

EDUCAR

51/1

Impacte i transferència de la formació
docent universitària

Impacto y transferencia de la formación
docente universitaria



Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Publicacions

Director / Editor

Joaquín Gairín
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Secretari / Assistant Editor

David Rodríguez-Gómez
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Consell editorial / Editorial Board

Juan Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva, España)
Serafin Antúnez (Universitat de Barcelona, Espanya)
Georges-Louis Baron
(Université Paris V René Descartes-Sorbonne, France)
Alejandra Bosco (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
M. Jesús Comellas (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca, Chile)
Mónica Feixas (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Mercè Jarriot (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Pedro Jurado (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Consell assessor / Editorial Advisory Board

Ema Arellano (Universidad San Sebastián, Chile)
Robert F. Arnove (Universidad de Indiana, USA)
Heinz Bachmann
(Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz)
Claire Beaumont (Université Laval, Canada)
Nieves Blanco (Universidad de Málaga, España)
Teresa Brancho (Centro de Investigación
y Docencia en Económicas/CIDE, México)
Alberto Cabrera
(University of Maryland, USA)
Alejandro Castro
(Universidad Católica Argentina, Argentina)
Enrique Correa-Molina (Université de Sherbrooke, Canada)
Fabio Dovigo
(Universita degli studi di Bergamo, Italia)

Redacció

Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
08193 Bellaterra (Barcelona), Spain
Tel. 93 581 16 20. Fax 93 581 30 52
educar@uab.cat
<http://educar.uab.cat>

Donatella Persico (Istituto per le Tecnologie Didattiche,
Consiglio Nazionale delle Ricerche, Italia)
Dirk Schneckenberg
(École Supérieure de Commerce, France)
José Manuel Silva (Instituto Politécnico de Leiria, Portugal)
José Tejada (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Alejandro Tiana
(Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
Duncan Waite (Texas State University, USA)

J. Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España)
Ulises Ferreira de Araújo
(Universidade Estadual de Campinas, Brasil)
Ana Gil-García
(Northeastern Illinois University, USA)
Danielle Leclerc
(Université du Québec à Trois-Rivières, Canada)
Beatriz Pont (Organisation for Economic Co-operation
and Development, France)
Jaume Sarramona i López
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Núria Silvestre (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Gonzalo Undurraga Mackenna
(Pontificia Universidad Católica de Chile)
Denise Vaillant (Universidad ORT, Uruguay)

Intercanvi

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Biblioteques
Secció d'Intercanvi de Publicacions
08193 Bellaterra (Barcelona), Spain
Tel. 93 581 11 93. Fax 93 581 32 19
sb.intercanvi@uab.cat

Coberta

Loni Geest & Tone Høverstad

Composició

Mercè Roig

Subscripció, administració, edició i impressió

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
08193 Bellaterra (Barcelona), Spain
Tel. 93 581 1022. Fax 93 581 32 39
sp@uab.cat
<http://publicacions.uab.cat>
ISSN 0211-819X (paper)
ISSN 2014-8801 (digital)
Dipòsit legal: B. 2840-1982
Imprès a Espanya
Imprès en paper ecològic

EDUCAR és una revista universitària d'investigació, editada pel Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB. S'adreça als universitaris i administradors educatius, així com al públic especialitzat en temes de caràcter educatiu. Els textos publicats són inèdits i provenen de la recerca o de la reflexió especialitzada dels seus autors. EDUCAR té una periodicitat semestral, en febrer i setembre.

Les opinions expressades en articles, notes, informacions, ressenyes i treballs publicats a EDUCAR són d'exclusiva responsabilitat dels seus autors.

Aquesta revista es regeix pel sistema de censors.

Bases de dades en què EDUCAR està referenciada

— AERES (Agence d'évaluation de la recherche
et de l'enseignement supérieur)
— CARHUS⁺
— CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas)
— CiteFactor (Academic Scientific Journals)
— Dialnet (Unirioja)
— DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas
de Ciencias Sociales y Jurídicas)
— DOAJ (Directory of Open Access Journals)
— DULCINEA
— Educ@ment
— ERA (Educational Research Abstracts Online)
— EZ3 (Elektronische Zeitschriftenbibliothek)
— FRANCIS

— INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL
— IN-RECS (Índice de Impacto de las Revistas Españolas
de Ciencias Sociales)
— IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior
e Investigación Educativa)
— Latindex
— MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes)
— PSICODOC (Base de datos bibliográfica de Psicología)
— RACO (Revistas Catalanes amb Accés Obert)
— REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias)
— REDALYC
— RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas)
— WordCAT
— ZDB (Zeitschriftendatenbank)

EDUCAR es publica sota el sistema de llicències Creative Commons segons la modalitat:



Reconeixement - NoComercial (by-nc): Es permet la generació d'obres derivades sempre que no se'n faci un ús comercial. Tampoc es pot utilitzar l'obra original amb finalitats comercials.

Índex

Educar

Gener-juny 2015, vol. 51, núm. 1, p. 1-224

ISSN 0211-819X (paper), ISSN 2014-8801 (digital)

Les paraules clau són en llenguatge lliure

<http://educar.uab.cat>

Impacte i transferència de la formació docent universitària **Impacto y transferencia de la formación docente universitaria**

- 5-11 Presentació / Presentación (Mònica Feixas)
- 13-36 **Stes, Ann; Van Petegem, Peter** (Universiteit Antwerpen. Bèlgica)
Impacto de la formación del profesorado universitario: Aspectos metodológicos y propuesta para futuras investigaciones.
The impact of university teachers' training: Methodological issues and proposals for future research.
- 37-52 **Postareff, Liisa; Nevgi, Anne** (University of Helsinki. Finland)
Development paths of university teachers during a pedagogical development course.
Trajectòries de desenvolupament del professorat universitari durant un curs de formació pedagògica.
- 53-80 **Chalmers, Denise; Gardiner, Di** (University of Western Australia. Australia)
The measurement and impact of university teacher development programs.
L'avaluació i l'impacte dels programes de desenvolupament de professors universitaris.
- 81-107 **Feixas, Mònica; Lagos, Patricio** (Universitat Autònoma de Barcelona. España); **Fernández, Idoia** (Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibersitatea [UPV/EHU]. España); **Sabaté, Sarai** (Universitat Autònoma de Barcelona. España)
Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior.
Patterns and trends in the research on effectiveness, impact and transfer of teacher training in higher education.

- 109-125 **Cano, Elena** (Universitat de Barcelona. España)
Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro.
Evaluation of training: Some lessons learned and some challenges for the future.
- 127-147 **Madinabeitia Ezkurra, Alba; Lobato Fraile, Clemente** (Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibersitatea [UPV/EHU]. España)
¿Puede el impacto de las estrategias de desarrollo docente de larga duración cambiar la cultura institucional y organizativa en educación superior?
Can the impact of long-term faculty development strategies change institutional and organizational culture in higher education?
- 149-165 **Euler, Dieter** (Universität St. Gallen. Suiza)
Mejorar las competencias docentes del profesorado universitario es necesario, ¡pero la innovación sostenible requiere algo más!
Improving teaching skills of university teachers — necessary, but sustainable innovation requires more!

Temas de recerca / Temas de investigación

- 169-188 **Tahull Fort, Joan** (Grup d'Estudis Societat, Salut, Educació i Cultura [GESEC]. España); **Montero Plaza, Yolanda** (Universitat de Lleida. España)
Malestar en la escuela. Conflictos entre profesores.
Upset at school. Conflicts between teachers.
- 189-208 **Questa-Tortero, Mariela E.** (Universidad ORT. Uruguay)
Por senderos inexplorados de la gestión educativa: en búsqueda de la imagen institucional perdida.
Walking unexplored paths of educational management: In search of lost institutional image.

Punts de vista / Puntos de vista

- 211-224 **Jurado de los Santos, Pedro; Olmos Rueda, Patricia; Pérez Romero, Antonio** (Universitat Autònoma de Barcelona. España)
Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo
Vulnerable youth in training programs for employment

IMPACTE I TRANSFERÈNCIA DE LA
FORMACIÓ DOCENT UNIVERSITÀRIA

IMPACTO Y TRANSFERENCIA DE LA
FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

Presentació

La formació docent, inicial i contínua, és una eina necessària per al desenvolupament professional del professorat universitari i un element fonamental de la millora de la qualitat docent. Cada universitat defineix i potencia la formació dels seus ensenyants integrant-la com una característica pròpia de la seva raó de ser, d'acord amb la seva política d'assegurament de la qualitat docent i, suposadament, de manera coherent amb un model de reconeixement de l'excel·lència, com també de la selecció, l'avaluació i la promoció del professorat.

Tot i que el desenvolupament i la formació docent han existit durant anys a la universitat, es desconeix si han exercit cap influència en la millora de l'ensenyament, en la satisfacció de l'estudiant, en el seu aprenentatge o en el clima i el desenvolupament institucionals. Es podria argumentar que tots els programes de formació tenen l'objectiu implícit o explícit de millorar la docència, però una anàlisi de la literatura revela que hi ha poques investigacions que avalin l'eficàcia de la millora en l'assoliment dels aprenentatges per part dels estudiants.

Les experiències existents en altres contextos no són sempre extrapolables, ja que qualsevol intent de mesurar l'eficàcia dels programes de desenvolupament docent ha de reconèixer el tipus i la finalitat dels programes i del context. Això no obstant, es poden aprendre moltes lliçons dels resultats obtinguts. Sens dubte, l'avaluació de l'eficàcia dels programes formatius i la transferència que se'n faci a la pràctica de l'aula per a un impacte eventual en els aprenentatges dels estudiants és un repte.

Aquest monogràfic es fa ressò dels debats i de les investigacions internacionals que es realitzen al voltant de l'impacte i la transferència de la formació per al desenvolupament docent del professorat universitari. Inclou un conjunt de treballs de recerca i reflexió d'investigadores i d'investigadors de prestigi mundial reconegut, compromesos des de fa anys a donar suport i a promoure el desenvolupament docent del professorat universitari.

L'article d'Ann Stes i Peter Van Petegem, de la Universitat d'Antwerp (Bèlgica), vincula entre si quatre investigacions sobre l'impacte de la formació docent en les concepcions d'ensenyament i aprenentatge dels docents, una de

les quals explora més els canvis a llarg termini, tant en el docent com en la institució. És també d'un interès notori la comparació entre els quatre enfocaments metodològics utilitzats i els resultats aconseguits.

Ann Nevgi i Liisa Postareff, de la Universitat d'Hèlsinki (Finlàndia), examinen els itineraris seguits per un grup de professors durant els cinc mesos de participació en un curs de desenvolupament docent. A partir de l'anàlisi dels seus portafolis docents des de la teoria del *boundary crossing* d'Akkerman i Bakker identifiquen cinc itineraris diferents segons el nivell de desenvolupament de les pràctiques pedagògiques, les concepcions sobre ensenyament i aprenentatge i la seva identitat docent.

El monogràfic conté tres revisions teòriques i complementàries de la literatura sobre el tema. D'una banda, la revisió de la literatura de Denise Chalmers i Di Gardiner (University of Western Australia) s'organitza sobre la base de les investigacions anglosaxones sobre avaluació de l'impacte i l'efectivitat de la formació de l'educació superior. Realitza la revisió classificant les investigacions segons el model d'avaluació de cinc nivells de Guskey. Així mateix, proposa un marc de referència amb mesures i indicadors que han de facilitar la sistematització de la informació recollida sobre l'efectivitat dels programes de formació.

En segon lloc, la nostra aportació per a aquest monogràfic (Mònica Feixas, Patricio Lagos, Idoia Fernández i Sarai Sabaté) és una revisió teòrica dels estudis més recents d'avaluació de l'efectivitat, l'impacte i la transferència de la formació per al desenvolupament docent a l'educació superior. Inclou un apartat de clarificació terminològica; els models principals d'avaluació d'efectivitat, impacte i transferència, i una selecció de les investigacions més rellevants a nivell internacional i nacional.

La tercera revisió és d'Elena Cano (Universitat de Barcelona), la qual presenta els reptes principals per a l'avaluació de la transferència de la formació a partir d'una recerca bibliogràfica i l'anàlisi d'alguns articles publicats sobre els processos d'avaluació de la transferència. Amb això, identifica les aportacions més importants respecte als factors facilitadors i obstaculitzadors de l'aplicació dels aprenentatges al lloc de treball. Els reptes de futur relatius a l'avaluació de la transferència de la formació es troben vinculats als diversos agents que intervenen en els programes formatius (institucions, formadors i participants).

L'aportació del treball d'Alba Madinabeitia i Clemente Lobato evidencia, de forma empírica i de manera longitudinal, l'efectivitat d'una estratègia de desenvolupament docent basada en la comentoria, les comunitats de pràctica i l'aprenentatge actiu: el programa ERAGIN de la Universitat del País Basc. La investigació utilitza els quatre nivells del model d'avaluació de la formació de Kirkpatrick.

Finalment, si bé no menys important, Dieter Euler (Universitat de Sant Gallen, Suïssa) critica la tesi que la millora de la docència a la universitat passa principalment per l'aplicació de mesures de formació individuals. Perquè es donin canvis significatius i sostenibles en les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge, cal que les estratègies de desenvolupament individual docent s'imbrin-

quin amb estratègies de desenvolupament organitzatiu d'estructures i cultures. Al seu article, advoca per un enfocament comprensiu que anomena «desenvolupament universitari en l'àrea de l'ensenyament i l'aprenentatge».

Tot i que la literatura sobre aquest àmbit comença a ser abundant, els autors escollits per a aquest monogràfic i les revisions teòriques realitzades coincideixen en la necessitat de seguir investigant la millor manera possible de donar visibilitat als canvis esdevinguts en els individus, els programes i la institució gràcies als programes formatius. També concorden en la necessitat imperiosa de combinar els esforços per mantenir la qualitat de la formació docent amb altres estratègies de suport institucional (a les coordinacions de graus, al si de les disciplines, en el foment de la investigació sobre docència universitària, etc.), per tal que no només es donin millores en la qualitat docent, sinó també un canvi en les cultures d'aprenentatge en el conjunt de l'educació superior.

Mònica Feixas
Universitat Autònoma de Barcelona
Coordinadora del monogràfic



Presentación

La formación docente, inicial y continua, es una herramienta necesaria para el desarrollo profesional del profesorado universitario y un elemento fundamental para la mejora de la calidad pedagógica. Cada universidad define y potencia la formación de sus enseñantes integrándola como una característica propia de su razón de ser, de acuerdo con su política de aseguramiento de la calidad docente y, supuestamente, coherente con un modelo de reconocimiento de la excelencia, así como de la selección, la evaluación y la promoción del profesorado.

A pesar de que el desarrollo y la formación docente han existido durante años en la universidad, se desconoce si han ejercido alguna influencia en la mejora de la enseñanza, en la satisfacción del estudiante, en su aprendizaje o en el clima y el desarrollo institucionales. Se podría argumentar que todos los programas de formación tienen el objetivo implícito o explícito de mejorar la docencia, sin embargo, un análisis de la literatura revela que hay pocas investigaciones que avalen la eficacia de la mejora en el logro de los aprendizajes por parte de los alumnos.

Las experiencias existentes en otros contextos no son siempre extrapolables, puesto que cualquier intento de medir la eficacia de los programas de desarrollo docente debe reconocer el tipo y la finalidad de los programas y el contexto. No obstante, se pueden aprender muchas lecciones de los resultados obtenidos. Sin duda, la evaluación de la eficacia de los programas formativos y su transferencia a la práctica del aula para un impacto eventual en los aprendizajes de los estudiantes es un reto.

Este monográfico se hace eco de los debates y de las investigaciones internacionales que se vienen generando en torno al impacto y a la transferencia de la formación para el desarrollo docente del profesorado universitario. Incluye un conjunto de trabajos de investigación y reflexión de investigadoras e investigadores de reconocido prestigio mundial, comprometidos desde hace años en el apoyo y la promoción del desarrollo docente del profesorado universitario.

El artículo de Ann Stes y Peter Van Petegem, de la Universidad de Antwerp (Bélgica), vincula entre sí cuatro análisis acerca del impacto de la formación docente en las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los docentes, una

de las cuales explora, además, los cambios a largo plazo, tanto en el docente como en la institución. Es también de un interés notorio la comparación entre los cuatro enfoques metodológicos utilizados y los resultados conseguidos.

Ann Nevgi y Liisa Postareff, de la Universidad de Helsinki (Finlandia), examinan los itinerarios seguidos por un grupo de profesores durante los cinco meses de participación en un curso de desarrollo docente. A partir del análisis de sus portafolios docentes desde la teoría del *boundary crossing* de Akkerman y Bakker identifican cinco itinerarios distintos según el nivel de desarrollo de las prácticas pedagógicas, en las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje y en su identidad docente.

El monográfico contiene tres revisiones teóricas y complementarias de la literatura sobre el tema. Por un lado, la revisión de la literatura de Denise Chalmers y Di Gardiner (University of Western Australia) se organiza en base a las investigaciones anglosajonas sobre evaluación del impacto y la efectividad de la formación de la educación superior. Realiza la revisión clasificando las investigaciones según el modelo de evaluación de cinco niveles de Guskey. Asimismo, propone un marco de referencia con medidas e indicadores que han de facilitar la sistematización de la información recogida sobre la efectividad de los programas de formación.

En segundo lugar, nuestra aportación (Mònica Feixas, Patricio Lagos, Idoia Fernández y Sarai Sabaté) para este monográfico es una revisión teórica de los estudios más recientes de evaluación de la efectividad, el impacto y la transferencia de la formación para el desarrollo docente en la educación superior. Incluye un apartado de clarificación terminológica; los principales modelos de evaluación de efectividad, impacto y transferencia, y una selección de las investigaciones más relevantes a nivel internacional y nacional.

La tercera revisión es de Elena Cano (Universitat de Barcelona), la cual presenta los principales retos para la evaluación de la transferencia de la formación a partir de una búsqueda bibliográfica y del análisis de algunos artículos publicados sobre los procesos de evaluación de la transferencia. Con ello, identifica las aportaciones y los hallazgos principales respecto a los factores facilitadores y obstaculizadores de la aplicación de los aprendizajes a los puestos de trabajo. Destaca que los retos de futuro relativos a la evaluación de la transferencia de la formación se hallan vinculados a los diversos agentes intervinientes en los programas formativos (instituciones, formadores y participantes).

El trabajo de Alba Madinabeitia y Clemente Lobato evidencia, de forma empírica y de manera longitudinal, la efectividad de una estrategia de desarrollo docente basada en la comenoría, en las comunidades de práctica y en el aprendizaje activo: el programa ERAGIN de la Universidad del País Vasco. La investigación utiliza los cuatro niveles del modelo de evaluación de la formación de Kirkpatrick.

Por último, si bien no menos importante, Dieter Euler (Universidad de Sant Gallen, Suiza) critica la tesis de que la mejora de la docencia en la universidad pasa principalmente por medidas de formación individuales. Para que se den cambios significativos y sostenibles en las prácticas de enseñanza y

aprendizaje, es necesario que las estrategias de desarrollo individual docente se imbriquen con estrategias de desarrollo organizativo de estructuras y culturas. En su artículo, aboga por un enfoque comprensivo que denomina «desarrollo universitario en el área de la enseñanza y el aprendizaje».

A pesar de que la literatura sobre este ámbito empieza a ser abundante, los autores escogidos para este monográfico y las revisiones teóricas realizadas coinciden en la necesidad de seguir investigando la mejor forma de dar visibilidad a los cambios acaecidos en los individuos, los programas y la institución gracias a los programas formativos. También convienen en la necesidad imperiosa de combinar los esfuerzos para mantener la calidad de la formación docente con otras estrategias de apoyo institucional (en las coordinaciones de grados, en el seno de las disciplinas, en el fomento de la investigación sobre docencia universitaria, etc.), con el fin de que no solo se den mejoras en la calidad docente, sino también un cambio en las culturas de aprendizaje en el conjunto de la educación superior.

Mònica Feixas
Universitat Autònoma de Barcelona
Coordinadora del monográfico



Impacto de la formación del profesorado universitario: Aspectos metodológicos y propuesta para futuras investigaciones*

Ann Stes

Peter Van Petegem

Universiteit Antwerpen, Bélgica.

ann.stes@uantwerpen.be

peter.vanpetegem@uantwerpen.be



Recibido: 27/9/2013

Aceptado: 20/5/2014

Resumen

Este artículo presenta un resumen de cuatro investigaciones empíricas que afrontan la falta de evaluación sistemática de la formación del profesorado en la educación superior. Tres estudios examinan el impacto de la formación en los estilos de enseñanza de los educadores, las percepciones de los estudiantes acerca del comportamiento docente de aquellos, los enfoques de los alumnos y sus resultados de aprendizaje. Un cuarto estudio examina el impacto individual a largo plazo (en las concepciones de enseñanza del profesorado y el comportamiento docente), así como algunos aspectos del impacto institucional. Atendiendo a una evaluación crítica de los resultados y al diseño metodológico de los estudios, se sugieren vías para futuras investigaciones: las condiciones que favorecen el impacto, la triangulación de datos, el impacto a largo plazo y el impacto institucional.

Palabras clave: educación superior; formación docente; evaluación; impacto.

Resum. *Impacte de la formació del professorat universitari: Aspectes metodològics i proposta per a futures investigacions*

Aquest article presenta un resum de quatre investigacions empíriques que afronten la manca d'avaluació sistemàtica de la formació del professorat en l'educació superior. Tres estudis examinen l'impacte de la formació en els estils d'ensenyament dels educadors, les percepcions dels estudiants sobre el comportament docent dels professors, els enfocaments dels alumnes i els resultats d'aprenentatge que assolixen. Un quart estudi examina l'impacte individual a llarg termini (en les concepcions d'ensenyament del professorat i el comportament docent), així com alguns aspectes de l'impacte institucional. Atenent una avaluació crítica dels resultats i el disseny metodològic dels estudis, se suggereixen vies per a futures investigacions: les condicions que afavoreixen l'impacte, la triangulació de dades, l'impacte a llarg termini i l'impacte institucional.

Paraules clau: educació superior; formació docent; avaluació; impacte.

* La versión original de este artículo fue escrita en inglés. Si desean acceder a ella, la pueden solicitar directamente a los autores.

Abstract. *The impact of university teachers' training: Methodological issues and proposals for future research*

This article presents an overview of four empirical research studies dealing with the lack of systematic evaluation of teacher training in higher education. The core question is: "What is the impact of university teachers' training?" Three of the studies examined the impact of training on teachers' approach to teaching, students' perceptions of teachers' teaching behaviour, students' approach to study, and students' learning outcomes. The fourth study explored the long-term individual impact in terms of teachers' conceptions of teaching and teaching behaviour, as well as some aspects of institutional impact. On the basis of a critical evaluation of the results, as well as the methodological design of the studies, the following pathways for further research are suggested: conditions encouraging impact, triangulation of data, long-term impact and institutional impact.

Keywords: higher education; faculty development; evaluation; impact.

Sumario

	Introducción	4. Discusión de los resultados
1. Estudios anteriores sobre el impacto de la formación del profesorado universitario		5. Discusión metodológica
2. Contexto de la investigación		6. Investigaciones futuras
3. Investigación del impacto		7. Conclusión
		Referencias bibliográficas

Introducción

Durante las décadas pasadas, se han abordado seriamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, consecuencia del hecho que se ha prestado mucha atención a la mejora de la enseñanza (Biggs, 2003). Siguiendo esta evolución, la formación del profesorado universitario se ha convertido en un reto importante. Hasta ahora y por lo general, a pesar de su creciente importancia, las evaluaciones se han limitado a medir la satisfacción de los participantes y poco se sabe sobre la influencia en la práctica docente diaria (Norton et al., 2005). Lo que los profesores aprenden durante la formación sigue estando poco claro (Fishman et al., 2003).

La evidencia empírica limitada existente tiene, sin embargo, una base conceptual y metodológica pobre (Stes et al., 2010a). La falta de evaluación sistemática es una preocupación actual en la literatura sobre formación del profesorado universitario (Postareff et al., 2007; Stes et al., 2010a) y, por ello, es necesario hallar pruebas de su impacto para promover el trabajo de un grupo emergente de formadores de docentes como área de estudio (Taylor y Rege Colet, 2010). Este artículo y los estudios en los que se basa representan una respuesta a la falta de evaluación sistemática de la formación del profesorado universitario. Sobre la base de una valoración crítica de nuestros estudios, sugerimos líneas futuras de investigación.

Comenzaremos con una breve visión general de los estudios previos sobre la influencia de la formación del profesorado universitario. A continuación, pasaremos a describir el contexto de nuestra investigación y debatiremos su diseño y sus resultados. Finalizaremos con una discusión metodológica y una identificación de los aspectos que deberían priorizarse en estudios posteriores.

1. Estudios anteriores sobre el impacto de la formación del profesorado universitario

Los estudios existentes sobre los efectos de la formación del profesorado universitario se han centrado, principalmente, en el impacto de las concepciones, las creencias y las intenciones de enseñanza (Norton et al., 2005). Asimismo, se ha investigado el impacto en el enfoque docente (Postareff et al., 2007). La mayoría de los estudios indicaban que la formación tenía un efecto positivo, sin embargo, nosotros observamos que los resultados solo provienen de los autorreportes del profesorado.

Los resultados conductuales acerca de la formación del profesorado universitario han sido objeto de menos informes, aunque las percepciones de los estudiantes sobre el método didáctico del profesor pueden utilizarse para obtener indicadores del comportamiento real del enseñante en el aula. Los estudios previos que examinan el impacto del programa de desarrollo pedagógico en el comportamiento docente y que usan las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza de los profesores han aplicado tanto métodos cuantitativos como cualitativos (Stes et al., 2010a). La mayoría de los estudios cuantitativos han usado varios pretest y postest (Nurrenbern et al., 1999) o un diseño cuasiexperimental (Gibbs y Coffey, 2004). Los estudios cualitativos, en cambio (Stepp-Greany, 2004), presentaron únicamente unos resultados postest para un grupo experimental. La mayoría de los estudios informaron de un efecto positivo de la formación del profesorado universitario en las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza.

La evidencia sobre el impacto de la formación del profesorado universitario se limita hasta ahora a los datos relativos a la enseñanza de los profesores. Hay una clara necesidad de realizar análisis sobre el impacto en el rendimiento académico de los alumnos (Penuel et al., 2007), en cambio, son escasos los estudios que observan el impacto en los enfoques de los estudiantes o en los resultados de aprendizaje de estos (Stes et al., 2010a). Cuando se analizó a los alumnos, no se tuvieron en cuenta las diferencias individuales que existen entre ellos, salvo en el reciente trabajo de Knol (2013), que investiga el efecto de la formación del profesorado en los resultados de aprendizaje de los alumnos según lo percibieron ellos mismos. Se encontró un efecto positivo cuando los profesores recibían comentarios de los estudiantes sobre su clase, pero solo cuando se combinaba con un momento de consulta individual. Hay, asimismo, una aparente falta de análisis que tenga en cuenta factores de influencia (Stes et al., 2010a).

2. Contexto de la investigación

En la literatura educativa de las recientes décadas, se ha desarrollado una propuesta socioconstructivista del aprendizaje: los alumnos son responsables de su propio aprendizaje mientras construyen significados, de una manera activa o interactiva, para sí mismos (Shuell, 1988). Las consecuencias de esta visión sobre la enseñanza parecen obvias. El profesor ya no es un experto que decide qué y cómo debe aprender el estudiante, sino que, hoy, su principal responsabilidad es crear un ambiente que potencie el aprendizaje y actuar como un entrenador que guíe a los alumnos en su proceso de aprendizaje (Marton et al., 1997).

Desde el año 2000, la dirección de la Universidad de Amberes (Bélgica) ha adoptado, siguiendo esta tendencia, un enfoque de enseñanza basado en la competencia y centrado en el alumno. Este enfoque de enseñanza enfatiza el desarrollo de competencias en lugar de la mera acumulación de conocimientos. El objetivo final es estimular a los estudiantes para que apliquen los conocimientos y las habilidades que han adquirido respecto a la resolución de problemas en situaciones complejas de la vida real. La atención se centra en el alumno y su aprendizaje, como consecuencia, la preparación de una clase se conceptualiza como *pensar en las actividades del estudiante*. La enseñanza no significa ya impartir todo el programa de la asignatura, sino mejorar el aprendizaje. Con el fin de llevar a la práctica este enfoque docente, es necesario dar apoyo al profesorado (Fullan y Stiegelbauer, 1991). Por consiguiente, en el centro, se ha desarrollado una formación docente de un año dirigida al profesorado novel. A continuación, describimos las características principales de esta formación.

2.1. Formación del profesorado universitario en Amberes

En la Universidad de Amberes, los enseñantes noveles (que se definen como docentes nombrados como profesores o profesores ayudantes durante los últimos siete años) pueden participar en una formación de un curso de manera voluntaria. Los participantes constituyen un grupo heterogéneo en cuanto a su disciplina académica, y su número se limita a veinticinco personas, para promover así la participación activa. El programa pretende cambiar o reforzar las concepciones de los profesores, de manera que se correspondan con la idea basada en la competencia y la docencia centradas en el alumno que sigue la dirección de la universidad. Tiene, además, el propósito de acercar la enseñanza del profesorado a dicha comprensión del hecho docente e incrementar los estándares profesionales relativos a la práctica en el aula. El objetivo último es, sin embargo, mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos. La formación del nuevo personal docente comprende cuatro módulos que abarcan los siguientes temas:

- 1) Activación de métodos docentes: qué, cómo y por qué.
- 2) Evaluación de los alumnos.

- 3) Entorno de aprendizaje virtual Blackboard.
- 4) Desarrollo curricular.

Adoptando el papel de «estudiantes», los participantes tienen la oportunidad de experimentar la enseñanza basada en las competencias y centrada en el alumno en primera persona. Se les anima a aplicar sus conocimientos y sus habilidades en cada módulo, usando métodos activos de docencia durante momentos de contacto, como debates a partir de un vídeo o fragmentos de microenseñanza, estudios de caso, aprendizaje autónomo guiado y tareas grupales o individuales acompañadas de comentarios de un compañero o del tutor. Los trabajos que deben realizar en casa establecidos al final de cada módulo estimulan la transferencia de lo que han aprendido durante la formación a la práctica profesional actual del profesor novel. Consiste en las siguientes tareas:

- Una descripción del entorno de enseñanza y aprendizaje, un resumen de un método pedagógico activo y otro del material escrito previsto para estimular el proceso de aprendizaje de sus alumnos (módulo 1).
- Un diseño provisional de un formato de evaluación válido y fiable o un formato alternativo de evaluación (módulo 2).
- El desarrollo de un foro de discusión, una trayectoria de aprendizaje o un test en el entorno de aprendizaje virtual Blackboard (módulo 3).
- Un resumen de la asignatura del participante en relación con el currículo (módulo 4).

En el comienzo de la formación, se pide a los profesores noveles que elijan una de las asignaturas que imparten con la que relacionarán todas sus tareas.

La asistencia a la clase presencial y la realización de los trabajos suponen 140 horas de estudio, que se encuentran repartidas en un periodo de diez meses. Para recibir el certificado correspondiente al final del curso, los participantes han de cumplir dos requisitos: haber asistido al menos al 75% de las clases presenciales y haber completado las tareas fijadas al final de cada módulo a un nivel determinado. Recibir un certificado prueba el compromiso activo del receptor en la formación y su valor queda garantizado, al poder ser tenido en cuenta en el momento de la promoción.

3. Investigación del impacto

En la siguiente parte de este artículo, presentamos una investigación que examina el impacto de la formación de profesores noveles en la Universidad de Amberes descrita anteriormente. Dicha investigación consta de cuatro estudios empíricos, ya publicados por separado. El hecho de presentar un resumen de las cuatro partes del análisis, a saber, reuniendo los estudios y considerándolos como un todo, nos permite evaluar de forma crítica el diseño metodológico de investigación sobre el impacto de la formación del profesorado universitario y sugerir las repercusiones que pueda tener en futuras investigaciones.

En un primer estudio empírico (Stes et al., 2010b), examinamos el impacto de la formación docente de la Universidad de Amberes sobre el enfoque de enseñanza del profesorado, utilizando un diseño cuasiexperimental. De acuerdo con Trigwell y Prosser (1996), definimos el enfoque de enseñanza como una combinación única de la concepción pedagógica del profesor, por una parte, y del comportamiento docente propio, por otra. Distinguimos entre un enfoque de cambio conceptual centrado en el alumno (CCSF) y un enfoque de transmisión de información centrado en el profesor (ITTF). El enfoque CCSF persigue cambiar la percepción de los estudiantes usando una estrategia de enseñanza centrada en ellos. En el caso del enfoque ITTF, la intención es transmitir información usando una estrategia centrada en el profesor. Diversos estudios (Gibbs y Coffey, 2004; Lindblom-Ylänne et al., 2006; Nevgi et al., 2004) confirmaron la presencia de estos enfoques de enseñanza en una variedad de contextos. En nuestro análisis, se recogieron datos cuantitativos pretest y postest con una muestra de 20 profesores participantes en el grupo experimental y 20 profesores en el grupo control. Se recogieron también datos cualitativos postest: se entrevistó a 19 profesores del grupo experimental y a 12 del grupo control. El modelo analizado se presenta en la figura 1.

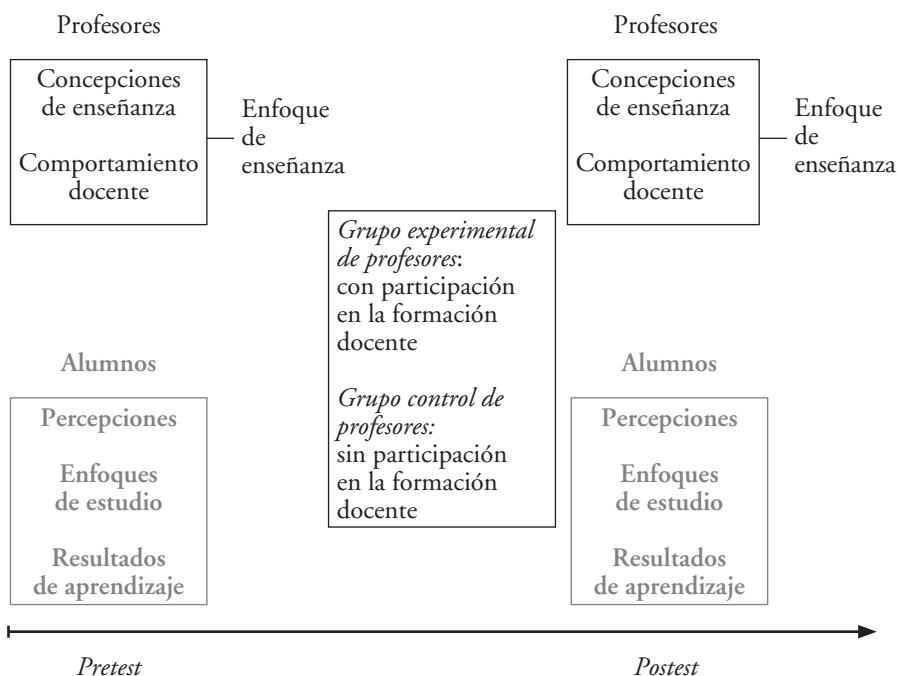


Figura 1. Modelo subyacente del estudio 1.

Fuente: Stes et al. (2010b).

Los t-tests T y el análisis de covarianza con las puntuaciones del pretest como covariable mostraban un efecto del curso de formación en el enfoque de enseñanza. Aunque este efecto no era fuerte o distintivo, se puede concluir que se cumplió un importante objetivo del programa de formación docente de un año de duración para el profesorado universitario novel de la Universidad de Amberes: por lo general, los enseñantes que concluyeron la formación docente querían e intentaban utilizar un enfoque centrado en el alumno. El análisis de los datos cualitativos confirmaba este resultado. Se halló evidencia de que tanto la disciplina como la participación en el curso de formación del profesorado estaban relacionadas con el enfoque pedagógico del docente. Los profesores universitarios que participaron en el curso de formación y que pertenecían a las llamadas «disciplinas duras» (por ejemplo: Química o Medicina; Becher, 1989) destacaron por adoptar un enfoque centrado en el alumno.

Atendiendo a los resultados del primer estudio, esperábamos un impacto del curso de formación del profesorado de la Universidad de Amberes en el comportamiento docente de los enseñantes. Este impacto se examinó en el segundo estudio (Stes et al., 2013a), mediante el uso de un diseño cuasiexperimental. Los datos cuantitativos de los alumnos se recogieron a partir de 15 profesores del grupo experimental y 12 del grupo control. Asimismo, se recogieron datos pretest y postest. En situación postest, también se tuvieron en cuenta datos cualitativos: se entrevistó a 45 alumnos del grupo experimental y a 27 del grupo control. Se analizaron los datos agregados de los alumnos: se compararon sus grupos en relación con las percepciones que tenían acerca de la enseñanza para estudiar el impacto del curso de formación a nivel del comportamiento docente de los profesores. El modelo subyacente de este estudio puede representarse como en la figura 2.

Según la percepción de los alumnos, el análisis de varianza con medidas repetidas y el análisis de covarianza con las puntuaciones en pretest como covariable no mostraron ningún impacto del curso de formación en el comportamiento docente. Los datos cualitativos confirmaron este resultado.

Las percepciones de los alumnos sobre la enseñanza están influidas por diversas variables (Richardson, 2006), como el sexo, la edad, el nivel académico en general, las expectativas sobre la educación superior y las preferencias con respecto a las cuestiones académicas. Siguiendo la tradición estadística en la investigación sobre el impacto del programa de formación docente, optamos por un análisis de mononivel. Añadimos los datos de los alumnos en el nivel del profesor, con el fin de no considerar las diferencias individuales entre los alumnos, que resultaban, por ejemplo, de las variables anteriormente mencionadas. Esto permite llevar a cabo un primer estudio de los datos. Sin embargo, fuimos conscientes de la necesidad de realizar un análisis de niveles múltiples de datos más potente y preciso. El siguiente estudio se centró en ello.

En el tercer estudio (Stes et al., 2012a, 2012b, 2013b), reanalizamos los datos descritos en el trabajo previo desde una perspectiva jerárquica. El enfoque de nivel múltiple nos permitió estudiar si las características de los alumnos podrían haber alterado nuestra interpretación del impacto del curso de forma-

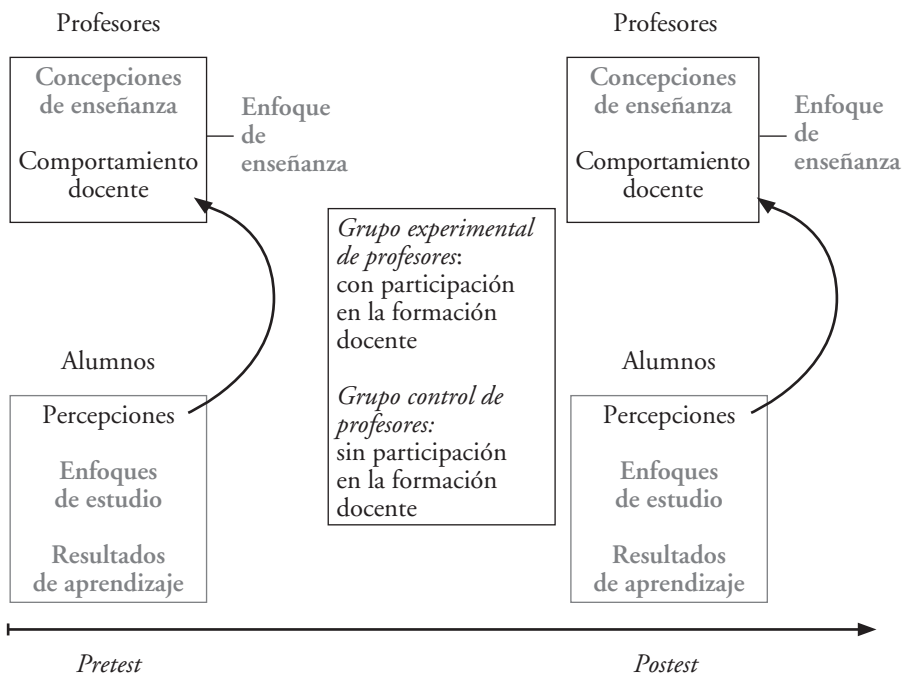


Figura 2. Modelo subyacente del estudio 2.

Fuente: Stes et al. (2013a).

ción docente de la Universidad de Amberes en las percepciones estudiantiles sobre la enseñanza. Un trabajo de Lea et al. (2003) demostró que los entornos de aprendizaje en la educación superior basados en una educación centrada en el alumno tienen el potencial de mejorar su aprendizaje y sus resultados académicos. Por tanto, se examinó también el impacto en los enfoques de estudio de los alumnos y sus resultados de aprendizaje. También analizamos si la influencia del curso de formación dependía del número y del nivel (primeros cursos versus no primeros cursos) de los estudiantes. Recogimos los datos cuantitativos a partir de una muestra de más de mil alumnos en pretest y su postest, usando un diseño cuasiexperimental. El modelo subyacente de este estudio se presenta en la figura 3.

Se valoraron cinco modelos. El primero, el básico, explicaba claramente que los profesores se diferenciaban entre sí en cuanto a las variables dependientes; sin embargo, las diferencias en las puntuaciones escalares también se debían en gran medida a las que existían entre alumnos. Un segundo modelo, en el que no se tuvo en cuenta el posible impacto interferente en forma de características del profesor, del contexto y de las características del alumno, no presentó ningún impacto significativo del curso de formación. Un tercer modelo, que examinaba el impacto neto de la formación, mostró cierta

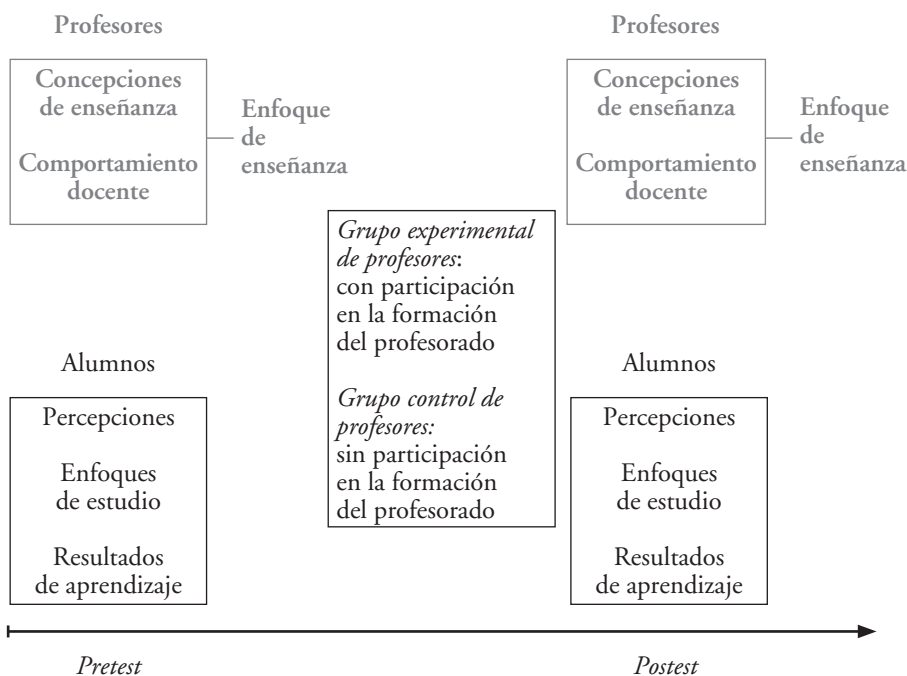


Figura 3. Modelo subyacente del estudio 3.

Fuente: Stes et al. (2012a; 2012b; 2013b).

influencia, que resultó, notablemente, negativa. Dos modelos de interacción demostraron que tenía lugar una influencia ligeramente más positiva para los profesores que daban clase en los primeros cursos y para aquellos que lo hacían a grupos de alumnos más numerosos. Globalmente, solo se hallaron efectos limitados de la formación.

El curso de formación del profesorado de la Universidad de Amberes pretende cambiar o reforzar las concepciones de los docentes e incrementar los niveles profesionales relativos a la práctica pedagógica en el aula. El objetivo último es lograr mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos. Por tanto, nos parece apropiado investigar el impacto de la formación en profesores y estudiantes. Esto explica el objetivo de los trabajos antes descritos. Sin embargo, los anteriores (Stes et al., 2002) concluían que la formación —de acuerdo con los participantes— ejercía también cierto efecto a nivel institucional, ya que los participantes intentan contribuir con respecto a su cultura y sus prácticas docentes en su facultad. Nuestro cuarto estudio (Stes et al., 2007) examinó si estos efectos en el ámbito organizativo se seguían hallando dos años después de finalizar el curso de formación, puesto que podría necesitarse un periodo temporal más largo para lograr una implementación en la práctica diaria de lo aprendido durante el desarrollo de la formación. Por tanto, se

evaluó también el impacto individual a largo plazo (en cuanto a las concepciones y al comportamiento docente del profesorado). Se investigaron ambos tipos de influencia de forma exploratoria y cualitativa, mediante un cuestionario por escrito con preguntas abiertas.

Todos aquellos que participaron en los dos programas de formación durante el año escolar 2000-2001 ($n = 30$) recibieron un cuestionario. Catorce de ellos (un 47%) respondieron. Un primer análisis «vertical» de los datos permitía «entender» completamente los datos suministrados por cada uno de los informantes. Un segundo análisis «horizontal» se ocupaba de la comparación entre informantes. El objetivo aquí era observar si un patrón encontrado en los datos de un informante se repetía en los datos de otros informantes, lo que sugeriría una situación común. Los resultados revelaron que, dos años después de la finalización del programa de formación, los informantes seguían refiriéndose a él para explicar los cambios en (sus concepciones sobre) la enseñanza. Los efectos con respecto a la organización también seguían encontrándose. Aunque la fuerza de los cambios de comportamiento coincidía con la amplitud del cambio en las concepciones docentes, no se pudo establecer una relación firme entre el impacto institucional y la fuerza del impacto individual. Los datos sugerían que el impacto del programa a largo plazo depende principalmente de elementos contextuales.

4. Discusión de los resultados

Una vez que el programa había finalizado, en el primer estudio, investigamos las diferencias en los enfoques de enseñanza entre dos grupos de informantes —uno que participaba en el curso de formación docente de la Universidad de Amberes y otro que no lo hacía—. Concluimos que hay cierto efecto, aunque no fuerte o distintivo, de la formación del profesorado en el enfoque docente. Se logra un importante objetivo del curso de formación de un año para el profesorado universitario novel de la Universidad de Amberes: los profesores que concluyeron la formación desean e intentan utilizar, por lo general, un enfoque centrado en el alumno. Por consiguiente, en el segundo estudio, esperábamos hallar un impacto en el comportamiento docente. Sin embargo, este impacto no apareció.

Como el enfoque docente del profesor viene determinado por las concepciones sobre la enseñanza del profesor, por una parte, y por el comportamiento docente del profesor, por otra parte (Trigwell y Prosser, 1996), podría ser que el efecto en el enfoque docente del profesor hallado en el primer estudio se debiera a una influencia en las concepciones de los profesores. El hecho de que solo se encontraran efectos débiles en dicho enfoque podría deberse a que no hubiera influencia en el comportamiento docente del profesor. Nuestros resultados coinciden, así, con los hallazgos de un estudio de Trigwell y Prosser (1996), en el que se encontraron inconsistencias entre las intenciones o las concepciones de enseñanza, por un lado, y las estrategias docentes, por otro. Parece que, en nuestros estudios, hemos hallado también el «misterio de la

educación superior» (Murray y McDonald, 1997), por lo que hay una disyuntiva entre las concepciones de enseñanza del profesorado y su práctica docente diaria.

Resaltamos que, en el primer estudio, se midió el enfoque de enseñanza del profesorado a partir de sus autoinformes (tanto de forma cuantitativa como cualitativa). Posiblemente, los docentes del grupo experimental sobrestimaron su enfoque pedagógico centrado en el alumno, puesto que su participación en el curso de formación en el que se recalcaba la importancia de un enfoque centrado en el alumno puede haber provocado respuestas socialmente deseables (esto es, respuestas de acuerdo con dicho concepto de enseñanza). Asimismo, el segundo estudio usó las percepciones de los estudiantes al investigar el comportamiento docente del profesorado. A menudo, existe una diferencia entre las características objetivas de un entorno de enseñanza y aprendizaje y las percepciones de los alumnos de este mismo entorno (Ramsden, 1997). Es posible que hubiera aspectos que no fueran percibidos por los alumnos aunque se produjeran. En cualquier caso, es importante tener en cuenta las percepciones de los estudiantes, porque son decisivas para el éxito de las innovaciones (Ramsden, 1997).

Entwistle (1998) destaca que no es la enseñanza como tal la que influye en el aprendizaje de los alumnos, sino la manera en que ellos perciben la enseñanza. El tercer estudio examinó el impacto de la formación del profesorado, tanto en lo relativo a las percepciones de los alumnos como a su aprendizaje (enfoques de estudio de los alumnos y sus resultados de aprendizaje). Nuestra hipótesis de que, al final del curso de formación, los estudiantes percibirían mejor la enseñanza del grupo experimental de profesores en comparación con la de los profesores del grupo control no se confirmó. De hecho, fue lo contrario: con relación a los aspectos «Enseñanza para la comprensión» e «Interés y diversión», los profesores control fueron mejor evaluados. Al tener en cuenta las medidas diferenciales, encontramos un pequeño efecto positivo (aunque no estadísticamente significativo) en el modelo total con respecto a la escala «Tareas establecidas y retroalimentación». Así, nuestra hipótesis de que los profesores de nuestro grupo experimental recibirían mejores puntuaciones en referencia a su conducta docente en situación postest (una vez concluido el curso de formación) que en situación pretest, como resultado de la formación, solo se confirmó con respecto a un único aspecto de enseñanza.

Nuestra hipótesis de que, en situación postest, los alumnos del grupo experimental mostrarían un enfoque de estudio más profundo en comparación con sus compañeros del grupo control no se confirmó. De hecho, en lo relativo al aspecto «Estudiar es interesante», a los alumnos del grupo control les fue significativamente mejor. Cuando consideramos las medidas diferenciales, se encontró un efecto negativo (aunque no estadísticamente significativo) con relación a la escala «Estudiar es interesante». Por tanto, nuestra hipótesis de que, como resultado de la participación del profesorado en la formación, los alumnos experimentales tendrían un enfoque académico más profundo en situación de postest que en situación de pretest no se confirmó.

Tampoco se confirmó nuestra suposición de que los estudiantes del grupo experimental sacarían mayores resultados de aprendizaje en posttest en comparación con el grupo control. Por el contrario, los estudiantes del grupo control mencionaron más conocimientos y habilidades en la materia específica, resultados de aprendizaje afectivo y habilidades genéricas y de información que los alumnos experimentales. En lo que respecta a las medidas diferenciales, se encontró un pequeño efecto negativo (aunque no estadísticamente significativo) en los «Resultados de aprendizaje afectivo». Así, no se confirmó nuestra suposición de que, como resultado de la participación del profesorado en la formación, los alumnos experimentales informarían de mayores resultados de aprendizaje en posttest que en pretest. Llegamos a la conclusión de que nuestros resultados no proporcionan indicio alguno de que se logre el objetivo final de la formación del profesorado en la Universidad de Amberes (es decir, que se sigan mejores resultados de aprendizaje por parte del estudiante).

Un estudio de Lea et al. (2003) demostraba que los entornos de enseñanza superior basados en la docencia centrada en el alumno tienen la capacidad de mejorar los resultados de aprendizaje. Nuestros resultados muestran claramente que este potencial no se logró realizar. Es posible que, a pesar del curso de formación en el que participaron y aunque los participantes —como demostró el primer estudio— informaran de los cambios en su enfoque de enseñanza, los profesores no orientaran realmente su práctica docente al concepto de didáctica centrada en el alumno. Por otra parte, podría deberse a que, simplemente, ello no fuera percibido por los estudiantes, en consecuencia, no afectara a su enfoque de estudio y no hubiera mejoras en los resultados de aprendizaje.

Nuestros tres primeros análisis investigaron el impacto de la formación del profesorado universitario a corto plazo. Un estudio de Postareff et al. (2008a) sobre los enfoques de enseñanza del profesorado muestra que algunos de ellos adoptan sistemáticamente un enfoque u otro: centrado en el aprendizaje o centrado en el contenido. Asimismo, los perfiles de algunos profesores son una combinación de los enfoques o de las concepciones centrados en el aprendizaje o en el contenido, algo que produce un perfil disonante. Postareff et al. (2008a) concluyen que la formación que favorece el desarrollo del profesorado hacia unos perfiles consonantes centrados en el aprendizaje podría causar primero una disonancia que más adelante se transformaría en un perfil consonante. Esto explicaría por qué hallamos en nuestro primer estudio un débil efecto de la formación en el enfoque de enseñanza tras la finalización del programa. Tal vez, algunos docentes del grupo experimental tuvieran un perfil disonante de su enfoque de enseñanza debido a su participación en la formación del profesorado, que posteriormente se transformaría en un perfil consonante y centrado en el aprendizaje y en el alumno. Sin embargo, observamos que esto contrastaría con los resultados de un estudio posterior sobre el efecto a largo plazo de la formación pedagógica de Postareff et al. (2008b), en el que se muestra que los efectos de la formación pedagógica se mantienen bastante estables en el tiempo.

Quizá es necesario un periodo temporal más largo para hallar un impacto en el comportamiento docente. Nuestra evaluación a corto plazo sobre el impacto de la formación del profesorado universitario mostraba un efecto mínimo o ningún efecto en el comportamiento docente según la percepción de los alumnos (segundo y tercer estudios). Posiblemente, los participantes en la formación docente querían e intentaban adoptar un enfoque más centrado en el alumno (impacto en el enfoque de enseñanza, primer estudio) al final del programa, pero tenían dificultades para implementar inmediatamente este enfoque de forma exacta (no hay impacto en el comportamiento docente según el segundo y el tercer estudios). Podría, tal vez, necesitarse un tiempo adicional para lograr la implementación en la práctica diaria de lo aprendido durante la formación. Una formación adicional a largo plazo también podría influir en ello (Postareff et al., 2008b).

En el cuarto estudio, describimos una investigación posterior que analizó el impacto a largo plazo de la formación del profesorado universitario. Los resultados mostraron que, dos años después de la finalización de la formación, los informantes seguían mencionándola como un medio para explicar los cambios en su práctica docente diaria. Aunque el estudio tiene un carácter exploratorio, no se usaron ni un diseño cuasiexperimental ni datos pretest, y los resultados obtenidos se basan únicamente en los datos recogidos en las encuestas de los participantes, por ello, la evidencia encontrada resulta prometedora.

5. Discusión metodológica

En esta sección, evaluaremos críticamente el diseño metodológico de nuestro estudio. Primero, debatiremos cómo se tuvieron en cuenta, antes de la formación, las diferencias potenciales entre los grupos experimental y de control de profesores. Seguidamente, consideraremos la validez y la fiabilidad de los estudios de impacto cuantitativo. Finalizaremos con una discusión sobre aspectos cualitativos de triangulación y de intersubjetividad en lo relativo a los estudios de impacto cualitativo.

5.1. *Diferencias entre los grupos experimental y control antes de la formación*

Los resultados de un estudio de revisión sobre el impacto de la formación del profesorado en la educación superior (Stes et al., 2010a) mostraban que podríamos obtener más información a partir de análisis bien diseñados de carácter experimental. Sin embargo, es difícil lograr la asignación aleatoria en un ámbito aplicado como la educación superior, especialmente si la participación en la formación es voluntaria, como en el caso de la Universidad de Amberes. Un diseño cuasiexperimental donde el grupo control está formado por profesores que no van a (querer) participar en una formación, pero que, por lo demás, son comparables al grupo experimental en las características demográficas, por ejemplo, es una alternativa realista y se utilizó en los tres primeros estudios de impacto descritos anteriormente.

Se invitó a los 23 profesores que se habían inscrito en la formación docente organizada por la Universidad de Amberes en 2005 a participar en estos estudios. Asimismo, les pedimos que propusieran a un compañero que no se hubiera inscrito en el programa, pero cuya situación docente fuera comparable a la suya propia en lo relativo al tamaño del grupo, el nivel de conocimiento de los alumnos a los que enseñaba, la disciplina que impartía, el sexo, el estatus académico y el grado de experiencia docente, para servir como profesor control de manera voluntaria. De esa forma, intentamos conseguir un grupo experimental y un grupo control de docentes que fueran tan equiparables como fuera posible con respecto a las características del contexto de enseñanza y al perfil demográfico del profesor.

Los dos grupos resultaron, de hecho, equiparables en lo relativo a las variables contextuales, el tamaño del grupo y el nivel de conocimiento de los alumnos. Tanto en el grupo experimental como en el grupo control, la mayoría de los profesores tenían equipos pequeños (≤ 30 alumnos) o medianos ($> 30 - \leq 100$ alumnos). En ambos, aproximadamente un tercio de los docentes enseñaba a alumnos de primer curso. Con respecto a las características de los profesores, se observaron algunas diferencias entre los grupos experimental y control. Aplicando la categorización de disciplinas de enseñanza de Becher (1989), podemos afirmar que la mayoría de ellos pertenecían a las «disciplinas duras» (por ejemplo: Química o Medicina). Las «disciplinas blandas» (por ejemplo: Historia o Educación) estaban menos representadas, especialmente en el grupo experimental. La mayoría de los participantes de nuestra investigación eran varones. Como solo el 19% del profesorado de la Universidad de Amberes es femenino, resulta bastante normal que las profesoras estuvieran peor representadas en nuestra muestra. En el grupo control, había solo unas cuantas mujeres. Con respecto al rango académico, la mayoría de los participantes en nuestra investigación eran profesores o profesores e investigadores. Los profesores ayudantes doctores estaban menos representados, en especial en el grupo control. La mitad de los enseñantes experimentales contaban con cinco años o menos de experiencia docente (solo se tuvieron en cuenta años con una carga lectiva mínima de 15 horas/año). En el grupo control, la proporción de profesores con experiencia limitada (≤ 5 años) fue algo menor.

Concluimos que, para minimizar las diferencias entre los grupos experimental y control antes de la formación, se buscó explícitamente la similitud entre los dos grupos de docentes con respecto a las características del contexto de enseñanza y al perfil demográfico del profesor al formar nuestro grupo de participantes. Además, cabe tener en cuenta que, a causa también del hecho de que los participantes dejaron el grupo durante el periodo de recogida de datos, la similitud no resultó perfecta y ello puede haber influido sobre nuestros resultados. El modelo neto de análisis de niveles múltiples del tercer estudio controló las diferencias entre los profesores experimentales y control derivadas del contexto anteriormente mencionado y de las características del profesor.

Más adelante, describiremos cómo tuvimos en cuenta, en todos los estudios cuasiexperimentales (estudios 1-3), las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control antes de la formación con respecto a las variables dependientes tratadas, las cuales podrían ser resultado de las mencionadas anteriormente en relación con las características del contexto y del perfil demográfico del profesor.

Un estudio anterior (Stes et al., 2008) indicaba que, antes del comienzo de la formación, los profesores del grupo experimental (los que planeaban participar en la formación) no se diferenciaban significativamente de los del grupo control (los que no estaban inscritos en la formación) en lo relativo a su enfoque de enseñanza de cambio conceptual centrado en el alumno. No obstante, en el primer estudio cuasiexperimental descrito anteriormente, tuvimos en cuenta las puntuaciones pretest: utilizamos los análisis de covarianza (ANCOVA) con las puntuaciones pretest como covariable para analizar el impacto de la formación en el enfoque de enseñanza del profesorado.

En el tercer estudio, se puso de manifiesto que el grupo experimental de profesores y el grupo control no eran equivalentes en situación de pretest con respecto a las percepciones de la enseñanza, los enfoques de estudio y los resultados de aprendizaje de sus alumnos. En general, se percibió mejor la enseñanza del profesorado del grupo experimental, puesto que proporcionó un mayor estímulo a los alumnos para que adoptaran un enfoque de estudio más profundo en lugar de un enfoque superficial, lo que produjo mejores resultados de aprendizaje (así percibidos). Por tanto, antes del inicio de la formación, los profesores experimentales lograron un importante objetivo del programa en mayor medida que los del grupo control, a saber, ser capaz de impartir una enseñanza basada en las competencias y centrada en el alumno. Esto podría haber influido en el impacto general de la formación: los profesores que ya consiguen puntuaciones altas en las variables dependientes tendrán más dificultades para seguir mejorando que los que obtienen puntuaciones bajas.

Tuvimos en cuenta el hecho de que, en el pretest, los profesores experimentales se diferenciaron de los profesores control con respecto a las percepciones de los alumnos sobre la enseñanza, a los enfoques de estudio y a los resultados de aprendizaje en los diferentes modelos utilizados en el análisis de nivel múltiple del tercer estudio, al considerar no solo las puntuaciones posttest, sino también las diferenciales. El estudio en el impacto del comportamiento de enseñanza del profesorado, según la percepción de los alumnos (segundo estudio), tuvo en cuenta las puntuaciones pretest: los análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA) evaluaron si la puntuación media en una escala en situación de pretest era significativamente diferente a la puntuación media en la misma escala en el momento posterior, tanto para el grupo experimental como para el grupo control por separado. Los análisis de covarianza (ANCOVA) con las puntuaciones en el pretest como covariable estudiaron más a fondo el impacto de la formación.

5.2. Aspectos de validez y fiabilidad

Una primera cuestión sobre validez y fiabilidad se refiere a los instrumentos empleados para examinar cuantitativamente el impacto de la formación. Usamos cuatro instrumentos conocidos internacionalmente. Estudiamos el impacto en el enfoque de enseñanza del profesorado por medio del Approaches to Teaching Inventory (ATI; Trigwell y Prosser, 1996), o Cuestionario de Enfoques de Enseñanza. Utilizamos la segunda parte del Experiences of Teaching and Learning Questionnaire (ETLQ; Entwistle, 2005), o Cuestionario de las experiencias de enseñanza y aprendizaje, y el Revised Two Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F; Biggs et al., 2001), o Cuestionario de procesos de estudio revisado de dos factores, para investigar el impacto en el comportamiento de enseñanza del profesorado, las percepciones de enseñanza de los alumnos y sus enfoques de aprendizaje, respectivamente. Se examinó el impacto en los resultados de aprendizaje de los alumnos por medio de un cuestionario formado por la cuarta parte del ETLQ (Entwistle, 2005), que ampliamos con ocho ítems elaborados por nosotros mismos, que medían los resultados de aprendizaje afectivo y psicomotor. Todos los cuestionarios se tradujeron al neerlandés, mediante la adaptación de la terminología al contexto flamenco de educación superior allí donde fue necesario. Tanto el ATI como el R-SPQ-2F se hicieron a nivel específico de curso. De esa manera, se adaptaron los instrumentos a nuestro contexto específico de investigación.

Se analizaron la validez de constructo (Shadish et al., 2002) y la fiabilidad de las versiones adaptadas al neerlandés de los cuestionarios para nuestra muestra. Era importante hacerlo, porque los cuestionarios se crearon y se probaron originalmente para profesores y alumnos anglófonos en otro país, con un sistema educativo superior que difería en mayor o menor medida. Por consiguiente, necesitábamos confirmar sus escalas y su naturaleza en nuestra muestra.

En un estudio de Stes et al. (2010c), un análisis factorial de nuestra versión neerlandesa del ATI mostraba las dos escalas CCSF e ITTF, según lo planteado originalmente por Trigwell y Prosser (1996). Contenían, respectivamente, tres subescalas («Debate entre profesor y alumno», «Cambio conceptual» y «Debate entre alumnos») y dos subescalas («Transmisión de información» y «Centrado en el examen»). Tanto las dos escalas como las cinco subescalas resultaron tener fiabilidad y se utilizaron en el análisis de datos de nuestro primer estudio.

Los resultados de un análisis factorial de nuestra versión neerlandesa de la parte 2 del ETLQ indicaban que nuestros datos se ajustaban bastante bien a un modelo de ocho factores subyacente al ETLQ. Encontramos los valores alfa de Cronbach aceptables en todas las escalas («Objetivos y congruencia», «Enseñanza para la comprensión», «Tareas establecidas y retroalimentación», «Evaluación de la comprensión», «Entusiasmo y apoyo del personal docente», «Apoyo del alumno» e «Interés y diversión»), excepto en «Elección del alumno». Para el análisis de los datos de nuestros estudios segundo y tercero, no utilizamos esta última escala.

Una validación reciente de nuestra versión neerlandesa del R-SPQ-2F (Stes et al., 2013c) mostraba que las dos dimensiones principales («Enfoque profundo» y «Enfoque superficial») se asemejaban a las identificadas por Biggs et al. (2001) en su modelo bifactorial. Además de los dos factores principales, encontramos cinco subfactores. Tres factores («Estudiar es interesante», «Emplear tiempo extra» y «Aprendizaje autorregulado») se relacionaban con el «Enfoque profundo». La subescala «Aprendizaje autorregulado» resultó tener fiabilidad insuficiente y no se utilizó para el análisis de los datos de nuestro tercer estudio. Dos subescalas («Esfuerzo mínimo» y «Aprendizaje memorístico») se relacionaban con el «Enfoque superficial».

Los resultados de los análisis factoriales de nuestros cuestionarios en los que se preguntaba a los alumnos sobre sus resultados de aprendizaje mostraron que nuestros datos se ajustaban a un modelo de cuatro factores. Encontramos valores alfa de Cronbach aceptables en todas las escalas: «Resultados del aprendizaje afectivo», «Resultados de aprendizaje psicomotor», «Habilidades genéricas y de información» y «Conocimiento y habilidades específicas de la asignatura». Usamos, así, el modelo de cuatro factores para el análisis de los datos de nuestro tercer estudio. Un segundo asunto sobre validación se relaciona con el nivel de los análisis empleados en los estudios segundo y tercero. A pesar de los resultados positivos del estudio de validación de la segunda parte del ETLQ, observamos que la manera como se utilizaron las percepciones de los alumnos, medidas por medio del ETLQ para estudiar el impacto del programa de formación en el comportamiento del profesorado, no fue posiblemente la más válida. Como hemos mencionado anteriormente, elegimos un análisis de mononivel en el segundo estudio para seguir la tradición estadística en la investigación del impacto de la formación del profesorado. Comparamos el grupo de alumnos en lo relativo a sus percepciones acerca de la enseñanza. Analizamos si el grupo experimental de alumnos en situación de postest percibía la enseñanza de los profesores mejor que el grupo experimental de alumnos en situación de pretest y/o mejor que el grupo control de alumnos en situación de postest (por el que se controlaron las percepciones de los grupos experimental y control en situación de pretest). Se añadieron los datos del alumno al nivel del profesor, por lo que las diferencias individuales entre alumnos (derivadas, por ejemplo, del sexo, la edad, el nivel académico general, las expectativas con respecto a la educación superior y las preferencias sobre la enseñanza) no se tuvieron en cuenta. Sin embargo, cuando se estudia el impacto de la formación en el comportamiento del profesorado según la percepción de los estudiantes, estas diferencias deben considerarse, porque las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza no solo están influenciadas por el tipo de docencia del profesor, sino también por las variables antes mencionadas (Richardson, 2006). Concluimos que el análisis presentado en el segundo estudio debe verse como una primera exploración de los datos. Hicimos una valoración de niveles múltiples más potente y precisa de los datos en el tercer estudio.

En el tercer estudio, analizamos nuevamente los datos que se describen en el segundo estudio desde una perspectiva jerárquica. El modelo multivariante

contenía dos niveles: el de los alumnos (nivel 1) y el del profesorado (nivel 2). Los alumnos se anidaron en los docentes. El enfoque de niveles múltiples nos permitió explorar si las características de los alumnos podrían haber distorsionado nuestra interpretación del impacto de la formación en el comportamiento docente de los profesores según lo percibieron los alumnos, como se describe en el segundo estudio. El sexo, la edad y el nivel académico general (en términos de la calificación media obtenida en el curso anterior) de los alumnos fueron controlados mediante el modelo neto de análisis de niveles múltiples. Dado el diseño del estudio (es decir, que los mismos profesores y asignaturas se analizaron en el momento posterior, como se había hecho en situación de pretest), los alumnos que participaron en el pretest no eran los mismos individuos que los del pretest (a excepción de los alumnos repetidores). En el análisis de niveles múltiples, se tuvo en cuenta el grado en que los dos grupos de alumnos (grupo en situación pretest y grupo en situación postest) eran comparables en cuanto a sexo, edad y nivel académico general.

Como asunto final de validación, observamos que los estudios cuantitativos en contextos educativos reciben a menudo críticas por trabajar con categorizaciones sin tener en cuenta la dependencia del contexto; por ejemplo: el hecho de que un profesor opte por un enfoque centrado en el alumno o un enfoque centrado en el profesor puede diferir de un contexto de enseñanza a otro (Prosser y Trigwell, 1999). Aunque se utilizaron categorizaciones en (parte de) nuestros estudios cuantitativos, intentamos superar estas críticas, haciendo que todos los cuestionarios fueran específicos de curso. Así, todas las variables dependientes tal y como se examinaron en nuestra investigación se relacionaban con una, la asignatura específica de cada profesor, elegida por los participantes al comienzo de nuestra investigación. Mediante esta asignatura, investigamos si las concepciones del profesorado, su comportamiento, las percepciones de la enseñanza de los alumnos, su enfoque de estudio y los resultados de aprendizaje estaban influidos por la formación. Las generalizaciones en otras asignaturas en las que los profesores no se centraron durante la formación no pueden hacerse sin reflexión. Naturalmente, se permitió a los profesores transferir también a esas asignaturas lo que aprendieron; así que, tal vez, podrían observarse algunos efectos.

En los dos primeros estudios, no se usaron solo categorizaciones cuantitativas, sino que también analizamos datos cualitativos. En la sección siguiente, describiremos el valor de este diseño de métodos combinados.

5.3. Aspectos de triangulación e intersubjetividad

Dado el estado de la investigación anterior, los estudios que utilizan un enfoque de métodos combinados son bastante innovadores y útiles para obtener más información sobre el impacto de la formación del profesorado universitario (Stes et al., 2010a). Nuestros dos primeros estudios trataron la investigación de métodos combinados. Tanto los datos cuantitativos como los cualitativos se recogieron mediante un diseño concurrente. En general, la

recogida de datos cuantitativos implica menor tiempo que la de datos cualitativos mediante, por ejemplo, entrevistas en profundidad. Esto nos permitió utilizar un diseño de investigación que requería bastante tiempo para la parte cuantitativa de nuestro estudio, es decir, un diseño cuasi experimental pretest y postest. Sin embargo, los datos cualitativos ofrecen mayor información de diagnóstico en relación con las puntuaciones en las dimensiones separadas de un cuestionario. Además, si solo un pequeño número de profesores participa en la formación puesta en marcha por una institución, la investigación sobre su impacto tendrá un poder más bajo para detectar los efectos, especialmente con los análisis cuantitativos. La incorporación de datos cualitativos como fuente complementaria de información es, entonces, una solución interesante. En lo relativo al postest, la combinación de datos cuantitativos y cualitativos se utilizó, así, en nuestro estudio, para hacer un análisis profundo del impacto de la formación en el enfoque de enseñanza del profesorado (estudio 1) y el comportamiento docente de los profesores (estudio 2) (Creswell et al., 2003). Primero, analizamos los datos cuantitativos; el siguiente paso fue analizar los datos cualitativos, con el fin de comprender los resultados del análisis cuantitativo con mayor profundidad. Asimismo, se analizó si los resultados de ambos análisis concordaban con los demás («convergencia») o no («divergencia») (Erzberger y Kelle, 2003). La combinación de datos cuantitativos y cualitativos nos ofreció una visión detallada del impacto de la formación del profesorado universitario. Mediante el uso de una investigación de métodos combinados, tratamos la cuestión de la triangulación (a saber, la triangulación de métodos; Patton, 1990).

El cuarto estudio sobre el impacto institucional y a largo plazo de la formación tuvo un carácter exploratorio. Solo se recogieron datos cualitativos y las conclusiones expuestas se basaban en encuestas por escrito, lo que significa que los datos que utilizamos procedían únicamente de los autoinformes de los participantes. No abordamos en este estudio la cuestión de la triangulación.

El tema de la intersubjetividad se trató tanto en los dos primeros estudios como en el cuarto, mediante una descripción completa del procedimiento seguido por dos investigadores al analizar los datos cualitativos. Esto ofrece la posibilidad a otros investigadores de realizar de nuevo el análisis con el fin de hallar los mismos resultados. Para permitir un trabajo metodológico riguroso, en los dos primeros estudios se desarrolló un marco de codificación semiestructurado, que sirvió de base conceptual para iniciar la codificación. El marco se desarrolló atendiendo a la misma literatura empleada para realizar el programa de entrevistas. Sin embargo, durante la codificación, se completó el marco para evitar que solo se registraran resultados que siguieran los conceptos teóricos desarrollados. Se empleó el programa informático ATLAS/ti (Weitzman y Miles, 1994) para la codificación de las transcripciones de las entrevistas.

En el cuarto estudio, los datos se pusieron en una matriz después de su codificación (Miles y Huberman, 1994). En la primera versión, la matriz contenía fragmentos de datos literales. La segunda versión de la matriz se situó en un nivel más abstracto, lo que permitió realizar comparaciones sistemáticas.

6. Investigaciones futuras

Durante nuestra investigación, surgieron muchas preguntas para futuros trabajos. En esta sección, analizaremos algunas cuestiones que requieren una investigación más amplia.

6.1. *Condiciones que favorecen el impacto*

Trabajos anteriores (Clarke y Hollingsworth, 2002) hacen hincapié en el hecho de que el impacto de la formación depende en gran medida del contexto de trabajo de la asignatura. Los resultados de un estudio de revisión sobre el impacto de la formación del profesorado en la educación superior (Stes et al., 2010a) pusieron de manifiesto que las características de la formación en sí misma, como su duración y formato (colectiva con un carácter de curso y/o un formato alternativo como aprendizaje entre iguales, investigación-acción, enseñanza en equipo o ayudas a la investigación sobre la enseñanza), también influían en el impacto. Además de las características del contexto y de la formación, Baldwin y Ford (1988) distinguen las características del profesor como una categoría que influye en la transferencia de lo que se aprende durante la formación a la práctica profesional real propia. Las características del profesor, así como su satisfacción respecto a la calidad de la formación, la cantidad de formación didáctica del profesor en general (aparte de la participación en el programa de un año para docentes noveles), la motivación del profesor para la enseñanza, su percepción del grado en el que la enseñanza se valora en su institución (en comparación con la investigación) o la percepción que tiene respecto a la carga docente pueden influir en el impacto de su formación. Debemos considerar estas características en próximas investigaciones.

Un futuro estudio debería investigar de forma explícita los diferentes tipos de condiciones (relativas a las características del contexto, a la formación y a los participantes) que fomentan el impacto de la formación del profesorado universitario. Con el fin de obtener una visión más amplia de la influencia de las diferentes variables que intervienen, se podría pensar, por ejemplo, en un estudio cualitativo profundo sobre el impacto de la formación en los participantes individuales. Con respecto al contexto, observamos que no solo se debe considerar el contexto específico de los profesores individuales (por ejemplo, si se enseña en el primer curso o no, si se enseña a un número pequeño o grande de alumnos o la carga docente de cada docente), sino que debe considerarse también de manera más amplia el contexto institucional en el que el profesorado trabaja (por ejemplo: si es una universidad que desarrolla una investigación intensa o no, si la enseñanza se valora plenamente o no, etc.).

6.2. *Triangulación de los datos*

Debemos, sin duda, considerar las percepciones de los alumnos sobre el comportamiento del profesorado, ya que son fundamentales para el éxito de la innovación docente (Ramsden, 1997). Sin embargo, el uso adicional de datos

obtenidos mediante análisis de la preparación de la clase o mediante observaciones (grabadas en vídeo) del comportamiento del profesorado por observadores entrenados brindaría la posibilidad de triangulación y se obtendría una mayor profundidad, con lo que se lograría una contribución significativa que mejoraría la comprensión del impacto de la formación en el comportamiento de los profesores.

6.3. Impacto a largo plazo

Nuestro cuarto estudio examinó el impacto a largo plazo de la formación. Sin embargo, solo se recogieron datos cualitativos autorreportados por los participantes y no se utilizó ningún pretest ni un diseño cuasiexperimental. El estudio tuvo un carácter muy exploratorio y convendría realizar una investigación más rigurosa.

Una interesante área afín para la investigación futura es la relación entre el impacto a corto y a largo plazo. Lo que los participantes aprenden mientras participan en la formación y lo que aplican inmediatamente después en su práctica docente podría correlacionarse con el grado de impacto a largo plazo. Asimismo, también podría estudiarse la relación entre lo que los participantes informan que cambiarán como resultado de la formación y el impacto final, real (a corto o a largo plazo) (Rust, 1998).

6.4. Impacto institucional

En el futuro, es necesaria una investigación que analice los elementos que influyen en la aparición o no del impacto institucional. De esta manera, los resultados del estudio exploratorio con un número de participantes seleccionado, como se describe en el cuarto estudio, pueden ser utilizados para desarrollar un cuestionario en el que los ítems se puntúen en una escala de Likert. Dicho cuestionario se podría distribuir a gran escala y, finalmente, en diferentes instituciones y/o países. Los datos cuantitativos recogidos de esa manera podrían ser analizados para encontrar hallazgos más generales relacionados con el impacto institucional de la formación docente en la educación superior.

Sin embargo, las descripciones del impacto institucional propias de los participantes son solo una manera de analizar los efectos institucionales de la formación. Se necesitan, además, trabajos futuros que empleen otros tipos de información (por ejemplo: análisis de documentos o entrevistas con compañeros de mayor rango).

7. Conclusión

Aunque la evidencia del impacto hallada en nuestros estudios podría resultar desalentadora, la investigación que hemos realizado muestra claramente que la puesta en marcha de la formación del profesorado universitario conlleva una actitud científica. Necesitamos someter continuamente nuestro trabajo en este

campo al análisis empírico. Las cuestiones que deberíamos priorizar en la investigación futura son las condiciones que favorecen el impacto, la triangulación de datos, el impacto a largo plazo y el impacto institucional.

Referencias bibliográficas

- BALDWIN, T. T. y FORD, K. J. (1988). «Transfer of training: A review and directions for future research». *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- BECHER, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham: Open University Press.
- BIGGS, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- BIGGS, J.; KEMBER, D. y LEUNG, D. Y. P. (2001). «The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F». *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- CLARKE, D. y HOLLINGSWORTH, H. (2002). «Elaborating a model of teacher professional growth». *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- CRESWELL, J. W.; CLARK, V.; GUTMANN, M. y HANSON, W. (2003). «Advanced mixed methods research designs». En: TASHAKKORI, A. y TEDDLIE, C. (eds.). *Handbook of mixed methods in social & behavioural research*. Thousand Oaks: Sage, 209-240.
- ENTWISTLE, N. J. (1998). «Improving teaching through research on student learning». En: FOREST, J. J. F. (ed.). *University teaching: International perspectives*. Nueva York: Garland, 73-112.
- (2005). «Enhancing teaching-learning environments in undergraduate courses in electronic engineering: an introduction to the ETL project». *International Journal of Electrical Engineering Education*, 42, 1-7.
- ERZBERGER, C. y KELLE, U. (2003). «Making inferences in mixed methods: The rules of integration». En: TASHAKKORI, A. y TEDDLIE, C. (eds.). *Handbook of mixed methods in social & behavioural research*. Thousand Oaks: Sage, 457-488.
- FISHMAN, B. J.; MARX, R. W.; BEST, S. y TAL, R. T. (2003). «Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform». *Teaching and Teacher Education*, 19, 643-658.
- FULLAN, M. G. y STIEGELBAUER, S. (1991). *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College.
- GIBBS, G. y COFFEY, M. (2004). «The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students». *Active Learning in Higher Education*, 5, 87-100.
- KNOL, M. (2013). *Improving University Lectures with Feedback and Consultation*. Amsterdam: Ipskamp Drukkers.
- LEA, S. J.; STEPHENSON, D. y TROY, J. (2003). «Higher education students' attitudes toward student-centred learning: Beyond "educational bulimia"?». *Studies in Higher Education*, 28 (3), 321-334.
- LINDBLOM-YLÄNNE, S.; TRIGWELL, K.; NEVGI, A. y ASHWIN, P. (2006). «How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context». *Studies in Higher Education*, 31, 285-298.
- MARTON, F.; HOUNSELL, F. y ENTWISTLE, N. (eds.) (1997). *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*. Edimburgo: Scottish Academic Press.
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Londres: Sage.

- MURRAY, K. y McDONALD, R. (1997). «The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice». *Higher Education*, 33, 331-349.
- NEVGI, A.; POSTAREFF, L. y LINDBLOM-YLÄNNE, S. (2004). «The effect of discipline on motivational and self-efficacy beliefs and on approaches to teaching of Finnish and English university teachers». Estudio presentado en la *EARLI SIG Higher Education Conference*, 18-21 de junio, Estocolmo, Suecia.
- NORTON, L.; RICHARDSON, J. T. E.; HARTLEY, J.; NEWSTEAD, S. y MAYES, J. (2005). «Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education». *Higher Education*, 50, 537-571.
- NURRENBERN, S. C.; MICKIEWICZ, J. A. y FRANCISCO, J. S. (1999). «The impact of continuous instructional development on graduate and undergraduate students». *Journal of Chemical Education*, 76 (1), 114-119.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- PENUEL, W. R.; FISHMAN, B. J.; YAMAGUCHI, R. y GALLAGHER, L. P. (2007). «What makes professional development effective?: Strategies that foster curriculum implementation». *American Educational Research Journal*, 44, 921-958.
- POSTAREFF, L.; KATAJAVUORI, N.; LINDBLOM-YLÄNNE, S. y TRIGWELL, K. (2008a). «Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers». *Studies in Higher Education*, 33 (1), 49-61.
- POSTAREFF, L.; LINDBLOM-YLÄNNE, S. y NEVGI, A. (2007). «The effect of pedagogical training on teaching in higher education». *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- (2008b). «A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education». *Higher Education*, 56 (1), 29-43.
- PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- RAMSDEN, P. (1997). «The context of learning in academic departments». En: MARTON, F.; HOUNSELL, D. J. y ENTWISTLE, N. J. (eds.). *The experience of learning*. 2.^a ed. Edimburgo: Scottish Academic Press, 198-216.
- RICHARDSON, J. T. E. (2006). «Investigating the relationship between variations in students' perceptions of their academic environment and variations in study behaviour in distance education». *British Journal of Educational Psychology*, 76, 867-893.
- RUST, C. (1998). «The impact of educational development workshops on teachers' practice». *International Journal for Academic Development*, 3 (1), 72-81.
- SHADISH, W. R.; COOK, T. D. y CAMPBELL, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.
- SHUELL, T. J. (1988). «The role of the student in learning from instruction». *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.
- STAPP-GREANY, J. (2004). «Collaborative teaching in an intensive Spanish course: A professional development experience for teaching assistants». *Foreign Language Annals*, 37, 417-426.
- STES, A.; CLEMENT, M. y NELISSEN, C. (2002). *Educational innovation and faculty's professional development: A two-way link*. Estudio presentado en el International Consortium for Educational Development Conference. University of Perth, Australia.

- STES, A.; CLEMENT, M. y VAN PETEGEM, P. (2007). «The effectiveness of a faculty training program: Long term and institutional impact». *The International Journal of Academic Development*, 12 (2), 99-109.
- STES, A.; COERTJENS, L. y VAN PETEGEM, P. (2010b). «Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approach». *Higher Education*, 60 (2), 187-204.
- (2013a). «Instructional development in higher education: Impact on teachers' teaching behaviour as perceived by students». *Instructional Science* [en línea], 41 (6), 1103-1126. <<http://dx.doi.org/doi:10.1007/s11251-013-9267-4>>.
- STES, A.; DE MAEYER, S.; GIJBELS, D. y VAN PETEGEM, P. (2012a). «Instructional development for teachers in higher education: Effects on students' learning outcomes». *Teaching in Higher Education*, 17 (3), 295-308.
- (2012b). «Instructional development for teachers in higher education: Effects on students' perceptions of the teaching-learning environment». *British Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 398-419.
- (2013b). «Effects of teachers' instructional development on students' study approaches in higher education». *Studies in Higher Education*, 38 (1), 2-19.
- STES, A.; DE MAEYER, S. y VAN PETEGEM, P. (2010c). «Approaches to teaching in higher education: Validation of a Dutch version of the Approaches to Teaching Inventory». *Learning Environments Research*, 13, 59-73.
- (2013c). «Examining the cross-cultural sensitivity of the revised two-factor study process questionnaire (R-SPQ-2F) and validation of a Dutch version». *PLoS ONE*, 8 (1), e54099.
- STES, A.; GIJBELS, D. y VAN PETEGEM, P. (2008). «Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics». *Higher Education*, 55 (3), 255-267.
- STES, A.; MIN-LELIVELD, M.; GIJBELS, D. y VAN PETEGEM, P. (2010a). «The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research». *Educational Research Review*, 5 (1), 25-49.
- TAYLOR, L. y REGE COLET, N. (2010). «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 universities: From faculty development to educational development*. Sterling, VA: Stylus Publishing, 139-167.
- TRIGWELL, K. y PROSSER, M. (1996). «Congruence between intention and strategy in science teachers' approach to teaching». *Higher Education*, 32, 77-87.
- WEITZMAN, E. y MILES, M. B. (1994). *Computer programs for qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Development paths of university teachers during a pedagogical development course

Liisa Postareff

Anne Nevgi

University of Helsinki, Finland.

liisa.postareff@helsinki.fi

anne.nevgi@helsinki.fi



Received: 22/10/2013

Accepted: 31/1/2014

Abstract

The aim of the study is to analyse the development of university teachers' pedagogical expertise during a five-month, 10-credit pedagogical development course. The data consists of reflection diaries of 18 participants who participated in the course. The method of content analysis was applied to identify different development paths from the reflection diaries. The paths differ from each other in terms of development in teaching practices, conceptions and teacher identity. The results suggest that some teachers resist changing their understanding about teaching and learning while others describe strong changes both in their conceptions of teaching and learning, as well as in their teacher identity. These results are reflected in light of *boundary crossing* theory presented by Akkerman and Bakker (2011).

Keywords: expertise development; pedagogical development; development paths; university teachers; pedagogical development courses; reflection diaries.

Resum. *Trajèctòries de desenvolupament del professorat universitari durant un curs de formació pedagògica*

Aquest estudi té com a objectiu analitzar el desenvolupament de l'expertesa pedagògica del professorat universitari durant un curs de formació pedagògica de deu ECTS de cinc mesos de durada. Les dades recollides consisteixen en un diari reflexiu dels divuit participants en el curs. El mètode d'anàlisi de contingut va servir per identificar les diferents trajectòries de desenvolupament del professorat des dels seus diaris reflexius. Les trajectòries difereixen les unes de les altres en termes de desenvolupament de les pràctiques, concepcions docents i identitat professional. Els resultats mostren com alguns professors es resisteixen a canviar les seves concepcions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge, mentre que d'altres descriuen importants canvis tant en les seves concepcions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge, com en la seva identitat docent. Aquests resultats estan d'acord amb la teoria del *boundary crossing* d'Akkerman i Bakker (2011).

Paraules clau: desenvolupament de coneixements; desenvolupament pedagògic; vies de desenvolupament; professors universitaris; cursos de desenvolupament pedagògic; diaris de reflexió.

Resumen. *Trayectorias de desarrollo del profesorado universitario durante un curso de formación pedagógica*

El presente estudio tiene como objetivo analizar el desarrollo de la experticia pedagógica del profesorado universitario durante un curso de formación pedagógica de diez ECTS de cinco meses de duración. Los datos recogidos consisten en un diario reflexivo de los dieciocho participantes en el curso. El método de análisis de contenido sirvió para identificar las diferentes trayectorias de desarrollo del profesorado desde sus diarios reflexivos. Las trayectorias difieren unas de otras en términos de desarrollo de las prácticas, concepciones docentes e identidad profesional. Los resultados muestran cómo algunos profesores se resisten a cambiar sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, mientras que otros describen importantes cambios tanto en sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, como en su identidad docente. Estos resultados están en consonancia con la teoría del *boundary crossing* de Akkerman y Bakker (2011).

Palabras clave: desarrollo de conocimientos; desarrollo pedagógico; vías de desarrollo; profesores universitarios; cursos de desarrollo pedagógico; diarios de reflexión.

Summary

- | | |
|--------------------------------|--------------------------|
| 1. Introduction | 4. Discussion |
| 2. Aim and method of the study | Bibliographic references |
| 3. Findings | |

1. Introduction

In terms of teacher development, previous research has shown contradictory results regarding the effectiveness of pedagogical development courses organised for university teachers. Some research focusing on the impact the courses have on teachers' approaches to teaching and on self-efficacy beliefs have shown positive effects of such courses in terms of an increase in the student-centred or learning-focused approach to teaching and self-efficacy beliefs of teachers (e.g. Gibbs & Coffey, 2004; Postareff et al., 2007, 2008). However, some research has found no evidence for changes in teachers' behaviour or conceptions (e.g. Ho et al., 2001). Stes et al. (2007) showed that the long-term impact of development programmes is affected by contextual elements to a great extent. Most of the studies focusing on analysing the effectiveness of pedagogical development courses have reported changes in teacher development at group level, while analysis focusing on changes in individual teachers' behaviour or conceptions has gained less attention. When the focus is on individual teachers, it is possible to conduct a more fine grained analysis of why and how changes in teacher development occur or do not occur. In this paper we report the results of a study that considers different developmental paths of university teachers when participating in a single pedagogical development course.

Influence of pedagogical development courses on the development of teacher expertise in higher education

All pedagogical development courses aim to improve teacher expertise in some aspects of participants' teaching or to change participants' conceptions of teaching and learning to support improvement of their teaching and interaction with students. However, all changes ultimately depend on the participants' willingness to change. Further, most academics commit themselves strongly to research on their own discipline and consider that their expertness is based on being a researcher of the subject. Teaching is sometimes seen as less important in academic careers and an obligatory duty without ambition to develop expertness in teaching, that is, scholarship in teaching (Boyer, 1990; Knight, 2002). Moreover, being an expert in one field may prevent developing expertise in other fields, especially for those who cling to their expertness in one field and do not accept that they may be novices in another field (see Akkerman & Bakker, 2011).

Several studies suggest that the development of expertise is not a linear and uninterrupted continuum, but rather that experienced teachers' professional identity may experience conflicts in cases of educational change or change in their immediate working environment (Beck & Young, 2005; Boshuizen, 2004; Sikes, 2006). There is evidence that expertise development processes are often faced with disturbances (Beijaard et al., 2004; Boshuizen, 2004). Furthermore, contrary to vertical and smooth process of expertise development, there is evidence of complex and horizontal development of expertness (see Engeström et al., 1995). The concepts of boundary and boundary crossing have become interesting key concepts in understanding how expertise develops between and in different domains (Akkerman & Bakker, 2011). The development of expertise is not seen only as a vertical acquisition of expert knowledge and skills; instead the multi-dimensional view of expertise has led research interest to be focused on the horizontal processes of expertise development (Engeström et al., 1995).

Referring to Critchley and Casey (1989), Lueddeke (2003) argued that people in their 'mid-career' avoid change either consciously or unconsciously and they usually have a fear of making commitment. This 'intermediate phase' of expertise was identified also by Postareff et al. (2007) in their analysis of the effectiveness of pedagogical development courses on teachers' approaches to teaching and their self-efficacy beliefs. They noted that teachers who had participated in a six-month pedagogical course reported being less learning-focused than teachers who had no pedagogical courses at all. In addition, their self-efficacy beliefs were lower than those of the non-trained teachers. Oosterheert and Vermunt (2003) emphasised that teachers should be made aware of the possible delay in the development of more sophisticated conceptions of teaching. Previous research has shown that teachers who are motivated to develop their professional expertise in terms of pedagogical knowledge engage in the type of reflection that leads to higher quality teaching, and they also

have a willingness and an ability to take risks in their teaching (McAlpine & Weston, 2000).

Åkerlind (2003) explored ways of understanding development in university teaching. She described teaching development as an increase in teachers' comfort with teaching, knowledge and skills and finally, in learning outcomes of the students. In a later study, Åkerlind (2007) identified five qualitatively different approaches to growing and developing as a university teacher. The first category is about building up a better knowledge of one's content area in order to become more familiar with what to teach. In the following three categories, the focus is on building up practical experience or developing teaching strategies in order to develop own skills as a teacher. The fifth category is about continually increasing understanding of student learning in order to become more effective in facilitating learning processes.

A Pedagogical development course as a space of crossing boundaries of expertise

Most academics who participate in pedagogical development courses do not have any, or have only limited knowledge of pedagogical theories and educational sciences (see, for example, Postareff et al., 2007, 2008). However, their expertise in their own academic domain, as well as their research experience, teaching traditions and thinking and reasoning, are all deeply rooted in their own field or discipline (see Becher & Trowler, 2001; Neumann, 2001; Neumann et al., 2002) and other academic disciplines could be considered as territories of other tribes (see Becher & Trowler, 2001). In order for teachers to develop their pedagogical expertise, they need to cross the boundaries between their own subject domain and the domain of pedagogical theories and knowledge (see Akkerman & Bakker, 2011).

Pedagogical development courses are a domain where experts from various fields meet and interact with each other. Although they share similar interests in terms of teacher development, as a group they are heterogeneous and represent different professional and academic cultures and are separated by socio-cultural boundaries (Akkerman & Bakker, 2011). For an individual teacher it is a great challenge to develop expertise in another field than the own discipline, which requires crossing boundaries and familiarising oneself with new ways of thinking and reasoning (Akkerman & Bakker, 2011). Participating in a pedagogical development course offers teachers both challenges and opportunities to develop their expertness in teaching. Teachers are challenged by new theories of teaching and learning, and they are involved in a continuous process of going beyond the borders of their own discipline and pedagogical field.

2. Aim and method of the study

The aim of the present study is to analyse individual teachers' development paths during a pedagogical development course in order to capture variation in how

teachers describe and experience the courses and in how they describe the development of their pedagogical expertise during the course. In addition, the aim is to analyse what kind of discontinuities and resistance can be identified in the teachers' development paths.

The data consist of reflection diaries of 18 participants (10 female, 8 male) of a pedagogical development course the University of Helsinki offers its teaching staff. The teachers represented a range of different disciplines: Agriculture and Forestry, Arts, Behavioural Sciences, Biological and Environmental Sciences, Business and Administration, Law, Medicine, Social Sciences, and Theology, and their teaching experience varied from 0 to 25 years. The teachers were aged between 29 and 50 years. The teachers' academic positions at the university ranged from doctoral student to senior lecturer and professor.

The teachers participated in a five-month, 10-credit basic pedagogical course at the University of Helsinki. The aim of the course was to provide the teachers the basic skills to plan, instruct and assess teaching and learning in their classes and to become capable of using learning-centred ways of teaching. In addition, the aim was that the participants recognise their conceptions of teaching and learning and become aware of themselves as teachers and of their own ways of teaching. The course consisted of nine, full-day contact seminars and assignments. In the most time demanding assignment, the participants re-designed one of their courses according to the principles of constructive alignment. The instruction in the second assignment was to interview the teachers' own students, and in the third assignment to observe the teaching of other teachers.

Finally, the teachers were instructed to write a learning diary regularly (at least after each of the nine contact seminars) during the pedagogical development course and to write a five-page summary of their diaries. This summary is called a *reflection diary*, since the teachers were instructed to reflect on the topics they had written about in the learning diary. The reflection diaries were supposed to contain the key points from the diaries, including an analysis of how they had developed as university teachers during the course, and what kinds of ideas they had about their teaching development. The participants were also asked to ponder and reflect on their learning from the viewpoint of personal goals, teaching and learning at university, teacher identity and course planning. The requirements for the assignment were explained and discussed with the participants at the first course session. The length of the reflection diaries varied from 703 to 2494 words, and were typically between 1200–1500 words. All the participants examined their diaries in-depth and wrote a summary following the guidelines.

The teachers were informed at the beginning of the course that their assignments might be used for research purposes and that no references to the identity of an individual teacher would be revealed.

Analyses of reflection diaries

The authors were the coaches of the pedagogical development course. The reflection diaries were analysed six months after the course ended in order to minimize the possible effect of the authors' impression of the participants on the analysis of the diaries. Furthermore, to ensure the anonymity of the participants, the date and exact location of the course is not described.

The reflection diaries were inductively content analysed by the first and second authors independently. In a first phase, they both read the reflection diaries independently several times and then discussed their impressions. Similarities were found among certain teachers in how they described their development paths and changes in their conceptions, practices and teacher identity. Therefore, each diary was reanalysed by both authors independently in order to capture the changes in conceptions, practices and teacher identity in each diary in depth. Both authors obtained similar results from the analysis. In the next phase, different types of development paths related to teachers' conceptions, practices and teacher identity were identified by both authors independently. Both authors observed similar development paths, but the analysis continued with a short summary of one to two pages which concisely described the development path of each participant separately. The summaries helped to identify and compare the changes in individual teachers' teacher development during the course. The summaries were written by the second author, and the first author confirmed that each of them corresponded to the description in the reflection diary. Both authors then read the summaries, and identified teachers who described their development in a similar way. There was high consistency between the first and second author regarding the categorisation of similar paths, and unclear cases were discussed in depth. The analysis of the summaries resulted in five different types of development paths.

3. Findings

We focused on the development paths of individual teachers and identified five groups of development paths: 1) teachers describing smooth development and changes in their conceptions and practices; 2) teachers describing unexpected changes in their conceptions; 3) teachers describing fewer conceptual changes and more changes in their teaching practices; 4) teachers describing resistance at the beginning but who eventually experienced changes, especially in their conceptions; and 5) teachers describing resistance towards change.

Teachers who were grouped under the same development path described similar changes in their conceptions, practices and identity.

First developmental path group: Teachers describing smooth development and changes in their conceptions and practices

Five teachers' development paths were characterised by a high motivation to participate in the course and by substantial changes during the course. Their

high motivation was due to a genuine interest in teaching and/or the critical feedback they had received from their students about their teaching. These teachers did not describe large obstacles in their development, nor did they describe resistance at any point, but instead described being very enthusiastic about developing their pedagogical expertise. After analysing these diaries in more depth, these teachers were found to lack a very strong teacher identity; however, they were very interested in teaching and reported a strong need to develop both their understanding of basic teaching and learning theories and principles. These teachers had many years of teaching experience, but the amount of their teaching had not been limited as a result of other duties. They represented both soft and hard disciplines and belonged to some clearly distinct professions (e.g. physicians, social workers, or lawyers) and had worked in these professions before or during their university teaching career. They described being professionals in their own field due to their practical expertise. They noted that gaining pedagogical expertise strengthens and complements their expertise in their own field. The changes the teachers described were mostly on the conceptual level, but they also described changes in teaching practices. The following narrative of one teacher's reflection diary describes a typical teacher in this group:

Case 1 - Matt

Matt attended the basic pedagogical basic course because his superior had encouraged him to participate. He had also received negative and harsh feedback from students concerning his class and therefore had a strong motivation to develop his pedagogical skills. He is a professional in the field of medicine but as a teacher he reported that he is poor and lacks both teaching experience and knowledge of teaching. However, his aim was to improve and become a good teacher. Participating in the course did not add any merits to his CV because he was already well positioned in his field of expertise. The teaching methods seen in the course surprised him in a positive manner. He had very strong emotional reactions towards diverse teaching and learning methods, although these feelings were mostly positive. At the end of the course, he explained and discussed in his reflection diary many new concepts he had learned. He stated that he had gained new insight into teaching and had become more confident as a university teacher. Though he still lacked teaching experience, he reported in his reflection diary that he is confident to try new teaching methods with his students, including the reflection diary.

Second developmental path group: Teachers describing unexpected changes in their conceptions

Secondly, three teachers' reflection diaries were characterised by a very narrow description of goals or motives for the course, but during the course they formulated new goals or described different types of changes during the course. Specifically, they described changes in their conceptions of teaching and

enhanced pedagogical awareness. These teachers were typically surprised by how much they had learned during the course. They were young and had very little teaching experience. All of them were doctoral students and held a rather weak teacher identity. They represented both soft and hard disciplines.

Case 2 - Pete

Pete is a young post-doc researcher who has seven years of teaching experience. However, he stated that he is very unsure as a teacher and his supervisor recommended that he undertake pedagogical studies. He had also pondered whether it would be beneficial to participate in a pedagogical development course in order to develop his teaching skills. He attended the course in order to gain broader insight into pedagogy and to meet other university teachers. In his reflection diary, he described how his own motivation and interest or lack thereof affects his learning. He reflected on his actions and behaviour as a teacher and how he tries to be interactive and create an open and friendly learning atmosphere in his classes. He described how his conceptions of learning and teaching changed during the basic pedagogical course and how he is now eager to try new teaching methods in his classes. He also stated that his self-confidence as a teacher had increased and how the course inspired him to reflect on what kind of a teacher he is. He said that he got more out of the course than he expected and that he has also become more critical towards his teaching practices.

Third developmental path group: Teachers describing less conceptual change and more changes in their teaching practices

Thirdly, two teachers described very practical goals and their development during the course, focusing mainly on practical aspects of teaching. These teachers described changes mostly related to their own teaching practices but not in their conceptions of teaching and learning. These two teachers were also young and had limited teaching experience. Both of them were from the behavioural sciences and already had theoretical knowledge of teaching and learning.

Case 3 - Maria

Maria is a young doctoral student who participated in the pedagogical basic course because she aimed to learn what teaching in practice could be. She had no previous teaching experience; however, she began to tutor a student group at another course during the basic pedagogical course. In her reflection diary, she described how she was afraid and anxious at the beginning of the basic pedagogical basic due to her lack of teaching experience. She explained that she did not at all see herself as a teacher and that she often gets nervous if she has to speak in front of large groups. However, in thinking about herself and her strengths as a teacher, she stated that she was very interested in students and how students learn. During the pedagogical development course, she

realised how simple theoretical concepts like “interaction” are complex and problematic when attempting to activate interaction with students in order to help them learn. She decided to focus on learning more about interaction and students’ activation and described that this also helped her as a tutor in another course. At the end of the basic pedagogical course, she did not yet see herself as a teacher. However, she explained that she had learned a lot about how to design and plan courses and many tips on how to activate students.

Fourth developmental path group: Teachers describing resistance at the beginning but who eventually experienced changes, especially in their conceptions

Fourthly, four teachers’ development paths included some resistance towards the pedagogical course, mostly at the beginning of the course. These teachers typically experienced irritation towards the content and methods of the course, especially with regard to the group activities. Despite their resistance and irritation, they were finally open to change and described several changes as a result of the course. These teachers also had limited teaching experience and were rather young, and stated that they had a weak identity as a university teacher. Most were from the hard sciences. They described changes mostly in their conceptions of teaching and learning and felt that the course encouraged their pedagogical thinking.

Case 4 - Linda

Linda already had some teaching experience but not with large classes. She attended the pedagogical course because she wanted to have better teaching tools and hoped to better understand learning processes. In her reflection diary, she pondered more on herself as a student than as a teacher. She did not reflect on what kind of a teacher she is, but she only described her actions as a teacher without reflecting upon the intentions or motivation behind her actions. In the first days of the course, she lost her motivation and was irritated about the learning theories and teaching models, and was especially annoyed with the group work methods in the course. She explained that her annoyance with group work was the result of her own negative experiences with group work as a student. She spoke with other participants who were also annoyed with the course and she contemplated withdrawing from the course. However, she noted that many practices and working methods seen in the course helped her to improve her teaching straight away and that she uses a new assessment method in her own class that she learned on the course. Surprisingly, her students achieved better learning outcomes than in any of the classes she gave prior to attending the course. The assignment to design a course based on constructive alignment in learning motivated her highly because she will be in charge of teaching a new class next semester. Her attitude changed from negative to positive and inspired her. At the end of the course, she reflected on her own attitude towards pedagogy and now plans to apply new teaching and assessment methods in her courses.

Fifth developmental path group: Teachers describing resistance towards change

Finally, three teachers' descriptions of their development were characterized by resistance to change. After a deep analysis, these teachers were found to have a very strong identity either as a university teacher or as an expert in their own field, although only two of them had ample teaching experience. Two of them were from the soft sciences and were rather young, while the third one was from the hard sciences and was middle aged. They did not describe having a strong intrinsic motivation towards the course. Two of them stated that they already applied a student-focused approach to teaching and that the course only strengthened their previous understanding. They all painted an ideal picture of a university teacher and felt that this picture was incompatible with what was taught in the course. They also stated that the only necessary requirement for them to be experts in their subject matter was to be competent university teachers. These teachers described only minor and more practical changes, such as becoming familiar with new activating methods.

Case 5 - Ellen

Ellen is a young researcher with broad experience as a teacher and extensive pedagogical training. Her main motivation to participate in the course was to earn a certificate for having completed a pedagogical development course and being able to add this to her teaching portfolio. She described herself as having a strong identity as a teacher as a result of her many years of teaching experience outside the university. However, to her great disappointment, this experience was not valued at the university and she noted that in order to secure a position as a university teacher or lecturer, she needed to participate in some pedagogical development courses. She had a negative attitude towards the course due to what she had heard in her faculty. Her negative attitudes arose at the beginning of the course when she became irritated about the theories and concepts of approaches to teaching and learning. In her reflection diary, she reported that she had become acquainted with constructive learning theories more than ten years ago. However, as the course progressed, she realised that many of the course assignments and tasks were meaningful and interesting and that she could learn something from them. In her reflection diary, she described in depth how her conceptions concerning university teaching had changed, but did not mention any changes in her understanding of herself as a teacher. She ended her reflection diary by stating that she was a competent university teacher, but did not mention any desire to develop as a teacher.

There were no differences in teaching experience between the teachers who were open to and those who were resistant to change. Thus, the results of the present study indicate that the amount of prior teaching experience does not explain the variation in how teachers experience pedagogical courses or in how they develop as teachers. The results suggest, however, that if teachers have a very strong conception of themselves as teachers and view themselves as

experts, or have a very strong conception of what it means to be an expert university teacher, their conceptions and teaching practices may be difficult to change.

4. Discussion

When university teachers participate in a pedagogical development course, their expertness as academics and researchers is challenged and negotiated with the theories and practices of the new field of teaching and learning (Winberg, 2008). Teachers may sometimes reject the new theories and practices as being unnecessary and their expertness as academics remains unchallenged. This was the case of the teachers in *group five* in the present study who clearly resisted change. Guskey (2002) suggested that if a teacher has no opportunity to experiment new teaching methods by teaching during the pedagogical course, the teacher may reject the theories. Furthermore, Martin and Lueckenhausen (2005) found that teachers with a more sophisticated understanding of teaching and learning more likely change their understanding of teaching and teaching practices. The results of the present study indeed suggest that teachers holding strong opinions or attitudes about teaching and pedagogical theories are less likely to change their understanding or practices. They may have a profound and sophisticated understanding of learning theories but they seem to resist changing their own understanding and conceptions of teaching and learning.

Åkerlind (2007) noted that for some teachers, developing as a university teacher simply means adopting new teaching strategies in order to develop their own skills as a teacher. In our study, the teachers in *group five* who were resistant to change described mainly rather superficial changes in their teaching practices. On the other hand, Åkerlind (2007) identified teachers who continually increased their understanding of student learning in order to become more effective in facilitating learning processes. Similarly, the teachers in *groups one and two* were more oriented towards developing their conceptions and understanding of learning, and described how their teaching might affect their students' learning. For them, crossing a border between the domain of the own discipline and the domain of pedagogical theories seemed to happen smoothly.

In order to understand why some participants resisted changing their understanding about teaching and learning while other participants described strong changes in their teacher expertise in terms of their concepts of teaching and learning, we examine the findings of our study in light of the idea of *boundary crossing* as presented by Akkerman and Bakker (2011). They define *boundary* as a sociocultural difference which leads to discontinuity in action or interaction. The term *boundary crossing* refers to situations in which experts enter into unfamiliar territory in which they are to some extent unqualified or novices (Akkerman & Bakker, 2011). In their review, they discerned four different mechanisms which constitute the learning potential

boundary crossing; identification, coordination, reflection and transformation (Akkerman & Bakker, 2011).

Identification occurs when a person encounters a different domain of practice or knowledge which leads to questioning of the core identity of each of the intersecting sites and how these practices are related to each other. Two distinct processes emerge in the dialogical process of identification: *othering* and *legitimizing coexistence*. On the basis of our results, we interpret that othering occurs when a teacher participating in a pedagogical development course encounters cultural differences between the teaching practices of own domain and the teaching practices of the pedagogical course, which may lead to feelings of tension and even rejection. The new pedagogical theories remain as the “other” and a teacher will not accept them as being useful for developing teaching practice in the own domain. The process of othering was revealed in the developmental paths of those teachers who resisted changing their conceptions and already had a strong identity as a teacher (fifth developmental path). These teachers’ previous teaching experience and knowledge of learning theories seemed to prevent them from reflecting and developing as teachers.

However, if a person continues with the identification process in terms of legitimizing coexistence, it is possible to reconstruct own identity in light of the other and to develop own teaching practice based on the pedagogical theories and on the substance of the own domain (Akkerman & Bakker, 2011). In our study, pedagogical theories were useful for the young novices in teaching and research (second developmental path) and they changed their teaching in line with what they had learned. They accepted pedagogy as a new field of expertise and reconstructed their teacher identity and their conceptions about teaching and learning to match their disciplinary background. Furthermore, those of the first developmental path, experts from another domain who were very motivated to develop their teaching expertise, also reflected on how pedagogical theories helped them to develop their teaching practices and how they applied these new theories and practices in the teaching of the own domain.

Coordination is about creating cooperative and routinized exchanges between practices, and comprises four different processes which aim to allow diverse practices to work together efficiently (Akkerman & Bakker, 2011). Firstly, coordination requires a *communicative connection* so that relevant information can be exchanged between partners. This means that participants of pedagogical courses have to learn the new language of pedagogy and understand ordinary terms like “learning” as a theoretical concept. The participants who reported a change in their conceptions of teaching and learning stated that they began to understand the simple and everyday word “learning” in a new and different way. This understanding led them to reflect on learning theories and relate theoretical concepts in teaching and learning situations in their own discipline. In order to do so, they had to translate the pedagogical concepts to their own disciplinary context. This was the case especially among

teachers in the first and second developmental path groups. This *effort of translation* (Akkerman and Bakker, 2011) seems to be a very necessary process in the development of pedagogical expertise besides expertise in own discipline. The teachers belonging to the fifth developmental path group seemed unable to translate the pedagogical concepts to match their own disciplinary context, while the teachers in the third developmental group found it difficult to develop their conceptions of teaching and learning, which could be related to the difficulty of translating the concepts.

According to Akkerman and Bakker (2011, p. 144) there are still two processes of coordination: *enhancing boundary permeability* and *routinization*. Enhancing boundary permeability means that one is not even aware of different practices but moves smoothly from one practice to another. Routinization means that crossing boundaries and moving from one practice to another becomes automatized and easy. In order to interpret these two processes in developing expertise, we may assume that both occur when a person can easily change his/her perspective from own discipline to the domain of pedagogy and vice versa. These kinds of processes did not emerge from our data. The pedagogical development course was the first pedagogical course the participants had attended, and so it may not have been possible for them to develop teacher expertise in such a way during the first pedagogical course.

Reflection is a process in which boundary crossing and boundary objects become explicitly discussed and compared. Participants of university pedagogy courses become aware of the differences in teaching culture among disciplines and aware of differences between pedagogical training and teaching in their own discipline. Reflection as a process has two different reflective mechanisms: *perspective making* and *perspective taking* (Akkerman & Bakker, 2011). Perspective making means that a person makes explicit his/her understanding of a subject or an issue. The assignment to write a reflection diary aimed to increase participants' understanding of pedagogical issues, and differences in the development of pedagogical expertise may be related to how well they managed to make their understanding of pedagogical theories and concepts explicit for themselves. Perspective making was revealed in the changes of conceptions of teaching and learning and in changes of teaching practices. Participants with many changes in their developmental paths (especially the first and second groups) reflected in multiple ways how they had gained a new understanding of learning and teaching and how this new understanding had changed their intentions to teach or even teaching practices. Teachers in the fourth developmental group also described these aspects after they overcame resistance. Perspective making was not that clear among teachers in group three as they mostly described changes in their teaching practices, while changes in conceptions were scarce. Among the teachers in group five, reflection was very narrow or totally lacking. Perspective taking is an action in which a person is able to look at own field in the eyes of another. The lack of perspective taking may result in misunderstandings (Akkerman & Bakker, 2011). When one holds tightly to the own previous understanding of teach-

ing, and is not able to look at it from another viewpoint, the development of expertise in pedagogy is prevented. This lack of perspective taking was revealed in the experiences of the teachers in the fifth group, who had a negative attitude towards the university pedagogy course and were not able to change their opinion. However, the participants who began to reflect on what they had learned (especially teachers in groups one and two, and also those in group three and four) could overcome this obstacle and were able to look at pedagogical theories from another perspective, as well as to look at their own discipline from a pedagogical perspective, and thus develop their understanding of pedagogy.

Transformation is the fourth learning mechanism identified by Akkerman and Bakker (2011). Transformation leads to profound changes in one's teaching practice, even to new modes of teaching and assessment. *Confrontation* is needed to start the transformation process. Teachers who were frustrated with their own teaching and had encountered problems, such as negative feedback from their students, were more receptive to new modes of teaching and learning and also more eager to change their teaching, even during the course. For them, the university pedagogy course provided the opportunity to develop their teaching and understanding of teaching and learning and to develop their expertise in pedagogy. In contrast, those who described being rather satisfied with their teaching did not have a specific need to develop as teachers or change their conceptions of teaching and learning, which was the case of the teachers in the fifth group. They did not describe a strong intrinsic motivation towards the pedagogical course, and it is likely that these teachers had more extrinsic motives, such as earning the course certificate.

Recognizing a shared problem space follows confrontation often as a direct response to it (Akkerman & Bakker, 2011). For teachers participating in a pedagogical development course, this shared problem space is the pedagogical improvement of their teaching. Those teachers whose developmental paths included confrontations in the domain of own teaching were open to discussing and sharing their problems concerning teaching and learning. For them, the pedagogical development course was a shared problem space in itself. This led them to the third process of transformation, *hybridization*; in which they changed and developed their own courses and teaching towards something new in which the pedagogical theories were combined into the teaching of their own subject. *Crystallization* is a fourth process of transformation and is seen as real consequences in practice. This type of transformations was revealed in those developmental paths in which a teacher described how the pedagogical ideas will work as basis for the continuous development of own teaching after the course. However, the continuous joint work at the boundaries of pedagogical domain and other academic disciplines was not revealed in the developmental paths. This was the first pedagogical development course for the participants, so more effort and cooperation may be needed after the course before more fundamental and permanent changes in teaching practices emerge.

To conclude, the idea of boundary crossing (Akkerman & Bakker, 2011) provided interesting explanations for the differences between the five development paths. The boundaries between academic domains may lead to resistance and minimize the social interaction between the members of different academic domains, as was the case of the teachers in the fifth developmental group. However, the boundaries may also function as opportunities for mutual understanding and for the creation and development of new teaching practices in diverse academic fields, as among teachers in the first four developmental groups. As a practical implication of the study, we would like to address the importance of paying more attention to the sociocultural differences among teachers who attend pedagogical courses. If these differences remain implicit, the process of teacher development may be hindered for those participants who hold strongly to the ideals of themselves as experts in teaching their own academic domain or who see pedagogy as a totally strange and less-valued domain. In addition, we see value in using reflection diaries in the courses, as they provide teachers with the opportunity to reflect on their own development and to identify obstacles during their development. Had the teachers not been asked to write the reflection diaries, their development paths may have been different since they would not have realised as much as they did through writing them.

Bibliographic references

- ÅKERLIND, G. (2003). Growing and developing as a university teacher – Variation in the meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375–390.
- ÅKERLIND, G. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21–37.
- AKKERMAN, S. F., & BAKKER, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- BECK, J., & YOUNG, M. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: A Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 183–197.
- BECHER, T., & TROWLER, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines* (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.
- BEIJAARD, D., MEIJER, P. C., & VERLOOP, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- BOSHUIZEN, H. P. A. (2004). Does practice make perfect? A slow and discontinuous process. In H. P. A. BOSHUIZEN, R. BROMME, & H. GRUBER (Eds.), *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert* (pp. 73–95). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- BOYER, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- ENGESTRÖM, Y., ENGESTRÖM, R., & KÄRKKÄINEN, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319–336.

- GIBBS, G., & COFFEY, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100.
- GUSKEY, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3-4), 381–391.
- HO, A., WATKINS, D., & 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.
- KNIGHT, P. T. (2002). *Being a teacher in higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- LUEDEKKE, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and “teaching-scholarship”. *Studies in Higher Education*, 28(2), 213–228.
- MCALPINE, L., & WESTON, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors’ teaching and students’ learning. *Instructional Science*, 28, 363–385.
- MARTIN, E., & LUECKENHAUSEN, G. (2005). How university teaching changes teachers: Affective as well as cognitive challenges. *Higher Education*, 49, 389–412.
- NEUMANN, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 2, 135–146.
- NEUMANN, R., PARRY, S., & BECHER, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary context: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 4, 405–417.
- OOSTERHEERT, I. E., & VERMUNT, J. D. (2003). Knowledge construction in learning to teach: The role of dynamic sources. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(2), 157–173.
- POSTAREFF, L., LINDBLOM-YLÄNNE, S., & NEVGI, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557–571.
- POSTAREFF, L., LINDBLOM-YLÄNNE, S., & NEVGI, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29–43.
- SIKES, P. (2006). Working in a “new” university: In the shadow of the Research Assessment Exercise. *Studies in Higher Education*, 31(5), 555–568.
- STES, A., CLEMENT, M., & VAN PETEGEM, P. (2007). The effectiveness of a faculty training programme: Long-term and institutional impact. *International Journal for Academic Development*, 12, 99–109.
- WINBERG, C. (2008). Teaching engineering/engineering teaching: Interdisciplinary collaboration and the construction of academic identities. *Teaching in Higher Education*, 13(3), 353–367.

The measurement and impact of university teacher development programs

Denise Chalmers
Di Gardiner

University of Western Australia. Australia.
denise.chalmers@uwa.edu.au
di.gardiner@uwa.edu.au



Received: 18/11/2013

Accepted: 21/1/2014

Abstract

Teacher development programs have been part of the English speaking higher education landscape for over 40 years. There is now general agreement that teacher development programs have a positive impact on teachers and students, yet the extent and longevity of their impact on the culture of the discipline and the institutions are less well researched and evidenced. There is clearly a need for ongoing and rigorous research on the impact of teacher development programs that looks deeper and beyond the teachers who participate in the programs. The focus of this paper is to draw on the English research and literature to identify the impact and effectiveness of teacher development programs and activities and propose a framework for the systematic measurement and collection of information on the effectiveness of these programs. It is argued that these measures and indicators need to move from the research paradigm to the evaluation paradigm so that they can inform ongoing and future teacher development programs and enhancement. Programs from the planning stage should be designed to build an evidence base that will enable researchers and practitioners to ask more complex questions on where and on whom the programs have an impact, and why they have impact.

Keywords: teacher development programs; evaluation and monitoring; impact; measuring effectiveness; university.

Resum. *L'avaluació i l'impacte dels programes de desenvolupament de professors universitaris*

Els programes de desenvolupament de mestres han format part del panorama de l'educació superior de parla anglesa durant més de quaranta anys. En l'actualitat existeix un acord general sobre l'impacte positiu que tenen els programes de desenvolupament de professors en els mestres i estudiants, però l'abast i la durada del seu impacte en la cultura de la disciplina i les institucions estan més aviat poc documentats i evidenciats. Hi ha una clara necessitat d'una investigació rigorosa sobre l'impacte dels programes de desenvolupament dels mestres que miri més profundament i més enllà dels professors que participen en els programes. L'objectiu d'aquest treball és fer ús de la investigació i la literatura anglesa per identificar l'impacte i l'eficàcia dels programes i activitats de desenvolupament de mestres i proposar un marc per a la mesura sistemàtica i la recopilació d'informació sobre l'eficàcia d'aquests programes. S'argumenta que aquestes mesures i indicadors han de passar del paradigma d'investigació al paradigma d'avaluació perquè puguin informar els programes de desenvolupament i millora docent actuals i futurs.

S'han de dissenyar programes en l'etapa de planificació per construir una base d'evidència que permeti a investigadors i professionals fer preguntes més complexes sobre on i sobre qui tenen impacte els programes, i per què.

Paraules clau: programes de desenvolupament docent; avaluació i seguiment; impacte; avaluació de l'eficàcia; universitat.

Resumen. *La medición y el impacto de los programas de desarrollo de profesores universitarios*

Los programas de desarrollo de maestros han formado parte del panorama de la educación superior de habla inglesa durante más de cuarenta años. En la actualidad existe un acuerdo general sobre el impacto positivo que tienen los programas de desarrollo de profesores en los maestros y estudiantes; sin embargo, el alcance y la duración de su impacto en la cultura de la disciplina y las instituciones están más bien poco documentados y evidenciados. Existe una clara necesidad de una investigación rigurosa sobre el impacto de los programas de desarrollo de los maestros, que se ve más profundamente y más allá de los profesores que participan en los programas. El objetivo de este trabajo es hacer uso de la investigación y la literatura inglesa para identificar el impacto y la eficacia de los programas y actividades de desarrollo de maestros y proponer un marco para la medición sistemática y la recopilación de información sobre la eficacia de estos programas. Se argumenta que estas medidas e indicadores tienen que pasar del paradigma de investigación al paradigma de evaluación para que puedan informar a los programas de desarrollo y mejora docente actuales y futuros. Deben diseñarse programas en la etapa de planificación para construir una base de evidencia que permita a investigadores y profesionales hacer preguntas más complejas sobre dónde y sobre quién tienen impacto los programas y por qué.

Palabras clave: programas de desarrollo docente; evaluación y seguimiento; impacto; medición de la eficacia; universidad.

Summary

Introduction	3. A framework for identifying effectiveness and impact of teacher development programs
1. Impact and effectiveness of teacher development programs	4. Conclusion
2. Identifying indicators of impact and effectiveness systematically for diverse teacher development programs	Acknowledgements
	Bibliographic references

Introduction

Teacher development programs and activities to enhance teaching and learning have been a feature of many higher education institutions, particularly throughout the English speaking countries, for more than 40 years. During this time, there have been significant changes in the teaching environment in universities. Pedagogical understanding has developed, technology has provided unprecedented opportunities of access and enrichment, academic staff have engaged in dialogue and reflections on their teaching, and ethnic and cultural diversity of students has demanded new understandings and skills of academic staff. More recently, a growing awareness that university stu-

dents of the 21st century expect different educational experiences than was typically provided by universities 40 years ago has motivated higher education institutions to take action to raise the quality of teaching and enhance the student learning experience (Knapper, 2003; Hanbury et al., 2008).

The government in Australia, in common with other countries, has been focusing on an agenda of quality, value for money and enhanced participation for higher education, resulting in persistent attention on quality assurance of higher education for over two decades (Chalmers, 2007, 2008; Ramsden, 2003; Bradley et al., 2008). This attention has not only focused on policy and practice at the sector and institutional level, but also on teaching practices, the gulf between research and teaching quality in universities and the changing background and expectations of students (Clark et al., 2002; Norton et al., 2013). In response, many Australian universities now require academic staff new to teaching to undertake an initial teacher preparation program in the first years of their appointment and encourage their staff to regularly participate in professional development related to teaching through offering an extensive range of programs. Similarly, universities in countries such as Sweden, Norway, United Kingdom, Malaysia and Sri Lanka have made pedagogical training of university teachers compulsory as one step towards assuring the quality of teaching (Gibbs & Coffey, 2004; Roxå & Mårtensson, 2008; Parsons et al., 2012). With greater attention being paid to the quality of teaching in universities more broadly, and in individual performance reviews and promotion more specifically, there are clear expectations that teaching staff will increasingly be required to provide evidence of the quality of their teaching and of ongoing participation in teacher development programs. This in turn leads to questions on the effectiveness of professional development programs and calls for educational development centres to demonstrate that their programs are not only linked with their university's strategic initiatives, but that they have resulted in improved teaching practices and student learning experiences and outcomes (Brew, 2007).

This paper reports on an Australian project which developed an evaluation tool for teacher development programs. The central argument is that without a rigorously developed and relevant evaluation instrument, the effectiveness of teacher development programs will continue to be assessed through limited tools such as participant satisfaction surveys which do not provide evidence of the immediate and long-term impact of the programs on teaching, learning and the institutional culture related to teaching and learning. Ensuring rigour required a substantial review of the literature reporting studies which have attempted to measure the impact and effectiveness of programs in terms of teachers and teaching, student approaches to learning and institutional culture. Ensuring relevance required a thorough understanding of the programs to be evaluated. This was achieved through an audit of teacher development activities in the institutions for whom the assessment instrument was designed. The project was designed around an action research-based methodology con-

cerned with practical problem solving, expanding knowledge, enhancing the competencies of participants and delivering findings which are able to be applied immediately to the real world (Clarke, 2005).

1. Impact and effectiveness of teacher development programs

Until recently, the impact and outcomes of teacher development programs on enhancing teaching, student satisfaction and learning or the institutional climate that rewards and recognises teaching had been largely under researched (Devlin, 2008).

However, several recently published articles, reports and edited books have brought together the many small research and larger studies which provide a solid basis on which a number of very clear claims about the impact and effectiveness of teacher development programs can be made (e.g. Amundsen & Wilson, 2012; Chalmers et al., 2012; Parsons et al., 2012; Simon & Pleschova, 2013; Stes et al., 2010)

There are several models that have been proposed to review the effects and impact of teacher development programs (Kirkpatrick, 1998; Chism & Szabo, 1997; Guskey, 2002; Stes et al., 2010). Guskey's (2002) five-level model of teacher development largely reflects those used to review effects and identify where the impacts of development have taken place. The first level of Guskey's model is the teachers' reactions to the development program. The second level is identifying if there has been any conceptual change in teachers' thinking, their knowledge of teaching, their attitudes and motivations. Stes et al. (2010) further elaborated Guskey's level 2 to include: impacts on teacher attitudes (changes in attitudes towards teaching and learning); impacts on teaching conceptions (changes in ways of thinking about teaching and learning); impacts on teaching knowledge (acquisition of new or enhanced concepts, procedures and principles); and impacts on teaching skills (acquisition of thinking/problem solving, psychomotor and social skills). The third level is identifying if there are changes in the organisational culture, practices and support. The fourth level is identifying if there have been any behavioural changes in the way teachers use the newly acquired knowledge, skills and techniques in their teaching practices. Other models re-arrange level 3 and 4, so that the participant effects can be grouped together (Stes et al., 2007). The fifth level is identifying if there are changes in student learning. Other elaborations for this fifth level have emphasised changes in student engagement, perception, study approaches and responses to the teaching, rather than student learning, as it is difficult to attribute changes in student learning outcomes as a result of teacher development programs (e.g. Gibbs & Coffey, 2004; Stes & Van Petegem, 2013).

Each of these five levels will be reviewed to highlight the evidence that is available on the impact and effectiveness of teacher development programs.

1.1. Teachers' reactions to the development program

The 'happy sheet' that reports participant satisfaction at the end of the workshop or program remains the most common form of evaluation for the majority of teacher development programs (Ako Aotearoa, 2010). While some researchers have argued that this level should not be included or should not include satisfaction ratings (Weimer & Lenze, 1998), others argue that it is a legitimate effect to report (Kreber & Brook, 2001; Kirkpatrick, 1998), particularly as it mirrors the use of student satisfaction ratings by teachers as a proxy indicator of quality teaching. Studies consistently show that teacher development programs are typically well received, with the participants reporting overall satisfaction with the programs they have attended (Rust, 1998; Postareff et al., 2007), with evidence of positive changes in attitudes towards teaching development programs (Steinert et al., 2006). Unsurprisingly, teacher development programs that are voluntary tend to be rated more highly than compulsory programs (Chng & Swee Kit, 2013).

1.2. Conceptual changes in teachers' thinking

Several studies have been carried out on the impact of teacher development programs on teacher attitudes - changes in attitudes towards teaching and learning (Hanbury et al., 2008), teaching conceptions - changes in ways of thinking about teaching and learning (Ho et al., 2001; Postaraff et al., 2007; Åkerlind, 2007; Prebble et al., 2004; Prosser et al., 2006); teaching knowledge - acquisition of new or enhanced concepts, procedures and principles (Åkerlind, 2007; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008) and teaching skills - acquisition of thinking/problem solving, psychomotor and social skills.

While the majority of these studies have identified positive changes in teacher attitudes and beliefs, there is complexity linked to the characteristics and beliefs that the individuals bring to the training context. The initial conceptions and beliefs teachers hold about teaching may influence potential learning from teacher development programs. For example, teacher development programs may be considered irrelevant if teachers hold beliefs that teachers are born, not made (Norton et al., 2013; Knapper, 2013). Similarly, the disciplinary culture, and low confidence and self-efficacy can hinder changes in conceptions and beliefs about teaching (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

In a large multi-national study of formal teacher training programs, Gibbs and Coffey (2004) found that teachers became more student-centred after a sustained training process. Similar conclusions were reached by Postareff, Lindblom-Ylänne, and Nevgi (2007), finding that intensive pedagogical training is needed before positive changes to approaches to teaching may be expected to emerge.

Research has shown that all teachers hold personal conceptions of teaching which are the result of their own experiences, both as students and teachers (Samuelowicz & Bain, 2001). Their conceptions range from those who hold

a teacher-focused and content-oriented transmission model of teaching (Entwistle & Walker, 2000), to those who place the student at the centre of decisions related to teaching and learning and see teaching as synonymous with the facilitation of student learning and conceptual understanding (Kember & Kwan, 2000).

A number of studies have investigated the impact of teacher development programs on conceptions of teaching (Van Rossum & Schenk, 1984; Trigwell & Prosser, 1997). Some studies have claimed to change participants' conceptions of teaching by increasing their awareness of the existence of other conceptions which are more conducive to student learning (Samuelowicz & Bain, 2001) while others have used action research (Kember & Kwan, 2000). Conceptions of teaching were changed in a study by Ho, Watkins and Kelly (2001) through involving participants in a four-stage process of self-awareness, confrontation, exposure to alternative conceptions and finally, commitment to new understandings.

Other studies have examined the way in which teachers develop their conceptions of teaching through experience (Åkerlind, 2007), strategic alertness (Trigwell & Prosser, 1997) or over time as they move to more sophisticated conceptions in a 'nested hierarchy' (Entwistle & Walker, 2000). Teacher development programs which focused on conceptual change were found to be effective in shifting teachers' beliefs from teacher-centred to student-focused (Ginns et al., 2008), which offers the potential to shift teacher behaviour and student learning.

1.3. Behavioural changes in the way teachers use the knowledge, skills and techniques they have learned in their teaching practices

There is a large body of work concerned with the influence of teachers' pedagogical beliefs on their teaching practices. It was previously assumed that teachers' conceptions of teaching would be reflected in their teaching practices. For example, teachers who held teacher-centred conceptions would employ more didactic teaching practices and teachers who held student-centred conceptions would utilise active learning strategies with their students. However, Samuelowicz and Bain (2001) identified a gap between teacher's stated beliefs and actual teaching practices. More recently, Stes and Van Petegem (2011) confirmed that early career teachers who changed their thinking towards being more student centred, did not automatically make changes in their teaching practice in line with their changed thinking. The importance of this gap is significant as it has been found that teachers' beliefs and approaches to teaching have a direct impact upon student learning approaches (Prosser & Trigwell, 1999).

It was also assumed that with practice and increasing experience, teachers would move progressively from a teacher-centred conception towards a more student-centred conception. Norton et al. (2013) found that experience appeared to make little or no difference to the beliefs or conceptions held by

university teachers. This finding was confirmed in a review by Richardson (2005) who found very little evidence that teachers' conceptions of teaching developed with increasing teaching experience, or as a result of formal training. Owens (2012), however, found experience was a factor for teachers developing a more student-focused approach, with teachers who had more than six years' experience likely to take a student-centred approach to their teaching. A stronger relationship in developing more student-centred practice with experience was found if combined with a teaching qualification and ongoing specific teacher development.

The picture is not as bleak as the above studies paint. Ho, Watkins, and Kelly (2001) showed that a change towards more sophisticated forms of teaching is possible if conceptions of teaching are addressed at the beginning of formal training. This has been confirmed in subsequent studies where teachers who changed their conceptions demonstrated gains in their teaching practices compared to teachers who did not make conceptual changes (Steinert et al., 2006). As changes in teaching practices cannot be assumed, teachers in training programs need to be provided practical guidance and support on ways to implement the different aspects of student-centred teaching into their daily teaching practices if they are to adopt practices that better match their changed conceptions. Owen's research confirms the importance of combining general pedagogical training with practical guidance and examples. Owens found that when specific training in the use of online learning environments was provided to university teachers who held teaching qualifications, they were significantly more likely to use these environments in an effective way to engage students. In contrast, teachers who had participated in general teacher training programs and/or held student focused beliefs, but did not receive specific training in the use of online environment, did not use the technology effectively to engage their students (Owens, 2012).

A number of studies have concluded that teachers with teaching qualifications receive higher student ratings than those who do not have such qualifications (Rust, 2000; Breda et al., 2003; Cilliers & Herman, 2010; Weurlandeer & Stenfors-Hayes, 2008). The higher ratings have been related to improved teaching practices. Donnelly (2006) reported that the three main effects on teacher behaviour following participation in an academic development program were the development of new instructional strategies, the implementation of new teaching approaches, and the change in beliefs about teaching and learning theories (p. 214). Similarly it has been reported that following participation in teacher development programs, academics display greater confidence in using new techniques (Hanbury et al., 2008), a better understanding of the student perspective (Knight, 2006) and are more likely to engage in the scholarship of teaching and learning (Healey, 2000).

Studies on the effectiveness of discipline-specific versus generic teacher preparation programs in changing teacher behaviour have concluded that generic teacher preparation programs have less influence on teacher behaviour than those which are discipline specific. When considered in light of the find-

ings that teachers in the ‘hard disciplines’ (physics, chemistry and mathematics) adopt more teacher focused approaches, while those in the ‘soft disciplines’ (history, art, philosophy) are more student focused (Lindblom-Ylante et al., 2006), there is a need to consider the appropriateness of offering generic programs if a change in teacher behaviour is the desired outcome.

While it can be concluded that there is evidence that teacher development programs can lead to reports of teachers feeling more confident and less stressed about teaching, especially large classes, of having expanded repertoires of teaching strategies, and being more student-centred in their approaches to teaching, Kinchin (2005) cautions that the changes in practices may be quite superficial if they are not further encouraged and supported.

1.4. Changes in organisational culture, practices and support

The importance of the organisational culture, practices and support was recognised by Guskey as a critical input indicator, arguing that the “lack of organisational support can sabotage any professional development effort, even when the individual aspects of professional development are done right” (2002, p. 48). Its usefulness as an outcome indicator of impact of teacher development programs has been less recognised (Kreber & Brook, 2001; Trowler & Bamber, 2005). There is limited research which shows the impact of teacher training programs on organisational policy, culture, practices and support. This may be more of a consequence of the focus and purpose of the training program being largely targeted at the teachers and students. However, a number of teacher development programs are clearly organisationally orientated, designed to introduce new staff into the policies, processes and academic culture of the institution and to develop specific skills in line with institutional priorities. A growing number of universities encourage or require participation in teaching certificate courses viewing it as an investment in future staff and quality assurance (Chalmers et al., 2012; Butcher & Stoncel, 2012).

For many studies, organisational impact was not a direct focus of investigation. For example, Stes et al. (2007) identified that participants in a one-year teacher development course reported that they had become more involved in their department committees, in teaching and teaching policy, and remained active in the two years following the conclusion of the course. For these participants, a key facilitating factor for increased and/or ongoing innovations and organisational engagement was the positive reaction of colleagues and students to a teaching innovation, particularly if it involved working with colleagues who had also participated in the training course. Key negative factors identified as impediments to introducing student-focused teaching practices included large classes, pressures to research and publish, and lack of practical and policy support. The most frequently cited factor that participants felt most constrained the impact of the teacher development program was lack of consensus and collaboration with colleagues (Stes & Van Petegem, 2011).

A positive relationship between engaging in the scholarship of teaching, including graduate certificate courses that focused on scholarship of teaching, and positive student' course experience was identified by Brew (2007), who found a correlation between higher student satisfaction and higher department engagement in the University's Scholarship Index.

Institutional differences were found in attitudes to teacher development programs where participants in the more recently established universities in the UK, which tended to be more teaching than research focused, perceived the teacher development programs more positively than participants in the research-focused, older universities (Prosser et al., 2006). This variation of participant response related to different university contexts alerts evaluators of the need to design their evaluation within their local institutional context and to be cautious when interpreting comparative data (Bamber, 2008).

Accounting for the organisational impact of teacher development programs is important, but it is just as important to consider the impact organisational climate or culture has on teacher development programs (Cilliers & Herman, 2010; Hanbury et al., 2008; Toth & McKey, 2010; Weimer, 2007). The institutional culture or climate is associated with the notion of 'learning architecture' (Dill, 1999) or the policies and procedures within universities for accountability and improvement which might include processes for systematic review and benchmarking, and for dissemination of good practice in teaching and learning. Complementing this is the concept of 'enhancement culture' which supports the transfer of learning from teacher development programs and further innovation and experimentation. Trowler and Bamber (2005) explored the intersection of institutional policy and capacity and culture and highlight the gulf which exists between effecting change in individual teacher behaviour and achieving more widespread institutional change. Others (Gibbs & Coffey, 2004; Ginns et al., 2008; Southwell & Morgan, 2010; Cilliers & Herman, 2010) investigated barriers to the transfer of learning from teacher development programs, such as a lack of faculty/department support, lack of funding and resources, lack of interest from colleagues and resistance to change. A supportive organisational environment, on the other hand, is characterised by ample opportunities for professional development, recognition and reward of teaching achievements, funding to support initiatives aimed at improving teaching and an 'enabling environment' in which senior managers not only participate in communities of practice, but value professional development activities (Cilliers & Herman, 2010, p. 7).

1.5. Changes in student learning, engagement, perceptions, study approaches

Guskey's fifth level of evaluation and impact involves identifying if there are changes in student learning. Other elaborations for this fifth level have emphasised changes in student engagement, perception, study approaches and responses to the teaching rather than student learning, as it is difficult to attribute changes in student learning outcomes as a result of teacher develop-

ment programs (e.g. Gibbs & Coffey, 2004; Stes & Van Petegem, 2013). While Guskey (2002) argues that student learning outcomes can and should be identified and attributed to educational development, his model is situated in schools where teachers and students interact regularly over an extended period of time. However, in universities, students have limited direct engagement with their different teachers, and many different teachers and tutors may be contributing to the teaching of the one subject. Of these many teachers, perhaps only one teacher may have participated in a teaching development program. In this context, attributing student learning, or lack of learning, to participation in a teacher development program is problematic.

So while it could be argued that all teacher development programs have the underlying, if not explicit, goal of improving student learning and certainly the teacher development programs are frequently described as intending to facilitate improvement in the quality of teaching and learning (Eggs & Macdonald, 2003); nevertheless, the literature on the relationship between teacher development programs and student learning is not only scant, but at times confusing or contradictory. For example, some studies have concluded that there is little evidence regarding the impact of teacher development on teaching practice and even less evidence of impact on student learning (Weimer & Lenze, 1998). Others suggest a positive, albeit indirect, relationship (Gibbs & Coffey, 2004; Hanbury et al., 2008). Teacher development programs can influence student learning by assisting teachers to adopt teaching approaches which encourage deep learning and teachers, through encouraging a high level of student engagement in class have had a positive effect on student learning (Carini et al., 2006).

In summary, while the question on identifying the impact of teacher development programs seems to be a relatively straightforward one, there is considerable debate about how to determine the impact of teacher development programs or combinations of different teacher development programs and the indicators that can be used. Questions arise on what aspects to consider, what and how to measure them and how conclusive assertions of impact can be made. Furthermore, any consideration of the impact of teacher development programs can only be meaningful when contextualised against the size and type of institution, the resources available, the intended outcomes of the programs, and the organisational climate in which the teacher development programs take place. These all add to the complexity of the task of measuring effectiveness. For these reasons, single, limited term teacher development activities and programs are likely to have a less measurable impact on teachers, students or organisational culture, though these are typically the focus of research investigations of effectiveness and impact of teacher development.

It is argued that in order to identify and measure impact and effectiveness, the full range of teacher development programs and activities should be considered in aggregate, as well as separately, to determine their impact and effectiveness. Furthermore, it is argued that the evaluation tool should be informed by the evidence in the literature related to the aspects of these diverse programs

that can be measured; namely changes in teacher beliefs, knowledge and behaviour; student approaches to learning; and the institutional culture which supports teaching and learning.

2. Identifying indicators of impact and effectiveness systematically for diverse teacher development programs

A number of reports have documented the range and intended outcomes of various types of teacher development programs in Australia and overseas (Stefani, 2011; Ako Aotearoa, 2010; Hicks et al., 2010; Ling, 2009; Viskovic, 2009; Dearn et al., 2002; Kreber & Brook, 2001; Gibbs et al., 2000). These reports demonstrate that teacher development programs vary in scope, content, delivery mode, intended outcomes and audience. They can be formal or informal, short or extended, planned or unplanned. Teacher development activities may be centrally designed and delivered, be more decentralised including faculty/school or discipline activities, be offered through professional associations or occur through collaborative, peer or partnership arrangements or communities of practice.

Shorter courses and workshops tend to have a single intention such as providing orientation, disseminating information or instructing in particular skills. Short training courses tend to present discrete, skills-based topics. Longer, intensive, more formal programs tend to focus on building understanding and capacity in terms of pedagogical approaches appropriate to learners in higher education. Programs can be located in disciplines or departments, while others are designed to be interdisciplinary (Butcher & Stonecel, 2012; Donnelly, 2006). Many programs are designed to increase participation and engagement in communities of practice, mentoring, reflective practice and action learning, thus highlighting the significance of context for effectiveness of development programs (Warhurst, 2006; Peseta & Manathunga, 2007; Spronken-Smith & Harland, 2009; Ortlieb et al., 2010).

This diversity of programs and context described in the reports was confirmed in an audit of teacher development programs and activities provided by thirty-nine Australian universities (Chalmers et al, 2012), which identified that the range and types of programs varied considerably from formally accredited programs such as Graduate Certificates in Tertiary Teaching and Foundations of University Learning and Teaching programs for academics new to teaching, to less formal programs with incidental workshops run through a central unit or within faculties or departments. These might also include formal or informal peer review of teaching, and processes and practices that encourage both self-reflection and university wide networks and communities of practice. The programs, in their varied forms, are provided face-to-face, off-shore and on-line.

Such diversity of range, outcomes and context of teacher development programs presents a significant challenge to developing an evaluation tool which will facilitate universities and centres to identify the effectiveness and

impact of their programs, is adaptable to different contexts and activities, and does not compromise the depth and breadth of the range and diversity of the programs.

2.1. Different outcomes for teacher development programs

Drawing from the literature and audit of Australian university teacher development programs, the intended outcomes could be broadly categorised as teacher focused, learner focused or institutionally focused, although the relative emphasis varies between formal and informal programs. Formal programs had a strong focus on outcomes related to pedagogy in higher education with the underlying intention of changing teachers' conceptions of teaching, extending teacher knowledge and understandings about teaching and learning, and developing teaching behaviours and skills with the implicit goal of improving student learning experiences.

The majority of the informal programs had a single outcomes focus such as specific teaching skills or behaviours and had less emphasis on changing teachers' conceptions of teaching and understandings of pedagogy. This is not surprising given that the informal programs are of a much shorter duration. This presented the further challenge of identifying indicators which would be relevant to all institutions and the full range of their programs.

2.2. Types of quality indicators

Four types of quality indicators are commonly used in higher education: Input, Process, Output and Outcome. These can be more broadly categorised as Quantitative and Qualitative indicators. Quantitative indicators are based on numerical assessments of performance and are typified by Input and Output indicators. Qualitative indicators use non-numerical assessments of performance and include Process and Outcome indicators (Borden & Bottrill, 1994). See Chalmers (2008) for a review of quality indicators for teaching and learning. In summary,

- *Input indicators* refer to the human, physical and financial resources dedicated to particular programs;
- *Output indicators* refer to the results or outcomes of the programs which are measurable such as the number of program participants;
- *Process indicators* reveal how programs are delivered within the particular context referring to policies and practices related to learning and teaching, performance management and professional development of staff, quality of curriculum and the assessment of student learning, and quality of facilities, services and technology;
- *Outcome indicators* focus on the quality of provision, satisfaction levels and the value added from learning experiences.

Together, these types of indicators direct attention to both the effectiveness of the practices and processes involved, and the changes or effects which occur as a result of these practices and processes. Furthermore, they acknowledge that not all changes will be evident within the same time frame with some occurring in the short term and others only evident in the long term.

Despite the recent emphasis by governments and universities on output and outcome indicators, there is general agreement that the complementary use of input and process indicators is appropriate and useful for generating information related to teaching and learning in higher education. There is also recognition that the information generated needs to be interpreted and contextualised with data provided from a variety of sources since all types of indicators have some limitations. Collectively, the full range of indicators can provide a comprehensive picture of the quality of teaching and learning activities. For these reasons, indicators drawn from all of these four types were identified as necessary to include in the teacher development effectiveness framework.

3. A framework for identifying effectiveness and impact of teacher development programs

A national strategic priority project was commissioned by the Office of Learning and Teaching in Australia in 2011 to develop a framework that would allow universities and Centres of Teaching and Learning to systematically identify the effectiveness and impact of teacher development programs (Chalmers et al., 2012).

The Teacher Development Effectiveness Framework is an evaluation framework designed to assist academic and educational developers to gather evidence of the effectiveness of their teaching and learning programs for academics in higher education. It is based on the notion that an intervention such as a teacher development program will result in change in knowledge and practice appropriate to the teaching-learning context. In evaluating the success of such teaching development programs, two aspects require attention: the effectiveness of the practices and processes involved, and the changes or impact which occur/s as a result of these practices and processes. Evidence of effectiveness requires looking beyond the delivery of the program to policies, institutional culture, teacher knowledge and practice, student learning behaviour and to data which demonstrates sustained and sustainable improvement.

The conceptualisation and development of the Effectiveness Framework was underpinned by four key principles:

1. **Relevance:** The Framework should be relevant to the range of type and purpose of teaching preparation programs;
2. **Rigour:** The Framework should be founded on a theoretical and evidence-based model;

3. Context: The Framework should take account of contextual factors, including learning architectures and enhancement cultures; and
4. Reliability: The Framework should be trialled in a range of universities. The structure and content of the Framework is shown in Figure 1.

The Framework is a matrix of indicators related to the intended outcomes of formal and informal teaching preparation programs and the institutional context within which these occur. (While two separate Frameworks were developed to take account of the different intended outcomes of formal and informal programs, they share a common structure.)

- Category of TPP (Teaching Preparation Program): These are either formal (accredited, comprehensive and extended in duration) or informal, (short with a single focus). There are separate Frameworks for Formal and Informal programs as their intended outcomes vary considerably.
- Two Levels: The Framework facilitates the collection of evidence related to teaching preparation programs and the institutional context within which these occur. As these are quite different in nature, they are presented as separate sections within the Framework.
- Outcomes focus: These categories reflect the main themes of the outcomes which were identified in the audit of the teaching preparation programs in Australian universities.

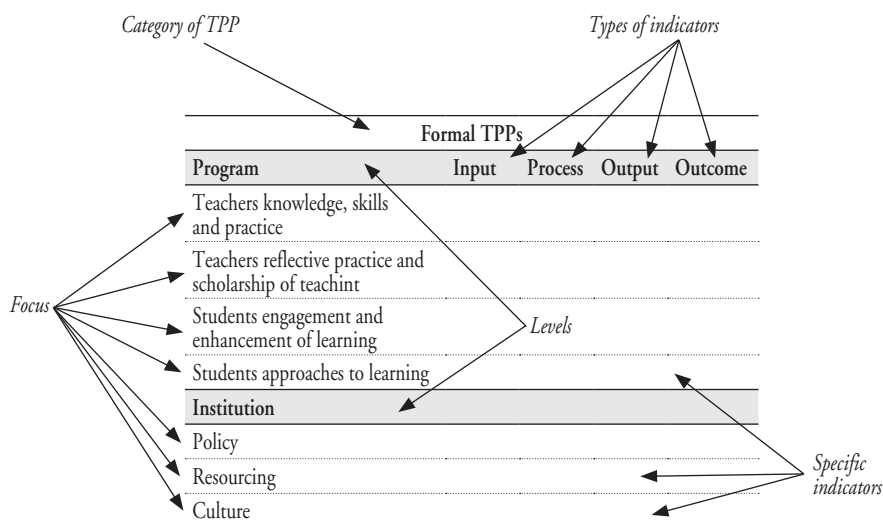


Figure 1. Structure of the Academic Professional Development Effectiveness Framework.

Source: Chalmers et al. (2012).

- Types of indicators: The four types of indicators support the collection of both qualitative and quantitative data and short and long term evidence.
- Effectiveness indicators: These have been developed on the basis of evidence in the literature and together form a collection from which academic developers can choose those relevant to their particular context.

Each of the cells in the Framework was populated with specific indicators based on the literature review and audit. The specific indicators provide indicative examples from which centres for teaching and learning can choose, depending on which particular program/s they are interested in evaluating or which particular outcomes of program/s are of interest or concern. Furthermore, the indicators provide guidelines for program development by operating as a checklist of desirable outcomes. The Framework can also be manipulated to be used as repository for evidence gathered in relation to the indicators. The detailed version of the Frameworks can be found on the project website (Chalmers et al., 2012).

A number of universities in Australia have trialled the Framework and reported their experiences. Their use of the Framework varied from using it to assist them in reviewing as well as planning their programs, to clarify the focus and purpose of their various programs and then to systematically collect data from a range of sources over a period of time to allow them to monitor and subsequently enhance their programs. Examples of different ways the Framework has been used in Australian universities can be found on the project website (Chalmers et al., 2012).

More recently, interest in Chile on the evaluation of teacher development programs provided the opportunity to trial the Framework's applicability in a different cultural context. Several of the programs offered by the Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CEDID) at the Universidad Católica de Temuco identified the intended outcomes for each of their teacher development programs and evaluation indicators for each of these were identified. An example of the Evaluation Framework in use for the Learning Assistants' Development program is shown in Table 1.

The use of the Framework facilitated the Centres' capacity to evaluate the effectiveness of individual teacher development programs, but more importantly, to identify the combined impact across all of Guskey's five levels of teacher development programs that are provided in universities. Table 2 demonstrates this where the indicative indicators, drawn from the individual Evaluation Frameworks for each teacher development program can demonstrate separately and in aggregate, their intended impact and effectiveness across each of Guskey's five levels.

Table 1. Learning Assistant Program, Universidad Católica de Temuco, Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CEDID), Evaluation Framework with Input, Process, Output and Outcome indicators

Colegio de Ayudantes	Input	Process	Output	Outcome
Intended outcomes	Previous program, funding.	LA policies LA database to track LAs	Number of trained LAs (188 in previous program)	Annual reports 2010, 2011, 2012, 2013 >
Planning and evaluation	New plan, funding	Review of LA program (4 year overview)		Review report 2014 Reports to Program Directors Publication of the LA program and its evaluation in journal, reports External recognition of program through invitations, visits.
Training of LAs	Number of designated LAs Number of certified LAs	LA training modules Basic (2013), Advanced (2014) LA portfolios (including journal/recording of teaching activities Establish learning community of LAs (2015) Sample observation of LAs use of targeted teaching initiatives/technology(2014)	Attendance per module Number completed Reported Service Learning (2015) Retention, completion, grades of LAs in own courses Number of trained Science LAs Number/proportion of trained indigenous students	LA Practice inventory, ATI (Pre/Post) (2014) Frequency and use for educational technology in classes (2014) LA satisfaction with modules LAs Overall satisfaction with program (2015) LAs portfolio assessment and outcomes

Continues on next page

Colegio de Ayudantes	Input	Process	Output	Outcome
Teacher/ing support	Number of teachers with LAs Proportion of teachers with LAs with total teacher population	Activities undertaken by LAs in classes with teacher (2014) Articulation of LA program with other CEDID programs	Number of students in classes with LAs Number of Science teachers with trained LAs (trend over time)	Teacher satisfaction with LAs Teacher reported changes in practice (ATI) pre/post (2015) Number of requests for LAs LA Good practice resources
Student impact/engagement	Number of students with trained LA Proportion of students with LAs in total student population	Audit of teaching and learning activities in classes with LAs using ATI (2015) Comparison audit sample of teaching activity of those without (also linked to ATI)(2014-15)	Retention rates, passing grades of students with LAs compared to retention, grade without (by discipline, year)	Satisfaction of students with LAs (student survey) Comparison of satisfaction with LAs compared to satisfaction without (by discipline, Year) (2015)
Climate and support for LAs in schools, university	Number of requests for LAs by teachers, program directors/ tracked over time	LA T teachers actively involved in training (2015) Teachers promote training for LAs development. (2015) Invitations to present on program to schools, university forums.	Number of LA teachers who attend training programs/ participate in CEDID programs/activities, Number of training programs attended by LA teachers (2015) Number of trained LAs in UCT Teaching Grants projects	Satisfaction of LAs Teachers with LA program

Source: Chalmers (2013).

Table 2. Example from Universidad Católica de Temuco, Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CEDID), mapping the Indicators collected by the Centre for its key teacher development programs of impact and effectiveness against Guskey's five levels

Impact category	CEDID	Learning Assistants (LA)	Technology and teaching	Faculty development & learning communities
1. Teacher reaction	Program and aggregated satisfaction ratings from common CEDID survey/ questions	LA satisfaction ratings with training Teacher satisfaction with trained LAs and program	Teacher satisfaction ratings with workshops Teacher satisfaction with blended learning module	Teacher satisfaction ratings with workshops Teacher satisfaction ratings with modules
2. Teacher thinking	Number and range of programs offered on knowledge, skills, strategies Range of programs and activities mapped to the teacher excellence competencies Number of programs involving national/ international experts	Number of teachers with trained LAs, Trend over time Number of Science teachers with LAs (trend over time) Number of Science teachers with trained LAs Number of trained Science LAs Number of indigenous students trained as LAs	Number at workshops Number taking modules Number of Basic Science teachers at workshops and taking modules	Number and range of programs, resources offered on teacher knowledge, skills, strategies – mapped to teacher excellence competencies Numbers engaged in each learning community Duration and sustainability of learning communities (faculty groups/learning communities)
a. attitudes	Numbers attended, participation (trend)	Approaches to Teaching Inventory (ATI) Attendance per module	Number who take additional/ advanced workshops Attitude to technology survey (Crumley) pre/post	Number at workshops Number completing modules Number of autonomous learning communities

Continues on next page

Impact category	CEDID	Learning Assistants (LA)	Technology and teaching	Faculty development & learning communities
b. conceptions	Periodic use of ATI for Master's and extended programs	Approaches to Teaching Inventory (ATI)		Periodic use of Approaches to Teaching Inventory (ATI) for extended programs
c. knowledge	Number of teachers enrolled and completing Master's modules and program	LAs successful completion of modules, classes, assessment tasks LA portfolios and assessment of outcomes	Survey question for teachers on their knowledge acquisition	Development and completion of modules Number of teachers with teaching qualifications
d. skills		Teacher reporting/ observation of expanded use of teaching skills	Teacher Self report confidence in skills to use technology Science teacher self report confidence in use of technology	
3. Teacher practices	Peer observation resources developed Summary of academic development undertaken (reported in Academic Annual review) Summary of teaching initiatives undertaken (reported in Academic Annual review)	Number LAs completed, certified LA practice reported in portfolio Publication of good LA practices (Repository)	Number of Moodle courses, (trend increase over time) Number of Science units with blended learning (trend) Audit of teacher use of technology using system analytics (basic-advanced) Teacher reported use of technology (from Annual Review reporting and sourced from Technology groups) Publication/promotion of good practices	Number and type of workshops/resources on teacher knowledge, skills Number participating, proportion of teachers participating in learning communities Reported outcomes of learning communities Publication/ promotion of good practices Reporting of learning community outcomes

Continues on next page

Impact category	CEDID	Learning Assistants (LA)	Technology and teaching	Faculty development & learning communities
4. Organisational change	<p>University policy on professional development</p> <p>UCT allocated adequate resources to professional development of teachers</p> <p>Annual reports on activity reported to University</p> <p>Number and type of programs offered on staff orientation, university policy, supporting university initiatives</p> <p>CEDID contribution on committees, reports.</p> <p>Engagement in schools in formal roles</p>	<p>Policy development and formal approval.</p> <p>LA program embedded in all schools.</p> <p>Ongoing UCT support for LA program</p> <p>Internal/External recognition/esteem of LA program</p> <p>Publication of program outcomes</p>	<p>Number of blended learning tutors (invited and accepted)</p> <p>Policy on e-learning use and future</p> <p>Institutional funding/support for use of technology</p> <p>Expansion of e-learning systems and tools</p> <p>Installation and use of resources in rooms and campuses (trend)</p>	<p>Heads of Schools encourage staff to participate in CEDID programs</p> <p>Engagement in institutional programs, funded projects, peer mentoring etc. is recognised in staff workload.</p> <p>Number of workshops offered in schools, invited to discuss, present in teaching.</p> <p>Inclusion in school, faculty meetings, discussions</p>

Continues on next page

Impact category	CEDID	Learning Assistants (LA)	Technology and teaching	Faculty development & learning communities
5. Student learning	Type and number of programs with focus on developing student learning, engagement, attitudes	Monitoring LAs completion of study compared to matched non-LA students. Grades of students in LA supported classes Grades of trained LAs in ongoing study Number of Indigenous LAs trained (trend)	Training and resources focus on role of technology in student learning	Number of programs with focus on student learning, assessment, engagement Numbers/proportion of teachers attending Teacher perception of improved learning of their students
a. Engagement	Monitoring of student enrolment, retention and completion (by program of study) to inform programs Monitoring of indigenous student enrolment, retention and completion (by program of study – particularly science) to inform programs	Retention, progression rates of students in LA supported classes Number of trained LAs included in Teaching Grant programs	Student use of systems, tools – use systems analytics Student satisfaction with blended learning courses	Student attendance and retention in classes with trained teachers of extended programs
b. Satisfaction/response	Monitor student satisfaction rates (1 st year, all) Student satisfaction rates aggregated and trend reports	Student satisfaction of courses with LAs compared to those without.	Student satisfaction related to use of technology 1 st year student satisfaction rated to use of technology Science student satisfaction rates	Student satisfaction rates reviewed to inform programs Learning communities student satisfaction rates

Continues on next page

Impact category	CEDID	Learning Assistants (LA)	Technology and teaching	Faculty development & learning communities
CEDID organisational effectiveness	<p>Periodic review of all offerings and programs undertaken</p> <p>Benchmarking with national and international units</p> <p>Alignment of CEDID's strategic plan with university plans and priorities</p> <p>Linkage of activities and programs to UCT teacher excellence competencies</p> <p>Number and activities of international visitors organised by CEDID</p> <p>Publication and dissemination of CEDID work and programs</p>	<p>Annual reports on LA activities and outcomes</p> <p>Quality of training modules, peer reviewed</p> <p>Publication of reports, program</p> <p>External recognition, visitors, adoption of the program by other Chilean universities</p>	<p>Annual report on activities, programs, engagement of teachers and students, showing trends</p> <p>Activities related to national/international visitors, teachers</p>	<p>Number of teachers with a teaching qualification</p> <p>Linkage of activities and programs to UCT teacher excellence competencies</p> <p>Annual reporting of activities, teacher engagement with training and modules</p> <p>Annual reporting of outcomes and activities of learning communities</p> <p>Activities of international visitors</p>

Source: Chalmers (2013).

Through mapping the different types of indicators into the different categories of impact, as illustrated in Table 2, both the Centre and University have established a clear picture of intended impact of their teacher development programs and have identified the relevant data that needs to be systematically collected.

The Framework has now been successfully used by universities in Australia and Chile to identify the impact and effectiveness of their teacher development programs. Reviews of the programs using the evaluation data can inform the enhancement and development of future programs. In addition, it has been shown that carrying out systematic evaluation contributes to improved relationships between participants and the program teaching teams, as well as with the university leadership and the Centre. The power of systematically carrying out evaluations should not be underestimated, for even if data are not overwhelmingly significant, both learning and credibility can be gained (Bamber, 2008).

4. Conclusion

This paper has drawn on the English research and literature to identify the impact and effectiveness of teacher development programs and activities and then outlined an evaluation framework that can be used for the systematic measurement and collection of information on the effectiveness of these programs. It has argued that these measures and indicators need to move from the research paradigm to the evaluation paradigm so that they can inform ongoing and future teacher development programs and enhancement. Examples demonstrating how these can be used to do this have been provided. Programs that collect evidence and indicators from the planning stage will build an evidence base that will enable researchers and practitioners alike to demonstrate the impact of teacher development programs and ask more complex questions on where and on whom the programs have an impact, and why they have impact.

Acknowledgements

The 'Identification and implementation of indicators and measures of effectiveness of teaching preparation programs for academics in higher education' project team members are: Denise Chalmers and Di Gardiner, The University of Western Australia; Sue Stoney, Edith Cowan University; and Allan Goody and Veronica Goerke, Curtin University of Technology. The project reports, framework and resources can be found at: <<http://www.catl.uwa.edu.au/projects/tpp>>.

Funding for the project was provided by the Australian Learning and Teaching Council (ALTC), renamed Office of Learning and Teaching (OLT). <<http://www.olt.gov.au/>>.

Translation of the abstract into Spanish and Catalan was provided by Mònica Feixas Condom and is gratefully acknowledged.

Bibliographic references

- ÅKERLIND, G. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21–37.
- AKO AOTEAROA. (2010). *Tertiary practitioner education training and support: Taking stock*. Ako Aotearoa – The National Centre for Tertiary Teaching Excellence: Wellington, NZ. <<http://ako.aotearoa.ac.nz/download/ng/file/group-4/taking-stock---tertiary-practitioner-education-training-and-support.pdf>>.
- AMUNDSEN, C., & WILSON, M. (2012). Are we asking the right questions?: A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90–126.
- BAMBER, V. 2008. Evaluating lecturer development programs: Received wisdom or self knowledge? *International Journal for Academic Development*, 13(2), 107–116.
- BORDEN, V., & BOTTRILL, K. (1994). Performance indicators; Histories, definitions and methods. *New Directions for Institutional Research*, 82, 5–21.
- BRADLEY, D., NOONAN, P., NUGENT, H., & SCALES, B. (2008). *Review of Australian Higher Education: Final Report*. Commonwealth Government: Canberra. <<http://www.deewr.gov.au/highereducation/review/pages/reviewofaustralianhighereducationreport.aspx>>.
- BREDA, J., CLEMENT, M., & WAeyTENS, K. (2003). An interactive training programme for beginning faculty: Issues of implementation. *International Journal for Academic Development*, 8(1), 91–104.
- BREW, A. (2007). Evaluating academic development in a time of perplexity. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 69–72.
- BUTCHER J., & STONCEL, D. (2012). The impact of a Postgraduate Certificate in Teaching in Higher Education on university lecturers appointed for their professional expertise at a teaching-led university: 'It's made me braver'. *International Journal for Academic Development*, 17(2), 149–162.
- CARINI, R., KUH, G.D., & KLEIN, S.P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1–34.
- CHALMERS, D. (2007). *A review of Australian and international quality systems and indicators of learning and teaching*. ALTC: Sydney. <<http://www.catl.uwa.edu.au/publications/national-tqi/reports>>.
- CHALMERS, D. (2008). *Indicators of university teaching and learning quality*. ALTC: Sydney. <<http://www.catl.uwa.edu.au/publications/national-tqi/reports>>.
- CHALMERS, D. (2013). *Report 2: Design and implement a system of evaluation and monitoring of initiatives, services and strategies*. Catholic University Temuco.
- CHALMERS, D., STONEY, S., GOODY, A., GOERKE, V., & GARDINER, D. (2012). *Identification and implementation of indicators and measures of effectiveness of teaching preparation programs for academics in higher education*. Final report. Office of Learning and Teaching: Sydney <<http://www.catl.uwa.edu.au/projects/tpp>>.
- CHISM, N. , & SZABO, B. (1997). How faculty development programs evaluate their services. *Journal of Faculty, Programme and Organisational Development*, 15(2), 55–62.
- CHNG, H.H., & SWEE KIT, A.S. (2013). Mentorship in teacher training: A preliminary review of a professional development programme for tertiary teachers in Singapore. In E. SIMON & G. PLESCHOVA (Eds.), *Teacher Development in Higher Education Existing Programs, Program Impact, and Future Trends* (pp. 234–256). Routledge: London.

- CILLIERS, F. J., & 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.
- CLARK, G., BLUMHOF, J., GRAVESTOCK, P., HEALEY, M., JENKINS, A., & HONEYBONE, A. (2002). Developing new lecturers: The case of a discipline-based workshop. *Active Learning in Higher Education*, 3(2), 128–144.
- CLARKE, R.J. (2005). Research methodologies. HDR Seminar Series, Spring Session. Retrieved from <<http://www.uow.edu.au/content/groups/public/@web/@commerce/documents/doc/uow012042.pdf>>.
- DEARN, J., FRASER, K., & RYAN, Y. (2002). *Investigation into the provision of professional development for university teaching in Australia: A discussion paper*. DWEER: Canberra.
- DEVLIN, M. (2008). Research challenges inherent in determining improvement in university teaching. *Issues in Educational Research*, 18(1), 12–25.
- DILL, D. (1999). Academic accountability and university adaptation: The architecture of an academic learning organisation. *Higher Education*, 38(2), 127–154.
- DONNELLY, R. (2006). Exploring lecturers' self-perception of change in teaching practice. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 203–217.
- EGGINS, H., & MACDONALD, R. (Eds.) (2003). *The scholarship of academic development*. Open University Press: Buckingham.
- ENTWISTLE, N., & WALKER, P. (2000). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science*, 28, 335–361.
- GIBBS, G., & COFFEY, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(87), 87–100.
- GIBBS, G., HABESHAW, T., & YORKE, M. (2000). Institutional learning and teaching strategies in English higher education. *Higher Education*, 40, 351–372.
- GINNS, P., KITAY, J., & PROSSER, M. (2008). Developing conceptions of teaching and the scholarship of teaching through a Graduate Certificate in Higher Education. *International Journal for Academic Development*, 13(3), 175–185.
- GUSKEY, T. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45–51.
- HANBURY, A., PROSSER, M., & 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.
- HEALEY, M. (2000). Developing the scholarship of teaching in higher education: A discipline-based approach. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 169–189.
- HICKS, M., SMIGIEL, H., WILSON, G., & LUZECKYJ, A. (2010). *Preparing academics to teach in higher education. Final Report*. Australian Learning and Teaching Council: Sydney.
- HO, A., WATKINS, D., & 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.
- KEMBER, D., & KWAN, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469–490.
- KINCHIN, I. (2005). Evolving diversity within a model of peer observation at a UK university. BERA (<<http://www.leeds.ac.uk/ed/educol/>>).
- KIRKPATRICK, D. L. (1998). *Evaluating training programs: The four levels* (2nd ed.). Berrett-Koehler: San Francisco.

- KNAPPER, C. (2003). Editorial. *International Journal for Academic Development*, 8(1), 5–9.
- KNAPPER, C. (2013). The impact of training in teacher effectiveness. In E. SIMON & G. PLESCHOVA (Eds.), *Teacher development in higher education: Existing programs, program impact and future trends* (pp. 53–68). Routledge: London.
- KNIGHT, P. (2006). *The effects of postgraduate certificates: A report to the project sponsor and partners*. The Institute of Educational Technology, The Open University: UK. <<http://kn.open.ac.uk/public/document.cfm?docid=8640>>.
- KREBER, C., & BROOK, P. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 96–108.
- LINDBLOM-YLÄNNE, S., TRIGWELL, K., NEVGI, A., & ASHWIN, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285–298.
- LING, P. (2009). *Development of academics and higher education futures*. Report Vol. 1. ALTC: Sydney.
- NORTON, A., SONNEMANN, J., & CHERASTIDTHAM, I. (2013). *Taking university teaching seriously*. Grattan Institute Report No. 2013-8. Grattan Institute: Sydney.
- NORTON, L.S., MORTON, B., & SHANNON, L. (2013). The impact of UK university teaching programs on lecturer's assessment practice: A case for pedagogical action research. In E. SIMON & G. PLESCHOVA (Eds.), *Teacher development in higher education: Existing programs, program impact and future trends* (pp.191–212). Routledge: London.
- ORTLIEB, E.T., BIDDIX, J. P., & DOEPKER, G.M. (2010). A collaborative approach to higher education induction. *Active Learning in Higher Education*, 11, 108–118.
- OWENS, T. (2012). Hitting the nail on the head: The importance of specific staff development for effective blended learning, *Innovations in Education and Teaching International*, 49(4), 389–400.
- PARSONS, D., HILL, I., HOLLAND J., & WILLIS, D. (2012). *Impact of teacher development programs in higher education*. HEA Research Series (September). Higher Education Academy: UK.
- PESETA, T., & MANATHUNGA, C. (2007). The anxiety of making academics over: Resistance and responsibility in academic development. In I. MORLEY (Ed.), *The value of knowledge*. Interdisciplinary Press: Oxford, UK.
- POSTAREFF, L., LINDBLOM-YLANNE, S., & NEVGI, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557–571.
- POSTAREFF, L., & LINDBLOM-YLANNE, S. (2008). Variation in teacher's descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18, 109–120.
- PREBBLE, T., MARGRAVES, H., LEACH, L., NAIDOO, K., SUDDABY, G., & ZEPKE, N. (2004). *Impact of student support services and academic development programmes on student outcomes in undergraduate tertiary study: A best evidence synthesis*. Ministry of Education: Wellington, NZ.
- PROSSER, M., & TRIGWELL, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. SRHE/Open University Press: Buckingham.
- PROSSER, M., RICKSON, M., BENCE, V., HANBURY, A., KULEJ, M., & TRIGWELL, K. (2006). *Formative evaluation of accredited programs*. Higher Education Academy: UK.
- RAMSDEN, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). Routledge: London.
- RICHARDSON, J. T. E. (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. *Educational Psychology*, 25(6), 673–680.

- ROXÅ, T., & MÅRTENSSON, K. (2008). Strategic educational development: A national Swedish initiative to support change in higher education. *Higher Education Research & Development*, 27(2), 155–168.
- RUST, C. (1998). The impact of educational development workshops on teachers' practice. *International Journal for Academic Development*, 3(1), 72–80.
- RUST, C. (2000). Do initial training courses have an impact on university teaching? The evidence from two evaluative studies of one course. *Innovations in Education and Teaching International*, 37(3), 254–262.
- SAMUELOWICZ, K., & BAIN, J.D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299–325.
- SIMON, E., & PLESCHOVA, G. (Eds.). 2013. *Teacher development in higher education: Existing programs, program impact and future trends*. Routledge Research in Education Series: London.
- SOUTHWELL, D., & MORGAN, W. (2010). *Leadership and the impact of academic staff development and leadership development on student learning outcomes in higher education: A review of the literature*. ALTC: Canberra.
- SPRONKEN-SMITH, R., & HARLAND, T. (2009). Learning to teach with problem-based learning. *Active Learning in Higher Education*, 10(138), 138–153.
- STEFANI, L. (Ed.) (2011). *Evaluating the effectiveness of academic development: Principles and practice*. Routledge: New York.
- STEINERT, Y., MANN, K., CENTENO, A., DOLMANS, D., SPENCER, J., GELULA, M., & PRIDEAUX, D. (2006). A systematic review of the faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education. *BEME Guide 8. Medical Teacher*, 28(6), 497–526.
- STES, A., CLEMENT, M., & PETEGEM, P. (2007). Educational innovation and faculty training programme: Long term and institutional impact. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 99–109.
- STES, A., & VAN PETEGEM, P. (2011) Instructional development for early career academics: An overview of impact. *Educational Research*, 53(4), 459–474,
- STES, A., & VAN PETEGEM, P. (2013). Instructional development for university teachers: Causes of impact and practical implications. In E. SIMON. & G. PLESCHOVA (Eds.), *Teacher development in higher education: Existing programs, program impact and future trends* (pp. 234–256). Routledge: London.
- STES, A., CLEMENT, M., & VAN PETEGEM, P. (2007). The effectiveness of a faculty training programme: Long-term and institutional impact. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 99–109.
- STES, A., COERTJENS, L., & VAN PETEGEM, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approach. *Higher Education*, 60(2), 187–204.
- TOTH, K. E., & MCKEY, C. A. (2010). Identifying the potential organizational impact of an educational peer review program. *International Journal for Academic Development*, 15(1), 73–83.
- TRIGWELL, K., & PROSSER M. (1997). Relating approaches to study and quality of learning outcomes at the course level. *British Journal of Educational Psychology*, 61(3) 265–275.
- TROWLER, P., & BAMBER, R. (2005). Compulsory higher education teacher training: Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures. *International Journal for Academic Development*, 10(2), 79–93.
- VAN ROSSUM, E.J., & SCHENK, S.M. (1984). The relationship between learning con-

- ception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 73–83.
- VISKOVIC, A. R. (2009). *Survey of literature relating to tertiary teacher development and qualifications*. Ako Aotearoa National Centre for Tertiary Teaching Excellence: Wellington, NZ.
- WARHURST, R. P. (2006). We really felt part of something: Participatory learning among peers within a university teaching-development community of practice. *International Journal for Academic Development*, 11(2), 111–122.
- WEIMER, M., & LENZE, L.F. (1998). Instructional interventions: A review of the literature on efforts to improve instruction. In R. PERRY & J.C. SMART (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice*. Agathon Press: New York.
- WEIMER, M. (2007). Intriguing connections but not with the past. *International Journal for Academic Development*, 12(1), 5–8.
- WEURLANDER, M., & STENFORS-HAYES, T. (2008). Developing medical teachers' thinking and practice: Impact of a staff development course. *Higher Education Research & Development*, 27(2), 143–153.

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: <ul style="list-style-type: none"> – 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: <ul style="list-style-type: none"> – 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: <ul style="list-style-type: none"> – 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:

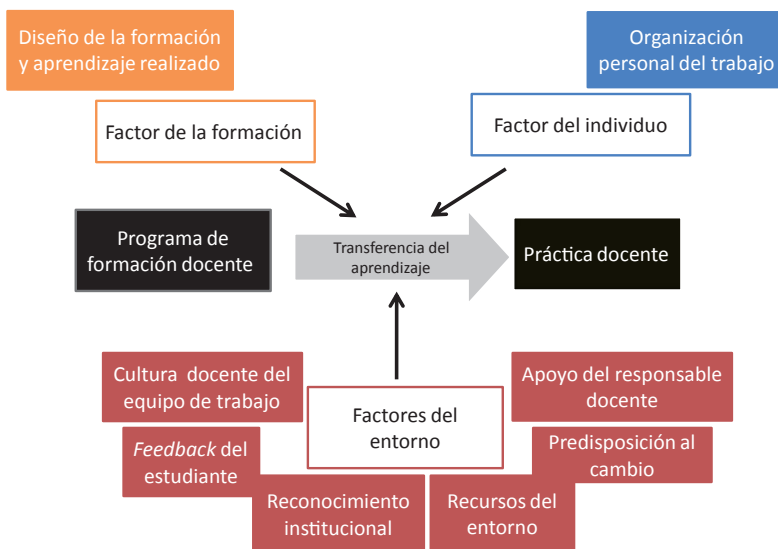


Figura 1. Factores que condicionan la transferencia de la formación docente.

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/ijasa.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.

Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro

Elena Cano

Universitat de Barcelona. España.
ecano@ub.edu



Recibido: 31/5/2014
Aceptado: 15/9/2014

Resumen

En este artículo, se presentan los principales retos para evaluar la transferencia de la formación, tanto históricamente como en la actualidad. Se realiza una búsqueda bibliográfica que lleva a constatar la escasez de estudios sobre el tema y se analizan algunos artículos publicados sobre los procesos de evaluación de la transferencia para identificar sus aportaciones y sus hallazgos principales respecto a los factores facilitadores y obstaculizadores de la aplicación de los aprendizajes a los puestos de trabajo.

Palabras clave: transferencia; formación del profesorado; evaluación.

Resum. *Avaluació de la formació. Algunes lliçons apreses i alguns reptes de futur*

En aquest article, s'hi presenten els reptes principals per avaluar la transferència de la formació, tant històricament com en l'actualitat. S'hi realitza una recerca bibliogràfica que porta a constatar l'escassetat d'estudis sobre el tema i s'hi analitzen alguns articles publicats sobre els processos d'avaluació de la transferència per identificar les aportacions i les troballes principals respecte als factors facilitadors i obstaculitzadors de l'aplicació dels aprenentatges als llocs de treball.

Paraules clau: transferència; formació del professorat; avaluació.

Abstract. *Evaluation of training: Some lessons learned and some challenges for the future*

The main challenges for the evaluation of the transfer of training both historically and at present are presented in this paper. A bibliographical search reveals the absence of studies on the subject. Some papers on training transfer processes are analyzed to identify their main contributions and findings regarding the factors that both facilitate and hinder the transfer of training to the workplace.

Keywords: transfer; teacher training; evaluation.

Sumario

- | | |
|--|---|
| <p>Introducción</p> <p>1. Lecciones aprendidas para la evaluación de la transferencia de la formación</p> <p style="padding-left: 2em;">2. La formación como <i>input</i></p> <p style="padding-left: 2em;">3. La evaluación de la transferencia de la formación: principales aportaciones de los últimos cinco años</p> | <p>4. Metodología</p> <p>5. Algunos aprendizajes</p> <p>6. Conclusiones y retos de futuro</p> <p>Referencias bibliográficas</p> |
|--|---|

Introducción

Si bien parece evidente que las políticas (en este caso educativas) no pueden basarse en intuiciones, opiniones o meras especulaciones y que se necesitan evidencias, también debemos asumir que, en ciencias sociales en general y en educación en particular, la evaluación es muy compleja y, en algunas ocasiones, se adolece de evaluaciones rigurosas, independientes y útiles. Es posible que, en las ciencias humanas, resulte complicado, por razones éticas y técnicas, realizar diseños experimentales¹, pero las dificultades acerca de la evaluación no pueden constituir un argumento para no realizar ningún tipo de evaluación. Y las evaluaciones deberían, además, diseñarse a partir de las lecciones aprendidas durante estos cincuenta años de «profesionalismo» (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) en evaluación. Para rescatar estos aprendizajes, en el presente artículo, se narran las dificultades de la evaluación de programas en general, de la evaluación de programas educativos en particular y, aún más concretamente, de la evaluación de programas de formación del profesorado, y se realiza un repaso a una selección de artículos publicados sobre evaluación de la transferencia, con el fin de analizar sus aportaciones principales y derivar de ellas los retos que las presentes evaluaciones deberían enfrentar.

1. Lecciones aprendidas para la evaluación de la transferencia de la formación

La evaluación ha evolucionado en las últimas décadas de la medición al juicio crítico. Se ha pasado de modelos tylerianos, centrados en la comprobación de la eficacia de un programa, a modelos sociocríticos (Simons, 1999), que perciben la evaluación como ejercicio de comprensión holística, iluminativa (Parlett y Hamilton, 1977) o comprensiva (Stake, 2006) y como servicio público (MacDonald, 1988).

1. Recientemente, se celebró un interesante seminario sobre evaluación bajo el título *Los experimentos en ciencias sociales*. Se defendió allí la importancia de la evaluación realizada con diseños experimentales para poder tomar decisiones a partir de evidencias contrastadas. Seminario *La intuición no es suficiente. Innovación basada en evidencias: el papel de la evaluación i dels experiments socials*, organizado por Ivàlua y celebrado en Barcelona el día 26 de septiembre de 2013.

Pese a la progresión en los modelos teóricos de evaluación de programas (Aguilar y Ander-Egg, 1992; Pérez Juste, 2006), en la práctica, la evaluación de programas, en general, ha enfrentado las mismas dificultades que ha tenido tradicionalmente: falta de diseños de evaluación globales, escasez de recursos, marcos temporales para su realización poco viables y escasa cultura evaluativa.

En primer lugar, la falta de diseños de evaluación realizados desde el momento en que se gesta el programa ha sido uno de los puntos débiles más recurrentes en la evaluación de la formación. Como señala García-Montalvo (2008), cuanto más tiempo y dinero se invierte en diseñar, menos supuestos resultan necesarios, de modo que ese *trade off* es fundamental. Dicho de otro modo: a mejor diseño (si se dan las condiciones desde el principio), menos dificultades para la realización de la evaluación. Resulta muy complicado llevar a cabo evaluaciones sobre procesos ya desarrollados para los que no se había previsto la evaluación.

En segundo lugar, asociada a la falta de diseños, se halla la falta de presupuesto. Por ejemplo, al planificar la formación, no suelen estimarse horas del formador ni del planificador o gestor de la formación para realizar procesos de evaluación. Así pues, incorporar horas de los diversos agentes que intervienen en la actividad formativa para participar en los procesos de evaluación debería de ser imprescindible (Iranzo, 2011, 2012).

Por otra parte, en tercer lugar, la evaluación de los efectos de las actividades formativas, especialmente en función del contenido de dichas actividades y/o de las competencias que pretendan promover, obliga a realizar una evaluación diferida en el tiempo (Boqué y García, 2010). Si se trata de evaluar la transferencia, es obvio que debemos dar la posibilidad de que los participantes en la acción formativa se incorporen a sus puestos de trabajo respectivos y tengan la oportunidad para aplicar aquello que aprendieron, de forma voluntaria y adaptada al contexto. Sin embargo, si se desea, además, evaluar el impacto que dicha transferencia genera sobre la organización, el marco temporal debe de extenderse (ACNUDH, 2010), en cuyo caso los resultados últimos del programa de formación requieren de un seguimiento longitudinal y superan los marcos temporales con los que las personas que financian los programas suelen trabajar.

Un cuarto elemento que dificulta la evaluación de programas es la falta de cultura evaluativa, como conjunto de principios y de prácticas para la revisión constante de nuestro quehacer profesional individual y colectivo. La falta de esta cultura que pasa por sistematizar la valoración de la tarea diaria que hacemos intuitivamente, buscando evidencias de este trabajo cotidiano, requiere disponer de mecanismos y tiempos para la reflexión.

A estos factores que pueden haber llevado a la falta de evaluaciones, hay que añadir otro tipo de consideraciones propias de la evaluación de programas educativos en particular. Veamos algunas de ellas:

Una primera dificultad es la naturaleza de las instituciones educativas sin ánimo de lucro (Holton et al., 2003). Frente a la formación que se hace en la empresa, que tiene, en ocasiones, un carácter más instrumental y cuyo bene-

ficio monetario quiere poder comprobarse (para lo cual se emplean tasas de retorno de la inversión), la formación en las instituciones educativas no halla la «unidad de medida» que permita conocer sus efectos. Estos suelen reducirse al rendimiento de los estudiantes medido en pruebas estandarizadas, con lo que hay otros efectos de los programas formativos, más difíciles de evaluar y de calificar, que no van a ser objeto de evaluación. Buscando una valoración del impacto de la formación en programas sociales y ciencias humanas, hace años que se vienen desarrollando propuestas basadas en lo que se denomina ROE (Return on Expectations) frente a la conocida ROI (Return on Investment) que las organizaciones con ánimo de lucro poseen. El ROE presenta los siguientes rasgos diferenciales:

Tabla 1. Rasgos diferenciales del ROE frente al ROI

ROE	ROI
<i>Enfoque proactivo, que busca la asociación y el trabajo en equipo de todos los implicados.</i>	Enfoque «defensivo», que separa y aísla las funciones.
<i>Define la formación como factor clave que contribuye a los resultados de negocio.</i>	Define la formación como un fin en sí misma.
<i>Valor definido por accionistas de la empresa en colaboración con los responsables de formación.</i>	Valor definido por una fórmula predeterminada.
<i>Se centra en evidencias holísticas que pueden indicar el valor.</i>	Se centra en mediciones realizadas con pruebas numéricas.
<i>Fácil de entender, flexible y rentable.</i>	Complejo, rígido y caro.

Fuente: traducido de <<http://www.kirkpatrickpartners.com/Resources/ROEsRisingStar/tabid/291/Default.aspx>>.

En cualquier caso, ambos enfoques suponen entender la formación como inversión y no como gasto. Sin embargo, nuestro país posee, comparativamente, según los informes que realiza CEDEFOP, una menor dedicación a formación por parte de las organizaciones que otros países europeos. Y ello quizá obedece a que aún cierto sector de la población la concibe como gasto. Este es un aspecto que obliga a buscar en la formación inicial de los futuros empresarios que se potencie la sensibilización acerca de la formación en este marco de aprendizaje a lo largo de la vida.

Por otra parte, la dificultad de la medida por la naturaleza de los resultados tampoco debiera ser un problema, puesto que el análisis económico de programas (Anguera et al., 2008) ha ofrecido alternativas a los análisis de coste-minimización (que buscan la eficiencia económica), proponiendo estudios basados en análisis de coste-utilidad en los que se trabaja con el valor que se atribuye a un beneficio (a partir de la percepción de los sujetos) y en análisis de coste-efectividad (en los que las unidades de beneficio son elementos no monetarios que midan la efectividad). Es decir, existen alternativas para la

evaluación de programas que palían el obstáculo de la naturaleza cualitativa de los resultados de la formación. Se han utilizado en sanidad de forma usual, pero quizás algo menos en educación.

Otra dificultad es propiamente cultural. El hecho de que la formación del profesorado no se entiende como un recurso al servicio de un proyecto educativo y, por lo tanto, al no verse como *input*, no se considera necesario valorar qué resultados arroja.

Por otra parte, en educación, como en otros campos, aislar los efectos de un programa formativo de otra serie de variables o factores resulta muy complicado. Llegar a establecer relaciones de causalidad entre programas formativos y aprendizajes requeriría diseños experimentales, en los que todas las variables estuviesen controladas, y entre el grupo control y experimental sólo el programa formativo fuese la variable independiente. Ello, como se ha indicado antes, es difícilmente viable y se complica más, si cabe, en los programas de formación del profesorado. Sin embargo, poseemos algunos ejemplos recientes que muestran la viabilidad de dichas investigaciones. Entre ellas, destacamos el trabajo de Ya-Ting (2012), quien ha explorado la transferencia de habilidades de pensamiento crítico a las prácticas del aula y sus efectos sobre el rendimiento de los estudiantes de séptimo y octavo. Algunos de estos estudiantes fueron asignados al azar como al grupo experimental (pensamiento crítico integrado) o al tradicional. Los resultados demostraron que los maestros lograron desarrollar con éxito el pensamiento crítico en ambos casos. Es decir, no ha logrado hallar diferencias relevantes. En cambio, por ejemplo, Pepper et al. (2012) sí han hallado diferencias significativas en la adquisición de los contenidos del curso por parte de los candidatos a maestro, entre la modalidad que incorpora aprendizaje activo frente a la tradicional. En cambio, en una encuesta de seguimiento de los participantes que ya están practicando como maestros, hubo poca diferencia en el empleo de las estrategias de aprendizaje activo entre unos y otros. Sin embargo, sí que hubo una diferencia entre los maestros que habían participado en ambas modalidades en el nivel de comprensión de las teorías del desarrollo humano y la diversidad y en el empleo de ese conocimiento en las aulas.

Aún más concretamente, la evaluación de programas de formación del profesorado se hace necesario considerar un cuarto elemento: ¿Estamos en condiciones de diferenciar claramente las diversas modalidades o actividades formativas? ¿Existen estudios acerca de los efectos de las diversas modalidades formativas que la Administración ha impulsado en los últimos años (seminarios, talleres, grupos de trabajo)? ¿Podemos saber si la formación en centros es más útil para generar cambios que otros tipos de modalidades? ¿Disponemos de evidencias acerca de los efectos de la formación en cascada? ¿Y acerca de la formación de noveles durante períodos de inducción a la docencia? ¿Qué sabemos acerca de la formación virtual frente a la presencial?

Si bien es cierto que el movimiento de mejora de la eficacia de la escuela (Stoll y Fink, 1999; Fullan, 2002; Murillo y Krichensky, 2012) ha mostrado las virtualidades de la formación en centros y que tenemos algunos análisis

interesantes acerca de las modalidades formativas (Espinosa, 2009; Bosch et al., 2009; Moreno et al., 2010), se impone la necesidad de seguir con estudios de esta naturaleza para poder tomar decisiones fundamentadas. En esta línea de las modalidades, se abre, por ejemplo, en la actualidad, un nuevo debate: ¿Son los MOOC una posibilidad rentable para formar al profesorado o es únicamente «información»? ¿Es la formación entre iguales, interna, en el centro, una alternativa al asesoramiento, a los cursos o a los talleres u obedece simplemente a una política de recorte presupuestario? ¿Revierte la formación de tipo instrumental (utilización de herramientas tecnológicas, conocimiento de técnicas de evaluación, etc.) en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en mayor medida que aquella otra formación que posee un componente actitudinal (práctica reflexiva, competencias emocionales,...) más elevado? Todos estos interrogantes necesitan respuestas basadas en evidencias y los resultados a los que llegan los estudios a menudo sólo se focalizan en las percepciones.

2. La formación como *input*

En modelos de evaluación como el CIPP (Contexto-Input-Proceso-Producto), utilizado en evaluación de sistemas educativos o en propuestas de evaluación del profesorado, la formación se suele considerar como *input*. En ocasiones, dicho *input* es medido con el número de horas dedicadas personal o institucionalmente a la formación. Quizás evaluar la transferencia de la formación e incluso del impacto de la misma, a partir de los resultados de los alumnos ponderados y/o teniendo en cuenta las condiciones organizativas en que dicha transferencia se ha producido, sería más significativo que computar el número de horas dedicadas a formación. En este sentido, hace tiempo que, en nuestro país, se estudia un posible sistema de evaluación de los docentes en los ámbitos no universitarios. Mientras que, en la universidad, poseemos sistemas de evaluación de la investigación, la docencia y la gestión propios y existe una larga literatura científica (como se comprueba en Rueda y Díaz Barriga, 2000; Rueda, 2008; Rueda y Luna, 2008), en la educación infantil, en primaria y en secundaria no acaba de implantarse. ¿Cuál es el motivo? Los países que poseen sistemas de evaluación del desempeño docente no universitario se hallan con enormes dificultades. Véase, por ejemplo, el caso de Chile, que está siendo muy contestado (Urriola, 2013). El reto está en una evaluación de la docencia, no del docente. Y evaluar la docencia implica una evaluación integrada, donde se consideren los *inputs* de sistema educativo y de establecimiento didáctico que pueden estar influyendo en la actividad docente. Y supone también que se considere la formación del docente. Más allá de cuantificar las horas de formación, se trata de considerar la formación como recurso y de evaluar sus efectos.

Sin embargo, en la evaluación de la transferencia, como en otros tipos de evaluación, nos movemos entre polos opuestos. ¿Debe existir una evaluación externa que controle los alcances de un programa o debe existir una cultura

y unos procedimientos internos que recojan sistemáticamente evidencias sobre el funcionamiento de un programa? El clásico debate entre control externo o iniciativa interna (pese a poder contar con asesoramiento externo). Si se confía en la profesionalidad de los docentes, la evaluación estaría instalada en las prácticas cotidianas. En última instancia, ello nos conduciría a establecer comunidades de práctica que autogestionasen, con control democrático, los procesos de transferencia, dando el protagonismo y la responsabilidad a los centros. Se podría contar con un asesoramiento y un acompañamiento externos, como correspondería a la inspección (Antúnez, 2009), pero el equipo directivo debiera comprometerse en dinamizar la transferencia y en evaluarla junto a los protagonistas.

3. La evaluación de la transferencia de la formación: principales aportaciones de los últimos cinco años

El trabajo más conocido sobre evaluación de la formación es, probablemente, el de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2000), que establece cuatro niveles para la evaluación: satisfacción, aprendizaje, transferencia e impacto. Como indican Kirkpatrick y Kirkpatrick (2010), las organizaciones dedican más del 72% de la evaluación a los niveles 1 y 2 (satisfacción o reacción y aprendizaje) y poco se trabaja en los niveles 3 y 4. Esta tendencia es, probablemente, más acusada todavía en organizaciones educativas. Respecto a la transferencia de la formación, más allá de los trabajos de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2000) o Holton (Holton, 1996; Holton, Bates y Ruona, 2000; Holton, Chen y Naquin, 2003; Holton, 2005) y de las adaptaciones que Moreno (2009) ha realizado en nuestro país, se dispone de pocos referentes en el campo de la evaluación de la transferencia de la formación. Un ejemplo paradigmático es el de Ingvarson et al. (2005), quienes se basaron en cuatro análisis de los resultados del programa del gobierno australiano para mejorar la calidad de los docentes, y encuestaron a 3.250 profesores que habían participado en alguna actividad formativa tras tres o más meses de dicha actividad. Construyeron un modelo que incluía los factores contextuales (por ejemplo, el soporte escolar), las características estructurales de los programas (por ejemplo, la duración) y las características procesuales (por ejemplo, el seguimiento y el feedback a los estudiantes, las metodologías activas), más cuatro indicadores de resultados. El análisis de regresión halló relaciones significativas entre la percepción de impacto de las actividades docentes, los resultados de los estudiantes y el impacto final.

Este modelo está en sintonía con la propuesta explicativa de la transferencia de Baldwin y Ford (1988), que se construye sobre tres pilares: los factores previos a la formación (el diseño de la formación, por una parte, las características del alumnado, por la otra, y el entorno de, en tercer lugar); los factores posteriores a la formación (el aprendizaje y la retención), y los factores que condicionan la transferencia, como son la generalización y el mantenimiento.

En nuestro país, las mayores aportaciones vienen, sin duda, de la mano de Pineda (Pineda 2000, 2002a, 2002b, 2007, 2011; Pineda y Sarramona, 2006),

que ha realizado tanto estudios teóricos sobre modelos de evaluación como estudios empíricos de evaluación (Pineda et al., 2010; Pineda et al., 2011). Algunos otros análisis recientes sobre la evaluación de la transferencia de la formación son los de Tejada y Ferrández (2007); Tejada et al. (2008) o Gairín (2010). Los estudios realizados hacen referencia, básicamente, a la formación *in company*, al plan agrupado de formación (Gairín y Muñoz, 2009) o a la formación de diversas modalidades de formación del profesorado de primaria y secundaria (SGFiDPD, 2010). Respecto a la formación permanente del profesorado universitario, destaca el trabajo de Postareff et al. (2007). En nuestro entorno, merecen una mención especial el trabajo de Feixas (coord.) (2013) y Feixas et al. (2013), así como la aportación de Fernández et al. (2013).

4. Metodología

Para sistematizar qué aprendizajes derivan de los estudios previos, se optó por el análisis documental de la literatura existente. Para ello, se procedió a realizar una búsqueda en la base de datos educativos ERIC con la expresión «Transfer of training» y solicitando, además, aquellos archivos de los que estuviese disponible el documento íntegro («Full text»). La búsqueda se limitó a los últimos cinco años, desde 2009 hasta 2013. Se hallaron 106 referencias, la mayoría de las cuales estaban centradas en la transferencia del aprendizaje de los estudiantes, por lo que se procedió a acotar la búsqueda.

A continuación, se buscó de forma booleana «Transfer of training» AND «Continuous training» también en los últimos cinco años, y se halló un solo documento, de Mcnamara (2009), en una revista de divulgación, a la que se atribuyó escasa relevancia académica.

Finalmente, se procedió a una nueva búsqueda refinando los términos. Al probar con la combinación «Transfer of training» AND «Teacher training», en propuestas «peer reviewed» y en las que estuviese disponible el documento en línea («Full text»), se halló una única contribución (West y Graham, 2007). Si, renunciando a un procedimiento que asegura la calidad de los documentos, como es la revisión entre pares, proponíamos la misma búsqueda («Transfer of training» AND «Teacher training»), pero eliminando el requisito «peer reviewed», se añadía a esta propuesta el Informe KP-Lab (Moen, 2009), pero tampoco se disponía de un volumen relevante de documentos. Finalmente, al emplear «Transfer of training» AND Teacher training (sin las comillas), se hallaron 33 referencias en los últimos cinco años. Tras la lectura de dichos documentos, se comprobó que, pese a lo acotado de la búsqueda, la mayoría de documentos no abordaban el objeto de estudio. Algunos explicaban transferencias económicas entre administraciones. Algunos otros, la mayoría, se referían, especialmente desde el ámbito de la psicología, a la transferencia de aprendizajes (*learning transfer*) y de competencias (*transfer of skills*) por parte de estudiantes de formación inicial. Es decir, se referían a la transferencia de los aprendizajes de los estudiantes de carreras de

magisterio, y no a los profesores en ejercicio. Podían referirse a transferencia de aprendizaje entre contextos (por ejemplo, del *college* a la universidad) o a transferencia entre situaciones. Aquellos que sí se referían a profesores *in service* se centraban en técnicas o estrategias muy concretas: segundas lenguas, transferencia del uso de tecnologías en ambientes familiares o sociales a ambientes académicos (Johnson et al., 2012) o de uso de estrategias pedagógicas en ambientes en línea a aulas presenciales. También se hallan ejemplos de aprendizajes específicos, como el conocimiento matemático (Akgun et al., 2012) o la alfabetización informacional (Herring y Tarter, 2007) y alguno genérico, como el de Bullock (2004: 34), quien comenta la necesidad de que los estudiantes de magisterio transfieran sus aprendizajes a situaciones de la vida real. Pero tan solo Doherty (2011), Scagnoli et al. (2005) y Haverila et al. (2009) abordan realmente el tema objeto de análisis, y en los tres casos lo hacen sobre formación cuyo contenido está ligado a las tecnologías de la información y la comunicación y, más concretamente, a la web 2.0. Sobre ellas, se procedió al análisis de contenido, a pesar de la escasez de estudios sobre el tema en las fuentes consultadas. Ese análisis se centró en tres ejes: definición de transferencia, factores facilitadores de la transferencia y factores obstaculizadores de la transferencia que cada una de las experiencias había hallado para determinar los más recurrentes.

5. Algunos aprendizajes

5.1. Definición de transferencia

Tras los documentos analizados, se ha hallado que no existe una única definición aceptada de la transferencia. Baldwin y Ford (1988: 69) la definen como el grado en el que los alumnos aplican efectivamente los conocimientos, las habilidades y las actitudes obtenidas en el contexto formativo al puesto de trabajo.

Si bien es cierto que la definición de Baldwin y Ford ha servido de referente para trabajos posteriores, no está exenta de discusión. Como indica Herring (2012: 4-5), las definiciones tradicionales tienden a centrarla en la repetición, mientras que para otros es un término que describe el modo en que la información aprendida en un momento determinado se emplea en un punto posterior en el tiempo y, por ello, no puede hablarse de transferencia si la actividad formativa está en curso y la aplicación se toma como una tarea obligatoria o recomendada por el formador entre sesión y sesión formativa. Además, debe de progresar desde la aplicación en situaciones similares a situaciones diferentes. Esto refuerza lo que recogen Tejada y Ferrández (2007: 6) de los propios Baldwin y Ford (1988), quienes, conscientes de la dificultad de acotar lo que es transferencia, distinguen entre *generalización* y *mantenimiento*. La generalización hace referencia a cómo los aprendizajes o las competencias alcanzados tras el proceso formativo pueden manifestarse en el puesto de trabajo y pueden ser aplicados a situaciones y coyunturas distintas a las del programa de formación.

El mantenimiento, en cambio, se refiere a la amplitud en el tiempo en el que las competencias adquiridas continúan siendo empleadas con efectividad en el puesto de trabajo.

5.2. Factores que facilitan la transferencia

Respecto a los factores que facilitan la transferencia, Haverila et al. (2009) discuten el significado de *transferencia*, basándose en Phillips (1997) y Broad (2005) y otros autores reconocidos, y analizan el proceso de transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo, estudiando especialmente los factores que lo condicionan. Las perspectivas ambiental, cognitiva y sociocultural afectan a la transferencia. Esta última, a la perspectiva sociocultural (Royer et al., 2005), enfatiza la influencia del ambiente en general (por ejemplo, lugares y personas) en la transferencia. Como indica Haskell (2001), a menos que exista una cultura de la transferencia, es poco probable que esta suceda. De modo análogo, Scagnoli et al. (2005) analizan la transferencia de las estrategias de enseñanza en línea con las modalidades presenciales y llegan a la conclusión de que la transferencia de estrategias pedagógicas es un proceso complejo, influenciado por el estilo de enseñanza de los profesores, por la satisfacción con el trabajo en el entorno en línea y por la similitud de contenido y el contexto entre el curso en línea y el presencial. Sin embargo, pese a que la familiaridad y la satisfacción con el trabajo en entornos en línea es importante, no es suficiente para que se dé la transferencia, sino que esta requiere una reflexión sobre la práctica, lo que, recuperando el término empleado por Salomon y Perkins (1989), las autoras denominan «Forward-reaching transfer».

5.3. Factores que dificultan la transferencia

El estudio de Doherty (2011) analiza la transferencia de la formación (de dos tipos de seminarios de trabajo de formatos diferentes acerca de las herramientas de la web 2.0) sobre la docencia. Es interesante comprobar cómo, pese a que los docentes universitarios que participan en la formación realizada en la Universidad de Auckland en 2009, muestran altas tasas de satisfacción y un alto logro de los resultados de aprendizaje, muy pocos aplicaron aquello que aprendieron. En las entrevistas realizadas tres meses después de haber tenido lugar la formación, aceptan esa falta de transferencia, pero no son capaces de explicar claramente los motivos para la misma. A pesar de que el propio autor reflexiona acerca de la conveniencia de ampliar el período de posible aplicación a un semestre en lugar de a tres meses, también analiza los posibles motivos de la falta de aplicación de los aprendizajes. Doherty (2011) coincide con Dede (2004) en que las barreras pueden ser de tipo psicológico (motivación y reconocimiento o recompensa), organizativo (provisión de apoyo), político (estrategia institucional) y cultural (valores y normas). Aspectos como la demora en recibir el apoyo organizativo suficiente, la percepción de que la transfe-

rencia no es suficientemente importante para la institución o de que la docencia es poco valorada, pueden minar la motivación de los participantes. Por el contrario, aquellos aspectos que llevan a la transferencia, de acuerdo con Azjen (1991), son la creencia de los participantes acerca de que es importante comprometerse con la docencia, de que es percibido como algo importante por parte de los demás y de que van a ser capaces de llevar a cabo la transferencia. En esta línea, disponemos en los últimos años de valiosa literatura sobre la autoeficacia, tanto relativa a aprendices (Zimmerman, 2008), como a profesores en ejercicio (Prieto, 2007) que refrenda que la importancia de la autoeficacia como elemento para lograr el cambio. La formación debe, pues, reforzar también esa dimensión emocional.

Por su parte, Haverila et al. (2009) analizan los foros de discusión en los estudiantes de magisterio debaten sobre aprendizaje significativo y cómo transferir aprendizajes a nuevas situaciones. A pesar de que admite que su estudio no analiza la transferencia en sí (sino que se requeriría un estudio longitudinal posterior), de los comentarios de los estudiantes derivan resultados alineados con los hallazgos de Holton et al. (2000) respecto a factores personales (motivación de los aprendizajes, sensación de autoeficacia) y a los factores ambientales (retroacción, apoyo por parte de los iguales y de los superiores) necesarios para la transferencia.

6. Conclusiones y retos de futuro

A partir de los resultados, se puede concluir la dificultad de acotar en qué consiste exactamente la transferencia, puesto que ha de superar la repetición mecánica o automatizada de los aprendizajes y generar aplicaciones contextualizadas a contextos y condiciones diferentes (generalización, en términos de Baldwin y Ford, 1988) y mantenerse en el tiempo (mantenimiento). Para que se produzca la generalización, es imprescindible reflexionar sobre la práctica. De hecho, la competencia se concibe como la capacidad de movilizar todo tipo de recursos para tomar decisiones y resolver situaciones complejas de forma eficiente en cada contexto (Perrenoud, 2004), para lo cual es imprescindible problematizar la realidad y ser conscientes de las implicaciones de cada solución en cada contexto (Schön, 1996).

Por otra parte, se detecta que los factores favorecedores de la transferencia son los que ya habían sugerido análisis previos. La literatura coincide con los factores denominados «previos» por Baldwin y Ford (1988) o con los señalados por Holton (2005), quien distinguía entre factores motivacionales, de habilidad o ambientales. Especialmente relevantes son estos últimos, los ambientales o contextuales.

Otros hallazgos hacen referencia a los factores obstaculizadores. Entre ellos, se hallan la ausencia de compromiso de los participantes, la falta de percepción de autoeficacia, la falta de percepción de utilidad del cambio propuesto o la falta de soporte y seguimiento adecuado por parte de la institución. Ello, que ha sido hallado por Haverila et al. (2009) o Doherty (2011),

entre otros, también había sido ya puesto de manifiesto por Azjen (1991) o Holton et al. (2000).

Finalmente, resultaría necesario ampliar la búsqueda realizada con nuevas fuentes para obtener un panorama más exhaustivo de la bibliografía relativa al tópico analizado y, con ello, ajustar los resultados. Dichos resultados perfilan ciertos retos de futuro relativos a la evaluación de la transferencia de la formación, que se hallan vinculados a los diversos agentes intervinientes en los programas formativos.

En primer lugar, las *instituciones* que impulsen alguna modalidad formativa deben de articular los mecanismos de apoyo institucional que faciliten la transferencia con las acciones siguientes: flexibilizando los objetivos anuales, disponiendo del tiempo para la implantación y la consolidación del cambio, generando recursos adicionales, si procede, y comunicando que eso es importante para la institución. Ello lleva no sólo a invertir en formación, sino a remover los obstáculos que impidan la transferencia.

En el caso de la *formación docente universitaria*, las estructuras rígidas universitarias no facilitan la asunción de ciertos cambios que requerirían una mayor flexibilidad, una creación de equipos docentes, una integración de propuestas de diversas asignaturas, etc., con lo que, a menudo, la dificultad para transferir llega básicamente por la cultura individualizada y centrada en la lógica disciplinaria que poseemos.

En segundo lugar, los *formadores* han de planificar la formación tomando como referente los resultados de aprendizaje, y estos han de vincularse a los planes de mejora de la institución. El papel de los formadores en los procesos de detección de necesidades y de ajuste de las demandas de las instituciones, para hacer enlazar esas solicitudes (en ocasiones, algo difusas) con los planes de mejora del centro, es muy relevante.

En el caso de la *formación docente universitaria*, probablemente la formación de formadores debiera incidir más en esas capacidades.

En tercer lugar, los agentes *participantes* en la formación han de sentirse capaces de cambiar su actitud y su proceder y comprometerse con los cambios necesarios para mejorar su trabajo y el conjunto de la institución. En este sentido, los estudios sobre autoeficacia a los que se ha aludido demuestran cómo este es uno de los principales factores facilitadores de la transferencia. La motivación y la confianza aparejadas a la autoeficacia quizás debieran ser objeto de aprendizaje en todas las actividades formativas y contemplarse de igual modo que otros objetos de aprendizaje de naturaleza más técnica o vinculados a saberes cognitivos.

En el caso de la *formación docente universitaria*, los procesos de acreditación para el acceso a las diversas plazas de profesor universitario valoran preferentemente la actividad investigadora, frente a la actividad docente. Ello orienta al profesorado, especialmente en fase de estabilización, hacia la actividad de investigación y genera una cultura de infravaloración de la docencia. En estas circunstancias, resulta difícil que se tenga una motivación suficiente hacia la innovación docente, pero se hace necesario reclamar esa voluntad de mejora docente y la

creencia de que, en el marco de sus posibilidades de intervención, cada profesor es un agente de cambio, que redunde finalmente en los aprendizajes de los estudiantes universitarios y en la mejora del conjunto de la institución.

Referencias bibliográficas

- ACNUDH (ONU) (2010). *Cómo evaluar las actividades de capacitación en derechos humanos*. Ginebra: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- AGUILAR, M. J. y ANDER-EGG, E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- AJZEN, I. (1991). «The theory of planned behaviour». *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 179-211.
- AKGUN, L.; ISIK, C.; TATAR, E.; ISLEYEN, T. y SOYLU, Y. (2012). «Transfer of Mathematical Knowledge: Series». *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (3), 83-89.
- ANGUERA, M.ª T.; CHACÓN, S. y BLANCO, A. (coords.) (2008). *Evaluación de programas sociales y sanitarios: Un abordaje metodológico*. Madrid: Síntesis.
- ANTÚNEZ, S. (2009). «La inspección educativa y la evaluación de la formación permanente de los profesionales de la educación». *Avances en Supervisión Educativa [en línea]*, 10. <http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=324&Itemid=6>.
- BALDWIN, T. T. y FORD, J. K. (1988). «Transfer of training: A review and directions for future research». *Personnel Psychology*, 41 (1), 63-105.
- BOQUÉ, M. C. y GARCÍA, L. (2010). «Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), 87-94.
- BOSCH, C.; MASIP, M. y VIDE, M. (2009). «Quina incidència té la formació en els centres?». *Guix*, 354, 10-14.
- BROAD, M. (2005). *Beyond Transfer of Training: Engaging Systems to Improve Performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- BROAD, M. y NEWSTROM, J. (2000). *Cómo aplicar el aprendizaje al puesto de trabajo*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- BULLOCK, D. (2004). «Moving from theory to practice: An examination of the factors that preservice teachers encounter as the attempt to gain experience teaching with technology during field placement experiences». *Journal of Technology and Teacher Education*, 12 (2), 211-237.
- BURKE, L. A. y HUTCHINS, H. M. (2007). «Training transfer: An integrative literature review». *Human Resource Development Review*, 6, 263-96.
- (2008). «A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer». *Human Resource Development Quarterly*, 19 (2), 107-128.
- COSTA, P. T. y MCCRAE, R. R. (1995). «Solid ground in the wetlands of personality: A reply to Block». *Psychological Bulletin*, 117, 216-220.
- DEDE, C. (2004). «Distributed-learning communities as a model for educating teachers». Comunicación presentada en la *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2004*. Atlanta, GA, USA.
- DOHERTY, I. (2011). «Evaluating the Impact of Professional Development on Teaching Practice: Research Findings and Future Research Directions». *US-China Education Review*, A 5, 703-714.

- ESPINOSA, E. (2009). «Asesoramiento y modalidades de mediación en la implementación de una nueva propuesta». En: *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009.
- FEIXAS, M.; FERNÁNDEZ, A.; LAGOS, P.; QUESADA, C. y 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.
- FEIXAS, M. (coord.); TOMÁS, M.; DURÁN, M. M.; PINEDA, P.; QUESADA, C.; SABATÉ, S.; MÁRQUEZ, D.; GARCÍA SAN PEDRO, M. J.; FERNÁNDEZ, I.; FERNÁNDEZ, A. y ZELLWEGER, F. (2013). *Informe de investigación: Factores de transferencia de la formación docente* [en línea]. <<http://www.red-u.org/>>.
- FERNÁNDEZ, I.; GUIASOLA, G.; GARMENDIA, M.; ALKORTA, I.; INGVARSON, L.; MEIERS, M. y BEAVIS, A. (2005). «Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs On Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy». *Education Policy Analysis Archives*, 13 (10), 1-26.
- FERNÁNDEZ, I.; GUIASOLA, G.; GARMENDIA, M.; ALKORTA, I.; INGVARSON, L.; MEIERS, M. y BEAVIS, A. (2013). «¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad? Desarrollo docente, metodologías acticas y curriculum híbrido». *Infancia y aprendizaje* 36 (3), 387-400.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- GAIRÍN, J. (2010). «La evaluación del impacto en programas de formación». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea], 8 (5), 19-43. <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art1.pdf>>.
- GAIRÍN, J. y MUÑOZ, J. (2009). «Evaluación de los efectos y transferencia de la formación: La experiencia de un plan agrupado de formación». En: *V Congreso de Formación para el Trabajo*. Granada.
- GARCÍA MONTALVO, J. (2008). «La ayuda al desarrollo: Su eficacia y métodos experimentales para su evaluación». En: GARCÍA-MONTALVO, J. (ed.). *El análisis experimental de la ayuda al desarrollo: Lo que funciona y lo que no funciona*. Bilbao: Fundación BBVA, 17-48.
- HASKELL, R. (2001). *Transfer of learning: Cognition, instruction and reasoning*. San Diego (CA): Academic Pr.
- HAYERILA, M.; MYLLYLÄ, M. y TORP, H. (2009). «Towards Innovative Virtual Learning in Vocational Teacher Education: Narratives as a Form of Meaningful Learning». *European Journal of Open, Distance and E-Learning* [en línea], 2009/1. <http://www.eurodl.org/materials/contrib/2009/Haverila_Mylyla_Torp.pdf>.
- HERRING, J. (2012). *Year 7 Students, Information Literacy, and Transfer: A Grounded Theory*. Chicago: American Library Association.
- HERRING, J. y TARTER, A. (2007). «Progress in developing information literacy in a secondary school using the PLUS model». *School Libraries in View*, 23, 23-27.
- HOLTON, E. (1996). «The Flawed Four-Level Evaluation Model». *Human Resource Development Quarterly*, 7 (1), 5.
- HOLTON, E. F. III (2005). «Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations». *Advances in Developing Human Resources*, 7 (37), 37- 54.
- HOLTON, E. F.; BATES, R. A. y RUONA, W. E. A. (2000). «Development of a generalized learning transfer system inventory». *Human Resource Development Quarterly*, 11 (4), 333-360.

- HOLTON, E. F. III; CHEN, H. y NAQUIN, S. (2003). «An examination of learning transfer system characteristics across organizational settings». *Human Resource Development Quarterly*, 14 (4), 459-482.
- IRANZO, P. (2011). «L'avaluació de la formació del professorat al centre: La facilitació per a la transferència». *Innovib: Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2 (3).
- (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1975). *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- JOHNSON, T.; WISNIEWSKI, M. A.; KUHLEMEYER, G.; ISAACS, G. y KRZYKOWSKI, J. (2012). «Technology adoption in higher education: Overcoming anxiety through faculty bootcamp». *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16 (2), 63-72.
- KIRKPATRICK, D. y KIRKPATRICK, J. (2000). *Evaluación de acciones formativas: Los cuatro niveles*. Barcelona: Epise / Gestión 2000.
- KIRKPATRICK, J. y KIRKPATRICK, W. K. (2010). «ROE's Rising Star: Why return on expectations is getting so much attention». *T+D Magazine* [en línea], agosto. <<http://www.astd.org/Publications/Magazines/TD/TD-Archive/2010/08/ROES-Rising-Star>>.
- MADINABEITIA, A. (2013). «¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad?: Desarrollo docente, metodologías activas y currículum híbrido». *Infancia y Aprendizaje*, 36 (3), 387-400.
- MACDONALD, B. (1988). «La evaluación y el control de la educación». En: GIMENO, J. y PÉREZ, A. (eds.). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 467-478.
- MCNAMARA, B. R. (2009). «The skill gap: Will the future workplace become an abyss?». *Techniques*, 84 (5), 24-27.
- MOEN, A. (2009). *KP-LAB Knowledge Practices Laboratory Report*. Oslo: University of Oslo.
- MORENO, M. (2009). *Avaluació de la Transferència de la Formació Contínua per a Directius/ves de l'Administració Pública de Catalunya: Creació, aplicació i anàlisi d'un model d'avaluació de la transferència*. Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- MORENO, M.; QUESADA, C. y PINEDA, P. (2010). «El "grupo de trabajo" como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje». *Revista Española de Pedagogía*, 246, 281-296.
- MURILLO, F. J. y KRICHESKY, G. J. (2012). «El proceso del cambio escolar: Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 26-43.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1977). «Evaluation as Illumination: A new approach to the study of innovative programmes». En: HAMILTON, D. et al. (eds.). *Beyond the numbers game: A reader in educational evaluation*. Exeter: Macmillan Education Ltd., 6-22.
- PEPPER, K.; BLACKWELL, S.; MONROE, A. y COSKEY, S. (2012). «Transfer of Active Learning Strategies from the Teacher Education Classroom to PreK-12th Grade Classrooms». *Current Issues in Education*, 15 (3), 1-22.
- PÉREZ JUSTE, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PHILLIPS, J. J. (1997). *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*. Londres: Routledge.

- PINEDA, P. (2000). «Evaluación de impacto de la formación en las organizaciones». *Educar*, 27, 119-133.
- (2002a). «Evaluación de la formación en las organizaciones». En: PILAR, P. (coord.). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel, 247-277.
- (2002b). «Formació, transferència i avaluació: Un triangle complex». *Revista Econòmica de Catalunya*, 44, 79-89.
- (2007). «La formación en las organizaciones: Planes formativos y evaluación de la formación». En: FUENTE, R. de la y DIEGO, R. de. *Estrategias de liderazgo y desarrollo de personas en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- (coord.) (2011). *Avaluació de la transferència de la formació a l'Administració Pública de Catalunya*. Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya.
- PINEDA, P.; BELVIS, E.; MORENO, V.; DURAN, M. y ÚCAR, X. (2011). «Evaluation of Training Effectiveness in the Spain Health Sector». *Journal of Workplace Learning*, 23 (5), 315-330.
- PINEDA, P.; MORENO, A.; ÚCAR, X. y BELVIS, E. (2008). «Derecho a la calidad: Evaluación de la formación permanente en el sector de la educación infantil en España». *Revista de Educación*, 347, 101-126.
- (2010). «Is Continuing Training useful for pre-school teachers?: Effects of Training on pre-school teachers and centers». *European Early Childhood Educational Research Journal*, 18 (3), 407-421.
- PINEDA, P. y SARRAMONA, J. (2006). «El nuevo modelo de formación continua en España: Balance de unos años de cambio». *Revista de Educación*, 341, 705-736.
- POSTAREFF, L.; LINDBLOM -YLÄNNE, S. y NEVGI, A. (2007). «The effect of pedagogical training on teaching in higher education». *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 557-571.
- PRICE, A. y JACKSON-BARRETT, E. (2009). «Developing an Early Childhood Teacher Workforce Development Strategy for Rural and Remote Communities». *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (6).
- PRIETO, L. (coord.) (2007). *La autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- ROYER, J.; MESTRE, J. y DUFRESNE, R. (2005). «Framing the transfer problem». En: MESTRE, J. (ed.). *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective*, VII-XXVI. Greenwich, Conn.: Information Age.
- RUEDA, M. (2008). «Presentación del IV Coloquio Internacional sobre la Evaluación de la Docencia». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* [en línea], 1 (3). <<http://www.rinace.net/riece/numeros/vol1-num3>>.
- RUEDA, M. y DÍAZ BARRIGA, F. (comps.) (2000). *Evaluación de la docencia: Perspectivas actuales*. México, D. F.: Paidós Mexicana.
- RUEDA, B. M. y LUNA, S. E. (2008). «La docencia universitaria y su evaluación». *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [en línea], num. esp. 1. <<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-np2008.html>>.
- SALOMON, G. y PERKINS, D. N. (1989). «Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of neglected phenomenon». *Educational Psychologist*, 24 (2), 113-142.
- SCAGNOLI, N. I.; BUKI, L. P. y JOHNSON, S. D. (2005). «The influence of online teaching on face-to-face teaching practices». *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13 (2), 115-128.
- SCHÖN, D. (1996). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot (UK): Arena Ashgate.

- SCRIVEN, M. (1967). «The methodology of evaluation». En: TYLER, R. W.; GAGNÉ, R. M. y SCRIVEN, M. (eds.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally, 39-83.
- SGFiDPD (coord.) (2010). *Transferència de la formació en centre* [en línea]. Barcelona: ICE de la UAB, de la UB, de la UdL, de la UdG y de la URV. <http://www.xtec.cat/crp-baixllobregat6/docs/avaluacio_transferencia.pdf>.
- SIMONS, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- STAKE, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- STOLL, L. y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC.
- TEJADA, J. y FERRÁNDEZ, E. (2007). «La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2).
- TEJADA, J.; FERRÁNDEZ, E.; JURADO, P.; MAS, O.; NAVÍO, A. y RUIZ, C. (2008). «Implicaciones de la evaluación de impacto: Una experiencia en un programa de formación de formadores». *Bordón*, 60 (1), 163-183.
- URRIOLA, K. M. (2013). *Sistema de evaluación docente en Chile. Comprensión del significado del proceso según el profesorado evaluado: El caso de la provincia de Concepción*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis doctoral.
- VELADA, R.; CAETANO, A.; MICHEL, J.; LYONS, B. D. y KAVANAGH, M. J. (2007). «The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training». *International Journal of Training and Development*, 11 (4), 282-294.
- WEST, R. E. y GRAHAM, C. R. (2007). «Benefits and Challenges of Using Live Modeling to Help Preservice Teachers Transfer Technology Integration Principles». *Journal of Computing in Teacher Education*, 23 (4), 131-141.
- YA-TING, C. Y. (2012). «Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice». *Teaching and Teacher Education*, 28, 1116-1130.
- ZIMMERMAN, B. J. (2008). «Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects». *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.

¿Puede el impacto de las estrategias de desarrollo docente de larga duración cambiar la cultura institucional y organizativa en educación superior?

Alba Madinabeitia Ezkurra
Clemente Lobato Fraile

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibersitatea (UPV/EHU), España.
alba.madinabeitia@ehu.es
clemente.lobato@ehu.es



Recibido: 1/9/2014
Aceptado: 6/10/2014

Resumen

Evidenciar el impacto organizativo de las estrategias de desarrollo docente (DD) es una necesidad para avanzar en el establecimiento de alternativas curriculares en la enseñanza tradicional. El artículo parte del modelo proporcionado por Kirkpatrick para el análisis del impacto del DD y presenta resultados de una investigación sobre los efectos conseguidos a nivel individual, así como organizativo e institucional, de un programa ERAGIN para el desarrollo de metodologías activas. Desde una perspectiva cualitativa, se han utilizado documentos varios, cuestionarios y entrevistas. La muestra está compuesta por 65 docentes de la primera promoción del programa. El estudio empírico presenta el impacto de esta formación en los conceptos sobre la enseñanza y el aprendizaje (EA) de docentes, tanto en su enfoque como también en la capacidad para investigar la docencia (*scholarship of teaching and learning*) o para liderar en ámbitos docentes. Son elementos clave para conducir el cambio de niveles individuales a una dimensión más organizativa e institucional.

Palabras clave: formación continua; liderazgo educacional distribuido; aprendizaje basado en problemas; cambio institucional; desarrollo organizacional.

Resum. *Pot l'impacte de les estratègies de desenvolupament docent a llarg termini canviar la cultura institucional i organitzativa a l'educació superior?*

Evidenciar l'impacte organitzatiu de les estratègies de desenvolupament docent (DD) és una necessitat per avançar en la tasca d'establir alternatives curriculars a l'ensenyament tradicional. L'article parteix del model proporcionat per Kirkpatrick per analitzar l'impacte del DD i presenta resultats d'una recerca sobre els efectes a nivell individual, així com organitzatiu i institucional, d'un programa ERAGIN per al desenvolupament de metodologies actives (MA). Mitjançant un enfocament qualitatiu, s'han utilitzat documents diversos, qüestionaris i entrevistes. La mostra està composta per 65 docents de la primera promoció del programa. L'estudi empíric presenta l'impacte d'aquesta formació en els conceptes sobre l'ensenyament i l'aprenentatge (EA) de docents, tant en l'enfocament que se'n fa, com en la capacitat per investigar la docència (*scholarship of teaching and learning*) o per liderar en àmbits docents. Són elements clau per conduir el canvi de nivells individuals a una dimensió més organitzativa i institucional.

Paraules clau: formació contínua; lideratge educacional distribuït; aprenentatge basat en problemes; canvi institucional; desenvolupament organitzacional.

Abstract. *Can the impact of long-term faculty development strategies change institutional and organizational culture in higher education?*

To demonstrate organizational impact of faculty development strategies (FD) is a necessity to advance in the establishment of curricular alternatives to traditional teaching. The following article is provided by Kirkpatrick model for analyzing the impact of FD, and showcases the outcomes of a research on the effects of the ERAGIN program for the development of active learning methodologies on an individual, organizational and institutional level. With a qualitative approach has been used several documents, questionnaires and interviews. The sample is composed of 65 teachers of the first roll-out of the program. The empirical study shows the impact of this training on the concepts about teaching and learning (TL) of teachers, both on the approach and on the ability to do research on teaching (*scholarship of teaching and learning*) or leading in teaching areas. These are key elements to lead change from an individual level into a more organizational and institutional dimension.

Keywords: lifelong learning; distributed educational leadership; problem-based learning; institutional change; organizational development.

Sumario

- | | |
|---|-------------------------------------|
| Introducción | 4. Resultados: análisis y discusión |
| 1. Localización del estudio. Programa ERAGIN para el desarrollo docente | 5. Conclusiones |
| 2. Metodología | Referencias bibliográficas |
| 3. Instrumentos | |

Introducción

La configuración del desarrollo docente (DD) no se ha dado simultáneamente ni de la misma manera en todos los países (Zabalza Beraza, 2003; Tejada, 2013). Las evoluciones han sido locales, lo cual ha provocado la aparición de una amalgama de programas dedicados al DD con la pretensión de preparar al profesorado en las tareas docentes (Fernández y Márquez, 2014).

Predominantemente, tanto el cambio educativo como la mejora de la calidad de la enseñanza-aprendizaje (EA) en la educación superior (ES) aparecen asociados al DD individual y, en ocasiones, a modelos de formación exclusivamente limitados al entrenamiento de destrezas pedagógicas, como si el desarrollo individual docente y la calidad de los procesos de enseñanza respondiesen a una lógica meramente causal.

Junto con esta concepción del DD, existen otras tendencias alternativas que plantean un abordaje multinivel del compromiso académico con la actividad educativa, mediante programas dirigidos a preparar al profesorado. Así, en el modelo de desarrollo comprensivo de Wilkerson e Irby (1998), al compás de la amplificación de competencias docentes individuales, se busca la globalidad que contempla toda la institución de ES.

Según estos autores, una estrategia de desarrollo comprensivo debe ser construida a partir de cuatro elementos:

1. *Desarrollo profesional*. Guiar al profesorado en el funcionamiento de la universidad y en sus diversos roles.
2. *Desarrollo instruccional*. Los docentes deben tener acceso a talleres, asesoramiento entre iguales —*peer coaching*— y mentoría para la mejora de la EA.
3. *Desarrollo del liderazgo*. El éxito de los programas académicos depende de líderes eficaces y currículos bien diseñados.
4. *Desarrollo organizacional*. El empoderamiento del profesorado requiere políticas y procedimientos que reconozcan e impulsen la EA y la formación continua.

Por consiguiente, el DD desde un enfoque comprensivo posibilita, también, crear comunidades académicas estimulantes que valoricen el proceso de EA.

Mientras existía este debate en torno al concepto de DD, en el área de las prácticas docentes educativas, emergieron nuevas propuestas centradas en las metodologías activas de EA. De este modo, el aprendizaje basado en problemas (*Problem-Based Learning*), el aprendizaje basado en proyectos (*Project-Based Learning*) y el método de caso (*Case-Based Method*), entre otros, se han ido expandiendo, al desarrollar mejor las competencias necesarias para manejarse en la sociedad del conocimiento.

Ahora bien, el profesorado universitario necesita una profunda experiencia y formación en los nuevos dominios del conocimiento (Barnett, 2000; Gibbons et al., 1994), así como en la producción de modos alternativos curriculares adaptados a estos tipos de conocimiento. Principalmente, son tres las áreas imbricadas en el ejercicio docente que deben dominar: desarrollar las competencias de valoración y evaluación acordes con las metodologías empleadas (Angelo y Cross, 1993); investigar sobre la docencia (Hutchings y Shulman, 1999), y, finalmente, compartir y contrastar con sus colegas el conocimiento producido sobre su propia práctica (Boyer, 1991; Shulman, 2000).

En este contexto, el DD se presenta como fundamental para poder asegurar y fomentar la calidad y el cambio institucional, por ello, es asumido como una herramienta indispensable en las políticas de ES. Resulta, pues, necesario analizar en qué medida estas acciones promovidas mejoran el proceso de EA y el cambio institucional. A pesar de que se ha reconocido expresamente la especial relevancia del DD en las instituciones de ES para promover la reforma educativa, actualmente, es escasa la evidencia empírica del impacto global de estos programas, puesto que, en gran parte, se mide en términos de satisfacción personal de quienes participan en ellos (Brew, 2007) y se sabe bien poco acerca del impacto de estas estrategias de desarrollo en la praxis educativa diaria (Steinert et al., 2006; Stes et al., 2010). De hecho, la acusada penuria de datos empíricos en la literatura pone en evidencia la debilidad conceptual y metodológica en este ámbito.

El interés suscitado por el impacto de las estrategias de DD ha ido creciendo en la producción científica durante la última década, en la medida en que parece estar influyendo de forma constatable en los procesos de cambio educativo. No obstante, se estima prioritario convertir la carencia de herramientas de evaluación sistemáticas en indicadores de medición del impacto (Postareff et al., 2007).

En el intento por evaluar los niveles de impacto del DD, el estudio de Kirkpatrick (1994) se considera un hito. El modelo de evaluación propuesto se compone de las categorías que recogen las reacciones, el aprendizaje, la conducta y los resultados de los participantes en el DD. Esta clasificación integra los dos énfasis del impacto del DD: los tres primeros niveles miden su influencia en el individuo (el cambio en las actitudes, el conocimiento y las competencias), y el último nivel se sitúa en el cambio en el ámbito institucio-

Tabla 1. Modelo de evaluación para programas de DD ampliado por Steinert et al. (2006), basándose en la adaptación realizada por Freeth et al. (2003) de la propuesta original de Kirkpatrick (1994)

Nivel	Ámbito de impacto	Descripción
1	Reacciones	Valoraciones de los participantes sobre la experiencia de aprendizaje, la organización, la presentación, los contenidos y los métodos de enseñanza empleados, así como la calidad de la instrucción.
2A	Aprendizaje Cambio actitudinal	Cambio en las actitudes y en las percepciones del grupo participante en referencia a la enseñanza y al aprendizaje.
2B	Aprendizaje Cambio en las concepciones y en las competencias	Cambio en las concepciones: adquisición de conceptos, procedimientos y principios. Cambio en las competencias: apropiación de competencias psicomotoras y sociales (<i>thinking and problem-solving</i>).
3	Conducta Cambio conductual	Evidenciar la transferencia de los aprendizajes a la actividad en el aula y la tendencia del colectivo en formación a la hora de llevar a la práctica nuevos conocimientos y competencias.
4A	Resultados Cambio del sistema y de las prácticas organizacionales	Se refiere al cambio profundo dentro de las organizaciones, es decir, la cultura institucional.
4B	Resultados Cambio entre compañeros y alumnado	Se refiere a la mejora evidenciada en el aprendizaje del alumnado, así como en su manera de actuar, como resultado directo de la intervención educativa.

Fuente: Freeth et al. (2003); Kirkpatrick (1994); Steinert et al. (2006).

nal, organizativo y entre colegas o profesoras y profesores, más allá del docente individual.

Producciones científicas derivadas de este modelo, como las de Freeth et al. (2003) y Steinert et al. (2006), refuerzan la idea de que el impacto ha de medirse igualmente en niveles (ver la tabla 1).

Del análisis sobre el impacto del DD en el individuo, puede concluirse que, actualmente, existe una experiencia suficiente y consistente, así como una convergencia notoria en las conclusiones (Stes et al., 2010; Weimer y Lenze, 1998). Sin embargo, respecto al efecto ejercido en la esfera organizativa, apenas se han realizado trabajos de investigación, y numerosos autores subrayan la necesidad de producir evidencias científicas consistentes (Gibbs, 2009; Taylor y Colet, 2010). Si partimos de un enfoque comprensivo del DD, la carencia de datos empíricos es notable y algunas áreas relevantes, como es el caso del ámbito que va más allá del nivel individual, permanecen a la espera de ser estudiadas.

1. Localización del estudio. Programa ERAGIN para el desarrollo docente

El programa ERAGIN (en vasco, ‘influenciar o impulsar’) se desarrolla por iniciativa del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente, bajo la dirección y organización del Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE), y contribuye de manera sustantiva a promover la línea estratégica de estimular y apoyar el modelo IKD de enseñanza-aprendizaje cooperativo y dinámico (Fernández y Palomares, 2010), aprobado por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Este programa de desarrollo profesional pretende: capacitar a profesores y profesoras en metodologías activas de enseñanza, en concreto, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos y métodos de caso, para que, en un futuro, sean un referente en la práctica de excelencia en estas estrategias y puedan formar y asesorar a otros profesores de su centro y/o área de conocimiento; promover, durante la formación, una actitud reflexiva ante la enseñanza de la asignatura y el desarrollo de competencias, basada en la innovación y la evaluación de procesos y resultados, además de organizar un centro de recursos digitales que se convierta en un referente en la documentación y la divulgación de nuevas experiencias en la enseñanza con las tres metodologías activas ya mencionadas (Guisasola y Garmendia, 2014).

Dentro de la variedad de metodologías activas, se han elegido las siguientes: la metodología del caso (MdC), el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje basado en proyectos (ABPy), ya que están sobradamente contrastadas con la realidad y lideradas por universidades internacionales que ofrecen garantías de una implementación dirigida a la mejora de la docencia universitaria. La MdC está reiteradamente contrastada como una metodología de alta calidad pedagógica en universidades como Harvard University (USA) o el Politécnico de Monterrey (México), y las metodologías ABP y ABPy son aplicadas en universidades de gran prestigio docente, como University of MacMaster (Canadá) o Alboorg University (Dinamarca) (Guisasola y Garmendia, 2014).

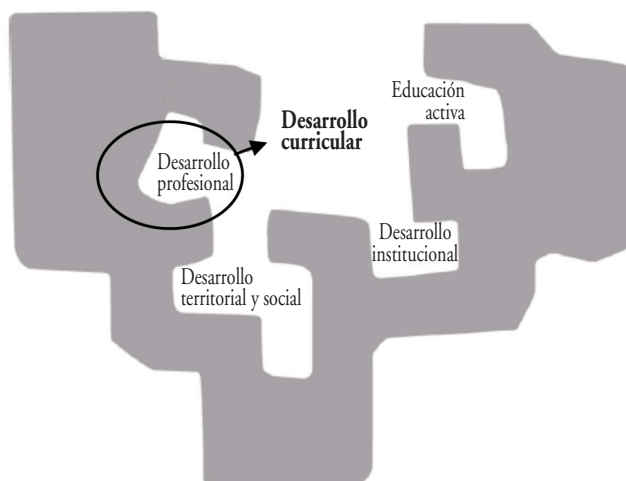


Figura 1. IKD aprendizaje cooperativo y dinámico (Ikaskuntza Kooperatibo eta Dinamikoa).

Fuente: UPV/EHU (2010: 4).

El profesorado participante en cada modalidad metodológica (una media de 25 por cada una) compone un grupo heterogéneo procedente de diferentes áreas científicas de la universidad, así como de diferentes titulaciones, ya que se pretende extender esta innovación en todos los centros universitarios.

El programa ERAGIN emerge del modelo IKD, con la pretensión de girar hacia una universidad orientada al aprendizaje, ubicando el desarrollo curricular como proceso central (ver la figura 1). ERAGIN es un programa que ayuda a desarrollar al profesorado desde el punto de vista profesional, de modo que cambie la manera de actuar en el aula, apropiándose de la capacidad de liderazgo e impulsándola, para fortalecer las redes docentes y difundir el trabajo cooperativo en los diferentes niveles de la universidad, en sintonía con una nueva cultura institucional.

En el programa, de larga duración (14 ECTS y 350 horas de trabajo acreditado) y de carácter voluntario, confluyen estrategias de desarrollo y modalidades metodológicas diferentes. La tabla 2 muestra el significado, la duración, la intensidad y las dinámicas que se desprenden de cada modalidad.

La comentoría¹ es una estrategia que atraviesa todo el proceso de manera sostenible y constante. El profesorado mentor ha vivido previamente una expe-

1. La estrategia alternativa de trabajo en equipo denominada *comentoría* es un proceso basado en la expansión horizontal del capital personal y la ayuda psicosocial. El profesorado percibe que participa en un proceso importante para su trabajo docente y de comunicación entre dos personas normalmente fluida, directa y prolongada en el tiempo, donde una persona (el mentor) más experimentada o con mayor conocimiento ayuda a otra (el protegido) menos experimentada o con menor conocimiento (Bozeman y Feeney, 2007), aunque sigue siendo especialista en su disciplina o asignatura.

Tabla 2. Fases y modalidades del programa ERAGIN (Fernández et al., 2013: 391)

Modalidades	Características
1. Taller inicial. Intensivo (enero)	Taller con expertos para reflexionar colectivamente sobre las necesidades profesionales. Ejemplificaciones de metodologías activas. Se resalta un nuevo rol del profesorado en las metodologías activas. Modalidad: presencial, intensiva, de 15-25 horas, en tres o cuatro días. Realización: tres talleres, uno por metodología.
2. Grupos de comentoría (6 meses)	Cada participante diseña al menos el 25% del tiempo total de una de sus asignaturas, según la metodología activa elegida. Cada participante, apoyado por su grupo de comentoría, afronta los escenarios problemáticos desde su conocimiento disciplinario y práctico de la docencia y diseña la asignatura. Modalidad: semipresencial, extensiva, flexible pero con hitos prefijados. Realización: <ul style="list-style-type: none"> – 4 sesiones presenciales por grupo de comentoría (tres o cuatro participantes). – Trabajo en línea (Moodle: foros; Skype: reuniones virtuales). – Trabajo pautado a través de documentos «entregables». Contraste y valoración entre pares, así como entre el mentor y cada participante.
3. Taller para evaluar el diseño	Taller donde se analiza el diseño con el mentor y el grupo. Se utiliza una lista de comprobación para evaluar si la planificación de la metodología puede ser implementada con garantías y puestas en común entre los participantes. Modalidad: presencial, intensiva, cinco horas. Realización: tres talleres, uno por metodología.
4. Mentorización en la implementación	Puesta en práctica en el aula. Comunicación de vivencias personales en el marco de la comentoría. Se aplican diferentes herramientas de evaluación del aprendizaje logrado por los estudiantes. Modalidad: extensiva, en línea (foros para comunicar los avances y las dificultades). Aulas abiertas: los participantes «invitan» a sus compañeros de comentoría a asistir a ellas para hacer observación directa y contraste.
5. Validación final y publicación del material (excelencia visible de la enseñanza y el aprendizaje)	Una vez terminada la implantación práctica, cada participante realiza un análisis, introduce modificaciones en su diseño y presenta el trabajo final. Los mentores y la dirección del programa lo evalúan y, en su caso, dan el visto bueno para la publicación. Modalidad: extensiva. Publicación en el Centro de Recursos Metodológicos de la UPV/EHU (http://www.ehu.es/es/ikdbaliabideak).

Fuente: Fernández et al. (2013: 391).

riencia práctica certificada en estas metodologías, avalada por la formación en universidades extranjeras expertas en este tipo de metodologías, como McMaster o Maastricht.

El trabajo de los grupos de comentoría se desarrolla según un guion consensuado con los mentores. El guion de los grupos de comentoría se basa en el tratamiento de situaciones problemáticas frecuentes en la enseñanza. Estas situaciones no son meros foros de discusión, sino que constituyen una parte del ciclo de trabajo con los documentos «entregables». El profesorado participante trabaja la reflexión de forma abierta y oral, pero también sistemática y escrita (Fernández et al., 2013). Los entregables permiten mediar una revisión del pensamiento y de la acción docente, así como actuar de forma académica en el ámbito de la docencia (sistematización, rigurosidad y evaluación entre colegas).

2. Metodología

2.1. *Objetivos de la investigación*

La aportación principal de este trabajo radica en producir evidencia empírica de manera longitudinal sobre la efectividad de las estrategias de desarrollo docente (DD), para ello, se toma como caso el programa ERAGIN descrito. De manera explícita, se pretende analizar la efectividad de una estrategia de DD de larga duración, basada en la comentoría y en el aprendizaje activo, en los siguientes niveles:

- En el cambio de las concepciones docentes previas sobre el proceso de EA y en las concepciones más profundas después de involucrarse en la experiencia de DD.
- En el cambio de los enfoques de EA evidenciados por el profesorado en la actividad en el aula.
- En el cambio de las prácticas culturales e institucionales, concretamente, en el nivel de activación de los participantes dentro del liderazgo educacional (creación de nuevos roles y nuevas formas de relacionarse), así como en las competencias para la excelencia visible de la enseñanza (desarrollo organizativo-institucional).

2.2. *Método*

Para analizar la complejidad del impacto y la medida en que los resultados han impactado en los diferentes niveles propuestos por Kirkpatrick (1994), se han empleado técnicas tanto cuantitativas como cualitativas. Al abordar la comprensión y la interpretación crítica de esta realidad concreta en la UPV/EHU, esta investigación se ha llevado a cabo principalmente desde un paradigma hermenéutico e interpretativo.

2.3. Población y muestra

Se ha contado con todo el profesorado participante en la primera convocatoria (2009-2010) del programa ERAGIN ($n = 72$). Para analizar la efectividad de la estrategia de DD en el nivel de impacto individual (cambio en las concepciones previas docentes a y en los enfoques en la actividad práctica del aula), se han analizado cuestionarios e informes de 65 participantes. Para profundizar en el análisis del impacto, se ha trabajado con una muestra de 17 profesores (un 24%), seleccionados según sexo, área de conocimiento y antigüedad docente, para la entrevista en profundidad; y con otra muestra de 45 participantes (un 63% del total de la población), que han cumplimentado los cuestionarios en línea realizados para comprobar si el aprendizaje desarrollado en ERAGIN se mantenía en el tiempo.

3. Instrumentos

3.1. Documentos

La primera fuente de información han sido los documentos. Por un lado, los documentos públicos relacionados con el programa ERAGIN, por su utilidad especial para analizar la política de DD y conocer la intencionalidad pedagógica de sus responsables, así como el amplio enfoque del proyecto. Por otro lado, y en un número más significativo, los documentos de trabajo del profesorado participante.

En este caso, se han utilizado documentos que podrían clasificarse como personales y obligatorios, creados alrededor de la comenoría y elaborados desde el inicio de ERAGIN hasta el final del proceso. Tienen, sin embargo, distinta naturaleza y procedencia. Unos son de carácter didáctico y reflexivo (cuál es el objetivo pretendido por cada docente y, una vez alcanzado, qué resultados ha obtenido y qué reflexión ha realizado). Otros, mediante soporte en línea, recogen progresivamente las reflexiones, las preguntas, las preocupaciones y las sugerencias de los mentores. A este nivel, se han recogido y vaciado los documentos de 65 participantes.

3.2. Cuestionarios

Los cuestionarios tienen dos usos principales: uno está dirigido a medir el nivel de satisfacción y la opinión del profesorado en los hitos del proceso de DD; y el otro, mediante un cuestionario en línea enviado a cada participante un año después de finalizar el programa, pretende evidenciar y detectar la sostenibilidad de lo aprendido y los tipos de efectos emergentes a través del tiempo. Con la formulación de 35 ítems, se ha recabado información sobre la implementación de las metodologías activas en el 2010-2011 y también en el 2011-2012, si fuese el caso, sobre si se ha introducido la metodología activa en otras asignaturas diferentes y en torno a la proyectiva 2012-2013. A este último cuestionario, han contestado 45 participantes.

3.3. Entrevista

Por último, se ha empleado la entrevista en profundidad con 17 docentes, creada a partir de 14 preguntas semiabiertas que se fundamentan tanto en la literatura científica, como en las propias prácticas llevadas a cabo en el ámbito de DD. Las preguntas formuladas indagan sobre el cambio individual e institucional a través del programa ERAGIN. Sin duda, es la técnica más elaborada y sofisticada, porque proporciona una gran variedad y riqueza de datos empíricos para la comprensión del fenómeno de estudio, como también porque realiza una aportación esencial, junto al análisis proveniente de otras técnicas, en la interpretación del impacto.

3.4. Procedimiento

Es necesario resaltar que la recogida de datos se empezó en el mismo momento del inicio de ERAGIN, debido a que el programa y la investigación se han desarrollado de manera paralela. A ese respecto, la información se ha recogido en diversos momentos: al comienzo del programa, durante, al final y un año después de haberlo llevado a cabo. Existen evidencias de lo sucedido en el tiempo, las cuales, además, han sido recopiladas de maneras diversas.

Para realizar el análisis cualitativo de estas tres fuentes de datos, se han recorrido tres fases diferentes (McMillan y Schumacher, 2005), para lo cual se ha utilizado el programa informático Nvivo 9.0. Las tres fases son las siguientes:

- a) *Análisis del descubrimiento* en el trabajo de campo. Leer una y otra vez los datos, seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas, buscar temas emergentes, construir tipologías, desarrollar conceptos y proposiciones teóricas y, en último lugar, revisar el material bibliográfico.
- b) *Codificación de los temas y de las categorías*. Organizar los datos en base a las preguntas de investigación y a los dilemas planteados, de modo que, a la hora de desarrollar un sistema de clasificación, tomando como referencia la literatura, se han validado las categorías establecidas y se han añadido algunas nuevas.
- c) *Construcción de modelos*. La búsqueda de modelos comienza a partir de las intuiciones sobre las relaciones existentes entre categorías. Este proceso requiere una búsqueda profunda en los datos de cara a verificar cada intuición.

Este programa ofrece una amplia gama de recursos que han sido útiles en el proceso de analizar datos, concretamente, en la organización de las fuentes de información, el trabajo de categorización y las técnicas de exploración.

4. Resultados: análisis y discusión

El análisis de datos revela evidencias de impacto en la totalidad de los niveles de Kirkpatrick. El estudio de los documentos personales ha proporcionado una mayor consistencia en los niveles de impacto individual (2 y 3 de Kirkpatrick), mientras que el análisis de la entrevista en profundidad y los cuestionarios han permitido evidenciar un nivel de impacto global del DD en el tiempo (nivel 4).

4.1. Nivel 2a. Impacto en las concepciones previas del profesorado universitario

Si se toman como punto de análisis las concepciones previas sobre EA del profesorado, en gran medida, los informes de implementación ($n = 65$), así como el análisis y el trabajo de categorización de la entrevista en profundidad ($n = 17$), han permitido elaborar un estudio sobre las estrategias didácticas iniciales. Al inicio del programa ERAGIN, la utilización, por parte de los participantes, de estrategias didácticas basadas en la transmisión del conocimiento disciplinario, proveniente de un modelo de universidad tradicional, es mayoritaria (18 comentarios):

Antes de que empezáramos a hablar de que había que hacer otro tipo de evaluaciones, otro tipo de desarrollos y tal, pues yo lo único que evaluaba era los contenidos, los conocimientos, ni siquiera las competencias. (PROF04/EXP/M/ABP)

No obstante, los datos señalan la emergencia de planteamientos didácticos alternativos que se distancian de dicha tendencia. Las unidades textuales categorizadas en torno a las estrategias pedagógicas de EA, previas al proceso de DD, según el ámbito de conocimiento, pueden ser interpretadas como que el profesorado participante en la primera convocatoria de ERAGIN asume concepciones y enfoques que van más allá de la transmisión disciplinaria del conocimiento y realizan manifestaciones alineadas con planteamientos activos de EA (13 comentarios):

Yo siempre he tenido una cierta aspiración a contactar de una forma más directa con los alumnos y, sobre todo, a que los alumnos no pasen por la asignatura para estudiársela, sino para que se les quede algo. (PROF04/SOC/H/ABPy)

Por lo tanto, teniendo en cuenta la muestra sociológica compuesta por los participantes, cabe concluir que se trata de una población docente variada que, al inicio del programa de DD, se caracteriza, en parte, por la asunción de concepciones tradicionales y también por la utilización de técnicas alternativas que se distancian de la lógica tradicional.

No es casualidad, entonces, que los resultados obtenidos en la investigación realizada por Lobato y Madinabeitia (2011), por medio de un cuestionario para medir las expectativas de dicha muestra sobre el proceso de DD, coincidan con

los objetivos y las características específicas de ERAGIN: el programa se adecúa a los intereses de desarrollo del profesorado participante, así como a sus necesidades metodológicas y sus propósitos de mejora. Por ello, ERAGIN es un programa que satisface la demanda de ayuda realizada por la comunidad docente para materializar planteamientos activos de EA y, al mismo tiempo, es un proyecto de innovación metodológica que pivota en torno al desarrollo institucional.

4.2. Nivel 2b. Impacto en las concepciones sobre EA. Conflictos cognitivos emergentes al construir prácticas alternativas de EA

En la fase inicial del proceso de DD, los participantes de las diversas MA, acompañados por los expertos, atienden a los talleres dirigidos a reflexionar sobre sus propias necesidades profesionales. En estas sesiones, son numerosas las ejemplificaciones sobre MA, así como la determinación del nuevo rol sujeto a dichas metodologías. Tras realizar la formación de tres o cuatro días en los citados talleres, cada docente rediseña al menos el 25% de la totalidad de su asignatura, siguiendo los criterios de los procedimientos activos abordados.

Mientras el profesorado apoyado por el contraste de la comentería desarrolla las tareas asignadas a los productos escritos, emergen tres conflictos cognitivos que impactan en las concepciones docentes:

1. Los informes de implementación ponen de manifiesto una tendencia que se repite entre quienes participan: la creencia de que el *alumnado que no ha recibido previamente clases de «teoría»* es incapaz o difícilmente puede abordar escenarios dificultosos (problemas, proyectos o casos). Los datos desprendidos de las entrevistas realizadas al 21% de participantes confirman esta resistencia (13 comentarios):

Yo lo que hacía era clase magistral y luego problemas. Entonces, luego sí que fue difícil para mí ver cómo ellos iban a ser capaces de llegar a la teoría sin explicarles nada de antemano. (PROF09/SOC/M/ABP)

2. A la hora de construir prácticas alternativas de enseñanza, también es apreciable la *dificultad para delimitar un problema estructurante* que aglutine diversos temas de la asignatura y que sea abordado junto al alumnado por medio de tareas concretas. Si ahondamos en las dificultades que aparecen al desestabilizar la lógica lineal tradicional, aparece en primera instancia tejer adecuadamente los contenidos teóricos que facilitan la resolución gradual del problema planteado (14 comentarios):

La complejidad añadida de encontrar un caso o un problema que pueda abarcar el 25% del programa que en muchas ocasiones es muy difícil. (PROF02/SOC/H/MC)

3. Los testimonios recogidos a través de la entrevista en profundidad dan cuenta de un tercer conflicto a nivel de *coordinación*. En el nuevo escenario,

ha supuesto un problema manifiesto el encadenar coherentemente las estrategias activas de aprendizaje con los objetivos a alcanzar y al mismo tiempo las competencias a desarrollar (13 comentarios):

¿Cuáles son mis objetivos, qué quiero y cómo lo consigo? Sentía una gran inseguridad. (PROF09/SOC/M/ABP)

En el trabajo de modelaje realizado con inmediatez por los mentores, los conflictos mencionados se trabajaron, se discutieron y se reconstruyeron en cada grupo de comentoría. Los sintetizamos a continuación:

- a) Los escenarios propuestos (proyectos, problemas y casos) deben hacer sentir a los estudiantes la necesidad y el interés de aprender nuevos conceptos, métodos y teorías. Esta situación estimulante facilita al docente la posibilidad de poder guiar al alumnado en su proceso de adquisición de conocimiento. Por lo tanto, inicialmente, se genera la necesidad y, posteriormente, se diseñan las actividades para abordar el aprendizaje.
- b) El diseño de las actividades no sigue la secuencia de, primero, facilitar la teoría y, después, realizar su aplicación práctica. Al contrario, el diseño de MA plantea un problema y, a continuación, el análisis de esta situación problemática y su resolución deben movilizar al alumnado hacia el aprendizaje de nuevos contenidos (teorías, procedimientos, etc.).
- c) Las actividades para desarrollar el problema deben estar correctamente secuenciadas entre sí y responder a los indicadores de aprendizaje. Al mismo tiempo, la coherencia entre los objetivos de aprendizaje del alumnado, las tareas y la evaluación de sus resultados deben reflejarse explícitamente con la información de los criterios de evaluación.

El tratamiento de cada conflicto cognitivo analizado ha supuesto necesariamente un acuerdo entre participantes y mentores, demostrado por la retroalimentación que los mentores han proporcionado a cada conflicto, empleando como herramienta las producciones escritas de los docentes. En ese sentido, al rediseñar su asignatura, cada participante, apoyado por su grupo de comentoría, se enfrenta a escenarios problemáticos valiéndose del conocimiento que posee sobre su disciplina y partiendo de sus conocimientos prácticos acumulados.

Las evidencias empíricas analizadas en esta fase de diseño del programa coinciden con los resultados que se desprenden de la investigación científica en torno al impacto de los procesos de desarrollo profesional sobre las concepciones de EA (Norton et al., 2005). Concretamente, esto ocurre en tres aspectos: se han dado cambios en las concepciones profundas de EA del profesorado que han generado condiciones favorables para mejorar la calidad de la enseñanza en la universidad; el cambio en las concepciones sobre EA del profesorado es una variable significativa para garantizar la calidad de aprendizaje del alumnado (Eley, 2006), en la medida en que se diseñan estrategias didácticas imbricadas en el alumnado, y, finalmente, sintetizando lo señalado por diversos autores (Shulman, 2000; Steinert et al., 2006), los programas de

desarrollo profesional, que parten desde las necesidades docentes combinadas con el aprendizaje por medio de la experiencia y la respuesta entre iguales, han demostrado la capacidad para cambiar las concepciones de EA docentes, así como también la habilidad para enlazar, emocional y profesionalmente, a los participantes con y en el proceso establecido.

4.3. Nivel 3. Impacto en el enfoque de EA. Puesta en marcha de la metodología activa

Una vez superada la fase de diseño, la implantación de la MA en el aula requiere una gran dosis de esfuerzo y atención. Al llevar a la práctica una parte significativa de la asignatura siguiendo un planteamiento activo, igual que en la fase anterior, el profesorado ha estado arropado por el proceso de comentería (bien por medio de foros, bien en reuniones presenciales, e incluso por medio del contraste recibido sobre los resultados de las herramientas ad hoc creadas para medir las valoraciones del alumnado sobre la metodología y las competencias adquiridas). Por otro lado, a lo largo de la implementación, se ha utilizado una estrategia denominada *aula abierta*, donde los participantes han invitado a sus colegas a sus aulas para realizar una observación directa y un contraste posterior.

Qué duda cabe que el alumnado debe ser el principal objetivo de cualquier programa de DD, pero, en este caso, tanto la extensión misma de la investigación, como la naturaleza de las fuentes de datos, no permiten evidenciar el impacto en el aprendizaje del alumnado con la profundidad y la complejidad que merece. No obstante, hay evidencias suficientes para pensar que, a lo largo del proceso, los estudiantes se han sentido optimistas al trabajar con MA. A modo de ejemplo, se presenta el comentario de una docente participante que expresa los buenos resultados de la puesta en práctica, recogidos en un momento de la implementación a través de un cuestionario para medir la percepción de sus estudiantes (33 comentarios):

Los resultados de esa primera encuesta supusieron una inyección de optimismo para los profesores y nos confirmaron en nuestra voluntad de llevar a cabo un cambio metodológico. En consecuencia, la realización del resto de tareas propuestas no supuso ningún problema, ya que tanto los profesores como los alumnos íbamos ganando confianza en la forma. de trabajo. (PROF15/TEC/M/ABPy)

Para evidenciar y someter a triangulación el impacto que la implementación ha ejercido sobre el enfoque de EA del profesorado participante, se han utilizado, como fuentes, el informe de implementación y la entrevista en profundidad, así como los dos cuestionarios en línea pasados al profesorado participante. El análisis de los datos pone el foco del impacto, sobre todo, en dos procesos de transformación referentes al enfoque de EA del profesorado. Más concretamente:

- a) La reorientación del proceso de EA entre el alumnado, donde se enfatiza la gestión adecuada de los grupos de estudiantes y la coherencia de la evaluación continua.
- b) La creación de nuevas alianzas, lo cual, al mismo tiempo, responde a uno de los objetivos institucionales de ERAGIN.

De la mano de estos dos procesos, hay que señalar, por el contrario, una serie de elementos obstaculizadores del cambio potencial en el enfoque y relacionados con problemas arquitectónicos, así como el elevado número de estudiantes que hay en las aulas. Estos elementos no se presentan como decisivos ante el cambio, pero sí incómodos y están en relación con la percepción que el profesorado tiene de sus capacidades para impulsar iniciativas de innovación y con los problemas que tradicionalmente han surgido en la enseñanza.

Los datos categorizados en los informes de implementación refrendan que el impacto del proceso de DD en el enfoque de EA del profesorado ha cimentado el aprendizaje autónomo del alumnado, el trabajo cooperativo, la toma de decisiones bien fundamentadas y una actitud reflexiva, crítica, ética y científica (46 comentarios):

La metodología adaptada al diseño de tareas y escenarios, así como a la comunicación hacia el alumnado, y situada, a su vez, en el contexto institucional de una asignatura y de un plan de estudios, ha posibilitado el aprendizaje autodirigido, crítico y cooperativo del alumnado. (PROF07/SOC/H/ABPy)

Resulta llamativo el último indicador, titulado «Redes docentes para facilitar las MA», por la apertura que supone hacia el impacto institucional del DD y por la incidencia del liderazgo en todas las áreas, pero, especialmente, en el área de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

Para finalizar, se incorpora a este análisis un comentario realizado por Fernández y Alkorta (2014) sobre las características sociológicas del profesorado participante en esta primera promoción de ERAGIN, precisamente por la apreciación que se hace en relación con la naturaleza del DD. Puede constatarse que la distribución de participantes en cuanto al sexo, a la edad, a los años de experiencia y a la categoría profesional es equilibrada, puesto que hay gente con perfiles académicos diferentes distribuida en proporciones similares. La diversidad indica que ERAGIN es una propuesta de DD idónea para docentes que se encuentran en momentos diferentes en su recorrido profesional y, sobre todo, que conecta con la idea de aprendizaje continuo. Este dato deja de lado la creencia predominante en las universidades sobre la filosofía del DD, la que relaciona el desarrollo con profesorado novel y carencias profesionales.

A partir de estos datos descriptivos, se puede afirmar que el análisis de las evidencias empíricas producidas en las fases de implementación del programa de DD son manifiestamente semejantes a los resultados obtenidos por la investigación científica (Postareff et al., 2007), al analizar el impacto de los procesos de desarrollo en el enfoque de EA del profesorado y, de manera especial,

a planteamientos didácticos centrados en el alumnado (Fernández et al., 2013; Garmendia et al., 2013).

4.4. Nivel 4. Impacto organizacional y cambio en las prácticas culturales e institucionales desde un prisma de sostenibilidad

Los cambios producidos a nivel de docencia en la UPV/EHU son visibles, y más aún, desde la alianza del programa ERAGIN con otras dos fuerzas centrífugas: por un lado, la formulación del modelo educativo propio IKD —aprendizaje cooperativo y dinámico—, que orienta la dirección de la propia institución, y, por otro lado, el programa EHUNDU para el desarrollo de los grados de la UPV/EHU, diseñado con la intención de que los decanatos y los equipos directivos adopten un liderazgo institucional en el ámbito de la docencia (Gibbs, 2004). Rescatando uno de los objetivos del programa de DD, el promover en el profesorado participante la competencia de liderazgo y conseguir que la asuman como suya, se verá a qué niveles de la universidad se ha extendido el trabajo cooperativo y en qué medida ha realizado su aportación a la nueva cultura institucional. Para ello, se tomará como fuente de análisis los informes de implementación de los participantes, la entrevista en profundidad y uno de los cuestionarios en línea, pasado un año después de haber finalizado el programa. Desde el punto de vista de la intencionalidad inicial del cuestionario, su objetivo principal era analizar el efecto del programa en torno a dos parámetros de gran relevancia para el estudio del impacto: *a)* el liderazgo educacional distribuido y *b)* la excelencia visible en la EA. Hay que considerar que, de los 65 participantes que superaron satisfactoriamente el proceso de desarrollo, el 63% había respondido al cuestionario. A continuación, se analizan los resultados junto a las demás fuentes de datos ya señaladas.

1. *Docentes que involucran y forman a sus compañeros en MA.* La activación de esta figura responde a un efecto inmediato, de ahí que muchos docentes lo hayan simbolizado metafóricamente como un efecto viral (15 comentarios). Mediante esta actividad de compartir, un número significativo de participantes ha ido generando una red de MA y ha conseguido impregnar el proceso con un carácter cooperativo de manera activa. Este fenómeno coincide con la consideración de Gronn (2000) sobre el liderazgo, es decir, un concepto de carácter fluido y emergente, no estático, basado en la interacción y no en la dependencia. De los resultados del cuestionario, se desprende que el 31,7% de los participantes ha implementado la MA involucrando al resto de colegas con quienes comparte la asignatura. Más allá de poner en práctica la horizontalidad, también existen evidencias de profesorado que ha adoptado el rol de mentor.

2. *Docentes que se han convertido en mentores y mentoras de la siguiente convocatoria de ERAGIN (II) y que han participado en actividades de difusión de MA a través de talleres.* El 36,5% de participantes se ha involucrado en acciones de desarrollo docente al año de finalizar el programa, bien como mentores de

ERAGIN II o bien en centros que han solicitado formación en talleres relacionados con la temática de MA (11 comentarios). Esta figura responde a un efecto mediato en el tiempo, sobre todo porque la construcción identitaria de un mentor requiere un proceso más razonado (Lambert, 1998) y porque la experiencia en la práctica de MA debe ser avalada. Es decir, por un lado, se trata de superar el proceso de ERAGIN I de manera exitosa; por otro, de que los compañeros reconozcan el rol de mentor, y, por último, de tener el respaldo oficial de la universidad. Todas ellas son condiciones necesarias para legitimar la práctica de mentoría (16 comentarios):

Que el resto de profesores y profesoras acepten ese trabajo de liderazgo, porque así se aprende más, y porque estamos trabajando dentro de un programa oficial de la universidad. (PROF12/SOC/H/ABPy)

Por ello, los mentores comparten una serie de características, como creer en la potencialidad del cambio metodológico y la capacidad para activar los pasos necesarios para trabajar el aprendizaje cooperativo.

3. Durabilidad en el tiempo y crecimiento intrínseco del cambio metodológico impulsado por las MA. El análisis de los datos hasta este momento pone de relieve que el programa ERAGIN ha logrado configurar una red de liderazgo distribuido, horizontal y no piramidal. Precisamente, tomando nota de los resultados emergentes con el paso del tiempo, se decidió diseñar, al cabo de un año de finalizar el programa, el cuestionario antes mencionado, con el objetivo de recopilar las evidencias del impacto en torno a dos indicadores: el liderazgo educacional analizado recientemente y la materialización de formas alternativas de currículo (Amstrong, 1997). Como se señalaba, tal y como expresan los participantes en el cuestionario sobre los niveles de impacto del proceso de DD, el 92,6% sigue manteniendo la MA aprendida en ERAGIN un año después de finalizado el programa (año académico 2011-2012), y al menos el 86% manifiesta la intención de seguir trabajando en el siguiente curso (2012-2013) de manera activa con la asignatura rediseñada en el programa.

Al mismo tiempo, el profesorado realiza comentarios sobre las futuras mejoras que va a incorporar en la propuesta, especialmente: orientaciones sobre el momento de iniciar la MA, la idoneidad de materiales, la gestión del tiempo y de los grupos de estudiantes, además de las readaptaciones del sistema de evaluación (rúbricas, porcentajes, etc.). Las evidencias refuerzan la convicción docente de que las MA mejoran realmente la calidad del aprendizaje del alumnado. También en los informes de implementación se pueden encontrar evidencias en torno a esta proactividad (15 comentarios). Dentro del grupo motor que continúa con la innovación, el 25% reactivará el diseño con MA en otras asignaturas, con los cambios que supondrá al desarrollo curricular. En cierta medida, el incremento de asignaturas que aplican MA puede requerir una modificación de la organización tradicional, en algunos casos, con el apoyo de un grupo docente que impulse el cambio de las estructuras jerárquicas de los departamentos.

4. *El profesorado como investigador de su práctica.* Poniendo la atención en las evidencias, los datos obtenidos de los cuestionarios en línea pasados un año después de la finalización del proceso de DD son muy positivos, si se analizan desde el punto de vista del docente investigador. Los resultados son también corroborados en la entrevista en profundidad realizada entre el 21% del profesorado participante (14 comentarios). Como se explicaba, la excelencia visible en la EA ha dado sus frutos entre el profesorado. Tal y como reflejan los cuestionarios realizados por los docentes, el 92,3% de los participantes que ha superado el programa de DD ha recibido una valoración positiva para publicar su trabajo en el centro de recursos IKD Baliabideak (UPV/EHU, 2011 y 2012) con código abierto. En total, desde el 2011 hasta el 2013, suman 135 los ejemplares publicados que están a disposición de la comunidad científica.

En resumen, tanto a nivel de liderazgo educacional distribuido, como en lo que se refiere a la excelencia visible en la EA, se han recopilado evidencias empíricas de gran interés un año después de haber finalizado el programa ERAGIN. Por consiguiente, los datos que sitúan el impacto organizacional del programa ponen sobre la mesa el cambio en la cultura institucional, promovido por las nuevas prácticas pedagógicas, como son la figura del mentor y del profesorado como investigador de su propia práctica educativa.

5. Conclusiones

El análisis expuesto en torno a los programas de DD de larga duración pone de manifiesto una premisa ya expresada en la producción científica: la complejidad del análisis del impacto generado con el DD en el profesor individual (la dimensión de las concepciones y de los enfoques docentes) y en la universidad en su globalidad (la cultura institucional, el nivel organizacional y la calidad del aprendizaje del alumnado), así como en la evaluación de la naturaleza de cada uno de los niveles de impacto definidos por Kirkpatrick (1994).

Hasta el momento, se aprecia una tendencia generalizada a ubicar al profesorado universitario en planteamientos basados en la transmisión del conocimiento disciplinario (Zabalza Beraza, 2003; Madrid Izquierdo, 2005). No obstante, el caso analizado da muestra de la existencia de profesorado con concepciones y enfoques alternativos a la transmisión disciplinaria, que trabaja en pro de la innovación y que está preocupado por la calidad del proceso de aprendizaje del alumnado, lo cual pone en duda la tendencia previamente mencionada. Si bien no reúne la mayoría del profesorado de la UPV/EHU, podríamos afirmar que *los docentes han comenzado a cambiar en lo relativo a sus concepciones y enfoques pedagógicos*, articulando de manera colaborativa e implementando propuestas de EA activas desde su ámbito disciplinario. Este cambio establece condiciones favorables para las estrategias de DD de cara a alcanzar cambios más globales.

Los datos obtenidos en el marco institucional en que se desarrolla el programa demuestran claramente que es posible diseñar, e incluso implementar,

estrategias de DD que provoquen *un impacto individual pero también organizacional*, siempre y cuando se construya desde un prisma global y se tengan en consideración las orientaciones realizadas desde el ámbito científico; se configuren equipos de formadores que, a través de la acción-investigación, hagan un seguimiento del proceso; se trabaje desde la lógica de las disciplinas, y se valoren las concepciones previas del profesorado.

El hecho de que los mentores sean igualmente docentes y también de que, además, todos los miembros de cada grupo de comentería pertenezcan a áreas disciplinarias cercanas o afines facilita la posibilidad de contrastar y compartir, de manera sistematizada y permanente, el conocimiento generado sobre su propia experiencia. Las evidencias empíricas revelan que estos tipos de prácticas institucionales colectivas, así como la discusión en torno a la acción docente que se elabora y se socializa en los equipos docentes, pueden permitir el acceso a la antesala para llegar a la excelencia en la enseñanza.

La superación de la tradición del desarrollo instruccional y la materialización de una nueva propuesta al calor del desarrollo integral de un profesional que, aparte de ejercer como docente académico, es también líder en ámbitos docentes, ha generado aprendizajes a todos los niveles institucionales. Por ello, se puede hablar de una estrategia alternativa y global de larga duración en el tiempo, que, tomando la institución como un todo, ha originado múltiples impactos, lo cual ha favorecido el desarrollo profesional y el desarrollo organizacional de la institución. Cabe concluir enfatizando que los resultados obtenidos dependen de la combinación entre el ambiente institucional, la motivación docente y el diseño de la estrategia de DD.

Referencias bibliográficas

- AMSTRONG, E. G. (1997). «A hybrid model of problem-based learning». En: BOUD, D. y FELETTI, G. (eds.). *The challenge of problem-based learning*. Londres: Kogan Page, 137-150.
- ANGELO, T. A. y CROSS, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. 2.^a ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BARNETT, R. (2000). «University knowledge in an age of supercomplexity». *Higher Education*, 40, 409-422.
- BOYER, E. L. (1991). «The Scholarship of Teaching. From Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate». *College Teaching*, 39 (1), 11-13.
- BOZEMAN, B. y FEENEY, M. K. (2007). «Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique». *Administration & Society*, 39, 719-739.
- BREW, A. (2007). «Evaluating academic development in a time of perplexity». *International Journal for Academic Development*, 12 (2), 69-72.
- ELEY, M. G. (2006). «Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach». *Higher Education*, 51, 191-214.
- FERNÁNDEZ, I. y ALKORTA, I. (2014). «El aprendizaje activo como reto: Razones visibles e invisibles de una política de desarrollo docente en la UPV-EHU». En: GUIASOLA, Jenaro y GARMENDIA, Mikel (eds.). *Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: Diseño e implementación de experiencias en la universidad*. Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 13-30.

- FERNÁNDEZ, I.; GUIASOLA, G.; GARMENDIA, M.; ALKORTA, I. y MADINABEITIA, A. (2013). «¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad?: Desarrollo docente, metodologías activas y currículum híbrido». *Infancia y Aprendizaje*, 36 (3), 387-400.
- 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, Carles (ed.). *Enseñando a enseñar en la universidad: Sistemas alternativos de formación del profesorado*. Madrid: Octaedro.
- FERNÁNDEZ, I. y PALOMARES, T. (2010). «¿Cómo desarrollar un currículum universitario en la sociedad del conocimiento?: IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Universidad del País Vasco». En: BALLUERKA, Nekane y ALKORTA, Itziar (eds.). *Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de grado*. Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 13-36.
- FREETH, D.; HAMMICK, M.; KOPPEL, I.; REEVES, S. y BARR, H. (2003). «A best evidence systematic review of interprofessional education: BEME Guide no. 9». *Medical Teacher*, 29 (8), 735-751.
- GARMENDIA, M.; BARRAGUÉS, J. I.; ZUZA, K. y GUIASOLA, J. (2013). «Proyecto de formación de profesorado universitario de ciencias, matemáticas y tecnología, en las metodologías de aprendizaje basadas en problemas y proyectos». *Enseñanza de las Ciencias*, 30 (1), 61.
- GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P. y TROW, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres: SAGE.
- GIBBS, G. (2004). «Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias insitucionales». *Educar*, 33, 11-30.
- (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.
- GRONN, P. (2000). «Distributed properties a new architecture for leadership». *Educational Management Administration & Leadership*, 28 (3), 317-338.
- GUIASOLA, J. y GARMENDIA, M. (eds.) (2014). *Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: Diseño e implementación de experiencias en la universidad*. Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 13-30.
- HUTCHINGS, P. y SHULMAN, L. (1999). «The Scholarship of teaching: New elaborations, new developments». *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31 (5), 10-15.
- KIRKPATRICK, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. 2.^a ed. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- LAMBERT, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- LOBATO, C. y MADINABEITIA, A. (2011). «Perfiles motivacionales del profesorado ante la formación en metodologías activas en la universidad». *Formación Universitaria*, 4 (1), 37-48.
- MADRID IZQUIERDO, J. M. (2005). «La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior». *Educatio Siglo XXI*, 23, 49-68.
- MCMILLAN, J. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. 5.^a ed. Madrid: Pearson. Edición original: *Research in Education: A conceptual introduction*.

- NORTON, L.; RICHARDSON, J.; HARTLEY, J.; NEWSTEAD, S. y MAYES, J. (2005). «Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education». *Higher Education*, 50, 537-571.
- POSTAREFF, L.; LINDBLOM-YLÄNNE, S. y NEVGI, A. (2007). «The effect of pedagogical training on teaching in higher education». *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- SENGE, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Nueva York: Doubleday.
- SHULMAN, L. (2000). «From minsk to pinsk: Why A scholarship of teaching and learning?». *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 1 (1), 48-53.
- STEINERT, Y.; MANN, K.; CENTENO, A.; 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.
- STES, A.; MIN-LELIVELD, 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.
- TAYLOR, K. y COLET, N. (2010). «Making the shift from faculty development to educational development». En: SAROYAN, A. y FRENAY, M. (eds.). *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model*. Virginia: Stylus Publishing, 123-140.
- TEJADA, J. (2013). «Profesionalización docente en la universidad: Implicaciones desde la formación». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* [en línea], 10 (1), 170-184. <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada/v10n1-tejada-es>> [Consulta: 12 diciembre 2013].
- UPV/EHU (2010). *Bases para el desarrollo curricular de las titulaciones oficiales de la UPV/EHU*. Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1-4.
- WEIMER, M. y LENZE, L. F. (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.
- WILKERSON, L. y IRBY, D. M. (1998). «Strategies for improving teaching practice: A comprehensive approach to faculty development». *Academic Medicine*, 73 (4), 387-396.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Mejorar las competencias docentes del profesorado universitario es necesario, ¡pero la innovación sostenible requiere algo más!*

Dieter Euler

Universität St. Gallen, Suiza.
dieter.euler@unisg.ch



Recibido: 12/9/2013
Aceptado: 22/4/2014

Resumen

Desde la reforma de Bolonia han aparecido nuevos retos para la enseñanza y el aprendizaje en las universidades que los programas de formación para los profesores universitarios —por sí solos— no pueden asumir satisfactoriamente. El artículo argumenta que los cambios sostenibles en la enseñanza y el aprendizaje requieren enfoques que abarquen tanto el desarrollo individual de los docentes como el desarrollo organizativo de las estructuras y las culturas universitarias. Si se ha de notar un impacto en la docencia universitaria, con las actividades de desarrollo profesional para los profesores no es suficiente. Es necesario un enfoque más amplio entendido como el «desarrollo universitario en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje». El artículo introduce un marco de referencia específico que comprende áreas como la cultura y la estructura organizacional de las universidades, los programas de estudio y los cursos y asignaturas. Asimismo, los objetivos estratégicos y la gestión del cambio y el liderazgo son dos áreas globales que hay que afrontar a la hora de implementar cambios en la enseñanza y el aprendizaje en las universidades.

Palabras clave: reforma de Bolonia; liderazgo para el cambio; gestión del cambio; aprendizaje profundo; aprendizaje superficial; cultura de aprendizaje; desarrollo organizacional; actitud de los estudiantes.

Resum. *Millorar les competències docents del professorat universitari és necessari, però la innovació sostenible requereix alguna cosa més!*

Des de la reforma de Bolonya han aparegut reptes nous per a l'ensenyament i l'aprenentatge a les universitats que els programes de formació per als professors universitaris no poden —per si mateixos— assumir satisfactòriament. L'article argumenta que els canvis sostenibles en l'ensenyament i l'aprenentatge requereixen enfocaments que abasten el desenvolupament individual dels docents i el desenvolupament organitzatiu de les estructures i les cultures a les universitats. Si s'ha de notar un impacte en la docència universitària, amb les activitats de desenvolupament professional per als professors universitaris no n'hi ha prou. Cal un enfocament més ampli entès com el «desenvolupament universitari en l'àmbit de l'ensenyament i l'aprenentatge». L'article introdueix un marc de referència específic, que comprèn àrees com ara la cultura de l'organització i l'estructura de les uni-

* Traducción de Mònica Feixas (monica.feixas@uab.cat). El autor tiene a su disposición la versión del artículo en inglés.

versitats, els programes d'estudi i els cursos i assignatures. D'altra banda, els objectius estratègics i la gestió del canvi i el lideratge són dues àrees globals que cal afrontar a l'hora d'implementar canvis en l'ensenyament i l'aprenentatge a les universitats.

Paraules clau: reforma de Bolonya; lideratge per al canvi; gestió del canvi; aprenentatge profund; aprenentatge superficial; cultura d'aprenentatge; desenvolupament organitzacional; actitud dels estudiants.

Abstract. *Improving teaching skills of university teachers — necessary, but sustainable innovation requires more!*

Following the Bologna reform, there are new challenges for teaching and learning at universities which training programs for university teachers cannot tackle sufficiently. The article argues that sustainable changes in teaching and learning require approaches which cover teachers' individual development and the organizational development of structures and cultures at universities. If there is to be an impact on practice in teaching and learning at universities, training activities for university teachers alone are not enough. Rather, a comprehensive approach called the 'university development in the area of teaching and learning' is needed. A specific framework is introduced, comprising areas such as the organizational culture and structure of universities, study programs, and courses. Furthermore, strategic objectives and change management/leadership are two overarching areas to address when implementing changes in teaching and learning at universities.

Keywords: Bologna reform; change leadership; change management; deep learning; surface learning; learning culture; organizational development; student behavior.

Sumario

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Preguntas fundamentales | 5. Conclusión |
| 2. Desafíos después de Bolonia | Referencias bibliográficas |
| 3. Una selección de elaboraciones | |
| 4. Marco de referencia del desarrollo universitario en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje | |

1. Preguntas fundamentales

Los gestores de las universidades implicados en la innovación continua del desarrollo docente se encuentran actualmente en una posición ambivalente: favorable y desfavorable. Favorable porque gracias a la reforma de Bolonia la enseñanza ha ganado importancia en las universidades. Ya no se percibe como un elemento secundario de la investigación, sino como un área de actividad separada. Su situación, no obstante, es compleja, ya que esta ganancia en importancia ha dado lugar a nuevas consideraciones que la sitúan en el primer plano de la agenda de la gestión universitaria. Aunque el alcance de la investigación acerca de los enfoques docentes no es nuevo, cuando los gestores afrontan la discusión de estos temas se aprecian deficiencias considerables

(Brahm, 2013). Se podría argumentar que la gestión universitaria no está principalmente interesada en cómo se pueden desarrollar las competencias pedagógicas en los docentes; al contrario, se prefieren análisis de cómo las estructuras y los procesos adecuados pueden posicionar estratégicamente las carreras y la docencia y como las carreras y sus cursos pueden implementar estos objetivos estratégicos. En consecuencia, se promueve el desarrollo de la competencia individual en la enseñanza y el aprendizaje para el desarrollo organizacional de la educación superior.

Esta contribución tiene por objetivo comprobar esta afirmación. La pregunta central es: ¿Cómo pueden los cambios en la docencia ser iniciados y convertirse en efectivos de forma sostenible? La discusión persigue la hipótesis de que la expansión de las actividades de formación de los profesores universitarios es esencial para desencadenar cambios en la enseñanza y el aprendizaje en las universidades con probabilidad de tener un efecto sostenible. Esta perspectiva conduce a un marco de referencia que se resume en la noción de «desarrollo universitario en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje». Este término representa el conjunto de todas las actividades en las universidades que pueden crear cambios específicos en la enseñanza y el aprendizaje.

El argumento se construirá a lo largo de los pasos siguientes:

- En primer lugar, en el apartado 2, se exponen dos puntos de partida para realizar una reflexión en profundidad de la reforma de Bolonia y la enseñanza y el aprendizaje en las universidades.
- Sobre esta base, las áreas problemáticas clave a las que el desarrollo de la educación superior debe hacer frente son identificados en el apartado 3.
- Para terminar, en el apartado 4, las áreas problemáticas se integran en un marco de referencia del «desarrollo universitario en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje», que será discutido como heurística para futuras actividades de investigación y formación.

2. Desafíos después de Bolonia

Por lo general, las reflexiones sobre el diseño de las estructuras y los procesos de enseñanza y aprendizaje comienzan con un balance de la situación en las universidades en relación con la implementación de lo que hoy se conoce como «proceso de Bolonia». Ello nos proporciona un marco con objetivos y áreas de acción a un nivel relativamente alto de abstracción que se implementa según el país, la universidad y el programa de estudio en particular. Los países signatarios han mejorado parcialmente los objetivos de la Declaración de Bolonia a través de las prioridades nacionales identificadas. En Alemania, por ejemplo, se persiguen los siguientes objetivos específicos: la reducción de la duración de los estudios, el aumento de la competitividad a través del diseño de los perfiles y la reducción de las tasas de deserción escolar. En un estudio (Witte et al., 2011), los diversos estados signatarios mostraron que los objetivos están estructurados y se pueden resumir de la siguiente manera:



Figura 1. Objetivos y medidas del proceso de Bolonia.

Fuente: Witte et al. (2011: 37).

En el marco de una institución universitaria, esta propuesta ofrece suficiente espacio para el diseño. Por esta razón, no sorprende el espectro de posibilidades de transformación: desde diseños creativos hasta una gestión minimalista. La polarización entre los defensores de Bolonia y los oponentes de este proceso continúa en las discusiones de los órganos de gobierno universitarios con frases como «la pesadilla de Humboldt» (Schultheis et al., 2008), «Bolonia estación final?» (Keller et al., 2010), y «capitalismo académico» (Münch, 2011). A pesar de esta retórica, desde la perspectiva del desarrollo de la educación superior, son de considerar las consecuencias que especialmente la implementación del European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) modular tiene para los programas de estudio y los diseños de los sistemas de evalua-

ción. Este diseño impacta constantemente en el comportamiento y en la actitud del estudiante. Estos componentes clave del proceso de Bolonia conducen específicamente a retos que ya estaban presentes, pero que en cambio eran ampliamente ignorados porque no había presión para tomar acción.

Durante el proceso de transformación aparecen nuevos retos y nuevas preguntas en la fase de diseño de los grados, así como en el ámbito de la estructura y la cultura organizativa universitaria. ¿A qué nivel de concreción deben adecuarse las asignaturas y/o los módulos y definirse los sistemas de evaluación correspondientes? ¿Cómo puede establecerse coherencia entre las asignaturas dentro de una carrera? ¿Cómo puede construirse la transición de una orientación centrada en el contenido a una orientación centrada en la competencia a nivel de programa de estudios o carrera y de asignatura? ¿Cómo se puede contabilizar si un aumento de las evaluaciones tiene un efecto negativo en el comportamiento estudiantil? ¿Cómo se acomodarán las responsabilidades para las nuevas y variadas actividades de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo se puede aumentar la interacción y el foco de la docencia en el estudiante? ¿Cómo se puede promover el desarrollo de la competencia pedagógica en los docentes en tiempos de incremento de responsabilidades? Estas cuestiones complejas se imbrican en los nuevos retos que afectan a las universidades.

Las universidades deberían desarrollar la personalidad de los estudiantes y asegurar que sus graduados son empleables; deberían gestionar la transición de un cuerpo estudiantil heterogéneo pasando del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje; deberían encontrar una forma estratégica entre los polos de la estandarización y de los perfiles; deberían, por lo tanto, organizar procesos de desarrollo continuado de calidad, proporcionar acreditaciones y, posiblemente, incluso asegurar una posición destacable en las listas de clasificación.

Las condiciones de ámbitos como la demografía, las finanzas, los salarios, la gobernanza, las becas de investigación y la expectativa de los principales agentes sociales han cambiado rápidamente. Todos estos retos han dado lugar a movimientos en las universidades, pero, ¿están orientados estratégicamente y dirigidos hacia una meta, o (sólo) conducen a una mayor agitación y ruido en el funcionamiento: ¿a todo gas, pero en punto muerto? Por último, ¿quién se ocupa de estos procesos de cambio, quién los diseña estratégicamente para que los objetivos de enseñanza y aprendizaje sean definidos e implementados con las medidas más adecuadas? Se trata de un inventario de preguntas abiertas para cuyas respuestas no hay foros de discusión bien establecidos en las universidades.

¿Cómo contribuye la enseñanza y el aprendizaje en las universidades a este proceso? Wildt (2013: 217) resume el estado de la cuestión en diez hipótesis de las cuales destaco los siguientes puntos relevantes para nuestro debate:

- Los programas de formación se dirigen principalmente al desarrollo de competencias individuales de enseñanza, aprendizaje y orientación a los estudiantes y se organizan en varios formatos. El espectro va desde la for-

mación continuada más formal a través de seminarios, talleres y programas de capacitación extensiva a ofertas semiinformales o informales en el contexto de *coaching*, pasantías, almuerzos informales y porfolios.

- Estas propuestas llegan, principalmente, de la mano de la nueva generación de científicos. Los docentes rara vez son conscientes de ellas.
- Las ofertas son parcialmente interdisciplinarias y parcialmente específicas de las disciplinas. Además, las competencias se persiguen a nivel de conocimientos, habilidades y creencias.

En general, se puede observar que la enseñanza y el aprendizaje en las universidades están principalmente destinados a desarrollar las competencias individuales (Ceylan et al., 2011; Urban y Meister, 2010). Asimismo, ganan importancia las formas de desarrollo informales de las competencias, por ejemplo, en el caso de los docentes recién incorporados, la contextualización de conceptos (Becker et al., 2012). Por otra parte, las dimensiones relevantes del nivel meso, el análisis a nivel de carrera, o del nivel macro, el análisis del contexto universitario, rara vez se incluyen.

3. Una selección de elaboraciones

A continuación, por medio de una serie de elaboraciones seleccionadas acerca de los retos anteriormente descritos, se explica que las estrategias de cambio en la enseñanza y el aprendizaje son insuficientes si se centran exclusivamente en el desarrollo de competencias.

Un ámbito esencial de la actividad resultante del proceso de Bolonia surge con la definición de perfiles y el diseño de programas formativos o de carreras en una universidad. Se pueden distinguir tres niveles al respecto:

- En el plano estratégico, una decisión a tomar es en referencia a la cantidad de programas formativos o carreras distintas que se presentan en el contexto de un área de conocimiento y con qué grado de especialización se realiza. Los esfuerzos de muchas universidades en la definición de perfiles con frecuencia conducen a un aumento de la oferta del número de asignaturas o de cursos especializados, lo que afecta a la transparencia hacia los estudiantes y el mercado de trabajo. El reconocimiento limitado de los logros académicos por parte de otras universidades es contrario a los objetivos de movilidad del proceso de Bolonia y podría ser un efecto específico de esta falta de transparencia.
- Con respecto a la elaboración de perfiles de las carreras, nos encontramos con dos factores clave esenciales. En primer lugar, un currículo con un número de módulos obligatorios y opcionales determina el grado de libertad de elección en los estudiantes cuando eligen cursos. En segundo lugar, esta decisión determina el tamaño de los módulos/asignaturas y el grado en que la materia se divide y fragmenta en los exámenes correspondientes. Cuanto mayor sea la granularidad del módulo o asignatura medido en

- ECTS, mayor es el peligro de que un programa de estudio sea percibido como una secuencia aditiva de exámenes individuales. Una investigación acerca de los grados universitarios en Baviera mostró que los tamaños de los módulos tenían anchos de banda que iban de 1 al 36 ECTS (Sandfuchs et al., 2011: 61). La densidad de exámenes por programa formativo era de un promedio de 8,7 exámenes por semestre (Sandfuchs et al., 2011: 63).
- En cada grado, el nivel pedagógico y el nivel curricular tienen que ser diseñados. ¿Son desafiantes los objetivos que persigue el programa? ¿Se ha probado la validez de los objetivos? ¿Los métodos de enseñanza-aprendizaje están debidamente concebidos y dirigidos al grupo de estudiantes? La respuesta a estas preguntas se vincula por una parte a las competencias pedagógicas de los docentes. Por otra parte, desde el punto de vista del desarrollo de la calidad, las tareas generales que deben ser tratadas son: ¿Cómo se evalúa la calidad pedagógica? ¿Qué consecuencias se derivan de las deficiencias reconocidas en la transformación del programa? ¿Cómo deben ser tratados los docentes que demuestran continuamente debilidades pero no pueden o no quieren ponerles remedio?

Los últimos puntos se derivan específicamente del diseño de la estructura de los estudios. Este punto está vinculado a una parte de la discusión acerca de la reforma de Bolonia que, inicialmente, sólo puede ser entendida en parte. Barnett (2011) establece un vínculo entre el enfoque fundamental de una universidad y el comportamiento de los profesores y los estudiantes en dicha universidad. En muchos casos observa un cambio cultural que conduce a un tipo diferente de programa de estudio: «Las universidades ya no están autorizadas a ser lugares de misterio, de incertidumbre, de lo desconocido» (Barnett, 2011: 15). Observa también un aumento de la pérdida de curiosidad, de sorpresa y pasión en los docentes y estudiantes puesto que el estudio tiende a ser la realización sobria de una agenda externa (Barnett, 2011: 129). «En este ambiente temporal acelerado, como el conocimiento se reduce a meros datos, el espacio para la reflexión contemplativa e incluso la reflexividad se evapora y el aprendizaje profundo —entendido como en el concepto alemán de *Bildung*— se ve disminuido» (Barnett, 2011: 74).

Varios estudios empíricos recientes sustentan estas interpretaciones. Schulmeister y Metzger (2012) afrontan las frecuentes críticas según las cuales, en las carreras desarrolladas después de la reforma de Bolonia, la carga de trabajo temporal ya no permite un análisis intensivo. En general, se comprueba una carga media de trabajo semanal en los cursos de grado de entre 20 a 27 horas. Por otra parte, los estudiantes que emplean más tiempo en ellos no son necesariamente los que obtienen las mejores notas. Al mismo tiempo, muchos alumnos perciben un alto nivel de esfuerzo y estrés. Schulmeister y Metzger explican estas aparentemente opuestas tendencias —tiempo limitado, alta percepción de esfuerzo— como el resultado de una combinación de factores personales (entre otros, tiempo y autogestión, estrategias de aprendizaje y estilo de aprendizaje) y factores relacionados con la universidad (por ejemplo, la organización de la

enseñanza, los exámenes, la didáctica). Se presume que la causa de la percepción subjetiva de estrés es debida al paso del trabajo realizado durante el curso al tiempo y momento de la evaluación o de los exámenes (*procrastination*), y surge mayor tensión en el caso del examen en casa. La organización docente contribuye a transmitir esta situación si el trabajo autónomo no está bien integrado en los estudios. Los profesores señalan que el trabajo autónomo es de importancia secundaria, puesto que los estudiantes no reciben retroalimentación y no se toma en cuenta en su rendimiento. Las formas de evaluación y exámenes con frecuencia no son compatibles con el aprendizaje continuo. Los autores sospechan que los créditos ejercen una fuerte influencia en la organización de los estudios, lo cual conduce a los alumnos a considerar su formación desde una actitud economicista. «El valor de cambio de los créditos insinúa un modelo de negocio cuyo objetivo es la obtención de rendimiento con un esfuerzo mínimo» (Schulmeister y Metzger, 2012: 120). Otra razón radica en las estructuras divididas de los cursos, puesto que hay muchos espacios de tiempo entre clases que los estudiantes no utilizan bien. En ocasiones, se da el caso de que, por ejemplo, asisten a una asignatura por la mañana y a otra por la tarde. Schulmeister y Metzger mantienen que la situación se puede remediar con un cambio en la organización de la docencia. Proponen que los módulos se organicen más de forma consecutiva y no en paralelo; ello permite una mejor imbricación de la asistencia a clases con las fases del estudio autónomo (Schulmeister y Metzger, 2011: 197). El bloqueo de los tiempos permite una mayor intensidad en el aprendizaje.

Para el análisis de la situación de enseñanza y aprendizaje, Jenert (2011) y Gebhardt (2012) optan por el constructo de cultura de aprendizaje. Ambos autores se basan en una noción semántica de las culturas de aprendizaje que se extiende a tres niveles de acción:

La organización universitaria tiene una cultura de aprendizaje que representa una parte de la cultura de la organización y que puede ser descrita y definida a través de un conjunto de variables. Al mismo tiempo, el diseño de la cultura de aprendizaje se dirige al desarrollo individual de los estudiantes. Una cultura de aprendizaje comprende varias dimensiones: la organización, la interacción pedagógica y los individuos. Esto se manifiesta: 1) en el comportamiento de aprendizaje de los individuos, así como 2) en el comportamiento en la interacción entre profesores y alumnos en entornos de enseñanza y aprendizaje diseñados formalmente. Este aprendizaje, 3) se ve articulado en las condiciones marco que estructuran el comportamiento organizacional de los miembros de la universidad. Ello incluye las influencias en la actuación docente de los profesores, así como la limitación o activación del aprendizaje no formal e informal de los estudiantes. (Jenert et al., 2009: 11)

Mientras Gebhardt considera que su investigación y la de Jenert se basan en una noción funcionalista de las culturas de aprendizaje, Jenert (2011) utiliza un enfoque simbolista. Gebhardt desarrolla un inventario válido y fiable de cultura de aprendizaje para fomentar una comprensión cuantitativa de las

culturas de aprendizaje en las universidades. Con este instrumento aporta conocimiento acerca de las culturas de aprendizaje en las facultades de economía de las universidades de St. Gallen (Suiza) y Jena (Alemania), así como en la Vienna University of Economics and Business.

La variedad de resultados descriptivos hace hincapié en la percepción de que los estudiantes adoptan un papel más pasivo durante las clases magistrales. Su participación en ellas es relativamente baja aunque no lo consideran un problema. Las estrategias de aprendizaje con respecto a la repetición están bien desarrolladas, es decir, los alumnos son en principio capaces de estudiar a un nivel superficial y a un nivel profundo. La interpretación de Gebhardt apoya a la de Ricken (2011: 196), que resume sus hallazgos de la investigación sobre las culturas de aprendizaje universitario de la siguiente manera: «A pesar de que los profesores y los estudiantes se esfuerzan para adoptar un enfoque de aprendizaje profundo, en la práctica —aunque no sea deseable— consideran necesaria y/o efectiva la memorización debido al estrés de los exámenes». Los estudiantes que Gebhardt encuestó enfatizaban que reciben poca retroalimentación sobre su rendimiento de los profesores y los perciben principalmente como «proveedores de contenido». Esto es, en parte, contrario a la autoimagen de los docentes encuestados que se definen más en el papel académico que se corresponde con una comprensión constructivista del aprendizaje. A menudo, se ven a sí mismos como facilitadores de las intervenciones de los estudiantes.

Jenert examinó las culturas de aprendizaje en diversas carreras que se impartían en las universidades de St. Gallen y Basilea desde la perspectiva de las estrategias de estudio de los alumnos. Estudió la cuestión de qué estrategias de acción empleaban los estudiantes en el marco de las condiciones de un programa de estudio. Estas estrategias incluyen la interacción entre las condiciones individuales de aprendizaje, las interacciones pedagógicas y las condiciones del contexto organizativo. Destaca la alta complejidad de la propuesta modular con sus numerosas opciones, lo cual presenta un gran desafío para muchos estudiantes. Este marco está asociado con la presión altamente percibida por muchos alumnos al inicio de la carrera en la selección de asignaturas. Ello conduce a que estos estudiantes orienten su planificación académica no tanto a objetivos autodefinidos de desarrollo de competencias, sino, principalmente, a las expectativas externas asumidas, así como a «estrategias de estudio exitosas» acordadas con los pares. Especialmente el estrés de los exámenes y el frecuentemente alto nivel inicial de inseguridad de los estudiantes con respecto a sus estrategias de aprendizaje aplicadas, conducen a un comportamiento académico contrario tanto a los objetivos universitarios como a sus expectativas. «La presión percibida en última instancia parece generar mecanismos de resistencia que son contrarios a los objetivos reales de la evaluación; en lugar de apoyarlos, los alumnos tratan de memorizar grandes cantidades de contenido lo más eficientemente posible» (Jenert, 2011: 258).

Después de afrontar con éxito el primer año selectivo de estudios, los universitarios —especialmente los de las carreras de economía y gestión— refinan cada vez más aquellos aspectos académicos que creen que van a influir en su

carrera profesional. Las buenas calificaciones promedio (como requisito previo para la admisión a programas de máster deseados), la adquisición de habilidades lingüísticas adicionales, la experiencia laboral, un semestre de estudio en una universidad acreditada en el extranjero, afinar el *curriculum vitae* mediante la participación en actividades extracurriculares, etc., son factores que, planificados significativamente, influyen su actitud hacia el aprendizaje y el estudio. El desarrollo de la personalidad no se considera un objetivo de estudio independiente, sino un aspecto funcional para una carrera y, por lo tanto, subordinado a la explotación de los intereses de la carrera (Jenert, 2011: 239).

En relación con el estudio del comportamiento (por lo menos, en las facultades de economía y gestión), puede detectarse una discrepancia entre el enfoque preferido de aprendizaje profundo y la conducta real de aprendizaje superficial (Entwistle, 1997; Prosser y Trigwell, 1999; Biggs, 2003). Para entender esta disonancia, parece esencial interpretar el comportamiento de los estudiantes como parcialmente racional, debido a las condiciones generales que se viven en la universidad y en el programa de estudio. En consecuencia, fenómenos tales como la minimización de la carga de trabajo y el estudio enfocado a los ECTS no implican un enfoque orientado al uso, sino una expresión de los mecanismos de adaptación específicos para cada situación.

En consecuencia, no sólo el —a menudo mencionado— aspecto estructural de un programa de estudios o carrera (en particular, el sistema de evaluación y la personalización del módulo), sino también las expectativas comunicadas de la universidad, así como las aspiraciones compartidas de los estudiantes y las estrategias de acción, son responsables de las disposiciones individuales y del comportamiento de aprendizaje visualizado. (Gebhardt y Jenert, 2013: 237)

Los enfoques de aprendizaje profundo no son necesarios para el éxito del programa de estudios o de la carrera si los exámenes y/o su estudio pueden abordarse en un marco de aprendizaje superficial y de pensamiento orientado a la tarea.

El análisis presentado indica, primero, que, en la investigación, atrae más atención el comportamiento de los estudiantes que la conducta del profesor. En segundo lugar, está claro que el entorno de la organización y/o la incorporación de asignaturas en las carreras son factores clave a observar. En un sentido estricto, éste aborda el diseño de los estudios y, en un sentido amplio, las culturas de las carreras en la estructura organizacional de una universidad. A partir de los resultados provisionales de la investigación mencionada, se puede afirmar que, para hacer frente a los desafíos de los diseños de enseñanza y de estudio en las universidades es necesario abrir paso e ir más allá del enfoque tradicionalmente perseguido por la didáctica universitaria con el desarrollo de la competencia individual de los docentes.

4. Marco de referencia del desarrollo universitario en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje

Sobre la base de la pregunta clave introducida inicialmente, se puede establecer que un enfoque de enseñanza y aprendizaje en las universidades que tiene por objeto el desarrollo de la competencia individual de los docentes es sólo parcialmente capaz de hacer frente de forma sostenible a los cambios virulentos en la docencia, resultantes de la reforma de Bolonia. Las evidencias muestran que para hacer frente a los desafíos adecuadamente, además del desarrollo de las competencias de los profesores, las dimensiones del desarrollo organizacional deben tenerse en cuenta.

A continuación, se propone un marco de referencia para el desarrollo universitario en el área de enseñanza y aprendizaje que transforma las consideraciones señaladas anteriormente en preguntas específicas. Estas preguntas pueden ser utilizadas como un marco heurístico para el análisis de una investigación y un diseño práctico. El argumento de este artículo se refiere a los desafíos que ha inducido el proceso de Bolonia. Sin embargo, en el siguiente marco de referencia, se asume que todos los procesos de reforma y cambio que están relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en las universidades adquieren una relevancia integral.

El marco de referencia proporciona tres áreas específicas de diseño que se enmarcan en dos campos de acción que se solapan. El encuadre comprende los objetivos estratégicos y los procesos para su implementación en el marco de un proceso de cambio dirigido. Aquí, se incluye la interacción entre obje-

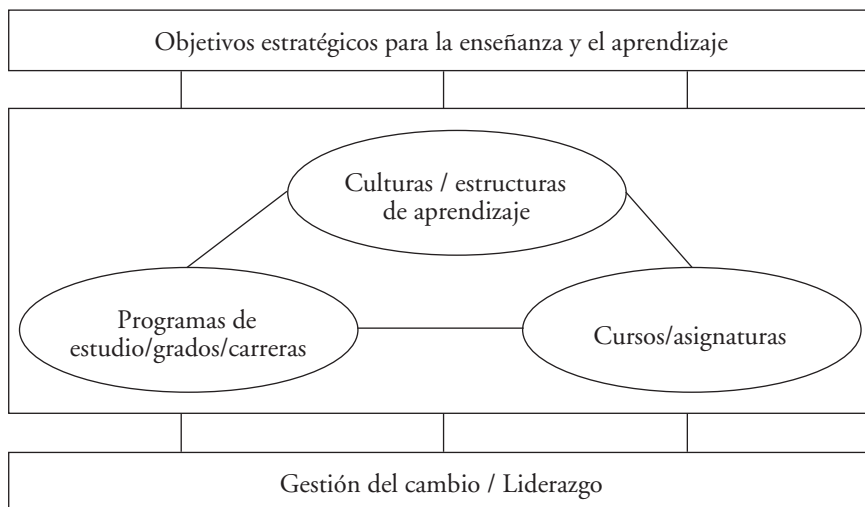


Figura 2. Marco de referencia del desarrollo universitario en el área de la enseñanza y el aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

tivos y procesos (tal y como prevé la teoría de la gestión estratégica) y, en función de los objetivos estratégicos, se transfiere a las iniciativas, y posteriormente se implementa de forma sistemática en un marco de gestión del cambio o del liderazgo (Müller-Stewens y Lechner, 2011). Las áreas de diseño abordan los tres niveles clave de enseñanza y aprendizaje en una universidad: la cultura de aprendizaje y la estructura organizacional de la universidad, así como el programa de estudio y carrera y los cursos (Brahm et al., 2010).

Objetivos estratégicos para la enseñanza y el aprendizaje

En un principio, parece trivial que, en un área fundamental como es la enseñanza y el aprendizaje, se requiera determinar e identificar objetivos estratégicos. ¿Están disponibles los objetivos de aprendizaje de las asignaturas, a partir de los cuales se pueden agregar los objetivos de los programas? Hay dos razones por las que esto se ve imposible. En primer lugar, hoy día, aún existen asignaturas o cursos que no se estructuran con los objetivos en mente, sino con el contenido. En segundo lugar, es dudoso que una asignatura se pueda generar a partir de la agregación de los objetivos de clases magistrales individuales para identificar sistemáticamente un principio de enseñanza y aprendizaje o el graduado ideal. El desarrollo y la identificación de los objetivos estratégicos para la enseñanza y aprendizaje requiere más que, simplemente, dejar que emerjan las actividades.

¿Qué aspectos debe cubrir el desarrollo de los objetivos estratégicos? Los objetivos estratégicos abordan los principios rectores para el diseño de la enseñanza y aprendizaje en una universidad particular. Se pueden incluir preguntas como las siguientes: ¿Cómo pueden ser acomodadas las relaciones entre la empleabilidad y el desarrollo de la personalidad, entre la orientación profesional y la responsabilidad social, y entre la teoría y práctica? ¿Qué significado tiene el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes? ¿Qué esperamos de los profesores universitarios también en relación con otros campos de actividad como la investigación? ¿Qué iniciativas estratégicas son evaluadas como prioritarias a corto o medio plazo?

Las preguntas muestran que los objetivos estratégicos no sólo incluyen varios elementos de referencia, sino que también se pueden formular a distintos niveles de abstracción. En la forma más general, podrían concebirse como una visión o un principio rector, pero, en una manifestación más concreta, se refieren a ámbitos de transformación bien o moderadamente definidos. Un ejemplo es el modelo graduado de la Universidad de St. Gallen («promoviendo el pensamiento integrador, emprendedor y personas que actúen de forma responsable»), cuyas declaraciones siguientes fundamentan los principios rectores de la enseñanza y el aprendizaje, entre otros:

Ofrecemos a los estudiantes talentosos y dedicados una gama cuidadosamente calibrada de carreras que satisfacen los más altos estándares internacionales y que están reconocidas como tales. Trabajamos por la excelencia educativa por

medio de una enseñanza excelente, de una estructura de cursos transparente y de unos procesos administrativos eficientes, mientras que, al mismo tiempo, respondemos a los avances de los conocimientos de vanguardia y al mercado laboral global. Buscamos inculcar tanto las habilidades para resolver problemas complejos de una manera estructurada, como las habilidades académicas, sociales y culturales necesarias para la formación a lo largo de la vida. De esta manera, educamos personalidades emprendedoras vinculados de por vida a la HSG, cuyas acciones estén fundamentadas en la responsabilidad social en beneficio de la economía y la sociedad. (University St. Gallen, 2013)

Culturas de aprendizaje y estrategias de aprendizaje

En comparación con los objetivos estratégicos, las declaraciones acerca de las culturas de aprendizaje son más específicas. Ellas garantizan las percepciones de lo que han de ser procesos de estudio y resultados deseables, así como las condiciones marco que fomentan los estudios universitarios. Barnett (2011), por ejemplo, celebra las culturas en las que los estudiantes desarrollan sus estudios con curiosidad, pasión, intensidad e interés por aprender. Diferentes descripciones se despliegan a través de imágenes contrastadas dirigidas a alumnos que piensan y no sólo repiten, que prefieren un aprendizaje profundo al aprendizaje superficial, que desarrollan su pensamiento y no optimizan la repetición de los pensamientos de los demás, que se convierten en personalidades coloridas más que encorsetadas. Además de la deseable conducta del estudiante, las culturas de aprendizaje también describen las infraestructuras materiales y humanas que están disponibles para alcanzar los objetivos (por ejemplo: recursos humanos para el desarrollo de los programas académicos, desarrollo de la calidad, la formación del profesorado y las oportunidades para la mejora de las competencias docentes). Además de las herramientas que las permiten, también hay algunas que las regulan, tales como la especificación de las competencias relacionadas con la docencia que son probadas en el proceso de promoción. Por otra parte, las culturas de aprendizaje describen los componentes organizacionales y/o curriculares a través de los cuales los objetivos extracurriculares de estudio deben lograrse específicamente. Esto permite que las universidades ofrezcan sus propios campos de experiencia —como, por ejemplo, en la Universidad de St. Gallen por medio de estudios contextuales, estudios generales, o también estudios independientes— como parte de la arquitectura académica. Las normas también pueden establecerse sobre la complejidad de los módulos, el número de exámenes y el número de cursos paralelos asignables.

Programas de estudio (grados y carreras)

A nivel de los programas de estudio o programas formativos (sean de grado, máster o algún otro título propio), las percepciones —formuladas en términos de visión, principio rector y estrategia— se concretan con relación a lo

que es un estudio de gran calidad y/o a lo que es el graduado «ideal». Por un lado, es cuestión de dar al programa una estructura coherente o, viceversa, de alinear los objetivos perseguidos en los cursos individuales con el marco general. Cuando se trata de un proceso de desarrollo de programa sistemático (Brahm, 2013: 250), preguntas como las que siguen tienen que ser aclaradas: ¿Cómo se pueden incluir objetivos de orden superior en el programa de estudios? ¿Cómo son formulados los objetivos de las asignaturas del programa e incorporados coherentemente al sistema de evaluación? ¿En qué medida los formatos de estudio deseados se apoyan en los métodos de enseñanza-aprendizaje correspondientes? ¿Cómo debería visualizarse el marco organizativo (por ejemplo: las normas de admisión, los diseños de los módulos, la coherencia de los cursos, el equilibrio entre amplitud y profundidad, los cursos obligatorios y optativos)? ¿Cómo se lleva a cabo la sustitución del personal docente en cada programa? ¿Dónde radica la singularidad de este programa en comparación con los de otras universidades? ¿Cómo se garantiza la calidad del programa y/o cómo se continúa desarrollando?

Asignaturas y cursos

A nivel de asignaturas y cursos, se tratan los aspectos fundamentales con las preguntas básicas tradicionales tales como la determinación de los objetivos de aprendizaje, la decisión sobre los requisitos de aprendizaje, el uso de variantes ricas de métodos de enseñanza-aprendizaje, la validez de las pruebas de evaluación y el diseño de la interacción entre profesores y estudiantes que favorezca el aprendizaje. Independientemente de que estos aspectos significativos no han cambiado y a la luz de los problemas crecientes, los requisitos de profesionalización también incluyen que los docentes se pregunten: ¿Cómo se pueden formular objetivos de aprendizaje más exigentes y válidamente evaluados a nivel cognitivo y en el ámbito extracurricular? ¿Cómo puede abordarse de manera adecuada la creciente heterogeneidad de los estudiantes? ¿Cómo pueden los docentes introducir y guiar mejor hacia formatos de aprendizaje abiertos (por ejemplo: aprendizaje basado en la experiencia y orientado a problemas)? ¿Cómo pueden los nuevos medios de comunicación con valor didáctico añadido integrarse en el diseño de ambientes de aprendizaje? ¿Cómo pueden integrarse los formatos de evaluación del curso (por ejemplo: portafolios, proyectos, créditos de campus) con los del programa de estudio?

Gestión del cambio y liderazgo

El término elegido —el desarrollo universitario en el área de la enseñanza y aprendizaje— *per se* ya fundamenta un proceso de cambio continuo. Esto lleva a la pregunta sobre cómo estos procesos se gestionan y/o se realizan a través de la gestión del cambio y del liderazgo. Esta pregunta abre el amplio campo teórico y experiencial del desarrollo organizacional, por lo que en el contexto de las universidades y/o de la enseñanza y el aprendizaje, se ponen

de manifiesto muchas de las dimensiones discutidas en este artículo. En la esfera cultural de Europa Central, las universidades se consideran, sobre todo, unas organizaciones expertas débilmente acopladas en el marco de una cultura cooperativa, en la que los profesores gozan de un alto grado de libertad con pocas normas y con un bajo control en la implementación (Weick, 1976; Mintzberg, 1979; McNay, 1995). Los desafíos docentes compiten con otros campos de acción, especialmente con la investigación. Los profesores están obligados a diversas lealtades, especialmente a su universidad, así como a su disciplina científica en particular. Bajo este contexto, la gestión del cambio o del liderazgo en las universidades tiene un encuadre específico. La siguiente formulación de cuestiones en relación con este contexto es relevante para el desarrollo de las instituciones de enseñanza superior. ¿Cómo de fuerte es el compromiso de los profesores y hasta dónde están dispuestos a implementar innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje? ¿En qué fase de la carrera los docentes universitarios llevan a cabo su profesionalidad académica? ¿Qué temas de desarrollo de la educación superior pueden motivar a los profesores en el marco de las iniciativas estratégicas? ¿Cómo deberían surgir iniciativas estratégicas en la enseñanza y el aprendizaje? ¿Quién participará en su puesta en funcionamiento? ¿En qué horizonte de tiempo se deben implementar innovaciones docentes? ¿Cómo se pueden asegurar los recursos necesarios para el diseño de procesos de cambio? ¿Cuáles son los roles y las responsabilidades en los procesos de cambio (por ejemplo: de la dirección, de los promotores, del liderazgo)? ¿Durante qué fase está previsto el proceso? ¿Qué principios rectores lo apoyan? ¿Cómo pueden acomodarse las resistencias a los cambios?

5. Conclusión

Durante muchos años, el desarrollo de la educación superior fue considerado como un ejemplo de un «elefante en una habitación». Los retos eran manifiestos pero ampliamente ignorados. Después de Bolonia, el elefante es claramente visible pero lo que hay que hacer con él aún no está claro.

El desarrollo universitario en el área de la enseñanza y el aprendizaje puede contribuir dando respuesta a las cuestiones planteadas. Sin embargo, a pesar de los ajustes organizacionales necesarios es importante apuntar al quid del análisis. En este contexto, Bargel (2011: 224) menciona la «reanimación esencial del estudio». ¿Cómo puede fortalecerse un programa académico orientado al interés en el sentido de un aprendizaje profundo? ¿Cómo se pueden contrarrestar los avances del aprendizaje superficial y/o de la dilación en los estudios?

Bolonia no ofrece respuestas pero es un punto de partida para nuevas preguntas de actualidad que, como el elefante, ya no puede pasarse por alto.

Referencias bibliográficas

- BARGEL, T. (2011). «Nach der Reform ist vor der Reform – Studienqualität vor und nach Bologna». En: NICKEL, S. (Hrsg.). *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung*. Gütersloh: CHE, 218-225.
- BARNETT, R. (2011). *Being a University*. Nueva York: Routledge.
- BECKER, F. G.; WILD, E.; TADSEN, W. y STEGMÜLLER, R. (2012). «“Gute Lehre” aus Sicht von Hochschulleitungen und Neuberufenen – Ein empirischer Einblick in Lehrkonzepte, Steuerungsphilosophien, Motivlagen, Anreizsysteme und Inplacement-Maßnahmen». En: NICKEL, S. (Hrsg.). *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung*. Gütersloh: CHE, 226-239.
- BIGGS, J. B. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Oxford: Open University Press.
- BRAHM, T. (2013). «Institutsweite Hochschulentwicklung – Studienprogrammentwicklung als Beispiel für die Gestaltung von Lehr-/Lernkulturen an Hochschulen». En: SEUFERT, Sabine y METZGER, Christoph (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen*. Paderborn: Eusl, 241-256.
- BRAHM, T.; JENERT, T. y MEIER, C. (2010). *Hochschulentwicklung als Gestaltung von Lehr- und Lernkultur: Eine institutionsweite Herangehensweise an lehrbezogene Veränderungsprojekte an Hochschulen*. St. Gallen. Institut für Wirtschaftspädagogik. IWP-Arbeitsbericht 3.
- CEYLAN, F.; FIEHN, J.; PAETZ, N.-V.; SCHWORM, S. y HARTEIS, C. (2011). «Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses – Eine Expertise der Hochschuldidaktik». En: NICKEL, S. (Hrsg.). *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung*. Gütersloh: CHE, 106-122.
- ENTWISTLE, N. (1997). «Reconstituting approaches to learning: A response to Webb». *Higher Education*, 33, 213-218.
- GEBHARDT, A. (2012). *Lernkulturen an Hochschulen – Entwicklung eines Lernkultureninventars und Analysen lernkultureller Phänomene*. Bamberg: Difo. Dissertation Nr. 4016, Universität St. Gallen.
- GEBHARDT, A. y JENERT, T. (2013). «Die Erforschung von Lernkulturen an Hochschulen unter Nutzung komplementärer Zugänge». En: SEUFERT, Sabine y METZGER, Christoph (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen*. Paderborn: Eusl, 227-240.
- JENERT, T. (2011). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit: Theoretische Grundlegung und empirische Analyse*. Bamberg: Difo. Dissertation Nr. 3960, Universität St. Gallen.
- JENERT, T.; ZELLWEGER MOSER, F.; DOMMEN, J. y GEBHARDT, A. (2009). *Lernkulturen an Hochschulen: Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen. IWP Arbeitsberichte, Hrsg. D. Euler.
- KELLER A.; HIMPELE, K. y STAACK, S. (Hrsg.) (2010). *Endstation Bologna?: Zehn Jahre europäischer Hochschulraum*. GEW Materialien aus Hochschule und Forschung Nr. 116. Bielefeld.
- McNAY, I. (1995). «From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities». En: SCHULLER, T. (Hrsg.). *The Changing University?* Buckingham: Open University Press, 105-115.
- MINTZBERG, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs/N.J.: Prentice Hall.

- MÜLLER-STEWENS, G. y LECHNER, C. (2011). *Strategisches Management*. 4. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- MÜNCH, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus: Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Berlín: Suhrkamp.
- PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Oxford: Open University Press.
- RICKEN, J. (2011). *Universitäre Lernkultur: Fallstudien aus Deutschland und aus Schweden*. Wiesbaden: VS.
- SANDFUCHS, G.; WITTE, J. y MITTAG, S. (2011). «Stand und Perspektiven bayerischer Bachelorstudiengänge». En: NICKEL, S. (Hrsg.). *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung*. Gütersloh: CHE, 58-67.
- SCHULMEISTER, R. y METZGER, C. (Hrsg.) (2012). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten*. Münster u.a.: Waxmann.
- SCHULTHEIS, F.; COUSIN, P-F. y ROCA I ESCODA, M. (Hrsg.) (2008). *Humboldts Alptraum: Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. Konstanz.
- UNIVERSITÄT ST. GALLEN (2013). *Leitsätze Lehren und Lernen* [en línea]. <<http://www.unisg.ch/de/Universitaet/Vision/Leitsaetze> - retrieved March, 1, 2013>.
- URBAN, D. y MEISTER, D. M. (2010). «Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik». *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (4), 104-123.
- WEICK, K. E. (1976). «Educational Organizations as Loosely Coupled Systems». *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- WILDT, J. (2013). «Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden». En: SEUFERT, Sabine y METZGER, Christoph (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen*. Paderborn: Eusl, 214-226.
- WITTE, J.; WESTERHEIJDEN, D. F. y MCCOSHAN, A. (2011). «Wirkungen von Bologna auf Studierende: Eine Bestandsaufnahme in 48 Hochschulsystemen». En: NICKEL, S. (Hrsg.). *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung*. Gütersloh: CHE, 36-49.

TEMES DE RECERCA
TEMAS DE INVESTIGACIÓN

Malestar en la escuela. Conflictos entre profesores

Joan Tahull Fort

Grup d'Estudis Societat, Salut, Educació i Cultura (GESEC). España.
joantfort@yahoo.es

Yolanda Montero Plaza

Universitat de Lleida. España.
ymontero@xtec.cat



Recibido: 9/12/2013
Aceptado: 21/3/2014

Resumen

La escuela ha sido muy estudiada desde diferentes puntos de vista, aunque hay un objeto de análisis escasamente abordado: las relaciones entre docentes y los conflictos que se establecen entre ellos. Tradicionalmente, se han interpretado las interacciones entre profesores como dialogantes, pacíficas y armónicas. Se ha valorado el colectivo con un fuerte sentimiento de ayuda mutua. Esta visión pública no se corresponde con la realidad de algunos maestros de algunos centros educativos que explicitan unas relaciones complejas, difíciles y, en ciertos casos, traumáticas. El presente artículo pretende hacerse eco de esta realidad social, en muchas ocasiones, escondida. Mostramos una revisión de la literatura, las entrevistas, las entrevistas grupales, etc. objeto de estudio.

Palabras clave: docente; director; centro educativo; confrontaciones; relaciones sociales.

Resum. *Malestar a l'escola. Conflictes entre professors*

L'escola ha estat molt estudiada des de diferents aspectes. Amb tot, hi ha un objecte d'anàlisi escassament abordat: les relacions entre docents i els conflictes que tenen lloc entre ells. Tradicionalment, s'han interpretat les interaccions entre professors com a dialogants, pacífiques i harmòniques. S'ha valorat el col·lectiu amb un fort sentiment d'ajuda mútua. Aquesta visió pública, però, no es correspon amb la realitat d'alguns mestres de certs centres educatius que expliciten unes relacions complexes, difícils i, en alguns casos, traumàtiques. El present article pretén fer-se ressò d'aquesta realitat social, moltes vegades amagada. Mostrem una revisió de la literatura, les entrevistes, les entrevistes grupals, etc. objecte d'estudi.

Paraules clau: docent; director; centre educatiu; confrontacions; relacions socials.

Abstract. *Upset at school. Conflicts between teachers*

The school setting has been a widely studied subject from various points of view. However, the relationship between teachers and the conflicts arising between them have seldom been dealt with. Interaction between teachers has traditionally been interpreted as talkative, peaceful and harmonious, with teachers being recognized as having a strong sense of mutual support. Nonetheless, this widely held view does not conform to the reality of some teachers in certain educational centers. These teachers describe complex and difficult relationships, which at times may even be traumatic. This article aims to demonstrate this often hidden social reality.

Keywords: teacher; principal; school; confrontations; social relations.

Sumario

Introducción	3. Conclusiones
1. Metodología	Referencias bibliográficas
2. Resultados	

Introducción

La educación es una temática históricamente muy estudiada. Diferentes disciplinas han tomado la escuela y todo lo relacionado con ella como su objeto de análisis prioritario. Destaca la sociología de la educación, la antropología de la educación, la filosofía de la educación, la psicología, la historia y la pedagogía. Muchas investigaciones, obras, tesis doctorales, artículos, etc. han tratado diferentes ámbitos del centro docente. Nombrarlos, sería imposible por su extensión. En este artículo, tomaremos como objeto de estudio las relaciones sociales entre los diferentes actores de las instituciones educativas, principalmente, las interacciones entre profesores y sus posibles consecuencias negativas, por ejemplo: el malestar docente. Algunos profesionales manifiestan, en círculos privados, la existencia de interacciones muy negativas y desagradables en sus centros. Abordar esta temática resulta complejo y difícil, puesto que, muchas veces, no se explicita de forma clara y transparente. En ocasiones, se disfraza con las típicas dificultades entre docentes y alumnos. Esta investigación pretende mostrar dicha realidad escondida, teniendo en cuenta que, actualmente, muchos profesores que la sufren viven encerrados en sí mismos y no existe ninguna conciencia colectiva de estos hechos. Los diferentes estamentos públicos no son conscientes de su incidencia y, una vez detectada, los diferentes responsables educativos (inspectores y directores) prefieren esconderla, no sacarla a la luz; en vez de tratar sus causas. Consideramos que esta realidad social no ha salido del armario y no existe una visualización social. Para abordar sus consecuencias, primero se tiene que reconocer el conflicto y abordarlo en toda su profundidad. Este artículo quiere mostrar dicha realidad escondida dentro del centro educativo y provocar que salga a la luz. La sociedad debe tener conocimiento de estos hechos y la Administración también tiene que involucrarse y actuar.

1. Metodología

Todas las investigaciones sociales cuentan con diferentes limitaciones y existe un cierto grado de subjetividad. Para realizar el artículo, hemos llevado a cabo un trabajo de campo, mediante el cual hemos obtenido datos relevantes para construir el relato. La información recogida, el análisis y la reflexión nos han permitido construir nuestra investigación como un todo coherente. Consideramos que este artículo refleja una realidad social que existe en el interior de los centros educativos.

Para escribirlo, hemos realizado diferentes entrevistas y, también, entrevistas grupales a sujetos relacionados directamente con la escuela. El tema de debate ha sido siempre la educación y todas se iniciaban de la misma forma: introduciendo ideas generales acerca de cuestiones pedagógicas. Progresivamente, se iban dirigiendo hacia aspectos más específicos de la investigación: clima en su centro educativo, relaciones con el equipo directivo, profesores, familias y alumnos, conflictos entre maestros, inspección, malestar docente, causas, consecuencias, ¿realidad oculta?, características, tipologías, intervenciones, etc. El guión siempre fue el mismo y las diferencias aparecieron durante las entrevistas en función de las motivaciones y los intereses de los participantes. Cuando se apartaban del tema, se buscaba el momento oportuno y se reconducía. Todas fueron semiabiertas. Se realizaron diferentes entrevistas y entrevistas grupales a profesores, maestros y alumnos de las cuatro provincias de Cataluña. Se buscó la máxima representación entre ámbito rural y urbano, hombre y mujer, escuela pública y privada concertada, así como entre edades diferentes. Todos los informantes eran anónimos, no se trataba de personajes públicos conocidos. Se realizaron tres entrevistas grupales: la primera, a alumnos de bachillerato de un instituto de Lleida; la segunda, a tres maestros de Barcelona y Girona, respectivamente, y la tercera, a cuatro miembros de un mismo equipo directivo de un instituto de Tarragona.

También se realizaron diez entrevistas en profundidad: seis a profesores y maestros de diferentes zonas de Cataluña; dos a alumnos de bachillerato y ciclos formativos de Lleida, respectivamente, así como a dos madres de Tarragona. Todas se registraron y fueron transcritas posteriormente. A continuación, la información se organizó mediante temas y categorías. No todas las manifestaciones tenían la misma importancia y se estableció un proceso de comparación, complementación, asociación y discriminación. La triangulación permitía ponderar los datos y establecer su grado de representatividad. No todos los entrevistados aparecen en este artículo, pero han permitido a los autores conocer más en profundidad dicha realidad social. Después de organizar la información, se ha construido el relato como un todo de la forma más estructurada y coherente posible. Consideramos que las aportaciones de los informantes son ilustrativas de diferentes tipos de conflictos que aparecen en los centros docentes.

Para complementar los datos facilitados por los informantes, se ha utilizado una bibliografía representativa de la temática abordada. También se han

buscado datos cuantitativos de diferentes investigaciones relevantes, nacionales e internacionales.

2. Resultados

La opinión pública considera que la normalidad de las organizaciones educativas se rige por el civismo y el consenso. La confrontación y la disputa se interpretan como una anomalía y una rareza. En cambio, Castiñeira (2009) considera:

[...] la normalidad no es el civismo, sino el conflicto. [...]. El civismo no viene dado de forma espontánea y sin esfuerzo. El civismo es un vínculo frágil del colectivo que necesita retroalimentarse de determinadas circunstancias para promocionarse. (P. 17)

Ball (1989) estudia las relaciones sociales en el interior de los centros educativos y pone al descubierto el «lado oscuro» de la escuela. Considera que la visión placentera y feliz de los centros no se adecua a la realidad. Existen muchos conflictos y la mayoría de ellos no salen a la luz. La normalidad no es el consenso y el diálogo, sino la lucha por los premios que ofrece la institución. Afirma que el conflicto es consustancial a toda institución y también a los centros educativos:

Considero las escuelas, al igual que prácticamente todas las instituciones sociales, campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas. (Ball, 1989: 35)

Las funciones, los límites y los roles de los diferentes profesionales no están claramente delimitados y tienen que renegociarse constantemente. La institución tiene un dinamismo intrínseco que favorece los cambios y crea situaciones de choque entre los individuos. Los docentes tienen que negociar y renegociar las normas constantemente, y esta situación provoca que unos ganen y otros pierdan:

Se habla de ganar y perder, y las personas forman parte del conflicto y de lo que está en juego. Este no es un frío proceso racional; es un conflicto entre personas, grupos e ideologías. Es un asunto de enfrentamiento, influencia o falta de ella y de emociones. Es micropolítica. (Ball, 1989: 61)

El autor introduce el concepto de micropolítica para describir las características de las interacciones sociales entre docentes. Lucha, relaciones de poder, emociones, etc. para conseguir los premios que ofrece la institución. Estas gratificaciones pueden ser materiales o inmateriales. Las primeras corresponden a cargos académicos específicos, especialidades más atractivas, horarios, etc. Las segundas hacen referencia a la proximidad y a la estima del equipo directivo. El papel del director es especialmente importante para comprender la

realidad social de un centro educativo, puesto que este se convierte en expresión de su autoridad (Ball, 1989).

Hargreaves (1999) introduce el concepto de balcanización en la educación. A raíz de la guerra de los Balcanes, el autor hace un símil y defiende que, en la educación, existe fragmentación, aislamiento y confrontación entre diferentes grupos. Existen diferentes conflictos: sociedad y escuela, familia y escuela, medios de comunicación y escuela, política y escuela, etc.; también introduce las disputas entre docentes. Hace referencia a departamentos y a profesores separados y aislados por intereses específicos. Los profesionales no tienen una visión global del centro educativo como un todo, sino una mirada reduccionista de sus intereses.

El autor presenta cuatro características de la cultura balcanizada en los centros educativos:

- La primera hace referencia a tener una permeabilidad reducida. Las culturas balcanizadas se organizan en subgrupos y están aisladas. Los profesores no pertenecen al colectivo global, sino específico. Éste se convierte en su grupo de referencia. El docente busca consuelo, diálogo, comprensión, solidaridad, etc. en su grupo.
- La segunda característica destaca que los colectivos tienen una vida larga y, en consecuencia, son estables y rígidos.
- La tercera consiste en identificarse personalmente con él. Los individuos están emocionalmente vinculados a las subculturas a las que pertenecen y aprenden a valorar e interpretar la realidad a partir de los elementos de reflexión de su grupo. Éste construye la identidad profesional de los profesores.
- El cuarto punto introduce el carácter político. Las subculturas de los profesores no forman solamente una identidad o un significado, sino que también ayudan a alcanzar los propios proyectos (Hargreaves, 1999).
- Espot (2006) alerta de los riesgos de la fragmentación en las organizaciones educativas. Destaca tres errores comunes de los educadores, los cuales tienen consecuencias negativas para ellos y para la misma organización:

Comprender y en consecuencia desempeñar debidamente la función docente, a veces resulta difícil por tres razones: la primera, la escasa importancia que el profesor concede a la autoobservación y reflexión personal; la segunda, concebir el trabajo docente como una tarea centrada exclusivamente en el aula; la tercera y última, no dar importancia al diálogo profesional y al intercambio con colegas. (Espot, 2006: 172)

La profesión docente se caracteriza actualmente por la complejidad y los retos dentro del aula. La mejor forma de abordarla consiste en la unión de todo el claustro. Todos los docentes deben tener unos objetivos claros, aceptados y compartidos. Resulta imprescindible establecer una coordinación entre colegas y diferentes departamentos para tratar los hechos del centro. El diálogo permite establecer un intercambio fecundo de información, así como obte-

ner más datos y ampliar la mirada propia. Cuando no existe, aparecen las dudas, los malentendidos, las inseguridades, etc. Da confianza y permite distribuir las funciones, las actividades, las responsabilidades, etc. de forma más justa y equitativa.

El equipo directivo tiene una implicación directa en las relaciones sociales de los centros. Espot (2006) señala el modo que tiene el líder de abordar los problemas y los conflictos. Las resoluciones pueden favorecer a unos u otros, puede haber ganadores y perdedores y ello puede ser el inicio de futuras confrontaciones. Se pueden priorizar determinados departamentos, determinadas materias, hasta es posible que tengan lugar favoritismos en relación con el género. En algunos casos, estas conductas pueden mostrarse en público, delante de alumnos, padres y profesores. Determinadas formas de actuar del equipo directivo pueden alentar o entorpecer conductas de autoridad del educador.

La autora catalana afirma, de forma clara y contundente, que el docente necesita apoyo y confianza por parte de los responsables del centro. Actualmente, en algunos casos, los profesores pueden sufrir desautorizaciones, faltas de respeto, contestaciones, etc. de padres y de alumnos. Para afrontar estos hechos, resulta de gran ayuda disponer de una red de apoyo, puesto que permite reflexionar, ponderar, compartir, tener diferentes interpretaciones, hablar, escuchar, adquirir más confianza en uno mismo, etc. El clima positivo en la institución permite a los individuos superar mejor los retos:

Al estar a gusto en su profesión, el docente de vocación se exige más a sí mismo cuando las circunstancias del trabajo lo requieren, ejerciendo un dominio sobre sí, sobre sus sentimientos de cansancio, de mal humor, todos ellos típicos de las limitaciones de la naturaleza humana. (Wanjiru, 1995, citado por Espot, 2006: 173)

Las dificultades y los retos necesitan el apoyo del líder, quien debe enfrentarse a ellos de forma equilibrada y racional. El diálogo siempre es la mejor estrategia, pues hablando se pueden solucionar los malentendidos mejor y más rápidamente. El menosprecio y la desvalorización no tienen cabida, porque las personas tienen que tratarse con respeto. La forma adecuada de plantear los problemas y de resolverlos facilita el crecimiento personal y profesional de los individuos.

Espot (2006) desarrolla las consecuencias de los hechos que presentan Hargreaves y Ball. Los dos autores anglosajones muestran los elementos oscuros de las relaciones sociales entre docentes. Para ellos, las interacciones entre educadores se caracterizan por las alianzas, las luchas y los conflictos. Los dos autores consideran que estos hechos son habituales en muchas escuelas, aunque se dan múltiples casos que no salen a la luz y quedan escondidos dentro del centro. Consideran que pocos estudios han abordado esta temática de forma prioritaria.

Longás y Martínez (2012) realizaron un amplio estudio sobre el bienestar del profesorado en Cataluña. Según ellos, este aspecto puede medirse a partir de diferentes características: autonomía en el trabajo y nivel de influencia en

la organización; posibilidad para utilizar y desarrollar las habilidades personales; capacidad de la organización para proponer retos y objetivos; variedad de proyectos y funciones; tener claro el modo de actuar; relaciones sociales; retribución económica; confort (comodidad física y seguridad); apoyo del equipo directivo; perspectivas de promoción, y equidad dentro de la organización. Los autores destacan estos elementos como los más significativos para valorar el bienestar o el malestar dentro de la escuela y consideran que la mayoría presenta una relación directa con las interacciones entre los docentes. Una buena organización, un clima emocional adecuado, apoyo, confianza, tener clara la forma de actuar, etc. permite aumentar el bienestar del profesorado y ofrecer una educación mejor.

Pedró (2008) ha realizado un amplio estudio sobre el profesorado de Cataluña desde diversos puntos de vista. El autor muestra la percepción de los educadores hacia diferentes elementos significativos, pero, por la temática del presente artículo, nos hemos centrado en un gráfico que presenta la satisfacción de los profesores en la gestión y en la organización del centro educativo. No hace referencia explícita a los conflictos entre ellos, pero trata cuestiones que pueden crear malestar dentro de la escuela. Esta investigación se centra en el ámbito territorial de Cataluña, aunque consideramos que puede ser representativa de una realidad geográfica más amplia.

El gráfico 1 hace referencia al grado de satisfacción sentido por el profesorado en diferentes cuestiones relacionadas con la gestión y la organización del centro educativo. Se destacan diferentes temas: los mecanismos de participación en la gestión del centro, el tipo de liderazgo ejercido por la dirección, el grado de autonomía de la organización en su gestión y administración, las posibilidades de colaboración entre profesores del mismo centro y el grado de dedicación en la gestión.

La primera columna hace referencia a los mecanismos de participación de los docentes en la gestión del centro educativo. Un 12,9% manifiesta sentirse muy satisfecho y un 41,1%, satisfecho. Un porcentaje importante de profesores (un 31,5%) se siente indiferente, ni satisfecho ni insatisfecho. La parte baja hace referencia a los insatisfechos, representa un 10,2%. Por último, un 4,3% manifiesta sentirse muy insatisfecho. Casi un 15% de los profesores encuestados se siente insatisfecho o muy insatisfecho. Consideramos interesantes estos datos, puesto que en este 15% pueden haber docentes que sienten malestar hacia la forma de gestionar el centro educativo. Consideramos que sería interesante averiguar las motivaciones y las consecuencias de ello.

La segunda columna hace referencia a la relación entre el equipo directivo y los profesores. Un 65% se muestra muy satisfecho o satisfecho con el tipo de liderazgo de la dirección del centro. Un 14,5% considera las interacciones con el equipo directivo insatisfactorias o muy insatisfactorias. Estos docentes manifiestan una situación difícil y complicada respecto a las relaciones con los máximos responsables del centro. No explican más detalles acerca de ello, ni tampoco las consecuencias y las situaciones que pueden estar viviendo. Sería interesante concretar más y tener una idea más específica de su significado.

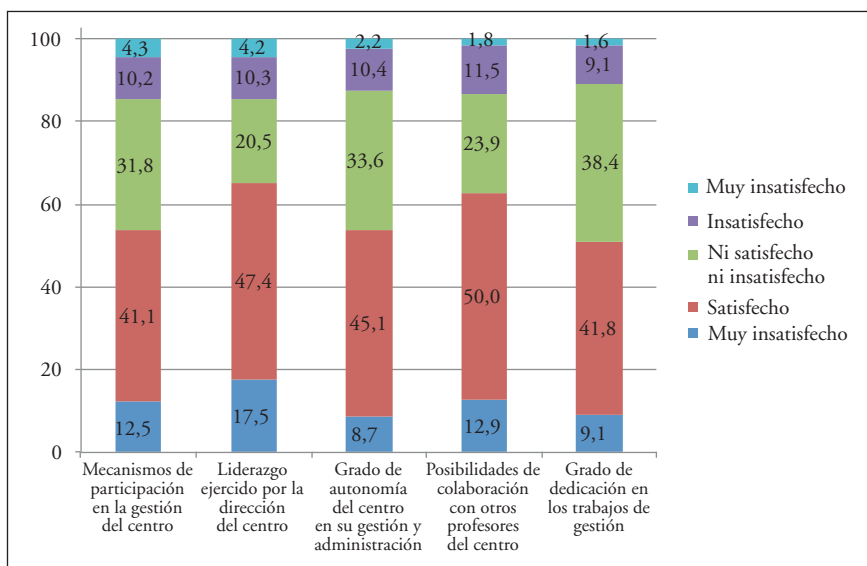


Gráfico 1. Satisfacción del profesorado acerca de la gestión y la organización del centro educativo.

Fuente: encuesta de satisfacción laboral del profesorado de Cataluña (Pedró, 2008: 222).

Algunos, al responder, pueden considerar positivo o muy positivo un equipo directivo poco entrometido, suave y distante. Otros pueden valorar bien o muy bien un equipo directivo severo, rígido y disciplinario. En cambio, otros docentes pueden valorar las mismas situaciones de forma negativa o muy negativa. En todos los casos, consideramos que existen algunos docentes que expresan un cierto malestar hacia el tipo de liderazgo ejercido por el equipo directivo.

La cuarta columna hace referencia a las posibilidades de colaboración entre maestros del centro educativo. Un 12,9% manifiesta sentirse muy satisfecho y un significativo 50% se siente satisfecho. Estos datos pueden interpretarse desde la perspectiva de unas relaciones fértiles, próximas y cálidas entre profesionales. También, en ciertos casos, algunos docentes pueden valorar como muy satisfactorias relaciones distantes y pobres. La escasa implicación puede ser considerada la opción más valiosa por parte de algunos docentes. Un 11,5% de los educadores valoran unas posibilidades de colaboración insatisfactorias y un 1,9% mantienen unas relaciones muy negativas. También, en este caso, consideramos un porcentaje importante de docentes descontentos o muy descontentos hacia la colaboración con sus compañeros.

Pedró (2008) presenta datos valiosos y pone sobre la mesa informaciones de satisfacción o insatisfacción del docente acerca de diferentes cuestiones. Introduce elementos significativos para el presente artículo, como, por ejemplo: los mecanismos de participación en la gestión del centro, el liderazgo y

las posibilidades de colaboración. Consideramos la interpretación de los docentes fundamental para comprender su cotidianidad y el clima emocional de sus centros educativos.

El sindicato UGT (2010) realizó una investigación sobre los diferentes conflictos que los docentes deben afrontar dentro del centro educativo. En el trabajo de campo, están representadas todas las comunidades autónomas españolas, con excepción de Ceuta y Melilla. El estudio destaca las dificultades que tienen los educadores con los alumnos, también introduce los problemas con los padres, los profesores, el equipo directivo y los inspectores. Además, analiza los factores de riesgo psicosocial de los profesionales de la educación. En una de las conclusiones, se afirma:

El profesorado tiene niveles de estrés percibido alto o muy alto en porcentajes que llegan casi al 40% de la población encuestada. Esta percepción de estrés se debe, fundamentalmente, a la conducta del alumnado en su relación con el profesorado y a los distintos comportamientos, en forma de insultos, agresiones y maltrato psicológico que se dan entre los propios alumnos, y cuya gestión por parte del profesorado es fuente en sí misma de malestar y estrés. (p. 17)

Una de las conclusiones de dicha investigación es el nivel alto o muy alto del grado de estrés de una parte importante de los profesores. Casi la mitad considera que su trabajo es difícil o muy difícil. Este dato hace referencia a las relaciones entre docentes y alumnos. El porcentaje es muy elevado, pero se considera socialmente aceptable, ya que las dificultades las provocan los alumnos. También refuerza la idea que aparece en artículos, investigaciones, documentales, entrevistas, programas de televisión, etc. acerca de las dificultades que sufren muchos profesores para educar a los alumnos. A pesar de ello, la información no nos resulta extraña, quizás únicamente nos sorprende el alto porcentaje de docentes que sufren un nivel de estrés alto o muy alto.

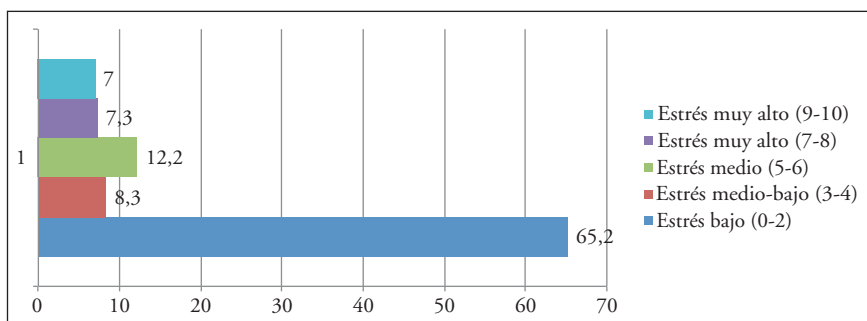


Gráfico 2. Valores de estrés percibido por el profesorado en la relación que establece con sus compañeros.

Fuente: información extraída del estudio realizado por UGT (2010: 23).

Dicha investigación ofrece información sobre el grado de estrés del profesorado, pero no se centra solamente en las interacciones entre profesor y alumno o profesor y familia, sino también entre los docentes, así como entre estos y el equipo directivo. Ofrece datos inquietantes de la relevancia de los conflictos entre los educadores y sus consecuencias.

Esta investigación muestra como un 65,2% del profesorado siente un estrés bajo hacia sus compañeros. Asimismo, un 12,2% manifiesta sentir un estrés medio y un 14,3% afirma tener uno alto o muy alto. En dichos casos, las dificultades y los conflictos no se encuentran en las relaciones hacia los alumnos ni las familias, sino en las interacciones con sus propios compañeros de trabajo. Seguramente, estos docentes se sienten mejor cuando están en el aula con los alumnos. A lo sumo, se debe tener en cuenta que todos los individuos del gráfico se reflejan mediante porcentajes y que este solamente muestra datos generales, pero no explicita ni detalla las situaciones específicas.

La relación entre los profesores y el equipo directivo, especialmente el director, puede ser óptima o muy óptima, pero, en algunos casos, también difícil. El gráfico siguiente muestra, además, un porcentaje relativamente alto de docentes que valoran la relación con el equipo directivo poco satisfactoria.

El gráfico 3 muestra que existe un 66,2% de docentes que sienten un nivel de estrés bajo en las relaciones con el equipo directivo. Un 9,7% de profesionales manifiesta tener un estrés medio y un 15,6%, un nivel de estrés alto o muy alto. Estas cifras ilustran un porcentaje elevado de profesionales que sienten sus relaciones con el equipo directivo poco adecuadas y, seguramente en algunos casos, pueden llegar a ser traumáticas. La información cuantitativa no ilustra las realidades subjetivas vividas por los individuos. Seguramente, detrás de estas cifras, se pueden esconder distintas situaciones complicadas. No tenemos más datos, ni de informaciones más concretas. Este estudio presenta la existencia de una realidad escondida, la cual muchas veces no ve la luz.

De la Torre (2007) destaca que el malestar docente no es una cuestión regional o nacional, sino que se trata de un tema importante en la mayoría de

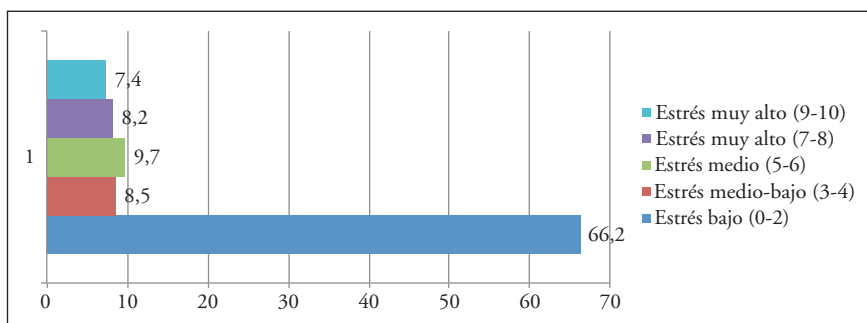


Gráfico 3. Valores de estrés percibido por el profesorado en su relación con el equipo directivo.

Fuente: información extraída del estudio realizado por UGT (2010: 25).

los países. No se puede reducir a Cataluña o España, puesto que tiene un ámbito global. La característica común es que muchos profesores lo sufren en silencio y causa un gran perjuicio al sistema educativo. En todos los casos, tiene consecuencias personales, organizativas y sociales, pero esta afirmación contrasta con la visión que tiene la ciudadanía de la vida dentro de los centros educativos.

El autor español ofrece algunos datos ilustrativos de algunos países. En Francia, un 35% de los profesores sufre algún tipo de depresión, neurosis o ansiedad. En el artículo, el autor no concreta las causas, pero entendemos que, principalmente, son debidas a relaciones difíciles con los alumnos, con las familias, pero también con los compañeros de trabajo. El mismo artículo destaca las dificultades de los docentes en diversos países como Inglaterra, Estados Unidos, Nueva Zelanda, etc. Los educadores tienen un cierto grado de insatisfacción de la situación de la educación en su zona y también consideran que las dificultades para ejercer su profesión han aumentado en los últimos años (De la Torre, 2007).

La UNESCO (2005) realizó un estudio titulado *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Resulta interesante mostrar la realidad educativa en otro contexto social y cultural, puesto que dicho estudio nos permitirá ampliar y profundizar el tema. La investigación es muy completa y ofrece muchos datos de la realidad social del profesorado en estos países sudamericanos, aunque presenta mucha información cuantitativa, y abordarla en profundidad excede la capacidad del presente artículo. Por ello consideramos relevante solo destacar algunas gráficas. La primera hace referencia a la satisfacción del educador acerca de las relaciones sociales en el trabajo en los seis países. Incluye la relación subjetiva con los superiores y las relaciones con los compañeros.

Como puede comprobarse, los datos son muy diferentes entre los distintos países. Destaca Uruguay, con un 53% de profesores que considera que tiene una relación muy positiva con los superiores y un 84% que considera sus

Tabla 1. Factores de satisfacción en las relaciones sociales en el trabajo docente (6 países)

País	Docentes altamente satisfechos	
	Relaciones con superiores (%)	Relaciones de cercanía y apoyo (%)
Argentina	29	57
Chile	17	65
Ecuador	10	52
México	34	74
Perú	21	61
Uruguay	53	84

Fuente: datos extraídos del informe UNESCO (2005: 32).

interacciones sociales altamente favorables con los demás docentes. En cambio, Ecuador presenta datos muy diferentes. Solamente un 10% interpreta las relaciones con los superiores muy apropiadas y un 52% se siente apoyado muy adecuadamente por los compañeros. Resulta interesante destacar la disparidad de las cifras entre los diferentes países y nos da pistas acerca del bienestar de los docentes. Esta gráfica, en cambio, no muestra información sobre interacciones negativas o muy negativas.

La siguiente ofrece datos globales de los seis países en relación con la forma de realizar el trabajo dentro de la organización. Analiza diferentes cuestiones relevantes que permiten medir la calidad de la labor educativa, trata cuestiones como el trabajo en equipo, la conexión con los superiores, la creatividad, la autonomía en el trabajo y las relaciones de cercanía y apoyo entre los profesores en los seis países. Cada tema lo valora mediante una alta satisfacción o una baja satisfacción.

Según el gráfico 4, en los seis países, el trabajo en equipo es considerado muy satisfactorio por un 27% de los profesores y poco satisfactorio por un 18,5% de ellos. En este caso, mediante datos numéricos, el gráfico nos muestra que existen conflictos de importancia diferente, aunque no conocemos en detalle la situación individual. No sabemos las causas de la baja puntuación, pero detectamos claramente un problema, el cual, en algunos casos, puede ser grave. Se pueden dar conflictos de distinta intensidad (acoso laboral, aislamiento, tipos diferentes de violencia, etc.) y sus consecuencias psicológicas (casos de depresión, estrés, ansiedad, etc.). Las relaciones con los superiores, los inspectores, el equipo directivo y el director, un 32,2% de los docentes las

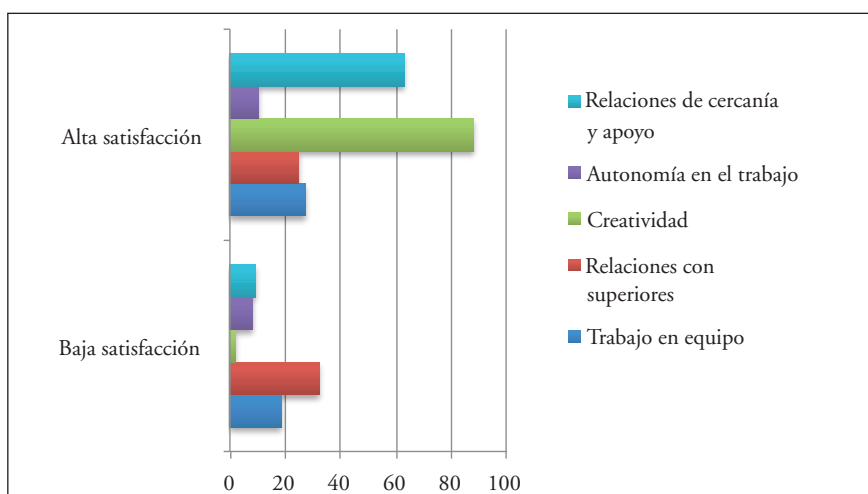


Gráfico 4. Comparación, entre los seis países, de docentes insatisfechos y con alta satisfacción laboral, según ítem de evaluación (%).

Fuente: datos extraídos del informe UNESCO (2005: 32).

valoran con una baja satisfacción. En algunos casos, aquí también pueden existir situaciones difíciles y traumáticas. El último punto hace referencia a las relaciones de cercanía y de apoyo entre los profesores, un 9,3% de los cuales siente que no mantiene unas relaciones entre iguales adecuadas. En este caso, pueden aparecer dificultades, conflictos y problemas de diversa índole, y el profesional tiene que abordarlas y superarlas en soledad o en pequeño grupo. Es lo que Hargreaves (1999) interpreta como la balcanización de la educación. En estos países, que están alejados de nuestra realidad social y cultural, también existen dificultades, conflictos y un cierto malestar entre los docentes.

Continuando en el ámbito internacional, pero en un contexto más próximo a nuestra realidad, presentamos un estudio realizado por la Agencia Europea de Educación (EURYDICE), que muestra información en referencia a la interpretación subjetiva de los docentes europeos de su realidad social dentro del centro. También se plantean diferentes reflexiones y soluciones para abordar los retos de la educación. Esteve Zaragoza (2006) comenta dicho informe y destaca que la enseñanza está en un proceso de cambio vertiginoso en los países de la Unión Europea. Considera que este es el elemento fundamental y sobre el que debe reflexionarse en profundidad. Solamente entonces podrán implementarse políticas educativas eficaces. Cree que las actuaciones tienen que ser concretas y específicas en la organización. No existen recetas generales. Muchas veces, el profesorado está desorientado por los cambios constantes que tienen lugar y no cuenta con estrategias adecuadas. Afirma que los conflictos internos aparecen, fundamentalmente, por las valoraciones e intervenciones diferentes. El informe exige que el profesor tenga mayor flexibilidad y autonomía en la gestión de los centros, ya que las realidades sociales y culturales son muy diversas. También considera que estos países tienen una visión muy diferente acerca de la importancia de la gestión organizativa escolar. En algunos, hay una preocupación real por todo aquello que sucede en la organización, igual como sucede en los países nórdicos, Luxemburgo, Reino Unido y Chipre, los cuales ponen especial relevancia en la formación de los equipos directivos para la gestión de las posibles situaciones disruptivas. Esteve Zaragoza (2006) afirma que todos los países europeos reconocen el desgaste emocional del docente, pero pocos lo abordan en profundidad. Solamente ofrecen formación en habilidades sociales, para gestionar mejor las interacciones con los alumnos, los demás profesores y el equipo directivo. La prevención está escasamente implementada y la mayoría de veces no se actúa, solamente se interviene en el problema cuando llega a ser grave. Se reconoce que los diferentes países todavía deben hacer mucho trabajo.

Seguidamente, intentaremos dar visibilidad a esta realidad social, la cual muchas veces está oculta. A partir de diferentes entrevistas y entrevistas grupales a profesores, maestros y alumnos, mostraremos distintas situaciones disruptivas significativas entre docentes. Los casos son reales y hemos suprimido toda información que dé pistas para reconocer a los sujetos implicados. También hemos mantenido el anonimato de los informantes. Un profesor de historia de un instituto de Lleida manifiesta:

La relación entre profesores es muy difícil. [...] Yo esto no lo he visto mucho, siempre está muy escondido. Yo he estado poco tiempo seguido en un instituto. Todo centro tiene unas dinámicas y se tienen que conocer. Siempre hay profesores que están más cerca del director y otros fuera. A los primeros se los relaciona con el poder, a los otros no. A unos se les ofrece todo, los otros casi, ni se enteran de nada. Van siempre por atrás. Para conocerlo tienes que estar tiempo en el centro, conocer su funcionamiento. Entonces lo entiendes todo. [...] En las escuelas siempre hay grupitos. Los unos contra los otros.

Este profesor de historia explica su propia experiencia en diferentes centros de secundaria de la provincia de Lleida. Las relaciones entre docentes siempre son complejas y continuamente se tiene que negociar y pautar acciones conjuntas. Todos los centros son diferentes y tienen una forma concreta de funcionar. Para conocerlo, el docente tiene que estar un tiempo largo e indeterminado en la escuela. El director es el máximo responsable de la organización y construye unas determinadas dinámicas sociales, tal como Ball (1989: 91) afirma: «la escuela se convierte en expresión de la autoridad del director». La organización del centro es una extensión de la forma de ser del líder.

El informante manifiesta como en los centros existen bandos, unos están cerca del equipo directivo y los otros están en la periferia. Los integrados y los excluidos. Los primeros trabajan para el bien de la institución y los otros están lejos de la centralidad. Las recompensas (académicas, económicas, el prestigio, el reconocimiento, etc.) van a los primeros. Los segundos pueden vivir situaciones de desvalorización en su trabajo. Comentarios cuestionando su profesionalidad. Afirmaciones como: «No es un buen profesional», «Los niños en su clase siempre se descontrolan», «No se implica», «Sus alumnos no aprenden nada», etc. El grupo principal desvaloriza al otro siguiendo diferentes estrategias.

Girard (2002) desarrolla el concepto de chivo expiatorio en diferentes momentos históricos. Este recurso social y cultural es muy común y puede aparecer en algunas instituciones. Los conflictos entre grupos de profesores permiten dar sentido, consistencia, identidad, seguridad y sentido de pertenencia al propio colectivo rechazando al otro. Se sigue un proceso de culpabilizar al grupo minoritario, de los males y errores de toda la organización. Una vez creado el chivo expiatorio, el grupo principal surge renovado y aumenta su vitalidad.

Una maestra de Barcelona afirma:

En el trabajo, hay un maestro que tiene problemas para relacionarse. No hay buena relación. Habla mucho y provoca. Cuando lo ves, te vas. Todos los maestros de la escuela le hacen el vacío. No quieren relacionarse con él. [...] En todos los centros, hay dos grupos como mínimo: la camarilla, el equipo directivo y los otros. Estos no pintan nada. Cuando llegas nueva, te ponen en uno.

La aportación de la maestra resulta muy interesante. Afirmar que hay un educador que siempre está creando conflictos y los profesores se alejan de él.

El centro está organizado en grupos, dos como mínimo. Los primeros están cerca del equipo directivo, los define como la «camarilla». Los segundos están, pero tienen poca importancia. No tienen poder suficiente para decidir cuestiones primordiales de la escuela. Resulta interesante el final del fragmento. Los docentes nuevos tienen que situarse en la organización, ellos no deciden. La estructura social los sitúa en un grupo determinado. La maestra explica muy bien la importancia y la fuerza del colectivo para comprender las interacciones sociales dentro de los centros educativos.

Un profesor de primaria de Barcelona, integrante de la entrevista grupal de maestros, explica como una compañera de la escuela le tenía celos:

Me dijo que se sentía incómoda conmigo, por la manera que tenía de relacionarme con los niños y con las familias. Se puso con mi forma de ser. Un día, me convocó con el director, los dos chillando y diciéndonos de todo. Envidias. Las personas son muy envidiosas.

Pregunta: ¿Conocéis casos de insultos y amenazas entre maestros...?

Respuesta: En la escuela a veces hay malos rollos. Yo me he encontrado con claustros tensos, difíciles, hasta en algunos, profesores chillando e insultando. Una situación muy fea y desagradable. Se puede cortar el aire con un cuchillo. La gente está en desacuerdo y no se dialoga. Se chilla y siempre pierden los mismos.

El maestro de primaria explica que una compañera le tenía celos. Lo considera un tema personal, por su forma de ser y de interactuar con los demás docentes, las familias y los alumnos. Tenemos una información parcial, no disponemos de la mirada de la otra parte. No conocemos en profundidad los motivos de la confrontación, pero este testimonio refleja claramente la situación de conflicto entre profesionales de la enseñanza. A continuación, preguntamos si conocen situaciones de insultos y amenazas entre maestros. La respuesta, matizada, es afirmativa. Reconocen que, en la escuela, existen «malos rollos». No entran en detalles, seguramente hacen referencia a determinados momentos de negociaciones de situaciones concretas. A continuación, explica que hay claustros difíciles y tensos. Estas reuniones de maestros sirven para organizar, consensuar y decidir actuaciones de la escuela. El diálogo tendría que ser la constante en estos actos, pero, en muchos casos, son sustituidos por gritos e insultos. El maestro afirma que «el aire se puede cortar con un cuchillo». Las situaciones de violencia no se reducen a un evento en concreto, se incrustan a toda la organización. Entonces, las interacciones sociales de los profesionales están influenciadas por un clima negativo.

El jefe de estudios, participante en la entrevista grupal del equipo directivo de un instituto de Tarragona, responde:

¿Hay profesionales en su centro educativo que hayan creado problemas?

Respuesta: Ahora mismo, no. Pero sucedió. Tuvimos problemas con diferentes individuos. Hay gente que tiene mucha cara, que no tiene vergüenza. El director entonces tiene que lidiar e Inspección raramente se involucra. Todos los profesores lo ven, y si el director no actúa correctamente, se puede instalar un

conflicto. Se pueden crear diferencias de trato entre profesionales. [...] Mucha gente no trabaja y no se involucra. Esto da mal rollo en todo el centro. Ahora, el centro funciona bien porque la directora es una pencona.

Para el jefe de estudios, algunos profesores crean problemas en los centros. La forma de actuar del director facilita la solución o el inicio de una disputa. La figura del líder resulta fundamental, puesto que es el máximo responsable de coordinar y suavizar posibles disrupciones. El informante introduce la figura de los inspectores, pero pocas veces se involucran y el equipo directivo está solo, como consecuencia, estas situaciones quedan siempre dentro del centro. No salen al exterior. El director tiene una gran responsabilidad y muchas veces está aislado, por ello debe tener la capacidad, la habilidad y la inteligencia necesarias para fomentar unas dinámicas sociales positivas.

Hemos realizado diferentes entrevistas a profesores y maestros de varias zonas de Cataluña. Ello nos han permitido apreciar conflictos de diferente intensidad. Los informantes comentaban de forma general la existencia de situaciones complicadas, pero cuando les volvíamos a preguntar para que nos dieran más detalles sobre dichas circunstancias, no deseaban continuar hablando de estas cuestiones. Se producían silencios, cambios inesperados de tema, repeticiones de lo que habían explicado, ideas generales, etc. En todos los casos, los profesionales no detallaban de forma ordenada ni coherente situaciones disruptivas de sus centros.

Los alumnos de bachillerato de un instituto de Lleida explican diferentes sucesos muy representativos:

ALUMNO A: Un día, le pregunté a la tutora una cosa. Ella bajó con nosotros a la sala de profesores... Salió el director de su despacho y le dio delante de nosotros la santa bronca. Le dijo de todo. Prefiero no repetirlo aquí. Con un tono, unos gritos... Delante de nosotros, eso fue muy feo. [...] Imagínate, ahora nuestra opinión de ella, con aquellos gritos.

ALUMNO B: Hay cosas que dependen del profesor, pero otras, del equipo directivo.

ALUMNO C: Hay algunos que se llevan bien con el director y otros no, eso se nota. Es muy importante. Normalmente, se nota más lo malo que lo bueno.

ALUMNO A: Malos rollos entre profesores y el equipo directivo y tiene consecuencias. Lo pagamos nosotros. Nosotros somos los últimos y pagamos sus malos rollos.

Pregunta: ¿Cómo?

ALUMNO C: Muy fácil, un ejemplo. Primero, no está motivado, no es lo mismo. Pasa de todo. Después, los exámenes, como está quemado, lo pagan con nosotros y no tenemos ninguna culpa.

Los alumnos, los protagonistas de la escuela, también sufren las consecuencias de los conflictos entre docentes. Ellos no están al margen de estas situaciones. Muchas veces son conscientes de ellas y pueden sufrir las consecuencias de diferentes formas: desmotivación del profesor, exámenes más difíciles,

aprendizaje inadecuado, etc. Esta cita muestra como algunas veces los insultos y gritos no están escondidos, sino que son visualizados por todos, también por los estudiantes. Después de este conflicto, ¿qué opinión pueden tener los alumnos de su tutora, del director y del ambiente del centro? No disponemos de más información, pero, seguramente, en este instituto, existe un ambiente difícil y desagradable para algunos profesores.

3. Conclusiones

El artículo pretende mostrar una realidad social escondida. Tradicionalmente, la escuela ha sido interpretada como lugar de conflictos entre padres y docentes, también entre alumnos y profesores; en ningún caso entre educadores. Se considera que existe un sentimiento corporativo de ayuda mutua entre profesores, y más ahora, cuando la enseñanza está en el centro del debate social y recibe fuertes presiones de diferentes sectores sociales. Se considera que los docentes se han cohesionado más en respuesta a las agresiones exteriores. Esto, en muchos casos, no sucede y la visión idílica entre profesionales es ficticia e irreal, no adecuada a la realidad. Para Castiñeira (2009), el civismo no es la normalidad, sino que, para llegar a él, se necesita esfuerzo, carisma, inteligencia y habilidades sociales. En algunas ocasiones, las relaciones entre docentes están caracterizadas por el conflicto. Ball (1989) destaca el «lado oscuro» de la escuela e introduce conceptos como «lucha por el poder». Hargreaves (1999) habla de la balcanización de la educación, buscando el símil de la guerra de los Balcanes. Los profesionales de algunos centros educativos trabajan fragmentados, aislados, dispersos y movidos por intereses individuales.

Consideramos que existe poca bibliografía que aborde esta temática en profundidad. Ha sido escasamente tratada y, cuando se ha investigado, se ha hecho mediante un enfoque genérico y tangencial. En muchos casos, se han presentado las relaciones entre profesores en un estado de armonía y corporativismo beneficioso para el colectivo. Cuando les preguntábamos a los profesores la cuestión del clima social en su centro educativo, nos respondían con evasivas. No daban importancia al tema. No querían entrar en él. El jefe de estudios de Tarragona explicaba que, en su centro, no había tensiones significativas. En cambio, los maestros de Barcelona decían: «Ya se sabe, siempre hay alguien que se aísla y va por libre. Siempre hay el típico que la está liando y creando problemas entre compañeros». Cuando insistíamos en esta cuestión, para matizarla y desarrollarla con más detalle, los diferentes docentes cambiaban de tema. El profesor de historia nos manifestó, de forma clara y contundente: «En todos los institutos existen este tipo de problemas y todo el mundo lo sabe».

Este artículo ha ofrecido información cuantitativa acerca de los profesores que pueden estar viviendo situaciones difíciles. Hemos aportado datos de interés de España y de diferentes países, además, hemos comprobado como esta situación existe, en mayor o menor grado, en todos ellos. Un porcentaje de docentes afirma que las interacciones entre ellos y el equipo directivo no son satisfactorias. También hemos ofrecido fragmentos de entrevistas a profesores,

maestros y alumnos. Consideramos necesario y socialmente muy valioso que futuras investigaciones aborden toda la complejidad de la temática, por ejemplo: las posibles consecuencias en el ámbito individual, educativo y social. Desde la perspectiva individual: temas como el estrés, la depresión, la ansiedad, el síndrome del trabajador quemado, el acoso laboral, etc.; educativa: relación con los resultados académicos de los alumnos, fracaso escolar, bajo nivel de enseñanza, etc., y social: bajas laborales, costes económicos, enseñanza de poca calidad, etc.

Este artículo ha perseguido el objetivo prioritario de mostrar una realidad social escondida, conocida por los profesores pero poco explicitada. Actualmente, hablar de este tema no está bien considerado. La Administración pública tiene que tomar cartas en el asunto y debe considerarlo una cuestión de máximo interés. Es necesario que actúe desde diferentes frentes:

- *Primero*. La Administración debería fomentar investigaciones rigurosas. Se debería conocer el problema en toda su profundidad y extensión, además de ser consciente de las consecuencias que puede tener en los ámbitos individual, educativo y social. A continuación, desarrollar políticas preventivas e intervenciones eficaces, crear protocolos consensuados y formar a los educadores en estas temáticas.
- *Segundo*. El equipo directivo, y principalmente el director, son fundamentales. Tienen la máxima responsabilidad y deben liderar el centro docente, además de actuar con sensibilidad, equidad y habilidad.
- *Tercero*. Los inspectores tendrían que entrar a fondo en estas situaciones. Deberían tener la formación, el interés y las habilidades sociales necesarias para apoyar al director y a los profesores que se enfrentan a ellas.
- *Cuarto*. Los profesores pueden conocer casos de estas características desde hace años y no movilizarse para mejorar la situación. Actuar como si no fuesen con ellos, como si no les afectaran, lo cual provoca que queden incrustados dentro de la organización. Consideramos que tiene que cambiar la mirada sobre estos temas. Deben ser asunto de todo el claustro, ya que, de una manera u otra, afectan a todos sus miembros. Por esto, no se deberían aceptar como una normalidad y una cuestión individual. Tal como dice Castiñeira (2009), los actores han de esforzarse para crear unas relaciones positivas, abiertas y tolerantes en la organización. Hablar de estas cuestiones no debería ser tabú. Conocer problemas de este tipo y no reaccionar tendría que estar mal visto y no aceptado.

Referencias bibliográficas

- BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós: Barcelona.
- BAZARRA, L. y OTROS (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Narcea: Madrid.
- CARDÚS, S. (2000). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: Paidós.

- CASTIÑEIRA, A. (2009). *Les fonts del lideratge social*. Barcelona: Mediterrània.
- COOMBS, P. H. (1978). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- DEWEY, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León.
- DOMINGO, R. (1999). *Auctoritas*. Barcelona: Ariel.
- DURKHEIM, E. (1991). *Educació i sociologia*. Vic: Eumo.
- (2002). *La educación moral*. Madrid: Trotta.
- ENKVIST, I. (2000). *La educación en peligro*. Madrid: Grupo Unisón.
- ESPOT, M. R. (2006). *La autoridad del profesor: Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Madrid: Praxis.
- ESTEVE ZARAGOZA, J. M. (2006). «La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial: Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE». *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- EURYDICE (2002). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*. Informe I: *Formación inicial y transición a la vida laboral: Educación Secundaria Inferior*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- (2003). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe III: *Condiciones laborales y salarios: Educación Secundaria Inferior General*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998). *La escuela a examen: Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- (2002). ¿Es pública la escuela pública? Barcelona: CissPaxis.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y otros (2010). *Fracàs i abandonament escolar a Espanya*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- FLECHA, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Esplugues de Llobregat: El Roure.
- FLECHA, R. y GIROUX, H. A. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- FULLAT, O. (1978). *Filosofías de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- (1986). *La agonía escolar*. Barcelona: Humanitas.
- GARRIDO, J. L. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Académicas.
- (2007). *La máquina de la educación: Preguntas y respuestas sobre el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.
- GIRARD, R. (2002). *El chivo expiatorio*. Barcelona: Anagrama.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GUILLOT, G. (2007). *La autoridad en la educación: Salir de la crisis*. Madrid: Popular.
- HARGREAVES, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- ILICH, I. (1975). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- (1977). *Educación sin escuelas*. Barcelona: Península.
- LONGÁS, J. y MARTÍNEZ, M. (2012). *El bienestar als centres i en el professorat*. Barcelona: Fundació Bofill.
- MARINA, J. A. (2008). *La pasión del poder: Teoría y práctica de la dominación*. Barcelona: Anagrama.
- (2009). *La recuperación de la autoridad: Crítica de la educación permisiva y de la educación autoritaria*. Barcelona: Versátil.
- MARITAIN, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Palabra.
- MEILÁN, M.^a J. (2001). *Cómo ser eficaces en la escuela: Enseñanzas prácticas de la experiencia*. Madrid: CCS.

- MOLINA, F. (1997). *El servei militar a Lleida*. Lleida: Pagès Editors.
- PEDRÓ, F. (2008). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill.
- REDONDO, E. (1959). *Educación y comunicación*. Madrid: CSIC.
- REICH, W. (1980). *Psicoanálisis y educación*. Barcelona: Anagrama.
- RENAUT, A.; JACQUARD, A. y MANENT, A. (2004). *¿Una educación sin autoridad ni sanción?* Barcelona: Paidós.
- TAHULL, J. y MONTERO, I. (2013). «Reflexionando sobre el concepto de autoridad». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6 (3), 459-477.
- TORRE, C. de la (2007). «*El malestar docente: Un fenómeno de relevancia internacional*». *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 32 (17), 301-325.
- UGT (2010). *La violencia como factor de riesgo psicosocial en los trabajadores del sector de la enseñanza*. Madrid: FETE-Enseñanza UGT.
- UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de casos en Argentina, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- WANJIRU, C. (1995). *La ética de la profesión docente: Estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.

Por senderos inexplorados de la gestión educativa: en búsqueda de la imagen institucional perdida

Mariela E. Questa-Tortero

Universidad ORT. Uruguay.
mquesta@adinet.com.uy



Recibido: 7/10/2013
Aceptado: 27/11/2013

Resumen

El presente artículo explica la aplicación de una herramienta para el cambio de imagen institucional que deriva de los resultados obtenidos como consecuencia de una investigación realizada en un centro de formación en carreras técnicas. Dicho centro se encuentra situado en un departamento del interior del Uruguay donde se sufren problemas para incrementar las matriculaciones.

El propósito que se persigue es reflexionar sobre la importancia de la imagen institucional para la captación de alumnos.

La metodología de la investigación fue el resultado de la estructuración de un estudio de caso que se articuló con técnicas de corte cualitativo y cuantitativo. Se recurrió a entrevistas, encuestas, observaciones y recopilación documental como herramientas para la recolección de datos, lo que posibilitó la triangulación de la información.

Los resultados del estudio demuestran la interrelación entre la oferta de cursos brindada, la calidad educativa de los mismos, la forma en que se comunica la oferta al entorno mediante la utilización del márquetin y la influencia de los factores internos de la organización en la imagen institucional.

Las derivaciones de la investigación realizada llevan a la conclusión de que, trabajando en aspectos internos de la institución, tales como desarrollo organizacional o cultura y gestión de procesos, puede alcanzarse la calidad educativa, en tanto la entidad pueda adaptar la oferta de cursos a las necesidades de formación del entorno. Asimismo, una buena comunicación de la calidad educativa alcanzada posibilita la mejora de la imagen institucional, con el consecuente aumento de matriculaciones.

Esta investigación dio como resultado posterior la generación de una herramienta para el control del cambio de imagen institucional, que se puede aplicar a cualquier organización y en cualquier contexto.

Palabras clave: márquetin educativo; calidad educativa; gestión del conocimiento; desarrollo organizacional; imagen institucional; herramienta.

Resum. *Per senders inexplorats de la gestió educativa: A la recerca de la imatge institucional perduda*

El present article explica l'aplicació d'una eina per promoure el canvi d'imatge institucional que deriva dels resultats obtinguts arran d'una investigació realitzada en un centre de formació en carreres tècniques. Aquest centre està situat en un departament de l'interior de l'Uruguai on es pateixen problemes per incrementar les matriculacions.

El propòsit que es persegueix és reflexionar sobre la importància de la imatge institucional per captar alumnes.

La metodologia de la investigació va ser fruit de l'estructuració d'un estudi de cas que es va articular amb tècniques de tall qualitatiu i quantitatiu. Es va recórrer a entrevistes, enquestes, observacions i recopilació documental com a eines per recollir les dades, la qual cosa va possibilitar la triangulació de la informació.

Els resultats de l'estudi demostren la interrelació entre l'oferta de cursos brindada, la qualitat educativa que mostren, la manera com es comunica l'oferta a l'entorn mitjançant la utilització del màrqueting i la influència dels factors interns de l'organització en la imatge institucional.

Les derivacions de la investigació realitzada porten a la conclusió que treballant en aspectes interns de la institució, com ara desenvolupament organitzacional o cultura i gestió de processos, es pot aconseguir la qualitat educativa, sempre que l'entitat pugui adaptar l'oferta de cursos a les necessitats de formació de l'entorn. Així mateix, una bona comunicació de la qualitat educativa aconseguida possibilita la millora de la imatge institucional, amb l'augment consegüent de matriculacions.

Aquesta investigació va donar com a resultat posterior la generació d'una eina per controlar el canvi d'imatge institucional, que es pot aplicar a qualsevol organització i en qualsevol context.

Paraules clau: màrqueting educatiu; qualitat educativa; gestió del coneixement; desenvolupament organitzacional; imatge institucional; eina.

Abstract. *Walking unexplored paths of educational management: In search of lost institutional image*

This article is based on the results of research conducted at a technical training center located in Uruguay with problems of low enrollment. The objective of this article is to reflect on the importance of institutional image in attracting students.

The research methodology was the result of structuring a case study using both qualitative and quantitative methods. Interviews, surveys, observations and the compilation of documents were used as tools for data collection, which allowed the triangulation of information.

The results of the study demonstrate the relationship between the courses offered, their educational quality, the way the offering is communicated through the use of marketing strategies, and the influence of internal organizational factors in the institutional image.

The research concludes that working on internal aspects of the organization, such as organizational development, process management and culture, can lead to higher educational quality, as the institution can specifically tailor its course offering to those in need of training. Moreover, the proper communication of the educational quality achieved improves the institutional image with a consequent increase in enrollment.

The research resulted in the development of a tool for monitoring institutional makeover, which can be applied to any organization in any context.

Keywords: marketing education, educational quality, knowledge management, organizational development, institutional image, tool.

Sumario

- | | |
|------------------------------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Conclusiones |
| 2. La investigación | Referencias bibliográficas |
| 3. El desarrollo de la herramienta | |

1. Introducción

Si se pudiese hacer un viaje por la agenda de un director de algún centro educativo a lo largo de un cierto tiempo, digamos, por ejemplo, un año lectivo, se podría observar que el recorrido no tocaría puntos concernientes a la gestión de la imagen institucional.

Esto sucede porque las actividades que realiza un centro docente para llevar a cabo sus funciones educativas son muchas y variadas. La multiplicidad de tareas que son exigidas a la dirección del centro, sumada a la falta de formación de los directivos en capacidades de gestión, más amplias que las que sólo se refieren al ámbito educativo y administrativo, dificulta en gran medida situar a la entidad dentro del entorno en que se encuentra y al que debe servir.

La imagen institucional se forma por la acción del centro a partir de su relacionamiento con la comunidad en la que está inserto, lo que determina la importancia de la percepción del entorno respecto de cada entidad concreta.

Asimismo, la imagen se perfila a partir del intercambio de los actores institucionales con el exterior, ya sea con los docentes, con los alumnos y ex alumnos o con el personal administrativo o directivo. Las opiniones que estos vuelcan hacia afuera, hacia el entorno, también son parte de cómo se termina percibiendo el centro.

Entonces, la imagen de la institución se genera a partir de elementos internos que evidencian el desempeño educativo de calidad, la cultura organizacional y la gestión de procesos, además del modo como estos elementos son percibidos por el público.

El presente artículo deriva de un estudio de caso realizado en una institución privada del interior del Uruguay que brinda carreras técnicas, como alternativa a la educación media superior pública en el área de administración e informática. A partir de las dificultades en la captación de alumnos que emergen como problemática relevante, se encara la realización de un diagnóstico, para luego proponer una serie de cambios que faciliten revertir la situación por la que atraviesa el centro.

Luego de plantear el camino de la investigación y finalizando esta presentación, se propone una herramienta que sirva para el seguimiento de los procesos de mejora de la percepción que tiene el entorno sobre la institución, a partir de cambios al interior de la organización, es decir, una brújula que marque como norte la calidad educativa, guía de la mejora de la imagen institucional.

El objetivo es plantear la inquietud sobre la inclusión de la imagen institucional como parte de los procesos de la gestión educativa en las agendas de

los equipos de dirección y reflexionar sobre la utilización de la herramienta propuesta para lograr la mejora al interior de la organización que pueda sostenerse y comunicarse al entorno de la institución.

2. La investigación

La investigación que sirve como base para este artículo se desarrolló en el marco de un estudio de posgrado de la Universidad ORT Uruguay. La metodología general llevada a cabo para realizar el trabajo, y presentada aquí, es la que brinda el máster en Gestión Educativa de dicha universidad.

El estudio de caso permitió desarrollar un diagnóstico institucional, insumo para el diseño de un plan de mejora organizacional, ligado al análisis de la realidad del centro y a las necesidades de cambio planteadas.

2.1. Contexto y realidad de la institución. *Vislumbrando el paisaje*

La investigación tuvo lugar durante el año 2012, en un centro con características internas y contextuales particulares. Las universidades ofertan sus carreras mayormente en Montevideo (capital del país), por lo que la emigración desde el interior del Uruguay a esa ciudad es necesaria para que un joven pueda acceder a estudios terciarios y completarlos.

Para quienes no tienen los medios o la vocación para seguir una carrera universitaria, las opciones en el interior del país se reducen a cursos técnicos que se equiparan a la enseñanza media superior, a cargo de las escuelas técnicas, pero con poca adaptación a las necesidades laborales del entorno.

Algunas instituciones privadas, tales como universidades o institutos universitarios, han desarrollado ofertas de carreras cortas o carreras no terciarias (que pueden aprobarse sin tener el ciclo de enseñanza media superior completo), que se asemejan a las dictadas por las escuelas técnicas. Sin embargo, la centralización en la capital sigue siendo un impedimento para el acceso a jóvenes del interior del país. A pesar de la promulgación de la Ley General de Educación en 2008, en que se promueve la descentralización, los logros en esta materia se perciben inacabados.

Para contrarrestar el efecto pernicioso que sigue provocando la centralización, en la década de 1990, una red de instituciones educativas suscribió un convenio con una universidad, a fin de descentralizar el dictado de carreras técnicas.

El centro estudiado es el único caso de la red donde, en un mismo departamento (división administrativa nacional), funcionan dos instituciones de este tipo. Sólo hay tres centros más, cada uno de los cuales está situado en diferentes departamentos del país.

Asimismo, el departamento tiene una gran concentración de industrias y prestación de servicios turísticos, por lo tanto, las demandas de personal capacitado son constantes. La competencia viene dada por las escuelas técnicas, instituciones que brindan tecnicaturas en el ámbito público.

A pesar del aumento de la demanda de recursos humanos capacitados por la creciente explosión turística e industrial del departamento, la problemática identificada fue el estancamiento en el crecimiento de las matriculaciones en el centro desde hace unos diez años. Este problema determinó que la estrategia de abordaje se realizase desde dos perspectivas:

- Los procesos de gestión al interior de la institución, con base en elementos del desarrollo organizacional para el logro de la calidad educativa.
- Los procesos de comunicación de la organización hacia el exterior, el entorno como contexto cercano.

Por otra parte, el tamaño del centro es relativamente pequeño (comparado con las escuelas técnicas de la zona), lo que constituye, al mismo tiempo, una ventaja y una desventaja para poner en práctica los cambios institucionales. Debido a la cantidad de alumnos (73 al momento del relevamiento) y de docentes (15), los roles de dirección, administración y coordinación académica se superponen, pero resulta mucho más fácil conocer tanto a los usuarios como a los docentes y atender a sus necesidades particulares.

2.2. *La metodología. Estrategias para abrir la senda*

Desde el punto de vista metodológico, se utilizó la herramienta de estudio de caso. Una vez realizada la aproximación al centro e identificada la demanda, se establecieron diferentes estrategias de abordaje del objeto de estudio, combinando técnicas tanto cualitativas como cuantitativas para complementar el diagnóstico institucional y posibilitar la triangulación metodológica.

El estudio se estructuró en cuatro etapas: las dos primeras correspondieron al trabajo de campo, las restantes consistieron en el análisis de datos y la sistematización de la información. Este diagnóstico institucional sirvió de base para negociar con la institución el diseño de un plan de mejora basado en apuntalar las debilidades encontradas durante el diagnóstico.

El plan de mejora se estructuró en tres fases respecto a la manera de encarar el objetivo acordado con la institución y de acuerdo con la realidad del centro: optimizar la imagen institucional a partir de la realización de cambios en algunos elementos internos relacionados con la organización del modo de influir en la percepción del entorno y en los usuarios para generar un aumento en las matrículas del centro.

Las fases promovieron la conformación de un equipo de trabajo con actores institucionales identificados como relevantes, así como el diseño de objetivos específicos, explicitando las metas y pautando las actividades en un cronograma. Luego se trabajó en la sustentabilidad del proyecto, confeccionando una serie de instrumentos que permitieran realizar el seguimiento de la aplicación del plan. Finalizado el trabajo con el centro, le fue entregado el plan de mejora diseñado, a fin de que lo evaluara y lo implementara.

2.3. Los fundamentos conceptuales. Armando el kit para la expedición

Realizada la aproximación diagnóstica, se identifican una serie de ideas guía para el desarrollo del plan de mejora organizacional, surgidas a partir de un interrogante medular para el logro del encuadre conceptual: ¿Puede la mejora en la imagen institucional lograr una mayor matriculación de alumnos?

Precisado el tema central del estudio entonces, como la imagen institucional del centro educativo, las nociones que, desde la gestión, pueden manejarse para promover la mejora se situaron en dos líneas: perfeccionar lo que respecta al logro de la calidad educativa, para que esa mejora sirva de base para comunicar al exterior y, así, mejorar la imagen.

Ahora bien, la imagen institucional es un conjunto de percepciones que tiene la sociedad sobre una institución, a pesar de los esfuerzos que esta haga para comunicar su perfil efectiva y objetivamente (Chaves, 1996).

Tal como expresa Saldaña (1999), la buena imagen que se vincula a la reputación de un centro tiene como cimientos la confianza de los usuarios del servicio (alumnos) en los prestadores de ese servicio (profesores), la promoción de la capacitación docente, la réplica de las enseñanzas y el intercambio dentro y fuera de la institución, así como también la retroalimentación de la satisfacción de los usuarios.

Una imagen positiva es saludable para la institución, ya que motiva la credibilidad y la confianza de los usuarios del servicio educativo, además de favorecer el sentido de pertenencia y la colaboración entre el personal del centro (Núñez, 2004).

En vista de estos datos, trabajar sobre la calidad pedagógica se basa en intervenir en aquellos elementos internos de la organización, a fin de lograr adaptar la oferta educativa a las necesidades de formación de la comunidad con la que el centro se vincula. En el caso de estudio, se identificó como relevante el trabajo en el desarrollo organizacional y, específicamente, en la cultura del centro para la formación de comunidad de práctica y la promoción de la coordinación docente.

Otro elemento interno identificado como medular para realizar la intervención es la gestión de procesos, de manera que, mejorando los procesos de la organización, se facilite la comunicación, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y el empoderamiento de los actores institucionales, piezas que, manejadas por un líder orientado al cambio, fomenten el desarrollo organizacional.

Una vez realizadas las mejoras en el ámbito interno de la institución, se tendrá la base para el trabajo hacia el exterior de la organización encarando la realización de un plan de márketing y comunicación que redunde en la mejora de la imagen institucional.

2.4. El desarrollo de la investigación. Explorando el sendero

Para poder conocer la realidad de este centro de estudio, el diagnóstico institucional se estructuró en cuatro fases diferenciadas, que tuvieron una duración total de cuatro meses (véase el cuadro 1).

Cuadro 1. Detalle de las etapas del diagnóstico institucional

Fase 1. Identificación de la demanda (mayo-junio)			
Actores vinculados	Actividades y técnicas	Resultados de la actividad	Resultados de la fase
	<i>Aproximación al centro:</i>		
Secretaria y director.	Observación preliminar.	Primeras impresiones sobre infraestructura y funcionamiento.	
Director.	Entrevista exploratoria.	Identificación del problema.	
	<i>Relevamiento documental:</i>		
Secretaria y director.	Documentación sobre el problema.	No aplicable.	Identificación del problema. Creación del modelo de análisis.
	Registros de matriculaciones, ingresos, egresos, deserciones.	No aplicable.	
Docente coordinador (director del otro centro de la red).	Pedido de datos por correo electrónico.	Datos específicos sobre alumnos, carreras y manejo de la publicidad.	
Fase 2. Comprensión del problema (junio-julio)			
Actores vinculados	Actividades y técnicas	Resultados de la actividad	Resultados de la fase
	<i>Diseño, testeo y aplicación de técnicas complementarias:</i>		
Director, docente coordinador, docente, secretarias.	Entrevista semiestructurada.	Datos sobre la percepción de los actores institucionales.	Información. Aplicación y resultados de la técnica del iceberg.
Alumnos actuales, egresados y desertores.	Encuesta en línea.	Datos sobre la percepción de los alumnos sobre el centro y las carreras.	
	<i>Relevamiento documental:</i>		
Secretaria.	Publicidad y folletos.	Muestrario de publicidad y folletos.	
	Encuestas semestrales.	Datos sobre percepciones de estudiantes en curso.	

Fase 3. Reconocimiento de necesidades (julio-agosto)		
Actividades y técnicas	Resultados de la actividad	Resultados de la fase
Realización de la matriz FODA.	Identificación de fortalezas y debilidades. Definición de prioridades.	Individualización de las dimensiones para la mejora.
Selección del posible grupo impulsor del plan de mejora.	Identificación de actores institucionales relevantes al proceso.	Grupo tentativo para el diseño del plan.

Fase 4. Comprensión del problema (agosto)		
Actividades y técnicas	Resultados de la actividad	Resultados de la fase
Sistematización de la información.	Insumos para el informe.	Líneas para el plan de mejora.
Redacción del informe de avance.	Documentación del proceso y del análisis.	Entrega al centro del informe de avance.

Fuente: elaboración propia.

La selección de técnicas para el relevamiento de datos se llevó a cabo teniendo en cuenta la necesidad de realizar una triangulación metodológica, apoyada en el requerimiento de un acercamiento personalizado a los principales actores institucionales y en la posibilidad de llegar al mayor número posible de usuarios disponibles para brindar datos.

En la fase 1, para la identificación de la demanda, se utilizaron técnicas de corte cualitativo, como entrevista, observación y relevamiento documental de registros de matriculaciones. Los resultados obtenidos permitieron realizar un plan de trabajo de campo que se desarrolló en la fase 2, de comprensión del problema.

Las actividades de la fase 2 consistieron en el diseño, el testeo y la aplicación de entrevistas semiestructuradas, encuestas en línea a usuarios y ampliación del relevamiento documental a resultados de encuestas externas y material publicitario en diferentes formatos.

Los datos recabados fueron procesados a fin de completar los insumos para aplicar la técnica del iceberg al análisis institucional, lo que permitió entender las lógicas subyacentes del funcionamiento de la organización.

Durante la fase 3, de reconocimiento de necesidades, se realizó una matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) para identificar las fortalezas y las debilidades de la realidad del centro, así como las oportunidades de mejora y las amenazas para conseguir cambios institucionales perdurables. En esta misma fase, se identificó un posible grupo impulsor para el desarrollo del plan de mejora organizacional.

Para completar y finalizar la evaluación diagnóstica de este centro educativo y en la fase 4, de comprensión del problema, se sistematizó la información cristalizándose en un informe que dio cuenta del desarrollo y la metodología de la investigación, de los principales hallazgos y las recomendaciones para el trabajo en el plan de mejora organizacional.

2.5. El plan de mejora organizacional. La puesta a punto para comenzar el viaje

Puestos a consideración de la institución tanto los resultados de la evaluación diagnóstica como las sugerencias para encarar la mejora (fase 1 del plan), comenzaron los trabajos con el grupo impulsor del cambio, con el que se planteó un cronograma de actividades (véase cuadro 2).

Los actores institucionales que participaron en el diseño del plan de mejora fueron el director del centro, el coordinador académico y la secretaria; elegidos por su relevancia en la estructura institucional, su conocimiento sobre el manejo del centro y su contacto permanente con docentes y alumnos.

La realización del plan se basó en el intercambio sobre las líneas de acción presentadas en la evaluación diagnóstica mencionadas anteriormente. El plan tuvo como objetivo general mejorar la imagen institucional como forma de

Cuadro 2. Detalle de las fases del diseño del plan de mejora

Fase 1 (septiembre-octubre)	
Actividades	Resultados
Entrega del informe de avance al centro.	Proponer bases para los acuerdos con la organización.
Negociación con el centro.	Establecimiento de actores institucionales a participar y cronograma de actividades.
Fase 2 (octubre-noviembre)	
Actividades	Resultados
Desarrollo de reuniones de diseño del plan.	Objetivos, metas y actividades establecidos.
Definición de estrategias de seguimiento.	Dispositivos de seguimiento confeccionados.
Proyección de sustentabilidad.	Matriz de sustentabilidad y presupuesto.
Fase 3 (diciembre)	
Actividades	Resultados
Entrega del plan al centro.	Conclusión del trabajo.

Fuente: elaboración propia.

aumentar las matriculaciones. Este objetivo general se vincula a objetivos específicos, metas y actividades planificadas para ser desarrolladas en el período de un año.

Con el plan de acción concretado, se diagramó la sustentabilidad contextual y material, así como una serie de dispositivos que permitieran realizar el seguimiento del plan durante su implementación, es decir, que brindaran insumos para evaluar los resultados en las áreas intervenidas y realizar ajustes, de ser necesarios (fase 2 del plan).

Finalmente, se entregó el informe a la institución con las conclusiones sobre el trabajo realizado y la orientación pertinente para la ejecución del plan (fase 3 del plan).

Más allá de la mecánica del trabajo con el centro y su estructuración, el trabajo estuvo guiado por la problemática detectada a partir del diagnóstico institucional: el estancamiento de las matrículas. Mediante el análisis de fortalezas y debilidades, se vinculó el problema a la imagen de la entidad y se determinaron objetivos específicos para intervenir en las dos áreas propuestas: los docentes, para lograr desarrollo organizacional y calidad educativa, y el entorno, para mejorar la percepción del contexto y el efecto de las vinculaciones con el exterior.

2.6. Los resultados obtenidos en la investigación. Estado de la situación antes del viaje

Una vez aplicadas las técnicas de recolección previstas, se procedió al análisis de los datos obtenidos para corroborar la problemática emergente. Asimismo, se pudo determinar la dimensión de la organización mayormente relacionada con el problema y los actores institucionales con más implicancias en este asunto.

El sector de la organización que se vincula a la problemática en mayor grado es el administrativo, aunque también se manifiestan asociadas las dimensiones organizacional y comunitaria. De esto se desprende que los actores con principal incidencia sobre las soluciones son los que se desempeñan en los sectores de administración y dirección del centro.

Las categorías de análisis seleccionadas responden a la identificación de ejes temáticos ligados al problema. Se toman como conceptos relevantes la imagen del centro, la comunicación dentro de la institución, los docentes y los fundamentos de los usuarios para optar por el centro.

Una vez aplicada la técnica de análisis organizacional del iceberg, se pudieron determinar los elementos visibles, los invisibles y los subyacentes. Lo estudiado con esta herramienta se ligó a las deducciones obtenidas mediante la matriz de análisis FODA.

En cuanto a la imagen del centro, los datos reflejan que lo que percibe el entorno, los usuarios y sus familias dista de lo que el centro quiere transmitir. Las evidencias apuntan a que la asociación con la universidad, si bien transmite un respaldo a los cursos y a la titulación, también representa una carga

negativa asociada a los altos costos de las carreras. Sin embargo, el cien por cien de los egresados y desertores recomendarían las carreras, la mayoría por la salida laboral que ofrecen.

La comunicación dentro de la institución se observó desde dos esferas: por un lado, el liderazgo y, por otro, la coordinación docente. Los datos reflejan que muchas decisiones tomadas por la dirección no trascienden ese nivel de la organización, puesto que los demás actores institucionales desconocen qué se resuelve o cómo se opera, lo cual dificulta el ejercicio de un liderazgo transformacional. El clima institucional se ve afectado, asimismo, por la falta de reuniones de coordinación con la dirección, lo que también afecta al compromiso de los docentes con la institución, a la calidad educativa y, por ende, a la imagen del centro.

Los actores institucionales entrevistados apuntan tanto a las fortalezas como a las debilidades que los docentes proporcionan a la institución, siendo conscientes que son profesionales egresados, responsables y destacando su presentismo. A pesar de ello, señalan problemas con la puntualidad y la dedicación al trabajo. Para el 74% de los alumnos encuestados, hay un buen nivel de aprendizaje de lo transmitido por los profesores y, para el 19%, es necesario recibir clases de apoyo. Además, existen opiniones negativas sobre la forma de dar la clase, el rol del docente dentro del aula y el tiempo de demora en la entrega de resultados. Dichas opiniones han sido recogidas en los informes de avance de semestre (encuestas a los alumnos por parte de la institución).

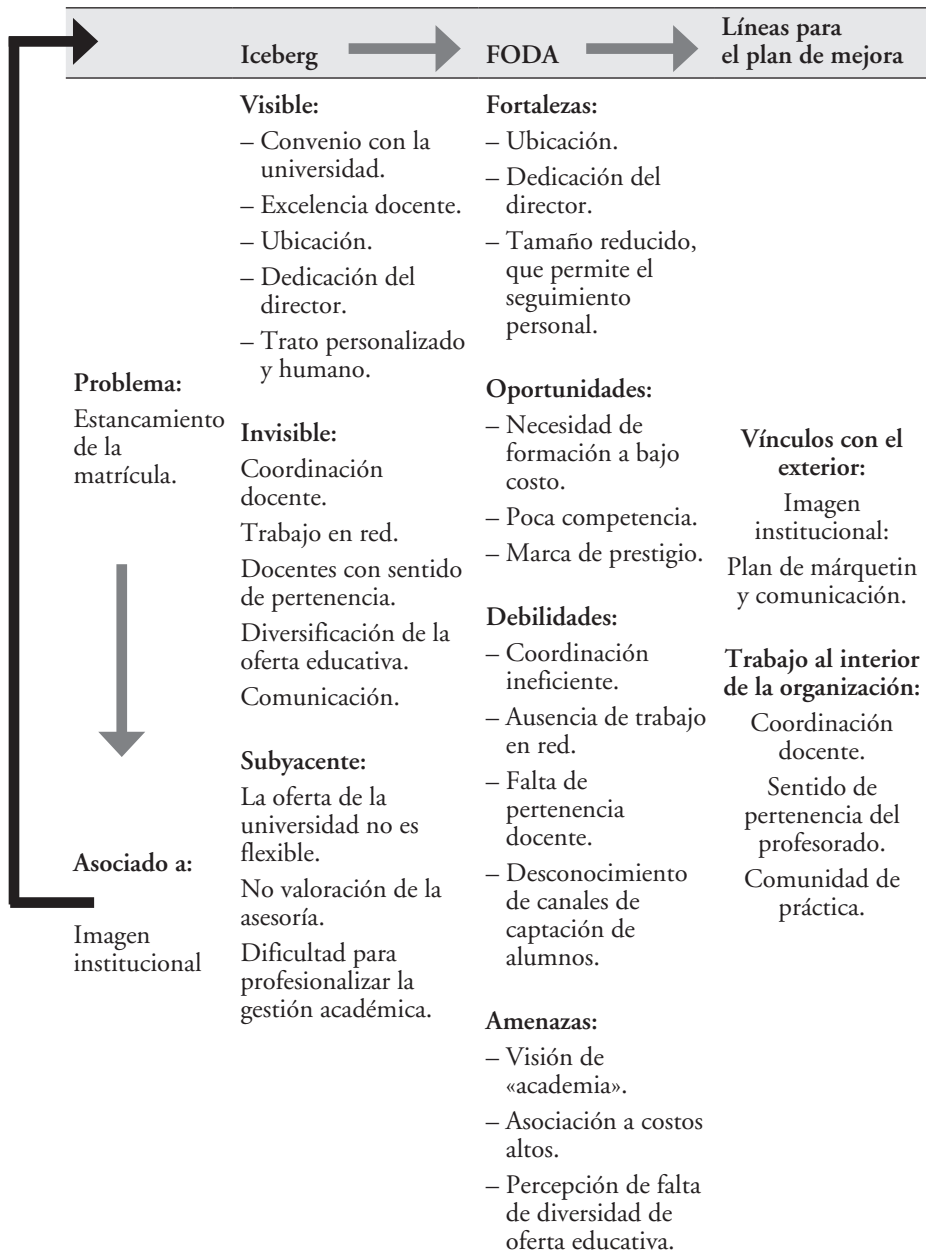
Los fundamentos expresados para optar por el centro educativo son la cercanía de este al domicilio del usuario, el interés por la formación específica y, por último, la salida laboral. Mientras que existe una diferencia en la percepción de los actores institucionales que señalan que la elección se debe a la certificación de la universidad y a la salida laboral. También hay una diferencia entre lo que los actores entrevistados piensan que son las formas en que los nuevos usuarios conocen el centro (se otorga el primer lugar a la prensa escrita y a las charlas informativas) y lo que sucede en realidad (Internet y folletería son los medios ponderados por los estudiantes).

La información detalla cuestiones donde se demuestra que la percepción del entorno es diferente a lo que suponen los actores institucionales, además, manifiesta que no se distingue cabalmente la ayuda que puede proporcionar la aplicación de la herramienta del márquetin.

Con estos resultados, se deduce la necesidad de planificar la comunicación que se realiza hacia el exterior, a fin de transmitir cabalmente la oferta educativa a los usuarios potenciales y lograr una mejora de la percepción del público. Asimismo, se percibe ineludible lograr estándares de calidad trabajando sobre elementos internos de la organización.

Las líneas de acción para el plan de mejora que se proponen en la etapa diagnóstica diferencian dos ámbitos del centro: los vínculos con el exterior y el trabajo al interior de la organización (véase el cuadro 3).

Cuadro 3. Resultados de la etapa diagnóstica



Fuente: elaboración propia.

Con estos resultados en vista y definido el marco teórico, se realizó el trabajo en conjunto con la organización para planificar su mejora. Los puntos fundamentales para este plan se basaron en:

- *El plantel docente como instrumento de cambio.* Lo primero que se planeó fue la mejora en la coordinación pedagógica, a fin de generar sentimiento de pertenencia y compromiso docente. Para esto, se idearon incentivos y se diagramaron nuevos canales de comunicación interna, estructurados y sistemáticos. Además, se planificó la creación y la gestión de conocimiento, a fin de lograr una comunidad de práctica y fomentar el intercambio de las experiencias educativas en el aula.
- *Los vínculos con la comunidad como herramientas para gestionar su imagen.* En este punto, se estableció la planificación de la comunicación y el márketing, así como la capacitación en atención al cliente de los actores afectados a tales tareas. Hacia el exterior de la organización se planeó el estímulo de las relaciones con el entorno y la generación de redes para mejorar el conocimiento del centro y atraer usuarios.

El plan de mejora llevado a cabo para el contexto del centro investigado tiene como objetivo influir en su imagen institucional, a fin de lograr aumentar las matriculaciones realizadas en él (véase el cuadro 4). Todos los objetivos y metas se desarrollaron teniendo en cuenta la organización objeto de estudio.

La meta general del plan se determinó en aumentar un 15% el número de matriculaciones nuevas para el período de inscripciones inmediato posterior a la aplicación del plan. Para lograr esta meta general, las metas específicas se basaron en lograr una participación de un 80% de los docentes en las reuniones de coordinación propuestas y promocionar el uso de la plataforma Moodle para la creación de conocimiento para alcanzar un 80% de participación e intercambio en el entorno virtual de aprendizaje específico durante el primer año. Complementando la planificación de esta meta, se propuso la realización de, al menos, dos proyectos coordinados por semestre.

En cuanto a las metas específicas para los aspectos del plan que se relacionan con el exterior de la institución, se previó la realización de un plan de comunicación y márketing, donde se programen las estrategias de captación de usuarios y un instrumento para el seguimiento de las actividades desarrolladas. Esto se complementa con tres sesiones formativas en atención al cliente para el personal administrativo y la vinculación con al menos dos instituciones de la zona para crear redes de colaboración.

Los instrumentos de seguimiento diseñados para testear el cumplimiento del plan se concentraron en el objetivo específico de formar comunidad de práctica y favorecer la creación de conocimiento sobre la práctica en el aula. Se propuso una plantilla de monitoreo para informar sobre el progreso mensual por actividad; un informe mensual de utilización de la plataforma virtual por parte de los docentes; encuestas a alumnos donde el indicador de avance es el 70% de las encuestas contestadas positivas, y una escala de opinión del

Cuadro 4. Resumen de ámbitos de acción, objetivos específicos, metas y líneas de actividad desarrollados en el Plan de mejora organizacional

Ámbitos	Objetivos específicos	Metas	Líneas de actividad
Coordinación	Fomentar el sentido de pertenencia y el compromiso docente mediante la mejora de la coordinación entre los actores institucionales.	80% de los docentes concurriendo a las tres reuniones de coordinación propuestas por la dirección en cada semestre durante un año.	Comunicación interna y clima organizacional.
Vínculos al exterior	Crear un plan de colaboración con otras instituciones de la zona o el departamento.	Vinculación con al menos dos instituciones de la ciudad o del departamento en el período de un año, a fin de crear redes de colaboración que favorezcan el conocimiento del centro en la comunidad.	Alianzas con otras organizaciones.
Práctica docente	Mejorar la práctica docente en el aula mediante una mayor coordinación del profesorado.	80% de los docentes compartiendo sus prácticas en la plataforma virtual de la institución en cada semestre durante un año.	Gestión de conocimiento.
Atención al cliente	Promover el desarrollo profesional en ventas del personal administrativo.	Tres sesiones formativas en atención al cliente y ventas en el período de un mes.	Manejo del márketing experiencial.
Comunicación externa	Mejorar los sistemas de comunicación externa de la institución hacia usuarios actuales y potenciales.	Un plan de comunicación y un instrumento de seguimiento de la aplicación del plan, disponibles al finalizar el primer año de intervención.	Márketing.

Fuente: elaboración propia.

tipo Likert, aplicada a los docentes del centro, cuyo indicador de avance es el 70% de los profesores favorables a compartir sus prácticas en el aula.

2.7. Reflexiones sobre la investigación. Nuevos horizontes que se perfilan

Finalizada la investigación en este centro de estudios, analizados los aspectos relacionados con la problemática emergente y diseñadas las líneas para la mejora con los actores institucionales relevantes, las reflexiones que surgen sobre este trabajo dan cuenta de la necesidad de incluir, en la agenda de los directivos, los aspectos de la gestión de la imagen institucional.

La generación de mecanismos que puedan sostener la calidad educativa es la base para la comunicación de esa calidad al entorno. Asimismo, la planificación de la estrategia de comunicación constituye el pilar para sostener la imagen institucional, impulsora de las matriculaciones.

Los nuevos horizontes implican entender qué elementos de la organización es necesario mejorar para mantener la calidad. Para ello, es menester adaptar la oferta educativa a las necesidades del contexto, mantener a los usuarios satisfechos y atraer a nuevos.

3. El desarrollo de la herramienta

Finalizada la investigación, surgió la inquietud de diseñar una herramienta que sirviera de guía a los procesos de cambio de imagen institucional. Así, se reflexionó sobre lo investigado y, en base a la recopilación teórica realizada, se diagramó un instrumento de seguimiento de la gestión de procesos de mejora organizacional que pueda ser adaptado a la realidad de cualquier centro educativo para su aplicación.

3.1. Monitoreo del cambio de imagen. La brújula para llegar al destino

La herramienta propuesta, llamada *monitoreo del cambio de imagen* (MCI), es un modelo de análisis flexible, por lo que se propone su aplicación cíclica, teniendo en cuenta que las etapas ideadas deben tener la duración e incorporar los elementos sugeridos según se presenten las necesidades del centro.

3.2. Los conceptos guía. Imprescindibles en la mochila del explorador

El primer aspecto que debe tenerse en cuenta es la selección de los conceptos ligados a la problemática de la imagen institucional que deben integrarse al seguimiento propuesto por esta herramienta para realizar el diagnóstico.

Como conceptos a diagnosticar, se establecieron de forma jerarquizada pero no exhaustiva:

— *Desarrollo organizacional.* Para analizar este concepto, se propone la tipología establecida por Gairín (2004), pero se reconoce que, en la flexibilidad

y contextualización que intenta tener esta herramienta en cuanto a su aplicación, podrían tomarse otras clasificaciones de estadios de desarrollo.

Entonces, reconociendo el estadio de desarrollo en que se encuentra la organización (texto, contexto, que aprende o que genera conocimiento), se podrá saber la posibilidad cierta de apertura al cambio de la organización por la situación en que se encuentra la cultura, el proceso y la estructura organizacional.

Se propone como estadio de desarrollo que permita, a la institución educativa, acompañar los cambios que el entorno demanda, el de la organización que aprende (tercer estadio de la clasificación de Gairín, 2004). Se advierte que, en una organización que está en el primer o segundo estadio (texto o contexto), la apertura a la modificación será más difícil, por lo que requerirá un trabajo previo para el cambio de estadio de desarrollo antes de la posibilidad de que opere el cambio de imagen.

La institución que aprende es aquella que reflexiona sobre sus prácticas y busca cultivar características como permeabilidad, flexibilidad, creatividad, colegialidad y complejidad. También se deben desarrollar líderes que fomenten la tolerancia al error, para que no se trunquen las iniciativas de cambio (Santos, 2006).

- *Cultura organizacional*. En el estadio de desarrollo de la organización que aprende, la cultura es una pieza fundamental para la comprensión de las lógicas institucionales. Si bien existen varias clasificaciones de cultura como las que proponen Frigerio et al. (1996), Hargreaves (2005), Cameron y Quinn (2011), entre otros, que pueden ser utilizadas por los centros educativos que se propongan aplicar esta herramienta de monitoreo, se cree, como plantean Tomàs y Rodríguez-Gómez (2009), que una cultura organizacional debe ser medida y analizada específicamente, con instrumentos que permitan atender a lo visible y a lo invisible que la caracteriza.

En especial, para analizar este concepto, se considera necesario observar el estilo de liderazgo, mediante la forma en que se toman las decisiones, cómo se realiza la delegación de las tareas y la disposición a trabajar en equipo.

- *Procesos organizacionales*. Son los pasos que es necesario seguir para que se obtengan resultados (Ewy y Gmitro, 2009). Los procesos son susceptibles de mejora, la cual puede darse de dos formas: en las habilidades del personal o en la guía para realizar las tareas dentro de la organización. Un proceso se medirá como adecuado si busca la efectividad y la eficiencia, sin desatender a la calidad educativa.

A los efectos de este instrumento de monitoreo, se deberán identificar todos los procesos y subprocesos de la institución, así como las fases para la evaluación y la introducción de las mejoras necesarias en ella (Portero, 2003). Será importante identificar cómo están planificados, cómo se desarrollan en la realidad y cuáles son los resultados obtenidos.

Es en este punto donde se debe prestar especial atención a la evaluación institucional. Si bien la evaluación de los procesos puede ser externa (ideada y aplicada por el sistema educativo al que pertenece el centro) o

puede ser a medida (ideada y aplicada por el propio centro, llamada *autoevaluación*), en el instrumento de monitoreo se debería tener en cuenta de manera preponderante la aplicación y el análisis de la autoevaluación. Esto teniendo en cuenta que lo que se busca es aplicar instrumentos contextualizados para el monitoreo del proceso de cambio de imagen, con énfasis en los conceptos aquí puntualizados.

— *Canales de comunicación.* Se buscará relevar información relativa tanto a los canales internos como a los externos, debido a que marcan de forma inequívoca las relaciones dentro de la organización y con el entorno.

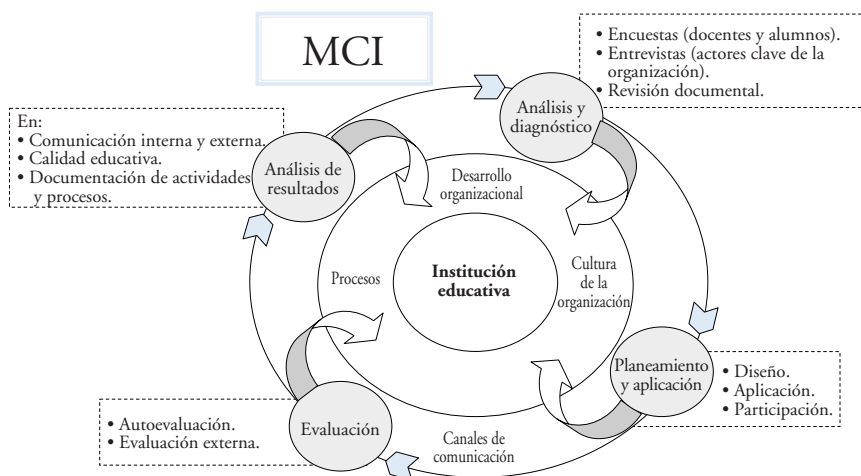
Al interior, la comunicación es importante para dirigir el trabajo en equipo, lograr el empoderamiento y favorecer la toma de decisiones. Se deberán relevar los canales de tipo formal e informal, determinando cuáles de ellos son utilizados y admitidos por los directivos y cuál es el aporte al logro de los objetivos institucionales.

Hacia el exterior, se observará la forma en que se realizan los vínculos con el entorno y cómo se maneja el plan de comunicación, tanto hacia los usuarios potenciales como hacia el público en general. Se prestará atención a la forma en que se realiza la comunicación y cómo se evalúa su impacto en la imagen institucional.

3.3. Las etapas para implementar el MCI. Mapa de ruta

Se idearon cuatro etapas para la aplicación de esta herramienta. Cada una de ellas busca incidir en los elementos internos de la organización cuya modificación permita realizar el cambio de imagen institucional (véase el cuadro 5).

Cuadro 5. Monitoreo del cambio de imagen



Fuente: elaboración propia.

1. Análisis y diagnóstico

Esta etapa consiste en diseñar y aplicar instrumentos de relevamiento que permitan diagnosticar los elementos de la organización sobre los que se requiere un cambio.

Se debe combinar técnicas cualitativas y cuantitativas. Los instrumentos propuestos son: encuestas a informantes clave, entrevistas a actores clave de la organización, revisión documental e inventario de redes y su utilización. Estas herramientas pueden ser complementadas o sustituidas por otras que resulten más pertinentes a la realidad del centro.

Se puntualiza que tanto los registros de matriculaciones, como los datos disponibles sobre la comunicación hacia el exterior y la percepción de la comunidad docente son piezas principales para este análisis, que no deberían desatenderse en las primeras aplicaciones de cada ciclo de monitoreo.

2. Planeamiento y aplicación

En esta etapa, se utiliza el diagnóstico resultante de la fase anterior para proyectar o diseñar una intervención de cara a la mejora y para aplicar el plan ideado. Este plan se sugiere sea testeado antes de su aplicación para prever la corrección de posibles errores de diseño o medición.

Es fundamental que se dé participación y se mantenga informados a los miembros de la organización sobre los adelantos en las actividades planteadas. El diseño del plan debe ser acorde a la realidad institucional, atendiendo a las lógicas subyacentes de la organización, pero no debe desviarse del objetivo de mejora de la imagen a través del logro y la comunicación de la calidad educativa.

Se debe tener prevista la aplicación de instrumentos de seguimiento, a fin de cuantificar el avance hacia la mejora propuesta, en relación con las dimensiones organizacionales que se proyectaron monitorear y así tener un panorama del estado de concreción del plan.

Para el monitoreo, se sugiere que se desarrollen herramientas de diseño ágil, como, por ejemplo: escalas de opinión. Así los datos serán fácilmente tabulados y los informantes no necesitarán disponer de tiempos largos para la aplicación. Esto será una ventaja para la aplicación cíclica del plan.

3. Evaluación

En esta fase, se aprecian los resultados de la puesta en marcha del plan de mejora. La evaluación será la oportunidad de reflexionar sobre lo actuado, mediante la recopilación de los datos surgidos de la aplicación del plan.

Para poder ahondar en las necesidades del centro, es necesario plantear la autoevaluación de las dimensiones organizacionales implicadas en la mejora de la imagen institucional. Sin embargo, es oportuno tener en cuenta los resultados de evaluaciones externas aplicadas a nivel general, que deben tomarse como referencia e insumo sobre áreas de aprendizaje o sectores de la organización.

4. Análisis de resultados

La información que proporciona la aplicación de las etapas antes descritas debe ser tomada como insumo para realizar los ajustes necesarios para la mejora de la imagen institucional. En esta última etapa del MCI, se demanda con mayor hincapié conocer con precisión la forma en que se efectúa la comunicación interna y externa, cómo se comportan los elementos de la organización que derivan en el logro de la calidad educativa (como, por ejemplo: los programas de estudio), la manera de documentar los procesos y las actividades (con mayor atención hacia aquellos relacionados con la creación y la gestión del conocimiento) y el modo en que se contemplan las necesidades de formación de los usuarios (en una medida especial, el desempeño académico en niveles superiores o la salida laboral de los egresados).

3.4. Los resultados de la aplicación del MCI. La llegada al destino

Cumplidas estas etapas, se podrá contar con lineamientos para el rediseño de estrategias de comunicación y un plan de máquetin contextualizado, lo cual mejorará el mensaje que se transmite hacia el exterior. En cuanto a la educación, se podrá mejorar en la medida en que se optimicen los procesos de creación y gestión de conocimiento y se compartan las prácticas con una comunidad ampliada por el uso de redes y entornos virtuales de aprendizaje.

En el MCI, se pondera el análisis de elementos intangibles, como la formación y el compromiso del profesorado con la mejora de las prácticas docentes, y se jerarquiza el uso de redes para potenciar dicha mejora.

4. Conclusiones

Se ha dado cuenta del proceso de investigación y asesoramiento a un centro educativo donde se pudo conocer la realidad y vincularla con la teoría, lo que permitió arribar a una serie de resultados cuya síntesis se presenta en este artículo. Es importante destacar que, más allá de la exploración de un centro en particular con características contextuales peculiares, el trabajo permitió realizar un aporte a la gestión educativa en general, con la propuesta de una herramienta para la medición de la mejora respecto de la imagen institucional a partir de cambios en aquellos elementos más involucrados con el desarrollo de la organización.

La herramienta MCI es un instrumento de seguimiento que permite conocer la evolución de la imagen de la institución, mediante la evaluación de las acciones para el logro de la calidad educativa. Una vez que la calidad se ha conseguido, es decir, que la oferta de formación es acorde a las necesidades del contexto de la institución, se estará en condiciones de aplicar la herramienta del máquetin a la gestión, a fin de comunicarse más fácilmente con el entorno y obtener una mejor imagen institucional que atraiga a más usuarios del servicio brindado.

El carácter innovador de este instrumento consiste en la unión de conceptos de calidad educativa, máquetin aplicado a la educación e imagen para el logro

de una matrícula sostenible. A partir de su aplicación en varios ciclos consecutivos, se pueden afirmar las bases para la creación y la difusión del conocimiento colectivo en la organización, con el propósito de mejorar la calidad de la educación impartida y, con ella, la imagen de la institución en su conjunto.

Se considera que el MCI permite la medición periódica de la posición de la imagen del centro en la percepción de los usuarios del servicio educativo, por lo que una medición positiva sostenida en el tiempo funciona a efectos de aumentar las matriculaciones, problema con el cual se comienza a explorar el sendero de la mejora de la imagen institucional.

Referencias bibliográficas

- CAMERON, K. y QUINN, R. (2011). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Wiley.
- CHAVES, N. (1996). *La imagen corporativa: Teoría y metodología de la identificación institucional*. 3.^a ed. México: Gili.
- EWY, R. y GMITRO, H. (2009). *Process management in education: How to design, measure, deploy and improve educational processes* [en línea]. Milwaukee: ASQ Quality Press. <http://books.google.com.uy/books/about/Process_Management_in_Education.html?id=PTYTqDEuzWYC&redir_esc=y> [Consulta: 18 agosto 2013].
- FRIGERIO, G.; POGGI, M.; TIRAMONTI, G. y AGUERRONDO, I. (1996). *Las instituciones educativas. Cara y ceca: Elementos para su gestión*. 6.^a ed. Buenos Aires: Troquel.
- GAIRÍN, J. (2004). «Mejorar la sociedad, mejorando las instituciones educativas». En: VILLA, A. (coord.). *Dirección para la innovación: Apertura de los centros a la sociedad del conocimiento* [en línea]. Universidad de Deusto, 77-127. <<http://www.stjteresianas.pcn.net/rec-educacion/OrganizacionGestion/mejorando.pdf>> [Consulta: 28 septiembre 2013].
- HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. 5.^a ed. Traductor: P. Marzano. Madrid: Morata, 1994.
- «Ley, de 12 de diciembre de 2008, general de educación». *Diario Oficial de Uruguay* [en línea], 27654, 16 de enero de 2009. <<http://www.impo.com.uy/bancodatos/18437.htm>> [Consulta: 5 agosto 2013].
- NÚÑEZ, I. (2004). «La gestión de la información, el conocimiento, la inteligencia y el aprendizaje organizacional desde una perspectiva socio-psicológica». *Acimed* [en línea], 12. <http://bvs.sld.cu/revista/aci/vol12_3_04/aci04304.htm> [Consulta: 27 agosto 2013].
- PORTERO, M. (2003). *Gestión por procesos: Herramienta para la mejora de centros educativos* [en línea]. Artículo presentado en VII Congreso de Educación y Gestión. Madrid, España. <<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=139817>> [Consulta: 5 agosto 2013].
- SALDAÑA, J. (1999). «Mercadotecnia para instituciones educativas». *Contaduría y Administración* [en línea], 192, 45-54. <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rca/issue/view/391/showToc>> [Consulta: 2 agosto 2013].
- SANTOS, M. (2006). *La escuela que aprende*. 4.^a ed. Madrid: Morata.
- TOMÁS, M. y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2009). «Conocer la cultura de la universidad contemporánea: el CICOU». *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea], 45 (1). <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2797Folch.pdf>> [Consulta: 2 agosto 2013].

PUNTS DE VISTA
PUNTOS DE VISTA

Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo

Pedro Jurado de los Santos

Patricia Olmos Rueda

Antonio Pérez Romero

Universitat Autònoma de Barcelona. España.

pedro.jurado@uab.cat

patricia.olmos@uab.cat

tonipero@gmail.com



Recibido: 13/10/13
Aceptado: 30/1/2014

Resumen

En este trabajo, pretendemos mostrar una alternativa de transición hacia el mundo del trabajo para jóvenes en situación de vulnerabilidad y provenientes del fracaso académico. Los programas de cualificación profesional inicial se presentan como un ejemplo de alternativa formativa para la transición, y entendemos que dicha elección debe determinar la asunción de marcos de flexibilidad que faciliten el desarrollo personal, social y profesional de estos jóvenes, puesto que es necesario implementar modelos de colaboración y comunicación entre los diferentes sistemas que intervienen en los procesos de transición que tienen lugar desde la finalización de la escolarización obligatoria. Con el objetivo de valorar estos programas y su adecuación a la población proveniente del fracaso académico en la escolarización obligatoria, analizamos los mencionados programas y la población a la que se dirigen.

Palabras clave: vulnerabilidad; fracaso académico; transición; cualificación profesional inicial; empleabilidad; formación para el empleo.

Resum. *Els joves en situació de vulnerabilitat i els programes formatius de transició al món del treball*

En aquest article, volem mostrar l'alternativa de transició cap al món del treball en el cas de joves en situació de vulnerabilitat i provinents del fracàs acadèmic. Els programes de qualificació professional inicial es presenten com un exemple d'alternativa formativa per a la transició, i entenem que aquesta elecció ha de determinar l'assumpció de marcs de flexibilitat que facilitin el desenvolupament personal, social i professional d'aquests joves, atès que és necessari implementar models de col·laboració i de comunicació entre els diferents sistemes que intervenen en els processos de transició des de l'escolarització obligatòria. Amb l'objectiu de fer una valoració dels programes i l'adequació a la població amb fracàs acadèmic al llarg de la seva escolarització obligatòria, analitzem tant els programes com la població a la qual es dirigeixen.

Paraules clau: vulnerabilitat; fracàs acadèmic; transició; qualificació professional inicial; empleabilitat, formació per al treball.

Abstract. *Vulnerable youth in training programs for employment*

This paper explores an alternative to transition to work for young people in a situation of vulnerability who have experienced academic failure. Initial professional qualification programmes are described as an example of a training alternative for transition. We argue that such an alternative has to be based on flexible frameworks that ensure young people's personal, social and professional development, as well as models of collaboration and communication between the different systems involved in transition processes. In order to evaluate these programs and their relevance to school leavers, we analyze the programs and the population at which they are targeted.

Keywords: vulnerability; academic failure; transition; initial professional qualification; employability; training for employment.

Sumario

- | | |
|---|--|
| <p>1. Introducción</p> <p>2. La situación de vulnerabilidad.
El caso de los jóvenes en riesgo de fracaso académico</p> <p>3. La formación y los programas de formación para el trabajo. Soporte para la transición al mundo del trabajo de los jóvenes en situación de vulnerabilidad</p> | <p>4. Los programas de cualificación profesional inicial (PCPI)</p> <p>5. Conclusiones</p> <p>Referencias bibliográficas</p> |
|---|--|

1. Introducción

Las coyunturas económicas y sociales están desdibujando las alternativas que, todavía hoy día, tienen muchos jóvenes para encontrar un trabajo. La necesidad de estabilizar la situación económica evita visibilizar los esfuerzos que se están realizando desde la educación para armonizar procesos que faciliten la incorporación a la vida activa. Dentro de esta situación, no podemos obviar los requerimientos del mundo del trabajo, entendiéndolo que sus exigencias se orientan hacia la consecución de personal cualificado, que disponga de competencias profesionales exigidas en cada contexto. Al respecto, habrá que dilucidar si las competencias exigidas son de alto o de bajo nivel en función de la evolución del empleo. Tiene sentido, por tanto, aludir al concepto de empleabilidad, que surgió en los momentos donde existió un crecimiento cuantitativo del mundo laboral, pero, sin embargo, como plantea Justiniano (2012), las posibilidades de conseguir un empleo y, además, adquirir uno nuevo cuando sea necesario son premisas que se alejan de la realidad actual. Todo ello provoca que determinados colectivos puedan quedarse al margen de las alternativas, dado que no responden a los perfiles demandados.

El riesgo de exclusión laboral al que están sometidos determinados colectivos les sitúa en un proceso que puede definirse de vulnerabilidad, no sólo laboral, sino también social. En muchos casos, esta situación viene condicio-

nada por las historias de fracaso educativo de los jóvenes que podríamos especificar como colectivo en riesgo de exclusión. Este es el caso del grupo que se presenta en este artículo: jóvenes con una baja cualificación y una historia de fracaso académico. Esta situación de vulnerabilidad educativa es lo que dificulta los procesos de transición al mundo del trabajo de estos jóvenes, por lo que entendemos que la formación laboral deviene uno de los mecanismos clave de integración y de transición a la vida activa.

Es en este marco de referencia donde adquieren relevancia los proyectos presentados de formación para el trabajo, los programas de cualificación profesional inicial (PCPI), que sirven de pasarela entre los contextos educativos y los laborales con un objetivo clave: formar, asesorar y orientar a los jóvenes que participan de ellos, estableciendo las bases para consolidar procesos de transición educativa y laboral. Podemos entender, por lo tanto, que se trata de un momento crítico en la vida de los jóvenes y también en el de las instituciones que dan soporte a dichos programas.

El análisis de esta alternativa tiene el objetivo, por tanto, de modificar los posicionamientos que, desde percepciones de infravaloración, se han llevado a cabo cuando se alude a sus integrantes. El análisis intenta plasmar que las dificultades y los problemas de determinada población pueden tener una vía de escape como opción para que la inclusión y la participación social se consigan, se mantengan o acrecienten.

2. La situación de vulnerabilidad. El caso de los jóvenes en riesgo de fracaso académico

Pensar en colectivos vulnerables nos conduce a hacer estimaciones y a reflexionar sobre cuestiones asociadas al propio concepto de vulnerabilidad y sobre qué colectivos están considerados que se encuentran en esta situación.

Entendemos que la perspectiva de la vulnerabilidad cuestiona los fenómenos de la realidad que llevan a determinadas personas a encontrarse en una posición de exclusión.

De manera general, la palabra *vulnerabilidad* hace referencia a la situación en que se encuentra una persona o un grupo, que influye en su desarrollo y en la propia adquisición de competencias, en la anticipación y/o implicación de las decisiones, en la prevención y en la recuperación tras el impacto de algún peligro (Lange, 2012), en la resistencia y en la satisfacción de necesidades, entendiendo que las probabilidades de exclusión del contexto de vida y de desarrollo son altas. Por tanto, el concepto de vulnerabilidad incluye el componente de anticipación de las consecuencias de las decisiones que se tomen, sugiriendo las medidas para reducirla (Lange, 2012).

Una primera aproximación al concepto de vulnerabilidad deja entrever la relación implícita que se establece con el término *exclusión*, una condición, esta última, que conduce a situaciones de vulnerabilidad. El propio concepto de exclusión, asociado a una persona o a un colectivo, sólo se entiende si consideramos a la persona, o al colectivo, en sociedad, es decir, en relación con

otra gente y en diferentes contextos. La exclusión sólo aparece en la relación que la persona entabla con el colectivo en el que vive, en el que se relaciona, en el que interactúa (Subirats et al., 2006). Por tanto, entendemos el término *exclusión* como un concepto sociorrelacional sujeto a los contextos sociales en los que emerge, contextos que pautan aquellos factores considerados de riesgo de exclusión (Jurado y Olmos, 2010). La reciprocidad entre el riesgo derivado del contexto social y la vulnerabilidad conduce a una dinámica que implica una visión de la relación entre los seres humanos y su contexto de vida.

Bajo esta perspectiva, las políticas sociales actuales para la inclusión identifican como colectivos en situación de vulnerabilidad aquella población a la que, históricamente, se le ha venido negando el disfrute de ciertas oportunidades y derechos (Navarrete, 2007), conduciéndola a situaciones de desventaja y exclusión, total o parcial, de los sistemas educativo, laboral, político y socioeconómico, principalmente. Sirva como ejemplo de estos colectivos los siguientes: personas inmigrantes, jóvenes con bajos niveles educativos y escasa cualificación, personas en situación de desempleo (especialmente de larga duración), personas con discapacidades, entre otros (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2010; Valentine et al., 2009).

La aproximación conceptual expuesta sobre el concepto de vulnerabilidad establece la necesidad de considerar a la persona en sociedad si queremos identificar en ella algún factor de riesgo que le confiera tal condición, dado que la persona, por sí misma, no es vulnerable, sino que se encuentra en situación de vulnerabilidad cuando, por la razón que sea, presenta dificultades o incapacidad para dar respuesta a las exigencias y/o a las demandas que los contextos sociales le exigen. Por ello, es el contexto el que determina la situación de vulnerabilidad que afecta a la persona, en función de sus necesidades.

La revisión de las aportaciones que autores como Mariño y Fernández (2001), Navarrete (2007), Salvà (2009), Schalock (2009), Subirats et al. (2006), Tezanos (2004) o Van Houten y Jacobs (2005) realizan sobre el concepto de vulnerabilidad permite identificar cinco dimensiones sociales clave en la identificación de los factores de riesgo que conducen a tal condición:

- La *dimensión laboral y/o económica* (asociada a dificultades para acceder a un trabajo, a consecución de empleos precarios, a situaciones de desempleo, a baja empleabilidad, a falta de apoyo económico familiar o a bajo nivel socioeconómico).
- La *dimensión familiar* (asociada a la carencia de vínculos familiares fuertes, a exceso de dependencia, a debilitamiento de los lazos parentales, a aislamiento, a hogares desestructurados o con un bajo nivel socioeconómico).
- La *dimensión educativa* (asociada a un bajo nivel académico, a una baja cualificación, a carencia de estudios, a incapacidad para desarrollar un proceso de aprendizaje adecuado o a una formación deficitaria obtenida con relación a las ofertas del mercado laboral).
- La *dimensión organizativa y/o institucional* (asociada al desconocimiento y a la desvinculación de las actividades de apoyo de las instituciones públicas).

- La *dimensión de la salud* (asociada a problemas de adicción, a condición de discapacidad o de dependencia, a problemas de salud o a una baja autoestima).

Las dimensiones sociales apuntadas están interrelacionadas, de modo que, cuando una persona o un colectivo presenta factores de riesgo asociados a una de ellas en concreto, la situación de vulnerabilidad que genera tiende a manifestarse en las otras, como es el caso de los jóvenes en riesgo de fracaso académico. Se da un proceso de relación sistémica que deteriora la situación en la que se encuentra la persona.

Sin embargo, atendiendo a la dimensión educativa, cuando nos fijamos en el fracaso académico, debemos tener en cuenta que este, siguiendo a Escudero (2005: 1): «[...] no es un fenómeno natural, sino una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y, naturalmente, de éstos con ella», por lo que aparece la necesidad de realizar ajustes que repercutan positivamente en el joven por parte del sistema, y es en la institución docente el marco donde debe tratarse.

2.1. Los jóvenes en situación de vulnerabilidad

La fijación sobre los jóvenes que presentan una situación de vulnerabilidad educativo-laboral viene dada por la baja cualificación académica o los bajos niveles formativos (dimensión educativa), que van asociados a unos bajos niveles de empleabilidad, entendiéndolos desde la predisposición activa a la adaptación personal y al cambio (Fugate et al., 2004), lo cual lleva a situaciones de desempleo o de precariedad laboral (dimensión laboral) (Roulstone y Warren, 2006).

En el colectivo aludido, no sólo identificamos situaciones de desventajas laborales condicionadas por factores educativos, sino que también identificamos dificultades en sus procesos de adaptación a los contextos sociales, escolares y laborales, las cuales derivan de un escaso dominio de competencias, que viene condicionado por factores de riesgo personales (físicos, psicosociales) y contextuales (organizativos, operativos y sociodemográficos). Véase, a modo de ejemplo, historias de fracaso académico precedentes, expectativas irreales o falta de expectativas, baja autoestima, autopercepción negativa, inestabilidad emocional, escasa motivación, entornos familiares desestructurados, falta de hábitos saludables, falta de recursos, miedo al fracaso o desorientación (Jurado et al., 2009).

Estos jóvenes precisan de soportes que les permitan dar respuesta a los desajustes que presentan en relación con la formación, las exigencias sociales y las exigencias del mercado de trabajo. Sin los soportes adecuados, estos jóvenes pueden sentirse incapacitados, infravalorados y desmotivados para afrontar con garantías las exigencias de unos contextos educativos, sociales y laborales que acaban proyectando sobre ellos una imagen negativa que perpetúa la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran (Benson y Kirkpatrick, 2009; McWhirter y McWhirter, 2008).

Hemos de tener en cuenta que hay una serie de elementos que pueden ser comunes a estos jóvenes que dibujan un perfil genérico y que, por sí mismos, pueden explicar, siguiendo a Izquierdo (2011: 574-575), las necesidades de formación en lo que podemos definir como «formación prelaboral»:

- Fracaso en el sistema educativo reglado.
- Desarrollo de conductas negativas hacia aprendizajes formalizados.
- Autoconcepto negativo para aprender.
- Inmadurez para construir alternativas vitales positivas.
- Desconocimiento de los servicios de apoyo para el acceso al empleo.
- Falta de autonomía para desenvolverse socialmente en espacios más amplios que la familia, el grupo de iguales o el barrio.
- Falta de apoyo y miedo al fracaso ante demandas de nuevos entornos.
- Desconfianza ante los recursos sociales.
- Código restringido para el análisis de su situación, la de otros o de acontecimientos del presente.
- Rigidez en los roles de género.

Estos elementos y/o características apuntadas llevan a plantear una situación personal de los alumnos que requiere ser atendida mediante acciones globales, pues solo atendiendo al proceso educativo en el contexto escolar, difícilmente se pueden ir atajando todas las problemáticas que sugieren su situación. Sin embargo, con los soportes adecuados, su situación de vulnerabilidad se minimiza.

Los programas de formación para el trabajo, vinculados a procesos de orientación y asesoramiento, devienen un ejemplo de estos soportes preparatorios para la transición (Valentine et al., 2009), entendida como un continuum. En la medida en que este colectivo de jóvenes participa en ellos, se establecen las bases para consolidar procesos de integración social, laboral y educativa, así como procesos para una transición formativa (a niveles educativos superiores), formativo-laboral (del mundo educativo al mundo laboral) y para la vida adulta (Danziger y Ratner, 2009; Settersten y Ray, 2010).

De los programas de formación para el trabajo como soporte para los procesos de transición e integración del colectivo de jóvenes en riesgo de fracaso académico, nos ocuparemos en el siguiente apartado.

3. La formación y los programas de formación para el trabajo.

Soporte para la transición al mundo del trabajo de los jóvenes en situación de vulnerabilidad

La inserción laboral de los jóvenes en situación de vulnerabilidad resulta un factor clave de los procesos de transición a la vida adulta, así como de los procesos de integración social. El empleo permite la adquisición de una independencia económica, un reconocimiento social y familiar, acceso a bienes materiales y culturales, aumento del capital humano y mejora del autoconcepto o de la auto-

estima. En definitiva, disponer de un empleo resulta una condición importante y necesaria para una satisfactoria transición a la vida adulta, aunque no la única (Danziger y Ratner, 2009). Debemos entender que la transición es un proceso resultante de la interrelación de situaciones y factores complejos que pueden actuar como obstaculizadores o facilitadores, un proceso largo y complicado que prepara y facilita a los jóvenes para entrar en la vida adulta y económica (European Agency for Development in Special Needs Education, 2002).

Considerar la incorporación al mercado de trabajo como un hito en los procesos de transición de los jóvenes a la vida adulta y económica, nos obliga a reflexionar sobre los procesos de transición de la escuela al mundo laboral incidiendo en que *«los objetivos de la transición de la escuela a la vida laboral no deben confinarse únicamente al empleo»* (Halpern, 1995: 7). Es por ello que la adaptabilidad del sistema educativo es una cuestión clave para conseguir más éxito y motivación entre aquellos alumnos que se consideran en situación de vulnerabilidad, puesto que posibilita continuar su educación. Se trata, también, como plantea Lauglo (2005), de dar relevancia profesional a la educación mediante el proceso de profesionalización.

Formación y acceso al mercado de trabajo conforman un binomio relacionado e interdependiente. Los estudios corroboran la relación existente entre las dificultades que una persona sufre para acceder al mundo laboral y su nivel educativo. Cuanto más básicos son aquellos, mayores son las dificultades para entrar en la vida activa, mayor el riesgo de exclusión y, por tanto, también son más difíciles los procesos de transición (Danziger y Ratner, 2009; Settersten y Ray, 2010; Terzian et al., 2009).

Es esta variable educativa mencionada la que caracteriza a nuestro colectivo de referencia: los jóvenes entre 16 y 25 años en situación de vulnerabilidad, puesto que no han alcanzado los niveles de educación secundaria obligatoria, a lo cual se asocia una formación de base escasa y un déficit significativo en el dominio de las competencias básicas. Para este colectivo de jóvenes, la formación para el trabajo resulta un mecanismo de soporte preparatorio para su proceso de transición a la vida activa, en la medida que establezca como finalidad proporcionar aquellas competencias que van a permitir que la persona pueda desarrollar una especialidad profesional de forma eficiente, aumentar sus posibilidades de inserción laboral y facilitar la participación activa en la vida económica, social y cultural.

Los programas de formación para el trabajo, en los que estos jóvenes participan, deben cimentar la educación profesionalizadora posterior, así como la adquisición de las competencias básicas que favorezcan sus procesos de transición e integración a la vida adulta, social, productiva y educativa (Morales, 2006).

Con todo ello, se debe hacer especial hincapié en el hecho de que la formación para el trabajo no puede entenderse como una acción unilateral en el camino hacia el empleo de los jóvenes, sino que debe formar parte de un itinerario de inserción laboral que se realiza tomando en consideración al colectivo y al individuo en función de las necesidades de la persona. Tal conside-

ración le viene conferida a la formación para el empleo, en la medida que la entendemos como un soporte a la transición, un proceso que cuenta como factores clave asegurar la participación activa del individuo y respetar sus elecciones personales, lo que exige incluir el desarrollo de programas individuales centrados en el progreso del individuo (European Agency for Development in Special Needs Education, 2002).

4. Los programas de cualificación profesional inicial (PCPI)

En su momento, la Ley orgánica general del sistema educativo (LOGSE) estableció que, para poder acceder a los estudios de formación profesional reglados, el alumnado tenía que haber aprobado previamente los estudios de educación secundaria obligatoria (ESO). De esta forma, se creaba un filtro significativo que dejaba fuera del sistema a aquellos alumnos que habían fracasado en sus estudios una vez finalizada la etapa de ESO sin la obtención del título académico pertinente. Para intentar dar una respuesta a estos jóvenes, se crearon los llamados «programas de garantía social», de formación profesional de base que se desarrollaban fuera de los institutos, con objetivos poco claros, sin regulación específica y sin financiación adecuada para las necesidades que tenían (Homs, 2008). Esta situación condujo, inevitablemente, a limitar el efecto de estos programas.

Con la entrada en vigor de la Ley orgánica de la educación (LOE) en el año 2006, los programas de garantía social fueron substituidos por los programas de cualificación profesional inicial (PCPI), con el propósito de favorecer la transición del sistema educativo al mundo laboral (LOE, art. 30.3), incorporando en este proceso una doble prioridad (formativa o laboral) de los itinerarios de inserción que plantean, producto de la división de competencias que siguen caracterizando a estos programas (la competencia educativa les viene conferida por el Departamento de Educación de la Generalidad de Cataluña, y la competencia laboral, por el Departamento de Trabajo).

Atendiendo a esta doble dimensión, los PCPI, dirigidos a jóvenes entre 16 y 21 años que no han obtenido el graduado en ESO, establecen como objetivos facilitar unas competencias profesionales básicas que contribuyan a incorporarlos a un sector profesional; proporcionar y desarrollar actitudes y competencias que ayuden a facilitar el crecimiento personal y promuevan una inserción sociolaboral positiva, y, finalmente, aumentar el grado de competencias básicas para favorecer la continuidad educativa del alumnado, además de contribuir a la formación a lo largo de la vida.

Apuntaremos que los PCPI se estructuran en relación con una serie de módulos obligatorios y módulos voluntarios, los cuales se especifican a continuación:

a) Módulos obligatorios:

- *Módulos específicos de formación profesional.* Mediante estos, el alumnado adquiere las competencias profesionales específicas de nivel 1 de la

especialidad escogida. Las competencias vienen recogidas en el *Catálogo nacional de cualificaciones profesionales* (CNCP). Estos módulos incluyen la formación teórico-práctica en las aulas —taller del centro, formación en empresas—, así como el proyecto integrado, y tienen una duración de entre 400 y 770 horas.

— *Módulos formativos de carácter general*. Estos módulos tienen la finalidad de aumentar las competencias básicas, las cuales favorecerán la transición desde el sistema educativo hasta el mundo laboral.

- b) Módulos voluntarios para la obtención del graduado en educación secundaria obligatoria (GESO). Los módulos se corresponden con los del currículo para obtener el GESO en los centros de formación de personas adultas.

Las tres tipologías de módulos pueden llevarse a cabo de forma simultánea o, como en la mayoría de los casos, en el primer año, los jóvenes llevan a cabo los módulos de formación profesional específica y los módulos de formación de carácter general, y, en el siguiente año, realizan los módulos de carácter voluntario para la obtención del graduado en educación secundaria obligatoria.

4.1. *Consideraciones sobre la utilidad de los programas de cualificación profesional inicial (PCPI)*

Estos programas se han diseñado como una alternativa que asume un planteamiento social para atender o mitigar la situación de vulnerabilidad social a la que se pueden ver abocados los jóvenes a los que van dirigidos. En este sentido, cabe decir que, en los años precedentes de escolarización, el sistema educativo no define alternativas claras, solo prefigura planteamientos que se ponen en marcha desde la política, bajo el auspicio de una futura profesionalización. Una crítica se puede determinar a partir de la consideración del proyecto de vida al que se deben incorporar estos jóvenes, por lo que se hace necesario que la participación de los servicios de orientación incida específicamente en el proceso dialógico que puede acontecer entre las necesidades individuales y las adquisiciones que son susceptibles de facilitar su incorporación futura a los contextos laborales y sociales. Estas consideraciones deben llevar a evitar que la supeditación a lo funcional, a la realidad de la práctica cotidiana, a la profesionalización en un contexto concreto, pueda incorporar mecanismos de desajuste para el aprendiz, entendiéndose que, ante los cambios, el modelo sea insuficiente para facilitar la adaptación a los mismos.

La aparición de acciones para el desarrollo profesional en un marco laboral para los jóvenes nos lleva a cuestionar dónde queda el desarrollo personal. Este se ve ligado y supeditado al profesional, por lo que prevalece la perspectiva dominante profesionalizadora sobre la perspectiva humanizadora personalista. Los intereses de las personas están subsumidos a los intereses del mundo del trabajo. En este sentido, se ha ido prescindiendo paulatinamente de los mode-

los de enseñanza que preconizaban procesos de identificación y aprendizajes holísticos —tal como Sennet (2009) nos muestra en *El artesano*—, que permitían incorporar competencias a partir de la experiencia y de la mentorización continua, hasta conseguir ser «miembro» con todos los derechos del gremio y de la identificación e identidad que prevalecía en la vivencia de cada oficio, expandiendo las posibilidades para la creación y el desarrollo personal y profesional. En palabras del mencionado autor, «hacer un buen trabajo significa tener curiosidad, investigar y aprender de la incertidumbre» (Sennet, 2009: 66). Yendo más allá de estos planteamientos, siguiendo al profesor Ferrández (2002), adquiere importancia la formación de base que surja y tenga presente la cultura del mundo del trabajo y de la empresa, del contexto social en el que se encuentra y de la coyuntura socioeconómica, incluida la política.

La formación que se plantea pretende incorporar mecanismos afianzadores de la adaptación, sea a las innovaciones, sean a las coyunturas, sea a la dinámica del mercado laboral, sea a las circunstancias impuestas por las situaciones del mundo del trabajo. Se trata, además, de atender a procesos prácticos que pueden tener una justificación adicional basada en que permiten a los estudiantes realizar un aprendizaje más activo en comparación con los tópicos establecidos en las materias académicas. Bajo esta perspectiva, como alude Lauglo (2005), la enseñanza de habilidades prácticas y la familiarización con el «mundo del trabajo» no necesita justificarse sólo como una mera preparación para realizar aprendizajes focalizados sobre ocupaciones específicas.

Ante todo ello, podemos preguntarnos: ¿dónde queda la mejora de las condiciones de trabajo y la promoción de la calidad de vida de las personas?, algo que, en definitiva, también debería ser un objetivo de cualquier innovación. Por ello, habrá que seguir insistiendo en la integración de actuaciones que, aunque se realicen en el marco de la organización laboral, pretendan también facilitar el desarrollo personal y profesional de los jóvenes. Supondrá volver a los planteamientos de que la economía está al servicio de las personas, no estas al servicio de la economía y permitirá mantener los supuestos que el profesor Ferrández predicaba en pos de la necesaria instauración de la flexibilidad y la polivalencia en una realidad cambiante que permita prever «para acomodar con rapidez las acciones y las estrategias» (2002: 100). Ante todo ello, hemos de entender la necesidad de promover y disponer de *formación de base* que afiance los conocimientos necesarios para incorporar nuevos aprendizajes y genere «conocimiento real del contexto laboral mediante modelos recurrentes y crear actitudes positivas hacia la fuente más antigua de producción, como es el trabajo humano» (Ferrández, 2002: 89). Partir de las competencias básicas es el supuesto actual.

Hemos de tener en cuenta que una proporción considerable de alumnos que se incorporan a los PCPI tendrán resistencias a la formación, como consecuencia de experiencias educativas negativas, expectativas no cumplidas, infravaloración debida al déficit de competencias instrumentales básicas, falta de hábitos de estudio, dificultades con relación al idioma en el caso de algunos jóvenes inmigrantes o pocas perspectivas laborales, por ejemplo.

Entendemos que los PCPI son una opción formativa pertinente y útil para que los jóvenes en situación de vulnerabilidad, que provienen del fracaso escolar, puedan obtener unas competencias, una certificación y una posibilidad de retornar al sistema educativo. Por otra parte, es conveniente hacer referencia a algunos aspectos preocupantes a los que se debe prestar especial atención; se han de poner de manifiesto las necesidades específicas de apoyo educativo que requiere el perfil de alumnado que cursa los PCPI y valorar hasta qué punto el sistema puede dar respuesta a las mismas, ya que, si no es el caso, estaremos de nuevo fomentando el sentimiento de frustración, baja autoestima y autoconcepto, por ejemplo, en el alumnado, de manera que se estará profundizando en su situación de vulnerabilidad. En esta línea, además de contar con los recursos materiales adecuados y suficientes y con una estructura curricular flexible de acuerdo con el perfil de los estudiantes, es importante aludir al papel que tiene en estos programas tanto el profesor de los módulos de carácter general como el de los módulos de la formación profesional. Obvia plantear en este momento la necesidad de que exista un perfil docente que dé respuestas a las necesidades de este colectivo. En este sentido, los programas requieren de enseñanzas con altas competencias psicopedagógicas, con competencias sobre los contenidos a trabajar y con capacidad para trasladarlos o transferirlos a la vida cotidiana y/o al mercado laboral, además de fomentar la autoestima del alumnado y su motivación para continuar estudiando. Otro aspecto a destacar es el hecho de que los PCPI se pueden convertir en itinerarios anticipados para alumnos que muestran dificultades de aprendizaje, conductas disruptivas, entre otros, en los últimos cursos de ESO, con lo que, de nuevo, estaríamos ante una situación similar a la vivida en la antigua formación de primer grado, que fue utilizada como una especie de cajón de sastre para los alumnos con más dificultades de aprendizaje. Con ello, no estamos declinando sobre los docentes la opción señalada, sino más bien sobre las carencias del propio sistema, que, implícitamente, empujaría a estos alumnos hacia los PCPI.

5. Conclusiones

La atención que obliga al sujeto a estar en continua disposición relativiza los procesos de formación continua, supeditándolos a las demandas del sistema, es decir: la exigencia de disponer de personas que estén en disposición de satisfacer las necesidades de los contextos laborales pone el énfasis en las demandas del sistema laboral, lo que nos mueve hacia un sentido dominado por dichas necesidades. Sin embargo, para que la persona se apropie de los conocimientos y de las competencias que se generan en el mundo sociolaboral, como demandas explícitas e implícitas, urge plantear la necesidad de impartir orientación y formación, no solo específica y general para el mundo del trabajo, sino también continua, a lo largo de la vida. Todo ello requiere de un proceso flexible que armonice las transiciones del tipo que fueren, a las que se ve abocado el sujeto, en nuestro caso, jóvenes en situación de vulnerabilidad.

De esta manera, la apuesta por enfoques globales, ecológicos, nos lleva a plantear la necesidad de impulsar modelos de colaboración. Colaboración que debe considerar la relación sistémica que disminuya el valor de vulnerabilidad. En realidad, se plantea que los distintos sistemas intervinientes, centros educativos y centros de trabajo, deben disponer de redes permeables de comunicación, que afiancen la toma de decisiones desde la flexibilidad, que facilite la adaptación de los jóvenes a los contextos laborales y promueva la inclusión, para que el desarrollo personal y el profesional se afiancen en el joven.

Además, la realidad personal de los jóvenes en situación de vulnerabilidad y la realidad a la que deberán confrontarse, mediante la adquisición de procesos adaptativos, debe llevarnos a considerar que «hay serias dudas sobre el papel de la escuela en el mundo productivo actual, pero es más preocupante todavía que ésta no quede obsoleta para siempre, castigada a ir a remolque de la realidad social, en vez de estar codo a codo con las instituciones pioneras de innovación, como le corresponde» (Ferrández, 2002: 95).

La alternativa de los PCPI debe percibirse como un modelo de promoción del desarrollo personal y de adquisición de competencias para la incorporación al mundo del trabajo, que, como tal, ha de ofrecer oportunidades para que los jóvenes en situación de vulnerabilidad académica y social la disminuyan. Por ello, su estructura ha de ser percibida como un medio para conseguir mayor igualdad de oportunidades, incidiendo en la búsqueda de la equidad para una población de jóvenes que corren el riesgo de romper su continuum educativo y de adaptación, de manera que se evite aumentar la brecha que les separa de la participación en los contextos sociales y laborales. Todo ello se plantea como un reto, no solo educativo, sino también social, pues corresponde a toda la sociedad, entendiéndola desde el sistema que conforma la responsabilidad de atajar las inequidades que en la misma se producen.

Referencias bibliográficas

- AMORÓS, P. y AYERBE, P. (eds.) (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.
- BENSON, J. E. y KIRKPATRICK, M. (2009). «Adolescent Family Context and Adult Identity Formation». *Journal of Family Issues*, 30 (9), 1265-1286.
- DAZINGER, S. y RATNER, D. (2010). «Labor market outcomes and the transition to adulthood». *The Future of Children*, 20 (1), 133-158.
- ESCUDERO, J. M. (2005). «Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?». *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 1 (1), 1-24.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2002). *Transición de la escuela al empleo: Principios básicos y recomendaciones para responsables políticos* [en línea]. <http://www.european-agency.org/publications/flyers/transition/transition_extext.pdf> [Consulta: 7 septiembre 2010].
- FERRÁNDEZ, A. (2002). *Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- FUGATE, M.; KINICHI, A. J. y ASHFORTH, B. E. (2004). «Employability: A psychosocial construct, its dimensions, and applications». *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38.

- FUNDACIÓN LUIS VIVES (2007). *Claves sobre la pobreza y la exclusión social en España*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- HALPERN, A. (1995). «Transición: Vino viejo en botellas nuevas». *Siglo Cero*, 26 (5), 5-13.
- HOMS, O. (2008). *La formación profesional en España: Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- IZQUIERDO, R. (2011). «Jóvenes vulnerables a la entrada del mercado de trabajo: Visualización de ego-redes en Talleres Prelaborales de la Zona Norte de Sevilla». *Redes: Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 21 (12), 571-603.
- JURADO, P. y OLMOS, P. (2010). «Procesos de orientación para la inserción sociolaboral de personas con especiales dificultades de acceso al mercado de trabajo: Un modelo de orientación para la inserción». *REOP*, 21 (1), 93-108.
- JURADO, P.; OLMOS, P. y MORENO, F. X. (2009). *Projecte Bellví: Dispositiu de suport i acompanyament pedagògic: Informe*. Hospitalet de Llobregat: Ajuntament de l'Hospitalet. Área de Promoció Econòmica (documento interno).
- JUSTINIANO, M. D. (2012). «Las relaciones entre los sistemas formativos, el productivo y el social». *Revista Formación XXI* [en línea], 20, abril. <http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2012/04/text/xml/Las_relaciones_entre_los_sistemas_formativos__el_productivo_y_el_social.xml.html>.
- LANGE, J. M. (2012). «Education in Sustainable Development: How Can Science Education Contribute to the Vulnerability Perception?». *Research in Science Education*, 42, 109-127.
- LAUGLO, J. (2005). «Vocationalised Secondary Education Revisited». En: LAUGLO, J. y MACLEAN, R. (eds.). *Vocationalisation of Secondary Education Revisited*. Netherlands. Springer.
- MARIÑO, F. y FERNÁNDEZ, C. (coords.) (2001). *La protección de las personas y grupos vulnerables en el derecho europeo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- MCWHIRTER, E. H. y MCWHIRTER, B. T. (2008). «Adolescent Future Expectations of Work, Education, Family, and Community. Development of a New Measure». *Youth & Society*, 40 (2), 182-202.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE (2010). *Plan Nacional de Acción para la inclusión social en el Reino de España* [en línea]. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <http://www.msc.es/politicaSocial/inclusionSocial/docs/2009_0_plan_nac_accion_inclusion_social_2008_2010.pdf> [Consulta: 7 septiembre 2010].
- MORALES, J. A. (2006). «Hacia la integración de los sistemas de formación para el empleo: Una perspectiva desde Andalucía». *Educar*, 38, 33-62.
- NAVARRETE, L. (dir.) (2007). *Jóvenes, autonomía económica y situaciones de exclusión*. Madrid: INJUVE.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003). *Pedagogía social-Educación social: Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- ROULSTONE, A. y WARREN, J. (2006). «Applying a barriers approach to monitoring disabled people's employment: Implications for Disability Discrimination Act 2005». *Disability and Society*, 21 (2), 115-131.
- RUSCH, F. R. (1979). «A functional analysis of the relationship between attending and producing in a vocational training program». *The Journal of Special Education*, 13 (4), 399-411.
- SALVÀ, F. (2009). «Estrategias de innovación en la formación de personas con bajo nivel educativo: Otras miradas». En: TEJADA, J. (coord.). *V Congreso Internacional*

- de Formación para el Trabajo: Estrategias de Innovación en la Formación para el Trabajo. Libro de Actas.* Madrid: Tornapunta Ediciones, 143-156.
- SCHALOCK, R. (2009). «La nueva definición de discapacidad intelectual, los apoyos individuales y los resultados personales». En: VERDUGO, M. A.; NIETO, T.; JORDÁN DE URRÍES, B. y CRESPO, M. *Mejorando resultados personales para una vida de calidad.* Salamanca: Amarú Ediciones, 69-88.
- SENNET, R. (2009). *El artesano.* Madrid: Anagrama.
- SETTERSTEN, R. A. y RAY, B. (2010). «What's going on with young people today?: The long and twisting path to adulthood». *The Future of Children*, 20 (1), 19-40.
- SILVER, H. (1994). «Exclusión social y solidaridad social: Tres paradigmas». *Revista Internacional del Trabajo*, 5-6, 607.
- SUBIRATS, J. (dir.); BONET, J.; FERNÁNDEZ, M.; GALLEGO, A. y OBRADORS, A. (2006). *Fragilidades vecinas: Narraciones biográficas de exclusión social urbana.* Barcelona: Icaria.
- TERZIAN, M.; GIESEN, L. y MBWANA, K. (2009). «Why teens are not involved in out-of-school time programs: The youth perspective». *Child Trends*, 38, 1-9.
- TEZANOS, J. F. (2004). *Tendencias en desigualdad y exclusión social.* Madrid: Sistema.
- VALENTINE, J. C.; HIRSCHY, A. S.; BREMER, CH. D.; NOVILLO, W.; CASTELLANO, M. y BANISTER, A. (2009). *Systematic Reviews of Research: Postsecondary Transitions - Identifying Effective Models and Practices.* Louisville: National Research Center for Career and Technical Education. University of Louisville.
- VAN HOUTEN, D. y JACOBS, G. (2005). «The empowerment of marginals: Strategic paradoxes». *Disability & Society*, 20 (6), 641-654.
- WEHMAN, P.; HILL, J. W. y KOEHLER, F. (1979). «Placement of developmentally disabled individuals into competitive employment: Three case studies». *Education and Training of the Mentally Retarded*, 14, 269-276.

EDUCAR

Gener-juny 2015. vol 51, núm. 1
ISSN 0211-819X (paper), ISSN 2014-8801 (digital)
<http://educar.uab.cat>

Impacte i transferència de la formació docent universitària **Impacto y transferencia de la formación docente universitaria**

Presentació / Presentación. **Mònica Feixas**

Impacto de la formación del profesorado universitario: Aspectos metodológicos y propuesta para futuras investigaciones. **Ann Stes; Peter Van Petegem**

Development paths of university teachers during a pedagogical development course. **Liisa Postareff; Anne Nevgi**

The measurement and impact of university teacher development programs. **Denise Chalmers; Di Gardiner**

Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. **Mònica Feixas; Patricio Lagos; Idoia Fernández; Sarai Sabaté**

Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. **Elena Cano**

¿Puede el impacto de las estrategias de desarrollo docente de larga duración cambiar la cultura institucional y organizativa en educación superior? **Alba Madinabeitia Ezkurra; Clemente Lobato Fraile**

Mejorar las competencias docentes del profesorado universitario es necesario, pero la innovación sostenible requiere algo más! **Dieter Euler**

Temes de recerca / Temas de investigación

Malestar en la escuela. Conflictos entre profesores. **Joan Tahull Fort; Yolanda Montero Plaza**

Por senderos inexplorados de la gestión educativa: en búsqueda de la imagen institucional perdida. **Mariela E. Questa-Tortero**

Punts de vista / Puntos de vista

Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. **Pedro Jurado de los Santos; Patricia Olmos Rueda; Antonio Pérez Romero**