

INVESTIGACIONES

## La formación en docencia universitaria, aportes y desafíos para la profesionalización docente

University teacher training,  
contributions and challenges for teacher professionalisation

*Percy Peña-Vicuña<sup>a</sup>*  
*Roxana Acosta-Peña<sup>b</sup>*

<sup>a</sup> Universidad Católica del Norte, Facultad de Humanidades, Chile.  
ppenav@ucn.cl

<sup>b</sup> Universidad de Antofagasta, Facultad de Educación, Chile.  
roxana.acosta@uantof.cl

### RESUMEN

Este artículo presenta una revisión de la literatura sobre la evaluación de impacto de los Programas de Formación en Docencia en la Educación Superior (PFD). 45 artículos publicados en un plazo de 16 años fueron seleccionados. Los resultados se organizaron utilizando tres niveles de impacto: profesores, institución y estudiantes. Este trabajo aporta con un análisis sobre las características, la evaluación del nivel de impacto y los cambios registrados en distintos tipos de formación pedagógica. Se concluye que los PFD pueden ser un aporte a una mejor docencia en el que se valora el rol del profesor si es que se aplica una perspectiva centrada en el estudiante, pero que no necesariamente esto se traduce la transferencia al aula y en un incremento de los resultados de aprendizaje.

*Palabras clave:* formación docente, universitaria, educación superior, profesionalización docente.

### ABSTRACT

This article reviews the impact evaluation of Teacher Training Programs in higher education (TTPs). Forty-five articles published over 16 years were selected. The results were organised using three levels of impact: faculty, institution, and students. This paper analyzes the characteristics, the evaluation of the level of impact, and the changes in different types of teacher education. It is concluded that PFDs can contribute to better teaching in which the role of the teacher is valued from a student-centered perspective, but that this does not necessarily translate into a transfer to the classroom and increased Learning Outcomes.

*Key words:* teacher training, university teaching, higher education, professionalisation of teachers.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años los Programas de Formación en Docencia (PFD) han aumentado en el contexto del crecimiento y expansión de la educación terciaria (Teichler, 2004; Trow, 2007), se ha producido una masificación en el acceso de los estudiantes y, como consecuencia, la urgencia de profesionalizar la formación pedagógica de los académicos, para atender una población estudiantil creciente y diversa (Biggs, 2011; Brunner, 2011). Paralelamente, la necesidad de perfeccionamiento académico surge en parte debido a las crecientes demandas a las que se ven sometidos los profesores universitarios; por el choque que se produce entre el tiempo dedicado a la docencia y la investigación (Hattie & Marsh, 1996), la complejidad que supone la creación de nuevo conocimiento (Griffiths, 2004) y la diversidad de la población estudiantil (González, 2015).

La evaluación de los efectos de la formación en los participantes, es una manera de evaluar el impacto que tiene un programa de formación en una organización (Pineda, 2000). Con frecuencia la literatura reporta que la evaluación de la formación se circunscribe a la medición del nivel de satisfacción de los participantes, sin alcanzar niveles más profundos de análisis como el impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Muijs & Lindsay, 2008). El clima institucional, por ejemplo, es una dimensión poco explorada en la evaluación de los efectos de los programas de formación docente (Devlin, 2008).

El aprendizaje adquirido por parte del profesorado tras participar en un programa de formación determinada, se pueden presentar de maneras muy distintas según se evalúe las distintas dimensiones del programa. En este sentido, el objetivo de esta revisión es presentar un análisis de los distintos modelos y enfoques de la evaluación de la formación docente y sus resultados e impacto en la educación superior.

En la primera parte de este trabajo, se ofrece una breve caracterización sobre las instancias de formación docente, sus objetivos y se menciona el modelo de evaluación de impacto que cruza esta revisión (Kirkpatrick, 1994; Steinert et al., 2006; Stes, Min-Leliveld et al., 2010). A continuación, se explica la metodología con que los artículos fueron seleccionados y analizados, considerando criterios de inclusión y exclusión, términos de búsqueda y categorías construidas. En los resultados se presentan los aspectos contextuales de los trabajos analizados, para finalmente en la discusión, relevar los elementos predominantes y algunos consejos para el refuerzo de los programas de formación y desarrollo docente en las instituciones de educación superior.

## 2. CARACTERIZACIÓN DE LOS PFD

El concepto de la formación en docencia universitaria, desarrollo académico, desarrollo docente del profesorado, desarrollo profesional de profesores o perfeccionamiento docente ha sido objeto de revisión y presenta varias acepciones de acuerdo al enfoque teórico con que se le analice, lo que no permite tener solo una interpretación válida (Madinabeitia Ezkurra & Fernández Fernández, 2017). En esta revisión entendemos el concepto de formación docente como el espacio donde los académicos tienen la posibilidad de desarrollar tanto habilidades pedagógicas como organizativas.

En general, las iniciativas destinadas a perfeccionar en docencia a académicos no pedagogos se pueden diferenciar entre programas formales tradicionales, instancias formativas informales no tradicionales o mixtas.

Los primeros poseen una estructura conceptual diseñada en base a asignaturas o módulos y pueden requerir una asistencia completa o semi-presencial durante un tiempo determinado. La capacitación a menudo es poco flexible y no necesariamente contextualizada a las necesidades individuales de los académicos y de las disciplinas de origen. Este tipo de formación es la más habitual y permite al término del mismo, obtener algún tipo de certificación. En cambio, la formación no tradicional es más adaptable a las individualidades de los docentes y sus disciplinas, está escasamente articulada y considera, en algunas ocasiones, autoformación e intercambio de experiencias entre colegas como las comunidades de práctica o aprendizaje. Finalmente, las iniciativas mixtas pueden considerar elementos de las dos anteriores dependiendo del foco que se quiera otorgar.

Un PFD puede tener diversas misiones de acuerdo al contexto que se aplique. Debido a que la formación regulada en las universidades sigue siendo voluntaria y depende de la motivación de quienes deseen perfeccionarse, el principal reto de sus promotores es convocar a los profesores que en principio no están interesados en seguir una instancia de capacitación (Feixas, 2004).

Un segundo desafío es lograr que la implementación de un programa mejore la calidad de la enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, a través del fortalecimiento de habilidades docentes en el aula, en un contexto donde a menudo los profesores de las diversas disciplinas tienen poca o casi nula experiencia pedagógica (Cilliers & Herman, 2010). Finalmente, una tarea que apunta al cambio en las concepciones y prácticas de enseñanza es que los docentes que asisten a estas iniciativas puedan reflexionar sobre su docencia y logren orientarla a un enfoque centrado en los aprendizajes y los estudiantes (Ho et al., 2001; Trigwell et al., 2012).

## 2.1. EVALUACIÓN DE IMPACTO DE LOS PFD

A pesar del interés evidente de los últimos años respecto a la implementación de PFD al interior de las universidades, la evaluación de su impacto tiene data reciente (Gibbs & Coffey, 2004), ya que al principio esta tarea se centraba en consultar a los profesores sobre su nivel de satisfacción de la formación.

Stes, Min-Leliveld et al. (2010) adaptaron un modelo de evaluación de resultados de impacto para los PFD, desde el trabajo de Kirkpatrick (1994) y posteriores revisiones de Steinert et al. (2006) para el área médica. En esta clasificación aparecen tres grandes niveles. Primero, el impacto en los profesores refiriéndose a cambios en el aprendizaje de los estudiantes, lo que implica también en una evolución de las actitudes y concepciones frente al proceso de enseñanza aprendizaje por parte de los docentes. Este nivel conlleva una modificación del conocimiento del profesorado, que se expresa en la adquisición de conceptos, procedimientos y principios pedagógicos. Se aprecia un cambio de habilidades en estos, con el desarrollo de capacidades psicosociales y de pensamiento/resolución de problemas. Finalmente, en este nivel también se evalúa el comportamiento del profesor, lo que se evidencia en la transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo.

El segundo nivel es el impacto en la institución educativa, el que es entendido como cambios en la organización atribuibles a una intervención de desarrollo docente, como por ejemplo un aumento de la colaboración entre docentes o cuando algunos elementos del contexto que rodea la institución son afectados. El tercer nivel, engloba el impacto en los estudiantes, que se refiere a cambios en las percepciones sobre el entorno de enseñanza

aprendizaje, enfoques de aprendizaje y mejoras en el desempeño como directo resultado de una formación docente.

El modelo descrito ha sido utilizado por otras investigaciones para clasificar los hallazgos de la literatura respecto a la formación en docencia universitaria (Marchant Mayol, 2017; Parsons et al., 2012), debido a su amplia cobertura acerca de la evaluación de impacto, por lo que se adapta a los objetivos de la presente investigación.

### 3. MÉTODO

#### 3.1. PALABRAS DE BÚSQUEDA Y BASES DE DATOS

La búsqueda se realizó a través de los motores de búsqueda de la Web of Science y Scopus, usando diferentes combinaciones de las siguientes palabras clave en inglés y español: educación superior, desarrollo académico, programa de formación, desarrollo instruccional, capacitación docente, desarrollo docente, programa de desarrollo docente, *higher education, academic development, training programme, instructional development, faculty development, teaching development programme.*

#### 3.2. CRITERIOS DE SELECCIÓN

Los artículos de esta revisión fueron seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios: se incorporaron artículos de revistas arbitradas y capítulos de libros, por lo que no fueron consideradas tesis de pre o postgrado. Además, se privilegió trabajos de corte empírico, descartando artículos teóricos. Respecto al idioma en que fueron escritos se favorecieron artículos escritos en inglés y español, debido a la extensa literatura en el primer idioma y el segundo por ser el idioma materno de los autores. Se estableció como foco la formación presencial y semi presencial en el campo de la Educación Superior, por lo que estudios basados en entrenamiento cien por ciento online y en otros niveles educacionales, fueron descartados sobre todo a propósito de las experiencias durante la Pandemia del Covid-19. Las investigaciones consideradas tuvieron enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos, cuyo rango de publicación se ubicó entre 2004 y 2021. Cumpliendo con estos criterios, en esta etapa se seleccionaron un total de 64 trabajos.

#### 3.3. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS

Con los trabajos seleccionados, se aplicó el modelo de evaluación de impacto de PFD por Stes, Min-Leliveld et al. (2010) que destaca tres grandes niveles de impacto: 1) profesores; 2) institución educativa y, 3) estudiantes.

Tras la selección inicial, se revisaron las referencias bibliográficas de los trabajos elegidos, lo que permitió encontrar artículos relevantes que no habían aparecido en un primer momento en la primera búsqueda de las bases de datos, contando esta vez con 68 investigaciones. Seguido, la lista de artículos fue analizada sobre la base del propósito, método y resultados de cada trabajo, en orden a determinar si cumplía con el tópico de la revisión. Este último procedimiento permite reducir el número de investigaciones para esta revisión a 45 artículos.

Como primer paso de clasificación, los trabajos fueron organizados de acuerdo a autor y país de procedencia, propósito, método, nivel y categoría. En estos 45 trabajos, la mayoría provienen del ámbito anglosajón desde países como Estados Unidos, Reino Unido, Australia, Canadá y también destacan varios artículos publicados en Bélgica por un mismo grupo de autores. La esfera nórdica aporta con trabajos desde Finlandia y Suecia, mientras que en el plano hispanoamericano se encontraron trabajos en España y Chile. La lista se completa con aportaciones de otras zonas como Sudáfrica y Malasia.

De acuerdo a su metodología se dividen en los trabajos con abordajes cuantitativos (16), los de enfoque cualitativo (16) y de tipo mixtos (13). En el primer grupo la técnica de recolección de datos preponderante se basa en los cuestionarios y encuestas aplicados antes y después de la intervención en ocho de los estudios, mientras que en nueve de ellos se informa sobre la utilización de cuestionarios o encuestas (post) en un solo momento. En los estudios cualitativos, siete de ellos utilizan entrevistas abiertas o semiestructuradas como técnica preferente, seguida por el cuestionario en tres artículos. El resto de los trabajos manejan otras técnicas como los ensayos reflexivos y retroalimentación escrita. Finalmente, los artículos con una metodología mixta tienen en sus técnicas de recolección a la encuesta y la entrevista indistintamente, además de participaciones semi online.

#### 4. RESULTADOS

Al clasificar el nivel de impacto de los PFD, según el modelo adaptado de Stes, Min-Leliveld et al. (2010), se aprecia una gran mayoría de los trabajos enfocados en el nivel de los profesores universitarios (33). Los artículos que se orientan en la institución son menos (8), al igual que los que lo hacen respecto a los estudiantes (11). Cabe destacar que los resultados de tres (Gibbs & Coffey, 2004; Stes, Coertjens, & Van Petegem, 2013; Trigwell et al., 2012) fueron usados para el análisis del primer y tercer nivel. En tanto Fernandez et al. (2013) y Rathbun et al. (2017) estuvieron presente en los tres niveles.

De acuerdo a la revisión efectuada utilizando el primer nivel del modelo ya descrito, los estudios que corresponden a impacto en los profesores se clasificaron y coinciden con cambios de aprendizaje (actitudes, concepciones, conocimiento, habilidades), comportamiento y en la construcción de la identidad como docente como se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1. Impacto de nivel 1: Profesores

Categoría	Sub categoría	Autores (as)
Aprendizaje	Actitudes	Paskevicius y Bortolin (2016); Pekkarinen y Hirsto (2017); Tennill y Cohen (2013).
	Concepciones	Asghar y Pilkington (2017); Boerboom et al. (2009); Fabriz et al. (2021); Fernandez et al. (2013); Gibbs y Coffey (2004); Hanbury et al. (2008); Henderson et al. (2009); Jordan et al. (2014); Light et al. (2009); Postareff et al. (2007); Postareff et al. (2008); Reimann (2017); Reimann y Wilson (2012); Stes, Coertjens y Van Petegem (2010); Trautwein (2018); Vilppu et al. (2019); Weurlander y Stenfors-Hayes (2008).
	Conocimiento	Hirsto et al. (2013); Johannes y Seidel (2012); Rathbun et al. (2017); Rienties y Kinchin (2014).
	Habilidades	Botham (2017); Fernandez et al. (2013); Godfrey et al. (2004); Trigwell et al. (2012); Weuffen et al. (2020); Weurlander y Stenfors-Hayes (2008).
Comportamiento		Cilliers y Herman (2010); Ebert-May et al. (2011); Gibbs y Coffey (2004); Ginns et al. (2010); Johannes y Seidel (2012); McDonough (2006); Stes, Coertjens y Van Petegem (2013); Tennill y Cohen (2013); Trigwell et al. (2012).
Identidad docente		Trautwein (2018).

#### 4.1. ACTITUDES

Se encontraron tres artículos que abarcan el cambio en las actitudes hacia la docencia, pero dentro de la definición educacional de competencias que agrupa también habilidades y conocimientos (Klieme et al., 2008). En particular, se observa el perfeccionamiento de experiencias y reflexiones sobre competencias en la enseñanza, tras un mínimo de nueve meses y de forma semipresencial (Paskevicius & Bortolin, 2016; Pekkarinen & Hirsto, 2017). Sin embargo, uno de los aspectos que no logró ser incrementado es la reflexividad, especialmente si se comparaba entre académicos de distintas disciplinas que participaron en el estudio. En tanto en el estudio de Tennill y Cohen (2013), los participantes señalaron que, tras un año de capacitación, sus actitudes frente a la enseñanza cambiaron para ser más activas y atractivas e identificaron estrategias de enseñanza específicas que incorporaron a sus clases. Es más, algunos participantes aprendieron a modificar una estrategia existente en el curso, y otros aprendieron a aplicar otras nuevas.

#### 4.2. CONCEPCIONES

Esta modalidad agrupa la mayor cantidad de trabajos (17) y en particular, hay coincidencia sobre el cambio de concepciones en el enfoque de enseñanza que suelen adoptar los docentes universitarios después de un programa de formación. Todos los artículos reportan una evolución desde una perspectiva centrada en el mismo profesor hasta en el estudiante,

como por ejemplo Gibbs y Coffey (2004), Reimann y Wilson (2012) y Reimann (2017) que estudian este cambio específicamente en una evaluación para el aprendizaje. En esta dimensión se evidencia que una formación docente es capaz de cambiar las interpretaciones de los participantes desde una visión de transmisión de conocimientos a una de facilitación del aprendizaje de la enseñanza (Vilppu et al., 2019).

Además, se constata que junto al traslado del foco de docencia hacia el estudiante aumentaría la confianza como profesor y la autoeficacia percibida (Jordan et al., 2014; Postareff et al., 2007, 2008). En este sentido, Fabriz et al. (2021) revelaron que las y los académicos que tienen menos experiencia percibieron una mejoría mayor respecto a su autoconcepto relacionado con la enseñanza después de participar en un programa de desarrollo con colegas más experimentados.

También se señala que un mayor impacto en esta transformación podría depender de la disciplina (Hanbury et al., 2008; Stes, Min-Leliveld et al., 2010; Weurlander & Stenfors-Hayes, 2008), de la mayor o menor experiencia de los académicos (Henderson et al., 2009; Light et al., 2009) y de la importancia de conocer las necesidades de los académicos para que ellos se impliquen emocional y profesionalmente (Fernandez et al., 2013). Adicionalmente, se menciona que los roles docentes como la identidad de ser profesor, experto en contenidos, consejero e investigador son concepciones mejorables tras un PFD (Boerboom et al., 2009).

En particular, la identidad docente se podría estudiar en fases sucesivas, en las que destaca la “Confrontación con el propio fracaso”, que podría ayudar a comprender por qué los profesores, después de un breve programa de desarrollo de la enseñanza, pueden sentirse menos competentes y considerar que su enseñanza está menos centrada en el alumno que al entrar en el programa (Postareff et al., 2007; Trautwein, 2018).

#### 4.3. CONOCIMIENTO

Respecto a los cambios en el conocimiento, los estudios reportan avances luego de la formación en materia de aprendizaje activo y especializado con el logro de los resultados de aprendizaje y mayor empoderamiento en sus prácticas (Hirsto et al., 2013; Johannes & Seidel, 2012). Luego de la capacitación, los profesores tienden a incorporar cambios en los programas, pero también esto se puede deber a la evaluación de rendimiento que le hacen los estudiantes (Rathbun et al., 2017). Con todo, la difusión de conocimiento entre los participantes obedece en gran medida a la incidencia de un PFD. No obstante, es interesante observar que este flujo de conocimiento se relaciona también con las redes de interacción social, fuera de los límites del programa formal (Rienties & Kinchin, 2014).

#### 4.4. HABILIDADES

En esta modalidad se agruparon seis artículos que en general mencionan los cambios positivos tras un programa de perfeccionamiento en el desarrollo de nuevas habilidades vinculadas con la docencia (Fernandez et al., 2013; Weuffen et al., 2020; Weurlander & Stenfors-Hayes, 2008). En algunos casos, este incremento se logró en hasta 16 de 18 habilidades propuestas comparativamente con solo una alcanzada por el grupo control (Godfrey et al., 2004). En otros casos, los resultados positivos fueron más pequeños y tuvieron que ver con la obtención de más fondos para proyectos o premios (Trigwell et al.,

2012). No obstante, se advierte que a pesar de una correlación positiva entre la asistencia al programa de perfeccionamiento y los cambios en aprendizaje y habilidades, luego de unos meses la participación puede caer abruptamente si es que no se vincula con un estímulo del compromiso de mejora académica durante la carrera misma (Weuffen et al., 2020). Por lo tanto, pareciera importante que este incentivo se dé en la práctica reflexiva para influir positivamente en las habilidades de académicas y académicos, junto al desarrollo de estrategias de regulación del proceso de enseñanza aprendizaje (Botham, 2017).

#### 4.5. COMPORTAMIENTO

El cambio en el comportamiento, entendido como la transferencia de lo aprendido a la sala de clases tras un programa de formación, es reportado por nueve estudios. En particular, interesa conocer cómo los profesores novatos mejoran a través del aprendizaje activo su conocimiento pedagógico (Johannes & Seidel, 2012), el nivel de efectividad del perfeccionamiento de los docentes (Gibbs & Coffey, 2004), la adopción de prácticas de enseñanza en contextos específicos como la instrucción de una segunda lengua (McDonough, 2006) y cambios que incorporan estrategias de enseñanza centradas en un aprendizaje activo y comprometido (Tennill & Cohen, 2013). Estos cambios fueron observados de manera más clara al apoyar a los académicos con incentivos y fondos para realizar proyectos (Trigwell et al., 2012) y cuando los profesores participantes tenían dedicación completa en la universidad.

Sin embargo, algunos de estos estudios evidencian que esta etapa puede estar no exenta de dificultades, como por ejemplo la negativa a recibir cualquier tipo de ayuda, la disonancia entre lo que se dice y realmente se hace en clases, y la percepción de que investigar en docencia no es tan bien recompensado como la investigación disciplinar (Cilliers & Herman, 2010; Ebert-May et al., 2011; Ginns et al., 2010). Finalmente, en un estudio destinado a conocer si existía un efecto en los enfoques de estudios de los estudiantes a partir de un programa para profesores principiantes, este cambio no se observó de manera automática (Stes, De Maeyer et al., 2013).

#### 4.6. IDENTIDAD DE LOS PROFESORES

Respecto a los resultados de esta revisión, en el estudio de Trautwein (2018), se exploran las variaciones en la identidad docente de ocho profesores que participaron en un programa de desarrollo de la enseñanza mediante entrevistas episódicas y anotaciones en el portafolio docente. Los once temas recurrentes se agruparon en campos temáticos que reflejan tres fases del desarrollo de la identidad de los profesores universitarios son “asumir el papel de profesor”, “asentarse en el papel de profesor” y “encontrar un nuevo papel como profesor”, sugiriendo que el proceso de desarrollo de la identidad es muy significativo para el académico y que tiene un impacto en los programas de desarrollo de la enseñanza y en la calidad de la misma (Trautwein, 2018).

En relación a la institución y de acuerdo al segundo nivel del modelo, se encontró siete trabajos que aducen a un cambio en la institución de educación superior, como consecuencia directa de la implementación de un Programa de Formación Docente. Al respecto, se analizan las condiciones institucionales o estructura de los programas para hacerlos más efectivos. Las investigaciones consultadas se centran principalmente en el

contexto cultural presentado por la organización frente a instancias formativas y cómo ésta promueve el vínculo entre docencia e investigación. Estos hallazgos se informan en la tabla 2.

*Tabla 2.* Impacto de nivel 2: Institución

Categoría	Autores (as)
Contexto cultural	Fernández Díaz et al. (2010); Norton et al. (2010); Quinn (2012); Rathbun et al. (2017).
Promoción vínculo entre docencia e investigación	Fernández et al. (2013); Harland et al. (2014); MacKenzie et al. (2010); Roxå et al. (2008).

#### 4.7. CONTEXTO CULTURAL

Cuatro de las investigaciones revisadas han puesto su foco en comprender cómo los profesores universitarios entienden el contexto en el que están insertos y desde esa plataforma qué importancia le dan a la formación docente. Por ejemplo, puede ocurrir que los profesores noten el apoyo de la universidad al ofrecer instancias de formación durante un periodo largo (cinco años) y se sumen periódicamente con motivación, generando buenos resultados en términos de cambiar la cultura organizacional (Rathbun et al., 2017). Pero esto no está libre de complicaciones, ya que a menudo se genera cierta resistencia a estas transformaciones como lo señalan Fernández Díaz et al. (2010), Norton et al. (2010) y Quinn (2012).

Fernández Díaz et al. (2010) estudiaron el nivel de conocimiento que había entre los profesores sobre los cambios en el proceso de educación europeo y encontraron un grado alto de desconocimiento, lo que implicaba un sentimiento de resistencia a estas transformaciones. En sus resultados, muchos profesores consideran el conocimiento de los procesos de cambio y adaptabilidad como cualidades importantes, pero también indican la necesidad de contar con orientación clara si se requiere integrar nuevos modelos de aprendizaje y estrategias a través de un programa de formación docente.

En tanto, Norton et al. (2010) describe en su investigación las barreras a las que se enfrentan los profesores para ejercer prácticas innovadoras luego de un proceso de capacitación. El autor concluye que la academia tiende a dar más importancia a la investigación que a la docencia, y que junto a la burocracia terminan desincentivando a los profesores que desean cambiar sus prácticas. Finalmente, Quinn (2012) aborda el concepto de resistencia en la participación de instancias de formación y reconoce la emergencia de cuatro tipos globales de discursos (disciplinarios, déficit de estudiante, las habilidades y la performatividad) que significan posturas contrarias a los programas de desarrollo docente. Señala la necesidad de crear condiciones idóneas para crear actividades de desarrollo profesional, considerando la comprensión de los tipos de resistencia representados por estos discursos para ser reemplazados por otros más congruentes con los PFD.

## 4.8. PROMOCIÓN DEL VÍNCULO ENTRE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

En otra arista, la revisión arrojó cuatro trabajos que consideran la implementación de instancias para mejorar el vínculo entre la docencia y la investigación a través del perfeccionamiento académico de la enseñanza en educación superior (*Scholarship of Teaching and Learning*, SoTL), que como se observó antes, son dos demandas en permanente tensión. En otros trabajos se ha mencionado que este desarrollo académico permite contar con un conocimiento consolidado e investigación de frontera sobre el aprendizaje de los estudiantes (González, 2015). Al respecto, Roxå et al., (2008) confirman que el SoTL puede ser una estrategia institucional de mejora de la enseñanza y el aprendizaje, mismo objetivo descrito por MacKenzie et al. (2010). De esta manera, el cambio institucional en enseñanza y aprendizaje implicaría también un cambio cultural. En tanto, Fernandez et al., (2013) mencionan que el desarrollo docente favorece instancias de SoTL, lo que implica un cambio organizativo. No obstante, esta misma cultura puede ser a veces un impedimento, como lo reportado por Harland et al. (2014) quienes mencionan las dificultades para llevar a cabo un programa basado en SoTL en Malasia, caracterizado por ser una cultura educativa jerárquica donde generar autoevaluación es difícil. Por lo tanto, promover este desarrollo académico de la docencia en educación superior como una contribución al vínculo entre docencia e investigación, parte por una decisión institucional que debe incorporar cambios reales en cómo se entiende el funcionamiento de la universidad.

Respecto a los estudiantes y de acuerdo al tercer nivel del modelo, se revisaron 11 estudios. Diferentes artículos mencionan efectos mixtos en términos de valoración y grados de satisfacción con respecto a los enfoques. La evidencia sobre los resultados de aprendizaje es claramente menos favorable como se detalla a continuación. Lo anterior se informa en la tabla 3.

Tabla 3. Impacto de nivel 3: Estudiantes

Categoría	Autores (as)
Percepción	De La Fuente et al. (2013); Gibbs y Coffey (2004); Marchant et al. (2017); Rathbun et al. (2017); Stes, Coertjens y Van Petegem (2013); Stes et al. (2012a); Trigwell et al. (2012).
Enfoques de aprendizaje	Gibbs y Coffey (2004); Marchant et al. (2017); Stes, De Maeyer, et al. (2013).
Resultados de aprendizaje	McShannon y Hynes (2005); Rathbun et al. (2017); Stes et al. (2012b)

## 4.9. PERCEPCIÓN

Es probablemente la pregunta inmediata que se hacen los investigadores: saber si los estudiantes aprueban el desempeño de los profesores luego que han pasado por un programa de formación. Respecto a este tema se encontraron siete estudios, cuya evidencia es cruzada respecto a que la percepción de los estudiantes sería favorable. Algunos mencionan la valoración positiva con que los estudiantes perciben a sus docentes que se

capacitan (Gibbs & Coffey, 2004; Rathbun et al., 2017). Al igual que Trigwell et al., (2012), quienes constataron una puntuación más alta en el grado de satisfacción de los estudiantes expuestos a una docencia post PFD, aún siete años después de salir de la universidad. Esta apreciación favorable también es expuesta por De la Fuente et al., (2013), quienes examinaron los efectos de un PFD en estrategias reguladoras de enseñanza aprendizaje en los estudiantes en aspectos como regulación, autorregulación y nivel de satisfacción.

Sin embargo, otros estudios que han indagado sobre la experiencia de aprendizaje son menos favorables. Este es el caso de Marchant et al. (2017) quienes no encontraron un efecto significativo. Lo mismo se puede apreciar en el trabajo de Stes, Coertjens, & Van Petegem (2013), que tras un estudio cuasi experimental y mixto evidenciaron la ausencia de un impacto significativo del programa de formación en el comportamiento docente percibido por los estudiantes. Finalmente, en un estudio enfocado en la percepción del ambiente de aprendizaje (Stes et al., 2012a), los resultados certifican que lo aprendido por los profesores que asisten a los programas de formación docente no se traduce directamente en un efecto sobre las percepciones del ambiente de aprendizaje.

#### 4.10. ENFOQUES DE APRENDIZAJE

La evidencia sobre si la participación de los profesores en iniciativas de perfeccionamiento tiene un efecto positivo y directo en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes es cruzada y asciende a tres trabajos. Al respecto, los estudios de Gibbs y Coffey (2004), y Marchant et al. (2017) apuntan a que el efecto positivo sería más profundo. Esta coincidencia en sus resultados, se aprecia incluso si se considera que el primero de los trabajos utilizó una técnica menos sofisticada de análisis a diferencia del segundo que analiza los datos desde una técnica multinivel. Sin embargo, un efecto limitado es lo que encontró Stes, De Maeyer et al. (2013) al aplicar un diseño cuasi experimental a profesores y estudiantes. En este último caso, los autores insisten en que el efecto no es automático sobre los estudiantes, y que por tanto se requiere tiempo para consolidarlo.

#### 4.11. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Tres artículos, McShannon y Hynes (2005), Rathbun et al. (2017) y Stes et al. (2012b) anotan resultados mixtos respecto a si la capacitación docente influye en mejores resultados de aprendizaje. Mientras en los dos primeros estudios se estableció que los estudiantes que fueron a clases con un profesor que había rendido el curso de formación, obtenían mejores notas que sus compañeros que no tuvieron a un docente capacitado; en el último estudio, el grupo experimental obtuvo incluso valores inferiores que el de control, lo que demuestra que, al menos en esa investigación, no habría un efecto del programa de formación en los resultados de aprendizaje.

## 5. DISCUSIÓN

A través de esta revisión, se ha analizado el impacto de los PFD en tres niveles: profesores, institución y estudiantes de educación superior, de acuerdo a un modelo de evaluación (Kirkpatrick, 1994; Steinert et al., 2006; Stes, Min-Leliveld et al., 2010).

Respecto a los cambios en el aprendizaje, se evidencia que sería más fácil demostrar una transformación favorable en las actitudes, habilidades y conocimientos, pero no así en los procesos reflexivos (Pekkarinen & Hirsto, 2017), lo que no cumple uno de los principales objetivos que deberían acometer (Feixas, 2004). Esto último pareciera ser una gran tarea pendiente en la capacitación docente, debido a que la acción de aprendizaje debe, necesariamente, estar aparejada de las prácticas reflexivas de los profesores (Hibbert & Semler, 2016). Mientras no se logre vincular estas dos instancias, la medición de impacto de un programa tendrá, probablemente un efecto temporal y no profundo.

En algunos casos, los resultados muestran discrepancias en las instancias de reflexión reflejadas en los proyectos y los portafolios, siendo elementos que coartan el nivel de reflexión en los procesos de aprendizaje: motivación, la experiencia docente y la verificación de las expectativas que se tienen al comienzo en el curso de formación (Feixas et al., 2020).

Para asegurar el éxito de los programas de formación es importante incorporar el desarrollo de relaciones de tutoría eficaces, asegurando espacios seguros para la reflexión, e inculcando la importancia de la tutoría formativa y apoyando a los participantes que no tienen éxito (Asghar & Pilkington, 2017). Esto permitiría generar el ambiente emocional adecuado para mejorar la práctica personal y la autoestima profesional.

Esta profundidad de los aprendizajes también depende de los enfoques de enseñanza adoptados por los profesores. En la literatura de programas de formación particularmente, son numerosos los estudios sobre concepciones que se centran en este aspecto, en especial la preocupación por cambiar estos enfoques de enseñanza. Así, se señala la conveniencia de adoptar uno centrado en el estudiante para asegurar aprendizajes más profundos. Lo interesante de este planteamiento es que, según los estudios consultados, se ha podido apreciar un aumento de la satisfacción y autoeficacia percibida cuando la docencia se realiza de manera no vertical (Jordan et al., 2014; Postareff et al., 2007, 2008). Pareciera que insistir en una docencia que no gire en torno a lo que emana directamente de los profesores, flexibiliza y favorece la relación de trabajo en equipo entre estudiantes y profesores, en un contexto donde ambos actores se benefician de un aprendizaje más simbiótico, dialogado y colaborativo. En el proceso de transición desde los enfoques docentes centrados en la enseñanza hacia modelos cuyo foco de atención es el aprendizaje de los estudiantes, el rol del docente ha ido cambiando para transformarse en un facilitador del aprendizaje, lo que directa o indirectamente influye también en la identidad profesional del académico como profesor (Trautwein, 2018).

Es importante destacar que la intervención en un programa institucional de formación docente lleva a una modificación positiva en la percepción de los solicitantes del programa y apoya el desarrollo académico de los colegas a través de la tutoría y el liderazgo. La recompensa y el reconocimiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje; el cambio en la práctica docente y el mayor compromiso con el desarrollo profesional; y la planificación de la acción, son aspectos cruciales que aumentan la confianza de los profesores en relación con su práctica (Botham, 2017).

Lo reportado en esta revisión refuerza ideas previas respecto a que los cambios en el aprendizaje, si bien están relacionados con la acumulación de mayores volúmenes de conocimiento y habilidades en enseñanza pedagógica, no son suficientes si no se asegura su transferencia en el aula (Cilliers & Herman, 2010; Ginns et al., 2010). Esto significa que para que se logre el nivel más sofisticado, es decir un cambio de comportamiento, ha de existir un relato coherente entre lo declarado y lo realizado (Ebert-May et al., 2011).

Lamentablemente, no existe suficiente evidencia que lo compruebe. En particular, son pocos los trabajos que mencionan este fenómeno, por lo que futuras investigaciones en el campo deberían enfocar sus esfuerzos para acortar esta brecha.

Según este trabajo, para acometer cambios desde la institución es necesario que se realice desde un enfoque multisector. Es decir, con un compromiso amplio de la universidad en proveer de soporte a las propias facultades y profesores, lo que implica acompañamiento para derribar las barreras a las que se enfrenta una iniciativa de PFD. Es este el camino también para promover el desarrollo del vínculo entre investigación y docencia, lo que conlleva acciones de SoTL planificadas con un debido seguimiento y monitoreo.

En tanto, los cambios en los estudiantes reportados en esta investigación obedecen a hallazgos cruzados en todos los subniveles. El hecho que, por ejemplo, se aprecian resultados positivos en los enfoques de estudiantes podría dar soporte a la idea de insistir en los programas de formación. Sin embargo, se debe tomar con cautela esta afirmación porque como se ha visto, los cambios no son automáticos, requieren tiempo para ser apreciados (Stes, De Maeyer et al., 2013). Lo anterior se podría explicar por la menor cantidad de estudios que han abordado este nivel, lo que se traduce en la necesidad de más investigación al respecto.

Todo lo anterior, debería asegurarse con el despliegue de espacios seguros que estimulen la reflexión de las y los académicos para mejorar su práctica pedagógica y con ello la calidad de la docencia universitaria (Asghar & Pilkington, 2017).

## 6. LIMITACIONES DE ESTA REVISIÓN

Como limitación, es necesario mencionar que esta revisión recoge en mayor medida estudios de la esfera anglosajona y otros pocos en el mundo hispanoparlante. Lo anterior, podría coartar la extrapolación de los resultados al contexto local, pero también puede ser una oportunidad para ser explorada en futuras investigaciones.

## 7. CONCLUSIÓN

Esta revisión ha podido determinar que el impacto de los PFD se traduce en un aporte a una mejor docencia, pero no siempre es posible interpretarlo como un incremento de los resultados de aprendizaje. Además, la aplicación del modelo de evaluación en los tres niveles ha permitido constatar que pese a la amplitud de los años en revisión (2004-2017), la investigación continúa centrándose en el profesorado. Al respecto, tanto la institución como los estudiantes necesitan de más pesquisas que les incorpore, ya que el éxito de un programa tiene necesariamente que ver con el contexto en el que este se aplica y sus beneficiarios. Si se consideran también las variables de duración y naturaleza de la formación, se debería propender al diseño de iniciativas que tengan una extensión no episódica y que consideren aspectos tanto formales y no formales para asegurar que sus resultados sean más efectivos, asumiendo la relevancia de la formación continua de los profesores.

Además, en este diseño se debe tener en cuenta las dificultades que profesores e institución presentan al momento de emprender con una capacitación, como sobrecarga de trabajo o la ausencia de apoyo y orientación de las instituciones.

Sumado a lo anterior, es importante resaltar el papel de la valoración del profesor en términos de reconocer su entusiasmo, motivación y compromiso con su desarrollo docente y mejorar la calidad de su enseñanza. Estos aspectos debieran estar considerados en el diseño de los programas de formación ya que se ha demostrado tiene un impacto positivo en la autoeficacia docente; el autoconcepto y la construcción de su propia identidad como profesor universitario, variables que tienen un gran impacto en las prácticas pedagógicas. La identidad docente se forja en el plano individual pero también y simultáneamente se construye mediante imágenes colectivas compartidas por todos sus miembros, siendo fundamental el sentimiento de satisfacción por parte del profesor (Granados et al., 2017), así las instituciones educativas, influyen condicionando la manera como los docentes significan y resignifican su identidad (De Laurentis, 2015).

La profesionalización de la docencia universitaria, requiere de una cultura profesional mejorada que promueve instancias de reflexión en relación a los procesos de formación (Muñoz-Cantero et al., 2014). Esta reflexión exige el análisis de muchas variables, en especial del rol del docente en la universidad, en el contexto social y cultural actual; del análisis de las nuevas competencias científicas, sociales y pedagógicas que se requieren.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asghar, M. & Pilkington, R. (2017). The relational value of professional dialogue for academics pursuing HEA fellowship. *International Journal for Academic Development*, 23(2), 135-146. doi: 10.1080/1360144X.2017.1386566
- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*: McGraw-Hill Education (UK).
- Boerboom, T. B. B., Dolmans, D. H. J. M., Muijtjens, A. M. M., Jaarsma, A. D. C., Beukelen, P. V. & Scherpbier, A. J. J. A. (2009). Does a faculty development programme improve teachers' perceived competence in different teacher roles. *Medical teacher*, 31(11), 1030-1031. doi: 10.3109/01421590903183779
- Botham, K. A. (2017). An analysis of the factors that affect engagement of Higher Education teachers with an institutional professional development scheme. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(2), 176-189.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered; Priorities of the professoriate*. Princeton University Press, 3175 Princeton Pike, Lawrenceville, NJ 08648.
- Brunner, J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. University governance: typology, dynamics and trends. *Revista de educación*, 355(2), 137-159.
- 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.
- De La Fuente, J., Berbén, A. B. G. & Zapata, L. (2013). How regulatory teaching impacts university students' perceptions of the teaching-learning process: The role of teacher training. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 375-385. doi: 10.1174/021037013807533016
- De Laurentis, C. (2015). Identidad Docente: Herramientas Para Una Aproximación Narrativa. *Entramados: Educación y Sociedad*, 2, 67-74. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5236203.pdf>
- Devlin, M. (2008). Research challenges inherent in determining improvement in university teaching. *Issues in Educational Research*, 18(1), 12-25.
- Ebert-May, D., Derting, T. L., Hodder, J., Momsen, J. L., Long, T. M. & Jardeleza, S. E. (2011). What we say is not what we do: effective evaluation of faculty professional development programs. *BioScience*, 61(7), 550-558.

- Fabriz, S., Hansen, M., Heckmann, C., Mordel, J., Mendzheritskaya, J., Stehle, S. & Horz, H. (2021). How a professional development programme for university teachers impacts their teaching-related self-efficacy, self-concept, and subjective knowledge. *Higher Education Research & Development*, 40(4), 738-752. doi: 10.1080/07294360.2020.1787957
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, (33), 031-59.
- Feixas, M., Engfer, D., Zimmermann, T., Zellweger, F. & Flepp, G. (2020). Degrees of reflection in academic development: Construction and application of a tool to assess critical reflection in portfolios and projects. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*.
- Fernández Díaz, M. J., Carballo Santaolalla, R. & Galán González, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European higher education challenges. *Higher education*, 60(1), 101-118. doi: 10.1007/s10734-009-9282-1
- Fernandez, I., Guisasola, G., Garmendia, M., Alkorta, I. & Madinabeitia, A. (2013). Does teacher training have global effects in the university? Faculty development, active methodologies and hybrid curriculum. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 387-400.
- 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.
- Giins, P., Kitay, J. & Prosse, M. (2010). Transfer of academic staff learning in a research-intensive university. *Teaching in Higher Education*, 15(3), 235-246. <https://doi.org/10.1080/13562511003740783>
- Godfrey, J., Dennick, R. & Welsh, C. (2004). Training the trainers: do teaching courses develop teaching skills? *Medical Education*, 38(8), 844-847.
- González, C. (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. In A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis*. (1st ed., pp. 375). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Granados, J., Tapia, A. & Fernández, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas. *REDU*, 15(2), 163-178. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6746/9202>
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709-726. doi: 10.1080/0307507042000287212
- 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.
- Harland, T., Raja Hussain, R. M. & Bakar, A. A. (2014). The scholarship of teaching and learning: challenges for Malaysian academics. *Teaching in Higher Education*, 19(1), 38-48. doi: 10.1080/13562517.2013.827654
- Hattie, J. & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of educational research*, 66(4), 507-542.
- Henderson, C., Beach, A. & Famiano, M. (2009). Promoting instructional change via co-teaching. *American Journal of Physics*, 77(3), 274-283.
- Hibbert, P. & Semler, M. (2016). Faculty development in teaching and learning: the UK framework and current debates. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 581-591.
- Hirsto, L., Lampinen, M. & Syrjäkäri, M. (2013). Learning outcomes of university lecturers from a process-oriented university pedagogical course. *TRAMES: A Journal of the Humanities & Social Sciences*, 17(4).
- 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(2), 143-169.

- Johannes, C. & Seidel, T. (2012). Professionalization of university teachers: Teaching approaches, professional vision and teacher identity in video-based training. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 233-251.
- Jordan, L., Bovill, C., Othman, S., Saleh, A., Shabila, N. & Watters, N. (2014). Is student-centred learning a Western concept? Lessons from an academic development programme to support student-centred learning in Iraq. *Teaching in Higher Education*, 19(1), 13-25.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). Evaluation, Training Programs: the four levels, San Francis co: Berrett-Koehler Publishers. Learning transfer. *International Journal of Training and Development*, 6(1), 36-48.
- Klieme, E., Hartig, J. & Rauch, D. (2008). The concept of competence in educational contexts. *Assessment of competencies in educational contexts*, 3-22.
- Light, G., Calkins, S., Luna, M. & Drane, D. (2009). Assessing the Impact of a Year-Long Faculty Development Program on Faculty Approaches to Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 168-181.
- MacKenzie, J., Bell, S., Bohan, J., Brown, A., Burke, J., Cogdell, B. & Morrow, L. (2010). From anxiety to empowerment: a learning community of university teachers. *Teaching in Higher Education*, 15(3), 273-284.
- Madinabeitia Ezkurra, A. & Fernández Fernández, I. (2017). El desarrollo docente del profesorado universitario: análisis y sistematización del concepto. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 87-108. <https://doi.org/10.14201/teoredu29287108>
- Marchant, J., González, C. & Fauré, J. (2017). The impact of a university teaching development programme on student approaches to studying and learning experience: evidence from Chile. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 697-709. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1401041>
- Marchant Mayol, J. C. (2017). *La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes* [Tesis Doctoral]. Universidad de Leiden, Holanda. Recuperado de <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/46488>
- McDonough, K. (2006). Action research and the professional development of graduate teaching assistants. *The Modern Language Journal*, 90(1), 33-47.
- McShannon, J. & Hynes, P. (2005). Student achievement and retention: Can professional development programs help faculty GRASP it? *The Journal of Faculty Development*, 20(2), 87-93.
- Muijs, D. & 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.
- Muñoz- Cantero, J. & Mato-Vásquez, M. D. (2014). El proyecto docente en la universidad española según el Espacio Europeo de Educación Superior. *Calidad en la educación*, 40, 319-334. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652014000100011>
- Norton, L., Aiyegbayo, O., Harrington, K., Elander, J. & Reddy, P. (2010). New lecturers' beliefs about learning, teaching and assessment in higher education: the role of the PGCLTHE programme. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(4), 345-356.
- Parsons, D., Hill, I., Holland, J. & Willis, D. (2012). *Impact of teaching development programmes in higher education*. HEA Research Series. York: The Higher Education Academy.
- Paskevicius, M. & Bortolin, K. (2016). Blending our practice: using online and face-to-face methods to sustain community among faculty in an extended length professional development program. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 605-615.
- Pekkarinen, V. & Hirsto, L. (2017). University Lecturers' Experiences of and Reflections on the Development of Their Pedagogical Competency. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(6), 735-753.
- Pineda, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educar*, 27, 119-133.

- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571.
- \_\_\_\_\_. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher education*, 56(1), 29-43.
- Quinn, L. (2012). Understanding resistance: an analysis of discourses in academic staff development. *Studies in Higher Education*, 37(1), 69-83.
- Rathbun, G. A., Leatherman, J. & Jensen, R. (2017). Evaluating the impact of an academic teacher development program: practical realities of an evidence-based study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 548-563.
- Reimann, N. & Wilson, A. (2012). Academic development in 'assessment for learning': the value of a concept and communities of assessment practice. *International Journal for Academic Development*, 17(1), 71-83.
- Reimann, N. (2017). Learning about assessment: the impact of two courses for higher education staff. *International journal for academic development*, 23(2), 86-97.
- Rienties, B. & Kinchin, I. (2014). Understanding (in) formal learning in an academic development programme: A social network perspective. *Teaching and Teacher Education*, 39, 123-135.
- Roxå, T., Olsson, T. & Mårtensson, K. (2008). Appropriate use of theory in the scholarship of teaching and learning as a strategy for institutional development. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(3), 276-294.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M. & 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., Coertjens, L. & Van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: impact on teaching approach. *Higher education*, 60(2), 187-204.
- \_\_\_\_\_. (2013). Instructional development in higher education: Impact on teachers' teaching behaviour as perceived by students. *Instructional Science*, 41(6), 1103-1126.
- Stes, A., De Maeyer, S., Gijbels, D. & Van Petegem, P. (2013). Effects of teachers' instructional development on students' study approaches in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(1), 2-19.
- \_\_\_\_\_. (2012a). 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. doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02032.x>
- \_\_\_\_\_. (2012b). Instructional development for teachers in higher education: effects on students' learning outcomes. *Teaching in Higher Education*, 17(3), 295-308.
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D. & 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.
- Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*, 48(1), 5-26.
- Tennill, M. M. & Cohen, M. W. (2013). Assessing the long-term impact of a professional development program. *To Improve the Academy*, 32, 145-159.
- Trautwein, C. (2018). Academics' identity development as teachers. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 995-1010.
- Trigwell, K., Caballero Rodriguez, K. & Han, F. (2012). Assessing the impact of a university teaching development programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 499-511.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In Altbach, P. (Ed), *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Springer.
- Vilppu, H., Södervik, I., Postareff, L. & Murtonen, M. (2019). The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching-learning situations. *Instructional science*, 47(6), 679-709.

- Weuffen, S., Andrews, T. & Roberts, K. (2020). Promoting quality learning and teaching pedagogy: Evaluating a targeted localised academic induction program (AIP) for the impact on continuing professional development. *Australian Journal of Adult Learning*, 60(2), 245-267.
- 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.