

## Transferencia de la formación continua del profesorado para el fomento de la lectura

**Marcial Pamies-Berenguer**   
Universidad de Murcia, España  
[marcial.pamies@um.es](mailto:marcial.pamies@um.es)

**María Ángeles Gomariz-Vicente**   
Universidad de Murcia, España  
[magovi@um.es](mailto:magovi@um.es)

**Antonia Cascales-Martínez**   
Universidad de Murcia, España  
[antonia.cascales@um.es](mailto:antonia.cascales@um.es)

### Resumen

La transferencia de la formación del profesorado contempla la capacidad de generalizar los aprendizajes al puesto docente. En dicho proceso de generalización la identificación de escenarios de aplicación y las decisiones sobre la aplicación adoptadas juegan un papel relevante. El objetivo de la investigación es explorar las asociaciones entre los factores condicionantes de la transferencia y las actividades de identificación de escenarios de aplicación y la toma de decisiones sobre ésta en el contexto de los programas formativos para el fomento de hábito lector del alumnado. Los participantes fueron 227 docentes en activo de enseñanza no universitaria. Se determinaron dos modelos logísticos multinomiales que permitieron estudiar las asociaciones mediante el análisis de los *odds ratio*. Los resultados muestran que el factor “Diseño y desarrollo de la formación” se asocia positivamente tanto con la capacidad de identificar situaciones de aplicación como con la decisión de realizar una aplicación efectiva. Por su parte, el factor “Locus de control externo” se asocia positivamente con la toma de decisiones sobre la realización de una aplicación efectiva. En conclusión, se han identificado dimensiones sobre las que diseñar acciones de intervención para mejorar la transferencia de la formación permanente encaminada al fomento de la lectura.

**Palabras clave:** Formación del profesorado en activo; formación profesional; experiencia docente; métodos de formación; fomento de la lectura.

**Como citar:** Pamies-Berenguer, M., Gomariz-Vicente, M. A., & Cascales-Martínez, A. (2023). Transferencia de la formación continua del profesorado para el fomento de la lectura. *Ocnos*, 22(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2023.22.2.371](https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.371)



## Training transfer of teachers for the promotion of reading

**Marcial Pamies-Berenguer**   
Universidad de Murcia, España  
[marcial.pamies@um.es](mailto:marcial.pamies@um.es)

**María Ángeles Gomariz-Vicente**   
Universidad de Murcia, España  
[magovi@um.es](mailto:magovi@um.es)

**Antonia Cascales-Martínez**   
Universidad de Murcia, España  
[antonia.cascales@um.es](mailto:antonia.cascales@um.es)

### Abstract

Training transfer of teachers involves the ability to generalize learning to the workplace. In this process, recognizing application scenarios and making decisions on the application play an important role. The objective of the research is to explore relationships between conditioning factors affecting the transfer and the activities of identifying application scenarios and the decision-making about it in the context of training programs for the promotion of reading. The participants were 227 active non-university teachers. Two multinomial logistic models were determined to study the associations by analyzing the odds ratios. The results show that the factor "Design and development of training" is positively associated with both the ability to identify application situations and the decision to carry out an effective application. On the other hand, the "External locus of control" is positively associated with decision-making about carrying out an effective application. In conclusion, dimensions have been identified on which to design intervention actions to improve the transfer of lifelong learning aimed at promoting reading.

**Keywords:** Inservice teacher education; professional training; teaching experience; training methods; reading promotion.

**How to cite:** Pamies-Berenguer, M., Gomariz-Vicente, M. A., & Cascales-Martínez, A. (2023). Training transfer of teachers for the promotion of reading. *Ocnos*, 22(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2023.22.2.371](https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.371)



## Introducción

Los procesos de transformación de los sistemas educativos deben reconocer la labor del docente como elemento central para lograr cambios significativos que afecten tanto al plano organizativo como al operacional de los centros escolares (Ramis, 2021). La labor docente permite incorporar cambios metodológicos y tecnológicos, reflexionar sobre la idoneidad del uso de determinados recursos didácticos o plantear la mejor estrategia para realizar una aproximación a los problemas que afectan a la sociedad en general (Pegalajar-Palomino et al., 2022; Quiroz-Vallejo et al., 2021; Taddeo et al., 2022). En este escenario, en el que se sitúa al docente como sujeto activo en el proceso de transformación, la formación permanente del profesorado desempeña una doble función: ayudar al profesorado en el proceso de adaptación a los cambios demandados y proporcionar a las organizaciones educativas un canal para implementar las acciones de cambio a nivel ejecutivo (Valverde-Riascos y Martínez-Barragán, 2022). De forma general, dichas funciones comparten el objetivo común de mejorar la calidad de los servicios prestados por las organizaciones (Dachner et al., 2021; Pinnington et al., 2022).

Aunque los cambios en la práctica docente impuestos por los avances tecnológicos y la necesidad de dar respuesta al desarrollo de la competencia digital del profesorado y del alumnado han concentrado gran parte de la oferta formativa del profesorado, el tratamiento de la comprensión lectora se postula como de gran interés formativo debido a su efecto positivo en la atención, el desarrollo de la memoria y el pensamiento (Mueller y Oppenheimer, 2014). Considerando esta singularidad, el desarrollo de programas formativos que tengan como objetivo el fomento de la lectura permite articular acciones formativas encaminadas a fomentar el análisis, la reflexión y la intervención del docente sobre cuestiones metodológicas (Cuentas, 2020; Sifrar-Kalan y Pregelj, 2018; Vicente-Yagüe y González Romero, 2019) o el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para mejorar la capacidad lectora del alumnado (Danaei et al., 2020; Rodríguez-Chavira y Cortés-Montalvo, 2021).

A pesar de la idea, muy extendida, de la utilidad práctica de los programas de formación permanente, la investigación al respecto ha realizado pocos avances en el estudio de su eficacia real en términos del impacto y el retorno obtenido por la organización para la que se desarrollan dichos programas (Cahapay, 2021; Phillips, 2012; Topno, 2012). En el fondo de esta cuestión podría estar el gran número de modelos de evaluación propuestos para un gran abanico de contextos tanto formativos como de organización, limitando la posibilidad de realizar análisis comparados o extraer conclusiones generales de los resultados obtenidos (Alsalamah y Callinan, 2021; Lippe y Carter, 2018). El modelo de evaluación de cuatro niveles de Kirkpatrick ha sido analizado y adaptado en la investigación científica (Gandomkar, 2018; Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2016). Dicho modelo se basa en una visión de la evaluación jerarquizada en cuatro niveles: (1) reacciones, (2) aprendizajes, (3) comportamiento y (4) resultados. El primer y segundo nivel se centran en la evaluación de la percepción de los participantes sobre el desarrollo de la formación, tomando como base sus expectativas, los aprendizajes desarrollados y su experiencia durante la formación. El nivel de comportamiento se centra en la aplicación de los aprendizajes del proceso formativo en la práctica profesional del participante, dejando la evaluación del impacto del programa formativo sobre la organización en conjunto para el cuarto nivel.

En la literatura científica asociada a la formación del profesorado para el desarrollo de competencias profesionales focalizadas en mejorar la comprensión lectora del alumnado o sus hábitos lectores, se reconoce la necesidad de realizar diseños instruccionales sobre: pedagogía de géneros textuales (Villareal-Villa et al., 2022); la selección de textos e incorporación

de metodologías innovadoras como, por ejemplo, las basadas en la comprensión inferencial (Galarraga-Arrizabalaga et al., 2023) o el tratamiento interdisciplinar del fomento de la lectura (Vicente-Yagüe y González-Romero, 2019).

En el marco de las competencias en educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), se aprecia el interés por desarrollar acciones para el fomento de la lectura a través de la presencia, en los Planes Trienales de Formación Permanente del Profesorado (Orden 6771/2018, 2018, p. 28414; Orden 7325/2021, 2021, p. 34358), de la línea prioritaria de formación: “Competencia en comunicación lingüística, literatura y fomento de la lectura”, asignando al recurso de la lectura un valor instrumental destacado en el tratamiento de la competencia en comunicación lingüística y posicionando la práctica docente en el centro de la estrategia para la implementación de planes de dinamización y fomento de la lectura. Las acciones formativas que inciden de forma directa en el fomento de la lectura han sido agrupadas en el programa formativo “Fomento de la lectura y bibliotecas escolares” (Orden 6771/2018, 2018, p. 28423; Orden 7325/2021, 2021, p. 34368) para contribuir al alcance de los siguientes objetivos:

- Formar al profesorado en diversas estrategias metodológicas y organizativas para desarrollar en el alumnado el hábito lector.
- Potenciar el desarrollo de los planes para el fomento de la lectura en los centros educativos.
- Mejorar el uso de las bibliotecas escolares para el fomento de la lectura.
- Potenciar las bibliotecas de los centros como dinamizadoras y facilitadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Fomentar la animación a la lectura y la dinamización cultural a través de las bibliotecas escolares.
- Formar a los responsables de las bibliotecas escolares para la gestión informatizada de las mismas.

Durante los cursos académicos 2018/2019 y 2019/2020, el Centro de Profesores y Recursos Región de Murcia (CPR Región de Murcia) ofreció un total de catorce actividades recogidas en el citado programa formativo, planteándose, entre otros, los siguientes objetivos específicos: profundizar en metodologías para el fomento de la lectura en el aula; conocer y utilizar actividades de dinamización de la biblioteca y animación a la lectura y técnicas de difusión y promoción de bibliotecas escolares; conocer la aplicación del Plan Lector para el fomento de la lectura y actividades colaborativas para mejorar el desarrollo del hábito lector y potenciar la mejora de la competencia lectora desde todas las áreas, materias y, en su caso, ámbitos del currículo, teniendo en cuenta las especificidades de cada una de ellas; descubrir de forma práctica las posibilidades que ofrecen las tecnologías en el desarrollo y promoción de la lectura y de la escritura a través del uso de diversas herramientas de la web 2.0. El esfuerzo realizado para desplegar dichas acciones formativas plantea la necesidad de evaluar el impacto del programa sobre la práctica docente del profesorado participante y reflexionar sobre las acciones a tomar por las Administraciones a la hora de facilitar el proceso de transferencia de los aprendizajes al ámbito laboral. Por otra parte, la falta de estudios e investigaciones que profundicen en la transferencia de los programas formativos relacionados con el fomento de la competencia lingüística apunta a la ausencia de propuestas para evaluar el impacto de la misma.

## La transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario

En el tercer nivel del modelo de evaluación de los programas de formación propuesto por Kirkpatrick (Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2016) se establece la evaluación del comportamiento de los participantes en relación con la aplicación de los aprendizajes al puesto de trabajo una vez concluida la formación. Asociado a este nivel de evaluación, la transferencia de la formación al puesto de trabajo añade, a la acción de aplicar los aprendizajes, el proceso de generalización y de mantenimiento de los mismos a lo largo del tiempo (Huang et al., 2015). Así, la transferencia describe de forma más completa el nivel de comportamiento del modelo de Kirkpatrick, posicionándose como un elemento necesario en el estudio de los resultados y del impacto de los programas formación (Baldwin et al., 2017; Brion, 2020; Ford et al., 2018).

El proceso de transferencia se encuentra condicionado por un gran número de factores asociados tanto a características de los individuos como a características del contexto en el que se desarrolla el trabajo (Ford et al., 2018; Richter y Kauffeld, 2020; Roig-Ester et al., 2021). Además del número de factores, el proceso de transferencia presenta una naturaleza dinámica (Blume et al., 2019), que lo dota de una gran complejidad a la hora de su análisis y obtención de resultados generalizables.

En el contexto educativo, el modelo de factores condicionantes de la transferencia de la formación del profesorado no universitario propuesto en Pamies-Berenguer et al. (2022) establece un conjunto de ocho factores: “Diseño y desarrollo de la formación”, “Autoeficacia”, “Fomento de la formación por los órganos del centro”, “Feedback de los estudiantes y familias”, “Recursos del entorno”, “Resistencia al cambio en el centro”, “Seguimiento de la institución formadora” y “Locus de control externo”. Sin embargo, la asociación de dichos factores con el resultado del proceso de transferencia sigue siendo una cuestión por resolver.

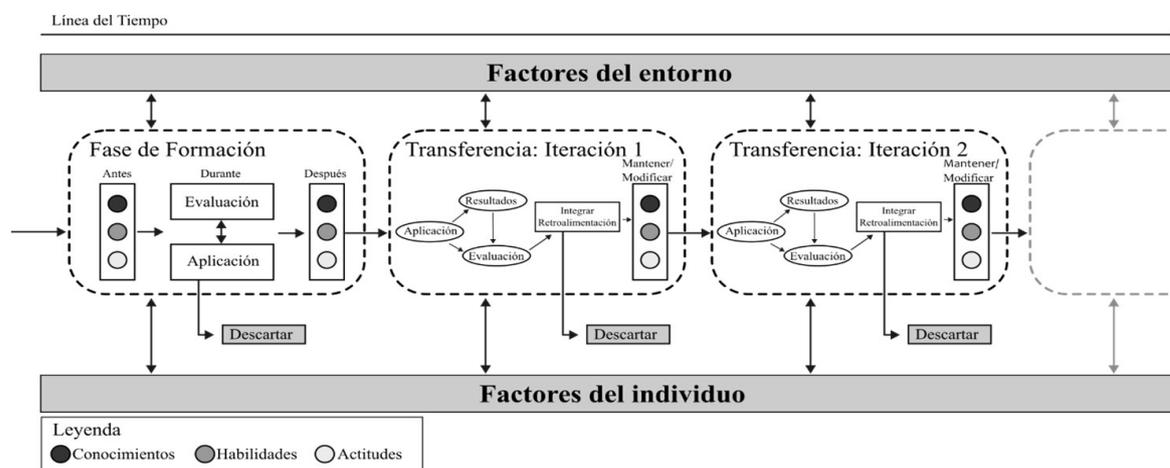
## Modelo dinámico para la transferencia de la formación permanente

La incorporación del tiempo como variable independiente en el estudio del modelo dinámico para la transferencia incorpora una visión dinámica de las decisiones adoptadas por los individuos a la hora de aplicar los aprendizajes o a la hora de mantenerlos/descartarlos/actualizarlos en aplicaciones futuras y de los factores que la condicionan (Blume et al., 2019; Sitzmann y Weinhardt, 2018). De este modo, se contempla la dependencia del proceso de toma de decisiones con el instante en el que se realiza cada actividad, reconociéndolo como un proceso con memoria que contempla las decisiones pasadas y en el que los factores condicionantes tienen un efecto que también es dependiente del tiempo. Esta visión compartimentada en la que varias dinámicas se combinan para operar conjuntamente aporta una visión más detallada y compleja del mecanismo subyacente a la transferencia (Nielsen y Shepherd, 2022).

Blume et al. (2019) proponen un conjunto sucesivo de iteraciones para su modelo dinámico, describiéndolo como una colección sucesiva de intentos de aplicación que desencadenan actividades de evaluación y toma de decisiones por parte del aplicador, (ver figura 1) sobre el mantenimiento o descarte en futuras situaciones de aplicación potencial de los aprendizajes desarrollados en el contexto formativo. Los factores condicionantes afectan, durante todo el proceso, al contexto en el que se realiza la aplicación, a los resultados del análisis de la retroalimentación y a la toma de decisiones. En cada iteración, se someten a evaluación los resultados de la aplicación de los aprendizajes y se decide descartar su aplicación en escenarios futuros, mantenerla o, en su caso, adaptarla.

Es de destacar la incorporación, en el modelo de Blume et al. (2019), de la fase formativa como punto de inicio para el proceso iterativo, lo que pone de relieve la importancia de realizar un diseño formativo que tenga en cuenta el proceso de transferencia desde sus inicios, facilitando la entrada en la secuencia de iteraciones de transferencia lo antes posible y se disponga de un entorno de soporte para la transferencia en el seno de la actividad formativa.

**Figura 1. Modelo dinámico del proceso de transferencia de Blume et al. (2019).**



Nota. Elaboración propia.

## Objetivo de la investigación

La aplicación de los aprendizajes en el contexto de la práctica docente determina el punto de inicio de cada una de las iteraciones del modelo dinámico descrito anteriormente. Así, el inicio de cada iteración precisa de la capacidad del docente a la hora de identificar escenarios para la activación de los aprendizajes y la toma de decisiones sobre la aplicación efectiva de los mismos.

La investigación plantea el objetivo de estudiar el modo en el que los factores condicionantes de la transferencia se asocian con los procesos de identificación de escenarios de aplicación de los aprendizajes desarrollados y de decisión sobre la aplicación efectiva en el contexto de las actividades formativas ofertadas por el Centro de Profesores y Recursos Región de Murcia (CPR Región de Murcia) dentro del programa de formación permanente del profesorado “Fomento de la lectura y bibliotecas escolares”.

El análisis de dichas asociaciones permitirá extraer factores que condicionan la identificación de situaciones potenciales de aplicación de los aprendizajes desarrollados en la formación y la toma de decisiones sobre la aplicación de dichos aprendizajes en una situación propicia. Esa identificación y toma de decisiones por parte del docente se encuentran inmersas en el seno del modelo dinámico atribuido a la transferencia de la formación. El conocer si los recursos del entorno, el diseño de la formación o el locus de control externo se asocian positiva o negativamente con dichos procesos permitiría identificar elementos sobre los que intervenir, mejorando el diseño de la formación, los recursos a disposición del docente o la carga de trabajo. Ello podría repercutir en la tasa de identificación de situaciones de aplicación potencial y mejorar la toma de decisiones del docente sobre la aplicación los aprendizajes derivados de los programas de formación de estudio (fomento de la lectura y gestión y dinamización de las bibliotecas escolares).

## Metodología

### Participantes

El estudio se centró en la población de profesorado no universitario de centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, que realizaron actividades dentro del programa formativo “Fomento de la lectura y bibliotecas escolares” e incluidas en los planes de formación permanente del profesorado no universitario desarrollados por el CPR Región de Murcia durante los cursos académicos 2018/2019 y 2019/2020.

La muestra utilizada en el estudio estuvo compuesta por 227 docentes, que, según los datos públicos consultados al final de cada curso académico en la web de los Planes Regionales de Formación (<http://www.educarm.es/placentrodeprofesores>), representa un 44.16% de la población. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo por conveniencia en el que, de forma voluntaria, cada uno de los participantes respondió las preguntas planteadas en el cuestionario de recogida de datos de la investigación.

De las 227 encuestas recogidas, el 62.56% fueron mujeres y el 37.44% hombres. La edad media de los encuestados fue de 44.41 años (DT = 11.44), presentando una experiencia media de 16.46 años (DT = 8.55). En términos de la etapa educativa en la que imparten docencia, el 47.14% lo hace en las etapas de Educación Infantil y/o Primaria; el 48.46% lo hace en la etapa de Educación Secundaria (ESO, Bachillerato o Formación Profesional); el 3.52% en otros niveles (Educación de Adultos, Escuela Oficial de Idiomas, Enseñanzas artísticas...) y el 0.88% no imparte docencia directa en el momento de la realización de la encuesta. Con relación a la situación administrativa de los participantes, el 71.81% se compone de funcionarios de carrera, el 14.98%, de funcionarios interinos, el 12.33% de docentes no funcionarios y el 0.88% indica encontrarse en otras situaciones.

### Diseño

Con la finalidad de interpretar y de analizar datos y variables de forma objetiva que ayuden a la comprensión de la realidad subyacente al proceso de transferencia en un instante de tiempo determinado, se plantea una investigación que obedece a un diseño transversal tipo encuesta, no experimental y de carácter exploratorio (Cubo et al., 2018).

### Instrumento

Como instrumento de recogida de datos se utilizó una encuesta dirigida a los docentes incluidos en la población de estudio, que se configuró con los siguientes instrumentos:

- (1) Cuestionario de datos sociodemográfico, con los que se recogieron los datos: sexo, edad, años de experiencia como docente, etapa educativa en la que imparte docencia, situación laboral y el programa formativo en el que se enmarcaron las actividades de formación desarrolladas.
- (2) Cuestionario de transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario (Pamies-Berenguer et al., 2022), consistente en una escala formada por 56 ítems que permiten medir las puntuaciones de los factores condicionantes de la transferencia. Cada ítem se configuró en una escala tipo Likert (1-5).

- (3) Cuestionario de estimación de la transferencia, que se utilizó para obtener los datos de las variables dependientes: (PPA) estimación del porcentaje de ocasiones en las que se ha tenido la oportunidad de poner en práctica los aprendizajes de la formación y (PAR) el porcentaje de veces en que, habiendo identificado una posibilidad de aplicación, se terminó tomando la decisión de aplicarlos. Ambas escalas se presentaron usando la escala ordinal: 0% - 20%; 20%-40%; 40%-60 %; 60%-80% y 80%-100%.

## Procedimiento

Una vez obtenida la aprobación para la realización del estudio por parte de la Secretaría General de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y el visto bueno de la Comisión de Ética de la Investigación de la Universidad de Murcia, se puso a disposición de la población de estudio el instrumento de recogida de datos mediante los canales de comunicación del CPR Región de Murcia: envío masivo de correos electrónicos enlazando el cuestionario e inserción de dicho enlace en los cuestionarios oficiales utilizados para la evaluación final de las actividades de formación.

El análisis descriptivo de las variables independientes (factores de transferencia) se realizó utilizando la media, la desviación típica, la mediana y los percentiles 5 y 95. Además, se describieron las variables dependientes (PPA, porcentaje de identificación de situaciones de aplicación de los aprendizajes desarrollados y PAR, porcentaje de aplicación de los aprendizajes de la formación ante una situación de aplicación potencial) en términos de los porcentajes obtenidos en cada una de las marcas ordinales propuestas en la escala.

Se procedió a realizar la búsqueda de sendos modelos logísticos multinomiales, utilizando el método de comparación descendente, con el fin de identificar y analizar las asociaciones entre las variables dependientes e independientes del estudio.

El procedimiento estadístico se realizó utilizando el software estadístico R en su versión 4.0.5 (31/03/2021) y ejecutado en un sistema operativo macOS Sierra versión 10.12.6. Los paquetes utilizados durante el proceso de análisis fueron los siguientes: nnet 7.3-16, car, caret y dplyr.

## Resultados

En términos descriptivos, la [tabla 1](#) muestra el resumen de estadísticos descriptivos de las puntuaciones factoriales de cada factor condicionante (variables independientes). Siguiendo el criterio fijado en [Feixas et al. \(2013\)](#), se consideran factores facilitadores fuertes de la transferencia aquellos que presentan una puntuación media superior a cuatro puntos y facilitadores débiles aquellos que la obtienen en el intervalo de tres a cuatro. Así, en el contexto de estudio se identifican todos los factores como facilitadores débiles de la transferencia a excepción del factor *Diseño y desarrollo de la formación*, que lo es en grado máximo.

**Tabla 1. Datos descriptivos de las puntuaciones factoriales.**

Factor	Media	DT	Mediana	Percentiles (5% - 95%)
Diseño y desarrollo de la formación (F1)	4.02	0.76	4.09	2.77 – 5.00
Autoeficacia (F2)	3.84	0.96	4.00	1.91 – 5.00
Fomento de la formación por los órganos del centro (F3)	3.00	1.21	3.00	1.00 – 5.00

Factor	Media	DT	Mediana	Percentiles (5% - 95%)
Feedback de los estudiantes y las familias (F4)	3.46	0.97	3.40	1.80 – 5.00
Recursos del entorno (F5)	3.67	0.62	3.67	2.67 – 4.67
Resistencia del centro al cambio (F6)	3.52	0.92	3.33	2.00 – 5.00
Seguimiento de la institución formadora (F7)	3.88	0.91	4.00	2.33 – 5.00
Locus de control externo (F8)	3.15	0.71	3.00	2.00 – 4.43

Nota. DT: Desviación típica.

Los datos asociados a las marcas de clase de cada una de las variables dependientes (PPA, porcentaje de identificación de situaciones de aplicación de los aprendizajes desarrollados y PAR, porcentaje de aplicación de los aprendizajes de la formación ante una situación de aplicación potencial) se muestran en la [tabla 2](#).

**Tabla 2. Distribución de datos obtenidos para las variables dependientes PPA y PAR en frecuencias absolutas.**

Variable	0%-20%	20%-40%	40%-60%	60%-80%	80%-100%
PPA	22	38	66	70	31
PAR	21	53	56	63	34

Nota. PPA: porcentaje de identificación de situaciones de aplicación de los aprendizajes desarrollados; PAR: porcentaje de aplicación de los aprendizajes de la formación ante una situación de aplicación potencial.

En ambos casos, se observa que el intervalo 60%-80% ejerce como intervalo modal. Se observa que el 9.25% de los participantes indica haber tomado la decisión de aplicar de forma efectiva los aprendizajes en un porcentaje inferior al 20% de las veces que se enfrentaron a situaciones de aplicación potenciales.

Tomando como clase de referencia la marca de clase 80%-100% (MCR) de las variables dependientes (PPA y PAR), se realizaron ajustes logísticos multinomiales y multivariados, utilizando un método de ajuste descendente, para los que se consideró como base la minimización del criterio de información de Akaike (Tabachnick y Fidell, 2018). La [tabla 3](#) muestra los resultados del proceso de eliminación de variables.

Al concluir el proceso, el modelo de estimación que minimiza el criterio de información de Akaike para la variable PPA (675.77) retiene un único factor: Diseño y desarrollo de la formación (F1), mientras que el modelo para la variable PAR (665.68) contempla la contribución de los factores: Diseño y desarrollo de la formación (F1) y Locus de control externo (F8).

**Tabla 3. Resultados del proceso de eliminación de variables (método descendente).**

Paso	Variable	Incremento en el AIC al eliminar cada factor								AIC
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	
Paso 1	PPA	-3.82	-6.72	-0.68	-6.28	-2.43	-6.46	-4.21	-1.44	701.87
	PAR	0.83	-6.29	-6.87	-2.34	-3.12	-3.38	-7.45	2.67	696.63
Paso 2	PPA	-3.98	-	0.23	-5.74	-2.30	-6.33	-2.51	-1.57	695.15
	PAR	1.69	-5.00	-6.93	-2.46	-2.97	-2.89	-	2.57	689.18

Paso	Variable	Incremento en el AIC al eliminar cada factor								AIC
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	
Paso 3	PPA	-3.94	-	4.04	-5.90	-2.19	-	-2.48	-1.50	688.82
	PAR	1.76	-4.85	-	-2.5	-3.24	-1.24	-	1.90	682.25
Paso 4	PPA	-3.76	-	2.96	-	-0.80	-	-3.87	-2.38	682.92
	PAR	3.55	-	-	-3.19	-3.32	-1.06	-	1.67	677.40
Paso 5	PPA	1.61	-	3.49	-	-1.67	-	-	-1.20	679.05
	PAR	11.96	-	-	-3.96	-	-1.46	-	4.51	674.08
Paso 6	PPA	10.64	-	0.97	-	-	-	-	-0.07	677.38
	PAR	12.36	-	-	-	-	-4.44	-	5.92	670.12
Paso 7	PPA	18.76	-	-1.54	-	-	-	-	-	677.31
	PAR	29.93	-	-	-	-	-	-	6.14	665.68
Paso 8	PPA	22.00	-	-	-	-	-	-	-	675.77
	PAR	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota. PPA: porcentaje de identificación de situaciones de aplicación de los aprendizajes desarrollados; PAR: porcentaje de aplicación de los aprendizajes de la formación ante una situación de aplicación potencial; F1: Diseño y desarrollo de la formación; F2: Autoeficacia; F3: Fomento de la formación por los órganos del centro; F4: *Feedback* de los estudiantes y las familias; F5: Recursos del entorno; F6: Resistencia del centro al cambio; F7: Seguimiento de la institución formadora; F8: Locus de control externo; AIC: Criterio de información de Akaike

La [tabla 4](#) muestra las estimaciones de los *odds ratio* (OR) asociados a los modelos de regresión logística identificados. Se observa que, al aumentar en una unidad el factor “Diseño y desarrollo de la formación” (F1), la probabilidad de que el porcentaje en el que el participante identifica escenarios adecuados para poner en práctica los conocimientos de la formación disminuyen con respecto a la marca de clase de referencia MCR (0.204, 0.303, 0.428 y 0.879). Este efecto de disminución en las probabilidades también se presenta en las marcas de clase de la variable que mide la aplicación efectiva cuando se detecta un escenario de aplicación (0.106, 0.190, 0.286 y 0.563). En esta misma línea, un aumento de una unidad en la puntuación obtenida por el factor “Locus de control externo” (F8), manteniendo el resto de las puntuaciones factoriales constantes, provoca una disminución de las probabilidades de las marcas 0%-20%; 20%-40% y 40%-60% para la variable PPA con respecto a la MCR (0.439, 0.924, 0.927), observándose un aumento en la probabilidad relativa para la marca de clase 60%-80% (1.842). A pesar del fenómeno inverso que se observa entre las clases de mayor probabilidad para el factor “Locus de control externo”, se considera un efecto general positivo, ya que la MRC y la marca 60%-80% son contiguas y se podrían interpretar dentro de la categoría de probabilidad alta de aplicación.

**Tabla 4. Efectos estimados, en odds ratio, de las variables independientes (VI) sobre las variables dependientes (VD) en el modelo de regresión.**

VD	VI	Marcas de las variables dependientes							
		0-20%	95% CI	20-40%	95% CI	40-60%	95% CI	60- 80%	95% CI
PPA	F1	0.204 <sup>***</sup>	0.089, 0.470	0.303 <sup>***</sup>	0.138 <sup>*</sup> , 0.665	0.428 <sup>***</sup>	0.203 <sup>*</sup> , 0.901	0.879 <sup>***</sup>	0.411, 1.881
Criterio de información de Akaike: 675.77 Nagelkerke R2: 12.99% Cox-Snell R2: 12.37%									
	F1	0.106 <sup>***</sup>	0.041, 0.270	0.190 <sup>***</sup>	0.082, 0.439	0.286 <sup>***</sup>	0.125, 0.656	0.563 <sup>***</sup>	0.245, 1.297
PAR	F8	0.439 <sup>***</sup>	0.175, 1.103	0.924 <sup>***</sup>	0.460, 1.859	0.927 <sup>***</sup>	0.470, 1.830	1.842 <sup>***</sup>	0.965, 3.516

Marcas de las variables dependientes									
VD	VI	0-20%	95% CI	20-40%	95% CI	40-60%	95% CI	60- 80%	95% CI
Criterio de información de Akaike: 665.68 Nagelkerke R2: 24.28% Cox-Snell R2: 23.11%									

Nota: \* p<.1

\*\* p<.05

\*\*\* p<.01

PPA: porcentaje de identificación de situaciones de aplicación de los aprendizajes desarrollados; PAR: porcentaje de aplicación de los aprendizajes de la formación ante una situación de aplicación potencial; F1: Diseño y desarrollo de la formación; F8: Locus de control externo; CI: Intervalo de confianza

Nagelkerke R2 y Cox-Snell R2: valores sintetizados del coeficiente de determinación para el modelo logístico multinomial (Tabatchnick y Fidell, 2007).

En términos generales, se observa que una mejora en el diseño y desarrollo de las acciones formativas produciría un aumento en la probabilidad de reconocer un mayor número de situaciones potenciales de aplicación de los aprendizajes derivados del proceso formativo. En este caso, las marcas que representan los porcentajes más bajos de reconocimiento presentan una tasa de variación negativa con respecto a la marca de referencia. En el caso de la toma de decisiones sobre la aplicación de los aprendizajes ante una situación propicia, a la mejora del diseño y desarrollo de la formación se añade el efecto positivo que se obtiene al presentarse una menor carga de trabajo y una presión externa más liviana (locus de control externo).

## Discusión

El propósito de la investigación era explorar las asociaciones entre los factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario y su capacidad para identificar potenciales escenarios de aplicación de los aprendizajes desarrollados en el programa formativo “Fomento de la lectura y bibliotecas escolares”. Además, se planteó el identificar asociaciones entre dichos factores condicionantes y la toma de decisiones sobre el mantenimiento o el descarte de la aplicación de los aprendizajes ante un escenario identificado como adecuado para la aplicación.

En el marco del programa de formación permanente “Fomento de la lectura y bibliotecas escolares”, todos los factores condicionantes de la transferencia obtienen unas puntuaciones medias entre tres y cuatro, que nos permiten identificarlos como facilitadores débiles de la transferencia (Feixas et al., 2013), salvo el factor “Diseño y desarrollo de la formación”, que, al superar el límite de cuatro puntos, se considera como facilitador fuerte para la transferencia. La identificación de factores como facilitadores débiles indica la existencia de un margen de mejora que permitiría facilitar el proceso de transferencia en las actividades del programa formativo analizado.

Con relación al proceso de identificación de escenarios de aplicación de los aprendizajes desarrollados en el contexto formativo, se han encontrado asociaciones significativas entre el factor “Diseño y desarrollo de la formación” y el porcentaje de veces en las que el profesorado identifica una situación adecuada para la aplicación de los aprendizajes. Los resultados obtenidos están en consonancia con los reportados en estudios afines, en los que se identifica al factor “Diseño y desarrollo de la formación” como condicionante de la transferencia positivamente correlacionado con esta (Bhat et al., 2022; Kim et al., 2019; Tzafilkou et al., 2022). Esta asociación positiva pone de manifiesto que la mejora del diseño de la formación para que el participante

tenga una visión más completa sobre los aprendizajes recibidos, la influencia de los formadores sobre la aplicación de los aprendizajes y el estímulo la motivación para transferir los aprendizajes (Pamies-Berenguer et al., 2022) tienen un efecto positivo en la identificación de situaciones en las que poder aplicar, mejorando las posibilidades de generalización al puesto docente.

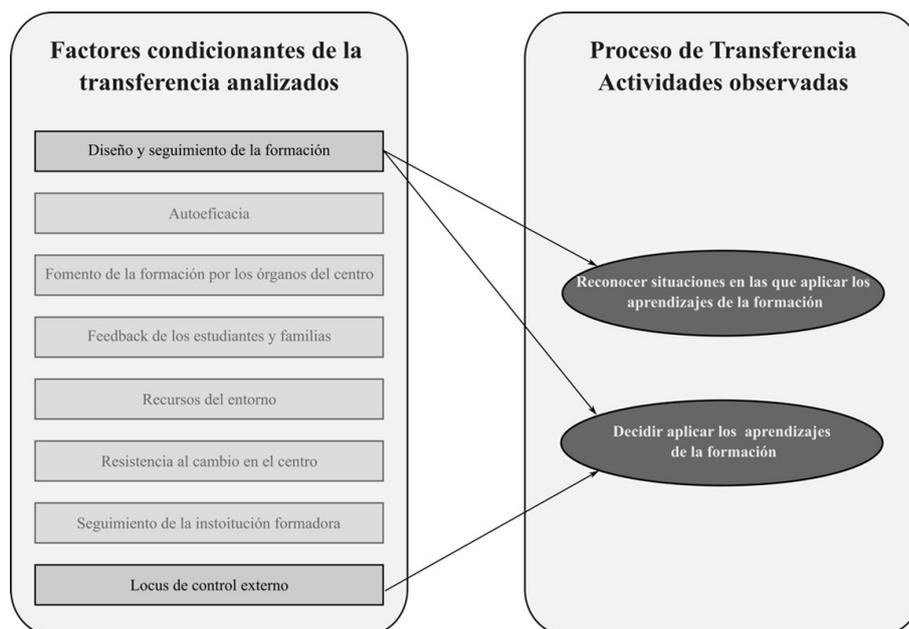
Igualmente, el factor “Diseño y desarrollo de la formación” se asocia positivamente con el proceso de toma de decisiones sobre aplicar los conocimientos desarrollados cuando se reconoce una situación para la aplicación. En el mismo sentido que el indicado en el párrafo anterior, un diseño formativo en el que el formador presente los contenidos complementándolos con situaciones reales de aplicación, favorezca la reflexión sobre la práctica docente y concentre esfuerzos en mantener la motivación hacia la aplicación de los participantes permite mejorar la activación de los aprendizajes al encontrarse en situaciones propicias para la aplicación y, de este modo, favorecer las actividades de aplicación y evaluación que faciliten el proceso de generalización.

Por otra parte, el factor “Locus de control externo” se ha relacionado con el proceso de transferencia en varios trabajos de investigación (Sahoo y Mishra, 2017; Tantanawat, 2020) en los que se apunta hacia su efecto sobre la motivación de los participantes. Así, estos resultados se alinean con los obtenidos en la presente investigación en la que se interpreta que la mediación de la motivación para aplicar (Gegenfurtner et al., 2020; Na-Nan & Sanamthong, 2020) esté en la raíz de la asociación positiva entre dicho factor y el proceso de aplicación en situaciones propicias.

El desarrollo de la investigación ha permitido dar respuesta al objetivo fijado en el estudio, identificando un conjunto de factores condicionantes de la transferencia que influyen en los procesos de toma de decisiones a la hora de aplicar los aprendizajes desarrollados en el contexto formativo de las actividades asociadas a los programas de “Fomento de la lectura y bibliotecas escolares” (ver figura 2).

**Figura 2. Esquema del conjunto de asociaciones entre los factores condicionantes de la transferencia y las actividades asociadas a la transferencia analizadas.**

*Nota.* Las relaciones indicadas con una flecha son de carácter positivo



Fuente: Elaboración propia.

La investigación planteada está sujeta a varias limitaciones. En primer lugar, las variables dependientes que se han sometido a análisis representan percepciones subjetivas de los participantes encuestados, por lo que no se dispone de una evaluación objetiva sobre la identificación de escenarios de aplicación ni de la aplicación efectiva de los aprendizajes de la formación. En segundo lugar, debemos tener en cuenta las limitaciones sobre el modelo estadístico impuestas por un diseño experimental de corte transversal centrado en el análisis descriptivo de una realidad concreta en un momento determinado.

## Conclusiones

Las actividades, propias del proceso de transferencia de la formación, que se centran en la identificación de escenarios para la aplicación de los aprendizajes y en la toma de decisiones que realiza el docente, son de vital importancia para tener una mayor comprensión del proceso general de transferencia y reconocer dimensiones sobre las que poder actuar para mejorar el proceso mediante el cual los aprendizajes asociados con el fomento de la lectura y el uso de las bibliotecas escolares se incorporan de forma efectiva a la práctica docente.

Los resultados obtenidos en esta investigación indican que proponer diseños formativos en los que se dé valor a los ejemplos de aplicación, la motivación para transferir o en la que los formadores ejemplifiquen la manera en la que llevar dichos aprendizajes a la práctica, provocaría una mejora en los procesos precursores de la transferencia de la formación. Por otra parte, se debe cuidar desde las administraciones educativas el componente emocional asociado al reconocimiento del esfuerzo que hacen los docentes a la hora de realizar las actividades formativas. Una atención a estas cuestiones permitirían mitigar las limitaciones sobre la motivación para transferir derivadas de una percepción negativa de los factores externos al individuo y de su entorno que disminuiría la puesta en práctica de los aprendizajes desarrollados en las actividades formativas.

Los resultados presentados contribuyen a mejorar el conocimiento sobre el proceso de transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario y abren una vía de trabajo futuro en el que se identifiquen características transitorias específicas del programa de formación para el fomento de la lectura que complementen el efecto de los factores identificados.

## Referencias

- Alsalamah, A., & Callinan, C. (2021). Adaptation of Kirkpatrick's four-level model of training criteria to evaluate training programmes for head teachers. *Education Sciences*, 11(3), 116. <https://doi.org/10.3390/educsci11030116>
- Baldwin, T. T., Ford, J. K., & Blume, B. D. (2017). The state of transfer of training research: Moving toward more consumer-centric inquiry. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 17-28. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21278>
- Bhat, Z. H., Mir, R. A., Rameez, R., & Rainayee, R. A. (2022). The influence of learner characteristics, instructional design and work environment on the transfer of training. *Industrial and Commercial Training*, 54(4), 566-588. <https://doi.org/10.1108/ICT-03-2022-0014>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Surface, E. A., & Olenick, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, 29(2), 270-283. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.11.004>

- Brion, C. (2020). The role of culture in the transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 24(4), 384-393. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12203>
- Cahapay, M. B. (2021). Kirkpatrick model: Its limitations as used in higher education evaluation. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(1), 135-144. <https://doi.org/10.21449/ijate.856143>
- Cubo, S., Marín, B., & Ramos, J. L. (2018). *La investigación experimental. Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Editorial Pirámide.
- Cuentas, H. R. G., Tapias, B. H., Rojano, S. R., Baldiris, B. B., & Ortega, Y. M. (2020). Estrategias pedagógicas propiciadoras del fomento lector en estudiantes de básicas primarias. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 11(1), 46-57. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.201101.04>
- Dachner, A., Ellingson, J., Noe, R., & Saxton, B. (2021). The future of employee development. *Human Resource Management Review*, 31(2), 100732. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.100732>
- Danaei, D., Jamali, H. R., Mansourian, Y., & Rastegarpour, H. (2020). Comparing reading comprehension between children reading augmented reality and print storybooks. *Computers & Education*, 153, 103900. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103900>
- Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C., & Sabaté, S. (2013). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 401-416. <https://doi.org/10.1174/021037013807533034>
- Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Prasad, J. (2018). Transfer of training: The known and the unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 201-225. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443>
- Galarraga-Arrizabalaga, H., Alonso-Amezua, E., & Antonio-Agirre, I. (2023). Percepciones y necesidades formativas del profesorado en torno a las prácticas lectoras y el Plan Lector de Centro. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 143-160. <https://doi.org/10.6018/reifop.549961>
- Gandomkar, R. (2018). Comparing Kirkpatrick's original and new model with CIPP evaluation model. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 6(2), 94-95. <https://doi.org/10.30476/jamp.2018.41014>
- Gegenfurtner, A., Knogler, M., & Schwab, S. (2020). Transfer interest: Measuring interest in training content and interest in training transfer. *Human Resource Development International*, 23(2), 146-167. <https://doi.org/10.1080/13678868.2019.1644002>
- Huang, J., Blume, B., Ford, J., & Baldwin, T. (2015). A Tale of Two Transfers: Disentangling Maximum and Typical Transfer and Their Respective Predictors. *Journal of Business and Psychology*, 30, 709-732. <https://doi.org/10.1007/s10869-014-9394-1>
- Kim, E. J., Park, S., & Kang, H. S. T. (2019). Support, training readiness and learning motivation in determining intention to transfer. *European Journal of Training and Development*, 43(3/4), 306-321. <https://doi.org/10.1108/EJTD-08-2018-0075>
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.

- Lippe, M., & Carter, P. (2018). Using the CIPP model to assess nursing education program quality and merit. *Teaching and Learning in Nursing*, 13(1), 9-13. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2017.09.008>
- Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159–1168. <https://doi.org/10.1177/0956797614524581>
- Na-Nan, K., & Sanamthong, E. (2020). Self-efficacy and employee job performance: Mediating effects of perceived workplace support, motivation to transfer and transfer of training. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 37(1), 1-17. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-01-2019-0013>
- Neira-Piñeiro, M. R., & Del-Moral-Pérez, E. (2021). Educación literaria y promoción lectora apoyadas en entornos literarios inmersivos con realidad aumentada. *Ocnos*, 20(3), 1-19. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.3.2440](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2440)
- Nielsen, K., & Shepherd, R. (2022). Understanding the outcomes of training to improve employee mental health: A novel framework for training transfer and effectiveness evaluation. *Work & Stress*, 36(4), 377-391. <https://doi.org/10.1080/02678373.2022.2028318>
- Orden 6771/2018 (2018), de 30 de octubre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes, por la que se aprueba el Plan Trienal de Formación Permanente del Profesorado 2018-2021. *Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM)*, 260, de 10 de noviembre de 2018, 28402-28436. <https://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=771911>
- Orden 7325/2021 (2021), de 1 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes, por la que se aprueba el Plan Trienal de Formación Permanente del Profesorado 2021-2024. *Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM)*, 281, de 4 de diciembre de 2021, 34345-34380. <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2021/numero/7325/pdf?id=798367>
- Pamies-Berenguer, M., Cascales-Martínez, A., & Gomariz-Vicente, M. Á. (2022). Factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69), 1-30. <https://doi.org/10.6018/red.486801>
- Pegalajar-Palomino, M. C., Burgos-García, A., & Martínez-Valdivia, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421-437. <http://doi.org/10.6018/rie.458301>
- Peña-Acuña, B., & Martínez-Sala, A. M. (2022). Cuentos de Realidad Aumentada para el aprendizaje de la lengua. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 37, 291-306. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi37.20938>
- Phillips, J. J. (2012). *Return on investment in training and performance improvement programs*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780080516257>
- Pinnington, A., Aldabbas, H., Mirshahi, F., & Pirie, T. (2022). Organisational development programmes and employees' career development: the moderating role of gender. *Journal of Workplace Learning*, 34(5), 466-496. <https://doi.org/10.1108/JWL-08-2021-0103>
- Quiroz-Vallejo, D. A., Carmona-Mesa, J. A., Castrillón-Yepes, A., & Villa-Ochoa, J. A. (2021). Integración del Pensamiento Computacional en la educación primaria y secundaria en Latinoamérica: una revisión sistemática de literatura. *RED. Revista de educación a distancia*, 21(68), 7. <https://doi.org/10.6018/red.485321>

- Ramis, L. J. G. (2021). *Los retos del cambio educativo*. Editorial Pueblo y Educación.
- Richter, S., & Kauffeld, S. (2020). Beyond supervisors' support: influencing (international) technical training transfer. *European Journal of Training and Development*, 44(4), 391-403. <https://doi.org/10.1108/EJTD-08-2019-0141>
- Rodríguez-Chavira, G., & Cortés-Montalvo, J. A. (2021). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes. *Sinéctica*, 56. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0056-005](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0056-005)
- Roig-Ester, H., Quesada-Pallarès, C., & Pineda-Herrero, P. (2021). Diseño y pilotaje del METEnf: Modelo de Evaluación de los factores de Transferencia de la formación de los nuevos profesionales en Enfermería. *Educación Médica*, 22, 346-351. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.09.005>
- Sahoo, M., & Mishra, S. (2017). Training evaluation and motivation to transfer training-A review of literature. *Parikalpana: KIIT Journal of Management*, 13(2), 17-28. <https://doi.org/10.23862/kiit-parikalpana/2017/v13/i2/164517>
- Sifrar-Kalan, M., & Pregelj, B. (2018). La animación a la lectura y la literatura infantil y juvenil a través de proyectos de fomento a la lectura: el caso de Eslovenia. *Lenguaje y textos*, 48, 33-43. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.10428>
- Sitzmann, T., & Weinhardt, J. M. (2018). Training engagement theory: A multilevel perspective on the effectiveness of work-related training. *Journal of Management*, 44(2), 732-756. <https://doi.org/10.1177/0149206315574596>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed., pp. 481-498). Boston: Pearson Education, Inc.
- Taddeo, G., de-Frutos-Torres, B., & Alvarado, M. C. (2022). Creadores y espectadores frente al desorden informativo online. Efectos de la producción de contenidos digitales en competencias informativas. *Comunicar*, 72, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C72-2022-01>
- Tantanawat, S. (2020). Individual Characteristic Predictors for Training Effectiveness in Thailand: A Study of Internal Locus of Control and Self-Efficacy. *Journal of Community Development Research (Humanities and Social Sciences)*, 13(4), 1-8. <https://doi.org/10.14456/jcdr-hs.2020.31>
- Topno, H. (2012). Evaluation of training and development: An analysis of various models. *Journal of Business and Management*, 5(2), 16-22. <https://doi.org/10.9790/487x-0521622>
- Tzafilkou, K., Perifanou, M., & Economides, A. A. (2022). Factors affecting teachers' transfer of ICT training: Considering usefulness and satisfaction in a PLS-SEM transfer training model. *Journal of Adult and Continuing Education*, 29(1), 86-105. <https://doi.org/10.1177/14779714221096500>
- Valverde-Riascos, O. O., & Martínez-Barragán, L. (2022). Tendencias de estudios sobre la formación permanente del docente y el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes en contextos rurales. *Revista Boletín Redipe*, 11(6), 206-220. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i6.1847>
- Vicente-Yagüe, M. I., & González Romero, M. (2019). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 493-508. <https://doi.org/10.5209/RCED.57738>

Villareal-Villa, S. M., Ricardo-Barreto, C., & Vásquez-Astudillo, M. (2022). Formación docente en blended learning y pedagogía de géneros textuales para la enseñanza de comprensión lectora. *Revista Linguagem & Ensino*, 25 (especial), 205-224. <https://doi.org/10.15210/10.15210/rle.v25especial.4444>