

Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior

Mònica Feixas

Patricio Lagos

Universitat Autònoma de Barcelona. España.

monica.feixas@uab.cat

palejandrolagos@gmail.com

Idoia Fernández

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibersitatea (UPV/EHU). España.

idoia.fernandez@ehu.es

Sarai Sabaté

Universitat Autònoma de Barcelona. España.

sarai.sabate@uab.cat



Recibido: 2/8/2014
Aceptado: 25/9/2014

Resumen

En la actualidad, hay poca evidencia empírica acerca de si lo que se ha aprendido en los programas de desarrollo del profesorado realmente se aplica y, si se hace, si estas adquisiciones de conocimientos ejercen algún impacto en la optimización pedagógica, en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y, finalmente, en el clima y en la cultura institucionales. El objetivo de este artículo es revisar las aportaciones más significativas de la literatura actual acerca de los estudios científicos sobre efectividad, impacto y transferencia de los programas de desarrollo docente del profesorado universitario y mostrar las tendencias investigativas sobre el tema. En primer lugar, definimos estos conceptos; en segundo lugar, exponemos los principales modelos de evaluación de la efectividad, el impacto y la transferencia de la formación docente y, finalmente, examinamos las tendencias internacionales, aproximándonos al estudio de la influencia del desarrollo docente en los contextos o en las comunidades pedagógicas y en las microculturas de enseñanza y aprendizaje. El estudio del impacto también se centra en la mejor integración del desarrollo docente con el desarrollo curricular, profesional y organizacional en las universidades.

Palabras clave: efectividad; impacto; transferencia; formación docente; universidad; culturas de enseñanza y aprendizaje.

Resum. *Models i tendències en la investigació sobre efectivitat, impacte i transferència de la formació docent en educació superior*

Actualment, hi ha poca evidència empírica sobre si el que s'ha après als programes de desenvolupament del professorat s'aplica realment i, si es fa, si aquestes adquisicions de coneixements exerceixen algun impacte en l'optimització pedagògica, en la millora de la qualitat dels aprenentatges dels estudiants i, finalment, en el clima i en la cultura institucionals.

L'objectiu d'aquest article és revisar les aportacions més significatives de la literatura actual sobre els estudis científics d'efectivitat, impacte i transferència dels programes de desenvolupament docent del professorat universitari i mostrar les tendències investigatives sobre el tema. En primer lloc, definim aquests conceptes; en segon lloc, exposem els models principals d'avaluació de l'efectivitat, l'impacte i la transferència de la formació docent i, finalment, examinem les tendències internacionals, aproximant-nos a l'estudi de la influència del desenvolupament docent en els contextos o en les comunitats pedagògiques i en les microcultures d'ensenyament i aprenentatge. L'estudi de l'impacte també se centra en una integració millor del desenvolupament docent amb el desenvolupament curricular, professional i organitzacional a les universitats.

Paraules clau: efectivitat; impacte; transferència; formació docent; universitat; cultures d'ensenyament i aprenentatge.

Abstract. *Patterns and trends in the research on effectiveness, impact and transfer of teacher training in higher education*

At present there is little empirical evidence about whether what has been learned in academic development programs is actually being applied and, if so, if this learning has an impact in improving the quality of teaching, the quality of students' learning and ultimately on the institutional climate and culture. The aim of this article is to review the most significant contributions of the current scientific literature on effectiveness, impact and transfer of faculty development programs and show the research trends in the field. We first define these concepts and then discuss the main models for evaluating the effectiveness, impact and transfer of academic development. Finally, we examine international trends through the study of the influence of teacher development in teaching contexts and communities, as well as teaching and learning microcultures. The study of the impact additionally focuses on the best integration of teaching development with the curricular, professional and organizational development in HEIs.

Keywords: effectiveness; impact; transfer; teacher training; university teaching and learning cultures.

Sumario

	Introducción	3. Tendencias en la investigación sobre la influencia de los programas de desarrollo docente en el cambio de culturas de enseñanza y aprendizaje
1. Efectividad, impacto y transferencia del desarrollo docente: precisiones conceptuales		Conclusiones
2. Modelos de evaluación e investigaciones acerca de la efectividad, el impacto y la transferencia de la formación docente universitaria		Referencias bibliográficas

Introducción

Las políticas que impulsan y favorecen el desarrollo académico del profesorado universitario cumplen un papel fundamental en la mejora de la calidad de las universidades y constituyen, en ocasiones, una propuesta para reformar o

reestructurar las instituciones de educación superior (De Rijdt et al., 2013). Entendemos por *desarrollo académico* toda una serie de dispositivos, estrategias y acciones de carácter formativo que persiguen la mejora gradual de todas las funciones encomendadas al profesorado universitario, esto es: investigación, docencia, gestión y extensión. Cuando nos referimos a desarrollo docente, el foco lo ubicamos en el estímulo y en la mejora de las competencias necesarias para actuar específicamente como enseñantes. Si bien se puede observar que, a nivel internacional, la tendencia de la formación del profesorado en las universidades se ha ido decantando hacia enfoques holísticos y cada vez más complejos del desarrollo académico, lo cierto es que todavía en muchas de ellas sólo o principalmente se organizan acciones formativas para el desarrollo docente (Fernández y Márquez, 2014). En este artículo, vamos a utilizar los términos *desarrollo docente*, *desarrollo académico como docente* o *formación docente*, indistintamente, para designar precisamente el conjunto de estrategias formativas habitualmente planificadas desde unidades y servicios de formación del profesorado universitario para contribuir al desarrollo de las concepciones, los enfoques y las prácticas pedagógicas necesarias para ofrecer una enseñanza de calidad en la universidad.

En la actualidad, nadie duda de que la profesión docente demanda competencias muy específicas y que la calidad de la enseñanza universitaria (que es sinónimo de la calidad del aprendizaje de nuestros estudiantes) requiere, entre otras, de mucha formación y reconocimiento. «Ninguna reforma o transformación de la docencia tiene posibilidad alguna si no va acompañada de iniciativas de formación e incentivos al profesorado» (Zabalza, 2011: 184). En la mayoría de las universidades que son referentes en la excelencia pedagógica, es notoria la apuesta por el estudio de modelos teóricos y la investigación científica del desarrollo docente para fundamentar sus políticas y sus programas de formación inicial y continua. En estos casos, hay un claro alineamiento entre el desarrollo académico y las políticas de evaluación de la calidad pedagógica, de la evaluación y la promoción del profesorado, así como de mejora de la calidad de los programas de estudio y, por extensión, del aprendizaje.

El despliegue de todas estas políticas ha traído consigo el desarrollo de la investigación sobre los efectos que desencadenan (Gibbs y Coffey, 2004; Hanbury et al., 2008). Sin embargo, a día de hoy, el conocimiento científico producido a este respecto es incipiente, en ocasiones contradictorio, y necesita de mayor profundización (Weimer y Lenze, 1998; Gilbert y Gibbs, 1999; Ho et al., 2001; Fishman et al., 2003). En la actualidad, hay poca evidencia empírica acerca de si lo que se ha aprendido en los programas de desarrollo docente realmente se aplica y, si se hace, si estos aprendizajes tienen un impacto en la mejora pedagógica, en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y, finalmente, en el clima y en la cultura institucional.

El objetivo de este artículo es revisar las aportaciones más significativas de la literatura actual acerca de los estudios científicos sobre evaluación de la formación docente, examinando los conceptos de efectividad, impacto y transferencia de los programas de desarrollo docente del profesorado universitario,

además de mostrar las tendencias investigativas sobre dicha cuestión. Para ello, en primer lugar, definiremos estos tres conceptos, tratando de comprender sus significados, sus semejanzas y sus diferencias en profundidad; en segundo lugar, haremos una exposición y una síntesis de los principales modelos de evaluación de la formación docente, donde se incluyen los tres conceptos antes mencionados, que se manejan en la actualidad y que tratan, en definitiva, de establecer distintas categorías de contenido que permitan a los investigadores dar sentido a los datos y a las evidencias derivados de los programas de formación docente. Finalmente, examinaremos las tendencias internacionales, aproximándolas al estudio de la influencia del desarrollo docente en los contextos de enseñanza y aprendizaje.

1. Efectividad, impacto y transferencia del desarrollo docente: precisiones conceptuales

Un diseño de investigación que busca evidenciar cambios en el profesorado o en sus prácticas a partir del aprendizaje adquirido tras recibir una formación determinada se puede presentar de maneras distintas según se evalúe la efectividad, el impacto o la transferencia. Así, una misma estrategia formativa —por ejemplo: un seminario de treinta horas de formación docente sobre MOOC— podría ser evaluada desde el punto de vista de su efectividad (es decir, en qué medida ha logrado los objetivos que planteaba), desde el punto de vista de si ha producido cambios evidentes en, por ejemplo, el aprendizaje de los estudiantes (impacto) o desde el punto de vista de los factores individuales y del contexto laboral que pueden estar influyendo en el hecho de que un profesor vaya a materializar o no lo aprendido en su entorno docente (transferencia). Son algunas de las múltiples opciones que se pueden presentar en investigaciones que, de alguna forma, buscan evidenciar los «cambios» que desencadenan las estrategias de desarrollo docente. Dependiendo de los objetivos que se pretendan alcanzar con el programa de desarrollo docente y del enfoque y el diseño de la investigación, los resultados pueden ser muy diferentes. La clave se encuentra en identificar claramente el objetivo deseado: evaluar la efectividad, el impacto o la transferencia del desarrollo docente. Así, para orientar la investigación sobre esta temática, es necesario empezar con una clarificación conceptual y terminológica.

Eficacia, eficiencia y efectividad de la formación son conceptos relacionados con el efecto, el rendimiento, el beneficio o el provecho de una acción formativa determinada. No obstante, bajo este rótulo común, las connotaciones son distintas según se plantee su estudio en situación de aplicación ideal (eficacia), habitual (efectividad) o habitual pero optimizando los costes (eficiencia). Así:

- *La eficacia* hace referencia al impacto o al efecto de una acción, en nuestro caso, formativa, llevada a cabo en las mejores condiciones posibles. Respondería a la cuestión: ¿Cuál es el resultado que cabe esperar de las personas o

del colectivo participante en una determinada acción formativa en el caso de que se produjera en condiciones óptimas?

- *La efectividad* hace referencia a la posibilidad de que una acción formativa produzca el efecto buscado en condiciones habituales. En el ámbito docente, responderá al resultado que cabe esperar de las personas o del colectivo participante en una determinada acción formativa en el caso de que se produjera bajo condiciones normales de práctica docente.
- Finalmente, *la eficiencia* se refiere a la obtención de los objetivos con el menor coste posible. En nuestro caso, responde a la maximización del rendimiento de una inversión formativa y contempla si se han logrado los resultados de aprendizaje en todos los participantes manteniendo el gasto controlado.

Los tres conceptos son convergentes en tanto en cuanto pretenden averiguar si lo que se pretendía inicialmente en un programa de formación determinado se ha conseguido, sea en condiciones ideales, en condiciones habituales o en condiciones habituales con un coste óptimo. Es una especie de *prepost* que busca «comprobar» si el proceso ha discurrido por los derroteros por los que estaba previsto que discurriera. Según sea la respuesta obtenida, se procederá a realizar un análisis del proceso de forma que se dirima qué aspectos deben ser mantenidos y qué otros deben ser modificados en aras de ajustarse mejor a conseguir el efecto previsto inicialmente. Desde el punto de vista de la investigación pedagógica, los estudios más habituales ponen su atención en la medición de la efectividad de los programas de formación, es decir, el estudio de su influencia en las condiciones habituales de trabajo de los docentes.

La evaluación del impacto, por su parte, pretende medir la influencia o la repercusión del plan de formación visualizando los cambios observados a distintos niveles (a nivel individual, colectivo u organizativo). Se trata de una especie de validación *ex post* que pone el foco en el resultado en términos de cambios evidenciables. Atiende, por tanto, a la medición de un producto. Para Pineda (2003: 198), el impacto «consiste en los cambios, que la realización de unos aprendizajes, gracias a la formación y su transferencia al puesto de trabajo, genera en el departamento o área de la persona formada y en la organización en su conjunto». Ruiz (2011) coincide con Pineda (2003) y define la evaluación de impacto de la formación como las repercusiones que la realización de unas acciones formativas conlleva para la organización. La evaluación del impacto pone, por tanto, la atención en los cambios observados y evidenciados antes y después de una acción formativa determinada. Dentro de la tradición de investigación en el ámbito de los recursos humanos, es habitual encontrar el énfasis en el impacto organizacional, como se desprende de las definiciones de Pineda y Ruiz. No en vano, esta orientación ha surgido en el mundo de la empresa en donde los conceptos de efectividad y eficiencia son especialmente sensibles y se espera que lo aprendido sea inmediatamente trasladado a la práctica y que esta revele ser efectiva para la mejora esperada.

Ahora bien, ¿cuál es la diferencia entre la medida de la efectividad y la del impacto? La diferencia fundamental es que la efectividad pretende comprobar que se ha conseguido lo que inicialmente se pretendía, mientras que, en el estudio del impacto, se constata lo que ha cambiado tras la formación. Hay casos en los que el estudio de la efectividad y el impacto coinciden, pero puede ocurrir que una acción formativa determinada produzca un cambio que no estaba previsto (sea deseable o no). Siguiendo el ejemplo del curso de MOOC, supongamos que el objetivo del curso sea que las personas participantes lleguen a diseñar y poner en práctica un curso de estas características siguiendo unos criterios de calidad determinados. Si midiéramos la efectividad, la investigación estaría dirigida a comprobar si los docentes realmente han conseguido el objetivo y, si no fuera así, se revisaría el diseño con objeto de mejorar el modo de conseguirlo. Si nuestro modelo fuera de medida del impacto, es muy posible que se midiera también lo anterior, pero es posible que se detectara, por ejemplo, que, tras esta acción formativa, los docentes participantes han mejorado su actitud hacia el uso de las nuevas tecnologías o que han modificado sus relaciones interpersonales favoreciendo un clima de mayor comunicación entre ese colectivo.

Por tanto, cuando insertamos la expresión *impacto de la formación* en el ámbito de la educación superior, el escenario va adquiriendo complejidad de manera considerable. Los «puntos» de impacto no son sólo organizacionales, como ocurre en el mundo de la empresa, sino también institucionales y culturales; no son sólo suprapersonales, sino que, además, se presta una especial atención a los cambios personales e individuales que muchas veces son difícilmente investigables, medibles y evidenciables, como veremos en el siguiente apartado.

Finalmente, la transferencia de la formación puede definirse como el grado en que los participantes aplican eficazmente el conocimiento, las habilidades y las actitudes requeridas en un contexto de trabajo específico (Baldwin y Ford, 1988) o como un conjunto de evidencias que muestran que lo que se ha aprendido realmente está siendo utilizado en el trabajo para el cual fue pensado (Olsen, 1998). Se pone, por tanto, la atención en el tránsito desde la situación formativa hasta la situación real buscando la manera de demostrar que este se ha producido de forma satisfactoria. Pineda (2000: 122) indica que evaluar la transferencia es «determinar el grado en que los participantes transfieren o aplican a su puesto de trabajo los aprendizajes y las competencias alcanzadas con la formación». Para Ruiz (2011), también es un término asociado a la aplicabilidad, a la valoración de la mejora de los conocimientos y competencias de los participantes de las acciones formativas y, por supuesto, a la mejora del desempeño profesional gracias a esas nuevas competencias generadas.

La diferencia que se establece entre la evaluación de la transferencia y la evaluación del impacto radica en que la transferencia se asocia al estudio del tránsito de la situación de aprendizaje individual al de aplicación en el contexto real, incluyendo el estudio de los condicionantes que influyen en la aplica-

ción concreta. Un diagnóstico preciso de cada condicionante o de cada factor nos indicará la facilidad o la dificultad surgida para aplicar o transferir lo aprendido a la práctica docente. En este sentido, la evaluación de la transferencia a través del estudio de factores constituye una medida de evaluación indirecta y tiene un carácter predictivo.

En suma, es necesario definir con precisión desde dónde se enfoca la investigación y la evaluación de los programas de desarrollo docente y de desarrollo académico. En realidad, el concepto más amplio es el impacto, pero la medida de la efectividad de un programa de formación será más o menos compleja según el objetivo que nos hayamos propuesto alcanzar en el citado programa. Si un programa de formación pretende cambiar conceptos, enfoques, conductas y, además, mejorar las relaciones entre colegas y el aprendizaje de los estudiantes y nos proponemos medir su eficiencia inmediatamente, estaremos haciendo una evaluación de su impacto. La transferencia sería, siguiendo el razonamiento, una predicción de la efectividad y del impacto.

2. Modelos de evaluación e investigaciones acerca de la efectividad, el impacto y la transferencia de la formación docente universitaria

Una vez analizados los conceptos de efectividad, impacto y transferencia, es oportuno revisar brevemente los planteamientos subyacentes a los planes formativos, esto es, los modelos de desarrollo profesional docente y su evolución, para poder adentrarnos mejor en los modelos de evaluación de dicha formación docente.

2.1. Modelos y tendencias en la formación docente universitaria

De acuerdo con Aramburuzabala et al. (2013):

[...] los modelos, tendencias y enfoques son configuraciones institucionalizadas históricamente que dirigen las prácticas de formación. Cada modelo teórico de formación docente parte de ciertas concepciones acerca de cuál es la función de la universidad y de qué es la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente. Los modelos explican la realidad y desvelan ciertos aspectos de la misma gracias a la propiedad de filtro que poseen. (Cáceres et al., 2003: 347)

Las teorías científicas, por su parte, suelen estar implícitas en la práctica de los programas de formación. Definirlas y hacerlas explícitas facilita la evolución de este campo de conocimiento y su adaptación a las necesidades actuales y futuras. Feixas (2002) considera los siguientes paradigmas o formas de interpretar el desarrollo profesional del profesorado universitario: el modelo academicista, el modelo humanista, el modelo tecnológico, el modelo interpretativo y el modelo crítico.

Villar Angulo (1992) habla de «modelos de desarrollo profesional» para referirse a diferentes diseños de programas de perfeccionamiento de conocimientos, destrezas y actitudes del profesorado universitario, y propone cuatro modelos de desarrollo del profesor universitario:

- a) El modelo de proceso de perfeccionamiento individual, que identifica y resuelve las necesidades del profesor.
- b) El modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza, que ofrece al profesor la retroalimentación de la evaluación acerca de su actuación en el aula y entiende la evaluación como el inicio de un proceso formativo.
- c) El modelo de indagación, que asume el papel del profesor como investigador y persona que reflexiona acerca de la práctica.
- d) El modelo organizativo, que ubica al profesor en un contexto, en una cultura o en un clima organizativo determinado por un departamento, una facultad o una universidad, desde donde se perfecciona.

Aramburuzabala et al. (2013) establecen una clasificación de acuerdo con tres dimensiones generales, a saber:

- a) La perspectiva o el nivel en que se sitúan las acciones formativas (formación centrada en el profesor, formación centrada en el alumno, formación centrada en la institución —en la colaboración entre profesores, o en la práctica reflexiva— y formación centrada en el sector).
- b) La organización y la estructura de las acciones formativas, de acuerdo con las dimensiones «local-central» y «genérico-disciplinaria», según Hicks (1999): modelo central, disperso, mixto e integrado.
- c) Las modalidades de formación ofertadas o disponibles: modelo tecnocrático o posttecnocrático (Feixas, 2004) o vertical-horizontal (González-Sanmamed, 2005), para designar la variedad de estrategias formativas que son formalmente organizadas o informales y planteadas desde la experiencia de los docentes.

Las tendencias las han ido marcando Cochran-Smith y Lytle (2003), con su apuesta por unos modelos para la indagación; Whitcomb et al. (2009), con la necesidad de vigorizar la formación promoviendo una mayor exploración individual de la docencia, y Darling-Hammond et al. (2009), tras la crítica al modelo de desarrollo docente tradicional *one-stop*, centrado en talleres y conferencias, entre muchos otros.

A día de hoy, la investigación nos muestra que los modelos de desarrollo docente que parten de un planteamiento progresivo y gradual que incida en el fomento de la capacidad reflexiva del profesor, en la práctica de su lugar de trabajo, con el apoyo de pares (no siempre de su propia disciplina), permiten favorecer cambios a diferentes niveles, que van desde lo individual hasta lo estructural (Steinert et al., 2006). Además, es importante tener en cuenta las aportaciones derivadas de la educación de personas adultas, como, por ejem-

plo: que los participantes han de conocer las razones que hay detrás de la formación, que cada uno tiene una gran capacidad de autorregulación de sus aprendizajes, que hay que poner toda la experiencia previa al servicio de la formación, que la formación debe basarse en necesidades sentidas y que los programas tienen que poner el énfasis en la inmediatez de la aplicación de lo aprendido (Carroll, 1993: 163) son aspectos que todos los modelos de desarrollo docente en educación superior deberían tener en cuenta.

Así, al plantear la evaluación de un programa de formación, es recomendable identificar y explicitar el modelo subyacente de desarrollo docente. Los modelos de evaluación que se sugieran aportarán luz a las concepciones de la formación desarrollada.

2.2. Modelos de evaluación e investigaciones acerca de la efectividad y del impacto de la formación docente universitaria

La medida de la efectividad y la del impacto pueden y suelen ir de la mano. Cuando se evalúa la efectividad, se deben considerar tanto las necesidades iniciales que dan sentido a la formación, como los objetivos establecidos a diferentes niveles en un contexto determinado, porque este inicio es el que va a servir de punto de comparación y validación para los resultados finales. Los elementos que intervienen en el diseño y que se activan en el proceso también merecen atención, a saber, los métodos empleados (estrategias didácticas y modalidades de formación), la pericia del personal formador y los medios utilizados (soportes, materiales y recursos). Consiguientemente, se atiende a la medida del «punto final», tanto en términos de reacción y satisfacción de los participantes respecto al programa de formación, como en términos de resultados como el aprendizaje y los cambios en conocimientos, habilidades y actitudes, la aplicación y la implementación con modificaciones en el comportamiento en el trabajo y avances acerca de la implementación y los cambios en el contexto. Por tanto, no sólo se evalúa el cumplimiento del plan de formación, sino que también se valora y se evidencia igualmente el papel que los diferentes elementos del diseño y del proceso han desempeñado en los resultados obtenidos. Este análisis permite ajustar el plan e introducir en él adaptaciones y mejoras que optimicen los resultados en el próximo ciclo. Estaríamos hablando de un círculo de mejora continua o de bucles de formación-investigación o investigación-acción.

Si nos preguntamos cómo es posible medir la efectividad de un programa de formación, de nuevo podemos recurrir a numerosas fuentes de información y evidencia, tales como: asistencia, encuestas de satisfacción, ejercicios escritos como portafolios, observaciones en el aula, entrevistas, grupos de discusión, evaluación de resultados del alumnado, etc. Estas evidencias pueden ser recogidas antes, a lo largo y después del proceso. Estas últimas es posible registrarlas inmediatamente después de la formación o al cabo de un período de tiempo de haber sido realizada, con objeto de testar la perdurabilidad de sus efectos.

A día de hoy, contamos con modelos de evaluación de la efectividad y el impacto de la formación (Gairín, 2010; Pineda, 2000, 2003; Biencinto y Carballo, 2004; Stes et al., 2007; De Rijdt et al., 2013; Parsons et al., 2012; Feixas et al., 2013a), que nos permiten al menos tener ciertos esquemas homologados cuyo uso consistente y recurrente debería ayudar, a la comunidad científica implicada, a producir conocimiento empírico sólido sobre esta compleja temática. Lo cierto es que, aún así, no hay un consenso claro sobre el más óptimo, puesto que depende en gran parte de los objetivos de la investigación y de los recursos disponibles (Chalmers, 2012).

El modelo más conocido es el de Kirkpatrick (1998), que pretende evidenciar los efectos de una determinada acción o programa de formación a través de su ordenamiento y su comprensión en cuatro niveles:

- *Reacción*: mide cómo reaccionan los participantes ante la acción formativa, principalmente a través de la satisfacción o de la opinión expresada.
- *Aprendizaje*: se puede definir como la medida en que los participantes cambian sus actitudes, amplían sus conocimientos y/o mejoran sus capacidades como consecuencia de asistir a una acción formativa.
- *Transferencia*: la medida en que ha ocurrido un cambio en el comportamiento del participante como consecuencia de haber asistido a una acción formativa. Para que el cambio ocurra, son necesarias cuatro condiciones:
 - La persona debe tener el deseo de cambiar.
 - La persona debe saber lo que tiene que hacer y cómo lo tiene que hacer.
 - La persona debe trabajar en el clima adecuado.
 - La persona debe ser recompensada por el cambio.
- *Resultados*: los resultados finales que surgen debido a que los participantes han asistido a un curso de formación.

Chalmers (2012), haciendo, en cierta forma, una lectura «retroactiva» del modelo de Kirkpatrick, presenta una serie de interrogantes que deberían despejarse desde el diseño y el desarrollo de la formación, con objeto de perfilar estrategias de formación efectivas y de impacto (tabla 1). Desde nuestro punto de vista, se trata de un ejercicio interesante, porque permite que los responsables de la formación tomen conciencia de lo que debiera ser el «escenario» final y despejarse de visiones, en ocasiones, demasiado fragmentadas de los efectos esperables de la formación.

El modelo de Kirkpatrick es conocido, utilizado en numerosos contextos, pero de gran complejidad y costoso en cuanto a recursos y tiempo (Holton, 1996). De Rijdt et al. (2013) critican que, si bien facilita la clasificación de los resultados, no es adecuado para evaluar los programas de formación docente, debido a la heterogeneidad de los mismos en cuanto a objetivos, competencias que se trabajan, duración, métodos utilizados, etc. Otra crítica radica en la no profundización de las variables que influyen en la transferencia de los programas de formación.

Tabla 1. Preguntas según los niveles de evaluación del impacto de Kirkpatrick aplicado a la formación docente universitaria

Resultados	¿Cuáles son los objetivos institucionales sobre la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo pueden ser valorados o reconocidos? ¿Cómo se pueden alcanzar? ¿Cómo se van a comunicar al profesorado?
Cambios en el comportamiento	¿Qué comportamientos educativos son deseables en el personal docente? ¿Cuáles son los comportamientos actuales? ¿Qué se necesitaría para apoyar nuevos comportamientos? ¿Cómo se debería motivar al profesorado a cambiar su comportamiento?
Aprendizaje	¿Qué conocimientos o competencias son necesarios en la práctica docente actual? ¿Qué nuevos conocimientos o habilidades estarían implícitos en los comportamientos deseables? ¿Qué concepciones de la enseñanza deberían desaprenderse o desafiarse? ¿Cuál es la forma más eficaz de hacerlo? ¿Qué es lo que puede crear un ambiente de aprendizaje positivo?
Reacción	¿Cómo responde el personal académico a esta situación? ¿Qué respuestas son deseables? ¿Qué se puede hacer para conseguir esta respuesta? ¿Qué interacciones colegiales son deseables? ¿Qué queremos que hagan, como resultado de lo que han aprendido?

Fuente: Chalmers (2012).

Además del de Kirkpatrick (1998), hay varios modelos que se han propuesto para revisar los efectos y el impacto de los programas de desarrollo docente (Gilbert y Gibbs, 1999; Kreber y Brook, 2001; Guskey, 2002; Stes et al., 2010) (véase la tabla 2).

También Zabalza (2011) propone un modelo de evaluación de los planes de formación docente en las universidades españolas. Coincide con Guskey (2002) y Stes et al. (2010) y establece cinco aspectos sobre los que recabar información para medir el impacto de la formación:

- Impacto sobre los usuarios del programa: medida en que se modificaron sus ideas, su vinculación a la formación, su participación en grupos de trabajo, etc.
- Impacto sobre la docencia: constancias de cambios en la docencia provocados por las acciones formativas (en los programas docentes, en las metodologías, en los sistemas de tutoría o evaluación, en las metodologías, etc.).

Tabla 2. Modelos principales de evaluación de la formación docente universitaria

Autores	Factores y niveles
Gilbert y Gibbs (1999)	Cambios en el comportamiento docente. Cambios en el desarrollo de la orientación docente. Cambio conceptual. Práctica reflexiva. Aprendizaje de los estudiantes.
Kreber y Brook (2001)	Niveles en los que se puede determinar el impacto: – Percepciones de los participantes sobre satisfacción con el programa. – Creencias de los participantes y enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje. – Desempeño docente de los participantes (incluyendo el uso de nuevos conocimientos y habilidades). – Percepciones de los estudiantes acerca del desempeño docente del profesorado. – Aprendizaje de los estudiantes. – Cultura de la institución (incluido el cambio institucional).
Guskey (2002)	Reacciones de los participantes. Aprendizaje logrado en los participantes. Impacto en la organización. Utilización de los conocimientos y de las habilidades adquiridos por parte de los docentes. Grado de aprendizaje de los estudiantes.
Stes et al. (2010), a partir de Guskey (2002) y Steinert et al. (2006)	Cambio en el aprendizaje de los docentes: – Cambio en las actitudes. – Cambios en las concepciones. – Cambios en el conocimiento. – Cambios en las habilidades. Conducta. Impacto en la organización. Cambios en los estudiantes: – Cambios en las percepciones. – Cambios en los estilos de aprendizaje. – Cambios en los resultados de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

- Impacto sobre la propia institución universitaria: cambios producidos como consecuencia, a veces indirecta (para resolver necesidades derivadas de su puesta en marcha), de los programas de formación. Por ejemplo: creación o consolidación de instancias específicas en el organigrama de puestos en plantilla, de nuevas partidas presupuestarias, de recursos técnicos, de espacios especializados, de recursos didácticos materiales o virtuales, de convocatorias, de premios, etc.
- Impacto sobre los alumnos: conocimiento del plan formativo de los profesores por parte de sus alumnos. Reacciones positivas o negativas como consecuencia de la formación recibida por los profesores. Por ejemplo: divergencias entre las evaluaciones de los estudiantes recibidas por el profesorado participante en programas de evaluación y también por el que no participa.

Parsons et al. (2012) desarrollan una revisión de la literatura sobre el impacto de los programas de formación en el Reino Unido y coinciden en que los cambios en los docentes como efecto de los programas de desarrollo docente se pueden dar en los siguientes ámbitos específicos:

- Impacto en las actitudes, el conocimiento y las habilidades de los docentes.
- Impacto en el comportamiento y en las prácticas docentes.
- Efectos en el objetivo del programa (disciplinario o genérico).
- Efectos en la participación obligatoria o voluntaria.
- Impacto en la experiencia de aprendizaje del estudiante.

A la vista de todos estos estudios, podemos concluir que la idea de que la evaluación sistemática de la formación debería contemplar el estudio de distintos niveles de impacto concita un extenso consenso. En resumidas cuentas, todos ellos coinciden en analizar:

- El impacto en los participantes (percepción sobre la satisfacción con el programa, las creencias y los enfoques sobre enseñanza y aprendizaje, desempeño docente o uso de los nuevos conocimientos y las nuevas habilidades).
- El impacto en los estudiantes (percepción del desempeño docente por parte de los estudiantes y aprendizaje, así como cambios en los estilos de aprendizaje).
- El impacto en la cultura docente de la institución (incluido en el cambio institucional).

Hasta ahora, podemos concluir que la investigación en el ámbito de los modelos de desarrollo docente y de los modelos de evaluación de la efectividad y el impacto de la formación presentan ya un abanico de conocimiento empírico validado sobre cómo habría que diseñar la formación y en qué habría que poner la atención para descubrir la efectividad y el impacto de esa formación. Sin embargo, este desarrollo de modelos de evaluación de la

efectividad y del impacto de la formación no se ha traducido aún en una práctica evaluadora e investigadora que siga estos parámetros con rigor. Por el contrario, la revisión de la literatura muestra que, en general, la evaluación del impacto de la formación continua en la mayoría de contextos, también el universitario, se circunscribe en exceso a la satisfacción de los docentes participantes (Muijs y Lindsay, 2008; Stes et al., 2010), y utiliza, de forma predominante, técnicas de tipo cuantitativo (Steinert et al., 2006), habiéndose producido débil evidencia empírica que permita explicar el impacto en niveles más complejos tales como la práctica real, la cultura o el aprendizaje de los estudiantes.

El capítulo de Chalmers y Gardiner de este monográfico ahonda en las principales investigaciones sobre la evaluación de la efectividad y el impacto de la formación docente en el contexto universitario. A partir del modelo de Guskey (2002), Chalmers y Gardiner referencian los estudios más reconocidos en el contexto internacional que han abordado la efectividad y el impacto de la formación docente universitaria desde el punto de vista de los que han investigado: *a*) las reacciones de los participantes en la formación; *b*) los cambios del profesorado en la forma de pensar y de reflexionar sobre docencia; *c*) los cambios en el comportamiento de los docentes y su manera de utilizar el conocimiento, las competencias, las habilidades y las técnicas que han aprendido en sus prácticas docentes; *d*) los cambios en la cultura organizacional y en las prácticas organizativas para el apoyo docente, y *e*) los cambios en los estilos de aprendizaje de los estudiantes, su percepción y su implicación en los estudios y sus enfoques sobre el aprendizaje.

Un balance general de la investigación desarrollada nos indica que, prácticamente, se ha centrado en evidenciar y analizar los cambios observados a nivel individual de cada docente (Weimer, 2007), probablemente porque subyace la idea de que las estrategias de desarrollo pedagógico se deben emplear a fondo en cambiar a los profesores, porque así ellos y ellas cambiarán posteriormente su entorno, pero sin pretender impactar de forma controlada e intencional en este nivel supraindividual. En cierta manera, se evidencia un anclaje que, desde el punto de vista teórico, nos remite al cognitivismo y a las concepciones más psicologistas del desarrollo docente encabezadas por Entwistle y Tait, pero que se van desplazando lentamente hacia orientaciones más socioconstructivistas y críticas, como la de Ronald Barnett (Gibbs, 2009; Fernández y Márquez, 2014) o Dieter Euler (ver su artículo en este monográfico). Lo cierto es que son muy pocas las investigaciones que presten su atención en establecer relaciones entre las estrategias de desarrollo docente y el impacto institucional y/o cultural (Brew y Lublin, 1997; Stes et al., 2007; Hanbury et al., 2008; Cilliers y Herman, 2010).

Otra rama de investigación que ha conocido cierto recorrido se ha concentrado en evidenciar y sistematizar la efectividad y el impacto de las diferentes estrategias de formación, entendiendo que se puede establecer una correspondencia, basada en evidencias, entre tipo de estrategia y nivel de impacto. Se ha prestado una atención especial a establecer relaciones entre el tiempo de duración

de la formación y el nivel en el que impacta. Así se constata que las acciones de corta duración (cursos, talleres, etc.), tan habituales en muchas universidades, ejercen un impacto muy pequeño en el cambio de concepciones y enfoques, y mucho menos aún en niveles tales como el cultural o en el aprendizaje de los estudiantes. Hay que circunscribir su valor a la información y a la sensibilización (reacción). Por el contrario, los formatos de mayor duración, combinados con estrategias que concitan el aprendizaje experiencial y activo, métodos diversos, retroalimentación constante y aprendizaje entre iguales y entre pares son más efectivos e impactan en niveles más complejos y supraindividuales (Prebble et al., 2004; Steinert et al., 2006; Southwell y Morgan, 2009).

2.3. *Evaluación e investigaciones de la transferencia de la formación docente a la práctica del aula*

La investigación revisada hasta ahora pone su atención en establecer relaciones entre el tipo de estrategias formativas y el deseado «efecto» o impacto en determinados niveles que van desde el propio docente hasta la institución y los estudiantes (producto). A diferencia de estos, la investigación sobre la transferencia nos sitúa en el momento de tránsito entre el final de la estrategia formativa y el inicio de una aplicación o adaptación de los aprendizajes adquiridos en otro espacio y tiempo: las aulas universitarias. El sujeto de este tránsito es el docente que ha participado en la formación, y el grado de aplicación de lo aprendido depende de una serie de elementos favorecedores y obstaculizadores de este cambio que llamamos *transferencia*.

Desde la revisión de la literatura realizada por Baldwin y Ford en 1988, Olsen (1998), Holton et al. (2000), Burke y Hutchins (2008), Blume et al. (2010) y Pineda et al. (2011) han avanzado considerablemente en la evaluación indirecta de la transferencia de la formación, mostrando los factores que influyen en ella. La transferencia de la formación se ha investigado, principalmente, en el campo empresarial, donde se han identificado una serie de factores que la afectan o la predicen: disposición y motivación para el aprendizaje y las habilidades personales, factores de diseño, clima organizacional para la transferencia y, finalmente, apoyo para la transferencia (Hutchins et al., 2013: 251). Los diversos metaanálisis realizados sobre el tema indican que estos factores son persistentes en las diversas investigaciones.

El estudio de Baldwin y Ford (1988) se considera un referente aceptado en el ámbito de la gestión, los recursos humanos o la psicología organizacional. El estudio presenta tres grupos de variables influyentes: individuales, organizativas y diseño de la formación. Holton et al. (2000) avanzan con el Learning Transfer System Inventory, un modelo de evaluación de la transferencia a partir de los factores que la condicionan. La revisión de Burke y Hutchins (2008) ofrece un modelo robusto, construido a partir de Baldwin y Ford (1988), que presenta una visión clara de las variables influyentes. La revisión de Blume et al. (2010) es una de las más recientes sobre transferencia de la formación y también muestra una visión de los moderadores que influyen en

la relación entre variable y transferencia. El estudio de Pineda et al. (2011) sobre la transferencia de la formación en los ámbitos de la Administración pública y de la empresa es otro referente. Todos estos estudios son tomados en cuenta, puesto que coinciden en clasificar los factores de transferencia en factores del entorno laboral y organizacional, factores del individuo y factores del diseño de la formación.

Los estudios sobre transferencia de la formación docente, en general, y en el ámbito universitario, en particular, son muy novedosos. Procuran el estudio de los cambios en el comportamiento (tercer nivel de la escala de Kirkpatrick, 1998) y, para que ocurran, debe aparecer asociada una mejora en el desempeño laboral y tener un efecto sostenible. Son las dimensiones de generalización y el mantenimiento que Blume et al. (2010) añaden al concepto de transferencia: generalización entendida como la medida en que los conocimientos y las habilidades adquiridas en el proceso de aprendizaje se aplican en diferentes situaciones, y mantenimiento cuando los cambios que resultan de la experiencia de aprendizaje persisten en el tiempo. Existen la tipología de investigación directa de la transferencia que supone un estudio in situ del docente en su contexto laboral y la evaluación indirecta de la transferencia que examina los factores contextuales, individuales y de la formación que van a influir en la aplicación de los aprendizajes logrados en la formación.

En el contexto de la educación superior, la investigación sobre la transferencia de la formación aún está en proceso de desarrollo (Feixas et al., 2013a; Feixas et al., 2013b). En este campo, resulta interesante el estudio de Feixas et al. (2013a) sobre los factores de transferencia de la formación docente en las universidades del Estado español, que tiene su inicio en la contextualización del Learning Transfer System Inventory (LTSI), de Holton et al. (2000) por parte de Feixas y Zellweger (2010), y con permiso de los autores, creando así la versión en inglés del LTSI de educación superior. En su estudio realizado en España y Suiza, encontraron que los factores que influyen en la transferencia del aprendizaje de los programas de formación docente pueden clasificarse en:

- Factores relacionados con el diseño de la formación (hacen referencia a si la formación está diseñada para transferir, esto es, si el rol del formador, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la evaluación que utiliza, los recursos empleados, etc. se alinean para que el participante pueda aplicarlos directamente con sus estudiantes).
- Factores individuales (hacen referencia a la autoeficacia o a la capacidad, motivación y empatía del profesor para transferir).
- Factores relacionados con el contexto de trabajo (incluyen el apoyo del director o del coordinador docente, sea de titulación o de departamento, el apoyo de los iguales, la cultura docente del equipo de trabajo del profesor, las resistencias al cambio y las oportunidades del entorno en términos de recursos y de estructura organizativa).

Tabla 3. Factores resultantes de la validación del Cuestionario de factores de transferencia

Factor	Denominación
Factor 1. Posibilidades individuales y de la formación para transferir	Incluye la percepción del nivel de aprendizaje adquirido en la formación, la creencia y las expectativas de que puede aplicarlo para mejorar la docencia, además de la medida en que la formación ha sido diseñada para que el profesor pueda aplicar lo aprendido.
Factor 2. Apoyo responsable docente	Define el grado en que el responsable docente (en este caso, el coordinador o la coordinadora de la titulación) apoya la transferencia de lo aprendido en la formación.
Factor 3. Predisposición al cambio	Mide la predisposición al cambio en el entorno de los profesores a partir de la identificación de resistencias en el departamento, la titulación, el centro o la facultad o la universidad para poder transferir lo aprendido.
Factor 4. Recursos del entorno	Define el conjunto de recursos, facilidades y apoyos del entorno que se ofrece a los docentes para aplicar lo aprendido.
Factor 5. Retroalimentación del estudiante	La forma en que los docentes creen que la retroalimentación y los comentarios de los estudiantes sobre la docencia impulsan nuevos aprendizajes.
Factor 6. Reconocimiento institucional	Expectativas de que la institución reconozca y valore el esfuerzo del docente para transferir la formación y ello tenga repercusiones en la promoción académica.
Factor 7. Cultura docente del equipo de trabajo	El apoyo y la colaboración brindada por el equipo de trabajo o por el grupo de referencia del profesor para aplicar los aprendizajes en el aula.
Factor 8. Organización personal del trabajo	Indica las posibilidades del docente en cuanto a carga de trabajo, así como tiempo y nivel de prioridad que establece para transferir lo aprendido en la formación.

Fuente: Feixas et al. (2013a).

El estudio de Feixas et al. (2013a) tiene un doble objetivo:

- a) Validar un nuevo cuestionario en español sobre factores de transferencia de la formación docente.
- b) Identificar los factores principales que condicionan la transferencia de las competencias académicas en el contexto de la formación docente en las universidades españolas.

En este estudio, se define el concepto de *transferencia* como la aplicación efectiva y continuada en el lugar de trabajo de un conjunto de habilidades, conocimientos y concepciones aprendidas en un contexto de desarrollo docente, y el cuestionario se propone predecir qué condiciones favorecedoras y obstaculizadoras observa el participante después de la formación y antes de «volver»

al puesto de trabajo. El instrumento validado (Cuestionario de factores condicionantes de la transferencia de la formación docente), organizado alrededor de 8 variables que influyen en la transferencia, tiene una extensión de 50 ítems valorados mediante una escala Likert de 5 niveles de respuesta (en los dos extremos, 1 significa «totalmente en desacuerdo», y 5, «totalmente de acuerdo»).

Tal como se indica en la tabla 3, los resultados revelaron que los ocho factores que inciden en la transferencia de la formación en educación superior se agrupan en:

- Factores de la formación (el diseño de la formación y el aprendizaje realizado).
- Factores del entorno (apoyo del responsable docente, predisposición al cambio, recursos del entorno, retroacción por parte del estudiante, reconocimiento institucional, cultura docente del equipo de trabajo).
- Factores del individuo (organización personal del trabajo).

La figura 1 muestra los factores resultantes que condicionan la transferencia de la formación docente:

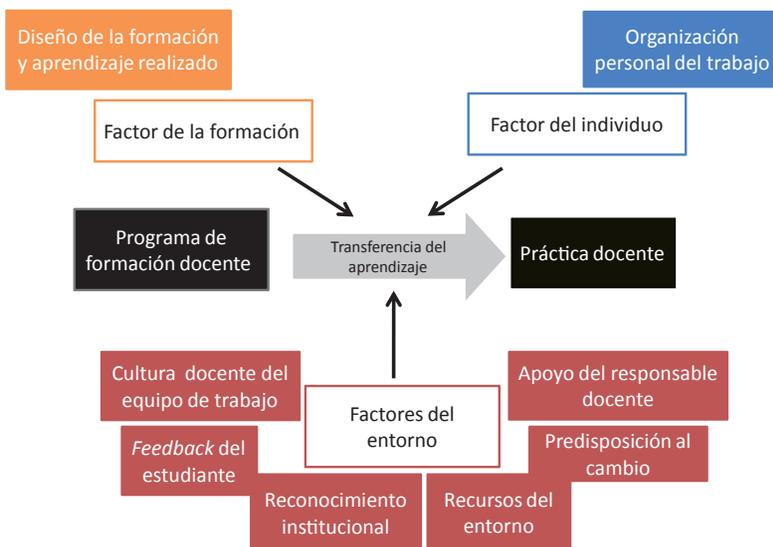


Figura 1. Factores que condicionan la transferencia de la formación docente.

Fuente: Feixas et al. (2013a).

De Rijdt et al. (2013) realizan un metaanálisis de 46 estudios relacionados con la transferencia de la formación, de los cuales 10 utilizaron una perspectiva cuantitativa, 21 son estudios cualitativos y 15 tienen diseño mixto. El

metaanálisis pretende identificar las variables que influyen y pueden ser aplicables en la investigación de la transferencia de la formación en educación superior. Para llevar a cabo este estudio, utilizan un marco conceptual que se basa en los hallazgos de Baldwin y Ford (1988). Como resultado de la investigación, proponen una adaptación al marco conceptual utilizado, agregando nuevas variables influyentes y moderadoras en la transferencia de la formación en educación superior. Las variables influyentes y moderadoras son (tabla 4):

Tabla 4. Variables influyentes y moderadoras de la transferencia

Variables influyentes	Variables moderadoras
<ul style="list-style-type: none"> – Características de los alumnos. – Diseño de la intervención. – Clima de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Lapso de tiempo transcurrido entre el fin de la intervención y la medida de la transferencia. – Automedida versus otros tipos de medición de la transferencia. – Utilización de la medida de la transferencia frente a la medición de la efectividad de la transferencia. – Habilidades abiertas versus habilidades cerradas. – Contexto de laboratorio frente a estudio en el campo. – Estudio publicado versus estudio no publicado.

Fuente: adaptado de De Rijdt et al. (2013).

Así, los marcos conceptuales de De Rijdt et al. (2013), junto a la investigación de Feixas y Zellweger (2010) y Feixas et al. (2013a), pretenden ser una guía para las personas que se dedican a la formación y a la investigación en educación, porque ofrecen una visión general de las variables relevantes para comprender los procesos de la transferencia de la formación docente en la educación superior.

Como conclusión, cabe señalar que los modelos de evaluación de la formación nos ayudan a investigar el ámbito de los efectos de la formación, entendiendo que se trata de un campo complejo en el que intervienen numerosas variables. Mientras que la evaluación de la efectividad y del impacto funcionan más en clave de cuantificar y evidenciar el «producto» derivado de estos procesos a diferentes niveles y relacionarlo, en este sentido, con formatos que optimicen la consecución del resultado deseado, la evaluación de la transferencia «predice» lo que presumiblemente puede ocurrir en base a la medición de factores favorecedores y obstaculizadores de la puesta en práctica de lo aprendido en la situación real. Uno y otro desvelan que estamos hablando de procesos complejos de predicción y control difíciles, pero ambos intentan arrojar cierta luz sobre qué aspectos se deben tener en cuenta a la hora de

diseñar y poner en marcha procesos de desarrollo académico de forma más beneficiosa para las personas y las organizaciones.

3. Tendencias en la investigación sobre la influencia de los programas de desarrollo docente en el cambio de culturas de enseñanza y aprendizaje

La razón principal para seguir estudiando los enfoques de la formación docente universitaria que contribuyan a lo que Gibbs (2013) y Darling-Hammond et al. (2009) denominan «la salud y el vigor de la comunidad de práctica docente» es promover nuestra comprensión de lo que puede influir y contribuir a dichas características en las culturas de enseñanza y aprendizaje. Los profesores universitarios son actores clave, pero no pueden cambiar la docencia y el aprendizaje de los estudiantes en solitario. Constituyen una parte de contextos locales y colegiados en los que su docencia tiene lugar. En todos y cada uno de ellos, eclosionan prácticas académicas, de carácter social y político, regidas por normas institucionales y organizativas explícitas, tradiciones culturales y disciplinares en ocasiones explícitas, pero en no pocas veces implícitas, que guían lo que se considera buenos o malos referentes docentes y buenos o malos modelos de universidad. Cada contexto es uno e irrepetible, no puede ser interpretado con rigurosidad más que desde sí mismo y desde sus propias circunstancias y condicionantes, lo cual no niega la posibilidad de extraer conclusiones derivadas del estudio de los casos reales que nos ayuden a mejorar el desarrollo académico y las universidades como organizaciones (Steinert et al., 2006).

Los análisis sobre la evaluación de la efectividad y el impacto del desarrollo docente tienen asentada ya una importante base de conocimiento en lo que al cambio en las concepciones y enfoques docentes se refiere. Queda un largo camino de investigación en los niveles supraindividuales que algunos de los modelos que hemos mencionado, como el de Kirkpatrick (1998) o Guskey (2002), ponen sobre la mesa. La producción de estudios locales es todavía tímida, aunque el hecho de que, en la última edición del congreso del International Consortium for Educational Developers (ICED), celebrado en Suecia en julio de 2014, la temática central haya sido el desarrollo educacional estratégico pone de manifiesto un despegue hacia una visión más global de los propios modelos de desarrollo académico (Gibbs, 2013). Se manifiesta así la necesidad de que tanto los responsables de las unidades y los servicios de formación como la investigación en educación superior diseñen, desarrollen y evalúen propuestas más atrevidas que contribuyan a realizar un cambio más complejo y holístico como el que proponen en otras instancias Cochran-Smith y Lytle (2003), Vescio et al. (2008) o McLaughlin y Talbert (2006) con las comunidades profesionales de práctica.

La insistencia en la investigación de la enseñanza y el aprendizaje (*scholarship of teaching and learning*) y del desarrollo educacional (*scholarship of educational development*) son dos vías abiertas que pueden favorecer el fortalecimiento de esta nueva orientación.

Los estudios sobre evaluación de la transferencia de la formación deberán validar su marco de factores condicionantes a través de herramientas (como los cuestionarios a los que hemos hecho alusión) que permitan predecir y, por tanto, actuar en aras de minimizar los elementos obstaculizadores de la puesta en práctica de lo aprendido. La investigación deberá poner a prueba el poder predictivo real de los factores a través de estudios que no midan sólo lo que los participantes perciben en el *interim* entre formación y aplicación en el puesto de trabajo, sino también si esta percepción coincide o no con lo que ocurre con posterioridad. Si lograra establecerse de forma consistente esta relación entre factores y transferencia real, estaríamos poniendo, en manos de las personas responsables de formación, una herramienta que opera casi de forma sincrónica y que permite tomar decisiones de mejora de forma casi inmediata, con lo cual se superaría la dificultad, en términos de tiempo y de trabajo, que supone la evaluación del impacto real. No obstante, no nos cansaremos de remarcar que, en cualquier caso, se trata de herramientas de trazo «grueso» que deben ir siempre acompañadas de análisis y comprensiones locales y contextuales sin los que no es posible establecer la realidad del desarrollo académico en sus justos términos.

Las temáticas emergentes están también a la orden del día. Algunas de las principales aportaciones sobre el tema, tal y como se visualizaron en el citado Congreso del ICED, miran precisamente hacia la transferencia y los factores que, en los lugares de trabajo del profesor, contribuyen a desarrollar lo que Roxå y Mårtensson (2011) denominan «microculturas de aprendizaje entre docentes». De entre las aportaciones realizadas, se encuentran los estudios que se centran en examinar el tipo de conversaciones y redes que se establecen entre los profesores que hablan y discuten sobre docencia, o las comunidades de aprendizaje que se han desarrollado gracias a un programa de formación, así como también la acreditación de la experiencia docente universitaria —como sucede en el Reino Unido—, para asegurar que los profesores universitarios comparten el mismo enfoque pedagógico centrado en el alumno y, por lo tanto, el modelo docente de la universidad. El tema clave también se encuentra en cómo integrar el desarrollo docente del profesorado universitario en el desarrollo curricular y el desarrollo organizacional de la universidad (Stensaker, 2014; Fernández et al., 2014; Euler, en este monográfico). La práctica de las universidades en toda su versatilidad y reversibilidad abre nichos que deberán ser analizados y acompañados desde una investigación más atenta y receptiva que la actual, que explore formas de investigación más cualitativa.

Conclusiones

Las evidencias sobre los efectos de la formación son tan necesarias para orientar a las instituciones en el diseño de sus actividades (Gilbert y Gibbs, 1999), como para contribuir a promover el trabajo de un grupo emergente de investigadores como un campo de erudición o *scholarship* (Taylor y Rege Colet, 2009).

Según el objetivo pretendido en la formación, la medida de la efectividad de la formación docente nos conducirá a conocer si los resultados en condiciones habituales son los previstos; la medida del impacto de la formación pondrá su esfuerzo en evidenciar los cambios generados a nivel individual, grupal e institucional a raíz de la aplicación de los aprendizajes, y, por último, la transferencia de la formación sería una predicción de la efectividad y del impacto de los aprendizajes en un contexto de trabajo específico.

La revisión anterior de la literatura acerca de los estudios sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente universitaria revela resultados interesantes. El primero es que muestran la complejidad de evaluar la influencia que ejerce la formación del profesorado en el lugar de trabajo del docente y, en concreto, la dificultad de medir la transferencia del aprendizaje en el lugar de trabajo (McAlpine y Weston, 2000). La revisión también sugiere seguir prestando atención a nuevos estudios sobre la transferencia de la formación, especialmente, la medición de los cambios en la actuación docente (Stes et al., 2010) y su impacto en los programas de estudio y en la organización (Stensaker, 2014; Fernández et al., 2014; Euler, en este monográfico). En este sentido, conocer las variables que influyen en la formación docente permitirá a la institución disponer de información para aplicar los cambios necesarios en la organización y en el diseño de la formación, con el fin de favorecer la transferencia y el mantenimiento de los cambios generados en los docentes por acciones formativas bien diseñadas.

En segundo lugar, las revisiones anteriores también enfatizan la importancia de estudios más cualitativos o basados en métodos mixtos para poder ampliar el conocimiento sobre la complejidad del proceso (Levinson-Rose y Menges, 1981; Steinert et al., 2006; Weimer y Lenze, 1998). Los datos cualitativos permiten profundizar en los elementos menos tangibles, aquellos que tienen un carácter cultural, ideológico, relacional o actitudinal. Otro aspecto importante que se indica en la revisión es la necesidad de tomar en cuenta las diferencias individuales de los profesores participantes en acciones formativas (Levinson-Rose y Menges, 1981).

Asimismo, resulta obvia la necesidad de establecer un marco de referencia para construir sobre la base de lo aprendido en las investigaciones previas y que permita establecer la comparación entre las mismas (Steinert et al., 2006; Stes et al., 2010), tomando en cuenta también otros campos afines (Weimer y Lenze, 1998).

Finalmente, las tendencias se ocupan en conocer más en profundidad el contexto concreto y las culturas en que el profesor trabaja e implementa los aprendizajes fruto de la formación, comparte experiencias y recursos y contribuye a crear pequeñas comunidades de práctica docente que le proporcionarán conversaciones y apoyo para integrar mejor los valores y los conocimientos pedagógicos que le son requeridos por su universidad. Asimismo, es tendencia calibrar el rol del responsable de desarrollo docente como desarrollador curricular y organizacional en la universidad.

Referencias bibliográficas

- ARAMBURUZABALA, P.; HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. y ÁNGEL-URIBE, I. E. (2013). «Modelos y tendencias de la formación docente universitaria: Profesorado». *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (3), 345-357.
- BALDWIN, T. y FORD, J. (1988). «Transfer of training: A review and directions for future research». *Personnel Psychology*, 41 (1), 63-105.
- BARNET, S. M. y CECI, S. J. (2002). «When and where do we apply what we learn?: A taxonomy for far transfer». *Psychological Bulletin*, 128, 612-637.
- BIENCINTO, C. y CARBALLO, R. (2004). «Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: De lo general a lo específico». *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* [en línea], 10, 2. <<http://goo.gl/7k8bFz>> [Consulta: 24 enero 2014].
- BLUME, B.; FORD, K.; BALDWIN, T. y HUANG, J. (2010). «Transfer of training: A meta analytic review». *Journal of Management*, 36 (4), 1065-1105. <<http://dx.doi.org/10.1177/0149206309352880>>
- BREW, A. y LUBLIN, J. (1997). «The longer-term effects of informal programs of teaching development». *Research and Development in Higher Education*, 20, 126-130.
- BURKE, L. A. y HUTCHINS, H. M. (2008). «A study of Best Practices in Training Transfer and Proposed Model of Transfer». *Human Resource Development Quarterly*, 19 (2), 107-128. <<http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.1230>>
- CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- CARROLL, R. G. (1993). «Implications of adult education theories for medical school faculty development programmes». *Medical Teacher*, 15 (2/3), 163-170.
- CHALMERS, D. (2012). *Identification and implementation of the indicators and measures of the impact on teaching preparation programs in higher education* (TPP impact) [en línea]. <<http://www.catl.uwa.edu.au/projects/tpp>> [Consulta: 15 marzo 2013].
- CILLIERS, F. J. y HERMAN, N. (2010). «Impact of an educational development programme on teaching practice of academics at a research-intensive university». *International Journal for Academic Development*, 15 (3), 253-267. <<http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2010.497698>>
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. (2003). «Más allá de la certidumbre: Adoptar una actitud indagadora sobre la práctica». En: LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 65-80.
- DARLING-HAMMOND, L.; WEI, R. C.; ANDREE, A.; RICHARDSON, N. y ORPHANOS, S. (2009). «State of the profession: Study measures status of professional development». *Journal of Staff Development*, 30 (2), 42-50.
- DE RIJDT, C.; STES, A.; VAN DER VLEUTEN, C. y DOCHY, F. (2013). «Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: research review». *Educational Research Review*, 8, 48-74. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.007>>
- FEIXAS, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent* [en línea]. Documento inédito. <<http://www.tdx.cat/handle/10803/5013>>.

- FEIXAS, M.; DURÁN, M.; FERNÁNDEZ, A.; GARCÍA, M.; MÁRQUEZ, M.; PINEDA, P.; QUESADA, C.; SABATÉ, S.; TOMÀS, M.; ZELLWEGER, F. y LAGOS, P. (2013a). «¿Cómo medir la transferencia de la formación en educación superior?: El Cuestionario de Factores de Transferencia». *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 219-248.
- FEIXAS, M.; FERNÁNDEZ, A.; LAGOS, P.; QUESADA, C. y SABATÉ, S. (2013b). «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.
- FEIXAS, M. y ZELLWEGER, F. (2010). «Faculty Development in Context: Changing Learning Cultures in Higher Education». En: EHLERS, U. y SCHNECKENBERG, D. (eds.). *Changing Cultures in Higher Education- Moving Ahead to Future Learning: A Handbook for Strategic Change*. Germany: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-03582-1_8>
- FERNÁNDEZ, I.; EIZAGIRRE, A. y MADINABEITIA, A. (2014). *Constructing educational development from University Schools and Faculties: The case of the University of the Basque Country* [en línea]. Conference of International Consortium for Educational Development (ICED) 2014. Estocolmo: Proceedings. <<http://www.iced2014.se/proceedings.html>> [Consulta: 20 junio 2014].
- FERNÁNDEZ, I. y MÁRQUEZ, D. (2014). «Formación docente, ¿un concepto en crisis?: Situación actual y tendencias emergentes en las universidades del Estado Español». En: MONEREO, C. *Enseñando a enseñar en la universidad: La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro, 251-293. ISBN 978-84-9921-468-9.
- FISHMAN, B.; MARX, R.; BEST, S. y TAL, R. (2003). «Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform». *Teaching and Teacher Education*, 19, 643-658. <[http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00059-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00059-3)>
- GAIRÍN, J. (2010). «La evaluación del impacto en programas de formación». *REICE* [en línea], 8, 5. <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art1.htm>> [Consulta: 24 enero 2014].
- GIBBS, G. (2009). «Developing students as learners: Varied phenomena, varied contexts and a developmental trajectory for the whole endeavour». *Journal of Learning Development in Higher Education*, 1, 1-12.
- (2013). «Reflections on the changing nature of educational development». *Journal for Academic Development*, 18 (1), 4-14. <<http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2013.751691>>
- GIBBS, G. y COFFEY, M. (2004). «The impact of training 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. <<http://dx.doi.org/10.1177/1469787404040463>>
- GILBERT, A. y GIBBS, G. (1999). «A proposal for an international collaborative research programme to identify the impact of initial training on university teachers». *Research and Development in Higher Education*, 21 (2), 131-143.
- GUSKEY, T. (2002). «Does it make a difference?: Evaluating professional development». *Educational Leadership*, 59 (6), 45-51.
- HANBURY, A.; PROSSER, M. y RICKINSON, M. (2008). «The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academics' approaches to teaching». *Studies in Higher Education*, 33 (4), 469-483. <<http://dx.doi.org/10.1080/03075070802211844>>

- HO, A.; WATKINS, D. y KELLY, M. (2001). «The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme». *Higher Education*, 42, 143-169.
<<http://dx.doi.org/10.1023/A:1017546216800>>
- HOLTON, E. F. (1996). «The flawed four-level evaluation model». *Human Resource Development Quarterly*, 7, 5-21.
<<http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.3920070103>>
- HOLTON, E.; BATES, R. y RUONA, W. (2000). «Development of a generalized learning transfer system inventory». *Human Resource Development Quarterly*, 11 (4), 333-360.
<[http://dx.doi.org/10.1002/1532-1096\(200024\)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P](http://dx.doi.org/10.1002/1532-1096(200024)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P)>
- HUTCHINS, H.; NIMONS, K.; BATES, R. y HOLTON, E. (2013). «Can the LTSI Predict Transfer Performance?: Testing intent to transfer as a proximal transfer of training outcome». *International Journal of Selection and Assessment*, 21 (3), 251-263.
<<http://dx.doi.org/10.1111/ijssa.12035>>
- ICED (2014). *Proceedings* [en línea]. <<http://www.iced2014.se/proceedings.html>> [Consulta: 20 junio 2014].
- KIRKPATRICK, D. L. (1998). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. 2a ed. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- KIRKPATRICK, D. y KIRKPATRICK, J. (2007). *Evaluación de las acciones formativas: Los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000.
- KREBER, C. y BROOK, P. (2001). «Impact evaluation of educational development programmes». *International Journal for Academic Development*, 6 (2), 96-108.
<<http://dx.doi.org/10.1080/13601440110090749>>
- LEVINSON-ROSE, J. y MENGES, R. J. (1981). «Improving college teaching: A critical review of research». *Review of Educational Research*, 51, 403-434.
<<http://dx.doi.org/10.3102/00346543051003403>>
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- MAS, O. (2012). «Las competencias del docente universitario: La percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista». *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 299-318.
- MCALPINE, L. y WESTON, C. (2000). «Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning». *Instructional Science*, 28, 363-385.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-94-010-0593-7_4>
- MCLAUGHLIN, M. W. y TALBERT, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. Nueva York: Teachers College Press.
- MOKATE, K. (1999). *Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿Qué queremos decir?* [en línea]. Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES). <<http://goo.gl/Hfw6fG>> [Consulta: 24 enero 2014].
- MUIJS, D. y LINDSAY, G. (2008). «Where are we at?: An empirical study of levels and methods of evaluating continuing professional development». *British Educational Research Journal*, 34 (2), 195-211.
<<http://dx.doi.org/10.1080/01411920701532194>>
- OLSEN, J. H. J. (1998). «The evaluation and enhancement of training transfer». *International Journal of Training and Development*, 2 (1), 61-75.
<<http://dx.doi.org/10.1111/1468-2419.00035>>

- PARSONS, D.; HILL, I.; HOLLAND, J. y WILLIS, D. (2012). *Impact of teaching development programmes in higher education* [en línea]. <http://jisctechdis.ac.uk/assets/documents/research/HEA_Impact_Teaching_Development_Prog.pdf> [Consulta: 24 enero 2014].
- PINEDA, P. (2000). «Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones». *Educar*, 27, 119-133.
- (2003). *Auditoría de la formación: Análisis de las actividades formativas para la mejora de la realidad empresarial*. Barcelona: Gestión 2000.
- PINEDA, P.; QUESADA, C. y CIRASO, M. (2011). *Evaluating training effectiveness: Results of the FET model in the public administration in Spain*. The 7th International Conference on Researching Work and Learning. Shanghai, China.
- PREBBLE, T.; HARGRAVES, H.; LEACH, L.; NAIDOO, K.; SUDDABY, G. y ZEPKE, N. (2004). *Impact of student support services and academic development programmes on student outcomes in undergraduate tertiary study: A synthesis of the research, report to the ministry of education*. Nueva Zelanda: Ministry of Education.
- ROXÅ, T. y MÅRTENSSON, K. (2011). *Understanding strong academic microcultures: An exploratory study*. Estocolmo: Lund University Publishers.
- RUIZ, C. (2011). «Del concepto a los modelos de referencia». *Formación Siglo XXI* [en línea], octubre. <http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2011/10/text/xml/Staff_18.xml.html#/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2011/10/text/xml/Del_concepto_a_los_modelos_de_referencia.xml.html> [Consulta: 24 enero 2014].
- SOUTHWELL, D. y MORGAN, W. (2009). *Leadership and the impact of academic staff development and leadership development on student learning outcomes in higher education: A review of the literature*, A report for the Queensland University of Technology: Australian Learning and Teaching Council (ALTC).
- STEINERT, Y.; MANN, K.; CENTENO, K.; DOLMANS, D.; SPENCER, J.; GELULA, M. y PRIDEAUX, D. (2006). «A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8». *Medical Teacher*, 28 (6), 497-526. <<http://dx.doi.org/10.1080/01421590600902976>>
- STENSAKER, B. (2014). *Academic development as cultural work: The fragmentation of higher education institutions and the need for integration* [en línea]. Conference of International Consortium for Educational Development, ICED 2014. Estocolmo: Proceedings. <<http://www.iced2014.se/proceedings.html>> [Consulta: 20 junio 2014].
- STES, A.; CLEMENT, M. y VAN PETEGEM, P. (2007). «The effectiveness of a faculty training programme: Long-term and institutional impact». *International Journal of Academic Development* [en línea], 12 (2), 99-109. <<http://dx.doi.org/10.1080/13601440701604898>>
- STES, A.; MIN-LEVIVELD, M.; GIJBELS, D. y VAN PETEGEM, P. (2010). «The Impact of Instructional Development in Higher Education: The State-of-the-art of the Research». *Educational Research Review*, 5 (1), 25-49. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001>>
- TAYLOR, L. y REGE COLET, N. (2009). «Making the shift from faculty development to educational development: A conceptual framework grounded in practice». En: SAROYAN, A. y FRENAY, M. (eds.). «Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model». Sterling, VA: Stylus Publishing.
- TEJADA, J. (2007). «Evaluación de programas». En: TEJADA, J. y GIMÉNEZ, V. (coords.). *Formación de formadores: Escenario institucional*. Madrid: Thomson, 391-465.

- TRIGWELL, K.; CABALLERO, K. y HAN, F. (2012). «Assessing the impact of a university teaching development programme». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (4), 499-511.
<<http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2010.547929>>
- VESCIO, V.; ROSS, D. y ADAMS, A. (2008). «A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning». *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- VILLAR ANGULO, L. (1992). «Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario». *Revista de enseñanza universitaria*, 4, 11-47.
- WEIMER, M. (2007). «Intriguing connections but not with the past». *International Journal for Academic Development*, 12 (1), 5-8.
<<http://dx.doi.org/10.1080/13601440701217204>>
- WEIMER, M. y LENZE, L. (1998). «Instructional interventions: A review of the literature on efforts to improve instruction». En: PERRY, R. y SMART, J. (eds.). *Effective teaching in higher education*. Nueva York: Agathon Press, 205-240.
- WHITCOMB, J.; LISTON, D. y BORKO, H. (2009). «Searching for vitality in teacher education». *Journal of Teacher Education*, 60 (5), 439-442.
- ZABALZA, M. (2011). «Evaluación de los planes de formación docente de las universidades». *Educar*, 47, 181-197.