

## Presentación

- En Chile, producto de la masificación y diversificación de la matrícula en la educación superior (Brunner, 2009), los docentes se han enfrentado al desafío de enseñar a nuevos y diferentes tipos de estudiantes.
- En este contexto, las instituciones de educación superior han desarrollado centros de mejoramiento docente (Marchant, 2017).
- Es por lo anterior que surge la pregunta de cómo conocer y medir el impacto de los programas orientados a mejorar la docencia en Chile.
- El presente documento tiene el objetivo de informar sobre una herramienta evaluativa propuesta por los académicos Denise Chalmers y Di Gardiner, de la University of Western Australia (2015). Dicho marco de evaluación se basa en cinco niveles para medir la efectividad, propuestos por Guskey (2002): Reacciones de los maestros ante los programas, cambios conceptuales en el pensamiento de los docentes, cambios en el comportamiento de los docentes, cambios en la cultura organizacional, cambios en el aprendizaje de los estudiantes.
- Junto a ello, se resume la experiencia de una institución chilena aplicando este modelo: el Centro de Innovación y Desarrollo de la Docencia (CeDID) de la Universidad Católica de Temuco.

## ¿Por qué es importante contar con un Marco de Evaluación?

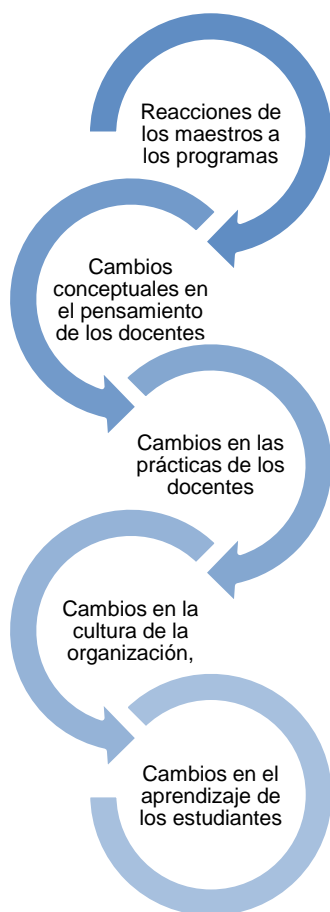
Existe un consenso más o menos generalizado respecto del efecto positivo que tienen los programas de desarrollo docente, tanto en los profesores como en sus estudiantes (Chalmers & Gardiner, 2015). Algunos estudios han encontrado que, luego de participar en programas de desarrollo docente, los académicos tienen mayor confianza en el uso de nuevas técnicas (Hanbury et al., 2008) y una mejor comprensión de la perspectiva del estudiante (Knight, 2006). Sin embargo, estos programas suelen evaluarse a través de

herramientas tales como encuestas de satisfacción de los participantes. El problema radica en que este tipo de evaluaciones no entregan información robusta sobre su impacto inmediato ni a largo plazo, sumado a que los docentes suelen evaluar de manera positiva su participación en estos programas (Rust, 1998; Postareff et al., 2007). En este contexto, surgen preguntas relacionadas con: ¿cómo medir el alcance y la duración del impacto de los programas de desarrollo docente en la cultura disciplinaria? ¿cómo es su implementación en las distintas instituciones? ¿dónde, sobre quién y por qué tienen o no impacto estos programas? (Chalmers & Gardiner, 2015).

Frente a ello, Chalmers y Gardiner (2015) plantean que las evaluaciones deben diseñarse en la etapa de planificación de los programas, para así construir una base de evidencia que sustente estas interrogantes. Los autores proponen una herramienta de evaluación para programas de desarrollo docente que permite medir y conocer su impacto, basado en la literatura, con la intención de pasar desde un “paradigma de la investigación” hacia un “paradigma de la evaluación”.

## Cinco niveles para medir efectividad

Este Marco evaluativo fue diseñado sobre la base de investigación relacionada con la resolución práctica de problemas, la promoción y acceso al conocimiento, la mejora de las capacidades de los participantes y la entrega de hallazgos que se pueden aplicar de inmediato al mundo real (Clarke, 2005). En este contexto, el Marco se basa en la propuesta de Guskey (2002) quien plantea cinco niveles en que se puede analizar los efectos de los programas de desarrollo docente (ver figura 1):



**Figura 1. Cinco niveles para medir efectividad**

**Nivel 1. Reacciones de los docentes al programa:** El primer nivel y el más evidente en el que se pueden observar cambios luego de la aplicación de un programa de desarrollo docente, es en la reacción de los participantes ante dicho programa, esto es, si les pareció una experiencia positiva o no (Chalmers & Gardiner, 2015).

**Nivel 2. Cambios conceptuales en el pensamiento de los docentes:** Se refiere a los cambios en el pensamiento y creencias de los docentes en cuanto a la enseñanza y aprendizaje, producto de participar en estos programas. Diversos autores han mostrado que los docentes cambian sus concepciones de enseñanza al conocer otras más adecuadas para el aprendizaje de los estudiantes (Samuelowicz y Bain, 2001). La

literatura, en general, identifica cambios positivos en las actitudes y creencias de los docentes al participar en este tipo de programas. En consecuencia, se ha encontrado que los programas de desarrollo docente que se centran en el cambio conceptual de los docentes son eficaces para cambiar sus creencias, llevándolos a centrarse en el aprendizaje de los estudiantes (Ginns et al., 2008).

**Nivel 3. Cambios en las prácticas de los docentes (cómo utilizan el conocimiento, las habilidades y las técnicas que han aprendido):** Se diferencia del nivel anterior, pues se ha encontrado una brecha entre las creencias declaradas y las prácticas reales que desarrollan los docentes (Samuelowicz y Bain, 2001). De modo que este nivel se refiere a cambios en las prácticas de enseñanza de los docentes, las cuales tendrán un impacto directo en el enfoque de aprendizaje de los estudiantes (Prosser y Trigwell, 1999). Para ello, los programas de desarrollo profesional docente debiesen entregar una orientación práctica y apoyo a los profesores en cómo implementar los diferentes aspectos de la enseñanza centrada en el alumno.

**Nivel 4. Cambios en la cultura organizacional, las prácticas y el apoyo:** Corresponde a los cambios en la cultura organizacional y en las prácticas de apoyo, producto de la implementación de programas enfocados en mejorar la docencia. Si bien, se conoce poco en cuanto al efecto de estos programas en la cultura organizacional y prácticas de apoyo, se ha encontrado que dista del efecto en el comportamiento individual de los docentes (Trowler y Bamber, 2005). Por otro lado, se ha estudiado el efecto de la cultura organizacional sobre las prácticas docentes, identificándose como un factor de apoyo clave, la disposición de los colegas y estudiantes a la innovación en la enseñanza.

Por otro lado, la literatura da cuenta de obstáculos institucionales importantes de considerar. Primero, la falta de colaboración y consenso entre colegas (Stes y Van Petegem, 2011). Luego, la falta de apoyo desde la institución, en cuanto a

financiamiento, o la resistencia al cambio, también puede perjudicar y entorpecer los esfuerzos de desarrollo profesional que se lleven a cabo (Guskey, 2002). Por último, se ha visto que los programas genéricos tienen menos influencia sobre el comportamiento de los docentes, que aquellos que son específicos de cada disciplina (Lindblom-Ylänne, et. Al. 2006). Dado lo anterior, se recomienda que la evaluación de los programas de desarrollo docente sea diseñada dentro su contexto institucional local (Bamber, 2008).

**Nivel 5. Cambios en el aprendizaje de los estudiantes:** El quinto nivel implica identificar la existencia de cambios en el aprendizaje de los estudiantes; considerando distintas dimensiones en que los programas de desarrollo docente pueden influir. Esto va desde el aprendizaje profundo, hasta -por ejemplo- el nivel de participación de los estudiantes que, a su vez, tiene efectos en el aprendizaje (Carini et al., 2006).

Frente a esto, es importante considerar que los estudiantes son influenciados por diferentes docentes, y no todos han participado de estos programas, por lo que es complejo atribuir la mejora de sus aprendizajes al efecto de un programa particular.

En la tabla 1 se presenta un resumen de los niveles de efectividad de los programas de desarrollo docente, en cuanto a por qué considerarlos, qué buscan medir y cómo evaluar su impacto.

**Tabla 1. Dimensiones de Guskey (2002)**

	<b>¿Por qué considerar este nivel?</b>	<b>¿Qué se busca medir?</b>	<b>¿Cómo evaluar el impacto en este nivel?</b>
<b>N 1. Reacciones de los docentes al programa</b>	Entrega insumos para mejorar el diseño y desarrollo del programa	La satisfacción inicial de los participantes con la experiencia del programa	En general se aplican encuestas de satisfacción a los participantes una vez finalizado el taller o programa. La evidencia es consistente en mostrar que los programas suelen ser bien recibidos, reportándose satisfacción general de los asistentes (Postareff et al., 2007), y cambios positivos en las actitudes de los docentes hacia los programas de desarrollo docente (Steinert et al., 2006).
<b>N 2. Cambios conceptuales en el pensamiento de los docentes</b>	Permite mejorar el contenido, formato y organización del programa	Nuevo conocimiento y habilidades adquiridas por los participantes	Encuestas, simulaciones y demostraciones, reflexiones de los participantes (orales y escritas), portafolios de los participantes, estudios de caso, entre otros.
<b>N 3. Cambios en las prácticas de los docentes</b>	Permite mejorar el contenido, formato y organización del programa, así como conocer si el programa tuvo un efecto real en las prácticas concretas de los participantes.	El grado y calidad de la implementación, junto con documentar y mejorar la implementación del contenido del programa	Se pueden realizar encuestas, aplicar entrevistas estructuradas con los participantes y supervisores, analizar reflexiones de los participantes (orales y/o escritas), portafolios de los participantes, realizar observaciones directas, en video o audios, etc.
<b>N 4. Cambios en la cultura organizacional, las prácticas y el apoyo</b>	Entrega la oportunidad de documentar y mejorar el apoyo organizativo, así como informar futuros esfuerzos de cambio	El apoyo, facilidades y reconocimiento que la organización proporciona al desarrollo docente	Se puede analizar registros de institución y de la administración, realizar actas de reuniones de seguimiento, encuestas, grupos focales, entrevistas estructuradas con participantes y administradores, portafolios de los participantes, entre otros.
<b>N 5. Cambios en el aprendizaje de los estudiantes</b>	Permite mejorar aspectos del diseño, implementación y seguimiento del programa. Además, en este nivel se podría demostrar el impacto general del desarrollo docente	Resultados de aprendizaje de los estudiantes: Cognitivos (actuación y rendimiento) Afectivo (actitudes y disposiciones) Psicomotor (habilidades y conductas)	Notas de los estudiantes, cuestionarios, entrevistas estructuradas con estudiantes, padres, profesorado y directores; portafolios de los participantes, entre otros.

Fuente: Elaboración propia, basada en Marcelo (2019)

## La experiencia del CeDID de la Universidad Católica de Temuco

El Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CeDID), de la Universidad Católica de Temuco, en colaboración con Denise Chalmers, ha aplicado el Marco de Evaluación presentado, para estimar los resultados esperados de sus programas. La académica australiana orientó a los investigadores en la aplicación del Marco Evaluativo, sin embargo, se creó una matriz propia, contextualizada en la Universidad Católica de Temuco.

La motivación inicial radicaba en mejorar las prácticas docentes y los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pues muchos cursos de la institución, en diferentes carreras y departamentos, contaban con altas tasas de reprobación. Si bien existían programas destinados a mejorar la docencia, no se estaban observando cambios en las prácticas docentes. Para ello fue necesario, por un lado, diversificar la formación docente, creando las Comunidades de Aprendizaje de Docentes (FLC), y el Colegio de Ayudantes (SLA), con un foco en el desarrollo docente permanente, y bajo una lógica de acompañamiento constante.

Por otro lado, era necesario contar con una herramienta que les permitiera identificar y medir el efecto de programas orientados a este fin. Inicialmente, desarrollaron un marco de evaluación. Sin embargo, su alcance era limitado, por lo que el año 2013, comenzaron a desarrollar un nuevo modelo basado en el proyecto de Denise Chalmers (2012), el cual se encontraba ya teóricamente fundamentado (Moya, Turra & Chalmers, 2019). Con esto, se buscó apoyar las diversas necesidades de diferentes partes interesadas: los académicos, quienes necesitaban emitir juicios sobre su enseñanza en su Facultad y contexto disciplinario; el CeDID, para evidenciar el impacto de sus

programas; la universidad, para informar el logro de sus objetivos estratégicos planificados; y para informar a MECESUPe<sup>1</sup> sobre la efectividad y el impacto de los programas que ha financiado.

El proceso de aplicación fue extenso en el tiempo, y de constante aprendizaje para los investigadores. Se desarrolló una serie de versiones del modelo, hasta llegar a una versión final, adaptada al contexto particular. Se pasó de una evaluación “desintegrada”, con todos los programas y sus respectivos indicadores, a una matriz holística de la totalidad de programas del CeDID (Tabla 2). Fue así como en un periodo de cuatro años, el equipo del CeDID amplió el trabajo de Chalmers (Chalmers y Gardiner, 2015), analizando cada uno de sus programas respecto a su propósito, sus participantes, metodología, contenido, formato, duración y resultados. Basados en las dimensiones propuestas por Guskey, desarrollaron un Marco contextualizado a la realidad del CeDID de la Universidad Católica de Temuco. Esta experiencia ha sido presentada, a través de un análisis de caso, en la guía de HERDSA de investigación del impacto en educación superior (Ahmad et al, 2018).

De acuerdo con los investigadores del CeDID, este proceso también tuvo un impacto en las políticas institucionales de la Universidad Católica de Temuco: ofrecer una metodología basada en evidencia, junto a lineamientos claros de la Vicerrectoría Académica sensible a esta fase, atrajo a los académicos y desarrolló un espacio para generar investigación en docencia, con la creación de un programa de Convenios de Desempeño Individuales en Docencia. Con esto se incentivó la publicación en el área de desarrollo docente, aumentando considerablemente la cantidad de publicaciones de la institución al año.

<sup>1</sup> El Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECESUP) es parte de los esfuerzos del Gobierno de Chile para incrementar la equidad y la efectividad

de su sistema de Educación Superior. El objetivo principal del Programa MECESUP 3 es mejorar la calidad y relevancia de la educación superior a través de la ampliación del sistema de financiamiento basado en resultados (MINEDUC, 2019)

Finalmente, el desarrollo de este Marco les permitió conocer la efectividad de los programas de desarrollo docente a nivel individual, así como el impacto combinado de los programas, en los cinco niveles de Guskey (Moya et al, 2019). Este proceso generó importantes aprendizajes para el CeDID, y un aumento en las tasas de aprobación de cursos de sus estudiantes, que es donde se origina la necesidad de utilizar este Marco de Evaluación.

### La Matriz de Indicadores del CeDID

En la Tabla 2 se presenta la Matriz de Evaluación del CeDID, en la que se organizaron todos sus programas (Moya et al., 2019). La matriz se compone de cuatro categorías de impacto (**CI**) de los programas considerados relevantes para los autores dentro de su contexto institucional. A su vez, estas se subdividen en variables de impacto (**N**) acorde a los niveles propuestos por Guskey, en los que se puede observar el impacto de los programas de desarrollo educacional. Cada nivel de la matriz presenta cuatro tipos de indicadores de calidad (**I**) (insumo, proceso, resultado, y producto), diseñados para evaluar la efectividad de las prácticas y los procesos de un programa específico, así como los cambios y resultados (Chalmers & Gardiner, 2015). Finalmente, los diferentes tipos de indicadores y fuentes de evidencia (propia, pares, estudiantes, percepción, y logro del estudiante, descritos en Chalmers & Hunt, 2016) fueron organizados en una matriz de evaluación que contenía todos los programas del CeDID (Tabla 2). A continuación, se describen cada uno de los componentes de la matriz:

**1. Categorías de Impacto (CI):** corresponden a las áreas donde los autores esperaban que los programas tuvieran efecto. Las categorías identificadas como más relevantes para el trabajo del CeDID fueron: los académicos, los estudiantes ayudantes, los estudiantes de los cursos intervenidos, y el liderazgo y práctica institucional.

**2. Variables de Interés o Niveles (N):** cada categoría de impacto se subdivide en niveles

basados en el modelo de Guskey, sobre los que podrían tener algún efecto los programas:

- Para los **académicos** se espera que los programas del CeDID contribuyan a la satisfacción de los docentes con su participación en el mismo (N: reacción), así como a cambios en su práctica docente (N: práctica) (Moya et al., 2019)
- En el caso de los **estudiantes ayudantes** (SLE), se identificó como áreas de impacto de los programas del CeDID la satisfacción de los estudiantes con su participación en el programa (N: reacciones), actitudes y creencias sobre el aprendizaje (N: creencias) y la contribución al cambio de la práctica docente (N: práctica) (Moya et al., 2019)
- Para los **estudiantes** en cursos que fueron transformados, se esperan efectos de los programas en sus percepciones y satisfacción con la enseñanza, su compromiso con su propio aprendizaje y las ganancias de aprendizaje (N: reacciones).
- Bajo la categoría de **organización**, se identificó como áreas de impacto aspectos de su política, fundamentos y prácticas (N: ámbitos en cultura institucional)

**3. Tipos de indicadores (I):** Posteriormente, bajo las categorías de impacto, se identificaron indicadores clasificados como insumo, procesos, resultado y producto. Los cuatro tipos de indicadores surgen de la teoría de cambio (Taplin y Clark, 2012) y apoyan la recolección de datos cualitativos y cuantitativos, y la evidencia de corto y largo plazo (Moya et al., 2019)

**4. Indicadores específicos de efectividad (IE):** Cada programa identificó su categoría de impacto e indicadores que informarían el éxito o no de su propio programa, así como su contribución para el alcance completo del trabajo del CeDID. Fue necesario proveer un set consolidado de indicadores para evaluar y reportar la totalidad de su trabajo. Cada una de las celdas del Marco se llenó con indicadores en base a una revisión de la literatura, auditorías y versiones iteradas. Estos indicadores proporcionan ejemplos indicativos, entre los que los centros de enseñanza y aprendizaje pueden escoger, según los programas

que están interesados en evaluar, o bien los resultados específicos de los programas que sean de interés o preocupación. Además, los indicadores proporcionan pautas para el desarrollo del programa al funcionar como una lista de verificación de resultados deseables.

Matriz de Indicadores de CeDID

Tabla 2: Matriz de evaluación de programas UCT

(CI) Categoría de Impacto	(N) Niveles de Impacto	(I) Insumo	(I) Proceso	(I) Producto	(I) Resultado
(CI) Profesores y académicos	(N) Reacciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Número de FLC<sup>2</sup></li> <li>- Número de académicos y profesores en FLC</li> <li>- Número de académicos y profesores con un enfoque centrado en el estudiante antes de la CT<sup>3</sup> (ATI<sup>4</sup>)</li> <li>- Número de académicos y profesores con SLA antes CT</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Protocolo del CT</li> <li>- Análisis del programa de estudio</li> <li>- Satisfacción con el proceso de formación (workshops, programas de certificación)</li> <li>- Iniciativas de difusión del CT</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Número de FLC</li> <li>- Número de académicos y profesores en FLC</li> <li>- Número de académicos y profesores con un enfoque centrado en el estudiante antes del CT</li> <li>- Número de académicos y profesores con SLA después del CT</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programas de estudio rediseñados orientados al aprendizaje profundo</li> <li>- Satisfacción del profesorado en talleres / programa de certificación</li> <li>- Satisfacción de los docentes con los SLA en cursos transformados</li> </ul>
	(N) Cambios en las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resultados de la Encuesta de Opinión al Desempeño Docente antes del CT</li> <li>- ATI antes del CT</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Protocolo del CT</li> <li>- Protocolo de FLC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resultados de la Encuesta de Opinión al Desempeño Docente después del CT</li> <li>- ATI después del CT</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transferencia de innovación a otros cursos</li> <li>- Nuevos proyectos de innovación en docencia del profesorado implicado en CT</li> <li>- Presentaciones/ conferencias sobre innovación pedagógica</li> </ul>
(CI) Ayudantes de Aprendizaje	(N) Reacciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Número de SLA certificados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación continua de SLA</li> <li>- Establecer una comunidad de aprendizaje de SLA</li> <li>- Actividades de difusión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promedios por nivel: básico, avanzado y liderazgo</li> <li>- Número de SLA certificados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfacción general con programas SLA</li> </ul>
	(N) Creencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Número de SLA avanzados y líderes certificados que trabajan con FLC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación de SLA: Básico, Avanzado, y liderazgo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Número de SLA avanzados y líderes certificados que trabajan con FLC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inventario de prácticas SLA, ATI (antes/después)</li> </ul>

Fuente: (Moya et al., 2019) Continúa

<sup>2</sup> Comunidades de Aprendizaje de profesores y académicos

<sup>3</sup> Transformación de cursos

<sup>4</sup> Inventario de enfoques hacia la enseñanza



Tabla 2. Continuación

(CI) Categoría de Impacto	(N) Niveles de Impacto	(I) Insumo	(I) Proceso	(I) Producto	(I) Resultado
(CI) Ayudantes de Aprendizaje	(N) Cambios en las prácticas	- Número de actividades con apoyo tecnológico desarrollado por SLAs	- Auditoría de actividades de apoyo. - Laboratorio de contenido abierto de SLA	- Número de actividades (con apoyo tecnológico) desarrollado por SLA	- Uso y frecuencia de tecnología educativa en clases - Evaluación del portafolio de SLA, e integración de resultados con el programa
(CI) Estudiantes	(N) Reacciones	- Número de estudiantes con apoyo de SLA - Encuesta de Opinión al Desempeño Docente antes de CT - Actitudes hacia las disciplinas antes de CT	- Rediseño y transformación de cursos	- Número de estudiantes en clases con SLA - Encuesta de Opinión al Desempeño Docente después de CT - Actitudes hacia las disciplinas después de CT	- Satisfacción de los estudiantes conSLA - Satisfacción de los estudiantes hacia los CT
	(N) Resultados de aprendizaje	- Tasas históricas de aprobación y reprobación de cursos de FLC - Inventario de Conceptos disciplinario antes de CT - Resultados del inventario de enfoques de aprendizaje antes de CT	- Evidencia de evaluación de estudiantes en cursos transformados (material audiovisual o escrito)	- Tasas históricas de aprobación y reprobación de cursos de FLC - Inventario de Conceptos disciplinario después de CT - Resultados del inventario de enfoques de aprendizaje después de CT	- Ganancias de aprendizaje en cursos transformados - Estudios académicos enviados a revistas por académicos en FLC, sobre ganancias de aprendizaje
(CI) Organización	(N) Cambios en la cultura institucional	- Regulaciones relativas al reconocimiento académico para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje antes de FLCs - Número de acuerdos de colaboración entre las escuelas de UCT <sup>5</sup> y CeDID <sup>6</sup> destinados a la innovación pedagógica antes de los FLC	- Presentación de la política de desarrollo académico y docente a las autoridades de UCT - Propuesta para la introducción de nuevos productos académicos y desarrollo profesional en la categorización de desempeño académico	- Regulaciones relativas al reconocimiento académico para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje después de FLCs - Número de acuerdos de colaboración entre las escuelas de UCT y CeDID destinados a la innovación pedagógica después de los FLC	- Análisis de cambios regulatorios

Fuente: (Moya et al., 2019)

<sup>5</sup> Universidad Católica de Temuco

<sup>6</sup> Centro de Innovación y Desarrollo Docente

## Recomendaciones para las Instituciones de Educación Superior

Finalmente, para concluir el presente documento, se entrega una serie de recomendaciones a las instituciones de educación superior interesadas en aplicar el Marco de Evaluación propuesto:

1. En primer lugar, es importante considerar que comenzar a evaluar es un proceso de aprendizaje, siendo el error parte del proceso. Por medio de iteraciones del modelo, se puede desarrollar un modelo de evaluación final, contextualizado a cada institución particular.
2. Se ha visto la importancia de conocer el efecto de los programas en los diferentes niveles propuestos. Además, se sugiere contar con indicadores de proceso, pues evidencian avances de corto plazo, y permiten monitorear el logro de los resultados esperados. Para ello, se debe comenzar con un análisis de la oferta de programas existentes, e identificar qué categoría y en qué nivel se deberían esperar resultados.
3. Se debe considerar que cada Marco de Evaluación varía según su contexto institucional, por ende, debe ser diseñado considerando las características particulares de cada institución.
4. Para conocer el verdadero efecto de los programas de desarrollo docente, se debe realizar un proceso riguroso, basado en evidencia y fundamentado teóricamente. Un ejemplo de esto es el modelo desarrollado por Denise Chalmers.
5. El caso de la Universidad Católica de Temuco muestra que ya hay camino recorrido, por lo que su experiencia y sus publicaciones sirven de referencia para desarrollar Modelos de Evaluación en otras instituciones (Turra & Moya, 2016; González et al., 2018; Moya et al., 2019)

## Agradecimientos

Agradecemos el apoyo de Beatriz Moya y Héctor Turra, del Centro de Investigación y Desarrollo de la Docencia de la Universidad Católica de Temuco, en el desarrollo de este trabajo

## Referencias

- Ahmad, A., Fenton, N., Graystone, L., Acai, A., Matthews, K., & Chalmers, D. (2018). *Investigating Impact in Higher Education*. Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERSDA).
- Bamber, V. 2008. Evaluating lecturer development programs: Received wisdom or self knowledge? *International Journal for Academic Development*, 13(2), 107–116.
- Brunner, J. (2009). Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1555757>
- 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., & Gardiner, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar*, 51(1), 53–80. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.655>
- Chalmers, D., & Hunt, L. (2016). Evaluation of teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 3, 25–55. Retrieved from file:///C:/Users/Sandra/Downloads/HERDSARHE 2016v03p25.pdf
- 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>>.
- González, C., Carrasco, V., Sandoval, V., Turra, H., Yáñez, C. (2018) Metodología para la evaluación de innovaciones en cursos de matemática XXXI Congreso SOCHEDI. Restrived from [https://sochedi2018.usm.cl/publicaciones/CIRO\\_GONZALEZ.pdf](https://sochedi2018.usm.cl/publicaciones/CIRO_GONZALEZ.pdf)
- 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.
- 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>>.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context.
- Marcelo (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP*, 1(1), 43-70
- Moya, B., Turra, H., & Chalmers, D. (2019). Developing and implementing a robust and flexible framework for the evaluation and impact of educational development in higher education in Chile. *International Journal for Academic Development*, 24(2), 163–177.
- 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
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). Understanding learning and teaching: The experience in higher education. SRHE/Open University Press: Buckingham
- Rust, C. (1998). The impact of educational development workshops on teachers' practice. *International Journal for Academic Development*, 3(1), 72–80.
- Samuelowicz, K., & Bain, J.D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299–325.
- 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., & Van Petegem, P. (2011) Instructional development for early career academics: An overview of impact. *Educational Research*, 53(4), 459–474,
- 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.
- Turra, H., & Moya, B. (2016) Evaluación de impacto de innovaciones pedagógicas en la formación de ingenieros XXIX Congreso chileno de educación en ingeniería. Retrieved from [http://sochedi2016.ufro.cl/wp-content/uploads/2016/10/SOCHEDI\\_2016\\_paper\\_41\\_VF.pdf](http://sochedi2016.ufro.cl/wp-content/uploads/2016/10/SOCHEDI_2016_paper_41_VF.pdf)

### Más información en:

---



@milenio\_edsup1



@milenio\_EdSup



[www.nmedsup.cl](http://www.nmedsup.cl)