <li>• El cumplimiento de los estándares promueve el crecimiento individual e institucional.</li> <li>• La estandarización de ciertas prácticas facilita la comunicación con otras instituciones y los procesos de evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limita los espacios para un aprendizaje colaborativo entre los docentes.</li> <li>• No contempla otros ámbitos del docente (p. ej., el actitudinal o el relacional).</li> <li>• La primacía del cumplimiento de los estándares ejerce presión sobre la autonomía docente.</li> </ul>
<p><b>Modelo basado en coaching y mentoría (coaching/mentoring model)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se enfoca en un apoyo y acompañamiento personalizado del docente por parte de personas expertas.</li> <li>• Se brinda asesoramiento para fortalecer las habilidades de los docentes.</li> <li>• Fuerte énfasis en las relaciones interpersonales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalece la colaboración y relación interpersonal.</li> <li>• Permite relacionar los aprendizajes con los contextos reales.</li> <li>• Crea espacios de transmisión y transformación de conocimientos, actitudes y pensamientos, entre otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una diferenciación jerárquica puede obstaculizar la autonomía individual.</li> <li>• Prioriza la confidencialidad por sobre una rendición de cuentas.</li> <li>• La comunicación interpersonal individual es clave para su éxito.</li> </ul>
<p><b>Modelo basado en comunidades de práctica (community of practice model)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se constituye una comunidad de aprendizaje con más de dos docentes promoviendo un espíritu de compromiso.</li> <li>• Llama a un constante cambio desarrollando un estilo individual.</li> <li>• Basado en la teoría social del aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se genera aprendizaje gracias a una interacción con la comunidad.</li> <li>• Promueve la responsabilidad individual y colectiva.</li> <li>• Idóneo para una práctica transformativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede dar espacio a un aprendizaje pasivo.</li> <li>• Los individuos pueden ocultarse detrás de un grupo.</li> <li>• Fuerte dependencia en la afinidad entre personas.</li> </ul>

<p><b>Modelo basado en la investigación-acción</b> (<i>action research</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se anima a trabajar en comunidades de práctica.</li> <li>• Se basa en una idea de relaciones horizontales no jerárquicas que fomenta un aprendizaje mutuo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede responder a los intereses individuales y promover la autonomía.</li> <li>• Requiere la participación comprometida de los interesados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Su éxito depende de contar con un sistema educativo descentralizado.</li> </ul>
<p><b>Modelo basado en la transformación</b> (<i>transformative model</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo ecléctico que promueve iniciativas transformativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede considerarse como una alternativa a los modelos tradicionales por su flexibilidad y enfoque en las necesidades individuales y colectivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesita investigaciones y evidencias para comprobar su efectividad.</li> </ul>

Fuente: Dall'Alba y Sandberg (2006), Dede et al. (2008), Fraser et al. (2007), Kennedy (2005).  
Elaboración propia.

Los modelos presentados anteriormente pueden constituirse en un valioso punto de partida para una discusión sobre lo que puede aplicarse en la educación superior. El modelo basado en el déficit, por ejemplo, podría responder a los requerimientos puntuales que se han identificado por medio de un análisis de necesidades. A pesar de que este acercamiento puede ser efectivo, no deja de ser cuestionable, ya que suscita la perenne incógnita de a qué necesidades debe responder una iniciativa de desarrollo profesional: si a las necesidades institucionales o a las del docente como individuo o colectivo. Para responder de mejor manera esta pregunta, se podría argumentar que el punto de partida para cualquier iniciativa de desarrollo profesional deberían ser las necesidades de los estudiantes, ya que ellos son los beneficiarios del aprendizaje y crecimiento profesional del docente. Como se sabe, las necesidades de los docentes juegan un papel esencial en el aprendizaje de los estudiantes (Hattie 2009, Heirweg et al. 2021). Por

otro lado, no se deben descartar o minimizar los objetivos que las instituciones se han planteado (o se les exige) cumplir, como en los procesos de acreditación a los cuales son sometidas. No obstante, todos los actores involucrados en el desarrollo profesional son esenciales.

Esta obra se enfoca en los principales actores del proceso de transferencia del aprendizaje, es decir, los docentes universitarios, pues son ellos quienes tienen el poder de decisión sobre la aplicación del aprendizaje adquirido al lugar de trabajo. Por esta razón, se hacen llamados a diseñar iniciativas de desarrollo profesional centrados en el docente como quien aprende, para así fomentar la aplicación del aprendizaje en el aula (Cho y Rathbun 2013).

No obstante, varios estudios muestran la prevalencia de un enfoque vertical en el proceso de diseño e implementación, basado principalmente en la transmisión de información por parte de un experto (De Rijdt et al. 2016, Kennedy 2014). Este modelo tiene como punto de partida la decisión de las autoridades institucionales y se caracteriza por un limitado involucramiento de los futuros participantes en el proceso inicial de diseño. Además, tiene como objetivo central el cumplimiento de metas institucionales y no precisamente las necesidades de los participantes (De Rijdt et al. 2016). Este modelo vertical enfrenta varias críticas debido al bajo impacto que suele tener en la práctica docente (transferencia de aprendizaje), así como en la falta de congruencia con las necesidades del participante, en este caso el docente universitario (Sandholtz, Ringstaff y Matlen 2016).

Una alternativa al modelo vertical de diseño e implementación de iniciativas de desarrollo profesional sería un modelo horizontal que coloque a quien aprende en el centro del proceso de diseño e implementación. De la misma manera que el aprendizaje centrado en el estudiante ha demostrado numerosos beneficios (Baeten, Dochy y Struyven 2013; Brush y Saye 2000; MacLellan 2008), el diseño de iniciativas de desarrollo profesional podría adoptar esta misma lógica

para mejorar los resultados. Esto significaría diseñar e implementar iniciativas de desarrollo profesional congruentes con las necesidades profesionales del docente universitario, para beneficiar simultáneamente a quien aprende y a la institución (Meeus, Cools y Placklé 2018). Se han sugerido propuestas importantes para tal efecto. Por ejemplo, como se observa en la tabla 4, el modelo de investigación-acción y el modelo basado en la transformación son iniciativas claras hacia un enfoque en las necesidades del docente, de los que se requiere una participación activa. Otros autores, como Evans (2014), colocan al docente en el centro de la iniciativa de desarrollo profesional al considerar las diversas dimensiones que lo caracterizan y que pueden ocurrir simultáneamente durante una capacitación; por ejemplo, dimensiones relacionadas con los ámbitos intelectual, actitudinal y conductual. En la misma línea, Cho y Rathbun (2013) proponen la implementación del aprendizaje basado en problemas a través de entornos virtuales, para satisfacer las necesidades del alumno y colocar al docente (que aprende) en el centro.

A pesar de estos esfuerzos, los mismos docentes siguen percibiendo con frecuencia un modelo vertical diseñado por las autoridades institucionales (De Rijdt et al. 2016; Jaramillo-Baquerizo, Valcke y Vanderlinde 2019). En otras palabras, todavía existe la necesidad de desarrollar e implementar iniciativas de desarrollo profesional que sirvan de apoyo y cumplan con los requisitos del docente para fomentar la aplicación del aprendizaje (N. Aelterman et al. 2013). Esto es particularmente importante en vista de una transferencia de aprendizajes, pues se ha encontrado que el apoyo institucional es esencial en los resultados de una formación continua (A. Aelterman et al. 2007, Govaerts y Dochy 2014). Entonces, para mejorar la transferencia del aprendizaje, parece apropiado diseñar iniciativas de desarrollo profesional enfocadas en el docente (como quien aprende). Como señalan Gegenfurtner et al. (2009a), es quien aprende (en este

caso el docente universitario) quien finalmente decide aplicar o no el aprendizaje a un nuevo contexto.

## **Transferencia del aprendizaje**

El concepto de *transferencia del aprendizaje* se define como la aplicación exitosa y permanente de los aprendizajes adquiridos —en un contexto de desarrollo profesional— al lugar de trabajo (Schneider 2014). Debido a los importantes recursos humanos y materiales asignados al diseño y la implementación de iniciativas de desarrollo profesional, varias disciplinas, como la psicología industrial, han realizado estudios que ayudan a comprender cómo mejorar el proceso de transferencia del aprendizaje (Botma et al. 2015, Burke y Hutchins 2007). Revisiones de la literatura especializada (p. ej., Birman et al. 2000, Loucks-Horsley et al. 2010) identifican numerosos factores que influyen en la implementación de lo aprendido en un contexto educativo, lo que la convierte en un área compleja de investigar.

Los estudios presentados en esta obra constituyen un llamado a investigar el papel que desempeñan las variables influyentes en el proceso de transferencia del aprendizaje de docentes universitarios en el contexto de su desarrollo profesional (Garet et al. 2001). Las investigaciones se enfocan en el docente universitario como quien aprende y transfiere los conocimientos, es decir, un individuo que en un contexto educativo requiere de entornos que promuevan el *engagement* y la motivación para transferir. Estos factores, como señala el metaanálisis de Hattie (2009) sobre «lo que funciona en la educación», son considerados fundamentales para mejorar los procesos educativos.

Hoy más que nunca, se manifiesta la necesidad de una educación continua del docente universitario por medio de iniciativas de desarrollo profesional, debido a la falta de formación pedagógica en un gran número de docentes universitarios y a la presión constante

para mejorar la calidad de la educación (Drew y Klopper 2014, Nicoll y Harrison 2003). Después de la participación de un docente universitario en una iniciativa de desarrollo profesional, se espera que aplique los nuevos conocimientos y habilidades adquiridos al lugar de trabajo (Fernández, Carballo y Galán 2010; Holton, Bates y Ruona 2000). Al saber que la transferencia del aprendizaje no siempre se concreta, se puede crear una brecha importante entre lo que se ha aprendido y su implementación real en el lugar de trabajo. En este sentido, diversos estudios muestran que existen tres grupos de factores (o variables) influyentes en la transferencia del aprendizaje (Burke y Hutchins 2007). Estos factores están relacionados con el diseño del programa, el ambiente de trabajo y con quien aprende (De Rijdt et al. 2013, Ford 1997). A continuación, se analiza detalladamente cada grupo de variables influyentes.

### **Factores relacionados con el diseño del programa**

Esta sección ilustra la gran cantidad de factores relacionados con el tipo de diseño de las iniciativas de desarrollo profesional. Una revisión de la literatura muestra una gran cantidad de diseños implementados con éxito, así como sus marcos referenciales. Examinar algunos de ellos puede facilitar la comprensión de su alta complejidad y su capacidad de influencia.

Los marcos referenciales consideran elementos teóricos y prácticos, pero, aunque exitosos y prometedores, contienen varias áreas de mejora. Por ejemplo, el estudio de Merchie et al. (2018) aporta elementos importantes para evaluar un programa y mapear sus posibles efectos. Vale la pena mencionar la contribución de Desimone (2009), quien amplió el modelo de desarrollo profesional de cinco características básicas hacia un modelo de nueve características, al agregar otras esenciales a evaluar: calidad docente, instrucción docente, resultados de aprendizaje, factores contextuales y cualidades personales.

Estas características de evaluación se dividen principalmente en aquellas relacionadas con la intervención y aquellas relacionadas con el capacitador. Posteriormente, las características relacionadas con la intervención se subdividen en: 1. características principales, enfocadas en el contenido, el conocimiento pedagógico, la coherencia, la evidencia y la propiedad; y 2. características estructurales, que incluyen la duración, la participación colectiva o colaborativa, la escuela o sitio y el aprendizaje activo (Merchie et al. 2018). Estas investigaciones argumentan que para mejorar los resultados de las iniciativas de desarrollo profesional es importante tener en cuenta dichas características, ya que los factores que constituyen el diseño influyen en la implementación.

El estudio de Merchie et al. (2018) se basó en una síntesis narrativa sistemática, y demostró la necesidad de evaluar constantemente los modelos de desarrollo profesional existentes a la luz de la evidencia sugerida por los estudios empíricos actuales. En esta línea, para mejorar el diseño y la implementación de las iniciativas de desarrollo profesional, los investigadores deben prestar atención constante a las características de diseño de la intervención, es decir, a los elementos constitutivos de una iniciativa de desarrollo profesional, incluidos su enfoque, su estrategia, su punto de vista teórico y su objetivo final. No obstante la variedad de iniciativas y diseños, se recomienda el estudio y el análisis constante de los programas ejecutados, ya que este proceso sistemático abre nuevas rutas de investigación para mejorar la comprensión de cómo aprenden y transfieren los docentes (Guay et al. 2016, Mendoza et al. 2021). Para ilustrar la variedad de iniciativas y sus características, se presenta la tabla 5.

Tabla 5  
**Ejemplo de marcos de diseño de programas  
 de desarrollo profesional y principales características**

Modelos de programa	Características
Escuelas de desarrollo profesional (Holmes Group 1990)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece el rol del mentor.</li> <li>• Dispone al proceso de enseñanza-aprendizaje como base de la comprensión y el entendimiento.</li> <li>• Establece una comunidad de aprendizaje.</li> <li>• Garantiza la participación de docentes, formadores de docentes y administrativos.</li> </ul>
Desarrollo profesional japonés basado en pares (Ken Shimahara 1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece una formación socialmente contextualizada.</li> <li>• Desarrolla el compromiso entre pares.</li> <li>• Motiva el aprendizaje individual y colectivo.</li> </ul>
Modelo de Guskey (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examina las reacciones de los participantes y verifica su aprendizaje, les brinda apoyo organizativo y garantiza la implementación del nuevo aprendizaje.</li> </ul>
Modelo de desarrollo profesional basado en la práctica (Loewenberg Ball y Cohen 1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enlaza el programa de desarrollo profesional con la práctica docente.</li> </ul>
Proceso de diseño de desarrollo profesional (Rhoton y Stiles 2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinda apoyo continuo.</li> <li>• Proporciona capacitaciones durante todo el año.</li> <li>• Garantiza la participación de los docentes en los cambios desarrollados por los programas.</li> </ul>

Marco de Kennedy (Bressmann 2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se centra en el desarrollo del conocimiento y procedimientos y conocimiento proposicionales.</li> <li>• Fomenta el desarrollo colectivo e individual.</li> <li>• Apoya la autonomía personal.</li> <li>• Busca la transmisión o prácticas transformadoras.</li> </ul>
Marco de diseño de desarrollo profesional (Loucks-Horsley et al. 2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicia el diseño desde objetivos claros.</li> <li>• Incorpora una reflexión continua.</li> <li>• Aplica modificaciones constantes.</li> <li>• Construye sobre las necesidades docentes.</li> </ul>
Bubb y Earley (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera la experiencia del docente y se centra en sus necesidades.</li> </ul>
Marco de diseño para construir comunidades de desarrollo profesional en línea para docentes en formación y en servicio (Liu 2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera los siguientes factores: objetivos de aprendizaje, herramientas de comunicación, estructuras de los participantes y sus responsabilidades.</li> <li>• Considera factores contextuales como la cultura, la política y la economía.</li> </ul>

Elaboración propia.

Los marcos de diseño presentados en la tabla 5 comparten un propósito general: mejorar el proceso de aprendizaje de los participantes. Sin embargo, cada uno contiene un enfoque específico. Por ejemplo, el marco de diseño de desarrollo profesional de Loucks-Horsley et al. (2010) sugiere que un programa debería comenzar por establecer objetivos claros para todos los actores y así aclarar su fin último y su utilidad para los participantes. También fomenta la reflexión constante y la flexibilidad, con lo que brinda una capacidad

de adaptación a contextos específicos. En general, se enfatiza en que un programa debe basarse en las necesidades de los participantes.

La variedad de marcos de diseño de iniciativas de desarrollo profesional sugiere que no existe un modelo único aplicable a todo contexto y entorno. Por el contrario, es evidente que un marco de diseño debe contextualizarse y responder a las necesidades de los participantes (Leibowitz et al. 2015). Esta realidad implica que, para mejorar la oferta, además de los marcos de análisis integrales, se necesitan más estudios para comprender, por ejemplo, las percepciones concretas de los docentes universitarios sobre su experiencia de desarrollo profesional, es decir, cómo perciben y conceptualizan su propio proceso de profesionalización y de aprendizaje (Avidov-Ungar 2016).

A pesar de la valiosa contribución que pueden proporcionar los marcos de diseño, brindan escasas estrategias específicas sobre cómo cerrar el ciclo del proceso de transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo. En este sentido, las características del diseño juegan un papel crucial. Por ejemplo, las iniciativas de desarrollo profesional que satisfacen las necesidades de los participantes son altamente valoradas (Chitpin 2011; Shernoff et al. 2017). Del mismo modo, aquellas que plantean los objetivos de aprendizaje de manera clara y concisa fomentan la colaboración de los participantes y su capacidad de aprender y transferir este aprendizaje a un nuevo contexto (Archambault et al. 2010; Galoyan y Betts 2021).

También se ha encontrado que la naturaleza de la intervención es un factor influyente, es decir, que el éxito de las iniciativas también depende de la modalidad de oferta, ya sea en los formatos tradicionales (p. ej., taller o seminario), formas alternativas (p. ej., intervenciones individuales, *coaching* de pares) o una combinación de ambos, como un taller tradicional seguido por un proceso de apoyo individualizado (Stes, Coertjens y Van Petegem 2010). Dado que las características de diseño de las iniciativas de desarrollo profesional

juegan un papel importante en el proceso de transferencia, las investigaciones deben considerar estas características. La presente obra contribuye a esto último al enfocarse en la percepción de los docentes universitarios con respecto a la satisfacción de sus necesidades mientras participan en una iniciativa de desarrollo profesional, como una forma de identificar predictores que puedan impulsar la transferencia. Esta es un área de investigación necesaria, que puede aportar a la literatura especializada (Massenberg, Schulte y Kauffeld 2017).

### **Factores relacionados con el entorno laboral**

El conjunto de variables relacionadas con el ambiente de trabajo abarca los factores influyentes directamente vinculados al entorno profesional donde se espera que el docente universitario aplique el aprendizaje adquirido (Blume et al. 2010). En vista de una transferencia de aprendizaje, la consideración dada a estas variables es esencial, ya que se relacionan directamente con el entorno donde tiene lugar la aplicación del aprendizaje. Algunos de los factores de influencia más comunes reportados en la literatura son los relacionados con el apoyo social de quien aprende, a saber, el apoyo de sus pares y del supervisor (Massenberg, Schulte y Kauffeld 2017). En el contexto de la educación superior, el apoyo entre pares se refiere al respaldo ejercido por los colegas durante el proceso de transferencia. El apoyo del supervisor en la educación superior significa especialmente la influencia de las autoridades universitarias, como decanatos o jefaturas. En esta línea, se informa que el entorno laboral influye no solo en el aprendizaje profesional (Berg y Chyung 2008), sino también en la transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo. Por ejemplo, se ha encontrado que el apoyo entre pares influye en la motivación previa al entrenamiento y la transferencia de habilidades (Chiaburu y Marinova 2005). Del mismo modo, la oportunidad para aplicar el aprendizaje también es un factor influyente (Grossman y Salas 2011):

los docentes necesitan saber que podrán utilizar los conocimientos adquiridos en el lugar de trabajo.

En general, la cultura organizacional —referida a los valores, creencias e ideologías compartidos por quienes pertenecen a una institución— es un factor clave en la implementación de la innovación en entornos educativos (Zhu y Engels 2013). Los individuos que rodean a los docentes, entonces, también influyen en el proceso de transferencia, pues la cultura organizacional se genera en personas concretas.

En este sentido, se ha encontrado que el acompañamiento adecuado de supervisores y pares beneficia la transferencia del aprendizaje (Bhatti et al. 2013). Lo fomenta asimismo el apoyo institucional, al facilitar a los participantes el tiempo y los recursos necesarios para participar en actividades relacionadas con su desarrollo profesional, así como una remuneración y un reconocimiento apropiados (Brand 1997). Además, se sugiere que las expectativas de rendimiento —previas a la participación— y el apoyo entre pares también influyen en la motivación de los participantes para transferir (Massenberg, Schulte y Kauffeld 2017; Massenberg, Spurk y Kauffeld 2015).

Del mismo modo, se ha descubierto que factores externos como trabajar en un contexto de reforma escolar y apoyo profesional influyen en las percepciones de los docentes sobre su propia profesionalización (Avidov-Ungar 2016). Esto implica que los estudios de iniciativas de desarrollo profesional deben considerar no solo las características del ambiente de trabajo donde los docentes universitarios aprenden y se espera que apliquen su aprendizaje, sino también aquellos externos, como un contexto de reforma educativa.

## **Factores relacionados con las características del alumno**

Las características del docente universitario no pueden pasar desapercibidas durante el proceso de diseño e implementación de iniciativas de desarrollo profesional. Broad y Evans (2006) abogan por una

congruencia entre estas y la trayectoria, las circunstancias profesionales e incluso el contexto que rodea a los docentes. Otros elementos a considerar incluyen sus cualificaciones relacionadas al desempeño (Mattheos et al. 2010) y sus habilidades cognitivas (Agyei y Voogt 2014; Fernández, Carballo y Galán 2010).

Importante para el tema central de esta obra es la creciente literatura que evidencia el rol influyente de las variables motivacionales en el proceso de transferencia del aprendizaje. Por ejemplo, la motivación para enseñar se ha relacionado con la eficacia personal y el interés de los docentes universitarios (Visser-Wijnveen, Stes y Van Petegem 2012). Además, la literatura de transferencia presenta la notable revisión realizada por De Rijdt et al. (2013) sobre las variables más influyentes en la transferencia del aprendizaje en el contexto de la educación superior; destaca el papel que juegan los factores motivacionales: 28 de 46 investigaciones los identificaron como influyentes. Algunas de las variables motivacionales consideradas de suma importancia para reducir la «brecha de la transferencia» son la motivación para transferir, la motivación para participar en actividades de desarrollo profesional (Gorozidis y Papaioannou 2014) y la motivación para aprender (N. Aelterman et al. 2016; Evelein, Korthagen y Brekelmans 2008; Gegenfurtner et al. 2009a; Vansteenkiste et al. 2012).

La literatura presenta una amplia variedad de precisiones sobre la motivación. Entre otras, se la define como el impulso interno que «mueve» a un individuo a actuar (Lazowski y Hulleman 2016). Por lo tanto, se la considera un importante antecedente del comportamiento humano.

Lazowski y Hulleman (2016), en su revisión de estudios empíricos sobre intervenciones educativas, muestran una enorme variedad de marcos conceptuales y teóricos que influyen en el aprendizaje y la investigación de la motivación ( $N = 15$ ): teorías de ansiedad, teoría de la atribución, teoría del valor de la expectativa, establecimiento de objetivos, motivación para el logro, confrontación personal, teoría de la autoefica-

cia, pertenencia social, experiencias transformadoras y teoría de la autodeterminación. En los 74 estudios incluidos en la revisión, la teoría de la atribución ( $N = 13$ ) y la teoría de la autodeterminación ( $N = 11$ ) se aplicaron con mayor frecuencia. Además, los estudios basados en la teoría de la autodeterminación reflejan el tamaño de efecto promedio más alto ( $d = 0,70$ ); solo los estudios basados en la experiencia transformadora ( $N = 4$ ) reflejan tamaños de efecto ligeramente mayores ( $d = 0,74$ ), con un tamaño de efecto global para todos los estudios de  $d = 0,49$ .

Como se explicará a lo largo de esta obra, los estudios presentados se basan en la teoría de la autodeterminación, que guía la investigación. También se evidenciará que al aplicarla se incorporan características de las experiencias transformadoras, marco teórico que enfatiza la necesidad de replantear las experiencias de aprendizaje que se aplican en las actividades cotidianas (ver Pugh 2011). Lazowski y Hulleman (2016) discuten sobre cómo la elección de una teoría de motivación específica se traduce en una intervención de enseñanza y aprendizaje.

## **Motivación para transferir**

La *motivación para transferir* o *motivación para la transferencia* es un término acuñado por Noe (1986), que lo define como «el deseo de quien aprende para utilizar los conocimientos y habilidades adquiridas en un programa de formación que ha tenido lugar en su trabajo». Este concepto implica que el alumno es la persona que, en última instancia, decide si aplicar o no el aprendizaje al lugar de trabajo o a un nuevo contexto (Gegenfurtner et al. 2009b). La literatura sobre la transferencia identifica a las variables motivacionales como influyentes en el proceso de transferencia (Agyei y Voogt 2014, Bhatti et al. 2013, De Rijdt et al. 2013, Weisweiler et al. 2013): sugiere, entre otros, su papel de mediador entre la disposición del alumno para participar en la formación y la transferencia real (Dreer, Dietrich y Krac-

ke 2017). También se ha propuesto que la motivación para transferir influye en el afecto positivo de los aprendices a nivel individual y grupal (Paulsen y Kauffeld 2017).

Además del papel mediador que juega la motivación para transferir, es importante comprender sus predictores o precursores, es decir, qué factores fomentan la motivación para transferir en un contexto de desarrollo profesional. De igual manera, una revisión de la literatura señala que los predictores de la motivación para transferir pueden agruparse en factores relacionados con quien aprende, con el diseño de la intervención y con el lugar de trabajo, como se resume en Jaramillo-Baquerizo (2020a) y se presenta en su totalidad en la tabla 7 de este capítulo.

Tabla 6  
**Agrupaciones de factores que influyen  
en la motivación para la transferencia**

<b>Factores relacionados con quien aprende</b>	<b>Factores relacionados con el entorno laboral</b>	<b>Factores relacionados con el diseño de la intervención</b>
Actitudes hacia el contenido del entrenamiento	Apoyo organizacional (supervisores y pares)	Participación voluntaria
Motivación para aprender	Consecuencias positivas de transferencia	Satisfacción instructiva
Extraversión	Un trabajo motivador	
Compromiso organizacional afectivo	Expectativas de transferencia	
Utilidad percibida de la formación	Oportunidad de transferencia	

Fuente y elaboración propias.

### ***Factores relacionados con quien aprende***

Los principales predictores de la motivación para transferir están directamente relacionados con quien aprende, por lo que el docente se constituye como el factor clave del proceso de transferencia del aprendizaje. Esto reitera que los diseños y procesos de implementación de iniciativas de desarrollo profesional no pueden ignorar las características del docente universitario. En otras palabras, para fomentar una motivación para transferir, el punto de partida es el docente que aprende y transfiere sus conocimientos a un nuevo contexto.

Uno de los factores relacionados con las características de los docentes es, por ejemplo, su actitud hacia el contenido de la capacitación a la que se lo invita participar. Otros son su motivación para aprender el contenido, su extraversión, su compromiso organizacional y su percepción sobre la utilidad que puede tener su participación en una iniciativa de desarrollo profesional en su crecimiento y práctica profesional.

### ***Factores relacionados con el entorno laboral***

De la misma manera, los factores relacionados con el entorno laboral juegan un papel importante en la motivación para transferir. Por ende, el fortalecimiento de este grupo de variables debería constituirse en una prioridad para las universidades: garantizar un ambiente de trabajo óptimo para fomentar la motivación para transferir puede aportar significativamente en el cumplimiento de los objetivos institucionales. Concretamente, la literatura sugiere que las autoridades y los colegas juegan un rol importante para motivar a los docentes a transferir. Por ejemplo, Chauhan et al. (2016) mencionan que el apoyo entre colegas es aún más influyente que el de las autoridades, y que una política institucional debería crear espacios de colaboración entre pares. El apoyo, según estos estudios, se concretiza por me-

dio del establecimiento de una relación entre colegas, promoviendo un ambiente de trabajo motivador y satisfactorio para la obtención de resultados positivos. Es decir, los docentes necesitan percibir que existirán consecuencias positivas si transfieren sus conocimientos, que sus habilidades recién aprendidas podrán aplicarse.

### *Factores relacionados con el diseño de las intervenciones*

Este grupo de factores resalta la importancia que tienen las características de las intervenciones —es decir, los criterios de diseño e implementación— en la motivación para transferir. Por ejemplo, investigaciones como las de Curado, Henriques y Ribeiro (2015) sugieren que para fomentar la transferencia del aprendizaje, la implementación de iniciativas de desarrollo profesional debería animar una participación voluntaria en lugar de recurrir a una obligatoria: las personas necesitan sentirse libres para decidir sobre su participación. Esto implica que las instituciones necesitan redoblar esfuerzos para comunicar la manera en la cual las iniciativas que se ofertan pueden ayudar al potencial participante sin necesidad de recurrir a estrategias de coerción.

A pesar de la abundante literatura que identifica predictores de la motivación para la transferencia y su papel mediador, se necesitan más investigaciones para comprender cómo motivar al docente universitario para que transfiera su aprendizaje (Gegenfurtner et al. 2009a, Pugh y Bergin 2006). Recordemos que nos referimos a una motivación autónoma, esto es, una motivación de alta calidad cercana a los valores y creencias del individuo. Es importante recalcar que no hay muchos estudios empíricos disponibles en el campo del desarrollo profesional docente.

Tabla 7

**Descripción general de los estudios que informan las variables influyentes de la motivación para la transferencia**

Referencia	VARIABLES DE INFLUENCIA	Tipo de estudio	Campo	Participantes
Chauhan et al. (2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo de pares</li> <li>• Apoyo de supervisión</li> </ul>	Análisis de regresión jerárquica	Gestión	149 empleados encuestados de una unidad de fabricación en el negocio de transmisión de energía en India
Chiaburu, Van Dam y Hutchins (2010)	Apoyo social: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo organizativo percibido</li> <li>• Apoyo de supervisión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio longitudinal</li> <li>• Modelo estructural de ecuaciones</li> </ul>	Gestión	111 empleados que participaron en la capacitación
Curado, Henriques y Ribeiro (2015)	Participación voluntaria	Prueba de hipótesis de corte transversal	Gestión	Empleados de una compañía de seguros que habían participado en programas de capacitación en los últimos seis meses
Gegenfurtner et al. (2009a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La motivación autónoma y controlada para transferir está influenciada por las actitudes hacia el contenido del entrenamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionarios de varios ítems inmediatamente después del entrenamiento</li> <li>• Modelo estructural de ecuaciones</li> </ul>	Gestión	444 sujetos participantes en 23 capacitaciones en seguridad y salud ocupacional

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La motivación autónoma para la transferencia se ve afectada por actitudes, relaciones y satisfacción instructiva</li> </ul>			
Govaerts, Kyndt y Dochy (2018)	Apoyo de supervisión	Revisión de la literatura	Gestión	111 empleados de una organización minorista y diferentes agencias gubernamentales en Bélgica
Jodlbauer et al. (2012)	Resultados positivos	Cuestionario en línea un año después del entrenamiento	Gestión	220 participantes en diferentes programas de capacitación
Kontoghiorghes (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación para aprender</li> <li>• Un trabajo motivador</li> <li>• Transferir expectativas</li> </ul>	Correlación de Pearson y regresión escalonada		256 empleados de una corporación nacional en la industria de seguros de salud
Massenberg, Schulte y Kauffeld (2017)	<p>Condiciones previas al entrenamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expectativas de desempeño de esfuerzo de transferencia</li> <li>• Apoyo de supervisión</li> <li>• Oportunidad de transferencia</li> </ul>	Modelo de ruta	Gestión	353 gerentes de línea de la industria financiera y de seguros (asistieron a un programa de capacitación obligatorio)

Medina (2017)	Aprender y demostrar orientación a objetivos	Modelo estructural de ecuaciones	Educación	442 estudiantes que buscaban un título
Paulsen y Kauffeld (2017)	Afecto positivo	Modelado de ecuaciones estructurales multinivel	Educación	867 participantes en capacitación
Peters et al. (2012)	Satisfacción de utilidad	Modelo estructural de ecuaciones	Educación	119 estudiantes universitarios
Reinhold, Gegenfurtner y Lewalter (2018)	Apoyo de los compañeros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metaanálisis</li> <li>• Modelo estructural de ecuaciones</li> </ul>	Educación y Gestión	32 manuscritos
Rowold (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación para aprender</li> <li>• Extraversión</li> </ul>	Análisis de regresión	Gestión	94 empleados de <i>call centers</i>
Von Treuer, McHardy y Earl (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromiso organizacional afectivo</li> <li>• Utilidad percibida de la capacitación</li> </ul>	Análisis de regresión	Gestión	Cuestionario en línea completado por 105 empleados de varias organizaciones

Fuente: Jaramillo-Baquerizo (2020a).

## Enfoques de la investigación

La profesionalización de los docentes en todos los niveles de educación es un área de estudio compleja. La gran cantidad de factores que influyen simultáneamente en los resultados presentan un desafío para los investigadores que intentan proporcionar pautas generales para diseñar e implementar iniciativas de desarrollo profesional. A

pesar del alto nivel de complejidad, la presente obra enfrenta este reto proporcionando una propuesta sobre cómo fomentar la motivación para transferir en un contexto de desarrollo profesional por medio de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Para ello, se centra en los siguientes enfoques.

Un primer enfoque es la *iniciativa de desarrollo profesional centrado en el docente*. Existe una gran cantidad de investigaciones sobre entornos de aprendizaje centrados en el estudiante y estrategias pedagógicas que informan numerosos beneficios en los resultados de aprendizaje de los educandos (Baeten, Dochy y Struyven 2013; Gilis et al. 2008). Este conocimiento se puede aplicar al contexto de iniciativas de desarrollo profesional, en el que los docentes universitarios se convierten en estudiantes. Por lo tanto, esta obra se une al llamado para diseñar programas que coloquen a quien aprende en el centro del proceso y en los que se puedan comprender de mejor forma sus efectos (Cho y Rathbun 2013). Como se mencionó anteriormente, aún prevalece un modelo vertical de diseño de iniciativas de desarrollo profesional, es decir, centrado en las decisiones de autoridades para cumplir con los requisitos institucionales (De Rijdt et al. 2016; Kennedy 2014). Por esta razón, se requieren más estudios empíricos que proporcionen pautas específicas sobre los tipos de diseño enfocados en el docente como alumno, de manera que se facilite el cumplimiento de los objetivos institucionales sin descuidar las necesidades individuales del docente.

El segundo enfoque es *centrarse en motivar a los docentes universitarios para que transfieran su aprendizaje*. Como se ha analizado anteriormente, la motivación para transferir es una de las variables más destacadas en cuanto a la transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo (Gegenfurtner 2011). A pesar de la gran cantidad de investigación que la identifica como una variable influyente (Baldwin y Ford 1988, Blume et al. 2010, De Rijdt et al. 2013), falta conoci-

miento sobre cómo motivar a los docentes durante una iniciativa de desarrollo profesional para que transfieran su aprendizaje (Pugh y Bergin 2006). Es decir, se intentan crear espacios de aprendizaje que faciliten la aplicación de los nuevos conocimientos al lugar de trabajo y fomenten la motivación para transferir.

Un tercer enfoque es el de *iniciativas de desarrollo profesional que apoyen la autonomía del docente*. Las investigaciones que han aplicado la teoría de la autodeterminación en el contexto del desarrollo profesional se han centrado principalmente en enseñar a los docentes cómo apoyar la autonomía de los estudiantes (Su y Reeve 2011). Hasta donde sabemos, no hay estudios que apliquen la teoría de la autodeterminación para crear entornos de aprendizaje de desarrollo profesional que fomenten la motivación para la transferencia en los docentes universitarios, independientemente del contenido del programa. A partir de estudios previos sobre entornos de aprendizaje de apoyo a la autonomía, esta obra se embarca en la difícil tarea de identificar pautas de diseño de desarrollo profesional que mejoren la motivación de los participantes para transferir. Para esto se necesita, antes que nada, evidencia empírica sobre si la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, una premisa importante en esta teoría, predice la motivación para la transferencia.

## **Objetivos de investigación**

Considerando los resultados de la revisión de la literatura sobre la transferencia del aprendizaje y los desafíos de la investigación, la presente obra contribuye a la literatura proveyendo lineamientos concretos sobre las formas de mejorar los enfoques actuales de diseño de iniciativas de desarrollo profesional con el fin de fomentar la motivación para la transferencia de docentes universitarios. Y así proporcionar una propuesta válida y coherente para motivar a los docentes universitarios a transferir, esta investigación formula lo siguiente:

Objetivo general de investigación: Analizar los enfoques de diseño de iniciativas de desarrollo profesional en la educación superior.

Para lograr el objetivo general, se parte de las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta de investigación 1: ¿En qué medida el proceso de diseño de iniciativas de desarrollo profesional en la educación superior considera las variables que influyen en la transferencia?

Pregunta de investigación 2: ¿En qué medida el proceso de diseño de iniciativas de desarrollo profesional en la educación superior considera las necesidades psicológicas básicas de los docentes universitarios?

## **Diseño de la investigación**

Toda investigación se realiza en un contexto específico, por eso es necesario mencionar algunas características sobre el contexto de la educación superior en Ecuador, donde se llevaron a cabo estas investigaciones. En la última década la educación superior vivió una reforma sustancial. En ella, se exigió a los docentes universitarios completar un total de 224 horas de participación en iniciativas de desarrollo profesional para adquirir un nombramiento definitivo en el proceso de escalafón docente (EC Consejo de Educación Superior 2017a). En vista de este requisito, las universidades y los docentes universitarios han realizado esfuerzos. Este contexto de reforma educativa es un espacio idóneo para realizar investigaciones que ayuden a comprender las razones del comportamiento de los principales actores —en este caso, las razones por las cuales los docentes universitarios participan en actividades relacionadas con el desarrollo profesional—, así como el enfoque que las universidades han brindado a los actuales diseños.

Para una mejor comprensión de estos, se recopilaron datos de la literatura y de autoridades encargadas del diseño y la implementación de iniciativas de desarrollo profesional. Para responder las preguntas

de investigación mencionadas anteriormente, se recurrió a métodos de recolección y análisis de datos cualitativos.

Para analizar los enfoques de diseño de iniciativas de desarrollo profesional en la educación superior, se diseñó un estudio que respondiera a las dos preguntas de investigación. La primera fue formulada para comprender la consideración dada por los actuales enfoques de desarrollo profesional a las principales variables que influyen en la transferencia del aprendizaje. Para empezar, se revisó la literatura respecto a los factores que más influyen en la transferencia del aprendizaje, lo cual proporcionó un marco de análisis para aprehender de mejor manera esta problemática. Este marco comprende tres grupos de factores influyentes mencionados anteriormente: 1. factores relacionados con el diseño de la intervención, 2. factores relacionados con el ambiente de trabajo y 3. factores relacionados con quien aprende: el docente universitario (Baldwin y Ford 1988, Blume et al. 2010, De Rijdt et al. 2013). Los resultados de la pregunta de investigación 1 contribuyen a la literatura que destaca el estado actual de las iniciativas de desarrollo profesional y su capacidad para influir en la transferencia del aprendizaje.

Por su parte, la pregunta de investigación 2 provee información sobre la forma en la cual los actuales enfoques de diseño de desarrollo profesional generan entornos de aprendizaje que apoyen las necesidades del docente con el fin de fomentar la motivación para la transferencia. El marco utilizado para responderla proviene de la teoría de la autodeterminación, en lo que respecta a las tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación.

## **Relevancia de la obra**

La presente obra contribuye a la literatura desde una perspectiva teórica y práctica. Desde un punto de vista teórico, promueve la aplicación y comprensión de la teoría de la autodeterminación. Impor-

tantes estudios reportan numerosos beneficios al aplicar esta teoría en el diseño de programas en el ámbito educativo (N. Aelterman et al. 2013, Deci 2009, Haerens et al. 2015, Vansteenkiste y Ryan 2013), pero no son aún claros los beneficios de hacerlo en el contexto del desarrollo profesional de docentes universitarios. Por esto, se espera que la aplicación de la teoría de la autodeterminación profundice la comprensión sobre cómo apoyar la autonomía de los docentes universitarios, y de esta manera responder a la interrogante de cómo motivarlos para que transfieran su aprendizaje (Pugh y Bergin 2006, Su y Reeve 2011).

Desde un ángulo empírico, esta obra proporciona una experiencia inicial sobre cómo motivar a los docentes universitarios para que transfieran su aprendizaje por medio de iniciativas de desarrollo profesional que consideren y apoyen su autonomía. Las teorías motivacionales proporcionan en la práctica marcos valiosos no solo para analizar el comportamiento humano, sino también para evaluar las actuales iniciativas de desarrollo profesional y sus diseños a futuro. Como en la presente obra, el marco basado en la teoría de la autodeterminación brinda una herramienta para la práctica que ayuda a examinar el enfoque y diseño de las iniciativas actuales, así como su idoneidad para fomentar la motivación en los participantes y examinar la medida en la que el docente universitario (como quien aprende) es colocado en el centro del programa. Además, sirve como base para las fases de planificación, diseño y ejecución de los programas.

## **Conclusión**

En el presente capítulo se discutieron los modelos de iniciativas de desarrollo profesional, sus principales características, beneficios y limitaciones. Este análisis refleja la complejidad que conlleva diseñar e implementar iniciativas de desarrollo profesional que satisfagan las necesidades de los actores principales, especialmente docentes y au-

toridades universitarias. La complejidad nace justamente de encontrar el balance entre la satisfacción de las necesidades individuales del docente y los objetivos institucionales. Para aportar a la discusión del tema, se presentó en este capítulo el concepto de *motivación para la transferencia* como eje clave en el proceso de transferencia del aprendizaje. Si el fin último de las iniciativas de desarrollo profesional es la aplicación de los conocimientos adquiridos, entonces es crucial fomentar espacios de aprendizaje que conduzcan a una motivación para transferir; la literatura presentada en este capítulo muestra cuán esencial es esta relación. En otras palabras, para fomentar la transferencia, es necesario primero motivar a quien aprende para que aplique sus conocimientos a nuevos contextos. Fomentar una motivación de alta calidad —es decir, una motivación autónoma— es la forma más sostenible de mejorar las iniciativas de desarrollo profesional en el contexto de la educación superior.



# Iniciativas de desarrollo profesional para docentes universitarios: Variables que influyen en la transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo

## Introducción<sup>3</sup>

La literatura especializada indica que una de las vías de mejora en la calidad de la educación es la implementación de iniciativas de desarrollo profesional (Popovic y Fisher 2016). En consecuencia, las universidades diseñan e implementan iniciativas de desarrollo profesional para sus docentes con la intención de innovar y lograr los cambios esperados (Baume y Baume 2013). Siguiendo esta lógica, se espera que los docentes universitarios participen en iniciativas de desarrollo profesional para mejorar sus habilidades y aplicar su aprendizaje al lugar de trabajo (De Rijdt et al. 2016). A este proceso —es decir, a la aplicación exitosa y permanente de los conocimientos adquiridos en un iniciativa de desarrollo profesional a un nuevo contexto— se lo denomina *transferencia de aprendizaje* (Gegenfurtner 2011).

---

3 Este capítulo tiene como base el texto «Professional Development Initiatives for University Teachers: Variables that Influence the Transfer of Learning to the Workplace» (Jaramillo-Baquerizo, Valcke y Vanderlinde 2019).

Si bien se espera que los docentes transfieran sus conocimientos al finalizar un período de formación, la aplicación de los aprendizajes no siempre ocurre (Botma et al. 2015). Investigaciones previas sobre el desarrollo profesional docente han identificado una serie de variables que influyen en la transferencia, comúnmente asociadas en tres grupos: diseño de intervención, ambiente de trabajo y características del alumno (De Rijdt et al. 2013). Este marco, basado en evidencias de estudios previos, facilita un análisis del estado actual de las iniciativas de desarrollo profesional en vista de su capacidad de facilitar la transferencia del aprendizaje, es decir, de brindar condiciones óptimas para que los docentes apliquen su aprendizaje al lugar de trabajo.

A pesar de la importancia del tema, las investigaciones que consideran estas variables son escasas. Por ello, el presente estudio examina la forma en la cual doce universidades ecuatorianas toman en cuenta las variables influyentes en la transferencia del aprendizaje en el diseño de sus iniciativas de desarrollo profesional. Los datos fueron recolectados por medio de entrevistas a dieciséis autoridades universitarias a cargo del proceso de diseño e implementación de iniciativas de desarrollo profesional para sus docentes.

Esta investigación destaca el complejo proceso de incluir las variables mencionadas en el diseño de las iniciativas, particularmente las relacionadas con las características del docente. Además, se presentan áreas de mejora para la transferencia del aprendizaje, enfatizando la creciente necesidad de diseños de iniciativas centrados en el docente, es decir, que consideren las características del alumno.

## **Iniciativas de desarrollo profesional centradas en el docente**

Dada la cantidad de evidencia que señala los numerosos beneficios del aprendizaje centrado en el estudiante en todos los niveles educativos, parece lógico que el diseño de iniciativas de desarrollo profe-

sional se enfoque en el docente como quien aprende, ya que su papel es crucial en ámbitos relacionados, como la participación en el programa y la transferencia del aprendizaje. Para lograr esto, es necesario considerar ciertos principios. En primer lugar, ya que los docentes participantes de un iniciativa de desarrollo profesional se convierten en «alumnos», necesitan interpretar y transformar el significado de los contenidos antes de aplicarlos a un nuevo contexto (Lobato 2012). En segundo lugar, la transferencia del aprendizaje no puede concebirse como una respuesta automática a la participación en un programa, sino como un proceso dinámico y complejo centrado en una persona que tiene capacidad de decisión (Larsen-Freeman 2013). En otras palabras, el docente necesita estar en el centro del diseño del programa, pues finalmente es quien decide aplicar el aprendizaje al lugar de trabajo. En este sentido, el docente es uno de los factores más influyentes en la transferencia.

Los actuales procesos de diseño de iniciativas de desarrollo profesional incorporan cada vez más modelos centrados en el docente como alternativa al modelo vertical tradicional, que consiste en la transmisión de información por parte de un experto. Prácticas efectivas, como las de Cho y Rathbun (2013), proponen el uso de entornos virtuales y el aprendizaje basado en problemas. El análisis del desarrollo profesional de Evans (2014) presenta un «enfoque de liderazgo centrado en el docente» que pide que las iniciativas lo consideren como un individuo que necesita apoyo en las áreas que juegan un papel importante durante la participación de un programa, como la actitudinal, la intelectual y la conductual.

Para mejorar la transferencia, algunos modelos presentan principios de diseño para educadores basados en la activación del conocimiento previo, el compromiso con los nuevos contenidos y la información, la demostración de competencias y la aplicación práctica en escenarios reales (Botma et al. 2015). A pesar de los esfuerzos ac-

tuales por colocar al docente en el centro del programa, es necesario investigar cómo los modelos de iniciativas pueden facilitar la transferencia y, al mismo tiempo, empoderar a los docentes de los contenidos mediante la inclusión de sus características individuales (Dreer, Dietrich y Kracke 2017). De hecho, Rijdt et al. (2016) descubrieron que los docentes todavía perciben en la aplicación de iniciativas la persistencia de un «modelo gerencial», un modelo vertical diseñado por las autoridades institucionales con escasa participación de los participantes. Si la transferencia del aprendizaje es uno de los objetivos de las iniciativas de desarrollo profesional, la literatura especializada debe clarificar cómo colocar al docente en el centro del diseño.

### **La transferencia y sus variables influyentes**

Como se señaló anteriormente, la transferencia al lugar de trabajo no debe reducirse a una mera transmisión de información que surge de la participación en una iniciativa de desarrollo profesional. Por el contrario, debe considerarse como un proceso dinámico en el que el alumno, en este caso el docente, transforma el conocimiento adquirido antes de implementarlo en un entorno diferente (Larsen-Freeman 2013). Por esta razón, y debido a su impacto en el aprendizaje de los docentes y el mejoramiento de la calidad educativa (N. Aelterman et al. 2016, Renta Davids et al. 2017), la transferencia es un área de estudio esencial en el campo educativo. Dado que el fin de las iniciativas de desarrollo profesional es el mejoramiento de la calidad de la educación y sus actores —estudiantes, docentes y la institución—, la ausencia de transferencia del aprendizaje es una preocupación para todos los involucrados (Avalos 2011, Drew y Klopper 2014).

Por ello, gracias a una larga trayectoria de investigaciones, se han identificado las variables que afectan la transferencia del aprendizaje en la educación superior. Estas variables se consolidan en tres grupos: 1. el referido al diseño del programa, que abarca factores re-

lacionados con el formato y la estructura de una iniciativa de desarrollo profesional, como la relevancia del contenido, el aprendizaje activo, el soporte tecnológico y el clima de aprendizaje; 2. el referido al entorno laboral, que comprende factores relacionados con el lugar donde desempeñan sus funciones, como vínculo estratégico, apoyo organizacional, responsabilidad y apoyo de supervisión; y 3. el referido a las características del alumno, que incluye los diversos aspectos directamente relacionados con el docente, como la motivación, la planificación profesional, la capacidad cognitiva, entre otros. Sin embargo, si bien las variables mencionadas anteriormente se pueden clasificar en grupos separados, la variable que es común a todos en términos de su influencia en la aplicación del aprendizaje es el docente (Hattie 2009). Además de identificar las principales variables que tienen efecto en la transferencia, es importante examinar cómo son consideradas por los diseñadores. Esto destacará áreas para mejorar el proceso de diseño, especialmente con el fin de apoyar al docente durante la transferencia.

## **Diseño de la investigación**

Sobre la base de investigaciones previas acerca de las variables que influyen en la transferencia (Blume et al. 2010, De Rijdt et al. 2013), este estudio aborda la siguiente pregunta: ¿en qué medida el proceso de diseño de iniciativas de desarrollo profesional en la educación superior considera las variables que influyen en la transferencia del aprendizaje? Esta pregunta se plantea para tratar el enfoque actual del proceso de diseño y los desafíos para diseñar iniciativas centradas en el docente. Para responderla se realizaron entrevistas semiestructuradas a diseñadores de iniciativas de desarrollo profesional de universidades ecuatorianas. Se solicitó a las personas encuestadas que explicaran la forma en la cual consideran los tres grupos de variables

que influyen en la transferencia del aprendizaje durante el proceso de diseño y la ejecución de las iniciativas.

## **Participantes**

Se seleccionaron universidades ecuatorianas tomando en cuenta los criterios de categorización y localización geográfica. Para el primer criterio se utilizaron los rangos establecidos por la agencia gubernamental local a cargo de evaluar las instituciones de educación superior: el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

Según los indicadores preestablecidos, el CEAACES evalúa a las universidades ecuatorianas y las ubica en una categoría de la A (puntajes más altos) a la D (puntajes más bajos). En el momento de la recolección de datos, cinco universidades estaban ubicadas en la categoría A y veintidós, en la categoría B. La muestra inicial consistió en diez universidades de los grupos A y B, ubicadas geográficamente en Quito, Guayaquil y Cuenca. Se incluyó una universidad de la categoría D de un área vulnerable del país, así como una universidad importante de la categoría C debido a su trayectoria histórica y tamaño. En total, se contó con la participación de doce universidades de cuatro ciudades: cinco universidades privadas y siete públicas. Al menos un diseñador de iniciativas fue entrevistado en cada universidad. En total, se organizaron dieciséis entrevistas.

## **Procedimiento y análisis de datos**

Las autoridades universitarias accedieron a la recolección de datos por medio de entrevistas realizadas al personal responsable de las iniciativas de desarrollo profesional. Cada persona entrevistada expresó su consentimiento por escrito para participar en el estudio. Se realizaron entrevistas de una hora, garantizando el anonimato a las

personas entrevistadas y a las instituciones. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas textualmente. Además, el investigador principal tomó notas durante las entrevistas (Creswell y Creswell 2018). Se utilizó el programa QSR NVivo 11 para analizar sistemáticamente las transcripciones, siguiendo los indicadores sobre las principales variables que influyen en la transferencia.

Cada entrevista se consideró como un caso individual que representa a una universidad. Cada idea completa presentada en una respuesta individual a una pregunta fue considerada como una unidad de análisis. Las respuestas a las preguntas se consideraron como unidades holísticas que podían incorporar múltiples indicadores. Para determinar la confiabilidad, un codificador independiente que no estaba familiarizado con el estudio repitió la codificación para el 15 % de los datos (seleccionados al azar). Esto dio como resultado una confiabilidad entre evaluadores del 80 %, cumpliendo con los estándares de Rust y Cooil (1994). Además, los resultados de este estudio se compartieron con los encuestados para incluir sus comentarios.

## **Resultados**

Los resultados indican que los diseñadores actuales de iniciativas de desarrollo profesional en las universidades ecuatorianas sí consideran las variables mencionadas en la literatura. El número total de indicadores relacionados con cada grupo es el siguiente: diseño del programa = 396; ambiente laboral = 243; y características de quien aprende = 123. Se realizaron análisis adicionales para obtener una comprensión más profunda de su naturaleza. Un examen en profundidad de las respuestas de los participantes muestra las diferentes formas en que las actuales iniciativas de desarrollo profesional abordan las variables de transferencia en su proceso de diseño e implementación. A continuación, agrupamos estos hallazgos de acuerdo

con las tres categorías, junto con los temas emergentes en la literatura (De Rijdt et al. 2013).

## **Diseño del programa**

De los tres grupos de variables, los resultados señalan una preocupación por parte de los diseñadores en el proceso de diseño e implementación de las iniciativas. Debido a la gran cantidad de temas e indicadores que se encuentran en esta sección, presentamos solo aquellos directamente relacionados con la transferencia.

### ***Análisis de necesidades (universidades: 10, indicadores: 39)***

Las personas encuestadas mencionaron que un análisis de necesidades es una práctica común. Sin embargo, sus ejemplos consistieron en el desarrollo de cuestionarios de evaluación del programa y evaluaciones de desempeño de los facilitadores. Este último es un proceso vinculado a los ciclos de evaluación que sugiere que los participantes asisten a las iniciativas para mejorar su rendimiento, como indica uno de los entrevistados: «Ya tenemos las necesidades que el docente seleccionó en la encuesta, mide lo que quieren. Entonces, comenzamos a estructurar [el programa]».

El análisis de necesidades aporta a la definición del contenido y sirve para proporcionar una evaluación al final de un curso, prestando poca atención a elementos importantes como las metodologías de enseñanza a utilizar, el momento más apropiado del año académico para impartirlo y otros elementos relacionados con el proceso de transferencia en sí. Los resultados sugieren que un análisis de necesidades establecido que permita al docente participar activamente en el proceso de diseño del programa es uno de los mayores desafíos que enfrentan los diseñadores. Como sugirió una de las personas en-

cuestadas: «También deberíamos hacer un estudio para determinar las necesidades de capacitación que presentan los docentes».

***Contenido del curso (universidades: 11, indicadores: 89)***

Con respecto al proceso de selección del contenido, los resultados sugieren que el procedimiento dominante sigue una estructura vertical, es decir, los contenidos de las iniciativas son definidas por las autoridades universitarias. Los docentes juegan un papel limitado en el proceso de diseño, como mencionó una de las personas encuestadas: «El Consejo Académico (vicerrector, vicedecano y otras autoridades) aprueba las iniciativas de capacitación para el profesorado». Sin embargo, en una universidad hubo intentos de involucrar directamente a los docentes universitarios, como indica la siguiente respuesta:

Las facultades exigen algunos elementos... Los docentes en el área discuten y dicen: «Mira, somos débiles en esto y necesitamos trabajar en estas áreas». De esta manera, algunas facultades pueden incidir en ciertos aspectos relacionados con el contenido. Se acercan con sugerencias y peticiones a nosotros y, además, nosotros trabajamos con la Facultad de Educación para articular la propuesta de capacitación.

En otras palabras, es una práctica común que las autoridades propongan el contenido de las iniciativas a sus facultades.

Asimismo, estas pueden proponer un contenido diferente. Debido a la gran diversidad de necesidades de capacitación entre facultades, se anima a que sean ellas quienes tomen la iniciativa: «La facultad nos dice “Necesitamos un taller”, sugieren con quién hacemos la capacitación, a quién contactar, y apoyamos el proceso de desarrollo del programa, la definición de criterios de evaluación y la aprobación de los seminarios».

Además, los docentes universitarios cuentan con un «menú» de opciones de contenidos, a menudo estructurado en dos grupos: uno que in-

cluye contenidos pedagógicos y otro de investigación científica. Para ilustrar esta práctica proporcionamos un ejemplo sobre el proceso de diseño de una universidad privada: «Primero hay un proceso de tres niveles. El primer criterio para elegir el contenido es la necesidad del país, es decir, se consideran las políticas dictadas por el Estado. El segundo es la necesidad de las empresas: las empresas expresan sus necesidades de capacitación a la universidad. Y el tercer criterio es la necesidad de la institución».

Sobre la base de lo anterior, los diseñadores consultan a expertos en educación para elegir el contenido. Una vez que los expertos lo definen, se comienza a organizar el programa. Durante el proceso de diseño parece haber poca participación directa de los docentes en la elección del contenido de las iniciativas. Esto pone de relieve el desafío de satisfacer las necesidades de todas las partes interesadas: estudiantes, docentes, autoridades universitarias y el Estado. Los resultados de este análisis de conglomerados sugieren que se dedica una gran cantidad de esfuerzo a la logística y la organización de las iniciativas de desarrollo profesional.

## **Ambiente de trabajo**

### ***Responsabilidad (universidades: 10, indicadores: 32)***

Las personas entrevistadas expresaron la importancia de responsabilizar a los docentes universitarios por aplicar lo que aprendieron. Por ejemplo, ellos son responsables de compartir su formación con sus compañeros. Esta estrategia puede ayudar a los docentes a consolidar su aprendizaje y fomentar la transferencia. Sin embargo, no está claro cómo se transfiere el aprendizaje al aula. La inclusión de esta variable parece limitada a estrategias que fomentan la participación en iniciativas de desarrollo profesional, pero no necesariamente evidencian un fortalecimiento de la transferencia del aprendizaje. Factores externos como la acreditación, el escalafón y la evaluación

aparecen como factores importantes para los docentes, al influir en su participación en iniciativas de desarrollo profesional.

Sorprendentemente, no se mencionó ninguna estrategia particular en torno a la transferencia, como lo sugiere el siguiente fragmento: «El certificado ayuda a los docentes en sus informes, en su evaluación del programa y demás... Si el docente aplica el nuevo aprendizaje, esa es la decisión del docente. Esa es la razón por la que participan [en iniciativas de desarrollo profesional], ¿verdad?».

### ***Enlace estratégico (universidades: 11, indicadores: 111)***

La mayoría de los indicadores en el grupo sobre el entorno laboral se refería a la forma en que las iniciativas responden a los objetivos y las estrategias de la institución. Las personas encuestadas mencionaron que la implementación de las iniciativas fortalece a la universidad en áreas tales como valores institucionales, pedagogía, emprendimiento y procesos de acreditación. Por ejemplo, una expresó que la institución «capacita a sus docentes en el diseño de preguntas, para que los estudiantes estén mejor preparados para responder a las preguntas de los exámenes estatales». Para desempeñarse en sus profesiones, los estudiantes de algunas disciplinas (p. ej., medicina) deben pasar un examen estatal después de graduarse. El proceso de acreditación ecuatoriano para las universidades toma en cuenta el número de estudiantes que completan con éxito sus estudios, y espera un bajo número de fracasos. Este factor externo parece influir en la planificación estratégica de las iniciativas de desarrollo profesional.

### ***Clima de transferencia (universidades: 9, indicadores: 65)***

La literatura sobre la transferencia del aprendizaje no menciona específicamente a la reforma educativa como una variable influyente. No obstante, encontramos evidencia de su peso en el clima de trans-

ferencia. Los dos elementos más influyentes son exigir a los docentes universitarios que cumplan con ciertas horas de capacitación en vista del escalafón docente, y los procesos de acreditación institucional. La influencia de estos elementos es evidente al elegir el contenido de las iniciativas, algo que puede afectar la transferencia del aprendizaje.

Por ejemplo, una persona entrevistada mencionó que incluso invitan a expertos gubernamentales a participar en el diseño de las iniciativas, esperando que el aprendizaje aplicado ayude a cumplir con los requisitos institucionales: «Las políticas educativas presentan objetivos claros para el país; por lo tanto, nosotros [las universidades] necesitamos seguir esos objetivos».

### ***Apoyo organizacional (universidades: 10, indicadores: 35)***

Los encuestados explicaron que apoyar a sus docentes en la obtención de títulos de doctorado y en proyectos de investigación mejora la calidad de sus instituciones. Dicho apoyo se limita a otorgar becas, proveer fondos para investigaciones y asignar tiempo para que puedan realizarlas. No se hallaron indicadores que, tras una iniciativa de desarrollo profesional, reflejaran un proceso de seguimiento que pudiera fomentar la transferencia. Una vez que un docente participa en un programa, «les damos un certificado y luego se convierte en el problema del docente». Por lo general, un programa concluye con la entrega de un certificado de aprobación, que también es un requisito para el escalafón docente.

## **Características del alumno**

### ***Planificación de la carrera (universidades: 3, indicadores: 4)***

La planificación de la carrera docente se mencionó como un incentivo para fomentar la participación en iniciativas de desarrollo pro-

fesional, dado que los docentes universitarios en Ecuador necesitan completar horas de capacitación con fines de escalafón. La política ecuatoriana requiere que los docentes universitarios participen en iniciativas de desarrollo profesional por un mínimo de 224 horas para asegurar la categoría de profesor principal (EC Consejo de Educación Superior, 2017a). La influencia de este incentivo es visible en el diseño de las iniciativas: «[La ley] nos dice que necesitamos un certificado de un mínimo de cuarenta horas [por programa]. Esto motiva a las personas porque les ayuda a obtener su nombramiento».

### ***Utilidad percibida (universidad: 5, indicadores: 10)***

Las personas encuestadas expresaron su preocupación por ayudar a los docentes universitarios a comprender la importancia de participar en iniciativas de desarrollo profesional. Según uno de los entrevistados, los docentes universitarios prefieren no salir de «su zona de confort». Esto a menudo se refleja en el bajo número de participantes que asisten a las iniciativas, como indica un entrevistado: «Siempre es muy difícil [tratar] con los docentes. Podríamos haber tenido veinte participantes, pero solo tuvimos ocho. Ya que son cursos largos, ellos necesitan renunciar a otras actividades. De todas formas, no son conscientes de la necesidad que tienen de continuar [un programa]».

### ***Competencia docente (universidades: 6, indicadores: 15)***

La competencia docente parece también influir en el diseño de las iniciativas de desarrollo profesional. Las personas entrevistadas sugieren que estas se diseñan con el fin de remediar las deficiencias en las competencias docentes en áreas como las TIC, la investigación científica y las metodologías de enseñanza. Esta última es una preocupación importante para los diseñadores, como indica el siguiente fragmento: «Aquí no tenemos docentes que estén bien preparados en metodologías [de enseñanza]».

***Experiencia del docente (universidades: 11, indicadores: 44)***

Los diseñadores informaron que sí consideran la experiencia laboral de los docentes universitarios. Por ejemplo, existe una preocupación por aquellos con menos de dos años de experiencia. Las universidades diseñan iniciativas principalmente para aquellos que comienzan ascendiendo en el escalafón docente, más que para docentes de larga trayectoria, ya que los primeros parecen «mucho más fáciles de gestionar». Así lo indica el siguiente fragmento: «Como son nuevos, están ansiosos por recibir [capacitación] porque no tienen un perfil de docentes. Son profesionales en su campo. Sus títulos de maestría provienen de un área de su campo académico, pero los motivamos a crecer en su carrera [como docentes]».

Por otro lado, los diseñadores expresaron tener dificultades para involucrar a docentes de largas trayectorias: «A pesar de que ellos son los que más lo necesitan [la capacitación], son los que muestran mayor resistencia».

***Cualificaciones del docente (universidades: 7, indicadores: 31)***

Los entrevistados enfatizaron el factor determinante que tienen para ellos las cualificaciones del docente. Los siguientes temas surgieron del análisis de las entrevistas: habilidades pedagógicas, comportamiento y actitudes del docente. Un encuestado mencionó que «los estudiantes prefieren excelentes docentes en lugar de excelentes profesionales en sus campos académicos». Ser un gran investigador científico parece no ser suficiente, como indica el siguiente fragmento: «Los docentes tienen un doctorado, pero carecen de herramientas para enseñar». En otras palabras, los estudiantes demandan profesionales que sepan transmitir sus conocimientos.

Los diseñadores consideran que es su deber desarrollar las competencias pedagógicas en sus docentes: «Queremos fortalecer su educación continua en áreas de pedagogía, en lugar de áreas de contenido académi-

co, ya que ellos buscarán su propia preparación». La escasa formación pedagógica en los docentes universitarios es claramente una prioridad: «Claro, son expertos: ingenieros expertos, médicos expertos, matemáticos expertos, pero en realidad no tienen formación continua y nunca la tuvieron. Seguramente nunca tuvieron [...] una formación pedagógica».

Las personas entrevistadas son conscientes de que la implementación de iniciativas de desarrollo profesional no es suficiente. Un curso no basta para contrarrestar la falta de instrucción pedagógica. Destacaron, entonces, la necesidad de un «proceso de formación profesional [...] como docente» en la educación universitaria. Conscientes de este desafío, los diseñadores de iniciativas acuden a la «voz de los estudiantes» como información para identificar las distintas áreas de mejora. Por ejemplo, enumeran las quejas sobre el comportamiento y la actitud de algunos docentes universitarios que «no llegan a tiempo, no dan las calificaciones a tiempo, salen de la clase antes de la hora programada...». Los diseñadores expresaron, además, su preocupación por «la forma en que tratan al estudiante y respetan al estudiante».

### *Motivación (universidades: 3, indicadores: 17)*

Los pocos diseñadores que se refirieron a la motivación la vincularon principalmente con la participación en las iniciativas, señalando de manera específica la preocupación de obtener un nombramiento definitivo como uno de los principales factores que motivan a los docentes. No se encontraron evidencias de iniciativas que fomentaran desde su diseño la motivación para transferir. En comparación con los otros dos grupos de variables influyentes, este grupo recibió la menor cantidad de consideración por parte de los diseñadores. El propósito fundamental de las iniciativas parece ser abordar el vacío pedagógico en la preparación de los docentes universitarios, particularmente en los docentes noveles, que parecen mostrar aceptación y apertura al cambio mediante su participación e interés en capacitarse.

## Discusión

Este estudio exploró el proceso de diseño de iniciativas de desarrollo profesional en universidades ecuatorianas a través de lo que la investigación considera son las agrupaciones de variables más influyentes en la transferencia del aprendizaje: el diseño del programa, el ambiente laboral y las características de quien aprende. La contribución de este estudio a la literatura se basa en un análisis del estado actual de las iniciativas de desarrollo profesional y su idoneidad para la transferencia. Al implementar un marco basado en evidencia, se investigó si los diseñadores actuales de dichas iniciativas toman en cuenta las variables que influyen en la transferencia. Este estudio también destaca los desafíos que enfrentan los diseñadores al incorporar los tres grupos de variables en su proceso de diseño e implementación. Los hallazgos de esta investigación muestran la destacada consideración dada a los aspectos operativos de las iniciativas.

Si bien la organización es clave, la transferencia puede requerir un enfoque más amplio que esté especialmente relacionado con las características del docente. Esto está en línea con investigaciones anteriores que sugieren que los estudios sobre la transferencia prestan más atención a las variables relacionadas con el diseño de la intervención (De Rijdt et al. 2013). Los diseñadores se esfuerzan por involucrar activamente a los docentes universitarios en su proceso, lo cual es un importante factor de influencia en la satisfacción profesional (Starkey et al. 2009). Sin embargo, estos intentos de los diseñadores se limitan a los análisis de necesidades basados en los procedimientos de evaluación del programa en sí, y no se enfocan en estudios de su impacto en el aprendizaje o en la transferencia. Se encontraron pocos indicadores centrados en metodologías de enseñanza que apunten al fortalecimiento de la transferencia, como talleres prácticos o estrategias de aprendizaje activo.

Con respecto al ambiente de trabajo, este estudio encontró que los diseñadores conciben a la profesionalización de los docentes como un área crucial para el crecimiento institucional. La rendición de cuentas, el vínculo estratégico, el clima de transferencia y el apoyo organizacional fueron las variables incluidas en el diseño de las iniciativas. Por ejemplo, se considera a los docentes como los responsables de la transferencia y de difundir su aprendizaje a sus compañeros. No obstante, los diseñadores requieren estrategias para establecer un clima de apoyo que fomente el conocimiento y la transferencia (Song et al. 2013). En el contexto ecuatoriano, la reforma educativa parece influir en las decisiones de los diseñadores y, en consecuencia, en el diseño de las iniciativas. Es decir, en vez de centrarse en el docente universitario, el enfoque recae en el cumplimiento de los requisitos institucionales.

Un hallazgo importante de este estudio es la dificultad expresada por los diseñadores para crear iniciativas centradas en quien aprende, en este caso el docente universitario. Los requisitos institucionales y gubernamentales parecen influir significativamente en el proceso de diseño. Esto genera preocupación, ya que pasar por alto las características de quien aprende puede dificultar la transferencia (Gorozidis y Papaioannou 2014). Aunque los modelos de las iniciativas actuales se centran cada vez más en el docente, este estudio sugiere que es necesario cambiar de la transmisión de información por expertos a un diseño que incluya un apoyo institucional sistemático para docentes universitarios durante todo el proceso de aprendizaje y de transferencia (Van der Sluis, Burden y Huet 2017).

### **Implicaciones y limitaciones**

Un importante hallazgo de este estudio es la ausencia de variables motivacionales en las consideraciones de diseño de las iniciativas de desarrollo profesional, aunque son consideradas como las más influ-

yentes en el proceso de transferencia (dentro de las características del alumno) (De Rijdt et al. 2013). Se ha encontrado que variables como la motivación para transferir, la motivación para aprender y la motivación para participar mejoran la transferencia del aprendizaje (Segers y Gegenfurtner 2013). La inclusión de teorías motivacionales podría convertirse en un modelo prometedor e innovador para implementar iniciativas de desarrollo profesional en la educación superior, al centrarse en motivar a los docentes en lugar de obligarlos a cumplir con los requisitos institucionales. Esto requiere que los diseñadores de iniciativas adopten un enfoque holístico y fundado en sustentos teóricos con el fin de apoyar al docente universitario en el proceso de transferencia.

Este estudio está limitado por su enfoque en la perspectiva de los diseñadores de iniciativas y no en otros actores importantes. Investigaciones futuras podrían incorporar a los docentes universitarios y estudiantes, para analizar el grado en que las iniciativas adoptan procesos específicos de enseñanza y aprendizaje, así como su efecto en el rendimiento del alumnado. También podrían centrarse en el análisis de implementaciones reales en el campus universitario.

## **Conclusión**

El presente estudio llena un vacío en la literatura al analizar la naturaleza de las características actuales de las iniciativas de desarrollo profesional y su vínculo con la transferencia. Según lo sugerido por los resultados, no se da suficiente la consideración a las características del docente universitario como un individuo en proceso de aprendizaje. En consecuencia, existe la necesidad de marcos teóricos que resalten la importancia del docente como alumno en el diseño de iniciativas de desarrollo profesional, a pesar de la presión externa que ejercen los requisitos institucionales o gubernamentales.

# Explorando la consideración de las necesidades psicológicas básicas del docente universitario en el diseño de iniciativas de desarrollo profesional

### Introducción<sup>4</sup>

A pesar de ser un profesional altamente capacitado, el docente universitario necesita apoyo y formación continua para optimizar su práctica (Baik, Naylor y Corrin 2018). Por ello, las universidades diseñan e implementan iniciativas de desarrollo profesional para sus docentes como una forma de fortalecer sus actitudes, conocimientos y habilidades. Esperan así que aprendan nuevos contenidos, que transformen este conocimiento adquirido en actividades de aprendizaje para sus alumnos y que lo apliquen en el lugar de trabajo (De Rijdt et al. 2016). Sin embargo, estas iniciativas no siempre se traducen en los resultados esperados. Algunos académicos sostienen que solo el 10 % del aprendizaje se transfiere al lugar de trabajo, lo que suscita la necesidad de estudios sistemáticos sobre los principales factores que influyen en este proceso (Fitzpatrick 2001, Kupritz 2002). Si bien las investigaciones identifican constantemente a la motivación como

---

4 Este capítulo tiene como base el artículo «Exploring the Consideration of University Teachers' Basic Psychological Needs in the Design of Professional Development Initiatives» (Jaramillo-Baquerizo et al. 2020).

uno de los principales factores de influencia en los resultados de la formación continua, es necesario examinar las mejores formas de diseñar iniciativas de desarrollo profesional en la educación superior de tal manera que los participantes estén óptimamente motivados (N. Aelterman et al. 2016).

La teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2017), una teoría sobre la motivación humana ampliamente estudiada, proporciona las bases teóricas para diseñar entornos que promuevan formas óptimas de motivación, participación en el aprendizaje y una sostenida implementación de conocimientos y habilidades recién adquiridos (Reeve 2016). Esta teoría sugiere que los docentes pueden respaldar el contenido de las iniciativas de desarrollo profesional cuando se cumplen sus necesidades psicológicas básicas: autonomía (sentirse psicológicamente libres), competencia (sentirse efectivos) y relación (experimentar un sentido de conexión o relaciones cálidas). Las universidades pueden fomentar estas experiencias proporcionando un entorno de aprendizaje que apoye las necesidades de sus docentes. A pesar de la gran cantidad de investigaciones que identifican los beneficios del apoyo a la autonomía en términos de aprendizaje y participación de los estudiantes en el aula (Reeve 2016), poco se conoce sobre lo que se necesita para proporcionar entornos de aprendizaje que apoyen las necesidades de los docentes universitarios en el contexto del desarrollo profesional (Glackin 2018).

El presente estudio se realizó en Ecuador, donde —con fines de acreditación— las universidades deben proporcionar iniciativas de desarrollo profesional para sus docentes. Este contexto apremiante de reforma proporciona un entorno conveniente para analizar las características generales del diseño de iniciativas de desarrollo profesional y su viabilidad para mejorar la motivación en los participantes, específicamente la manera en la cual las autoridades universitarias (es decir, los miembros del personal que se especializan en la presta-

ción de iniciativas de desarrollo profesional) consideran las necesidades psicológicas básicas de los docentes en el proceso de diseño e implementación. Se espera que los hallazgos de este estudio inicien una discusión sobre pautas específicas destinadas a mejorar la motivación de los participantes, respondiendo a las llamadas de enfoques de diseño centrados en quien aprende (Jaramillo-Baquerizo, Valcke y Vanderlinde 2019).

## **Desarrollo profesional**

El presente estudio se centra en el concepto de desarrollo profesional, es decir, las actividades formales diseñadas e implementadas por universidades con el fin de fortalecer los conocimientos y habilidades de sus docentes para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Merchie et al. 2018). Los diseños actuales reflejan una variedad de enfoques que definen características importantes, así como fortalezas y debilidades (Doyle, Sonnert y Sadler 2018). A pesar de las tendencias actuales que apuntan a colocar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, un estudio de De Rijdt et al. (2016) sugiere que los docentes universitarios perciben como el método de diseño más utilizado un modelo de gestión vertical. En líneas similares, Jaramillo-Baquerizo, Valcke y Vanderlinde (2019) destacan la desafiante tarea de alinear las necesidades institucionales, como los procesos de acreditación, con las necesidades individuales de los docentes universitarios.

El enfoque de diseño vertical —esto es, aquel con poca participación de los docentes (en su rol de estudiantes de un curso de capacitación)— ha enfrentado críticas de varios autores: 1. por su bajo impacto en las prácticas docentes, sin dar respuesta a las necesidades individuales de ellos (Botma et al. 2015); 2. por descuidar el estudio del impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Saroyan y Trigwell 2015); y 3. por no brindar una oportunidad para que los do-

centes reflexionen sobre su práctica (Hill, Beisiegel y Jacob 2013). El presente estudio sostiene que la consideración de los aspectos motivacionales de los docentes universitarios —es decir, sus experiencias de necesidades psicológicas básicas— en el diseño de desarrollo profesional puede cambiar el diseño vertical actual a un modelo centrado en quien aprende.

### **La motivación y el papel de las necesidades psicológicas básicas**

La literatura reconoce el papel influyente de la motivación en los resultados de iniciativas de desarrollo profesional. Se conoce, por ejemplo, que la motivación para aprender antes del entrenamiento predice la motivación para transferir posteriormente (Gegenfurtner et al. 2009b). Además, la motivación para transferir se ha visto relacionada positivamente con la orientación a las metas de aprendizaje (Medina 2017) y experiencias afectivas positivas a nivel individual y grupal (Paulsen y Kauffeld 2017). La motivación también se ha relacionado con la intención de aplicar nuevos aprendizajes (Kreijns et al. 2014).

A pesar de la gran cantidad de estudios que identifican la influencia de la motivación, lo que aún no está claro es cómo mejorar el funcionamiento motivacional de los participantes durante un iniciativa de desarrollo profesional (Dreer, Dietrich y Kracke 2017). Según la teoría de la autodeterminación, es más probable que los participantes de un iniciativa de desarrollo profesional estén óptimamente motivados cuando se nutren sus necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación (Ryan y Deci 2017). Es decir, es más probable que los docentes internalicen o respalden por completo la importancia y el valor del nuevo conocimiento para su práctica docente cuando: 1. sienten que tienen voz para elegir el tipo de formación que recibirán, así como su contenido y el modo en que se formulará; 2. sienten que estos elementos son personalmente relevantes

para ellos de acuerdo con sus intereses y preferencias (autonomía); 3. sienten seguridad para mejorar sus habilidades (competencia); y 4. se sienten comprendidos por el facilitador y los compañeros (relación). Una investigación con docentes de secundaria tiende a confirmar esta suposición, al indicar que experimentar una satisfacción de las necesidades psicológicas durante una iniciativa de desarrollo profesional predice un cambio en las creencias de los participantes con respecto a la efectividad y viabilidad del nuevo conocimiento, en sus intenciones de aplicarlo inmediatamente después del programa, y en su aplicación autoinformada dos semanas después (N. Aelterman et al. 2016).

Por el contrario, cuando las personas se sienten presionadas a participar en actividades de formación (frustración de su autonomía), dudan de sus capacidades para dominar el nuevo conocimiento (frustración de su competencia) y/o sienten rechazo o desprecio por parte del facilitador o compañeros (frustración de relación), sus necesidades psicológicas básicas se ven decepcionadas, lo que puede dar lugar a una menor motivación y a una actitud defensiva y desafiante (Vansteenkiste y Ryan 2013).

## **Entornos de aprendizaje que apoyan la autonomía**

La literatura proporciona elementos clave para aplicar al diseño de iniciativas de desarrollo profesional en la educación superior con el fin de fomentar la satisfacción de las necesidades psicológicas de los docentes (N. Aelterman et al. 2013, Reeve 2016). Para apoyar la necesidad de autonomía, se pueden proporcionar elementos de elección; por ejemplo, cómo y cuándo aplicar su aprendizaje en el aula. Además, es útil ofrecer información sobre las opciones disponibles en cuanto al contenido o la modalidad de participación; por ejemplo, presencial o en línea. De la misma manera, se pueden reconocer las expresiones de afecto negativo o resistencia durante la impartición

del programa, y se pueden dar razones explicativas claras detrás de cada actividad. También es productivo optar por un lenguaje informativo en lugar de uno que pretenda coaccionar a los participantes.

Para apoyar la necesidad de competencia, se puede proveer a los docentes de pautas e instrucciones claras sobre lo que se espera de ellos durante la formación. Asimismo, ayuda tener acceso a casos o escenarios de aplicación auténticos, así como el tiempo suficiente para practicar, recibir retroalimentación y ganar confianza en el contenido aprendido.

Finalmente, para respaldar la necesidad de la relación, es fundamental que los participantes experimenten un proceso sistemático de apoyo institucional durante y después de la capacitación. Además, se pueden hacer esfuerzos para fomentar las relaciones interpersonales y la colaboración entre los participantes.

Existen numerosos beneficios asociados con los climas de aprendizaje que apoyan las necesidades, como, por ejemplo, un mejor rendimiento académico (Kusurkar et al. 2013), mayor autoeficacia, motivación autodeterminada (Jungert y Koestner 2015), compromiso y mayor bienestar (Jang, Reeve y Deci 2010). Por otro lado, los climas de aprendizaje que frustran las necesidades, es decir, los que minimizan activamente las necesidades psicológicas del alumno, provocan ansiedad y estrés (Reeve y Tseng 2011), falta de motivación (*amotivación*) y una actitud desafiante en quien aprende (Haerens et al. 2015). Además de estos elementos de diseño, el metaanálisis de Su y Reeve (2011) identifica las características comunes de las intervenciones más eficaces para docentes: señala la importancia de impartir la experiencia de formación en una o pocas sesiones, enfatizando no solo el contenido (qué hacer), sino también una formación basada en habilidades (cómo hacer); brindando oportunidades para discusiones grupales en que los participantes puedan expresar sus inquietudes, dudas y reservas, compartir ideas e intercambiar estra-

tegias de instrucción, y ofreciendo apoyo continuo a lo largo del proceso de implementación de los conocimientos adquiridos.

## **El presente estudio**

Aunque se reconoce que la motivación es un factor influyente, pocos estudios proporcionan un análisis en profundidad sobre su papel en las iniciativas de desarrollo profesional (Volet 2013) y cómo su diseño influye en la motivación (Gegenfurtner et al. 2009a), es decir, cómo potenciar la motivación de los participantes en el contexto de desarrollo profesional (Glackin 2018). Antes de discutir directrices concretas sobre el diseño de programas de desarrollo profesional, es necesario examinar su idoneidad para fomentar la motivación en los participantes.

El marco de elección para este estudio es la teoría motivacional de la autodeterminación, ya que facilita la identificación de características de diseño que pueden satisfacer o frustrar las necesidades psicológicas básicas de los docentes en diversos entornos. El estudio de Chen et al. (2015), realizado en Perú, Bélgica, China y EE. UU., apoya la concepción de la universalidad de la satisfacción de las necesidades, es decir, que estas representan nutrientes esenciales para el bienestar de las personas en varias culturas. El análisis de estos conceptos se vuelve especialmente relevante en un contexto de reforma de políticas educativas, donde las condiciones externas —como la acreditación institucional— pueden influir en los motivos detrás de los procesos de diseño de iniciativas de desarrollo profesional.

La política educativa ecuatoriana ha experimentado una reforma significativa en la última década, y hoy exige a las universidades que dediquen esfuerzos para mejorar las habilidades pedagógicas de sus docentes e incluyan iniciativas de desarrollo profesional en su planificación institucional. Además, los docentes universitarios ecuatorianos están obligados a cumplir 224 horas de formación profesional para obtener un nombramiento definitivo, lo que obliga a las

universidades a diseñar e implementar iniciativas de desarrollo profesional para ellos (EC Consejo de Educación Superior 2017a).

Un estudio reciente sugiere que esta presión externa, en un contexto de reforma de la educación superior, influyó en los procesos de diseño e implementación de iniciativas de desarrollo profesional en Ecuador (Jaramillo-Baquerizo, Valcke y Vanderlinde 2019). Por tanto, en un entorno donde priman los factores externos, es importante analizar la forma en la cual las necesidades psicológicas básicas de los docentes se consideran durante el proceso de diseño.

## **Metodología**

Los participantes de este estudio fueron dieciséis autoridades de doce universidades ecuatorianas (cinco privadas y siete públicas), responsables del desarrollo profesional de sus docentes. Las universidades fueron seleccionadas considerando su rango académico y posición geográfica. En primera instancia, se utilizó la lista proporcionada por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador (CEAACES; hoy Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior [CACES]), entidad gubernamental oficial que evaluaba a las universidades ecuatorianas, asignándolas a una categoría que iba de la A (la más alta) a la D (la más baja). En el momento de la recopilación de datos, cinco universidades se clasificaban en la categoría A y veintidós, en la categoría B. Se recogió una muestra de diez universidades de los grupos A y B, ubicadas en las tres principales ciudades del país: Quito, Guayaquil y Cuenca. Consideramos pertinente incluir dos universidades más: una de la categoría D, por representar una zona vulnerable del país, y otra de la categoría C, por su importancia histórica.

Dentro de cada institución, al menos una persona fue entrevistada. Además, tres universidades pidieron al investigador principal que entrevistara a otro miembro del personal técnico, para un total

de dieciséis entrevistas cara a cara. Estas fueron realizadas por el investigador principal y duraron en promedio una hora. Se obtuvo el consentimiento informado de cada entrevistado por escrito y, previamente, el permiso institucional. Se garantizó el anonimato a la persona entrevistada y a la universidad.

## **Recopilación de datos**

El marco de la teoría de la autodeterminación proporcionó las bases para crear un instrumento de investigación para la recopilación de datos (Creswell 2009). Usando los constructos de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) se diseñó una entrevista semiestructurada dividida en dos partes. En la primera, se solicitó a los entrevistados explicar las características principales del proceso de diseño de iniciativas de desarrollo profesional. Estas preguntas se dirigían hacia los aspectos generales —por ejemplo, las principales características del proceso de diseño e implementación—, lo que permitió a los sujetos presentar su visión general sobre su enfoque de diseño.

En la segunda parte se les preguntó específicamente sobre la consideración dada a cada necesidad psicológica. En términos generales, se inquirió sobre los criterios utilizados para fomentar la voluntad y la toma de iniciativas e involucrar a sus docentes en el proceso de diseño —autonomía— (p. ej., «¿De qué manera los profesores tienen voz en el proceso de diseño?»), sobre las estrategias utilizadas para facilitar el aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades —competencia— (p. ej., «¿Cómo abordan las necesidades de sus profesores para dominar nuevas habilidades?»), y sobre las estrategias utilizadas para apoyar a sus docentes —relación— (p. ej., «¿De qué manera brindan acompañamiento y apoyo para sus docentes durante el período de formación o después de que finalice?»). Se pidió a los

participantes que proporcionaran ejemplos concretos para apoyar sus respuestas.

## **Análisis de los datos**

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas. Además, el investigador principal tomó notas de campo. Se consideró a cada entrevista como representante de una perspectiva individual. En la universidad donde se entrevistó a dos personas, se las consideró como dos entrevistas independientes. Las respuestas completas a una pregunta reflejaban una unidad de análisis, y se las consideró unidades holísticas que podían incorporar múltiples indicadores.

Se utilizó QSR NVivo 11 para analizar sistemáticamente las transcripciones, y cada transcripción se leyó varias veces antes del proceso de codificación, que se basó en un enfoque deductivo utilizando categorías predeterminadas proporcionadas por el marco de la teoría de la autodeterminación, es decir, la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. Luego, cada unidad de análisis (declaración completa) fue codificada en una categoría. Para facilitar este proceso, se desarrolló un cuaderno de códigos basado en la literatura de la teoría de la autodeterminación (ver Reeve y Jang 2006, Su y Reeve 2011), en la que se plasman ejemplos concretos de las formas en que cada necesidad psicológica básica puede ser satisfecha o frustrada. Por ejemplo, la frustración de la necesidad de relación, que está presente cuando las personas no sienten apoyo de los demás, puede detectarse en las transcripciones a través de términos clave como *falta de apoyo* o *no seguimiento*.

Para establecer la confiabilidad entre evaluadores, el análisis fue realizado independientemente por el investigador principal y un colega, ambos conocedores del contexto ecuatoriano, el lenguaje y el marco teórico del presente estudio. Los resultados de ambos análisis

fueron examinados y discutidos para llegar a un consenso cuando fue necesario. Luego se consultó a las personas entrevistadas para que dieran retroalimentación sobre la idoneidad del análisis de los resultados (Creswell 2009), y se la incluyó en los resultados y las conclusiones de este estudio.

## Resultados

Las transcripciones se codificaron para comprobar cómo la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas apareció en cada unidad de análisis. Un resumen cuantitativo de las respuestas proporciona una visión general de los resultados (Miles, Huberman y Saldaña 2014). La descripción general, como se muestra en la tabla 8, indica una diferencia notable en la importancia dada a cada necesidad psicológica básica, con una proporción relativamente igual de indicadores relacionados con la necesidad de autonomía y satisfacción de competencias, y muy pocos con la necesidad de relación. Un análisis en profundidad de las respuestas refleja las diferentes formas en que las universidades abordan las necesidades psicológicas de los docentes. Para obtener una mejor comprensión, los resultados se presentan separados por temas.

Tabla 8  
**Frecuencia y porcentaje de indicadores  
 de las necesidades psicológicas básicas ( $n = 148$ )**

Necesidad psicológica	Satisfacción		Frustración		Total	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Autonomía	50	33,7	46	31,0	96	64,7
Competencia	48	32,4	1	0,6	49	33
Relación	1	0,6	2	1,3	3	1,9

Fuente y elaboración propias.

## **Satisfacción de autonomía**

A pesar de encontrar un número significativo de indicadores relacionados con la satisfacción de la autonomía, las respuestas se centran principalmente en elementos de diseño como la participación voluntaria y la elección entre varios temas de la formación.

### ***Participación voluntaria***

Las personas entrevistadas explicaron que, para apoyar la autonomía de los docentes, se fomenta la participación voluntaria. Una universidad, por ejemplo, cambió a una modalidad voluntaria. Los intentos infructuosos de establecer la participación obligatoria influyeron en esta decisión, como lo ilustra el siguiente enunciado: «Sabemos que hay algunas universidades que obligan a sus docentes a participar en los cursos de inducción. Nosotros no hacemos eso... Lo hicimos durante un par de semestres, pero no funcionó». La persona entrevistada profundizó señalando que pocos docentes asistían a los cursos cuando eran obligados. En adelante, para fomentar la participación voluntaria, decidieron presentar sus iniciativas de desarrollo profesional como un medio para promover la carrera académica de los docentes.

### ***Elección de contenido***

En consonancia con la participación voluntaria, las personas entrevistadas mencionaron que proporcionan elementos de elección con respecto al contenido de la formación. Es decir, ofrecen varios cursos a elegir, con la esperanza de despertar el interés de los participantes: «Ahora estamos organizando talleres de formación continua para nuestros docentes en áreas de su interés; por ejemplo, hay cursos sobre aprendizaje basado en problemas. De nuevo, estos son cursos opcionales. No podemos obligarlos [a participar]».

## **Frustración de autonomía**

### ***Falta de participación***

Algunos indicadores señalan elementos de diseño que podrían frustrar la necesidad de autonomía. Estos se relacionan con la estructura y organización de la formación. Los indicadores reiteran un proceso de diseño vertical. En general, son las autoridades universitarias las que toman las decisiones clave al momento de diseñar los programas. No se hallaron indicadores que señalaran una participación activa de los docentes. Una persona entrevistada mencionó: «A principios de año, hacemos un plan en el que se establecen todos los programas de formación del año [...] y donde los expertos en el área analizan el contenido y deciden cuáles son las necesidades [de los docentes]».

### ***Participación obligatoria***

Los entrevistados informaron que una de las razones por las que los docentes participan en la capacitación es para cumplir con objetivos institucionales (p. ej., mejorar las habilidades) y requisitos gubernamentales (p. ej., obtener nombramientos). Por lo tanto, se aprecia una participación obligatoria en los cursos planificados por las instituciones. Por poner un caso, con el fin de cumplir con los objetivos institucionales, los nuevos docentes y aquellos con evaluaciones deficientes debieron participar en capacitaciones en áreas de pedagogía: «Los docentes con bajos resultados [en sus evaluaciones], por los intereses de la universidad, tienen la obligación —no es optativo, sí es obligatorio— de seguir un curso [...] en mejoramiento pedagógico».

Sin embargo, las personas entrevistadas expresaron tener dificultades para motivar a los docentes a participar en iniciativas de desarrollo profesional. Para fomentar la participación, las universidades apelan a motivadores externos como los requisitos de la trayec-

toria de permanencia. Por ejemplo, la misma institución que cambió la modalidad de participación de obligatoria a voluntaria sugirió que se recurrió a factores externos para motivar a los docentes a asistir, como se evidencia en el siguiente enunciado: «Los cursos ahora son voluntarios: no despediremos a un docente si no asiste. Sin embargo, si no asiste no asegurará un nombramiento [...], no avanzará a la siguiente categoría».

### **Satisfacción de la competencia**

A pesar de los numerosos indicadores que hacen referencia a la necesidad psicológica básica de la competencia, un análisis más profundo resalta el énfasis en el fortalecimiento de las habilidades de docencia e investigación. Este enfoque se centra principalmente en ámbitos como la integración de las TIC, metodologías de enseñanza y teorías educativas.

#### *Docencia*

Para responder a la falta de formación pedagógica en muchos docentes universitarios, las instituciones diseñan iniciativas de desarrollo profesional destinadas a mejorar su enseñanza. Por esta razón, los cursos sobre temas pedagógicos se convierten en una prioridad: «Nos preocupamos principalmente por las áreas pedagógicas. Porque es cierto que tenemos ingenieros, psicólogos, etc., pero ellos no salen [de la educación formal] como docentes».

#### *Investigación*

Las entrevistas reflejaron grandes expectativas por parte de las universidades para mejorar las habilidades de investigación de los docentes. La necesidad de publicar es de interés primordial, especialmente en vista de los procesos de acreditación institucional. A nivel

individual, los docentes en busca de nombramientos deben publicar un número fijo de artículos en revistas indexadas, con lo que se fomenta la participación en cursos relacionados con la publicación científica: «Se nos pide que formemos docentes en las áreas de investigación. Esto es una política que asumió nuestra universidad para ayudar en el proceso de formación e investigación».

Los requisitos de acreditación influyen en el proceso de diseño y participación. Esta idea es ilustrada por uno de los sujetos entrevistados, que hace referencia a las iniciativas de desarrollo profesional en temas de investigación como medios para que los docentes se desarrollen profesionalmente: «Si eres docente, tienes que actualizarte constantemente [...]. Es por eso que hacemos hincapié en la investigación, porque es la forma de obtener una actualización».

Finalmente, cuando se les solicitó que brindaran ejemplos concretos de estrategias para fomentar la necesidad de competencia, solo una persona entrevistada mencionó que, después de asistir a la capacitación, los docentes se «comprometen a replicar el curso a sus pares», lo que sugiere una estrategia para fortalecer sus conocimientos y habilidades.

## **Frustración de competencia**

Casi no se encontraron indicadores relacionados con la frustración de la necesidad de competencia. No obstante, esta puede verse obstaculizada cuando los docentes carecen de oportunidades para aplicar el aprendizaje adquirido en una iniciativa de desarrollo profesional. Como afirmó una persona entrevistada: «En algunos casos [la capacitación] puede ser demasiado teórica y eso puede no funcionar en la práctica».

## **Satisfacción de la relación**

Un análisis sobre la forma en que el diseño de las iniciativas de desarrollo profesional considera la necesidad de relación espera encontrar evidencia de elementos referentes al apoyo institucional o a la colaboración con sus colegas. Sin embargo, casi no se encontraron indicadores en estos ámbitos.

### *Efecto cascada*

Una universidad explicó una práctica que podría satisfacer la necesidad de relación. Ellos animan a los docentes a transferir su aprendizaje a sus colegas, lo que se espera que fomente un apoyo entre pares durante y después de la capacitación: «No tiene sentido que la capacitación se quede solo con quien la recibió. Estamos formando una persona para convertirnos en el nexo, de manera que también puedan formar a otros y multiplicar los conocimientos. Esa es una de las misiones que buscamos en el proceso de formación».

## **Frustración de relación**

### *Falta de apoyo*

Los resultados sugieren que el desarrollo profesional a menudo se concibe como una práctica estrictamente individual, ya que no establece una relación profesional a largo término entre los docentes y la institución. Es decir, no se encontró evidencia de un seguimiento sistemático durante el proceso de aprendizaje o durante la aplicación del contenido aprendido a un nuevo contexto. Cuando se consultó a las personas entrevistadas sobre este tema, ellas reiteraron la falta de apoyo institucional durante y después de la ejecución de los programas; un hecho que se resume en la siguiente declaración: «El curso termina, les damos el certificado y seguimos adelante».

## Discusión

Dado el papel influyente que juega la motivación en las actividades relacionadas con el desarrollo profesional (De Rijdt et al. 2013), es importante comprender cómo organizar estas iniciativas para mejorar la motivación de los participantes (Appova y Arbaugh 2018). Basado en la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci 2017) y a partir de entrevistas semiestructuradas con autoridades universitarias, el presente estudio analizó el enfoque actual de las iniciativas de desarrollo profesional en la educación superior, específicamente la manera en la cual las características del diseño de las iniciativas de desarrollo profesional abordan las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación.

Los resultados numéricos de este estudio resaltan diferencias significativas en la consideración brindada a cada una de las necesidades psicológicas. En concreto, se encontró una cantidad importante de indicadores relacionados con las necesidades de autonomía (64,8 %) y competencia (33,1 %), en comparación con la necesidad de relación (2,0 %), lo que sugiere que se presta poca atención a las estrategias que fomentan el establecimiento de relaciones durante la formación o el apoyo institucional posterior a la conclusión de una experiencia de desarrollo profesional.

Dentro de la consideración de la necesidad psicológica de autonomía, el 33,7 % de los indicadores se refiere a la satisfacción de esta necesidad, mientras que el 31 % se refiere a la frustración de la autonomía. Estos números parecen prometedores, pues sugieren que se considera fomentar el funcionamiento volitivo de los docentes. Sin embargo, nuestro análisis indica que las universidades toman en cuenta esta necesidad principalmente fomentando la participación voluntaria y proporcionando opciones a través de varios cursos.

De hecho, según la teoría de la autodeterminación, la necesidad de la autonomía se satisface cuando los individuos experimentan su

capacidad de elección y ejercen su voluntad en las actividades que emprenden (Ryan y Deci 2000). Sin embargo, para experimentarlo se necesita más que la mera provisión de opciones. La satisfacción de la necesidad de la autonomía también involucra estrategias como tomar el marco de referencia de los docentes, reconocer las dificultades y los sentimientos negativos, proporcionar explicaciones razonables y utilizar un lenguaje no controlador (Reeve 2016). Finalmente, estas características se han visto relacionadas con experiencias de satisfacción de necesidades, más que con la provisión de opciones (N. Aelterman et al. 2019).

En Ecuador, los procesos de acreditación de entidades gubernamentales aparecen como una gran preocupación para las universidades y como un factor de influencia en el diseño de iniciativas de desarrollo profesional; es decir, el fortalecimiento de las competencias de los docentes se concibe como un medio para cumplir con los requisitos institucionales. Esto puede resultar en que los docentes se sientan presionados a aprender nuevas habilidades para responder a los estándares de acreditación, y no para experimentar un crecimiento profesional. De hecho, algunas de las personas entrevistadas indicaron que los docentes con bajo rendimiento suelen ser obligados a seguir un curso de perfeccionamiento pedagógico. Tales circunstancias apremiantes pueden no solo socavar la autonomía de los docentes, sino también afectar sus sentimientos de competencia, especialmente cuando estas evaluaciones se presentan como un «problema que debe resolverse», en lugar de una oportunidad para aprender. Estrategias de apoyo a la autonomía, tales como la explicación de la relevancia de un curso específico y un enfoque orientado al proceso del desarrollo profesional, pueden ayudar a fomentar las experiencias de autonomía y competencia de los docentes.

La literatura sugiere que, para que los docentes internalicen completamente el contenido de la formación, necesitan partici-

par activamente en las actividades y expresar sus opiniones, preocupaciones y preferencias en su proceso de diseño (N. Aelterman et al. 2016). En nuestro estudio, no se encontraron indicadores de una participación de este tipo. En general, las autoridades universitarias son quienes toman las decisiones sobre el diseño de los programas, una tendencia que confirma investigaciones previas que destacan los enfoques de diseño controlados por unidades centralizadas (De Rijdt et al. 2016). Sin embargo, excluir a los docentes del proceso de diseño influye en sus identidades percibidas y restringe su participación en la innovación (Ketelaar et al. 2012).

Los resultados de la formación se beneficiarían de la participación activa de los participantes en el proceso de diseño (p. ej., analizando necesidades, preferencias y características individuales), para que de esta manera aumente su motivación. De hecho, investigaciones previas en otros niveles de educación han descubierto que la satisfacción de las necesidades psicológicas experimentadas durante una iniciativa de desarrollo profesional podría incluir elementos como proporcionar a los docentes opciones con las que ejerzan su voluntad y comunicar las expectativas que se tiene de ellos al participar de una formación, así como la manera en que esta participación puede influir en sus creencias o intenciones (N. Aelterman et al. 2016) y en su experiencia docente (Evelein, Korthagen y Brekelmans 2008).

Un número significativo de indicadores (33,1 %) señala la necesidad de competencia. Un análisis más detallado reveló que las universidades consideran satisfacerla estableciendo actividades centradas principalmente en promover el desarrollo de nuevas habilidades en pedagogía e investigación. Aunque prometedoras, estas estrategias siguen siendo bastante básicas, ya que, además de adquirir nuevos conocimientos, los docentes necesitan apoyo para manejar el entorno académico, que puede ser demandante y complejo (De-nard Thomas, Gail Lunsford y Rodrigues 2015), sobre todo durante

la aplicación del nuevo aprendizaje a un nuevo contexto (Ten Cate, Kusurkar y Williams 2011). Para obtener resultados efectivos y satisfacer la necesidad de competencia, los docentes necesitan un refuerzo adicional por parte de la institución (Stenfors-Hayes et al. 2010) a través de una retroalimentación orientada al proceso, que ha mostrado fomentar en las personas la motivación para transferir (Van den Bossche, Segers y Jansen 2010).

En el contexto del desarrollo profesional, los docentes deben sentirse seguros antes de introducir nuevos conocimientos en su entorno laboral. Como se sugiere en la literatura, la aplicación del contenido aprendido se facilita cuando los participantes se sienten preparados para la tarea (Van den Broeck et al. 2016). Para ello, se debe proveer instrucciones claras durante el período de capacitación, involucrar a los participantes en tareas desafiantes, recibir retroalimentación por parte del facilitador y los compañeros, y asignar tiempo para que puedan poner en práctica los conocimientos (Lauer et al. 2014). Este tipo de orientación puede fomentar el crecimiento y desarrollo de competencias en los participantes (Van den Broeck et al. 2016). Para satisfacer la necesidad de competencia, los docentes también deben experimentar un programa de formación bien estructurado. De hecho, si están al tanto de lo que se espera de ellos, se sentirán más capaces de cumplir con éxito los objetivos (N. Aelterman, Vansteenkiste y Haerens 2018). En otros contextos, se ha visto que estas estrategias fomentan la necesidad de competencia fortaleciendo el deseo de ser influyentes y eficaces y de poder afrontar con éxito los desafíos (Ryan y Deci 2017). Dado que la satisfacción de la competencia da una sensación de seguridad y estabilidad (Chen et al. 2015), estos elementos también podrían aplicarse en el contexto universitario.

Finalmente, casi ningún indicador abordó la necesidad de relación (2,0 %). Este resultado puede explicarse a partir de la concepción de la iniciativa de desarrollo profesional como una tarea individual y

responsabilidad exclusiva del docente, en lugar de como una actividad compartida entre el docente y la institución. Esto es preocupante, porque la satisfacción de la necesidad de relación se extiende al establecimiento de un clima organizacional que apoye el crecimiento personal (Vansteenkiste, Ryan y Deci 2008).

En el contexto del desarrollo profesional, esto se traduce en elementos de apoyo para evitar experimentar el aislamiento al enfrentar el desafiante proceso de aplicar el contenido del aprendizaje a un nuevo entorno. Esto requiere elementos de diseño del programa propicios para el establecimiento de una asociación entre la institución y el docente. En nuestro estudio, ninguna evidencia sugiere la presencia de un proceso de apoyo durante o después de la conclusión de la experiencia de formación: el vínculo entre la institución y el docente finaliza tan pronto como finaliza la capacitación.

Se desperdicia así una oportunidad, dado que un período de formación puede brindar posibilidades para fomentar discusiones grupales y procesos de apoyo durante la implementación de los conocimientos adquiridos (Su y Reeve 2011). Las universidades pueden alentar a sus docentes por medio de actividades grupales, retroalimentación de pares, procesos de evaluación y refuerzo. El desarrollo profesional continúa hasta que la implementación del aprendizaje haya tenido lugar, incluso una vez finalizadas las sesiones de entrenamiento propiamente dichas (Jaramillo-Baquerizo, Valcke y Vanderlinde 2019).

En el contexto de nuestro estudio, en que las universidades están obligadas a formar a sus docentes en áreas pedagógicas, es fundamental impulsar estrategias orientadas a fomentar su motivación. Dado que las iniciativas de desarrollo profesional adaptadas a las necesidades individuales e institucionales puede ser desafiante (Tjin A Tsoi et al. 2016), este análisis es un llamado a considerar las necesidades psicológicas básicas como un proceso concreto de apoyo a los

docentes para mejorar su motivación, en lugar de recurrir a incentivos externos para coaccionar su comportamiento.

Otros investigadores como Kasule, Wesselink y Mulder (2016) argumentan que la participación en iniciativas de desarrollo profesional debe ser obligatoria; en cambio, nuestro estudio sugiere la necesidad de educar a las autoridades universitarias en la creación de una oferta de formación que se adapte mejor a las necesidades de los docentes en términos de contenido, delineando entornos de formación con la participación activa de docentes, incluyendo pautas de diseño que consideren elementos de libertad y elección (autonomía), dominio de contenido y desarrollo de habilidades (competencia), y procesos de apoyo y acompañamiento (relación). De hecho, un estudio reciente de Vansteenkiste, Ryan y Soenens (2020) sugiere que, a pesar de que todos los individuos se benefician de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la forma en que estas necesidades se satisfacen difiere interpersonalmente (p. ej., dependiendo de la edad, preferencias, personalidad, etc.), de modo que se requiere cierta adaptación motivacional también en el contexto de desarrollo profesional. Este enfoque puede aliviar el desafío continuo de alinear las necesidades institucionales con las necesidades individuales de los docentes.

### **Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones**

Los resultados de este estudio presentan algunas limitaciones. En primer lugar, los participantes son autoridades universitarias. Involucrar a docentes en una futura investigación podría ayudar a enriquecer el cuadro sobre el estado actual de las iniciativas de desarrollo profesional, mediante el análisis de sus percepciones sobre la manera en que satisfacen o frustran sus necesidades psicológicas básicas. Los estudios podrían centrarse, por ejemplo, en la implementación de capacitación en el campus. Finalmente, se necesita evidencia empíri-

ca utilizando métodos cuantitativos para establecer la relación entre la satisfacción de las necesidades experimentadas por los docentes durante su participación en iniciativas de desarrollo profesional y variables motivacionales, como, por ejemplo, la motivación para transferir.

## **Conclusión**

Este estudio identifica las características principales de los programas de diseño de desarrollo profesional que satisfacen o frustran las necesidades psicológicas básicas de los docentes universitarios, analizando su capacidad de fomentar la motivación en los participantes. La investigación se realizó en el contexto ecuatoriano y brindó resultados y un marco teórico que pueden servir para analizar los actuales enfoques de diseño de desarrollo profesional en contextos más amplios, especialmente en que factores externos como los procesos de acreditación o las reformas influyen en la participación y el diseño general. Este estudio enfatiza un enfoque holístico del proceso de diseño de iniciativas de desarrollo profesional, al considerar las necesidades psicológicas de los docentes universitarios, para facilitar la internalización del contenido aprendido y mejorar la calidad de la motivación en los participantes.



## Capítulo 5

# Discusión general

### Introducción

Esta obra se enfocó en el estudio de las iniciativas de desarrollo profesional docente en la educación superior; concretamente, en cómo mejorar sus procesos de diseño e implementación. Por la vinculación de estos procesos a la mejora de la calidad de la educación —dada su influencia positiva en el fortalecimiento de las habilidades y el aprendizaje profesional de los docentes (Avalos 2011)—, existe un llamado continuo para realizar investigaciones que ayuden a comprender cómo mejorar los resultados de dichas iniciativas, sobre todo en uno de sus elementos más sustanciales: la aplicación, en el lugar de trabajo, de las habilidades y los conocimientos adquiridos (Paulsen y Kauffeld 2017, Peters et al. 2012).

Este gran desafío, conocido como «transferencia del aprendizaje», es un área de investigación muy documentada en varias disciplinas, incluida la psicología industrial y la educación (Burke y Hutchins 2007), y ha mostrado una gran influencia a nivel individual e institucional en los resultados de iniciativas de desarrollo profesional (Schneider 2014). En consecuencia, el «problema de la transferencia», es decir, la falta de aplicación de las habilidades y los conocimientos adquiridos, es una preocupación para todos los actores involucrados, debido a la gran cantidad de recursos —humanos y materiales— asignados al diseño y la aplicación de las iniciativas (Segers y Gegenfurtner 2013).

Para mejorar la transferencia del aprendizaje, es esencial comprender los desafíos contextuales que enfrenta el alumno para aplicar el contenido aprendido (Yamnill y McLean 2001). A tal efecto, la presente obra analizó el estado actual de las iniciativas de desarrollo profesional en la educación superior, indagando formas de motivar a los docentes universitarios para que apliquen su aprendizaje a un nuevo contexto.

Objetivo de investigación: Analizar los actuales enfoques de diseño de las iniciativas de desarrollo profesional en la educación superior.

Para lograr el objetivo de investigación se formularon las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta de investigación 1: ¿En qué medida el proceso de diseño de las iniciativas de desarrollo profesional en la educación superior considera las principales variables que influyen en la transferencia?

Pregunta de investigación 2: ¿En qué medida el proceso de diseño de las iniciativas de desarrollo profesional en la educación superior considera las necesidades psicológicas básicas de los docentes universitarios?

Para responder estas preguntas, se establecieron dos estudios sucesivos interdependientes, que proporcionaron una comprensión de los enfoques actuales de las iniciativas de desarrollo profesional en la educación superior, en vista de la transferencia de aprendizaje. Primero, se aplicó un marco basado en evidencia, es decir, construido a partir de una revisión de la literatura sobre: 1. las principales variables que influyen en la transferencia; y 2. las necesidades psicológicas básicas, tal como las presenta el marco de la teoría de la autodeterminación. De esta forma, se realizaron dos estudios aplicando entrevistas al personal de doce universidades ecuatorianas.

## **Resumen de los principales resultados relacionados con los objetivos de la investigación**

### ***Análisis de los actuales enfoques de diseño de las iniciativas de desarrollo profesional en la educación superior***

Fue fundamental comenzar con un estudio sobre los actuales enfoques del diseño y la implementación de las iniciativas de desarrollo profesional en la educación superior. Este análisis se alineó con la primera pregunta de investigación: ¿en qué medida el proceso de diseño de las iniciativas de desarrollo profesional en la educación superior considera las principales variables que influyen en la transferencia?

Con el fin de responder esta pregunta, se realizó una revisión de la literatura para identificar las principales variables influyentes que afectan la transferencia del aprendizaje, así como sus áreas de influencia. Esta revisión resultó en un marco ecléctico, basado en el trabajo de Burke y Hutchins (2007), Baldwin y Ford (1988), Blume et al. (2010) y De Rijdt et al. (2013); este último, de particular importancia, pues se basa en estudios a nivel de educación superior. Este marco facilitó el análisis del estado del arte, así como de su idoneidad para la transferencia. Reúne tres grupos de variables, informadas por varios estudios, que influyen en la transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo: características del diseño, características del entorno laboral y características del alumno (Baldwin y Ford 1988, Blume et al. 2010, De Rijdt et al. 2013).

Este marco tripartito se aplicó para desarrollar y analizar las preguntas con que se entrevistó a doce diseñadores de iniciativas de desarrollo profesional. Las entrevistas iniciaban con una pregunta general sobre el proceso de diseño, lo que brindó amplias oportunidades para que los sujetos establecieran el tono de la entrevista y al mismo tiempo presentaran detalles sobre los procesos a su cargo.

Para recopilar datos sobre la consideración dada a las variables relacionadas con el diseño, se realizaron preguntas específicas sobre la configuración de las iniciativas realizadas. Luego, para recabar información sobre las características del entorno laboral, se les preguntó cómo se apoyó y acompañó a los docentes durante el proceso de transferencia. Por último, para comprender cuánto se toman en cuenta las características del alumno, se les pidió que explicaran cómo involucran a sus docentes universitarios e incluyen sus cualidades en el proceso de diseño e implementación. Nuevamente, la intención de este estudio fue comprender el enfoque actual de los diseñadores de estas iniciativas en su proceso de diseño e implementación, a la luz de las variables que influyen en la transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo.

Desde una perspectiva cuantitativa, los resultados de este estudio mostraron que una gran proporción (52 %) de las declaraciones de los diseñadores se centraron en las características del diseño. Los temas destacados que surgieron del análisis giraron en torno a: 1. un análisis de necesidades; y 2. el contenido del curso. En el análisis de necesidades, se encontró que los diseñadores realizan evaluaciones al concluir los programas para recopilar información básica de los participantes sobre su percepción general. El segundo tema, relacionado al contenido del curso, giró alrededor del proceso de elección del contenido. Estos dos temas parecen ser de gran preocupación para los diseñadores. Se ha visto que un análisis de necesidades mejora los resultados generales de las iniciativas de desarrollo profesional, ya que tiene como objetivo cumplir con los requisitos de los participantes (Bubb y Earley 2013). No obstante, un examen más detallado de los resultados reveló que este proceso se basa principalmente en las evaluaciones establecidas al final del programa. No se encontró evidencia de un enfoque sistemático para identificar las necesidades de los docentes universitarios ni de un proceso de evaluación que pueda

contribuir a su profesionalización. Se ha visto que la evaluación a través de comentarios valiosos desempeña un papel importante en el desarrollo profesional de los docentes (Delvaux et al. 2013).

En esta línea, las autoridades universitarias son quienes deciden el contenido del curso. Aunque las personas entrevistadas informaron que se toman en cuenta las necesidades de desarrollo profesional expresadas por las distintas facultades, no se encontró evidencia de un enfoque sistemático que involucrara a los docentes universitarios en el proceso de diseño e implementación. Como sugiere la investigación, la participación de los docentes es clave en su satisfacción general con respecto a la formación continua (Starkey et al. 2009). Es preocupante la participación limitada de los docentes universitarios en el proceso de diseño, algo contrario a las recomendaciones que hace la literatura sobre centrarlo en quien aprende (Cho y Rathbun 2013; Jaramillo-Baquerizo, Valcke y Vanderlinde 2019). El estado actual implica que las iniciativas de desarrollo profesional deben sufrir cambios significativos, por ejemplo, involucrando al docente universitario desde las primeras etapas de diseño y durante todo el proceso de implementación, incluida la transferencia del aprendizaje.

En sus respuestas, las personas entrevistadas destacaron en gran medida (32 %) las características del entorno laboral; sugirieron que los enfoques actuales están influenciados por él, representado en este caso por las políticas universitarias a nivel nacional. Al momento de la recolección de datos, el Gobierno ecuatoriano requería que las universidades cumplieran con condiciones específicas relacionadas, entre otras, con el número de egresados, el número de publicaciones en revistas indexadas, el número de docentes universitarios con título de doctorado y el número de horas de formación continua para nombramientos, entre otras (EC Consejo de Educación Superior 2017b). Aunque la reforma educativa como tal no aparece explícitamente en la literatura como una variable influyente de la transfe-

rencia de aprendizaje, se la incluyó en los resultados bajo la variable general «clima de transferencia» (De Rijdt et al. 2013).

Sostenemos que el contexto de la reforma educativa influye en el proceso de diseño e implementación de los cursos, especialmente a la hora de decidir su contenido. Esta interpretación se basa en respuestas que se refirieron, por ejemplo, a invitaciones de funcionarios gubernamentales para colaborar en el proceso de diseño y elegir el contenido destinado a cumplir con los requisitos gubernamentales para mejorar los puntajes en las pruebas estandarizadas.

Otro factor influyente tiene que ver con los nuevos requisitos profesionales con respecto al número de publicaciones en revistas indexadas. Esto está relacionado con la evaluación de la calidad institucional y el proceso de acreditación nacional. Sobre la base de estos elementos, los resultados sugieren que la transferencia de aprendizaje se concibe principalmente como un medio para cumplir con los requisitos institucionales en vista de la acreditación. Esto es preocupante, pues nubla el diseño general de las iniciativas de desarrollo profesional, que perpetúan un modelo vertical basado exclusivamente en las necesidades de la institución. Este enfoque puede descuidar gravemente las necesidades particulares de quien aprende, en este caso el docente universitario, a quien se considera el actor principal del proceso de transferencia y clave en la mejora general de la calidad de la educación (Hattie 2009).

Un hallazgo sorprendente fue la falta de un acompañamiento institucional sistemático en el proceso de transferencia de los docentes universitarios, tanto durante como después de la implementación de la iniciativa de desarrollo profesional. El presente análisis indica una separación inmediata entre la institución y el docente universitario cuando finaliza la formación o desarrollo profesional. Los encuestados mencionaron que la transferencia de aprendizaje era algo esperado, pero no se encontró evidencia de un proceso que la respaldara, de ahí los escasos indicadores que apuntan a esta área.

En la literatura sobre transferencias, el apoyo se considera condicional para el éxito de la transferencia (Govaerts y Dochy 2014; Massenber, Spurk y Kauffeld 2015). Nuestros resultados destacan la falta de un proceso de apoyo sistemático. Parece que las universidades conciben el proceso de transferencia como una responsabilidad individual del docente, no como una responsabilidad compartida entre el docente universitario y la institución para cocrear un clima de transferencia apropiado (Massenber, Spurk y Kauffeld 2015).

El grupo de variables que recibió proporcionalmente menos atención fue el relacionado con las características del alumno (16 %), que incluye elementos asociados con el impulso de la carrera de los docentes, el fortalecimiento de sus habilidades y la mejora de sus calificaciones. Además, los diseñadores expresaron su preocupación por la dificultad que enfrentan para comunicar a los docentes la importancia de participar en actividades relacionadas con su desarrollo profesional; llama la atención la falta de estrategias sistemáticas a tal efecto.

Otras variables mencionadas por los diseñadores se relacionaron con la edad y la experiencia docente de los participantes. Específicamente, los encuestados mencionaron que los docentes más jóvenes generalmente mostraron voluntad de participar en iniciativas de desarrollo profesional, en contraste con un nivel más bajo de participación de los más experimentados. Una vez más, la falta de consideración de las características del alumno exige estudios de intervención enfocados en él para mejorar la transferencia y la calidad de la educación.

En general, los resultados de nuestra investigación sugieren que los actuales enfoques de desarrollo profesional en el contexto ecuatoriano enfrentan varias dificultades al diseñar climas de aprendizaje centrados en las necesidades de los docentes universitarios. Como en otros países, la presión para cumplir con los requisitos institucionales —como los procesos de acreditación— nubla el proceso de

diseño. Por ejemplo, en el Reino Unido existe una presión creciente para mejorar la enseñanza a través de la profesionalización de los docentes universitarios, en la medida en que se intenta vincular la calidad de la enseñanza que ofrece una institución con las tasas que se cobran al estudiante (EU Comisión Europea 2021).

La dificultad para diseñar iniciativas de desarrollo profesional congruentes con las necesidades de los docentes universitarios es preocupante, particularmente en vista de la transferencia del aprendizaje, ya que las investigaciones atribuyen consistentemente a las características de quien aprende como cruciales en la aplicación del aprendizaje adquirido al lugar de trabajo (De Rijdt et al. 2013, Gegenfurtner et al. 2009b, Schneider 2014). Estos resultados están en línea con los hallazgos de De Rijdt et al. (2016), que sugieren que el «modelo de gestión», es decir, un enfoque de diseño vertical, es el que los docentes perciben como el más común. Aunque varios estudios fomentan las iniciativas de desarrollo profesional centradas en el docente (Cho y Rathbun 2013, Guskey 2002), los diseñadores todavía luchan por equilibrar los requisitos institucionales con las necesidades individuales particulares.

Para abordar el mismo problema desde una perspectiva diferente, después de un análisis de la forma en que los enfoques actuales de diseño de iniciativas de desarrollo profesional consideran las variables que afectan la transferencia del aprendizaje, se formuló una segunda pregunta de investigación: ¿en qué medida el proceso de diseño de iniciativas de desarrollo profesional en la educación superior considera las necesidades psicológicas básicas de los docentes universitarios? Esta pregunta es esencial para comprender si los enfoques actuales crean entornos de aprendizaje que apoyen las necesidades, y específicamente si las condiciones actuales son las adecuadas para mejorar la motivación en los docentes universitarios.

Esta pregunta se respondió aplicando el marco de la teoría de la autodeterminación, a partir de las necesidades psicológicas de auto-

nomía, competencia y relación. Así, se pudo analizar la idoneidad o el ajuste de las iniciativas de desarrollo profesional actual para crear entornos de aprendizaje que respalden las necesidades de los docentes (N. Aelterman et al. 2014). Vale la pena enfatizar que las variables motivacionales han sido identificadas consistentemente por la literatura como predictores de transferencia (Gegenfurtner 2011, Paulsen y Kauffeld 2017, Peters et al. 2012).

Durante las entrevistas con los diseñadores se pudieron recoger datos sobre cada una de las tres necesidades psicológicas básicas. En primer lugar, se plantearon preguntas sobre la forma en que la que el proceso de diseño e implementación considera el apoyo a la autonomía del docente universitario; por ejemplo, si se incluyó la voz del docente universitario, lo que permite libertad y elección. A continuación, se centraron en el modo en que el diseño ayudó a garantizar que los docentes universitarios se sintieran seguros mientras aprenden nuevas habilidades (competencia). Por último, se realizaron preguntas para comprender la forma en que la institución brindó apoyo y acompañamiento al proceso de transferencia (relación). Como tal, se esperaba que el análisis de las transcripciones de las entrevistas aclarara la manera en que los diseñadores consideran las necesidades psicológicas básicas de los docentes universitarios en su proceso de diseño.

Los resultados sugieren que, entre las tres necesidades psicológicas, los diseñadores se centran principalmente en satisfacer las de competencia y autonomía. Esto se evidenció en declaraciones en que manifiestan asegurarse de que los docentes universitarios aprendan nuevas habilidades. Parece que este objetivo y el de la adquisición de conocimientos y habilidades durante el proceso de desarrollo profesional están orientados a la consecución de los objetivos institucionales en materia de acreditación. Este es un tema de discusión sumamente importante, porque cuestiona la esencia misma de lo que signi-

fica ser docente universitario y la forma en que se concibe la relación con la institución. En este sentido, una pregunta para reflexionar es la siguiente: ¿cuál es la intención detrás del diseño y la implementación de una iniciativa de desarrollo profesional? Es importante cuestionarse si la intención es exclusivamente fortalecer las «áreas débiles» de los docentes universitarios en beneficio de la institución, y no fomentar profesionales autónomos que a través de su crecimiento individual y colectivo puedan innovar y mejorar la calidad de la educación.

Numerosos indicadores apuntan a satisfacer directamente la necesidad de autonomía de los docentes universitarios. Sin embargo, un análisis más detallado muestra que el enfoque de diseño corresponde a un modelo vertical basado en la decisión de las autoridades. Esta investigación sugiere una carencia de entornos de aprendizaje que apoyen las necesidades y fomenten la autonomía de los docentes universitarios. Como lo sugieren otros estudios, los entornos que apoyan las necesidades fomentan el aprendizaje profesional e influyen en la práctica docente (N. Aelterman et al. 2016, Reeve et al. 2014). La presión para cumplir con los requisitos institucionales de cara a la acreditación parece empañar el diseño de los programas y dificultar la inclusión de elementos que puedan fomentar la autonomía de los docentes universitarios. Por ejemplo, si se requiere que la institución aumente su número de publicaciones en revistas indexadas, se diseñan iniciativas de desarrollo profesional exclusivamente para mejorar la producción científica en vista de una acreditación institucional, y no necesariamente enfocadas en mejorar las capacidades individuales de los docentes universitarios para convertirlos en los principales actores de la innovación.

Finalmente, la necesidad de relación fue el factor menos considerado en el análisis. Los diseñadores no especificaron un enfoque sistemático para acompañar a los docentes universitarios durante los programas. Desde esta perspectiva, las iniciativas son percibidas como

un esfuerzo individual en el que la institución simplemente adopta el papel de organizador, en contraposición con las recomendaciones de varios estudios que enfatizan que el apoyo y el acompañamiento mejoran los resultados de un desarrollo profesional (De Naeghel et al. 2016; Madjar, Nave y Hen 2013; Webb, Wong y Hubball 2013).

Más que buscar un modelo de desarrollo profesional que «se adapte a todas las necesidades», aquí se argumenta la importancia de incluir las necesidades psicológicas de los docentes universitarios en el diseño de iniciativas de desarrollo profesional. De esta manera, se crearán entornos adecuados para mejorar la motivación de los docentes universitarios en vista de una transferencia de aprendizaje. Este enfoque de diseño confía en la capacidad del individuo, en este caso un profesional altamente capacitado, que finalmente decide transferir su aprendizaje. Un enfoque basado en apoyar las necesidades de las personas tiene como fin último el fortalecimiento del proceso de aprendizaje motivando a los participantes a aplicarlo en el lugar de trabajo (Bouwma-Gearhart 2012). La inclusión de las tres necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación puede convertirse en una importante vía de investigación para colocar a los alumnos (en este caso, docentes universitarios) en el centro del diseño de iniciativas de desarrollo profesional.

## **Discusión general**

Después de describir la naturaleza de los estudios que conforman esta obra y discutir sus principales hallazgos, es importante enfatizar algunos puntos importantes. Primero, con miras a mejorar el proceso de transferencia del aprendizaje, se vuelve sobre la importancia de concentrar esfuerzos para investigar el principal concepto de esta obra: la motivación para transferir. En segundo lugar, se reitera el énfasis en la motivación para transferir como un acto autónomo del individuo (en comparación con una conducta controlada). Finalmen-

te, se aplica la investigación existente sobre entornos de aprendizaje que apoyan la autonomía al contexto de desarrollo profesional en la educación superior, como una alternativa para mejorar, entre otros, la transferencia de aprendizaje al lugar de trabajo.

Esta obra, como se dijo, reafirma la importancia de estudiar una de las principales variables influyentes en la transferencia del aprendizaje: la motivación para transferir. Dicho factor se presenta de manera consistente como un predictor importante de la transferencia real del aprendizaje (Paulsen y Kauffeld 2017, Pugh y Bergin 2006). A pesar de que hay otras, hemos decidido enfocarnos en la motivación para enfatizar la importancia de considerar las características específicas de la persona que aprende.

En este sentido, es necesario recordar que los docentes universitarios son profesionales con una alta formación académica, a los cuales se les solicita poseer un título terminal en sus respectivas disciplinas pero, por lo general, no una formación en temas pedagógicos. Esto hace que gocen de una libertad académica y un fuerte sentido de autonomía en el trabajo (Jiménez, Martos y Tassinari 2017). Por esta razón, parece apropiado concentrar esfuerzos para comprender de mejor manera la forma de motivar a los docentes universitarios a transferir sus aprendizajes en vez de recurrir a prácticas de coerción, es decir, estrategias sustentadas en condiciones externas, como recompensas o presiones. Sobre la base de investigaciones previas acerca de la motivación para la transferencia (Bauer et al. 2016), parece adecuado diseñar iniciativas de desarrollo profesional desde un enfoque motivacional dirigido a fomentar una respuesta libre y consciente del participante, permitiéndole decidir libremente cuándo y cómo aplicar su aprendizaje a un nuevo contexto. Esto es importante en particular para los docentes universitarios, que son los principales responsables del diseño de sus clases y de elegir su método de instrucción.

Un segundo punto que vale la pena discutir es el énfasis que se hace en el concepto de motivación autónoma para transferir en el contexto de la educación superior. Esta obra lo subraya en sus diferentes dimensiones. En lugar de enfatizar la *cantidad* de motivación para transferir, esta obra se centra en el *tipo* de motivación para transferir (ver Gegenfurtner 2013). La aplicación de la teoría de la autodeterminación permite un estudio de esta clase analizando la motivación como un constructo multidimensional, al diferenciar entre una motivación autónoma y una motivación controlada.

Como se explicó anteriormente, estudios como el de Reeve et al. (2014) vinculan una motivación autónoma con varios beneficios educativos (p. ej., compromiso, efectos a largo plazo, etc.), a diferencia de los efectos producidos por una motivación controlada (p. ej., *amotivación*, estrés, etc.). Esta obra plantea la importancia de promover en los participantes una motivación autónoma para la transferencia, en lugar de una motivación para la transferencia basada en condiciones externas. Este enfoque puede ser una respuesta a las diversas llamadas que promueven un desarrollo profesional centrado en el alumno (Cho y Rathbun 2013; De Rijdt et al. 2016; Jaramillo-Baquerizo, Valcke y Vanderlinde 2019). En otras palabras, al diseñar iniciativas de desarrollo profesional que fomenten en los participantes una motivación autónoma para transferir, se incluirán elementos que aborden las necesidades del alumno. De esta manera, fomentarán la transferencia del aprendizaje incluyendo prácticas no invasivas, y poniendo en el centro del proceso al actor principal de la transferencia.

Un último punto que vale la pena mencionar, y que complementa los dos temas discutidos anteriormente, puede resumirse con la siguiente pregunta: ¿qué tipo de diseño puede potencialmente considerar las necesidades de quien aprende? Esta pregunta no carece de complejidad. El alumno, en este caso el docente universitario, aprende y se mueve en un contexto particular con necesidades

particulares. La institución, el aula, los estudiantes también tienen necesidades particulares. Aunque son puntos importantes y vale la pena discutirlos, nuestro argumento se basa en mejorar el proceso de transferencia. Para ello, sostenemos que un entorno de desarrollo profesional que aborde las necesidades del docente universitario debe sustentarse en elementos que potencien una motivación autónoma. En otras palabras, para fomentar la motivación en los docentes universitarios, se deben considerar sus necesidades psicológicas básicas. De esta manera, podrán ejercer libertad en sus decisiones (autonomía), sentirse capaces de aplicar el nuevo aprendizaje (competencia) y experimentar apoyo y acompañamiento (relación), especialmente durante el delicado proceso de transferencia.

Además de los resultados encontrados en nuestro estudio, se necesitan más investigaciones para comprender si los entornos de aprendizaje que apoyan las necesidades son de hecho una alternativa apropiada para mejorar la transferencia del aprendizaje. Esto da lugar a otros desafíos y establece las limitaciones que se discuten a continuación.

### **Limitaciones y direcciones para futuras investigaciones**

A pesar de la cuidadosa planificación y la configuración de este estudio, se debe reconocer una serie de limitaciones, cuya identificación servirá a su vez como pautas para futuras investigaciones. La discusión de las limitaciones se estructura siguiendo el alcance de este estudio, la metodología de investigación, su fundamento teórico y los resultados. Por último, se presentan las limitaciones prácticas.

#### ***Limitaciones relacionadas con el alcance de los estudios***

Como se explicó en el capítulo 1, esta disertación tiene como objetivo proporcionar información sobre cómo mejorar la transferencia de aprendizaje mediante el fomento de una variable de influencia clave:

la motivación para la transferencia. Para lograr este objetivo, nos enfocamos en una revisión de la literatura sobre las principales características y áreas de influencia de los climas de apoyo a la autonomía y los predictores de la motivación para la transferencia; además, se estudió la perspectiva de los diseñadores de iniciativas de desarrollo profesional. Sin embargo, no se incluyó en el estudio la perspectiva de los estudiantes. Esto habría arrojado más luz sobre las diversas formas en que los docentes universitarios aplican su aprendizaje al lugar de trabajo.

Otros estudios podrían, por ejemplo, analizar la forma en que las iniciativas de desarrollo profesional que apoyan las necesidades influyen en la enseñanza de los docentes universitarios y, por lo tanto, en el rendimiento académico y la experiencia de los estudiantes. Estas investigaciones de gran alcance podrían facilitar la comprensión del modo en que este tipo de iniciativas influye en las conductas y actitudes de los docentes, un elemento importante en el desarrollo profesional (Fernández, Carballo y Galán 2010; Guskey 2002).

Por último, los estudios no se centraron en el estado profesional de los diseñadores ni del personal que imparte las iniciativas de desarrollo profesional. A medida que crezca la investigación en el campo de la formación docente (ver, p. ej., Lunenberg, Dengerink y Korthagen 2014; Tack y Vanderlinde 2014 y 2016), se podrían plantear preguntas de investigación sobre la profesionalización de los diseñadores y facilitadores de desarrollo profesional a nivel universitario.

A pesar de que un enfoque en los docentes universitarios es de suma importancia para comprender su motivación para la transferencia, estos estudios se centran en el docente universitario como un individuo que aprende y requiere de apoyo en el proceso de aplicación de dichos aprendizajes a un nuevo contexto. El capítulo introductorio, en el que se describió una variedad de modelos de desarrollo profesional (basados en Kennedy [2005]), podría servir de

crítica a la presente obra, ya que los enfoques alternativos enfatizan la coconstrucción de cursos y soluciones colaborativas (ver, p. ej., las comunidades de práctica o el enfoque de *mentoring*). Investigaciones futuras podrían agregar esta dimensión de colaboración a las intervenciones de desarrollo profesional en estudios empíricos. El desarrollo profesional en la educación superior puede, como tal, aprender mucho de las prácticas y la investigación en el campo del desarrollo profesional al nivel de la educación elemental y básica; véanse, por ejemplo, los estudios sobre:

- Comunidades de aprendizaje profesional (Battersby y Verdi 2015, Vanblaere y Devos 2018)
- El enfoque de autoaprendizaje (Vanassche y Kelchtermans 2016)
- Comunidades de docentes (Vangrieken et al. 2017)
- Enfoques de diseño colaborativo (Voogt et al. 2015)
- Equipos de diseño de docentes (Binkhorst, Poortman y Van Joolingen 2017)

Otro aspecto de interés es la percepción de las autoridades universitarias sobre cómo apoyarían y acompañarían a los docentes universitarios durante el proceso de transferencia. A pesar de que se examinó con detenimiento el diseño de iniciativas a nivel universitario, no se profundizó en el fundamento de las decisiones tomadas. Podría haber sido importante crear un espacio donde también las máximas autoridades universitarias, junto con los diseñadores, describieran sus perspectivas, prioridades y desafíos al momento de configurar iniciativas de desarrollo profesional, así como sus expectativas sobre la transferencia de aprendizaje. Especialmente, se considera importante desarrollar una perspectiva sobre el apoyo institucional durante el proceso de transferencia, para enriquecer los hallazgos actuales. También ayudaría a comprender mejor la forma en que se puede fomentar la necesidad de relación. La literatura muestra

que una cultura institucional colaborativa juega un papel clave (Hargreaves y Dawe 1990).

Además, se podrían analizar las políticas y estructuras organizativas relacionadas con el desarrollo profesional. Para ello, se necesitan estudios cuantitativos que recopilen datos sobre el cuerpo docente o las diferencias relacionadas con la disciplina; esto requeriría un enfoque multinivel para analizar los datos relacionados. Kennedy (2014) agrega que el impacto de las políticas de desarrollo profesional también necesitará marcos teóricos alternativos para describir y explicar su impacto. Asimismo, los autores enfatizan que el liderazgo juega un papel en este contexto (ver, p. ej., Alexandrou y Swaffield 2014). En la literatura, el vínculo entre desarrollo profesional y liderazgo se menciona a menudo como un «eslabón perdido» (ver, p. ej., Whitworth y Chiu 2015).

Pero también se podrían haber considerado con más detalle las políticas macro de un sistema educativo nacional. En diferentes etapas de esta obra se hizo referencia a la influencia que las políticas universitarias nacionales ejercen sobre la acreditación y el aseguramiento de la calidad, y cómo esto podría haber afectado la participación docente e institucional. El capítulo 4 de esta disertación arrojó algo de luz sobre la forma en que el énfasis en la producción académica y la garantía de calidad influyen en el diseño de iniciativas de desarrollo profesional; por ejemplo, se podría explicar así un mayor compromiso en ciertos tipos de iniciativas centradas en la investigación.

Douglass et al. (2015) destacan en este contexto cómo las políticas estatales inciden fuertemente en la participación colectiva en el contexto de desarrollo profesional. En la literatura se discute a menudo el vínculo entre los nuevos «estándares» emergentes y el desarrollo profesional (ver, p. ej., Allen y Penuel 2015). En esta línea, se están implementando importantes esfuerzos en algunos países de América Latina (Colombia, Perú, México): por ejemplo, la docencia ahora es

reconocida e incluso recompensada como un medio para fomentar la profesionalización del docente universitario (Jacob, Xiong y Ye 2015).

Esta obra se concentró principalmente en una única característica de los docentes universitarios: el hecho de que son individuos que aprenden y requieren de una motivación para transferir sus aprendizajes. En el capítulo introductorio, a partir de la revisión de la literatura, se identificó un conjunto más amplio de variables, como autoeficacia, actitudes y otros. Esta limitación alimenta la necesidad de realizar estudios adicionales para observar la compleja interacción entre estas variables a nivel individual. Pero también alimentan una nueva perspectiva en que estas variables individuales se agregan a nivel institucional u organizacional, lo que introduce un enfoque en el clima de desarrollo profesional o la cultura de la universidad (ver por ejemplo, Garet et al. 2001).

Al igual que en el estudio de N. Aelterman et al. (2013), habría sido interesante evaluar otros aspectos como el contenido, la duración de la formación y las estrategias de varias iniciativas aplicadas. Si bien algunos de estos temas surgieron durante las entrevistas, estudios específicos que analicen las percepciones de los participantes sobre estos aspectos podrían contribuir a nuestra comprensión del diseño. Otros podrían evaluar cómo una iniciativa de desarrollo profesional que respalde las necesidades se centraría en estos aspectos.

### ***Limitaciones relacionadas con la base teórica***

Un punto importante en esta obra es su apoyo en el marco de la teoría de la autodeterminación. Este marco brindó los medios necesarios para estudiar la variable motivacional clave de esta obra (la motivación para la transferencia) y un conjunto de procesos claros para dirigir el diseño y/o adaptación de los instrumentos de investigación. No obstante, en el capítulo introductorio, se discutieron otros marcos

teóricos que podrían haber fundamentado un enfoque diferente hacia la motivación y específicamente hacia la motivación para transferir.

El estudio de revisión de Lazowski y Hulleman (2016) es útil en este contexto. Junto a la teoría de la autodeterminación, estos autores también se refirieron a la rica contribución de los enfoques de expectativa y de expectativa-valor a la motivación. Estas teorías pueden complementar el diseño de programas de apoyo a las necesidades, por ejemplo, mediante la implementación de elementos de diseño que aumentan la confianza de los participantes para completar la aplicación del nuevo aprendizaje.

También cabe mencionar el estudio de Bauer et al. (2016). Este se centra en las bases teóricas de la motivación para transferir y cómo, por ejemplo, el enfoque teórico de la expectativa-valor con respecto a este concepto enfatiza en mayor medida la relevancia de lo que se está aprendiendo para el futuro trabajo. Lo primero implica que, aunque la elección de la teoría de la autodeterminación está bien fundada, la adopción de un enfoque ecléctico podría enriquecer los estudios futuros y especialmente el diseño de iniciativas de desarrollo profesional.

### ***Limitaciones relacionadas con los resultados***

Otro conjunto de limitaciones se relaciona con los resultados de los estudios. En ellos se hizo hincapié en la voz de los diseñadores. Si bien ese era el objetivo, el estudio no consideró la opinión de docentes universitarios y estudiantes de cada institución. Además, en el momento de la recopilación de datos, el contexto de la reforma se percibió como extremadamente influyente en las respuestas de los diseñadores. Por lo tanto, se debe realizar un estudio posterior para identificar si esta influencia persiste y, lo que es más importante, si el contenido de las iniciativas difiere según los lineamientos establecidos por el Gobierno ecuatoriano. Es decir, si el contenido aprendido

responde únicamente a los requisitos gubernamentales o a las necesidades de la institución y, lo que es más importante, a las del alumno (docente universitario).

## **Trascendencia**

### *Implicaciones teóricas*

Este estudio tuvo como objetivo dar una idea de la forma en que el apoyo a la autonomía fomenta la motivación para la transferencia en los docentes universitarios mediante la aplicación del marco teórico de la teoría de la autodeterminación. Esto implica que se necesitan más investigaciones sobre cómo otras teorías pueden mejorar el diseño para fomentar la motivación para la transferencia. La propia teoría de la autodeterminación, al igual que otros marcos teóricos, debe brindar lineamientos sobre cómo diseñar iniciativas de desarrollo profesional que coloquen al docente en el centro, en lugar de diseñar iniciativas que busquen solamente cumplir con los requisitos institucionales. Por esta razón, también se estudió la motivación para la transferencia con el fin de ayudar a enfatizar el importante papel que juegan las características del alumno en los procesos de mejora de iniciativas de desarrollo profesional.

El estudio de Gegenfurtner et al. (2009a) presentó un intento sólido de encontrar predictores de la motivación para transferir en estudiantes adultos, también mediante la aplicación de elementos de la teoría de la autodeterminación. No obstante, para lograr sus objetivos de investigación, la utilizaron solo para analizar el constructo de «relación», sin incluir en su modelo la necesidad, la autonomía ni la competencia. Los otros dos predictores en su modelo fueron las actitudes hacia el contenido de la formación y la satisfacción con la instrucción. Estos se analizaron utilizando la teoría de la expectativa y la teoría del comportamiento planificado. Los resultados de su es-

tudio no encontraron asociación entre la necesidad de relación y la motivación autónoma para transferir.

Este estado de la cuestión requiere la aplicación de teorías motivacionales adicionales que profundicen la comprensión de cómo motivar a los docentes universitarios, y a los estudiantes adultos en general, a transferir su aprendizaje al lugar de trabajo. Específicamente, las teorías deben proporcionar información sobre qué elementos del diseño de desarrollo profesional funcionan mejor para fomentar la motivación y la aplicación continua de los conocimientos adquiridos en la formación. En congruencia con el contexto y énfasis de nuestra investigación, las implicaciones teóricas relacionadas con el estudio del desarrollo profesional deben apuntar a fomentar una motivación autónoma para transferir, es decir, modelos teóricos centrados en la persona que aprende.

### *Implicaciones metodológicas*

Esta obra fue un intento de ampliar nuestra comprensión del estado actual del desarrollo profesional en la educación superior. La aplicación de marcos basados en la literatura y en fundamentos teóricos demostró ser una forma eficaz para analizar los diseños actuales. Por ejemplo, el marco proporcionado por los investigadores sobre las principales variables influyentes de la transferencia resultó un recurso valioso para analizar la idoneidad de las iniciativas actuales en vista de ella (Blume et al. 2010, De Rijdt et al. 2013).

Siguiendo nuestros resultados, la relación parece ser la necesidad psicológica más difícil de satisfacer durante una iniciativa de desarrollo profesional que busca motivar a los participantes a transferir. Lo que se necesita es el diseño de estudios de intervención que evalúen el modo en que diferentes modelos de diseño de desarrollo profesional fomentan un sentimiento de apoyo y acompañamiento durante el proceso de transferencia. A pesar de la gran cantidad de

investigaciones que señalan los beneficios y la influencia del apoyo en el proceso de transferencia (De Rijdt et al. 2013; Gegenfurtner, Veermans y Vauras 2013; Govaerts y Dochy 2014), es un gran desafío conocer cómo la necesidad de relación se articula con la motivación de la autonomía. Nuevamente, el estudio de Gegenfurtner et al. (2009a) no encontró una relación entre la motivación autónoma para transferir y la necesidad de relacionarse. Se requieren mayores esfuerzos para identificar formas de fomentar la relación y vincularla con la motivación de los participantes para transferir. Dado que las características individuales de los docentes universitarios (Agyei y Voogt 2014, Gegenfurtner y Vauras 2012) y el ambiente de trabajo (Blume et al. 2010, Renta Davids et al. 2017) influyen en la transferencia, estudios posteriores podrían estudiar qué funciona mejor, bajo qué condiciones y para quién.

### ***Implicaciones para la práctica y la política***

Un último aspecto son las implicaciones para la práctica y la política. La aplicación de la teoría de la autodeterminación en el diseño de entornos de aprendizaje que apoyen la autonomía en el contexto de desarrollo profesional puede resultar un camino de investigación importante para fomentar la motivación para la transferencia. Las implicaciones prácticas para el diseño de las iniciativas de desarrollo profesional se discutieron en esta obra, por lo que se anima a utilizar a futuro un marco de análisis que estudie las iniciativas de desarrollo profesional y su idoneidad para la transferencia.

Este marco está constituido por las tres principales variables influyentes de la transferencia —características del alumno, diseño de la intervención y ambiente de trabajo (Blume et al. 2010, De Rijdt et al. 2013; Smith, Ford y Kozlowski 1997)—, y podría servir como fuente de análisis y evaluación para diseñar programas a futuro con énfasis en la transferencia del aprendizaje. Cada grupo de variables

puede servir como plataforma para reflexionar sobre cuáles de ellas deben tenerse en cuenta en el proceso de diseño e implementación.

Por ejemplo, como se ha explicado en esta obra, las características del alumno y el entorno laboral son mínimamente consideradas. Esta es también una conclusión del trabajo de Schneider (2014), que destaca la falta de consideración que se da a las variables relacionadas con el entorno laboral durante el proceso de transferencia. En consecuencia, es necesario prestar más atención a las características del alumno, es decir, considerar las características reportadas en la literatura, como la utilidad percibida (Blume et al. 2010; Ford y Weissbein 2008; Jaramillo-Baquerizo, Valcke y Vanderlinde 2019).

En otras palabras, las iniciativas de desarrollo profesional deben tener como objetivo ayudar a los participantes a comprender la utilidad del contenido que están aprendiendo para mejorar su motivación para transferir. Esto implica establecer actividades de preparación previo a su inicio. Las unidades centralizadas podrían preparar a los docentes universitarios proporcionando información sobre el contenido y cómo puede ayudar a sus carreras y desempeño.

En la misma línea, la idoneidad de las iniciativas de desarrollo profesional para fomentar el apoyo a las necesidades y la motivación autónoma en el profesorado universitario también puede aplicarse para evaluar iniciativas existentes y diseñar programas a futuro o rediseñar programas actuales. El marco basado en las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación (Ryan y Deci 2000) puede servir como pauta de diseño para incluir elementos que se centren en el alumno, en este caso el docente universitario. Esto puede constituir un intento de responder al llamado de los investigadores para diseñar iniciativas centradas en el docente (Cho y Rathbun 2013; Jaramillo-Baquerizo, Valcke y Vanderlinde 2019).

Los resultados de esta obra sugieren que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas es un gran desafío. Esto confirma el

deber de buscar formas de fomentarlas en el diseño de iniciativas de desarrollo profesional. La inclusión de las autoridades universitarias y un acompañamiento sistemático luego de la conclusión de los programas puede ayudar a los docentes universitarios en el proceso de transferencia.

El argumento que se presenta es que los docentes universitarios no deben experimentar aislamiento durante el proceso de transferencia. Una iniciativa de desarrollo profesional exitosa es aquella que acompaña al alumno antes, durante y después de que se haya realizado la transferencia. Aprender un nuevo contenido y transferirlo son dos acciones distintas. Esta obra es un llamado a generar políticas a nivel institucional y gubernamental que faciliten la participación no solo de los docentes universitarios, sino también de las autoridades universitarias en el proceso de diseño.

Para fomentar la participación en dichas actividades, se debe destinar de manera consistente tiempo y recursos a la profesionalización de los docentes universitarios y a iniciativas para innovar y no solo para remediar los problemas con que se cuenta. Algunas organizaciones como The Staff and Educational Association (SEDA), del Reino Unido, promueven la innovación a través del desarrollo profesional en la educación superior, por ejemplo, apoyando a los líderes de la educación superior en el diseño y la implementación de iniciativas para sus docentes universitarios (Nixon y Brown 2013). Este sistema organizado de acompañamiento puede resultar útil en el contexto ecuatoriano, pues al momento de redactar esta obra no existen organizaciones específicas destinadas a fortalecer la profesionalización de los docentes universitarios. A nivel universitario, iniciativas como el Modelo Educativo Twente (TEM), de la Universidad de Twente, en los Países Bajos, promueve el trabajo colaborativo entre sus docentes, en equipos multidisciplinarios, para crear sus propios módulos y de esta manera mejorar su experiencia y desempeño

docente (Gast, Schildkamp y Van der Veen 2015). Estas iniciativas necesariamente requieren del apoyo de agencias gubernamentales a cargo de las instituciones de educación superior.

De la misma manera, las políticas a nivel institucional deben ayudar a los docentes universitarios a concebir su profesionalización como un medio de crecimiento profesional y no meramente para cumplir con los requisitos institucionales. Esta obra critica las políticas basadas en recompensas o castigos para incentivar la participación en iniciativas de desarrollo profesional. Al centrarse en las variables motivacionales, sugiere políticas a nivel institucional y gubernamental que no solo reconozcan la participación de los docentes universitarios en las actividades relacionadas con el desarrollo profesional, sino también la transferencia real de aprendizajes. Actualmente, los incentivos y las políticas se basan solo en recompensar la cantidad de certificados o el número de horas adquiridas por un docente universitario. Parecería que la implementación real del contenido aprendido pasa desapercibida. El cambio exitoso en las prácticas docentes también debe ser reconocido por las instituciones y el Gobierno, para alentar no solo la participación en iniciativas de desarrollo profesional sino también la transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo.

## **Conclusión**

La complejidad del proceso de diseño e implementación de iniciativas de desarrollo profesional en la educación superior se agudiza cuando se lo relaciona con el concepto de transferencia del aprendizaje. Por ello, en esta obra se enfoca el concepto de motivación para la transferencia como la forma más idónea para fomentar la transferencia del aprendizaje desde una perspectiva de respeto y consideración a los docentes universitarios. En la teoría de la autodeterminación, la motivación se estudia bajo el concepto del apoyo a la autonomía. De esta

manera, los climas de aprendizaje que apoyan las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, en el contexto de una iniciativa de desarrollo profesional, pueden convertirse en espacios idóneos para fomentar la motivación para transferir sin la necesidad de recurrir en prácticas de coerción para los docentes universitarios. Esta obra contribuye a la literatura brindando un marco teórico ampliamente aplicado en otros contextos educativos, para fortalecer el diseño y la implementación de iniciativas de desarrollo profesional centradas en el docente universitario, como la persona encargada de aplicar los contenidos aprendidos a un nuevo contexto.

## Conclusión

La presente obra aporta a la literatura de la educación superior al enfatizar la importancia de colocar a quien aprende, en este caso el docente, en el centro del proceso educativo, con el fin de fortalecer el proceso de transferencia del aprendizaje. Para esto es necesario replantearse el objetivo de los procesos de desarrollo profesional. Este nuevo planteamiento influirá en su diseño, que hasta el momento suele enfocarse en satisfacer las necesidades institucionales por sobre las necesidades individuales de los docentes y estudiantes.

En este sentido, la presente obra propuso concebir a las iniciativas de desarrollo profesional como espacios o climas de aprendizaje que apoyan la autonomía de los docentes universitarios para así fomentar una transferencia de aprendizaje. La teoría de la autodeterminación brinda la posibilidad de crear dichos climas por medio de la microteoría de las necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación.

La literatura especializada sostiene de manera consistente que para fortalecer los procesos de transferencia del aprendizaje es necesario motivar al participante. La motivación, concebida como apoyo a la autonomía, se aleja de los métodos de coerción y presión externa, promoviendo más bien una motivación autónoma, de alta calidad, que permita a los docentes ser agentes de cambio y transformación en el sector educativo, después de haber participado en iniciativas de desarrollo profesional.



## Referencias

- Aelterman, Antonia, Nadine Engels, Karen van Petegem y Jean Pierre Verhaeghe. 2007. «The Well-Being of Teachers in Flanders: The Importance of a Supportive School Culture». *Educational Studies* 33 (3): 285-97. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>.
- Aelterman, Nathalie, Maarten Vansteenkiste y Leen Haerens. 2018. «Correlates of Students' Internalization and Defiance of Classroom Rules: A Self-Determination Theory Perspective». *British Journal of Educational Psychology* 89 (1): 22-40. <https://doi.org/10.1111/bjep.12213>.
- , Maarten Vansteenkiste, Leen Haerens, Bart Soenens, Johnny R. J. Fontaine y Johnmarshall Reeve. 2019. «Toward an Integrative and Fine-Grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles: The Merits of a Circumplex Approach». *Journal of Educational Psychology* 111 (3): 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>.
- , Maarten Vansteenkiste, Lynn van der Berghe, Jotie de Meyer y Leen Haerens. 2014. «Fostering a Need-Supportive Teaching Style: Intervention Effects on Physical Education Teachers' Beliefs and Teaching Behaviors». *Journal of Sport and Exercise Psychology* 36 (6): 595-609. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0229>.
- , Maarten Vansteenkiste, Hilde van Keer, Jotie de Meyer, Lynn van den Berghe y Leen Haerens. 2013. «Development and Evaluation of a Training on Need-Supportive Teaching in Physical Education: Qualitative and Quantitative Findings». *Teaching and Teacher Education* 29 (1): 64-75. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.001>.
- , Maarten Vansteenkiste, Hilde van Keer y Leen Haerens. 2016. «Changing Teachers' Beliefs Regarding Autonomy Support and Structure: The Role of Experienced Psychological Need Satisfaction in Teacher Training». *Psychology of Sport and Exercise* 23: 64-72. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.10.007>.

- Agyei, Douglas D. y Joke Voogt. 2014. «Examining Factors Affecting Beginning Teachers' Transfer of Learning of ICT-Enhanced Learning Activities in Their Teaching Practice». *Australasian Journal of Educational Technology* 30 (1): 92-105. <https://doi.org/10.14742/ajet.v30i1.499>.
- Alexandrou, Alex y Sue Swaffield. 2014. *Teacher Leadership and Professional Development*. Nueva York: Routledge.
- Allen, Carrie D. y William R. Penuel. 2015. «Studying Teachers' Sensemaking to Investigate Teachers' Responses to Professional Development Focused on New Standards». *Journal of Teacher Education* 66 (2): 136-49. <https://doi.org/10.1177/0022487114560646>.
- Appova, Aina y Fran Arbaugh. 2018. «Teachers' Motivation to Learn: Implications for Supporting Professional Growth». *Professional Development in Education* 44 (1): 5-21. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1280524>.
- Archambault, Leanna, Keith Wetzel, Teresa S. Foulger y Mia Kim Williams. 2010. «Professional Development 2.0: Transforming Teacher Education Pedagogy with 21<sup>st</sup> Century Tools». *Journal of Digital Learning in Teacher Education* 27 (1): 4-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898518.pdf>.
- Avalos, Beatrice. 2011. «Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten Years». *Teaching and Teacher Education* 27 (1): 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>.
- Avidov-Ungar, Orit. 2016. «A Model of Professional Development: Teachers' Perceptions of Their Professional Development». *Teachers and Teaching* 22 (6): 653-69. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158955>.
- Baeten, Marlies, Filip Dochy y Katrien Struyven. 2013. «The Effects of Different Learning Environments on Students' Motivation for Learning and Their Achievement». *British Journal of Educational Psychology* 83 (3): 484-501. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02076.x>.
- Baik, Chi, Ryan Naylor y Linda Corrin. 2018. «Developing a Framework for University-Wide Improvement in the Training and Support of "Casual" Academics». *Journal of Higher Education Policy and Management* 40 (4): 375-89. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2018.1479948>.

- Baldwin, Timothy T. y J. Kevin Ford. 1988. «Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research». *Personnel Psychology* 41 (1): 63-105.
- Battersby, Sharyn L. y Brian Verdi. 2015. «The Culture of Professional Learning Communities and Connections to Improve Teacher Efficacy and Support Student Learning». *Arts Education Policy Review* 116 (1): 22-9. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.970096>.
- Bauer, Kristina N., Karin A. Orvis, Katherine Ely y Eric A. Surface. 2016. «Re-Examination of Motivation in Learning Contexts: Meta-Analytically Investigating the Role Type of Motivation Plays in the Prediction of Key Training Outcomes». *Journal of Business and Psychology* 31 (1): 33-50. <https://doi.org/10.1007/s10869-015-9401-1>.
- Baume, Carole y David Baume. 2013. «The Birth and Death of Academic Development?». *Innovations in Education and Teaching International* 50 (4): 384-7. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.839391>.
- Berg, Shelley A. y Seung-Youn Chyung. 2008. «Factors that Influence Informal Learning in the Workplace». *Journal of Workplace Learning* 20 (4): 229-44. <https://doi.org/10.1108/02656710210415703>.
- Bhatti, Muhammad Awais, Mohamed Mohamed Battour, Veera Pandiyan Kaliani Sundram y Akmal Aini Othman. 2013. «Transfer of Training: Does It Truly Happen?: An Examination of Support, Instrumentality, Retention and Learner Readiness on the Transfer Motivation and Transfer of Training». *European Journal of Training and Development* 37 (8): 273-97. <https://doi.org/10.1108/03090591311312741>.
- Binkhorst, Floor, Cindy Louise Poortman y W. R. van Joolingen. 2017. «A Qualitative Analysis of Teacher Design Teams: In-Depth Insights into Their Process and Links with Their Outcomes». *Studies in Educational Evaluation* 55: 135-44. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.10.001>.
- Birman, Beatrice, Laura Desimone, Michael Garet y Andrew Porter. 2000. «Designing Professional Development that Works». *Educational Leadership* 57 (8): 28-33.
- Blume, Brian D., J. Kevin Ford, Timothy T. Baldwin y Jason L. Huang. 2010. «Transfer of Training: A Meta-Analytic Review». *Journal of Management* 36 (4): 1065-105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>.
- Botma, Yvonne, Gisela H. van Rensburg, Isabel M. Coetzee y Tanya Heyns. 2015. «A Conceptual Framework for Educational Design at Modu-

- lar Level to Promote Transfer of Learning». *Innovations in Education and Teaching International* 52 (5): 499-509. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.866051>.
- Bouwma-Gearhart, Jana. 2012. «Research University STEM Faculty Members' Motivation to Engage in Teaching Professional Development: Building the Choir through an Appeal to Extrinsic Motivation and Ego». *Journal of Science Education and Technology* 21 (5): 558-70. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9346-8>.
- Brand, Glenn A. 1997. «What Research Says: Training Teachers for Using Technology». *Journal of Staff Development* 19 (1). <https://bit.ly/36e2Hq7>.
- Bressmann, Tim. 2004. «Self-Inflicted Cosmetic Tongue Split: A Case Report». *Journal of the Canadian Dental Association* 70 (3): 156-7. <https://bit.ly/3xlUrK1>.
- Broad, Kathryn y Mark Evans. 2006. «A Review of Literature on Professional Development Content and Delivery Modes for Experienced Teachers». *Ontario Institute for Studies in Education*. <https://bit.ly/3AACCQ0>.
- Brush, Thomas y John Saye. 2000. «Implementation and Evaluation of a Student-Centered Learning Unit: A Case Study». *Educational Technology Research and Development* 48 (3): 79-100. <http://www.jstor.org/stable/30220269>.
- Bubb, Sara y Peter Earley. 2013. «The Use of Training Days: Finding Time for Teachers' Professional Development». *Educational Research* 55 (3): 236-48. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.825161>.
- Bürgermeister, Anika, Tobias Ringeisen y Diana Raufelder. 2016. «Fostering Students' Moderation Competence: The Interplay between Social Relatedness and Perceived Competence». *Teaching in Higher Education* 21 (8): 990-1005. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1209183>.
- Burke, L. A. y H. M. Hutchins. 2007. «Training Transfer: An Integrative Literature Review». *Human Resource Development Review* 6 (3): 263-96. <https://doi.org/10.1177/1534484307303035>.
- Chauhan, Ragini, Piyali Ghosh, Alka Rai y Divya Shukla. 2016. «The Impact of Support at the Workplace on Transfer of Training: A Study of an Indian Manufacturing Unit». *International Journal of Training and Development* 20 (3): 200-13. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12083>.

- Chen, Beiwen, Maarten Vansteenkiste, Wim Beyers, Liesbet Boone, Edward Deci, Jolene van der Kaap-Deeder, Bart Duriez, Willy Lens, Lennia Matos, Athanasios Mouratidis, Richard Ryan, Kennon Sheldon, Bart Soenens, Stijn van Petegem y Joke Verstuyf. 2015. «Basic Psychological Need Satisfaction, Need Frustration, and Need Strength Across Four Cultures». *Motivation and Emotion* 39 (2): 216-36. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>.
- Chiaburu, Dan S. y Sophia V. Marinova. 2005. «What Predicts Skill Transfer? An Exploratory Study of Goal Orientation, Training Self-Efficacy and Organizational Supports». *International Journal of Training and Development* 9 (2): 110-23. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2005.00225.x>.
- , Karen van Dam y Holly Hutchins. 2010. «Social Support in the Workplace and Training Transfer: A Longitudinal Analysis». *International Journal of Selection and Assessment* 18 (2): 187-200. <https://bit.ly/3lm3det>.
- Chitpin, Stephanie. 2011. «Can Mentoring and Reflection Cause Change in Teaching Practice? A Professional Development Journey of a Canadian Teacher Educator». *Professional Development in Education* 37 (2): 225-40. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.531625>.
- Cho, Moon-Heum y Gail Rathbun. 2013. «Implementing Teacher-Centred Online Teacher Professional Development (OTPD) Programme in Higher Education: A Case Study». *Innovations in Education and Teaching International* 50 (2): 144-56. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.760868>.
- Coldwell, Mike. 2017. «Exploring the Influence of Professional Development on Teacher Careers: A Path Model Approach». *Teaching and Teacher Education* 61: 189-98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.015>.
- Creswell, W. John. 2009. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, US: SAGE Publications. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- , y J. David Creswell. 2018. *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Hawthorne, US: SAGE Publications.
- Curado, Carla, Paulo Lopes Henriques y Sofia Ribeiro. 2015. «Voluntary or Mandatory Enrollment in Training and the Motivation to Trans-

- fer Training». *International Journal of Training and Development* 19 (2): 98-109. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12050>.
- Dall'Alba, G. y J. Sandberg. 2006. «Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models». *Review of Educational Research* 76 (3): 383-412. <https://doi.org/10.3102/00346543076003383>.
- De Naeghel, Jessie, Hilde van Keer, Maarten Vansteenkiste, Leen Haerens y Nathalie Aelterman. 2016. «Promoting Elementary School Students' Autonomous Reading Motivation: Effects of a Teacher Professional Development Workshop». *The Journal of Educational Research* 109 (3): 232-52. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.942032>.
- De Rijdt, Catherine, Filip Dochy, Sofie Bamelis y Cees van der Vleuten. 2016. «Classification of Staff Development Programmes and Effects Perceived by Teachers». *Innovations in Education and Teaching International* 53 (2): 179-90. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.916543>.
- , Ann Stes, Cees van der Vleuten y Filip Dochy. 2013. «Influencing Variables and Moderators of Transfer of Learning to the Workplace within the Area of Staff Development in Higher Education: Research Review». *Educational Research Review* 8: 48-74. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.007>.
- Deci, E. L. 2009. «Large-Scale School Reform as Viewed from the Self-Determination Theory Perspective». *Theory and Research in Education* 7 (2): 244-52. <https://doi.org/10.1177/1477878509104329>.
- Dede, Chris, Diane Jass Ketelhut, Pamela Whitehouse, Lisa Breit y Erin M. McCloskey. 2008. «A Research Agenda for Online Teacher Professional Development». *Journal of Teacher Education* 60 (1): 8-19. <https://doi.org/10.1177/0022487108327554>.
- Delvaux, Eva, Jan Vanhoof, Melissa Tuytens, Eva Vekeman, Geert Devos y Peter van Petegem. 2013. «How May Teacher Evaluation Have an Impact on Professional Development? A Multilevel Analysis». *Teaching and Teacher Education* 36: 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.011>.
- Demir, Melikşah, Shelby Burton y Nora Dunbar. 2019. «Professor-Student Rapport and Perceived Autonomy Support as Predictors of Course and Student Outcomes». *Teaching of Psychology* 46 (1): 22-33. <https://doi.org/10.1177/0098628318816132>.

- Denard Thomas, J., Laura Gail Lunsford y Helena A. Rodrigues. 2015. «Early Career Academic Staff Support: Evaluating Mentoring Networks». *Journal of Higher Education Policy and Management* 37 (3): 320-9. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2015.1034426>.
- Desimone, L. M. 2009. «Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures». *Educational Researcher* 38 (3): 181-99. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>.
- Dincer, Ali, Savaş Yeşilyurt, Kimberly A. Noels y Dayuma I. Vargas Lascano. 2019. «Self-Determination and Classroom Engagement of EFL Learners: A Mixed-Methods Study of the Self-System Model of Motivational Development». *SAGE Open* 9 (2). <https://doi.org/10.1177/2158244019853913>.
- Douglass, Anne, Alice Carter, Frank Smith y Sherri Killins. 2015. «Training Together: State Policy and Collective Participation in Early Educator Professional Development». *New England Journal of Public Policy* 27 (1): 1-14. <http://scholarworks.umb.edu/nejpp/vol27/iss1/5/>.
- Doyle, Jacqueline, Gerhard Sonnert y Philip Sadler. 2018. «How Professional Development Program Features Impact the Knowledge of Science Teachers». *Professional Development in Education* 46 (2): 1-16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1561493>.
- Dreer, Benjamin, Julia Dietrich y Bärbel Kracke. 2017. «From In-Service Teacher Development to School Improvement: Factors of Learning Transfer in Teacher Education». *Teacher Development* 21 (2): 208-24. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1224774>.
- Drew, Steve y Christopher Klopfer. 2014. «Evaluating Faculty Pedagogic Practices to Inform Strategic Academic Professional Development: A Case of Cases». *Higher Education* 67 (3): 349-67. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9657-1>.
- Duchatelet, Dorothy y Vincent Donche. 2019. «Fostering Self-Efficacy and Self-Regulation in Higher Education: A Matter of Autonomy Support or Academic Motivation?». *Higher Education Research and Development* 38 (4): 733-47. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1581143>.
- Eakman, Aaron, Adam Kinney, Michelle Schierl y Kimberly Henry. 2019. «Academic Performance in Student Service Members/Veterans: Effects of Instructor Autonomy Support, Academic Self-Efficacy

- and Academic Problems». *Educational Psychology* 39 (8): 1005-26. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1605048>.
- Early, Diane, Kelly Maxwell, Bentley Ponder y Yi Pan. 2017. «Improving Teacher-Child Interactions: A Randomized Controlled Trial of Making the Most of Classroom Interactions and my Teaching Partner Professional Development Models». *Early Childhood Research Quarterly* 38: 57-70. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.08.005>.
- EC Consejo de Educación Superior. 2017a. *Reglamento de carrera y escalafón del profesor e investigador del sistema de educación superior*. Quito: Consejo de Educación Superior.
- . 2017b. *Reglamento de régimen académico*. Quito: Consejo de Educación Superior.
- EU Comisión Europea. 2021. «Continuing Professional Development for Academic Staff Working in Higher Education». 28 de abril. *European Commission*. <https://bit.ly/3dPD5EL>.
- Evans, Linda. 2014. «Leadership for Professional Development and Learning: Enhancing Our Understanding of How Teachers Develop». *Cambridge Journal of Education* 44 (2): 179-98. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>.
- Evelein, Frits, Fred Korthagen y Mieke Brekelmans. 2008. «Fulfilment of the Basic Psychological Needs of Student Teachers during Their First Teaching Experiences». *Teaching and Teacher Education* 24 (5): 1137-48. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.001>.
- Fernández, María José, Rafael Carballo y Arturo Galán. 2010. «Faculty Attitudes and Training Needs to Respond the New European Higher Education Challenges». *Higher Education* 60 (1): 101-18. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9282-1>.
- Fitzpatrick, R. 2001. «The Strange Case of the Transfer of Training Estimate». *The Industrial-Organizational Psychologist* 39 (2): 18-19.
- Ford, J. Kevin, ed. 1997. *Improving Training Effectiveness in Work Organizations*. Londres: Psychology Press.
- , y Daniel A. Weissbein. 2008. «Transfer of Training: An Updated Review and Analysis». *Performance Improvement Quarterly* 10 (2): 22-41. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1997.tb00047.x>.
- Fraser, Christine, Aileen Kennedy, Lesley Reid y Stephen McKinney. 2007. «Teachers' Continuing Professional Development: Contested Con-

- cepts, Understandings and Models». *Journal of In-Service Education* 33 (2): 153-69. <https://doi.org/10.1080/13674580701292913>.
- Galoyan, Tamara y Kristen Betts. 2021. «Integrative Transfer of Learning Model and Implications for Higher Education». *The Journal of Continuing Higher Education* 69 (1): 1-27. <https://doi.org/10.1080/07377363.2020.1847970>.
- Garet, Michael, A. Porter, Laura Desimone, Beatrice Birman y Kwang Suk Yoon. 2001. «What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers». *American Educational Research Journal* 38 (4): 915-45. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>.
- Gast, Inken, Kim Schildkamp y Jan T. van der Veen. 2015. «Professional Development in the Context of a Higher Education Curriculum Innovation». Ponencia presentada en la XVI Biennial Conference of the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI) 2015: Towards a Reflective Society: Synergies between Learning, Teaching and Research, Limassol, Chipre, 25-29 de agosto.
- Gegenfurtner, Andreas. 2011. «Motivation and Transfer in Professional Training: A Meta-Analysis of the Moderating Effects of Knowledge Type, Instruction, and Assessment Conditions». *Educational Research Review* 6 (3): 153-68. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.04.001>.
- , Dagmar Festner, Wolfgang Gallenberger, Erno Lehtinen y Hans Gruber. 2009a. «Predicting Autonomous and Controlled Motivation to Transfer Training». *International Journal of Training and Development* 13 (2): 124-38. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2009.00322.x>.
- , y Marja Vauras. 2012. «Age-Related Differences in the Relation between Motivation to Learn and Transfer of Training in Adult Continuing Education». *Contemporary Educational Psychology* 37 (1): 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.003>.
- , Koen Veermans, Dagmar Festner y Hans Gruber. 2009b. «Motivation to Transfer Training: An Integrative Literature Review». *Human Resource Development Review* 8 (3): 403-23. <https://doi.org/10.1177/1534484309335970>.
- , Koen Veermans y Marja Vauras. 2013. «Effects of Computer Support, Collaboration, and Time Lag on Performance Self-Efficacy and

- Transfer of Training: A Longitudinal Meta-Analysis». *Educational Research Review* 8: 75-89. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.04.001>.
- Gibbs, Graham y Martin Coffey. 2004. «The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students». *Active Learning in Higher Education* 5 (1): 87-100. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>.
- Gilis, Annelies, Mieke Clement, Lies Laga y Paul Pauwels. 2008. «Establishing a Competence Profile for the Role of Student-Centered Teachers in Higher Education in Belgium». *Research in Higher Education* 49 (6): 531-54. <http://www.jstor.org/stable/25704581>.
- Glackin, Melissa. 2018. «“It’s More than a Prop”: Professional Development Session Strategies as Sources of Teachers’ Self-Efficacy and Motivation to Teach Outside the Classroom». *Professional Development in Education* 45 (3): 1-18. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1490917>.
- González, Antonio, Ángeles Conde, Pino Díaz, Mar García y Carmen Ricoy. 2018. «Instructors’ Teaching Styles: Relation with Competences, Self-Efficacy, and Commitment in Pre-Service Teachers». *Higher Education* 75 (4): 625-42. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0160-y>.
- Gorozidis, Georgios y Athanasios G. Papaioannou. 2014. «Teachers’ Motivation to Participate in Training and to Implement Innovations». *Teaching and Teacher Education* 39: 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>.
- Govaerts, Natalie y Filip Dochy. 2014. «Disentangling the Role of the Supervisor in Transfer of Training». *Educational Research Review* 12: 77-93. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.002>.
- , Eva Kyndt y Filip Dochy. 2018. «The Influence of Specific Supervisor Support Types on Transfer of Training: Examining the Mediating Effect of Training Retention». *Vocations and Learning* 11 (2): 265-88. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9190-y>.
- Gravani, Maria N. 2007. «Unveiling Professional Learning: Shifting from the Delivery of Courses to an Understanding of the Processes». *Teaching and Teacher Education* 23 (5): 688-704. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.011>.

- Grossman, Rebecca y Eduardo Salas. 2011. «The Transfer of Training: What Really Matters». *International Journal of Training and Development* 15 (2): 103-20. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x>.
- Guay, Frédéric, Pierre Valois, Érick Falardeau y Valérie Lessard. 2016. «Examining the Effects of a Professional Development Program on Teachers' Pedagogical Practices and Students' Motivational Resources and Achievement in Written French». *Learning and Individual Differences* 45: 291-8. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.014>.
- Guskey, Thomas. R. 2000. *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, US: Corwin Press.
- . 2002. «Professional Development and Teacher Change». *Teachers and Teaching* 8 (3): 381-91. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>.
- Gutiérrez, Melchor y José M. Tomás. 2019. «The Role of Perceived Autonomy Support in Predicting University Students' Academic Success Mediated by Academic Self-Efficacy and School Engagement». *Educational Psychology* 39 (6): 729-48. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1566519>.
- Haerens, Leen, Nathalie Aelterman, Maarten Vansteenkiste, Bart Soenens y Stijn van Petegem. 2015. «Do Perceived Autonomy-Supportive and Controlling Teaching Relate to Physical Education Students' Motivational Experiences through Unique Pathways? Distinguishing between the Bright and Dark Side of Motivation». *Psychology of Sport and Exercise* 16 (P3): 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>.
- Hagenauer, Gerda, Michaela Gläser-Zikuda y Barbara Moschner. 2018. «University Students' Emotions, Life-Satisfaction and Study Commitment: A Self-Determination Theoretical Perspective». *Journal of Further and Higher Education* 42 (6): 808-26. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1323189>.
- Hargreaves, Andy y Ruth Dawe. 1990. «Paths of Professional Development: Contrived Congeniality, Collaborative Culture, and the Case of Peer Coaching». *Teaching and Teacher Education* 6 (3): 227-41.
- Hattie, John. 2009. *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Nueva York: Routledge.
- Heirweg, Sofie, Mona de Smul, Emmelien Merchie, Geert Devos y Hilde van Keer. 2021. «The Long Road from Teacher Professional Develop-

- ment to Student Improvement: A School-Wide Professionalization on Self-Regulated Learning in Primary Education». *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1905703>.
- Hill, H. C., M. Beisiegel y R. Jacob. 2013. «Professional Development Research: Consensus, Crossroads, and Challenges». *Educational Researcher* 42 (9): 476-87. <https://doi.org/10.3102/0013189X13512674>.
- Holmes Group. 1990. *Tomorrow's Schools: Principles for the Design of Professional Development Schools*. East Lansing, US: Holmes Group.
- Holton, E. F. III, R. A. Bates y Wendy E. A. Ruona. 2000. «Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory». *Human Resource Development Quarterly* 11 (4): 333-60. [https://doi.org/10.1002/1532-1096\(200024\)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1532-1096(200024)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P).
- Jacob, W. James, Weiyan Xiong y Huiyuan Ye. 2015. «Professional Development Programmes at World-Class Universities». *Palgrave Communications* 1: 1-27. <https://doi.org/10.1057/palcomms.2015.2>.
- Jang, Hyungshim, Johnmarshall Reeve y Edward L. Deci. 2010. «Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure». *Journal of Educational Psychology* 102 (3): 588-600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>.
- , Johnmarshall Reeve y Marc Halusic. 2016. «A New Autonomy-Supportive Way of Teaching that Increases Conceptual Learning: Teaching in Students' Preferred Ways». *Journal of Experimental Education* 84 (4): 686-701. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522>.
- Jaramillo-Baquerizo, Christian. 2019. «Modelos de desarrollo profesional del docente universitario». En *Enfoques y perspectivas del pensamiento pedagógico latinoamericano*, coordinado por Floralba Aguilar-Gordón, 271-95. Quito: Abya Yala.
- . 2020a. «Variables más influyentes en la motivación para la transferencia en los campos de la educación y gestión: Una revisión de la literatura». *Digital Publisher CEIT* 5 (1 SE-Educación). <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.1.160>.
- . 2020b. «Climas de aprendizaje de apoyo a la autonomía y su influencia en la educación superior: Una revisión de la literatura». *593 Digital Publisher CEIT* 5 (1): 219-32. <https://doi.org/doi.org/10.33386/593dp.2021.1.366>.

- , Martin Valcke y Ruben Vanderlinde. 2019. «Professional Development Initiatives for University Teachers: Variables that Influence the Transfer of Learning to the Workplace». *Innovations in Education and Teaching International* 56 (3): 352-62. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1479283>.
- , Martin Valcke, Ruben Vanderlinde y Nathalie Aelterman. 2020. «Exploring the Consideration of University Teachers' Basic Psychological Needs in the Design of Professional Development Initiatives». *Journal of Higher Education Policy and Management*, 43 (3): 315-29. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1812021>.
- Jeno, Lucas, Anne Danielsen y Arild Raaheim. 2018. «A Prospective Investigation of Students' Academic Achievement and Dropout in Higher Education: A Self-Determination Theory Approach». *Educational Psychology* 38 (9): 1163-84. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1502412>.
- Jiménez, Manuel, José Javier Martos y Maria Giovanna Tassinari. 2017. *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching*. Berna: Peter Lang. <https://www.peterlang.com/view/title/17898>.
- Jodlbauer, Susanne, Eva Selenko, Bernad Batinic and Barbara Stiglbauer. 2012. «The Relationship between Job Dissatisfaction and Training Transfer». *International Journal of Training and Development* 16 (1): 39-53. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00392.x>.
- Jungert, Tomas y Richard Koestner. 2015. «Science Adjustment, Parental and Teacher Autonomy Support and the Cognitive Orientation of Science Students». *Educational Psychology* 35 (3): 361-76. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.828826>.
- Kasule, George Wilson, Renate Wesselink y Martin Mulder. 2016. «Professional Development Status of Teaching Staff in a Ugandan Public University». *Journal of Higher Education Policy and Management* 38 (4): 434-47. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2016.1181883>.
- Kennedy, Aileen. 2005. «Models of Continuing Professional Development: A Framework for Analysis». *Journal of In-Service Education* 31 (2): 235-50. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>.
- . 2014. «Understanding Continuing Professional Development: The Need for Theory to Impact on Policy and Practice». *Professional Develo-*

- ment in Education* 40 (5): 688-97. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>.
- Ketelaar, Evelien, Douwe Beijaard, Henny Boshuizen y Perry den Brok. 2012. «Teachers' Positioning Towards an Educational Innovation in the Light of Ownership, Sense-Making and Agency». *Teaching and Teacher Education* 28 (2): 273-82. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.004>.
- Kiemer, Katharina, Alexander Gröschner, Mareike Kunter y Tina Seidel. 2018. «Instructional and Motivational Classroom Discourse and Their Relationship with Teacher Autonomy and Competence Support: Findings from Teacher Professional Development». *European Journal of Psychology of Education* 33 (2): 377-402. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0324-7>.
- Kontoghiorghes, Constantine. 2002. «Predicting Motivation to Learn and Motivation to Transfer Learning Back to the Job in a Service Organization: A New Systemic Model for Training Effectiveness». *Performance Improvement Quarterly* 15 (3): 114-29. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.2002.tb00259.x>.
- Kreijns, Karel, Marjan Vermeulen, Frederik van Acker y Hans van Buuren. 2014. «Predicting Teachers' Use of Digital Learning Materials: Combining Self-Determination Theory and the Integrative Model of Behaviour Prediction». *European Journal of Teacher Education* 37 (4): 465-78. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882308>.
- Kupritz, Virginia W. 2002. «The Relative Impact of Workplace Design on Training Transfer». *Human Resource Development Quarterly* 13 (4): 427-47. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1042>.
- Kusurkar, R., T. Ten Cate, C. Vos, P. Westers y G. Croiset. 2013. «How Motivation Affects Academic Performance: A Structural Equation Modelling Analysis». *Advances in Health Sciences Education* 18 (1): 57-69. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9354-3>.
- Larsen-Freeman, Diane. 2013. «Transfer of Learning Transformed». *Language Learning* 63 (s1): 107-29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00740.x>.
- Lauer, Patricia A., Debra E. Christopher, Regina Firpo-Triplett y Francisco Buchting. 2014. «The Impact of Short-Term Professional Development on Participant Outcomes: A Review of the Literature».

- Professional Development in Education* 40 (2): 207-27. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.776619>.
- Lazowski, Rory A. y Chris S. Hulleman. 2016. «Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review». *Review of Educational Research* 86 (2): 602-40. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>.
- Leibowitz, Brenda, Vivienne Bozalek, Susan van Schalkwyk y Christine Winberg. 2015. «Institutional Context Matters: The Professional Development of Academics as Teachers in South African Higher Education». *Higher Education* 69 (2): 315-30. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9777-2>.
- Liu, Katrina Yan. 2012. «A Design Framework for Online Teacher Professional Development Communities». *Asia Pacific Education Review* 13 (4): 701-11. <https://doi.org/10.1007/s12564-012-9230-0>.
- Liu, Xin y Ralph Flick. 2019. «The Relationship among Psychological Need Satisfaction, Class Engagement, and Academic Performance: Evidence from China». *Journal of Education for Business* 94 (6): 408-17. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1541855>.
- Lobato, Joanne. 2012. «The Actor-Oriented Transfer Perspective and its Contributions to Educational Research and Practice». *Educational Psychologist* 47 (3): 232-47. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.693353>.
- Loewenberg Ball, Deborah y David K. Cohen. 1999. «Developing Practice, Developing Practitioners toward a Practice-Based Theory of Professional Education». En *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*, editado por G. Sykes y L. Darling-Hammond, 3-32. San Francisco, US: Jossey Bass.
- Loucks-Horsley, S., K. Stiles, S. Mundry, N. Love y P. Hewson. 2010. *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics*. Thousand Oaks, US: SAGE Publications.
- Lunenberg, Mieke, Jurriën Dengerink y Fred Korthagen. 2014. *The Professional Teacher Educator: Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Boston, US: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-518-2>.
- MacLellan, Effie. 2008. «The Significance of Motivation in Student-Centered Learning: A Reflective Case Study». *Teaching in Higher Education* 13 (4): 411-21. <https://doi.org/10.1080/13562510802169681>.

- Madjar, Nir, Adi Nave y Shiran Hen. 2013. «Are Teachers' Psychological Control, Autonomy Support and Autonomy Suppression Associated with Students' Goals?». *Educational Studies* 39 (1): 43-55. <https://doi.org/10.1080/03055698.2012.667871>.
- Markussen-Brown, Justin, Carsten B. Juhl, Shayne B. Piasta, Dorthe Bleses, Anders Højen y Laura M. Justice. 2017. «The Effects of Language- and Literacy-Focused Professional Development on Early Educators and Children: A Best-Evidence Meta-Analysis». *Early Childhood Research Quarterly* 38: 97-115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>.
- Massenberg, Ann Christine, Eva Maria Schulte y Simone Kauffeld. 2017. «Never Too Early: Learning Transfer System Factors Affecting Motivation to Transfer Before and After Training Programs». *Human Resource Development Quarterly* 28 (1): 55-85. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21256>.
- , Daniel Spurk y Simone Kauffeld. 2015. «Social Support at the Workplace, Motivation to Transfer and Training Transfer: A Multilevel Indirect Effects Model». *International Journal of Training and Development* 19 (3): 161-78. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12054>.
- Matos, Lennia, Johnmarshall Reeve, Dora Herrera y Mary Claux. 2018. «Students' Agentic Engagement Predicts Longitudinal Increases in Perceived Autonomy-Supportive Teaching: The Squeaky Wheel Gets the Grease». *Journal of Experimental Education* 86 (4): 592-609. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448746>.
- Mattheos, N., M. Schoonheim-Klein, A. Walmsley y I. Chapple. 2010. «Innovative Educational Methods and Technologies Applicable to Continuing Professional Development in Periodontology». *European Journal of Dental Education* 14 (s1): 43-52. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.2009.00590.x>.
- McEown, Kristopher y Maya Sugita-McEown. 2019. «Individual, Parental and Teacher Support Factors of Self-Regulation in Japanese Students». *Innovation in Language Learning and Teaching* 13 (4): 389-401. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1468761>.
- Medina, Michele N. 2017. «Training Motivation and Satisfaction: The Role of Goal Orientation and Offshoring Perception». *Personality and Individual Differences* 105: 287-93. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.016>.

- Meeus, Wil, Wouter Cools y Inge Placklé. 2018. «Teacher Educators Developing Professional Roles: Frictions Between Current and Optimal Practices». *European Journal of Teacher Education* 41 (1): 15-31. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1393515>.
- Mendoza, Elizabeth, Victoria Hand, Elizabeth A. van Es, Shannon Hoos y Michelle Frierson. 2021. «“The Ability to Lay Yourself Bare”: Centering Rupture, Inherited Conversations, and Vulnerability in Professional Development». *Professional Development in Education* 47 (2-3): 243-56. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1891955>.
- Merchie, Emmelien, Melissa Tuytens, Geert Devos y Ruben Vanderlinde. 2018. «Evaluating Teachers’ Professional Development Initiatives: Towards an Extended Evaluative Framework». *Research Papers in Education* 33 (2): 143-68. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271003>.
- Miles, Matthew B., Michael A. Huberman y Johnny Saldaña. 2014. «Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook». *Zeitschrift für Personalforschung* 28 (4): 485-87. <https://doi.org/10.1177/239700221402800402>.
- Nicoll, Kathy y Roger Harrison. 2003. «Constructing the Good Teacher in Higher Education: The Discursive Work of Standards». *Studies in Continuing Education* 25 (1): 23-35. <https://doi.org/10.1080/01580370309289>.
- Nishimura, Takuma y Shigeo Sakurai. 2017. «Longitudinal Changes in Academic Motivation in Japan: Self-Determination Theory and East Asian Cultures». *Journal of Applied Developmental Psychology* 48: 42-8. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.11.004>.
- Nixon, Sarah y Sally Brown. 2013. «A Community of Practice in Action: SEDA as a Learning Community for Educational Developers in Higher Education». *Innovations in Education and Teaching International* 50 (4): 357-65. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.839392>.
- Noe, Raymond A. 1986. «Trainees’ Attributes and Attitudes: Neglected Influences on Training Effectiveness». *The Academy of Management Review* 11 (4): 736-49. <https://doi.org/10.2307/258393>.
- Núñez, Juan L. y Jaime León. 2019. «Determinants of Classroom Engagement: A Prospective Test Based on Self-Determination Theory». *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 25 (2): 147-59. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1542297>.

- Paulsen, Hilko Frederik Klaas y Simone Kauffeld. 2017. «Linking Positive Affect and Motivation to Transfer within Training: A Multilevel Study». *International Journal of Training and Development* 21 (1): 35-52. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12090>.
- Perlman, Dana J. 2011. «The Influence of an Autonomy-Supportive Intervention on Preservice Teacher Instruction: A Self-Determined Perspective». *Australian Journal of Teaching Education* 36 (11): 73-9. <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2500&context=edupapers>.
- Peters, Stéphanie, Marie Barbier, Daniel Faulx y Isabelle Hansez. 2012. «Learning and Motivation to Transfer After an E-Learning Programme: Impact of Trainees' Motivation to Train, Personal Interaction and Satisfaction». *Innovations in Education and Teaching International* 49 (4): 375-87. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.728878>.
- Popovic, Celia y Elaine Fisher. 2016. «Reflections on a Professional Development Course for Educational Developers». *Innovations in Education and Teaching International* 53 (5): 487-96. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1121160>.
- Postareff, Liisa, Sari Lindblom-Ylänne y Anne Nevgi. 2007. «The Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education». *Teaching and Teacher Education* 23 (5): 557-71. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>.
- Pugh, Kevin J. 2011. «Transformative Experience: An Integrative Construct in the Spirit of Deweyan Pragmatism». *Educational Psychologist* 46 (2): 107-21. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.558817>.
- , y David A. Bergin. 2006. «Motivational Influences on Transfer». *Educational Psychologist* 41 (3): 147-60. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_2).
- Reeve, Johnmarshall. 2016. «A Grand Theory of Motivation: Why Not?». *Motivation and Emotion* 40 (1): 31-35. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9538-2>.
- , y Hyungshim Jang. 2006. «What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy during a Learning Activity». *Journal of Educational Psychology* 98 (1): 209-18. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>.

- , y Ching Mei Tseng. 2011. «Cortisol Reactivity to a Teacher's Motivating Style: The Biology of Being Controlled versus Supporting Autonomy». *Motivation and Emotion* 35 (1): 63-74. <https://doi.org/10.1007/s11031-011-9204-2>.
- , Maarten Vansteenkiste, Avi Assor, Ikhlas Ahmad, Sung Hyeon Cheon, Hyunghshim Jang, Haya Kaplan, Jennifer D. Moss, Bodil Stokke Olausson y C. K. John Wang. 2014. «The Beliefs that Underlie Autonomy-Supportive and Controlling Teaching: A Multinational Investigation». *Motivation and Emotion* 38 (1): 93-110. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9367-0>.
- Reinhold, Sarah, Andreas Gegenfurtner y Doris Lewalter. 2018. «Social Support and Motivation to Transfer as Predictors of Training Transfer: Testing Full and Partial Mediation Using Meta-Analytic Structural Equation Modelling». *International Journal of Training and Development* 22 (1): 1-14. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12115>.
- Renta Davids, Ana Inés, Piet van den Bossche, David Gijbels y Manuel Fandos Garrido. 2017. «The Impact of Individual, Educational, and Workplace Factors on the Transfer of School-Based Learning into the Workplace». *Vocations and Learning* 10: 275-306. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9168-1>.
- Rhoton, Jack y Katherine Stiles. 2002. «Exploring the Professional Development Design Process: Bringing an Abstract Framework into Practice». *Science Educator* 11 (1): 1-8.
- Rowold, Jens. 2007. «The Impact of Personality on Training-Related Aspects of Motivation: Test of a Longitudinal Model». *Human Resource Development Quarterly* 18 (1): 9-31. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1190>.
- Rust, Roland y Bruce Cooil. 1994. «Reliability Measures for Qualitative Data: Theory and Implications». *Journal of Marketing Research* 31 (1): 1-14. <https://doi.org/10.2307/3151942>.
- Ryan, Richard y Edward Deci. 2000. «Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being». *American Psychologist* 55 (1): 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- , y Edward Deci. 2017. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Nueva York: Guilford Press.

- , Edward Deci y Maarten Vansteenkiste. 2016. «Autonomy and Autonomy Disturbances in Self-Development and Psychopathology: Research on Motivation, Attachment, and Clinical Process». En *Developmental Psychopathology. Volume 1: Theory and Method*, editado por Dante Cicchetti, 385-438. Hoboken, US: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy109>.
- Sandholtz, Judith Haymore, Cathy Ringstaff y Bryan Matlen. 2016. «Temporary Fix or Lasting Solution? Investigating the Longitudinal Impact of Teacher Professional Development on K-2 Science Instruction». *Elementary School Journal* 117 (2): 192-215.
- Saroyan, Alenoush y Keith Trigwell. 2015. «Higher Education Teachers' Professional Learning: Process and Outcome». *Studies in Educational Evaluation* 46: 92-101. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.03.008>.
- Schneider, Kathe, ed. 2014. *Transfer of Learning in Organizations*. Cham, CH: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02093-8>.
- Segers, Mien y Andreas Gegenfurtner. 2013. «Transfer of Training: New Conceptualizations through Integrated Research Perspectives». *Educational Research Review* 8: 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.007>.
- Shernoff, David J., Suparna Sinha, Denise M. Bressler y Lynda Ginsburg. 2017. «Assessing Teacher Education and Professional Development Needs for the Implementation of Integrated Approaches to STEM Education». *International Journal of STEM Education* 4 (1): 13. <https://doi.org/10.1186/s40594-017-0068-1>.
- Shimahara, N. Ken. 1998. «The Japanese Model of Professional Development: Teaching as Craft». *Teaching and Teacher Education* 14 (5): 451-62. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00055-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00055-3).
- Smith, Eleanor, Kevin J. Ford y Steve W. J. Kozlowski. 1997. «Building Adaptive Expertise: Implications for Training Design Strategies». En *Training for a Rapidly Changing Workplace*, editado por M. A. Quiñones y A. Ehrenstein, 89-118. Washington: American Psychological Association.
- Soenens, Bart, Eline Sierens, Maarten Vansteenkiste, Filip Dochy y Luc Goossens. 2012. «Psychologically Controlling Teaching: Examining Outcomes, Antecedents, and Mediators». *Journal of Educational Psychology* 104 (1): 108-20. <https://doi.org/10.1037/a0025742>.

- Song, Ji Hoon, Sang Hoon Bae, Sunyoung Park y Hye Kyoung Kim. 2013. «Influential Factors for Knowledge Creation Practices of CTE Teachers: Mutual Impact of Perceived School Support, Transformational Leadership, and Work Engagement». *Asia Pacific Education Review* 14 (4): 467-82. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9283-8>.
- Starkey, Louise, Anne Yates, Luanna H. Meyer, Cedric Hall, Mike Taylor, Susan Stevens y Rawiri Toia. 2009. «Professional Development Design: Embedding Educational Reform in New Zealand». *Teaching and Teacher Education* 25 (1): 181-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.007>.
- Stenfors-Hayes, Terese, Maria Weurlander, Lars Owe Dahlgren y Hakan Hult. 2010. «Medical Teachers' Professional Development: Perceived Barriers and Opportunities». *Teaching in Higher Education* 15 (4): 399-408. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.493352>.
- Stes, Ann, Liesje Coertjens y Peter van Petegem. 2010. «Instructional Development for Teachers in Higher Education: Impact on Teaching Approach». *Higher Education* 60 (2): 187-204. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9294-x>.
- Stewart, Martyn. 2014. «Making Sense of a Teaching Programme for University Academics: Exploring the Longer-Term Effects». *Teaching and Teacher Education* 38: 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.006>.
- Su, Yu Lan y Johnmarshall Reeve. 2011. «A Meta-Analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy». *Educational Psychology Review* 23 (1): 159-88. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>.
- Tack, Hanne y Ruben Vanderlinde. 2014. «Teacher Educators' Professional Development: Towards a Typology of Teacher Educators' Researcherly Disposition». *British Journal of Educational Studies* 62 (3): 297-315. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.957639>.
- , y Ruben Vanderlinde. 2016. «Measuring Teacher Educators' Researcherly Disposition: Item Development and Scale Construction». *Vocations and Learning* 9 (1): 43-62. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9148-5>.
- Ten Cate, O., R. Kusrkar y G. Williams. 2011. «How Self-Determination Theory Can Assist Our Understanding of the Teaching and Learning Processes in Medical Education. AMEE Guide No. 59». *Me-*

- dical Teacher* 33 (12): 961-73. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.595435>.
- Tessier, Damien, Philippe Sarrazin y Nikos Ntoumanis. 2010. «The Effect of an Intervention to Improve Newly Qualified Teachers' Interpersonal Style, Students Motivation and Psychological Need Satisfaction in Sport-Based Physical Education». *Contemporary Educational Psychology* 35 (4): 242-53. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005>.
- Thuy Hang, Bui Thi, Amrita Kaur y Abdul Hamid Busthami Nur. 2017. «A Self-Determination Theory Based Motivational Model on Intentions to Drop Out of Vocational Schools in Vietnam». *Malaysian Journal of Learning and Instruction* 14 (1): 1-21. <https://doi.org/10.32890/mjli2017.14.1.1>.
- Tjin A Tsoi, Sharon, Anthonius de Boer, Gerda Croiset, Andries Koster y Rashmi Kusurkar. 2016. «Unraveling Motivational Profiles of Health Care Professionals for Continuing Education: The Example of Pharmacists in the Netherlands». *Journal of Continuing Education in the Health Professions* 36 (1): 46-54. <https://doi.org/10.1097/CEH.0000000000000026>.
- Van den Bossche, Piet, Mien Segers y Niekie Jansen. 2010. «Transfer of Training: The Role of Feedback in Supportive Social Networks». *International Journal of Training and Development* 14 (2): 81-94. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2010.00343.x>.
- Van den Broeck, Anja, D. Lance Ferris, Chu Hsiang Chang y Christopher C. Rosen. 2016. «A Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work». *Journal of Management* 42 (5): 1195-229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>.
- Van der Sluis, Hendrik, Penny Burden y Isabel Huet. 2017. «Retrospection and Reflection: The Emerging Influence of an Institutional Professional Recognition Scheme on Professional Development and Academic Practice in a UK University». *Innovations in Education and Teaching International* 54 (2): 126-34. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1273790>.
- Vanassche, Eline y Geert Kelchtermans. 2016. «Facilitating Self-Study of Teacher Education Practices: Toward a Pedagogy of Teacher Educator Professional Development». *Professional Development in Education* 42 (1): 100-22. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.986813>.

- Vanblaere, Bénédicte y Geert Devos. 2018. «The Role of Departmental Leadership for Professional Learning Communities». *Educational Administration Quarterly* 54 (1): 85-114. <https://doi.org/10.1177/0013161X17718023>.
- Vangrieken, Katrien, Chloe Meredith, Tlalit Packer y Eva Kyndt. 2017. «Teacher Communities as a Context for Professional Development: A Systematic Review». *Teaching and Teacher Education* 61: 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>.
- Vansteenkiste, Maarten, Willy Lens y Edward L. Deci. 2006. «Intrinsic versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation». *Educational Psychologist* 41 (1): 19-31. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4).
- , y Richard Ryan. 2013. «On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle». *Journal of Psychotherapy Integration* 23 (3): 263-80. <https://doi.org/10.1037/a0032359>.
- , Richard Ryan y Edward Deci. 2008. «Self-Determination Theory and the Explanatory Role of Psychological Needs in Human Well-Being». En *Capabilities and Happiness*, editado por Luigino Bruni, Luigino Comim y Maurizio Pugno, 187-223. Oxford, UK: Oxford University Press. <http://biblio.ugent.be/record/628558>.
- , Richard Ryan y Bart Soenens. 2020. «Basic Psychological Need Theory: Advancements, Critical Themes, and Future Directions». *Motivation and Emotion* 44: 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>.
- , Eline Sierens, Luc Goossens, Bart Soenens, Filip Dochy, Athanasios Mouratidis, Nathalie Aelterman, Leen Haerens y Wim Beyers. 2012. «Identifying Configurations of Perceived Teacher Autonomy Support and Structure: Associations with Self-Regulated Learning, Motivation and Problem Behavior». *Learning and Instruction* 22 (6): 431-39. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>.
- Visser-Wijnveen, Gerda J., Ann Stes y Peter van Petegem. 2012. «Development and Validation of a Questionnaire Measuring Teachers' Motivations for Teaching in Higher Education». *Higher Education* 64 (3): 421-36. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9502-3>.

- Volet, Simone. 2013. «Extending, Broadening and Rethinking Existing Research on Transfer of Training». *Educational Research Review* 8: 90-95. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.005>.
- Von Treuer, Kathryn, Katherine McHardy y Celisha Earl. 2013. «The Influence of Organisational Commitment, Job Involvement and Utility Perceptions on Trainees' Motivation to Improve Work through Learning». *Journal of Vocational Education and Training* 65 (4): 606-20. <https://doi.org/10.1080/13636820.2013.855650>.
- Voogt, Joke, Therese Laferrière, Alain Breuleux, Rebecca C. Itow, Daniel T. Hickey y Susan McKenney. 2015. «Collaborative Design as a Form of Professional Development». *Instructional Science* 43 (2): 259-82. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9340-7>.
- Webb, Andrea, Tracy Wong y Harry Hubball. 2013. «Professional Development for Adjunct Teaching Faculty in a Research-Intensive University: Engagement in Scholarly Approaches to Teaching and Learning». *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 25 (2): 231-38. <https://bit.ly/3hFzoCm>.
- Weisweiler, Silke, Alexandra Nikitopoulos, Janine Netzel y Dieter Frey. 2013. «Gaining Insight to Transfer of Training through the Lens of Social Psychology». *Educational Research Review* 8: 14-27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.006>.
- Whitworth, Brooke A. y Jennifer L. Chiu. 2015. «Professional Development and Teacher Change: The Missing Leadership Link». *Journal of Science Teacher Education* 26 (2): 121-37. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9411-2>.
- Woodworth, R. S. y E. L. Thorndike. 1901. «The Influence of Improvement in One Mental Function upon the Efficiency of Other Functions. (I)». *Psychological Review* 8 (3): 247-61. <https://doi.org/10.1037/h0074898>.
- Yamnull, Siriporn y Gary N. McLean. 2001. «Theories Supporting Transfer of Training». *Human Resource Development Quarterly* 12 (2): 195-208. <https://doi.org/10.1002/hrdq.7>.
- Zhu, Chang y Nadine Engels. 2013. «Organizational Culture and Instructional Innovations in Higher Education: Perceptions and Reactions of Teachers and Students». *Educational Management Administration & Leadership* 42 (1): 136-58. <https://doi.org/10.1177/1741143213499253>.



La Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) es una institución académica creada para afrontar los desafíos del siglo XXI. Como centro de excelencia, se dedica a la investigación, la enseñanza y la prestación de servicios para la transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos. Es un centro académico abierto a la cooperación internacional. Tiene como eje fundamental de trabajo la reflexión sobre América Andina, su historia, su cultura, su desarrollo científico y tecnológico, su proceso de integración y el papel de la subregión en Sudamérica, América Latina y el mundo.

La UASB fue creada en 1985. Es una institución de la Comunidad Andina (CAN). Como tal, forma parte del Sistema Andino de Integración. Además de su carácter de centro académico autónomo, goza del estatus de organismo de derecho público internacional. Tiene sedes académicas en Sucre (Bolivia) y Quito (Ecuador).

La UASB se estableció en Ecuador en 1992. En ese año, suscribió con el Ministerio de Relaciones Exteriores, en representación del Gobierno de Ecuador, un convenio que ratifica su carácter de organismo académico internacional. En 1997, el Congreso de la República del Ecuador la incorporó mediante ley al sistema de educación superior de Ecuador. Es la primera universidad en el país que logró, desde 2010, una acreditación internacional de calidad y excelencia.

La Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E), realiza actividades de docencia, investigación y vinculación con la colectividad de alcance nacional e internacional, dirigidas a la Comunidad Andina, América Latina y otros espacios del mundo. Para ello, se organiza en las áreas académicas de Ambiente y Sustentabilidad, Comunicación, Derecho, Educación, Estudios Sociales y Globales, Gestión, Letras y Estudios Culturales, Historia y Salud. Tiene también programas, cátedras y centros especializados en relaciones internacionales, integración y comercio, estudios latinoamericanos, estudios sobre democracia, derechos humanos, migraciones, medicinas tradicionales, gestión pública, dirección de empresas, economía y finanzas, patrimonio cultural, estudios interculturales, indígenas y afroecuatorianos.

La falta de transferencia del aprendizaje constituye un problema recurrente en la educación superior. La vasta cantidad de recursos necesarios para diseñar e implementar iniciativas de desarrollo profesional no siempre genera resultados positivos. Es decir, gran parte de los contenidos no se transfieren al lugar de trabajo, lo cual lleva a cuestionar la efectividad de las iniciativas de desarrollo profesional.

*Hacia un desarrollo profesional centrado en el docente*, de Christian Jaramillo-Baquerizo, analiza este importante tema y brinda pautas específicas sobre cómo motivar a los docentes universitarios para que transfieran los conocimientos adquiridos a su lugar de trabajo en un contexto de desarrollo profesional. Además, estudia la manera de que estas iniciativas generen espacios óptimos de aprendizaje, en los que se fomente la motivación para aplicar los conocimientos adquiridos. Este libro propone una trayectoria de investigación aplicando la teoría de la autodeterminación al diseño de iniciativas de desarrollo profesional para generar y fortalecer los procesos de diseño e implementación con la finalidad de que aporten al mejoramiento de la educación superior.



UNIVERSIDAD ANDINA  
SIMÓN BOLÍVAR  
Ecuador

30 años

ISBN: 978-9942-837-83-7



9789942837837