



EVALUACIÓN DE IMPACTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

2024

Fanny Miriam Carrasco Monsalve

Autora

EVALUACIÓN DE IMPACTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**En el contexto de los programas de formación
en docencia universitaria en Chile**

Fanny M Carrasco Monsalve

Octubre de 2024

Título: “Evaluación de Impacto de la Formación Docente en Educación Superior: En el contexto de los programas de formación en docencia universitaria en Chile”

Autora: Fanny Miriam Carrasco Monsalve

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3001-3839>

RDA:N.º: 2024-A-2962 del 23 de marzo de 2024

ISBN versión digital: 978-956-7803-45-3

Licencia Creative Commons: CC BY-NC-ND 4.0

Editorial: Universidad Miguel de Cervantes.

Primera edición

Páginas 182

Santiago de Chile, Octubre de 2024

Fuente imágenes libres de portada y viñetas:

https://www.pngwing.com/es/free-png-amujy/download#google_vignette

<https://www.pngwing.com/es/free-png-pitsj/download>

https://www.flaticon.es/icono-gratis/impacto_5062304

<https://www.pngwing.com/es/free-png-zvdyj/download>

PRESENTACIÓN

“El reto para los desarrolladores académicos es ir más allá de la típica recopilación de datos sobre el número de participantes y su nivel de satisfacción y preguntarse si se han logrado los resultados previstos de sus programas de desarrollo docente”
(Chalmer & Galdiner, 2015,p.82)

Las Instituciones de Educación Superior (IES) se constituyen en uno de los ejes fundamentales para el desarrollo de estrategias que permitan profundizar en la equidad y la justicia social, a través de la calidad de la enseñanza; siendo precisamente el reconocimiento de que los estudiantes del siglo XXI esperan experiencias educativas de alta calidad en todo su itinerario formativo, es que las (IES) “se están centrando en las formas en que se puede mejorar la calidad de la enseñanza y la experiencia de aprendizaje del estudiante” (Hanbury et al., 2008, citado por Chalmer & Galdiner , 2015,p.81); ya sea en instancias educativas de pre y post grado, e incluso en programas asociados a la formación continua de los propios docentes.

En este contexto son ingentes los recursos destinados a la creación de programas y proyectos para la mejora continua en la formación pedagógica de los profesionales que ejercen docencia en la educación terciaria; no obstante lo anterior, las más de las veces se carece de los estudios de impacto profundos que permitan medir y evidenciar las implicancias que estas acciones han tenido en sus beneficiarios directos e indirectos —más allá de la mirada reduccionista de la rendición de cuentas y la percepción inmediata de satisfacción— en un desarrollo integral que comprenda la transferencia de los aprendizajes, los acom-

pañamientos e intervenciones necesarios para la mejora continua de los programas y su real impacto educativo.

En virtud de los argumentos expresados, el presente texto para la “Evaluación de Impacto de la Formación Docente en Educación Superior”, tiene como finalidad el proporcionar una base teórica sobre los principales elementos y procedimientos a ser considerados al planificar, diseñar e implementar una evaluación de impacto, y la posterior gestión de sus resultados —en el ámbito específico de la docencia en la educación terciaria y su instrucción pedagógica— constituyendo una visión teórica contextualizada en la evaluación de impacto de los programas de formación para profesionales que ejercen docencia en el referido nivel educativo.

La relevancia de esta propuesta (teórica-procedimental) radica en la necesidad de profundizar una evaluación científica sobre la eficacia de los procesos de formación docente y el desarrollo profesional del cuerpo académico en el nivel en referencia, que por cierto, constituye un fenómeno de orden complejo, que implica según Ávalos (2011) “la participación cognitiva y emocional de los docentes, la capacidad y la voluntad de examinar la posición de cada uno en términos de convicciones, creencias y la lectura y la aplicación de alternativas adecuadas para la mejora o el cambio” (p. 10).

El objetivo subyacente de este escrito, es sistematizar elementos fundamentales que orienten la toma de decisiones en relación con el tipo de evaluación de impacto más adecuado —en el ámbito específico y características de la institución que defina la realización de este tipo de estudio— y en consideración de los recursos económicos, el equipo humano y la naturaleza de la gestión académica que una evaluación de impacto implica, y por supuesto, de los objetivos mismos del programa a ser evaluado.

Finalmente, estos antecedentes teóricos y metodológicos son contextualizados en una revisión crítica de la literatura sobre los estudios de impacto en los programas de formación docente en IES Chilenas, en el período 2017-2023.

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	9
Capítulo 1	21
<i>Nociones y elementos fundamentales</i>	
Capítulo 2	43
<i>Etapas de la evaluación de impacto en programas formativos</i>	
Capítulo 3	69
<i>Categorías Asociadas a la Evaluación de Impacto en Educación Superior</i>	
Capítulo 4	95
<i>Dimensiones y niveles de la Evaluación de Impacto en Educación Superior.</i>	
Capítulo 5	111
<i>La evaluación de impacto y sus áreas de vinculación</i>	
Capítulo 6	119
<i>Métodos y técnicas para la Evaluación de Impacto en Educación</i>	
Capítulo 7	135
<i>La Evaluación de impacto de programas de formación docente en Ed. Superior en Chile (2017-2023)</i>	
<i>Referencias Bibliográficas</i>	159

INTRODUCCIÓN

“Toda institución de educación, tiene la responsabilidad de realizar estudios de impacto que demuestren la transformación que desde su gestión se está dando de manera positiva, ya sea en sus comunidades académicas, la institución o su entorno nacional e internacional.”
(Aponte & Pérez,2021).

La educación desde sus múltiples perspectivas y concepciones —ya sea como arte, ciencia o tecnología— se caracteriza por ser una acción esencialmente humana, que comprende, ciertamente, un campo heterogéneo y multidisciplinar; en este ámbito, y desde la dimensión científica de la educación, se destaca el “principio de complementariedad metodológica” cuyas bases se encuentran en Cook (1985), y que ha evolucionado hasta la propuesta de Pérez-Juste (2000), en la cual se reconoce que ante realidades complejas “el mejor acercamiento no reside en la elección de una entre varias opciones, ni siquiera en elegir la mejor, sino en abordarlas desde enfoques metodológicos complementarios, siempre que lo permita la formación de los estudiosos, el tiempo los recursos disponibles” (Pérez-Juste, 2000,p.265).

En este contexto se destaca la Evaluación de Impacto (EI) en distintos ámbitos del desarrollo social y humano, la que se caracteriza por una multiplicidad de dimensiones y complejidades; que deben resueltas

desde una cultura organizacional para la toma de decisiones basadas en evidencia. Esta tendencia global se caracteriza por un cambio de enfoque, “ya que en lugar de centrarse en los insumos lo hace en los productos y resultados” (Gertler et al., 2016,p.10), y está reconfigurando la teoría y el accionar de este tipo de evaluaciones. Las que deben ser abordadas considerando el aporte de múltiples teorías y modelos.

En el ámbito específico de la Educación Superior existe una presión cada vez mayor hacia la profesionalización de la enseñanza y docencia universitaria , a través de la asistencia a cursos y programas de desarrollo académico” (Ginns et al., 2008); fenómeno que ocurre en entornos de políticas educativas y culturas propias de cada institución , algunas de los cuales son más apropiadas para el aprendizaje que otras (Avalos, 2011); de este modo se plantea la necesaria reflexión sobre las configuración y objetivos de las estructuras de formación, como los cursos , los talleres, diplomados y magister; las que según la referida autora “pueden servir para algunos propósitos, mientras que la participación en la producción de planes de estudio, el debate de los datos de evaluación o el intercambio de estrategias puede servir para otros propósitos”(p.12).

Lo anterior debe fundamentarse en la expectativa de cambio que dichos programas formativos propicien en los académicos, la reflexión y la acción, asociadas a y con los resultados propuestos; mediante perspectivas de enseñanza y aprendizaje que tengan como centro a los estudiantes y prácticas pedagógicas más efectivas para el cumplimiento de este objetivo; debiendo ser la evaluación de impacto parte del diseño mismo de dichas instancias de formación.

Sin embargo, la evidencia final obtenida en el proceso de Evaluación de Impacto en Educación Superior, no es suficiente sin una planificación y monitoreo de la gestión de sus resultados en un mediano y largo plazo; en un proceso continuo que vaya más allá de la rendición de cuentas, rompiendo los límites de una mirada reduccionista de costo-beneficio pecuniario y el establecimiento de ranking.

Lo anterior es refrendado por Bayona-Umbarila et al. (2022), quienes establecen que “La importancia social que tienen las Instituciones de Educación Superior, les exige una constante rendición de cuentas sobre su actuar y un mejoramiento continuo en la capacidad para responder a las necesidades de sus contextos” (p.16). Los mismos autores consignan que para este cometido, los diferentes procesos de evaluación de impacto que se implementan en las IES son esenciales al momento de reconocer sus fortalezas, los aspectos que pueden mejorar y las estrategias que podrían implementar para lograr esas metas. Sin embargo y aunque la evaluación de los programas formativos puede parecer un proceso relativamente sencillo, existe según (Chalmer & Galdiner , 2015):

Un debate permanente sobre si es posible determinar el impacto de los programas de desarrollo docente y una renuencia general a afrontar el desafío de determinar indicadores de eficacia, identificar qué aspectos medir, cómo medirlos y cómo interpretar y responder a los resultados.(p.81)

En esta perspectiva la literatura especializada puntualiza que la vinculación de los programas y actividades de desarrollo docente con resultados tangibles es un proceso ciertamente complejo , así “como los cambios en la calidad de las prácticas docentes y, aún más polémico, la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Estas complejidades parecen haber inhibido las iniciativas de evaluación” (Chalmer & Galdiner , 2015.p81).

La anterior moción es ratificada por Abellán (2022), quien señala que en la Educación Superior “la preocupación social por la calidad de la educación, por la excelencia de la investigación y de los procesos de transferencia, representa el telón de fondo sobre el que se construyen los indicadores de rendición de cuentas” (p.252), lo que se fundamenta, de modo especial, en la vinculación de la noción de calidad superior con la idea de rendimiento (Benedito & Beltrán, 2019).

Pero esta vinculación por sí sola se torna insuficiente para asegurar la transferencia e impacto real en los aprendizajes del estudiantado, al

momento de evaluar el impacto de los programas de formación pedagógica de los profesionales que ejercen en docencia en las aulas universitarias.

En la actualidad los programas de “formación en docencia universitaria han experimentado un aumento en el contexto del crecimiento y expansión de la educación terciaria” (Peña & Acosta,2023,p.294), según estos autores la razón radica en que se ha producido una masificación en el acceso de a la educación superior y, como consecuente, la necesidad imperiosa de “profesionalizar la formación pedagógica de los académicos, para atender una población estudiantil creciente y diversa” (p.294); a lo que se unen los requerimientos de los procesos de acreditación institucional, derivados de las políticas educativas para el aseguramiento de calidad.

Complementariamente a esta línea argumentativa, surge la necesidad de perfeccionamiento académico debido —entre otros elementos— a la complejidad que supone la creación de nuevo conocimiento, la diversidad de la población estudiantil (González, 2015) y a las demandas a las que se ven sometidos los docentes universitarios; por la diatriba que se produce entre el tiempo dedicado a la docencia y la investigación (Vicuña et.al.,2023), lo que es refrendado por Bernasconi (2017) quien establece que “otra arista de la hegemonía del modelo de la universidad compleja en Chile se expresa en la persecución cada vez más generalizada de la función de investigación en desmedro del perfeccionamiento de la función docente” (p.7), lo que sin duda redundaría en la necesidad de implementar modelos de evaluación de impacto de esta formación en virtud de asegurar las mejoras continuas los acompañamientos, la formación de capital humano especializado y presupuestos necesarios para una formación docente de calidad.

En el ámbito específico de la EI en Educación Superior, es de público conocimiento que las instituciones —por regla general—contemplan en sus planes estratégicos la formación continua y de desarrollo docente, que incentivan a los profesionales que trabajan en las aulas universitarias a formarse en prácticas que den respuesta a las demandas de la sociedad del siglo XXI para un aprendizaje significativo y

permanente, al respecto Carrasco & Farias (2023, citando a CNA, 2022), refieren que :

En Chile la evaluación de impacto se ha convertido en parte intrínseca de los procesos de acreditación de las Instituciones de Educación Superior; lo que la ubica como una acción fundamental en todas las instancias de análisis, destacando en los criterios para la evaluación interna y externa de la oferta de postgrados: la relevancia y pertinencia de los programas en el marco de los objetivos institucionales, el proceso de formación docente y el impacto de los programas en el medio disciplinario, científico, tecnológico, y en la innovación (p.142).

En virtud de lo expuesto; se relevan dos enfoques para el análisis de la EI en el referido contexto educativo, el primero se relaciona “con aquellas investigaciones que han evaluado el impacto o eficacia a través de un enfoque de evaluación directa, basadas principalmente en dos modelos : los cuatro niveles desarrollados por Donal Kirkpatrick (1999): reacción, aprendizaje, transferencia y resultados” (p.153), y el modelo de carácter específico para la evaluación de la formación docente, caracterizado por los cinco niveles de Chalmer & Galdiner (2015) que comprende : reacciones, cambios conceptuales en el pensamiento y las creencias, cambios en el comportamiento, cambios en la cultura organizacional y los cambios en el aprendizaje; y el segundo enfoque de evaluación indirecta, el que se centra en medir el proceso, con un énfasis particular en revelar los factores que intervienen en la transferencia de la formación y la identificación del potencial de transferencia con fines predictores (Feixas, et al.,2015).

En el caso IES chilenas, si bien existe claridad con respecto a la relevancia de la EI, la evidencia científica de los últimos seis años, permite concluir que aún son ineficientes los estudios sistemáticos para medir los distintos niveles del impacto del proceso formativo en estudio, y que comprometan, además, elementos como la responsabilidad social universitaria asociada a los procesos de formación docente, la transferencia a los aprendizajes del estudiantado, una teoría del cambio y la

gestión misma del impacto, sin perder de vista los elementos éticos del proceso de indagación del impacto.

Se suma a este fundamento lo consignado por la Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile (2022), al establecer que la literatura investigativa de los últimos cinco años no evidencia una integración masiva de políticas y desarrollo de evaluación de impacto de programas formativos a nivel de posgrado y de formación continua.

El referido organismo establece como unos de los estándares de nivel máximo a alcanzar por IES chilenas en la dimensión docencia y resultados del proceso formativo: criterio 4; que:

La institución promueve la actualización periódica de sus académicos en función de los resultados de la investigación e innovación en la docencia, la disciplina y la profesión; y de los resultados derivados de la aplicación de las políticas y mecanismos definidos para asegurar calidad y pertinencia de la formación (CNA-Chile, 2022, p.10).

Consecuentemente se ha observado la necesidad de profundizar en la formación de equipos específicos dentro de las IES chilenas para la realización de evaluaciones de impacto que sobrepasen los niveles de satisfacción y transferencia; y puedan indagar en los cambios de conducta, el aprendizaje de los beneficiarios directos e indirectos, y los cambios institucionales derivados de las acciones de formación continua de los docentes. Una cultura de evaluación de impacto no es tal, cuando solo se trabaja en gestión de calidad de forma puntual y no sistémica (Veliz et al., 2020). —solo restringida a los procesos de rendición de cuentas— .

Lo anterior refrenda la importancia que tiene la participación —en los distintos niveles— de toda la comunidad institucional para la mejora de la calidad educativa, y en el desarrollo de una cultura de evaluación de impacto que, hasta la fecha, no está suficientemente consolidada (Martínez-Zarzuelo et al.,2024).

En este sentido y según los referidos Martínez-Zarzuelo et al.,2024 a nivel mundial “ existen pocos estudios científicos que evidencian la existencia del impacto que han tenido los sistemas de verificación y acreditación en instituciones de educación superior”(p.48), lo que ratifica la necesidad de profundizar en su análisis y que ha redundado que, en los últimos años, se hayan desarrollado aportaciones desde el ámbito investigativo sobre las implicancias que estos procedimientos parecen tener desde el punto de institucional (Ferreiro et al., 2020; Parra et al., 2019).

Finalmente, y en razón de los argumentos dados resulta fundamental que las Instituciones de Educación Superior desarrollen un marco de evaluación de impacto de los programas formativos docentes, acordado e implementado como parte de un enfoque sistémico; lo que implica necesariamente, que los “desarrolladores académicos y los centros de enseñanza y aprendizaje estén preparados para afrontar el reto de recopilar datos cualitativos y cuantitativos a corto y largo plazo para demostrar el impacto de sus programas de desarrollo docente” (Chalmer & Galdiner , 2015, p. 82), de lo contrario, según las referidas autoras, en el más auspicio de los casos solo tendrán una fotografía del momento sobre la ejecución del programa y no evidencia de su impacto.

Hoja de Ruta



“Evaluación de Impacto en Educación Superior : En el contexto de los programas formativos docentes en Chile”, se estructura en 7 capítulos. A continuación, se presenta a modo de hoja de ruta una síntesis descriptiva de cada acápite.

Capítulo I: Nociones y elementos fundamentales de la Evaluación de impacto.

Este primer acápite da cuenta de la conceptualización ,características esenciales, y funciones de la Evaluación de Impacto en el contexto de la formación docente en Educación Superior; el fundamento de este tipo de evaluación que difiere del monitoreo y de otros tipos de evaluativos, y más específicamente cómo estos enfoques diferentes —pero complementarios— pueden enlazarse para ayudar a que una evaluación de impacto significativa, se concluye este acápite con las consideraciones básicas y requisitos de implementación. ¿Qué es la Evaluación de Impacto de la formación docente en Educación Superior?,¿Cómo se caracteriza la formación de docentes para la Educación Superior?, ¿Cuáles son los elementos fundamentales a considerar al planificar una Evaluación de Impacto de programas de formación docente?

Capítulo II: Etapas de la Evaluación de Impacto en programas formativos en Educación Superior.

En este apartado se desarrollan en detalle las etapas generales de la Evaluación de Impacto, a saber: La planificación, el diseño, la recolección y análisis de datos y la comunicación de los resultados. Siempre de modo contextualizado en programas formativos en Educación Superior.

Capítulo III: Categorías Asociadas a la Evaluación de Impacto en Educación Superior.

En este capítulo se categoriza y explican los procesos y contextos en los cuales se desarrolla la Evaluación de Impacto en Instituciones de Educación Superior; los que se consignan según el método de cartografía conceptual como las “Categorías Asociadas” . Mediante un análisis crítico de la literatura se han determinado elementos contextuales o categorías de la Evaluación de Impacto en la Educación Superior en general y de modo particular en Chile: Gestión y teoría del cambio, Gestión basada en resultados, Gestión académica de calidad, Programas de formación continua para docente de IES, Modelos de evaluación de impacto en IES; dando respuestas a las preguntas: ¿Dentro de qué proceso mayor está o se desarrolla el o los conceptos claves el concepto? , ¿En qué contexto podemos ubicar la evaluación de impacto en Educación Superior (EIES)? ¿Dentro de qué proceso o procesos mayor se encuentra el concepto de evaluación de impacto en Educación Superior (EIES)?

Capítulo IV: Dimensiones y niveles de la Evaluación de Impacto en Educación Superior.

En este acápite se trabaja en relación con objetos de análisis de la EI : Intervenciones, innovaciones, programas o políticas implementadas al interior de las instituciones educativas y sus integrantes, los objetivos planteados, los resultados esperados y no esperados, los principios éticos , entre otros elementos centrales. Atendiendo a la búsqueda de respuesta para los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles son las características esenciales del concepto? ¿Qué elementos distinguen cada una de estas características? ¿ Cuáles son sus niveles y modelos de indagación? Y ¿Cuáles son los elementos centrales que le dan identidad a la evaluación de impacto de programas formativos docentes en Chile?

Capítulo V: La evaluación de impacto y sus áreas de vinculación en educación Superior.

En este capítulo se presentan las teorías relacionadas al concepto de Evaluación de Impacto en la formación en las instituciones de educación terciaria; entre estos elementos se destaca la responsabilidad social universitaria (RSU) y la ética en la investigación. Las preguntas ases del capítulo son: ¿Cómo se vincula la EIES con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría central?

Capítulo VI: Métodos y técnicas para la Evaluación de Impacto en la formación.

El apartado se focaliza en las consideraciones teóricas y prácticas para la selección de los métodos, técnicas y estrategias para la Evaluación de impacto en educación, en virtud de los objetivos planteados, el tipo de programa y los elementos contextuales de la formación. ¿Cuáles son los elementos metodológicos que implica la evaluación de impacto en educación superior?

Capítulo VII: La Evaluación de impacto de programas de formación docente en Ed. Superior en Chile (2017-2023).

El capítulo de cierre presenta los resultados y conclusiones de un estudio de indagación documental sobre las evaluaciones de impacto aplicadas a programas formativos en Instituciones de Educación Superior Chilenas durante el periodo referido. Lo anterior dado respuesta a las siguientes preguntas directrices: ¿Qué consigna la literatura sobre los estudios de EIES aplicados a programas de formación docente en el periodo 2017-2023? ¿Qué métodos y modelos de Evaluación de impacto comprenden los estudios analizados?

CAPÍTULO 1

NOCIONES Y ELEMENTOS FUNDAMENTALES



“El impacto en la educación se asocia a la identificación de los alcances logrados, en términos del efecto, la transformación, los cambios esperados y obtenidos, derivados de una intervención” (Aponte & Pérez, 2021).

1.-Nociones y Elementos Fundamentales

Para el desarrollo de este primer capítulo, se han seleccionado algunas de las múltiples conceptualizaciones sobre el “Impacto” y la “Evaluación de Impacto”, comenzando desde una definición etimológica para llegar a las nociones derivadas de los ámbitos técnicos y académicos. Además, se profundiza en cada uno de los conceptos involucrados en la Evaluación de Impacto y la Evaluación de Impacto en Educación Superior, proponiendo un marco conceptual para abordar su estudio y desarrollo, y finalmente caracterizar — desde una visión general — el objeto de aplicación de la Evaluación de Impacto: La formación docente en las Instituciones de Educación superior (IES). Es importante para la formación de equipos especializados la claridad sobre cada uno de los términos que a continuación se exponen para focalizar y diferenciar las características propias de una EI con respecto a otro tipo de hitos evaluativos.



Preguntas directrices

¿Qué es la Evaluación de Impacto de la formación docente en Educación Superior?, ¿Cómo se caracteriza la formación de docentes para la Educación Superior?, ¿Cuáles son los elementos fundamentales a considerar al planificar una Evaluación de Impacto de programas de formación docente?

A continuación, y con el propósito de dar respuesta a la interrogante inicial del capítulo, se definirán cada uno de los conceptos involucrados en EIES lo que se ha denominado como “Nociones y elementos fundamentales”, a saber:

1.2.-Sobre la noción de evaluación

Para indagar en la noción de evaluación, en primera instancia y conforme a lo establecido por Aponte, & Pérez (2021) la evaluación “hace referencia a un juicio de valor, un señalamiento, un estimativo, una apreciación, una medida de algo. La evaluación va adquiriendo su significado según el ámbito en el que se aplique: académico, investigativo, social, ambiental, político, tecnológico, institucional, entre otros” (p.17).

Esta noción amplia y comprensiva sobre evaluación permite abordarla como un proceso que determina en qué medida han sido alcanzados los objetivos inicialmente propuesto en un proyecto o programa; e implica una serie de acciones planificadas como el identificar, obtener, analizar información, proporcionar información significativa con respecto al valor y el mérito de las metas, el diseño y planificación, la realización y el impacto de una determinada iniciativa, un programa, etc.

En el contexto educativo en general existe una gama de tipologías de evaluación que también se aplican de modo específico en la IES, en este contexto se puede establecer que la (EI) generalmente se circunscribe como una “fase de evaluación” junto a otros tipos de evaluación, como la diagnóstica, formativa y sumativa –o de resultados– (Tejada & y Ferrández, 2007 citados por Bayona-Umbarila et al. ,2022). Sin embargo, la evaluación de impacto posee rasgos diferenciadores muy claros, siendo el principal aspecto que logra tal diferenciación -con respecto a las evaluaciones diagnósticas y formativas- los momentos en que se desarrollan.

Mientras la Evaluación de Impacto se realiza luego de las intervenciones, los otros dos tipos de evaluación se desarrollan, respectivamente, antes o durante los procesos de intervención educativa. Debido a lo anterior, la principal confusión de la Evaluación de Impacto suele ser con las evaluaciones sumativas o de resultados, ya que todas ellas se efectúan después de las intervenciones. Usualmente, las evaluaciones sumativas o de resultados se definen como aquellas que permiten conocer si se han conseguido o no los objetivos de una acción emprendida y evidenciar los cambios generados en las variables dependientes

luego de las intervenciones (Tejada y Ferrández, 2007). Solo con retomar algunas generalidades de las definiciones de EI que se han esbozado hasta este punto es posible notar que su principal diferencia con las evaluaciones sumativas o de resultados radica en que éstas últimas no se preocupan por dos aspectos esenciales de la EI: a) la permanencia a largo plazo de los efectos producidos, y b) el cuestionamiento por la causalidad entre las acciones emprendidas y los efectos producidos.

Sobre la base de los elementos plantados. Se entenderá por “evaluar” según Lázaro (2015) el “realizar juicios de valor sobre las intervenciones públicas de acuerdo con los resultados, impactos y necesidades que aquellas buscan satisfacer. Es una herramienta sistemática que provee evidencia rigurosa para sostener el proceso de toma de decisiones” (p. 11).

En este sentido la suele ser concebida como la etapa final del proceso de toma de decisiones, refrenda lo anterior Del Tronco-Paganelli (2023), quien caracteriza a este concepto como “la herramienta que genera información sobre los logros alcanzados por un programa, a partir del diseño de ciertos procedimientos, de la implementación de ciertos procesos y actividades, y de la ejecución de una cantidad determinada de recursos” (p.14). Sin embargo, la evaluación va más allá de esta perspectiva, pudiendo ser considerada en sí misma como un instrumento de política pública.

En este marco, entendemos la evaluación de programas como un proceso de carácter sistemático, diseñado técnicamente para la recopilación de información rigurosa, válida y relevante “orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso”(Perez-Juste,2000,p.272)

1.3.-Sobre la noción de impacto

En segundo lugar, la noción de “impacto”, de acuerdo a lo establecido por Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (RAE, 2021) “impacto”, se relaciona con una la huella o señal que deja un objeto al chocar con otro.” El término “impacto” tiene su origen en el étimo latino “impactus”, del latín tardío y significa, en su tercera acepción, impresión o efecto muy intensos dejados en alguien o en algo por cualquier acción o suceso (RAE, 2021). En este sentido, el impacto está asociado a los cambios, las transformaciones o los efectos de carácter positivo o negativo que se generan en el las vidas de las personas en forma individual o los grupal, por la intervención a una necesidad o problema que se identifica y se le pretende cambiar de condición.

Como conceptualización fundamental, una de las definiciones académicas sobre “impacto” y de más amplia difusión en los últimos años es la presentada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que en su Glosario de términos clave en evaluación y gestión basada en resultados, consigna al “impacto” como los efectos positivos y negativos, de orden primario y secundario, producidos en razón de una intervención de desarrollo, de forma directa o indirecta, intencional o no intencional y que tiene efectos a un largo plazo (OCDE-DAC, 2022). La literatura sobre impacto consigna que:

A esta acción, comúnmente se le llama “intervención” -se le asocia a un proyecto o programa-, la cual trata de dar respuesta a una necesidad o a un problema determinado, con el fin de cambiar las condiciones de las partes afectadas e incidir en su mejora” (Aponte, & Pérez, 2021, p.6).

En la Educación Superior, se realizan diversas “intervenciones” en el desarrollo de las áreas de la docencia, la investigación, la vinculación con el medio; estos procesos generan cambios y transformaciones, esperados, pero también no considerados en la planificación inicial de los proyectos o programas.

En este contexto es posible consignar a la evaluación de impacto y su relevancia como uno de los métodos que existentes para apoyar las políticas públicas basadas en evidencia, incluidos el monitoreo y otros tipos de evaluación y se constituyen en “valoraciones periódicas y objetivas de un proyecto, programa o política planificada, en curso o terminada. Las evaluaciones se utilizan para responder a preguntas específicas, a menudo relacionadas con el diseño, la implementación y/o los resultados”. (Gertler et al., 2016, p. 3).

Es importante destacar que la conceptualización anterior refrenda la condición de causa-efecto del impacto entre la intervención y sus efectos a largo plazo. “Ampliando su comprensión al reconocimiento de que no todas las intervenciones necesariamente son intencionales y que, en su evaluación, se podrían hallar múltiples causas generadas por una misma intervención, múltiples efectos, e incluso efectos negativos” (Bayona-Umbarila et al., 2022.p, 6).

Desde el punto de vista de técnico y los impactos, que produce una intervención pueden ser: positivos y negativos, deseados y no deseados, directos e indirectos (Aponte & Pérez, 2021), y se caracterizan en la siguiente tabla:

Tabla 1
Tipos de impacto en evaluación

Positivo	Negativo	Deseado	No deseado
Cuando el cambio producido mejora la situación inicial después de la intervención.	Cuando el cambio producido deteriora la situación inicial.	Cuando después de la intervención la situación se ha modificado de la manera como se había previsto o planeado	Cuando los cambios en la situación han resultado diferentes a lo planeado.

Basado en Aponte & Pérez (2021)

1.4.-Sobre la noción de evaluación de impacto en educación superior

El concepto de impacto en el contexto específico de la IES, según Aponte & Pérez (2021), está asociado a cambios, transformaciones, efectos o aportes a la solución de un problema o a la satisfacción de una necesidad, logrados como resultado de la ejecución de un programa, de un proyecto, de una iniciativa o de una intervención. En la literatura sobre impacto, “a esta acción, comúnmente se le llama intervención” (p.6), las referidas autoras consignan que en la educación terciaria se llevan a efecto una multiplicidad de “intervenciones” en el contexto del desarrollo de la docencia, la investigación y la vinculación social; las cuales generan cambios y transformaciones.

La definición básica y general de Evaluación de Impacto nos remite a un tipo específico de evaluación que intenta dar respuesta a preguntas sobre causas y efectos. En este sentido Gertler et al., (2017) amplían la visión de sus implicancias al establecer que “la evidencia robusta generada por las evaluaciones de impacto está sirviendo cada vez más como fundamento para una mayor rendición de cuentas, innovación y aprendizaje (p.4). Lo que nos ubica en un escenario adecuado para la concreción de este tipo de evaluación en contextos de educación superior. Los referidos autores ratifican lo anterior al consignar que, “además de abordar la pregunta básica de si un programa es efectivo o no, las evaluaciones de impacto también se pueden utilizar para probar explícitamente modalidades de programas alternativos o innovaciones de diseño” (p.6). Piénsese, por ejemplo, en la utilidad de la EI en el diseño de programas de formación en modalidad a distancia o híbridas, en este contexto la EI “puede probar una innovación de diseño para mejorar el diseño de un programa existente” (Gertler et al.2016, p.6).

El carácter específico de la Evaluación de Impacto es refrendado por Galindo & Martínez (2017), quienes consignan que, a diferencia de las evaluaciones genéricas, que pueden responder a diversas interrogantes, las evaluaciones de impacto se focalizan en determinar cuál es el impacto (o efecto causal) de un programa sobre un resultado de interés. En el ámbito que convoca la presente guía, se debe considerar que:

La evaluación de la formación en las organizaciones es una estrategia necesaria para garantizar la calidad de las acciones formativas que se llevan a cabo en su seno y para impulsar el proceso de aprendizaje constante que el entorno actual exige” (Pineda, 2000, p.121).

En relación con esta noción, la evaluación de impacto desempeña tres funciones básicas a nivel organizacional y que —según la citada autora— justifican la necesidad e importancia de su implementación, y que permiten “alcanzar la finalidad última de la evaluación, que le da sentido y determina todo el proceso evaluativo: la aportación de información que oriente la toma de decisiones y que conduzca a la introducción de mejoras en la formación” (Pineda,2000, p.121), a saber:

- Una función pedagógica, consistente en verificar el proceso de consecución de los objetivos para mejorar la propia formación.
- Una función social, de certificar la adquisición de unos aprendizajes por parte de los participantes.
- Una función económica, centrada en identificar los beneficios y la rentabilidad que la formación genera en la organización.

Profundizando en el ámbito específico de la “Evaluación de impacto en Educación Superior (EIES)”, la revisión de la literatura permite determinar que se han generado, en los últimos quince años, técnicas y métodos propios sobre lo que es la EIES. Esto ocurrió gracias al aumento de aplicación práctica del impacto en el campo de la evaluación en Educación Superior a nivel internacional; lo que ha generado el desarrollo de la literatura sobre la definición y caracterización de la Evaluación de Impacto en este contexto específico y de forma académica y sistémica, pero no limitada a una sola perspectiva y modelo. Según Bernal & Peña (2011) estas evaluaciones han desempeñan un papel fundamental en el diseño de diversas políticas públicas relacionadas con educación, innovación, salud, entre otras y, en consecuencia, en el control político y la controversia democrática de una nación.

En esta línea resulta fundamental que los investigadores interesados en esta discusión, puedan generar o profundizar una base de teoría más allá del establecer métodos de “evaluación de impacto” derivados de otras áreas de desarrollo como ,por ejemplo, la economía y la sociología, para entender las implicancias y consecuencias de las intervenciones en la educación terciaria, sino que, además de plantear cuestionamientos sobre lo qué hubiese ocurrido sin esa intervención, y la permanencia de los efectos en el tiempo; siempre considerando que “el problema de evaluación consiste en medir el impacto del programa (o tratamiento) sobre un conjunto de variables de resultado en un conjunto de individuos” (Bernal& Peña,2011, p.17).

Estos cuestionamientos hacen que la EIES sea un tema en permanente actualización. La certeza es que la este tipo de evaluación debe responder a propósitos claramente definidos, al objeto de evaluación y al contexto en que se desarrolle la evaluación de impacto (Hearn & Buffardu,2016), en este sentido los referidos autores concluyen taxativamente que “para evaluar el impacto, éste debe definirse y limitarse de manera más operativa para que sea factible medirlo de manera sistemática. Discutir explícitamente quién entiende qué por "impacto" es un primer paso crítico para permitir la evaluación y el juicio de impacto” (p.14).

En tercer término, se analiza la “gestión de impacto” como otro de los componentes de este proceso evaluativo, en primera instancia y desde la revisión de la literatura, “aparece asociado fundamentalmente al contexto ambiental. Con la responsabilidad social (RS) aparece la gestión de impactos como eje central de este proceso” (Rodríguez et al.,2022, p.166), los referidos autores proponen como concepto de gestión de impacto asociado a la responsabilidad Social Universitaria como el proceso “que favorece la integración de los procesos científicos y de innovación con los de participación de los beneficiarios, para contribuir a la satisfacción de demandas de desarrollo, a partir de la planificación, organización, dirección y control de los impactos” (p.166).Lo que se condice, por ejemplo, con la comunicación efectiva de los resultados a los actores claves a nivel institucional, y aplicación

de estrategias de mejora continua, monitoreo y seguimiento de la transferencia de los aprendizajes a mediano y largo plazo.

1.5.-Sobre la noción de formación del docente para la educación superior

El cuarto y último término a conceptualizar es el de “formación del docente en y para la Educación Superior”; la relevancia de este tema es consignada por Paz (2018), quién argumenta que “los cambios sociales y educativos de las últimas décadas han incrementado una serie de responsabilidades en los profesionales de la educación superior para desarrollar el proceso formativo mediante prácticas pedagógicas de calidad” (p.1); en este sentido, resulta prioritario que las IES implementen programas de formación o capacitación docente, que les permitan a estos profesionales contar con mecanismos y herramientas para dar respuesta a las distintas necesidades y características del estudiantado, por ejemplo, en la atención a la diversidad, metodologías disruptivas, evaluación auténtica, uso de la inteligencia artificial en la docencia.

1.6.-Elementos fundamentales para una Evaluación de Impacto en Educación Superior

A continuación, se presentan los elementos claves asociados a las nociones fundamentales, preguntas directrices y elementos de dominio básico para una EIES.

1.6.1.-Evaluación y monitoreo en la evaluación de impacto

Las evaluaciones se constituyen como valoraciones periódicas y de carácter objetivos de un proyecto, programa o política, en las distintas fases de su desarrollo: planificación, en curso o finalizado. Son requeridas para responder a preguntas específicas relacionadas con el diseño, la implementación y los resultados en relación con los objetivos propuestos. El monitoreo, en cambio, se caracteriza por ser un proceso de orden permanente y “necesario en todos los programas ya constituye una fuente crítica de información sobre el desempeño de los mismos, lo cual abarca también la implementación y los costos” (Gertler et al., 2017. p. 8).

En contextos de formación docente universitaria y la transferencia del aprendizaje, el monitoreo se define como “un seguimiento sistemático de las acciones, actividades, resultados y productos aplicados por los docentes como consecuencia de su perfeccionamiento o capacitación institucional, con la finalidad de dar cuenta de lo realizado de forma continua y sistemática, realizar ajustes y mejorar (Minte et al., 2022,p.3).Desde esta perspectiva los referidos autores refieren que el monitoreo es un proceso que se ejecuta complementando e evaluación, ya que posibilitará emitir juicios de proceso en relación con la ejecución de la iniciativa (programa), evaluando si ésta se ajusta o no a la planificación propuesta, realizar valoraciones sobre las ventajas de la iniciativa de formación docente y tomar decisiones acerca de continuar o suspender el proceso implementado. “En consecuencia, para abordar los temas de eficacia, eficiencia y ética de lo monitoreado es fundamental realizar una evaluación” (p.3).

El monitoreo como proceso continuo en la implementación de EIES de programas académicos —generalmente ejecutado sobre la base de datos administrativos o cumplimiento de indicadores de proceso— tiene un carácter crítico, ya que posibilita que el equipo humano encargado de la EI pueda verificar si las actividades se están ejecutando en conformidad a la planificación establecida. Esta información es esencial al momento de implementar la evaluación, por ejemplo, para asegurar que los datos de línea de base sean recopilados con antelación a la de la evaluación misma. Además, “los datos administrativos pueden proporcionar información sobre el costo de implementación del programa, lo cual también es necesario para los análisis de costo-beneficio y costo-efectividad” (Gertler et al.,2017. p.15)

En síntesis las evaluaciones de impacto se llevan a cabo en momentos específicos y concretos y a menudo requieren una perspectiva externa de técnicos y asesores expertos a la unidad educativa; según los citados Gertler et al., ambos elementos son fundamentales en la formulación de políticas basadas en evidencia, ya que ofrecen un conjunto basal de instrumentos para verificar y mejorar la calidad, eficiencia y efectividad de las políticas y de los programas en diferentes etapas de implementación o, en otras palabras, para centrarse en los resultados.

En el ámbito específico de la evaluación del impacto asociada al nivel de transferencia, las instituciones de Educación Superior, en términos generales, “requieren de instrumentos que permitan recopilar datos e información válida y confiable de los procesos al interior del aula, con el propósito de emprender acciones específicas mediante las cuales se puedan optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Minte et al., 2022, p.2).

Este proceso evaluativo permitirá obtener información que servirá de base para ajustar los planes de mejoramiento en la formación docente de las instituciones, y consecuentemente realizar modificaciones en post de la mejora continua y profundización de los aprendizajes de los docentes y del estudiantado. En virtud de esto los resultados se constituyen en insumos fundamentales para: a) la toma de decisiones y una gestión basada en evidencias, b) la determinación de metas, c) la definición de criterios e indicadores que permitan determinar acciones que avalen el avance en un proceso de mejoramiento sostenible y pertinente a las necesidades de formación detectadas, y d) la determinación de responsabilidades.

Considerando las palabras de Perrin (2012) la Evaluación y el Monitoreo “pueden hacer contribuciones esenciales a la evaluación de impacto. De hecho, no es posible llevar a cabo una evaluación de impacto significativa sin el importante respaldo de las actividades regulares de Evaluación y Monitoreo de una organización” (p.2), es decir, existe una interrelación esencial entre estos tres elementos, ya que existen diversos tipos de datos a los que la Evaluación y el Monitoreo deben contribuir para hacer posible una EIES. Según el citado autor, se definen cuatro categorías básicas de información con las que los referidos elementos pueden aportar en un proceso de Evaluación de Impacto; las que se caracterizan en la tabla 2:

Tabla 2

Las categorías básicas de información para la Evaluación de Impacto

Información acerca de la naturaleza de la intervención	Información acerca del contexto de la intervención.	Lo que ya sabemos (o por lo menos sospechamos) sobre el impacto	Otras evidencias que podrían afectar la decisión de llevar a cabo una evaluación de impacto
Fundamental para que la evaluación de impacto enlace de manera causal cualquier resultado documentado con aquello que se hizo. Se necesita información básica de M&E de rutina sobre: la naturaleza real de los servicios brindados; los datos de base, así como los cambios a lo largo del proceso, en relación con las personas a las que se brinda ayuda (o a quién va dirigido); el número y las características de los beneficiados afectados, incluidos subgrupos relevantes; los productos del programa; y la forma	¿Qué otros factores e intervenciones podrían influir en que una intervención “funcione” o no? ¿Pueden grupos diferentes de personas verse afectados de manera diferente? ¿Qué factores influyentes sobre el contexto de esta intervención podrían considerarse relevantes? Este tipo de información es esencial para una interpretación significativa de los datos de la evaluación de impacto y para la identificación de las implicaciones de los hallazgos en otros	A veces, el monitoreo o la evaluación ya ofrecen alguna evidencia (o, por lo menos, una fuerte sospecha) de que podría estar sucediendo algún tipo de cambio. En esos casos, una evaluación de impacto podría documentar y confirmar lo que efectivamente está sucediendo y hasta qué punto dichos cambios han sido una consecuencia de las actividades del programa. En contraposición, M&E podría generar preguntas sobre la viabilidad de una evaluación de impacto,	Se debe tener en cuenta la información de la evaluación sobre la relevancia, la eficacia y la sostenibilidad de una intervención antes de establecer las prioridades de las evaluaciones de impacto

en que ha avanzado la intervención.	entornos o en otras situaciones.	por lo menos en ese momento, al indicar que tal vez sería demasiado temprano determinar el impacto.	
-------------------------------------	----------------------------------	---	--

Basado en Perrin, Burt. (2012). Relación entre el monitoreo y la evaluación con la EI.

Tabla 3

Monitoreo, Evaluación y Evaluación de Impacto: algunas características básicas

Monitoreo	Evaluación	Evaluación de Impacto
• Periódico; se utilizan datos recolectados como rutina o fácilmente accesibles; generalmente interno; suele centrarse en las actividades y los productos, aunque también suelen utilizarse indicadores del resultado/impacto. • Asume la adecuación del programa, de las actividades, de los objetivos y de los indicadores. • Usualmente, realiza un seguimiento del avance según un número reducido de objetivos/indicadores preestablecidos. • Generalmente cuantitativo. • No puede indicar causalidad. • Es difícil utilizarlo por sí solo para evaluar el impacto.	• Generalmente episódica, suele ser externa. • No solo evalúa los productos, sino los resultados. • Puede cuestionar la lógica y la relevancia del programa, los objetivos y las actividades. • Puede identificar efectos no deseados y planeados. • Puede abordar preguntas del tipo de “cómo” y “por qué”. • Puede brindar orientación para pasos futuros. • Puede utilizar datos de diferentes fuentes y de una amplia variedad de métodos.	• Una forma específica de evaluación. • Esporádica, poco frecuente. • Normalmente externa. • Por lo general, es un estudio de investigación discreto. • Se centra especialmente en una forma de atribución (causalidad), generalmente con un contrafactual. • Por lo general, se concentra en los cambios a largo plazo, como la calidad de vida de los beneficiarios deseados. • Debe considerar qué se hizo efectivamente (p. ej., a través de M&E) e identificar los impactos.

Basado en Perrin, Burt. (2012). Relación entre el monitoreo y la evaluación con la evaluación de impacto.

Profundizando lo consignado , la literatura define el monitoreo como “un proceso continuo mediante el cual se lleva a cabo un seguimiento

de lo que ocurre con un programa y se utilizan los datos recopilados para fundamentar la implementación de los programas y la administración y las decisiones diarias”. (Gertler et al. 2016.p, 8). Complementa lo anterior los alcances de Mejía (2021) quien establece que:

El monitoreo es necesario en todos los programas y constituye una fuente crítica de información sobre el desempeño de los mismos, lo cual abarca también la implementación y los costos. Un sistema de monitoreo su esencia central es la de establecer objetivos, indicadores y metas para los programas establecidos (p.12)

En este sentido el monitoreo es parte fundamental del proceso de las EIES ya que tanto la información como los datos colectados son de utilidad para evaluar el rendimiento de los programas de intervención (Khandker et al. 2017), lo que se aplica -en virtud del modelo al que se adscriba- en los niveles avanzados de la medición de impacto.

1.6.2.-Interrogantes básicas a considerar en una evaluación de impacto

Otro de los elementos fundamentales en una evaluación e impacto es la “pregunta de la evaluación”, en este sentido al diseñar y planificar una EIES, es fundamental la especificidad y claridad de la pregunta de la evaluación.

La formulación de esta pregunta debe centrarse en la investigación misma, para asegurar que se ajuste a los objetivos del programa, en el caso de una evaluación de impacto, se debe estructurar como una hipótesis susceptible a comprobación.

Consecuentemente esta evaluación debiese generar evidencia para dar respuesta a la pregunta de evaluación planteada. En palabras de Gertler et al. (2016):

“La pregunta fundamental de la evaluación de impacto es: ¿cuál es el impacto (o el efecto causal) de un programa en un resul-

tado de interés? Se pone énfasis en el impacto, es decir, en los cambios directamente atribuibles a un programa, a una modalidad de programa o a una innovación de diseño” (p.40).

Desde una dimensión general, las evaluaciones de impacto pueden abordar tres tipos de preguntas las que según Imas y Rist citados por Gertlet et al.(2016) se definen como:

- ❖ Preguntas descriptivas, que apuntan a lo que está ocurriendo. Se centran en los procesos, las condiciones, las relaciones organizacionales y las opiniones de las partes interesadas.
- ❖ Preguntas normativas, que comparan lo que ocurre con lo que debería ocurrir. Evalúan las actividades e investigan si los objetivos se cumplen o no. Estas preguntas pueden aplicarse a los insumos, las actividades y los productos.
- ❖ Preguntas de causa y efecto, que se centran en la atribución. Investigan qué diferencia produce la intervención en los resultados.

En síntesis, la EIES se constituye en un tipo específico de evaluación, que tiene como objetivo el responder a una pregunta particular de causa y efecto: ¿Cuál es el impacto (o efecto causal) de un programa en un resultado de interés? Esta pregunta basal contempla una dimensión causal de relevancia. Se centra exclusivamente en el impacto, es decir, en los cambios que pueden ser atribuidos en forma directa a un curso, programa, una modalidad de programa, una innovación de diseño o acción formativa.

1.6.3.-Consideraciones para decidir la implementación de una evaluación de impacto en educación superior

Como parte de los procesos de gestión académica está la toma de decisiones, lo que por cierto también involucra las definiciones sobre las políticas de evaluación de impacto en las IES y la pertinencia de su realización.

Lo anterior se fundamenta en el hecho de que “no todos los programas justifican una evaluación de impacto. Las evaluaciones de impacto deberían utilizarse selectivamente cuando la pregunta que se plantea exige un exhaustivo análisis de la causalidad” (Gertler et al.2017, p.29). Esta argumentación es refrendada por Aponte & Sánchez (2021), quienes establecen que:

Es importante precisar que hay múltiples tipos de evaluación, que no toda intervención amerita un análisis o una evaluación de impacto, y por tanto la institución de educación superior debe analizar otras alternativas como las mediciones de valor agregado, de resultados o de productos, dependiendo de los propósitos de la evaluación y las preguntas que se desee responder (p. 9).

La Evaluación de Impacto, también puede involucrar fuertes costos pecuniarios, aunque la institución cuente con un equipo especializado en el diseño, implementación, recolección y análisis de datos. Si la institución y/o departamento a cargo del programa formativo está planificando comenzar un nuevo programa y tiene dudas acerca de proceder o no con una evaluación de impacto, se sugiere la formulación de algunas preguntas directrices en relación con las siguientes consideraciones:

1.6.4.-Consideraciones sobre los objetivos de Evaluación de Impacto aplicada a un programa de formación docente

Por regla general —y por temas asociados a los procesos de acreditación y a los planes estratégicos institucionales — las intervenciones formativas practicadas por las IES y sus unidades académicas, poseen objetivos claramente definidos que parten de las necesidades del contexto, identificadas por diversos medios (encuestas, análisis de resultados, evaluación docente, etc.), sin embargo, “no suelen partir de un proceso metodológico claro y efectivo para la evaluación o el análisis de impacto” (Aponte & Sánchez, 2021,p.10).

Al momento de responder esta primera pregunta :¿Se ha definido un modelo metodológico para la realización de la evaluación de impacto? se puede realizar una revisión del objetivo fundamental de la EI por implementar, por ejemplo, recabar evidencia solo para una rendición de cuentas, evaluar la efectividad del del programa en distintos niveles o dimensiones; evaluar prioritariamente modalidad de la “intervención” o la innovación en el diseño del programa, realizar un estudio de impacto en la transferencia a mediano y largo plazo, etc.

La definición de estos y otros elementos que la unidad académica o la institución determine, fundamentarán decisiones claves sobre la pertinencia o no de una evaluación de impacto, ya que las implicancias de su realización no son menores, por lo que se hace necesario un detallado fundamento para decidir la implementación de un estudio de esta naturaleza. Gertler et al. (2017, p. 30) consigna una serie de funciones para justificar la movilización de los recursos necesarios para implementar una evaluación de impacto de alta calidad, la intervención que será evaluada debe ser:

- ❖ Innovadora: Probará un enfoque nuevo y prometedor.
- ❖ Aplicable: Se puede aumentar la escala o se puede aplicar en un entorno diferente.
- ❖ Estratégicamente relevante: La evidencia proporcionada por la evaluación de impacto fundamentará una decisión clave ligada a la intervención. Esto podría estar relacionado con la ampliación del programa, reformas o asignaciones presupuestarias.
- ❖ No probada: Se sabe poco acerca de la efectividad del programa o de las alternativas de diseño, tanto a nivel global como en un contexto específico.
- ❖ Influyente: Los resultados se utilizarán para fundamentar decisiones de políticas.

Existe una pregunta de cierre no menos relevante que las funciones ya consignadas ¿La institución o unidad académica cuenta con los recursos necesarios para una evaluación de impacto a desarrollarse bajo los parámetros de calidad? Los recursos a necesitar se relacionan con a elementos técnicos, como datos y tiempos de implementación adecuados, recursos financieros para llevar a cabo la evaluación y recursos institucionales de los equipos participantes (externos e internos).

1.6.5.-Consideraciones sobre quién o quiénes pueden ejecutar la Evaluación de Impacto en la institución

La Evaluación de Impacto puede ser implementada por: “un evaluador o un equipo de evaluación externo; una unidad interna pero separada de la organización de implementación; aquellos involucrados en una intervención (incluyendo los miembros de la comunidad); o un equipo combinado de evaluadores internos y externos” (Rogers, 2012, p.3)

En el caso de no existir equipos internos especializados en IE o ser insipiente su formación, un evaluador externo puede brindar un rango de especialización y de experiencia que además de realizar la evaluación de impacto puede servir como asesor en la formación de “agentes internos”, y asegurar una mayor objetividad con respecto a una evaluación desarrollada internamente. Es relevante considerar que estos procesos requieren de la ejecución de contratos de confidencialidad, ya que muchas veces estos datos son estratégicos para una IES o para algunas partes involucradas, por ejemplo: Centros de apoyo académico, Centros de formación docente universitarios, entre otros.

Si bien un evaluador externo puede ser más imparcial, se recomienda que este proceso sea acompañado por agentes internos clave, “ya que la recolección de datos e interpretaciones pueden ser afectadas por la falta de familiaridad con el contexto” (Rogers, 2012, p.4). Ante este escenario—dependiendo la finalidad y objetivo estratégico del programa— resulta conveniente el generar equipos mixtos e involucrar a las partes interesadas o a los miembros de la comunidad educativa en la realización de la EI; incluyendo los procesos de evaluación intermedia y

monitoreo, ya que esto puede agregar rigor y efectividad de contexto al estudio, al respaldar y facilitar un mejor acceso a los datos e informantes claves y una interpretación más adecuada de los datos.

Con respecto a la naturaleza del evaluador o de los equipos de evaluación, la referenciada Patricia Rogers, establece tres prácticas en particular que pueden ser gravitantes para producir la evaluación de mejor calidad (Roger 2012, p. 4), a saber:

- ❖ Establecer un equipo de evaluadores con perspectivas internas y externas, asegurar la transparencia en respecto al tipo de datos que se utiliza en la evaluación y cómo se utiliza.
- ❖ Aplicar la triangulación el uso de diferentes fuentes de evidencia (que tengan fuerzas complementarias) y varias perspectivas en el análisis y en la interpretación. Es particularmente útil incluir en el equipo expertos locales en evaluación que conozcan el contexto, la historia y las intervenciones comparativas de otras agencias.
- ❖ Una evaluación puede ser administrada por un grupo interno (quizás un comité directivo interno, orientado por un grupo asesor con membresía externa) o por un grupo combinado. Los enfoques participativos para administrar evaluaciones normalmente incluyen al personal del programa, miembros de la comunidad educativa y socios de desarrollo. Participan no solo en la recopilación de datos, sino también en la negociación del objetivo de la evaluación de impacto, desarrollando las preguntas clave de la evaluación, diseñando una evaluación para contestarlas y llevando a cabo los resultados.

Finalmente, es importante relevar que la evaluación de impacto en Instituciones de Educación Superior, ya sea asociada a las labores de la docencia y su formación, la formación de los estudiantes, la investigación y/o la vinculación con el medio; debe responder más allá de los límites de los estándares o criterios normativos de calidad y acredita-

ción, siendo función de las IES, el indagar sobre los cambios positivos o negativos generados por sus proyectos, programas y acciones; en el desarrollo de los miembros de su comunidad (académicos, estudiantes,etc.) y su contexto social; dando respuesta de los compromisos consignados en su proyecto educativo, su misión, y visión.

CAPÍTULO 2

ETAPAS DE LA EVALUACIÓN DE IMPACTO EN PROGRAMAS FORMATIVOS



“En la literatura, el análisis y la evaluación de impacto, se encuentran generalmente asociadas al ciclo de un proyecto, esto es planear, gestionar, verificar- evaluar y actuar”

(Aponte 2007, p .12)

2.-Etapas de la Evaluación de Impacto en programas formativos

A la luz de las nociones fundamentales y elementos claves sobre la evaluación de impacto de la formación en contextos de Educación Superior, la reflexión sobre este tipo de evaluación permite ubicarla como el eje basal para la gestión académica basada en evidencias y explicitar sus etapas y características.



Preguntas directrices

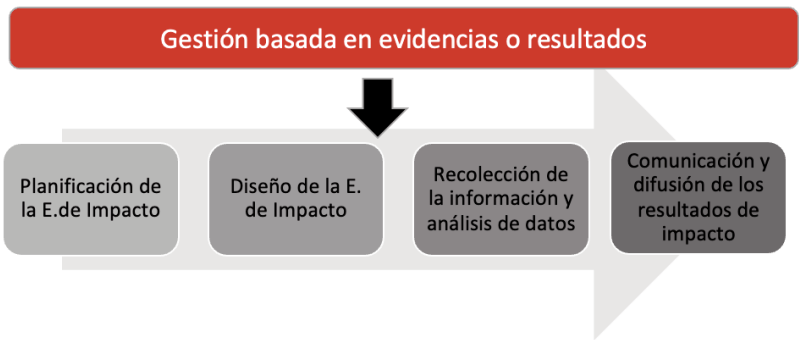
¿Cuáles son las etapas de la evaluación de Impacto?

¿Qué elementos caracterizan a cada una de las etapas?

La siguiente figura consigna la secuencia de las fases de una evaluación de impacto como parte de la gestión:

Figura 1

Etapas de una Evaluación de Impacto



Elaboración propia

2.1.-La planificación de la evaluación de impacto

La planificación es concebida como la sistematización previa a la intervención, siendo consustancial al proceso de formación. Este argumento es refrendado por Gairín (2016):

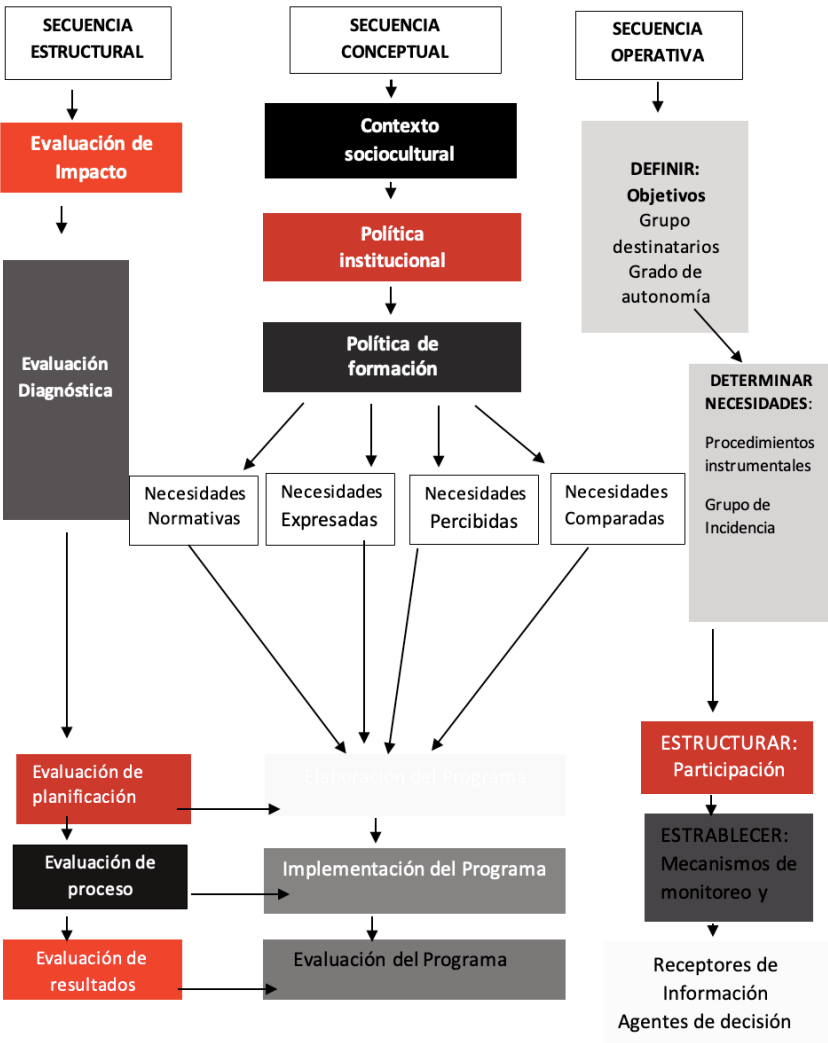
Si entendemos la formación como la actividad dirigida a conseguir unos determinados y actividades a objetivos, no podemos concebirla sin una mínima sistematización (sea desde planteamientos muy estructurado a otros que ponen énfasis en los procesos de participación o en la revisión permanente de las actuaciones) que permita ordenar los procesos realiza”(p.24).

Este proceso deberá considerar la secuencia conceptual e instalarse en lo estructural u operativo, de acuerdo al momento de actuación en que se sitúe la intervención formativa. El autor destaca que, en forma paralela, “los procesos de planificación y evaluación deben estar plenamente conectados y que los diferentes momentos permiten hablar de diferentes tipos de evaluación (diagnóstica, de procesos, de resultados, de transferencia, de impacto” (p.25).

La siguiente figura representa una pauta —de potencial uso —para los procesos de planificación general de los programas de formación docente y la correspondiente evaluación de Impacto. Su desarrollo, que “puede ser parte de un proceso cíclico de planificación, acción, evaluación y mejora” (Gairín 2016.p,24); se consigna además la secuencia conceptual, estructural y operativa que sirve a la elaboración de programas de formación y su Evaluación de Impacto.

Figura 2

Secuencia conceptual, estructural y operativa en la elaboración de programas de formación y su EI. Propuesta de Gairín Sallán (2016)



Adaptación de Gairín Sallán, J. (2016). La Evaluación del Impacto en Programas de Formación. REICE.

Los factores de planificación propuestos por Gairín (2016), en lo sustantivo se caracterizan como:

❖ La realidad socio-cultural, política institucional y política de formación: Estos elementos deben mantener entre sí un alto nivel de coherencia. No obstante, se pueden producir disfunciones cuando la política institucional no responde a las necesidades contextuales, la formación no se mueve en los parámetros establecidos, la realidad socio-cultural no define claramente las funciones de las instituciones o éstas no clarifican sus metas. Así, unas demandas sociales ambiguas, una política formativa o socio-económica contradictoria y poco especificada, una legislación con grandes lagunas serán elementos que influirán negativamente en el desarrollo de un proceso positivo de planificación y evaluación en la formación docente (p.24). Lo anterior tiene relación directa también con los factores de contexto como la responsabilidad Social Universitaria.

❖ La secuencia conceptual: definida en los procesos de planificación, no solamente delimita la estructura de los programas formativos, sino que también define las acciones que a nivel operativo debiesen ser realizadas. Siendo relevante los mecanismos de monitoreo y seguimiento que implican el establecer en el diseño mismo de la Evaluación de Impacto las acciones actuaciones de guía, motivación, formación y supervisión del desarrollo e implementación de la intervención y “la autonomía definida puede afectar en mayor o menor grado a aspectos curriculares, organizativos, administrativos u otros” (Gairín, 2016, p.25).

❖ El carácter interrelacionado e ideológico que cumplen los diferentes componentes del proceso: Lo que implica que la articulación de los buenos programas de formación no solo depende de una adecuada detección de necesidades sino también de una clara definición política de lo que se desea y de la asignación de los medios (humanos y materiales, tanto en calidad como en cantidad) que se requieren para la implementación del programa en cada una de sus fases y de la EI. “Por otra parte, la participación que se permite, la prioridad a necesidades del sistema sobre las de las personas, el uso de instrumentos

estandarizados u otros aspectos reflejan determinadas concepciones de cómo se entiende la formación, su planificación y evaluación” (Gairín, p.26).

En síntesis, la etapa de planificación de la Evaluación de Impacto requiere la definición de una serie de elementos claves: las preguntas matriciales de la evaluación de impacto, la cadena de resultados y los indicadores a utilizar en la medición. Es decir, en la planificación se definen los elementos estructurales a ser considerados en el diseño y la implementación de la evaluación en sí. En la siguiente tabla se reseñan los elementos claves asociado a esta etapa:

Tabla 4***Elementos Claves para la Planificación de la Evaluación de Impacto en Educación***

Elementos claves a definir	Características del proceso
Las preguntas matriciales que la evaluación de impacto debe responder. Los objetivos de la intervención formativa que se va a evaluar.	• Establecer mecanismos para asegurar el carácter participativo de los grupos de interés (actores claves y beneficiarios) con la finalidad de que puedan realizar sugerencias sobre los objetivos y las preguntas matriciales. • Para la formulación de las preguntas matriciales, es importante una selección de estas, en razón de los objetivos estratégicos planteados por la institución o unidad académica y centrarse en un número limitado de cuestionamientos fundamentales.
La cadena de resultados de la intervención formativa que permitirá definir los indicadores.	• Los resultados, efectos e impactos esperados deben ser utilidad para la toma de decisiones a nivel institucional.
Los indicadores que permitirán monitorear y medir los impactos relacionados con las preguntas matriciales.	• Los indicadores definidos deben ser específicos, medibles, alcanzables, relevantes y en función de plazos establecidos. • La selección de indicadores debe optimizar el uso de la información disponible en la institución, la unidad educativa u organismos externos relacionados con el objetivo del programa o intervención. • Identificar las fuentes de información para la construcción de los indicadores de impacto. Para fuentes primarias, prever la sistematización de la información a lo largo de la ejecución y diseñar los instrumentos de registro pertinentes y la forma en que se construirá la muestra. Si se trabaja con fuentes secundarias, considerar la disponibilidad efectiva de datos de calidad colectados por instrumentos validados.(OIT, 2021)

Adaptado de OIT (2021)

Los programas de perfeccionamiento docente buscan resolver problemas y necesidades de capacitación o formación detectadas previamente mediante procedimientos e instrumentos y están dirigidos a un grupo objetivo previamente determinado, la claridad en esta infor-

mación es el elemento base para el diseño de la Teoría del Cambio de la Evaluación de Impacto. Cada una de las fases del proceso de planificación debe poseer, previamente definidos, una serie de instrumentos (formularios, matrices, bases de datos, entrevistas, cuestionarios, etc.)

2.1.1.-Determinar qué se quiere conocer de los efectos del programa

Antes de determinar las preguntas por niveles del Modelo e Evaluación de Impacto (MEI) y las dimensiones que darán origen a los indicadores específicos; la pregunta fundamental que responde la evaluación de impacto es qué parte de los efectos observados en los beneficiarios, a partir del inicio de la implementación del programa, es atribuible a los componentes de la intervención. Resolver esta pregunta es crucial dado que existen múltiples factores externos que también pudieron haber influido en el bienestar de los beneficiarios durante este período. Las principales preguntas que se formulan en las evaluaciones de impacto están relacionadas con la magnitud de los efectos, su incidencia en diferentes subgrupos de la población objetivo, y la eficacia y la eficiencia de la intervención en producir estos efectos (Rossi et al, 2004).

La Evaluación de Impacto debe ir más allá de la simple evaluación de la magnitud de los efectos (Peersman,2014); a fin de determinar con quién, quiénes y de qué manera ha tenido éxito un programa de formación.

En este contexto y según el referido autor, se deben examinar por con antelación los factores que contribuyen al éxito y la forma de analizar y sintetizar los datos para responder a las preguntas clave de la evaluación, ya que la recolección de datos debe “orientarse a la combinación de pruebas empíricas, necesarias para tomar decisiones adecuadas sobre el programa o política” (p.2). En otras palabras, en la fase de planificación de la evaluación se debe especificar en el marco analítico: la metodología a utilizar para el análisis de los datos a recolectar.

Para este efecto se deben considerar los siguientes elementos claves:

❖ En el marco analítico. Este apartado “contiene la forma en que el análisis de datos abordará los supuestos formulados en la teoría del cambio del programa sobre cómo se cree que el programa producirá los resultados previstos (Teoría del cambio)” (Peersman,2014, p.1).

❖ La magnitud. Es el cambio en el bienestar de los beneficiarios producido a partir del inicio de la implementación del programa. Por ejemplo, uno de los efectos del programa de transferencias educativas. Una pregunta de evaluación podría ser ¿cuánto ha aumentado –según su percepción el uso del uso de metodologías activas-?

❖ Las diferenciales entre grupos. La magnitud de los efectos de los programas educativos generalmente no es homogénea y estos se distribuyen de forma desigual entre la población objetivo. Es decir, la magnitud de los efectos del programa puede ser mayor en un segmento de la población objetivo dadas sus características, por ejemplo, profesionales de planta que llevan más de cinco años ejerciendo docencia, a profesionales part-time recién ingresados al mundo de la docencia. Estas características de base seguramente se traducirán en un menor impacto del programa en el segundo grupo de profesionales, en algunos de los niveles del MEI. (Lipsey & Freeman (2004) citados por Navarro et al. (2006) llaman a las variables que identifican estos subgrupos de la población objetivo "mediadores variables". Conocer si la magnitud de los efectos del programa es heterogénea en el grupo de los beneficiarios es útil para redefinir la población objetivo o intensificar o introducir nuevos componentes en el programa que aumenten el impacto de la intervención en aquellos grupos que se benefician menos. Por lo anterior es recomendable realizar análisis diferenciales por grupo de beneficiarios en conformidad a las características específicas.

❖ La eficacia. Conocer sólo la magnitud y la heterogeneidad de los efectos de los programas no suministra información sufi-

ciente para determinar si la intervención tiene éxito o no. Rossi et al. (2004), definen qué "evaluar cualquier cosa significa valorar el mérito o valor de algo con respecto a un criterio o estándar"(p.26). Así, la eficacia es la medida en que se alcanza o supera los estándares fijados (Navarro et al., 2006).

En este contexto se deben considerar como elementos asociados a un Modelo de Evaluación de Impacto los siguientes estándares para la Evaluación de Eficacia: 1. La necesidad de la población objetivo para cursar determinado programa formativo, 2. Los objetivos y metas del programa formativo, 3. Estándares profesionales (perfiles de ingreso y de egreso), 4. Prácticas generalizadas a nivel de transferencia, 5. Valores éticos asociados al proceso de investigación, 7. Resultados anteriores, 8. Opinión de expertos y 9. Línea base de las condiciones de entrega de la población (Evaluación diagnóstica)

❖ La eficiencia. En relación con este indicador la evaluación de impacto debe incluir, la indagación sobre si los efectos que genera la intervención se producen al menor costo posible entre un conjunto de alternativas de intervención que causan efectos similares (Navarro et al., 2006).

❖ El diseño mismo de la Evaluación de Impacto: El diseñar y preparar la implementación de la evaluación de impacto implica la definición de un diseño que determine las distintas etapas del proceso. En el diseño además se deben especificar las actividades que se llevarán a cabo, mediante un cronograma para cada una de dichas actividades, los recursos y el presupuesto necesario para su implementación. A continuación, se explican los elementos claves a definir en la etapa de diseño y las características.

2.2.-El Diseño de la Evaluación de Impacto

En la planificación de la evaluación también se definen los elementos que será considerados en el diseño. En virtud del valor sustantivo de la

etapa de diseño y para una mejor comprensión de esta fase, se presenta de manera diferenciada.

En este primer momento de definición, se consignan los lineamientos que encuadran la posterior ejecución de la evaluación de impacto. Esta fase “está orientada a un conjunto de pasos para definir el estudio evaluativo y comprende desde la realización del diagnóstico inicial hasta la definición de la estrategia metodológica para llevarla a cabo”.(Subsecretaría de Fortalecimiento Institucional et al., 2022,p. 32).

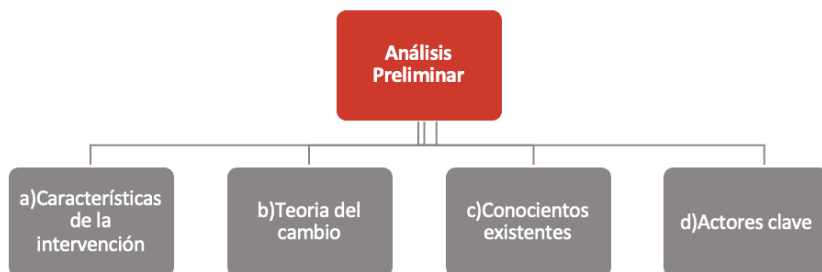
Para la elaboración del diseño de la Evaluación de impacto, es pertinente considerar que “no existe un diseño único para la realización de evaluaciones de impacto y es necesario considerar diferentes alternativas según las características de la población, los impactos a evaluar y las consideraciones éticas y políticas.” (OIT,2011, p.36). Se sugiere el incorporar métodos y estrategias de evaluación tanto cualitativas como cuantitativas. Un diseño mixto potencia la factibilidad de identificar las prioridades y dificultades a partir de la opinión y la vivencia de los actores y beneficiarios de la intervención de formación. “Las estrategias cualitativas suponen el uso de técnicas más flexibles y focalizadas para rescatar los pareceres, representaciones y comportamientos, de difícil acceso desde perspectivas cuantitativas” (OIT,2011, p.38).

2.2.1.-Pasos para el diseño de la evaluación de impacto

Análisis Preliminar: corresponde a la ejecución de un análisis comprensivo de la temática a ser evaluada. Implica un conocimiento acabado de la política, programa o proyecto que es objeto de la evaluación de impacto, entre estos elementos están: el conocimiento de las características de la intervención o programa, su contexto de aplicación y desarrollo, la identificación de los actores claves: Beneficiarios directos e indirectos, equipo de trabajo, actores institucionales con incidencia en la intervención. Incluye también la construcción de la cadena de valor y la revisión de los conocimientos disponibles sobre el tema. En la siguiente figura esquematiza los elementos constitutivos de esta fase. (Subsecretaría de Fortalecimiento Institucional et al. 2022)

Figura 3

Etapas de diseño de la EI: elementos constitutivos del análisis preliminar



Elaboración propia

A continuación, se caracterizan cada uno de los elementos referenciados en la anterior figura:

a) Características de la intervención. Corresponde a una etapa de diagnóstico en la que se recopila toda la información disponible y de valor estratégico. Este diagnóstico posibilitará el comprender el porqué se inició una determinada intervención, cuál es el problema al que intenta responder, cuál fue su fundamentación diagnóstica, cuáles fueron sus objetivos, quiénes son sus beneficiarios, con qué recursos se cuenta para su implementación, cuáles son los tiempos o plazos, qué indicadores se formularon y cuáles son las metas y los resultados e impactos que se esperan.

b) Teoría del Cambio. La literatura especializada entrega múltiples definiciones sobre la TdC; se entiende como un modelo explicativo de carácter simple que tiene como objetivo el dar respuesta al cómo y por qué se desarrollan funcionan determinados programas o proyectos, sin limitarse a evaluar solamente si se han alcanzado los objetivos preestablecidos. La TdC, consigna cuál es el cambio que se pretende lograr y de qué forma o que acciones se implementarán para alcanzarlo. Su

fortaleza radica en su simpleza, ya que una forma de graficarla es como un proceso progresivo en cadena: una cadena causal (Gertler et al., 2016).

c) Conocimientos existentes: Estos pueden provenir de distintas fuentes como investigaciones académicas, artículos en revistas especializadas, materiales metodológicos. Todos ellos permiten ampliar la mirada sobre el tema para diseñar la pregunta de evaluación más acorde a la problemática puntual que se pretende abordar. Sintetizando, la primera etapa del diseño que corresponde al análisis preliminar o estado inicial es una etapa diagnóstica fundamental que requiere tiempo e involucramiento del equipo evaluador. Su importancia radica en darnos respuesta para precisar qué evaluar, con quiénes contamos, y con qué conocimientos y supuestos partimos para hacerlo. Es decir, es nuestro punto de partida para delimitar y definir nuestra evaluación.

d) Actores clave en la evaluación de impacto de la formación: corresponden a los individuos o grupos de personas que desempeñan un papel fundamental en el diseño, implementación y análisis de los resultados de programas educativos. Según Kirkpatrick (1994), la identificación de estos actores es esencial, ya que incluyen a participantes, formadores, administradores y financiadores, quienes aportan diferentes perspectivas y habilidades que enriquecen el proceso evaluativo. Al involucrar a estos actores en la evaluación, se puede obtener una comprensión más profunda de los efectos de la formación, permitiendo ajustar y mejorar continuamente los programas para maximizar su efectividad e impacto en la organización.

En este mismo contexto se incluyen los grupos de interés o personas afectadas directa o indirectamente por la intervención o programa, los cuales deben participar, en la medida de lo posible, en la formulación de los indicadores. Se trata, por lo tanto, de un factor esencial compartido en la práctica por la totalidad de los métodos de evaluación de

impacto, para lo que se disponen de una serie de técnicas que serán descritas en el capítulo VI .

Tabla 5

Elementos esenciales para el Diseño de la Evaluación de Impacto en Educación

Elementos esenciales a definir	Características del proceso
El diseño o cómo se va a evaluar la intervención formativa.	• Considerar y analizar la viabilidad diversas opciones metodológicas y de diseño de la EI. • Definir alternativas de diseño más adecuadas en función del objeto de evaluación (acción formativa, estrategia o programa), los sujetos de la evaluación (estudiantes, docentes) y las características de la institución o unidad educativa y los recursos disponibles. • Incluir metodologías que permitan coleccionar evidencia de resultados tanto cualitativos como cuantitativos. • Asegurar el desarrollo riguroso de los procesos técnicos y metodológicos.
Los recursos (humanos, técnicos y financieros), y tiempo e información con que cuenta la institución para la EI.	• Decidir si se realiza una EI con equipos internos o externos considerando. • Definir un equipo responsable de la EI, que cumpla con el dominio de competencias técnicas, pensamiento crítico, comunicación efectiva, objetividad, conocimiento técnico-metodológicos y gestión estratégica y de resultados. • Desarrollar estrategias para propiciar o fortalecer las capacidades internas de la institución o unidad académica, a fin de crear una cultura de EI. • Prever recursos financieros para la EI de impacto desde el diseño mismo de la acción formativa hasta la gestión y comunicación de resultados.
El ciclo de implementación o cronograma de implementación y evaluación: se debe definir cuándo se implementa la intervención formativa y su EI.	Definir los plazos en función del tipo de formación y el modelo temporal de la EI y el desarrollo del programa

Adaptado de OIT (2021)

Para la elaboración del diseño de la Evaluación de impacto, es pertinente considerar que “no existe un diseño único para la realización de evaluaciones de impacto y es necesario considerar diferentes alternativas según las características de la población, los impactos a evaluar y las consideraciones éticas y políticas.” (OIT,2011, p.36). Se sugiere el incorporar métodos y estrategias de evaluación tanto cualitativas como cuantitativas. Un diseño mixto potencia la factibilidad de identificar las prioridades y dificultades a partir de la opinión y la vivencia de los actores y beneficiarios de la intervención de formación. “Las estrategias cualitativas suponen el uso de técnicas más flexibles y focalizadas para rescatar los pareceres, representaciones y comportamientos, de difícil acceso desde perspectivas cuantitativas” (OIT,2011, p.38).

2.2.2.-Los tiempos o ciclo de implementación de una evaluación de impacto

Los tiempos asignados a la Evaluación de Impacto y que se evidencian en un cronograma, es consignado por Gertler et al. (2016) como el “ciclo de implementación del programa”, este “incluye la duración del programa, el tiempo de implementación y los retrasos potenciales” (p.238).

Es importante considerar que la EI debe ajustarse al ciclo de implementación del programa; la evaluación no puede determinar los plazos de desarrollo de la intervención educativa que se evalúa. Por su propia génesis, en este sentido la Evaluación de Impacto deben adscribirse a los plazos del programa y debe alinearse con su duración prevista estratégicamente. Además, en este ciclo deben ser considerados los posibles retrasos en la implementación de la intervención.

En términos generales, los equipos de evaluación deberían aplicar criterios que permitan flexibilizar ciertos plazos e introducir adecuaciones a medida que se avanza la implementación del programa, máxime considerando que “en ocasiones, los impactos de largo plazo son objetivos explícitos del programa, pero puede que incluso un diseño sólido de evaluación de impacto no pueda resistir al paso del tiempo” (Gertler et al.2016, p. 237); por lo cual el cronograma que registra el ciclo de implementación también deben considerar los moni-

toreo a mediano y largo plazo, más allá del cierre en sí de la intervención educativa. En este contexto se sugiere la realización de cronogramas integrados, siendo fundamental el planificar las EI de forma temprana en la etapa de diseño del programa.

2.2.3.-La recolección de la información (Introducción a los métodos e instrumentos)

La Evaluación de Impacto puede utilizar una serie de métodos de recolección y análisis de datos, aunque muchas evaluaciones de impacto utilizan varios métodos, se sugiere para la evolución de programas formativos una «evaluación de métodos mixtos», que es la integración sistemática de las metodologías y métodos cuantitativos y cualitativos en todas las fases de una evaluación.

Uno de los fundamentos para de la combinación de métodos es que ayuda a corregir las debilidades inherentes a cada método cuando se utiliza separada. También posibilita “aumentar la fiabilidad de las constataciones de la evaluación cuando la información de distintas fuentes de datos converge (coincide en la dirección de las constataciones) y puede profundizar el entendimiento del programa o política, sus efectos y su contexto.” (Peersman, 2014, p.1)

En una evaluación con métodos mixtos, se deben utilizar según el referido Peersman “métodos de análisis numéricos y textuales adecuados y triangular múltiples fuentes de datos y perspectivas para maximizar la fiabilidad de las constataciones de la evaluación.”(p.1)

Puntos principales

1. Los métodos de recolección y análisis de datos deben elegirse en función de las preguntas clave de evaluación y los recursos disponibles de la evaluación.
2. Las evaluaciones de impacto deben aprovechar al máximo los datos existentes y subsanar las carencias con nuevos datos.
3. Los métodos de recolección y análisis de datos deben elegirse de forma que se complementen entre sí los puntos fuertes y débiles. (Peersman, 2014, p.2).

Existen variados métodos para la recopilación de datos. En la siguiente tabla se consigan los principales métodos estipulados por Peersman (2014, p.4)

Tabla 6

Métodos de recolección (datos primarios) y de cotejo (datos secundarios)

¿Qué acción se puede realizar?	¿Qué podría incluir?	Ejemplos
Recuperación de documentos y datos existentes	Documentos de política formales, planes e informes de ejecución. Estadísticas oficiales. Datos de supervisión del programa. Registros del programa.	Revisar los documentos de planificación del programa, las actas de las reuniones, los informes sobre los avances. La misión, visión, el plan educativo institucional, el plan estratégico, el modelo educativo, los informes de autoevaluación.
Recolección de datos de personas o grupos	Entrevistas a informantes clave, personas, grupos, grupos dirigidos de discusión, técnicas de proyección. Cuestionarios o encuestas a través de correo electrónico, sitios web, cara a cara, datos móviles. Métodos especializados (por ejemplo, votación por puntos, clasificación de tarjetas, calendarios estacionales, técnicas de proyección, vivencias)	Entrevistas con informantes clave entre los representantes de departamentos gubernamentales competentes, organizaciones no gubernamentales o la comunidad de desarrollo en general. Entrevistas con directores del programa, ejecutores del programa y los responsables de la supervisión rutinaria del programa. Entrevistas, debates en grupo (como grupos de discusión) o cuestionarios con participantes del programa.
Observación	Estructurada o no estructurada. De participantes o no participantes. Participativa o no participativa.	Observaciones de las actividades del programa y las interacciones con los participantes.

Registrada a través de notas,
fotos o vídeos.

Adaptación de Peersman, G. (2014). Sinopsis: Métodos de recolección y análisis de datos en la evaluación de Impacto, Síntesis metodológica n.º10.

2.3.-La gestión de los resultados para la toma de decisiones: Comunicación y estructuración del informe.

La elaboración del informe de resultados de la evaluación de impacto y su comunicación corresponden a la etapa final de cualquier modelo de Evaluación de Impacto al cual se adscriba en el programa formativo. En esta instancia corresponde la socialización de los resultados y hallazgos obtenidos, lo que es comunicado a aquellos actores clave a nivel institucional y que forman parte del proceso de ejecución de la intervención y de la evaluación, así como también a otros actores a los que se desea hacer extensiva esta notificación.

En este contexto es fundamental, la realización del informe que consolida los resultados, lo aprendizajes y las recomendaciones en un documento con estructuración previamente definida y que se constituirá en la evidencia más completa de la evaluación de impacto y será uno de los insumos centrales para la toma de decisiones estratégicas con respecto a una nueva versión del programa, nuevos programas formativos u otras necesidades de formación docente, complementarias al programa evaluado.

Lo anterior refrenda el hecho que una evaluación que no se utilice como información para la toma de decisiones basada en la evidencia, pierde una valiosa oportunidad de aportar a la institución en la gestión estratégica de los datos. Según Morras & Ritz (2009):

Cuando se diseña una evaluación, es crucial tener presente la meta de suministrar información útil para las partes interesadas que conduzca a tomar decisiones. En la evaluación no se busca obtener conocimiento por el conocimiento en sí, y ésta es una diferencia básica entre la evaluación de impacto y la investigación. Es esencial que los resultados de una evaluación se comuniquen con claridad y precisión, de manera que permita que la audiencia haga el mejor uso de ella.(p.349)

Además de la instancia de elaboración y presentación del informe final, existen instancias de comunicación de avances a lo largo del proceso de evaluación a través de informes intermedios, generalmente acordados en un plan de trabajo o en los términos de referencia de la evaluación. En este apartado, nos enfocamos en la elaboración del informe final o principal de la evaluación.

2.3.1.-Elementos claves del informe final de evaluación de impacto

El eje de la fase final del proceso se relaciona con la realización del “Informe final de evaluación de impacto”. Se trata de un documento que describe cuál es el punto de partida (es decir, qué intervención fue objeto de análisis), qué decisiones de diseño fueron adoptadas, cómo y por qué se han obtenido los resultados y cuáles son las conclusiones y recomendaciones a las que se llegó.

A diferencia de otro tipo de informes, éste es un documento que adquiere un significado particular. No solo contempla los conocimientos obtenidos sobre una problemática o situación dada, sino que además pretende que ese conocimiento sea de utilidad y que promueva un conjunto de aprendizajes para delinear acciones futuras, en este caso en el ámbito de la formación docente, pudiendo también ser un modelo para estudios de impacto en otras áreas del quehacer académico a nivel institucional.

Esta construcción es una acción colaborativa que comprende el equipo de analistas propio de la unidad de origen y el intercambio de resultados con los distintos actores involucrados tanto en el diseño e imple-

mentación del programa evaluado, los docentes, estudiantes y otros actores definido a nivel del centro ejecutor.

Estructura general del informe

Sobre la base de lo estipulado por Morras & Ritz (2009), en su texto “El camino hacia los resultados”. A continuación, se presentan las principales características técnicas para la elaboración final del informe de evaluación.

El informe de evaluación consta de los siguientes apartados:

- ❖ **Título del informe.** Este debe expresar con claridad el objeto de la evaluación.
- ❖ **Resumen ejecutivo.** Es un apartado sintético o sumario ejecutivo que contiene la información más destacada de la evaluación: siendo muy útil para realizar, a través de una lectura rápida, un acercamiento al informe de evaluación. Por lo general, se materializa como un documento aparte pero también suele agregarse como resumen al inicio del informe, expresando, de manera condensada, los aspectos más importantes que se abordan en él. Este resumen ejecutivo debe poder suficiente en sí mismo sin necesidad de recurrir al informe general, siendo este último una ampliación o profundización de aquel. Suele ser consumido por un público que busca una lectura rápida, por eso debe ser auto explicativo y mantener, de forma condensada, los elementos que componen la estructura general del informe ampliado.
- ❖ **Informe ampliado.** Incluye el tratamiento detallado de los objetivos o los propósitos, la descripción de la intervención, las preguntas de evaluación, el diseño metodológico, los hallazgos y las conclusiones, recomendaciones y lecciones aprendidas (Moras et al., 2009, p.446), formulándose conformidad a los siguientes ejes estructurales:

1.Introducción. Permite adentrarnos brevemente en la intervención y en los objetivos de la evaluación, las preguntas y los aprendizajes esperados. También, presenta la estructura general de contenidos del informe.

2.Descripción de la intervención. La descripción contiene distintos elementos.

Por un lado, el contexto y origen de la intervención evaluada. Se profundiza sobre el problema y la descripción que dio origen a la intervención, el contexto en la cual se desarrolla, así como también los actores involucrados. Sin derivar en detalles que pierdan el hilo de la argumentación, debe quedar claro cuáles son los antecedentes que dieron origen a la intervención.

Por otro lado, las características de la intervención y su cadena de valor. Se explicitan los principales lineamientos de la intervención y se identifican los componentes de la cadena de valor o Teoría del Cambio, desde los insumos a los resultados esperados. Indica asimismo el estado actual de la intervención tanto en términos de la etapa en la que se encuentra como de las modificaciones que se realizaron en relación a la planificación original. Este desarrollo permite a quien lee entender el significado de los resultados en clave del contexto en el cual se implementó.

3.Diseño y proceso de evaluación. En esta sección se describen las características generales de la evaluación: los objetivos, su alcance, las preguntas, el diseño metodológico empleado y los actores participantes. En el caso que se hayan incorporado modificaciones, estas también deberán ser explicitadas. Es importante proveer a quien lee de información suficiente sobre el diseño de la evaluación para darle credibilidad y confianza a los resultados. Recordemos que todo aspecto que contribuya tanto a la transparencia del proceso como al aprendizaje son elementos valorados en el informe.

4.Hallazgos. La forma de presentar los resultados puede variar según el caso, pero siempre debe estar organizado en torno a las preguntas de evaluación, ya que los resultados se encuentran orientados a dar respuesta a los interrogantes formulados. Por otra parte, como en toda investigación de carácter empírico, los hallazgos deben estar sustentados y argumentados en datos.

Otro aspecto importante es el uso de recursos (gráficos, infográficos, fotográficos, por ejemplo) que faciliten al lector la interpretación de los hallazgos. Siempre que se utilicen estos recursos deben tener un diseño atractivo y claro ya que su propósito es el de contribuir a la lectura y mejor interpretación de los resultados obtenidos.

5.Conclusiones. Las conclusiones parten y se derivan de los resultados descritos anteriormente y de la evidencia empírica presentada. Deben abordar los interrogantes planteados y explicitar la corroboración o refutación de las hipótesis que se hayan oportunamente formulado. En términos generales, se recomienda circunscribirse a las conclusiones más relevantes que impliquen aprendizajes y tengan incidencia real en la toma de decisiones, como agregación de valor para la mejora de las intervenciones públicas.

6.Recomendaciones. Las recomendaciones avanzan desde las conclusiones hacia la sugerencia de líneas de acción que sean factibles de realizar. Las recomendaciones no deben quedarse en generalidades e imprecisiones y deben estar presentadas con claridad, para ser entendidas sin ambigüedades. De estas recomendaciones, podrán surgir acciones concretas a realizar y un plan de seguimiento de las mismas.

7.Lecciones aprendidas. Este apartado tiene especial relevancia en la intención de fortalecer a la evaluación como instancia de aprendizaje. Estas pueden tratarse, por ejemplo, sobre cómo aplicar la intervención en otros contextos o quizá en intervenciones de similares características, sobre los

aspectos que amplían el conocimiento del tema o sobre los métodos de evaluación utilizados.

8.**Anexos.** Los anexos son apartados que no tienen un criterio único de realización ni son indispensables a la estructura general del informe de evaluación. Su utilidad radica en ser un espacio de ampliación o especificación de algunos documentos y que pueden servir de utilidad para un perfil determinado de lectores y lectoras. Pueden adjuntarse materiales metodológicos (como la matriz de diseño, instrumentos de relevamiento, matrices analíticas), listado de entrevistados, información textual o visual recolectada en campo, fichas, resumen de hallazgos, entre otros.

2.3.2.-Aspectos finales a considerar

Para una adecuada comunicación y transferencia de los resultados de la evaluación de impacto, se deben considerar los siguientes elementos consignados por los ya referidos Morras & Ritz (2009), a saber:

❖ **El informe debe ser completo.** Esto quiere decir que contenga todos los elementos necesarios para poder entender la evaluación y su contexto: cuál es la intervención sobre la que está trabajando, cuál es el motivo de realización de la evaluación, cuál es la pregunta de evaluación, con qué procedimiento se llevó a cabo y cuáles son sus resultados, conclusiones, recomendaciones y aprendizajes principales. Por otro lado, que dé respuesta a las preguntas formuladas para generar aportes de conocimiento sobre la intervención realizada y para fortalecer esta o futuras intervenciones.

❖ **El informe debe ser claro y preciso.** Se hace referencia, por un lado, a la estructura general del documento, es decir, a un documento bien organizado, coherente, con lógica argumentativa. Por otro lado, a una redacción que promueva un lenguaje comprensible, donde existan precisiones técnicas pero que puedan ser entendidas no solo por las personas expertas en

cierta materia. El informe de evaluación debe estar diseñado de forma tal que facilite su comprensión por parte de distintas personas destinatarias. Debe estar fundamentalmente orientado a responder la pregunta de evaluación ya que esta refleja el propósito y las expectativas expresadas oportunamente por los actores involucrados. Suele ser recomendable circular el documento en una pequeña muestra que incluya distintos perfiles de lectores y lectoras como una prueba piloto previa a su presentación final. Es un buen mecanismo para detectar potenciales inconsistencias e incomprensiones.

❖ **El informe debe estar escrito de forma tal que se oriente a sus destinatarios**, que interpele a ellos, no a un público general, indiferenciado. Tanto el tipo de lenguaje utilizado como la presentación del esquema debe estar adaptada a las características del público lector, su lenguaje, sus necesidades y expectativas, planteando aspectos de mejora con énfasis constructivo y pensando en las acciones que puede implementar.

CAPÍTULO 3

CATEGORÍAS ASOCIADAS A LA EVALUACIÓN DE IMPACTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR



“La formación comparte planeamientos de evaluación, investigación e innovación. De hecho, constituye un soporte para el análisis de la realidad y los procesos de cambio que se presentan”
(Gairín, 2010,p.23)

3.Categorías Asociadas a la Evaluación de Impacto en Educación Superior

En el presente capítulo se categorizan los procesos y contextos en los cuales se desarrolla la evaluación de impacto en la ES, los que se consignan según el método de cartografía conceptual como las “Categorías Asociadas”.

Mediante un análisis crítico de la literatura se han podido determinar los siguientes elementos contextuales o categorías de la “Evaluación de Impacto en la Educación Superior” en general y de modo particular en Chile: gestión del cambio, gestión basada en resultados, gestión académica de calidad, programas de formación continua para docente de las instituciones de ES, modelos de evaluación de impacto en ES.



Preguntas directrices

¿En qué contexto podemos ubicar la evaluación de impacto en educación?

¿Dentro de qué procesos mayores se encuentra el concepto de Evaluación de Impacto en Educación Superior?

3.1.-Gestión Basada en Resultados y Evaluación de Impacto en Educación Superior

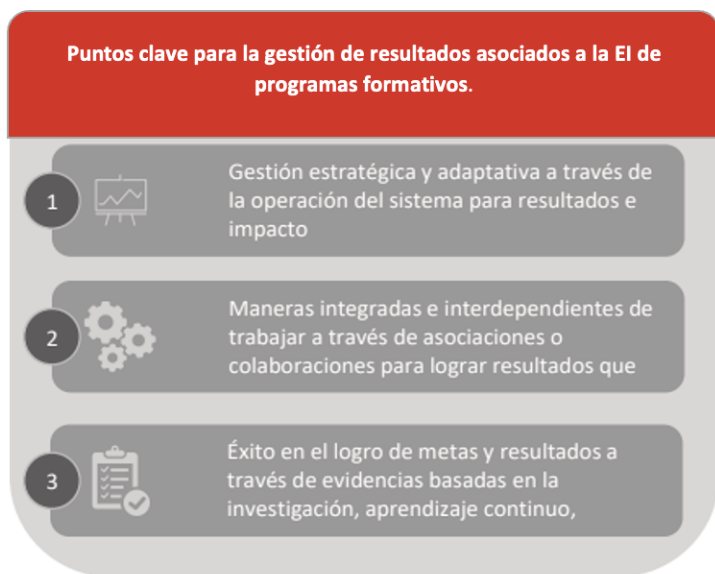
El primer proceso contextual en el que es factible ubicar la Evaluación de Impacto en las IES es la Gestión Basada en Resultados (GBR), esta se caracteriza como una estrategia de gestión que sienta las bases de un enfoque integrado para la planificación, supervisión y evaluación de proyectos / programas. Al adoptar un enfoque de GBR, todos los actores que contribuyen directa o indirectamente a la consecución de un conjunto de resultados garantizan que sus procesos, productos y servicios contribuyan al logro de los resultados deseados. Los actores, a su vez, usan información y evidencia obtenida de los resultados reales para informar la toma de decisiones sobre el diseño, los recursos

y la ejecución de programas y actividades, así como sobre la rendición de cuentas y la presentación de informes.

La implementación de la Evaluación de Impacto asociada a programas de formación continua para docentes en Educación Superior (diplomados, magíster, etc.) forma parte de los planes estratégicos de mejora de la calidad académica de las IES, estos programas implementados a nivel de facultades o de los centros de apoyo a la formación docente han implementado en los últimos años, el desarrollo de la toma de decisiones basada en evidencia en la búsqueda de resultados o cambios deseados (elementos exigidos en la rendición de cuentas de los proyectos concursables proporcionado por entidades externas como el MINEDUC) a este respecto, este proceso debiese considerar en los siguientes puntos clave: a) la gestión estratégica y adaptativa a través de la planificación, diseño, e implementación de modelos de Evaluación de Impacto adecuados para el monitoreo y evaluación del programa y la obtención de los resultados esperados; b) formas integradas e interdependientes de trabajo, a través de asociaciones o colaboraciones de distintos equipos y áreas para lograr resultados que involucran a distintos miembros de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, equipos directivos, etc. ; c) éxito en el logro de metas y resultados a través de políticas basadas en la evidencia que posibilitan la mejora continua de los programas evaluados o bien la generación de nuevas instancias de formación.

En la siguiente figura se reseñan los puntos clave para la gestión de resultados de la evaluación de impacto asociada a programas formativos.

Figura 4



Elaboración propia basada en Manual para Gestión Basada en Resultados y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

3.2.-Gestión Académica de Calidad y Evaluación de Impacto en Educación Superior

Para dar inicio a esta categorización conceptualizaremos la gestión en educación superior, como las formas específicas en las que las IES se organizan y conducen para lograr sus objetivos fundamentales (Vries & Ibarra,2004) y donde se concibe la gestión como el fenómeno que comprende : planificación, organización, implementación, control y mejora continua de los procesos universitarios de manera integrada, y que tiene como propósito el aumento de la calidad, el logro de la excelencia y la satisfacción de las demandas de carácter social (Ortiz et al, 2014), lo que se relaciona con propósitos diversos y marcos metodológicos de referencia, los que tienen su génesis en distintos intereses y necesidades y que consecuentemente son factibles de agrupar en tres categorías: a) Control, b) Garantía y c) Mejoramiento.

En lo que respecta a la calidad y su control en las IES chilenas, en Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) hace referencia al “rol tradicional del Estado en cuanto a asegurar que la provisión de la educación en general y de la superior en particular, debe estar alineada con exigencias mínimas de calidad” (CINDA, 2012, p. 79). Desde una visión crítica Ramos et al., (2018) refrendan en relación al rol del Estado y priorizando su función del control de calidad y la rendición de cuentas, expresando que:

Su papel central en la definición de los objetivos y las modalidades de articulación y desarrollo de la universidad; con el ascenso del llamado management universitario, que genera una fuerte tensión entre la legitimidad académica de las decisiones y la legitimidad que proporciona la rentabilidad económica de los saberes. (p.134)

En este contexto y para avanzar hacia una definición integral de la calidad en educación -que nos acerque a nuestro objeto de estudio, es pertinente referir la conceptualización dispuesta por la CNA-Chile (2022), a saber:

La gestión de calidad es aquel ámbito de acción orientado a facilitar y mejorar los procesos formativos que imparten las instituciones de educación superior. Esto incluye la definición, implementación y seguimiento de procesos de mejoramiento continuo que les permitan responder y anteponerse a las necesidades formativas de sus estudiantes, a las exigencias del entorno, del mercado laboral y la política pública. (p.18).

Desde esa perspectiva, se vincula la calidad en la Educación Superior en función de la experiencia educativa del estudiantado, la que se centra en tres momentos claves, y que son consignados por el CINDA (2012) como: ingreso, permanencia, y egreso; lo anterior a fin de “identificar mecanismos que permitan una razonable certeza de que los estudiantes que ingresan van a poder completar el proceso formativo y egresar en un plazo aceptable” (CINDA, 2012,p.7); a esto se debiese

agregar – a nuestro juicio- una serie de elementos vinculados con la investigación en la formación docente, que permitirá un proceso educativo, apoyado por mecanismos destinados a verificar que las estrategias formativas de las universidades son pertinentes, eficaces y eficientes; incluyendo mecanismos de evaluación de los programas de formación docente e impacto en el aprendizaje. “A fin de asegurar cumplimiento de los perfiles de egreso de un modo integral; constituyéndose en una de los fundamentos del porqué vincular a gestión académica de calidad con la gestión de la investigación en la educación superior” (Ramos et al., 2018, p.136).

La anterior concepción de calidad en educación tiene su génesis en un proyecto de transformación que -desde el punto de vista histórico-político y social de la educación superior en Chile-, se relaciona con un proceso de profesionalización -extendido a todo profesional del sistema universitario- que se inició en la década de 1980-, esta transformación tuvo como una de sus bases a las políticas públicas de inversión en investigación, desarrollo y formación de capital humano (CINDA, 2016). Lo que es corroborado por Barrientos & Araya (2018), quienes refieren que la evolución en la educación terciaria en Chile, tiene su génesis en las reformas educacionales implementadas desde 1980 y que propiciaron una reconceptualización de la educación superior en el país (y del modo de evaluar su calidad) y que incidieron en el aumento sustancial del total de instituciones de educación superior, programas y matrículas existentes. No obstante, esta evolución, todavía sigue existiendo una noción difusa sobre la calidad de la educación superior y sus tópicos claves (Pulido & Espinoza, 2018).

En este sentido, la formación de competencias y la transferencia de conocimientos se posicionan como puntos esenciales para subsanar este problema, lo que realza el rol de la educación y de las políticas de aseguramiento de la calidad en todos sus niveles, incluyendo, lógicamente, la educación superior. Según los citados Barrientos & Araya (2018); a esto se suma la evolución significativa durante las últimas cuatro décadas de la educación terciaria en nuestro país. Si bien los estudios establecen que se puede considerar a Chile, como un país latinoamericano emergente (Guimón et al., 2018) sin

embargo, y aun cuando ha experimentado un avance significativo en términos socioeconómicos y de educación continua enfrentando desafíos importantes en materia de desigualdad (Banco Mundial, 2022).

En este sentido y para determinar los contextos y procesos en que sea factible ubicar las evaluaciones de impacto en las IES , es importante reconocer , por ejemplo, que si bien en Chile la gestión de calidad en dichas instituciones está normada por el Estado y sus organismos de gobernanza conexos, como el Ministerio de Educación, el Consejo Superior de Educación y la Comisión Nacional de Acreditación; las IES poseen el derecho y la responsabilidad de la autonomía y la autodeterminación para elaborar sus modelos formativos y sus proyectos educativos, en consistencia con la misión y visión a las cuales adscriben como parte de su ideario. Sin embargo, y según Guaglianone (2017), si bien existe esta “autonomía” las políticas desarrolladas hasta el momento se han enfocado en un sistema de responsabilidad agenciada externamente, ya que la sola existencia de un sistema de aseguramiento de la calidad no garantiza necesariamente, tener o lograr la calidad Surge entonces la tensión entre la rendición de cuentas y los procesos de mejora.

Es precisamente en el ámbito de los procesos de mejora que la EIES adquiere un valor sustantivo como parte de la autoevaluación institucional y los correspondientes planes estratégicos, siendo fundamental para monitorear el alcance de la misión que se proponen en todas las áreas de gestión. Esto es refrendado por Bayona-Umbarila et al. (2022):

La importancia social que tienen las IES, les exige una constante rendición de cuentas sobre su actuar y un mejoramiento continuo en la capacidad para responder a las necesidades de sus contextos. Para ello, los diferentes procesos de evaluación que desarrollan son el camino esencial para poder reconocer sus fortalezas, los aspectos que pueden mejorar y las estrategias que podrían implementar para lograr esas (Bayona-Umbarila et al. 2022, p.16).

En este contexto, para evaluar realmente el impacto que producen los procesos de acreditación en las instituciones educativas, en general, y en los procesos de aprendizaje, en particular, la evaluación de impacto se constituye como el conjunto de cambios y mejoras relevantes, que se producen a nivel organizacional en los funcionamientos y procesos educativos y que requieren de a lo menos cuatro años para poder valorar dichas mejoras, más allá de los resultados inmediatos o a corto plazo (García-Domingo et al., 2022)

En síntesis, la calidad en educación se constituye como un concepto de orden multidimensional y de gran relevancia para el ámbito académico, resultando fundamental para el desarrollo de la sociedad (Brika et al., 2021), en este contexto un reciente estudio bibliométrico realizado por Araya et al., (2023) consigna “que la adquisición de una educación de excelencia es un pilar fundamental para mirar el futuro de las naciones, ya que revela tanto su progreso educativo como social” (p.8);y consecuentemente avanzar en términos de equidad y justicia social.

3.3.-Los Programas Formativos Docentes en Educación Superior: Debates y perspectivas

El desarrollo y la formación en docencia ha tenido diferentes acepciones a través del tiempo, el énfasis no ha estado solo en cómo conseguir mejores profesores sino en cómo pautar una carrera profesional en la Universidad, atendiendo por una parte a todos los roles que deben desempeñar y por otra a los niveles previstos y los requisitos necesarios para su promoción. De esta manera se ha ido transitando a concepciones cada vez más comprensivas que van desde el desarrollo instruccional y profesional, al desarrollo del liderazgo y de la organización (Fernández, 2014). En este mismo contexto y según (Feixas et al, 2015) 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.

En este sentido -según las referidas autoras- se entiende la formación de docentes universitarios como “conjunto de estrategias formativas habitualmente planificadas desde unidades y servicios de formación del profesorado universitario para contribuir al desarrollo de las concepcio-

nes, los enfoques y las prácticas pedagógicas necesarias para ofrecer una enseñanza de calidad en la universidad”. (p.5)

Lo anterior implica una cultura organizacional que comprenda la relevancia de la gestión del cambio y la gestión basada en resultados. Los procesos de formación docente dejan de ser así algo puntual y ligado al desarrollo de una propuesta operativa ligada a un objetivo o programa específico para convertirse en algo estructural y base de una estrategia de cambio cultural. “No se trata sólo de proporcionar habilidades, también de posibilitar un cambio general a partir del cambio personal de conocimientos, habilidades y actitudes” (Gairín,2016, p,20).

En el contexto de la formación de docentes universitarios en Chile, y si bien los distintos gobiernos —desde fines del siglo pasado— han puesto en marcha un programa de reformas al sistema educativo, en el cual uno de los principales puntos de análisis y debate ha sido, precisamente la educación superior, cuyo centro de atención ha sido el considerar este nivel como “un derecho social y por ende , los esfuerzos se han puesto en 150 los mecanismos que permitirían financiar, en un mediano plazo, a todo aquel que cumpla con los requisitos de ingreso, independiente de su nivel socioeconómico”.(Marchant 2017,p.149-150)

En este sentido y según el referido autor, es pertinente indagar en la manera de cómo este debate considera explícitamente “los actuales cuestionamientos sobre la calidad de las experiencias de aprendizaje que los estudiantes tienen en este nivel formativo (Veliz et al., 2016,citado por Marchant,2017,p.150), ya que no es suficiente un acceso universal a las instituciones de Educación Superior, sin el desarrollo programas formativos con nivel de calidad, incluyendo entre estos los destinado a la formación continua del cuerpo académico en los ámbitos pedagógicos. Siendo imperativo orientar toda análisis y acción sobre el tema hacia a los nuevos lineamientos que en la actualidad se están incorporando al proceso de acreditación institucional y de carreras. Es necesario que la nueva política profundice en estándares que comprometan a las IES al desarrollo procesos de seguimiento y mecanismo de evaluación de impacto de la formación de sus docentes.

3.3.1.-Los programas formativos docentes en la Educación Superior en Chile

Como ya ha sido establecido la indagación sobre el estado del arte de la formación de docentes en educación superior en Chile, encuentra uno de sus referentes en Marchant (2017) con su estudio sobre “La formación de la Docencia Universitaria en Chile” quien establece que “diferentes IES chilenas país han implementado programas de formación en docencia para su profesorado” (p.1), desde el advenimiento de los modelos de formación por competencias, el referido autor establece que existen tres tipos de justificaciones o variables derivadas de estos programas formativos que son válidas para “indagar en el efecto de un programa de formación en docencia” (p.6), y que potencialmente debieran ser consideradas al momento de diseñar o seleccionar un modelo de evaluación de impacto para un programa de formación en docencia de IES, a saber:

- ❖ **La primera justificación:** responde directamente a los propósitos del programa de formación (Diplomado, Curso, Magister, etc.), el cual define de manera explícita que uno de sus principales objetivos radica en lograr que los docentes orientan su enseñanza con foco en el aprendizaje de sus estudiantes, por lo que se estaría evaluando el programa en su propio mérito.
- ❖ **La segunda justificación:** alude a la evidencia de la que se dispone en la literatura especializada, la cual resalta la importancia del enfoque de enseñanza que asumen los docentes, como una variable fuertemente vinculada a la calidad del aprendizaje que alcanzan los estudiantes.
- ❖ **La tercera justificación:** hace referencia a la posibilidad de contar con un referente común a distintas áreas del conocimiento, modalidades de cursos, niveles y contextos de aula, ya que un enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje de los estudiantes es perfectamente aplicable a diferentes procesos formativos.

En este marco se releva que la evaluación de impacto en las IES también encuentra uno de sus contextos de desarrollo en los programas académicos y formativos —lo que se constituye precisamente en el foco de aplicación de la presente guía —en este punto es importante establecer que si bien la evaluación de impacto en ES puede ser una herramienta para analizar el efecto de transferencia de un aprendizaje a un mediano y/o largo plazo, por ejemplo, de una propuesta didáctica, una innovación educativa, un programa de formación docente, un programa de formación disciplinar, entre otros, esta evaluación no es homologable a una evaluación de aprendizajes. En este contexto Toranzo (2014), establece que cada uno de estos tipos de evaluación posee clasificación, alcances y métodos propios relacionados con la evaluación de ámbitos (objetos-espacios) educativos y, por ello, tiene unos planteamientos y metodologías específicas.

La revisión actualizada de las principales investigaciones sobre el impacto de los programas de formación docente a nivel internacional, y según lo consignado por Carrasco & Farias (2023 citando a Stes et al., 2012), permite coleccionar tres grandes niveles en los que literatura especializada ha abordado la EIES, a saber:

- ❖ El impacto en los docentes que participan de las iniciativas (cambios en aprendizaje, actitudes, concepciones, enfoques de enseñanza, conocimientos, habilidades y comportamientos en el aula);
- ❖ El impacto a nivel institucional; y
- ❖ El cambio en el estudiantado (sus percepciones sobre el proceso de aprendizaje, aproximaciones al estudio y resultados).

En esta misma línea autores como Prosser & Trigwel (2013) proponen cinco niveles de medición de impacto:

- ❖ Reacción de los docentes en torno al desarrollo de programas de formación;

- ❖ Cambio conceptual en los académicos;
- ❖ Cambio comportamental de los docentes a través de los programas;
- ❖ Cambios organizacionales; y
- ❖ Cambios en el aprendizaje del estudiantado.

Después de un análisis documental sobre los estudios de impacto de los programas de formación en docentes a nivel internacional Marchan (2017), consigna que:

Existen estudios en el campo internacional que, con menor o mayor grado de rigurosidad metodológica, analizan desde distintos puntos de vista el impacto de los programas de formación en docencia universitaria. Muchos de ellos se han basado en la utilización del modelo 3P (Presagio-Proceso-Producto); como referente teórico y metodológico, lo que se puede observar a partir de la consideración de diferentes dimensiones de impacto de los programas formativos, las cuales se pueden ubicar dentro del eje del proceso planteado por dicho modelo en cada uno de sus componentes (p.50-51).

El referido autor también indaga en los programas de formación docente que se presentan en las distintas universidades chilenas hasta el año 2017, logrando determinar la existencia de 51 programas, sin embargo y a pesar de que la mayoría de las investigaciones presentan resultados positivos que avalan, en gran medida, el desarrollo y proliferación de estas instancias de formación, no se ha podido encontrar en Chile estudios referidos a alguno de los niveles de análisis presentados en relación con la evaluación de impacto (Marchant, 2017).

Refrendan lo expuesto Carrasco & Farias (2023), quienes indagan en los modelos de evaluación de impacto de los programas de formación docente en IES chilenas entre los años 2017-2023, estableciendo que los modelos sobre evaluación de impacto utilizados en Chile para medir los programas formativos docentes en educación superior en el

periodo 2017-2023 (en los límites de los estudios pesquisados y analizados) adscriben en conformidad a su propósito a los Modelos integrados y a los Modelos de procesos. En cuanto a su pertinencia temporal tres de los estudios adscriben al Modelo Expots y solo uno al Modelo Exante (75 y 25% respectivamente). El nivel máximo de análisis se observa que 2 de los 4 estudios finales están en el nivel transferencia (50%), uno solo aborda los niveles de satisfacción o reacción (25%), mientras que el 25% restante consigna un modelo que logra abarcar los niveles de reacción, aprendizaje, transferencia y resultados.

En este sentido y en conformidad con los fundamentos y objetivos de los programas formativos docentes, las evaluaciones de impacto presentan distintas dimensiones y características diferenciadoras. Para el presente estudio se consideró la investigación de la evaluación de la formación docente como una serie de procesos de recogida de información orientados a la emisión de juicios de mérito o valor respecto a una intervención con relevancia educativa (Cano, 2016). Subyace desde la definición anterior el concepto de toma de decisiones (Abdala, 2004), las cuales deben encaminarse a las mejoras internas y externas de las acciones formativas y la definición de los programas de capacitación docente a nivel institucional; lo que debiese contemplar procesos rigurosos desde la detección de las necesidades de capacitación del cuerpo académico.

Es precisamente en el ámbito de la toma de decisiones que resulta relevante considerar que actualmente, y refrendado por los estándares de calidad publicados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) 2022; la evaluación de impacto también se ha convertido en parte intrínseca de los procesos de acreditación de las Instituciones de Educación Superior en Chile; lo que la ubica como una acción fundamental en todas las instancias de análisis, destacando en los criterios para la evaluación interna y externa de la oferta institucional de postgrados: la relevancia y pertinencia de los programas en el marco de los objetivos institucionales, el proceso de formación docente y el impacto de los programas en el medio disciplinario, científico, tecnológico, y en la innovación (CNA, 2022).

Por lo anterior y aun cuando, como política del trabajo de las universidades -existe claridad sobre esta necesidad- todavía resultan insuficientes y dispersas las posiciones teóricas en torno al mismo y los estudios realizados, por lo general, resultan reducidos a evaluaciones de satisfacción (Robledo et al., 2020). En este contexto la evaluación, monitoreo y seguimiento de los resultados de los programas formativos docentes 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., 2015), siendo necesario profundizar en otros niveles de dominio como lo son el impacto en el aprendizaje y la transferencia; siendo una preocupación, la falta de evaluaciones rigurosas, válidas y fiables (Cochran-Smith. & Lytle,2003).

Finalmente y profundizando esta línea de análisis —sobre los elementos o variables a considerar en la EIES—, es posible establecer que la evaluación de impacto de los programas destinados a formar o profundizar las competencias pedagógicas de los profesionales que ejercen docencia en educación terciaria, se enfrenta a constantes cambios derivados de la expansión y diversificación de la matrícula, según Vega (2021) y en relación a la evaluación de los de los programas de formación docente establece que:

Si bien existe un amplio debate académico, hay una menor producción metodológica y una aún menor incorporación en las políticas públicas de formación docente continua, siendo así el ámbito que presenta menos desarrollo en el tránsito hacia los modelos expuestos. El debate académico al respecto se ha centrado en los resultados de los programas de formación continua, principalmente debido a su baja incidencia en cambios reales en el aula y en la calidad de los aprendizajes logrados. (p.26)

En este sentido y en conformidad a la génesis, contextos y objetivos de los programas formativos docentes, las evaluaciones de impacto

presentan distintas dimensiones y características diferenciadoras. Para el presente acápite y en relación con los Modelos de Evaluación de Impacto, se considerará la evaluación de la formación docente como una serie de procesos de recogida de información orientados a la emisión de juicios de mérito o valor respecto a una intervención con relevancia educativa (Cano, 2016). Subyace desde la definición anterior el concepto de toma de decisiones (Abdala, 2014), las cuales deben encaminarse a las mejoras internas y externas de las acciones formativas y la definición de los programas de capacitación docente a nivel institucional; lo que debiese contemplar procesos rigurosos desde la detección de las necesidades de capacitación del cuerpo académico a nivel de las instituciones que desarrolla programas de formación docente, por ejemplo a través de los centros de apoyo docente o los centros de desarrollo e innovación docente, esto en el contexto de la definición de los objetivos estratégicos de las acciones formativas, el diseño e implementación de las mismas y la definición y profundización de modelos de estudio de impacto.

3.3.2.-Los Modelos de evaluación de impacto utilizados en IES para evaluar la formación de los docentes

En el contexto internacional

El estado del arte sobre la evaluación del impacto de las actividades de desarrollo académico en la Educación superior chilena y según expresado por Carrasco y Farias (2023) considera dos enfoques matriciales (Pineda et al., 2014); una primera perspectiva se relaciona con aquellas investigaciones que ha evaluado el impacto o eficacia a través de un enfoque de evaluación directa, principalmente a través de los cuatro niveles desarrollado el clásico modelo de Donal Kirkpatrick (1998); (reacción, aprendizaje, transferencia de resultados), y una segunda línea alternativa de evaluación que utiliza un enfoque de evaluación indirecta, en el que el enfoque se centra en medir el proceso, con un énfasis particular en revelar los factores que intervienen en la transferencia de la formación y la identificación del potencial de transferencia con fines predictores (Feixas, et. al 2015).

Las referidas autoras establecen que ambas perspectivas tienen como objetivo central aportar evidencia de carácter científico para la

mejora continua de la docencia , centrándose en determinar el grado en que la formación ha dado respuesta a necesidades de orden personal, profesional, organizacional, del programa o del plan de formación; verificando la consecución de sus objetivos, resultados e impactos (Robledo et al., 2020). De este modo, la evaluación de impacto -independiente del modelo aplicado- proporciona importante información para identificar las potencias y áreas de mejora, y resolver las debilidades del programa formativo, a través de la identificación específica, basada en la evidencia de estas áreas y dimensiones (Pineda, 2020).

En este contexto es el acto de medir el impacto o resultados de una formación, identificando los diferentes cambios, ya sean a niveles personales, sociales y organizativos (Feixas et al., 2015), “implica el considerar diferentes niveles de impacto y sus instrumentos desde las bases del MEI a implementar, de aquí la importancia de la definición de un modelo que explicita y sistematice distintos niveles a evaluar en la formación educativa”(Carrasco & Farias , 2023,p.153); que sea flexible y permita la adecuación e inclusión de instrumentos que posibiliten el indagar en los procesos y en los productos finales obtenidos) ; principalmente en relación con el logro de los objetivos definidos; considerando en qué medida se desarrollaron los resultados presagiados y determinando magnitudes del cambio en las personas participantes de la intervención formativa (Gertler et al., 2016).

A la luz de lo expuesto ,la literatura especializada permite establecer que la discusión sobre el modelo de evaluación de impacto más adecuado para medir programas formativos, aun no tiene una respuesta taxativa sobre el cuál es el modelo más adecuado, ya que este depende en gran parte de los objetivos de la investigación y de los recursos disponibles (Chalmers, 2015).

A continuación de esquematizan los principales modelos de evaluación de impacto y sus factores y niveles. En la práctica la determinación de adscribir a uno u otro, o de adaptar o generar un nuevo modelo, dependerá de los objetivos estratégicos, las características del programa a evaluar y las determinaciones a nivel institucional.

Tabla 7

Modelos Utilizados en la Evaluación de Impacto de la Formación Docente Universitaria

Autores	Factores y niveles evaluados
Kirckpatrik (1998)	a) Reacción b) Aprendizaje c) Transferencia d) Resultados
Gilbert y Gibbs (1999)	a) Cambios en el comportamiento docente. b) Cambios en el desarrollo de la orientación docente. c) Cambio conceptual. d) Práctica reflexiva. e) Aprendizaje de los estudiantes.
Kreber y Brook (2001)	a) Percepciones de los participantes sobre satisfacción con el programa. b) Creencias de los participantes y enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje. c) Desempeño docente de los participantes (incluyendo el uso de nuevos conocimientos y habilidades). d) Percepciones de los estudiantes acerca del desempeño docente del profesorado. e) Aprendizaje de los estudiantes. f) Cultura de la institución (incluido el cambio institucional)
Guskey (2002)	a) Reacciones de los participantes. b) Aprendizaje logrado en los participantes. c) Impacto en la organización. d) Utilización de los conocimientos y de las habilidades adquiridas por parte de los docentes. e) Grado de aprendizaje de los estudiantes.
Stes et al. (2010), a partir de Guskey (2002) y Steinert et al. (2006)	a) Cambio en el aprendizaje de los docentes: – Cambio en las actitudes. – Cambios en las concepciones. – Cambios en el conocimiento. – Cambios en las habilidades. b) Conducta. c) Impacto en la organización. d) Cambios en los estudiantes: – Cambios en las percepciones.

	– Cambios en los estilos de aprendizaje. -Cambios en los resultados de aprendizaje
Chalmer y Galdiner(2015) (Modelo específico para evaluar impacto en la formación docente)	- a)Las reacciones de los docentes ante los programas. - b)Los cambios conceptuales en el pensamiento de los docentes. - c)Los cambios en el comportamiento de los docentes. - d)Los cambios en la cultura organizacional. - e)Los cambios en el aprendizaje de los estudiantes.

Adaptado de Feixas, M. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior.

Complementariamente a esta clasificación por autores y niveles de medición del impacto, se establece una cualificación de los modelos de evaluación de impacto de los programas formativos asociada a objetivos específicos de la medición: MEI orientado a los resultados, MEI orientado a los procesos, MEI integrado a la medición de ambas dimensiones. A continuación, se reseñan estos modelos en la siguiente tabla:

Tabla 8

Modelos de Evaluación de Impacto en Programas Formativos

Tipo de MEI	Descripción del MEI	Identificación del MEI según tipología
Modelos de Evaluación de Impacto orientados a resultados	Estos modelos de evaluación de impacto según Robledo (2020) están orientados a la medición de los resultados finales o efectos producidos en quienes participan en los programas de formación y se vinculan a diferentes áreas involucradas en forma directa o indirecta a su desarrollo e implementación, que pueden comprender desde los elementos económicos, de rendimiento profesional, hasta cambios en la productividad en la organización, las cuales miden el desempeño en términos socio-económicos y los efectos institucionales, en diferentes niveles de profundización.	Modelo de Kirkpatrick (1999) Robinson y Robinson (1980) Phillips (1990) Wade (1994) OIT/Cinterfor (2011)
Modelos de Evaluación de Impacto orientados a procesos	Los MEI orientados a procesos implican una serie de variables vinculadas e interrelacionados entre fases de desarrollo del programa de formación. Los principales resultados están relacionados a los niveles clásicos de la medición de la formación, como factores facilitadores u obstaculizadores de la transferencia al puesto de trabajo (Ramos et al., 2016; Román, 2017; Zabalza, 2011).	Noe (1986) Baldwin y Ford (1988) Ford y Weissbein (1997) Holton (2005) Zabalza (2011)
Modelos integrados	Los enfoques de modelos integrados compatibilizan los procesos con los resultados. Estos MEI en su primer nivel incluyen la satisfacción de las personas que se forman, las expectativas y el contexto de la formación. Los procesos son consistentes con el diseño de la formación, concreción de objetivos, coherencia pedagógica, los insumos y la evaluación del plan formativo de una forma amplia y general (Robledo et al. 2020).	Stufflebeam y Shinkfield (1987) Pineda (2000) Biencinto y Carballo (2004) Garzón (2008)
	En relación con los productos, o efectos, se presentan diferentes niveles de medición; valor añadido de la formación, mejora del nivel profesional, mejora organizacional asociada al incremento de las competencias en ambos ámbitos e impacto de la capacitación en los objetivos de la organización (Pineda.2011).	

Basado en Parra Robledo, R., & Ruiz Bueno, C. (2020). Evaluación de impacto de los programas formativos: aspectos fundamentales, modelos y perspectivas.

3.3.3.-El Modelo de Evaluación de Impacto de la efectividad de la formación de Chalmers y Gardiner

Denise Chalmers en el año 2012 en su texto: “Identificación e implementación de indicadores y medidas de efectividad de los programas de preparación docente para académicos de educación superior”,

realiza una especie de análisis "retroactivo" del modelo de Kirkpatrick, planteando una serie de preguntas que deberían aclararse durante el diseño y desarrollo de un programa, con el fin de definir estrategias de formación que sean efectivas y tengan un impacto significativo (Feixas, 2011). Estas interrogantes se consignan en la siguiente tabla:

Tabla 9

Preguntas según los niveles de evaluación del impacto de Kirkpatrick, aplicado a la formación docente universitaria

Nivel	Preguntas directrices de la evaluación de impacto
1: Reacción	¿Cómo responde el personal académico a esto? ¿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?
2: Aprendizaje	¿Qué conocimientos/competencias son necesarios en la práctica docente actual? ¿Qué nuevos conocimientos / 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?
3: Transferencia	¿Qué comportamientos docentes 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?
	¿Qué elementos se espera que transfiera el docente?
4: Resultados	¿Cuáles son los objetivos institucionales sobre la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo pueden ser valorados/reconocidos?
	¿Cómo se pueden alcanzar? ¿Cómo se van a comunicar al profesorado? ¿Cómo se comunicarán con la institución? ¿Se difundirán los resultados en contextos académico científicos?

Adaptado de Chalmers, 2012

En el ámbito de la evaluación de impacto de programas de formación de académicos en Educación Superior, estos cuestionamientos, sin duda, se constituyen en un importante ejercicio , ya que permite visualizar a quienes están a cargo de la formación —en los centros de apoyo docentes o de apoyo al aprendizaje en las IES—, el "escenario" ideal

que se busca alcanzar, ayudándoles a evitar enfoques que a veces son demasiado dispersos en relación con los resultados que se esperan de una instancia formativa.

En el año 2015 Denise Chalmers y Di Gardiner proponen un modelo evaluativo para indagar en la efectividad de la formación. Las referidas autoras plantean que si bien, a nivel internacional, los programas de desarrollo docente universitarios forman parte del escenario de la educación superior desde hace más de cuatro décadas:

En la actualidad, existe un consenso general en relación con un impacto positivo que tienen estos programas en los docentes y en los estudiantes, pero no se ha investigado, ni demostrado el alcance y la duración de su impacto en los docentes y en la cultura de enseñanza y aprendizaje a nivel de las instituciones” (p.81)

En este contexto y si bien, la evaluación de los programas puede parecer una cuestión relativamente sencilla —desde la mirada reduccionista de la medición de satisfacción y la rendición de cuentas no formativa— ha habido un debate permanente sobre “si es posible determinar el impacto de los programas de desarrollo docente y una renuencia general a afrontar el desafío de determinar indicadores de eficacia, identificar qué aspectos medir, cómo medirlos y cómo interpretar y responder a los resultados” (Chalmers & Gardiner 2015, p.81), constituyendo un reto para las instituciones y “los desarrolladores académicos es ir más allá de la típica recopilación de datos sobre el número de participantes y su nivel de satisfacción y preguntarse si se han logrado los resultados previstos de sus programas de desarrollo docente” (p. 82).

Lo anterior se ve refrendado por la evidencia basada en la literatura que “destaca la complejidad de vincular los programas y actividades de desarrollo docente con resultados tangibles, como los cambios en la calidad de las prácticas docentes y, aún más polémico, la calidad del aprendizaje de los estudiantes”(p.82), y la falta de evidencia sobre las prácticas de transferencia de los aprendizajes a corto, mediano y largo

plazo. Estas problemáticas pueden haber inhibido las iniciativas de evaluación a nivel de las instituciones de Educación Superior.

Como ya se ha establecido, las evaluaciones de impacto debieran ser diseñadas desde y en la etapa de planificación de los programas de formación docente, para de este modo estructurar una base de consistencia basada en la evidencia que sustente las siguientes interrogantes: ¿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).

En este sentido se reafirma el hecho que los programas de desarrollo docente deben diseñarse para construir una base de evidencia desde la etapa inicial de planificación y continuar durante un período prolongado para permitir que los profesionales, los investigadores y las instituciones formulen preguntas más complejas sobre ¿quiénes tienen un impacto, ¿dónde y por qué lo tienen?

Para avanzar en las respuestas, las referidas autoras 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

Este modelo se basa en cinco niveles (N) para medir la efectividad, los que amplían, enriquecen y contextualizan los anteriores modelos.

❖ N1: Las reacciones de los docentes ante los programas: 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).

❖ N2: Los cambios conceptuales en el pensamiento de los docentes: Comprende los cambios en el pensamiento y creencias de los docentes, que participan de un programa formativo,

en relación con la enseñanza y el aprendizaje. “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 citados por Rojas y Gonzáles 2019,p.2). La evidencia investigativa ha pesquisado que los programas de desarrollo docente que se focalizan en el cambio conceptual de los participantes, son eficaces para cambiar sus creencias, llevándolos a centrarse , de este modo, en el aprendizaje mismo del estudiantado (Ginns et al., 2008).

❖ N3: Los cambios de comportamiento en la forma en que los profesores utilizan los conocimientos, habilidades y técnicas que han aprendido en sus prácticas de enseñanza. Chalmers & Gardiner, 2014, establecen que si bien se puede afirmar que existe evidencia de que los programas de formación para docentes pueden llevar a que los maestros se sientan más seguros y menos estresados al enseñar, especialmente en aulas con muchos estudiantes. Estos programas les permiten contar con una mayor variedad de estrategias de enseñanza y adoptar un enfoque más centrado en los alumnos. Sin embargo, Kinchin (2005) señala que, si no se promueven y respaldan adecuadamente, los cambios en las prácticas educativas pueden ser bastante superficiales. En este sentido se ha encontrado una brecha entre las creencias declaradas (Nivel 2) y las prácticas reales que desarrollan los docentes (Nivel 3) (Samuelowicz & Bain, 2001). Este último nivel se relaciona con las modificaciones en las metodologías de enseñanza de los docentes, que influirán directamente en la forma en que los estudiantes aprenden (Prosser y Trigwell, 1999 citados por Chalmers & Gardiner, 2014). Por lo tanto, los programas de formación profesional para docentes deberían ofrecer orientación práctica y apoyo a los profesores sobre cómo aplicar los distintos elementos de la enseñanza enfocada en el alumno.

❖ N4: Los cambios en la cultura organizacional: Este nivel se refiere a las transformaciones en la cultura de la organización y

en las prácticas de apoyo, que surgen de la implementación de programas diseñados para mejorar la enseñanza. Aunque se tiene poco conocimiento sobre cómo estos programas impactan la cultura organizacional y las prácticas de apoyo, se ha observado que su efecto es diferente al que tienen sobre el comportamiento individual de los docentes (Trowler & Bamber, 2005). Además, se ha investigado cómo la cultura organizacional influye en las prácticas docentes, destacando que la disposición de colegas y estudiantes hacia la innovación en la enseñanza es un factor de apoyo fundamental.

Finalmente, Chalmers & Gardiner (2014) establecen que “es importante tener en cuenta el impacto organizacional de los programas de desarrollo docente, pero es igualmente importante considerar el impacto que el clima o la cultura organizacional tiene en los programas de desarrollo” (p.61)

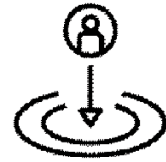
❖ N5: Los cambios en el aprendizaje de los estudiantes: Este nivel se refiere a la identificación de los cambios en el aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta diversas áreas en las que los programas de formación docente pueden tener un impacto. Esto abarca desde un aprendizaje más profundo hasta, por ejemplo, el grado de participación de los estudiantes, lo cual también afecta su aprendizaje (Carini et al., 2006). En contextos universitarios —y desde una visión crítica— Chalmers & Gardiner (2014), establecen que, en las universidades, los estudiantes suelen tener un vínculo directo más limitado con sus diversos profesores, y es común que varios docentes y tutores colaboren en la enseñanza de una misma asignatura. De todos estos profesores, es posible que solo uno haya estado involucrado en un programa de formación docente. Por lo tanto, en este escenario, es complicado relacionar el aprendizaje de los estudiantes, o la falta de este, con la participación en un programa de desarrollo docente.

En síntesis, en el ámbito de las Instituciones de Educación Superior, la evaluación de impacto analiza y determina el cómo las acciones educa-

tivas llevadas a cabo por estas instituciones para alcanzar sus objetivos estratégicos — en este caso la formación de los docentes— afectan de manera duradera y visible a lo largo del tiempo (en aspectos como el conocimiento, las actitudes, lo social, lo económico, lo emocional, entre otros) a los participantes de estas intervenciones y a su entorno.

CAPÍTULO 4

DIMENSIONES Y NIVELES DE LA EVALUACIÓN DE IMPACTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR.



“Una teoría del cambio es la descripción de cómo se supone que una intervención conseguirá los resultados deseados” (Gertler et al.,2017)

4.-Dimensiones y niveles de la Evaluación de Impacto en Educación Superior

En este acápite se trabaja en relación con objetos de análisis de la Evaluación de Impacto : Intervenciones, innovaciones, programas o políticas implementadas al interior de las instituciones educativas y sus integrantes, los objetivos planteados, los resultados esperados y no esperados, los principios éticos , entre otros elementos centrales. Atendiendo a la búsqueda de respuesta para al siguiente cuestionamiento:



Pregunta directriz

¿Cuáles son los elementos centrales que le dan identidad a la evaluación de impacto de programas formativos docentes en Educación Superior?

4.1.-La Teoría del Cambio

Debido al enfoque causal de la investigación sobre impacto educativo, una TdC debiese ser la base de toda evaluación de impacto de programas de formación docente en las IES; su construcción es uno de los primeros requisitos para el diseño de todo programa de formación o intervención educativa, ya que contribuye a especificar las preguntas de la investigación y el diseño mismo de la evaluación. La teoría del cambio describe una secuencia de eventos que generan resultados: analizan las condiciones y los supuestos necesarios para que se produzca el cambio, explicitan la lógica causal inscrita en el programa y trazan el mapa de las intervenciones del programa a lo largo de las vías lógicas causales.

Configurar una teoría del cambio en conjunto con las partes interesadas puede clarificar y mejorar el diseño del programa. Esto es especialmente importante en los programas que pretenden influir en las conductas, pues las teorías del cambio pueden ayudar a determinar los insumos y actividades de la intervención, qué productos se generan y

cuáles son los resultados finales derivados de los cambios de comportamiento de los beneficiarios.

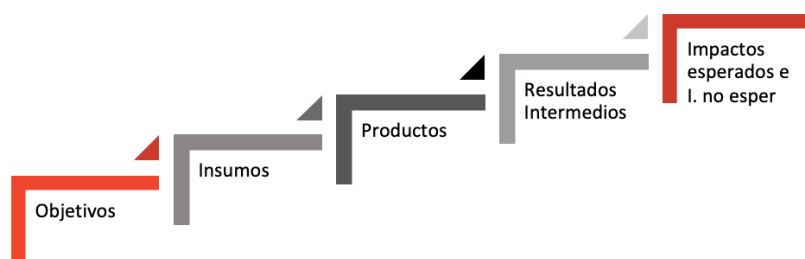
4.1.1.-La cadena de causalidad de la TdC

Si bien un número significativo de expertos en EI, relevan el hecho de que la Teoría del cambio (TdC) forma parte de la planeación y diseño de toda EI, por su relevancia sustantiva será revisada como una de las categorías específicas, sin la cual una EI no podría implementarse.

La literatura especializada entrega múltiples definiciones sobre la TdC; se entiende como un modelo explicativo de carácter simple que tiene como objetivo el dar respuesta al cómo y por qué se desarrollan funcionan determinados programas o proyectos, sin limitarse a evaluar solamente si se han alcanzado los objetivos preestablecidos. La TdC, consigna cuál es el cambio que se pretende lograr y de qué forma o que acciones se implementarán para alcanzarlo. Su fortaleza radica en su simpleza, ya que una forma de graficarla es como un proceso progresivo en cadena: una cadena causal (Gertler et al., 2016).

Figura 5

Cadena causal de la Teoría del Cambio en evaluación de impacto



Basado en Rogers (2016). La teoría del cambio, Reseñas Metodológicas

La teoría del cambio, definida como la descripción de cómo se supone que una intervención conseguirá los resultados deseados. En ese sentido, expone la lógica causal de cómo y por qué un proyecto, una modalidad de programa o un diseño de innovación lograrán los resultados previstos” (Gertler et al, 2016,p. 36).

Según los autores en referencia la TdC describe una secuencia de eventos que generan resultados, según cuándo se desarrolla la TdC, “puede basarse en una combinación de fuentes: documentos oficiales y objetivos establecidos; investigación de intervenciones similares; observaciones de la intervención o intervenciones similares; o preguntarles a las diferentes partes interesadas cómo piensan que funciona (o debería funcionar) la EI” (Rogers, 2012,p.7).

En este contexto se deben analizar las condiciones de base y los supuestos necesarios para que se produzca el cambio, explicitando una lógica causal inscrita en el programa, acción o proyecto a implementar; para lo cual es fundamental el trazar un mapa de las intervenciones del programa a lo largo de las vías lógicas causales, a saber:

Configurar una teoría del cambio en conjunto con las partes interesadas puede clarificar y mejorar el diseño del programa. Esto es especialmente importante en los programas que pretenden influir en las conductas, pues las teorías del cambio pueden ayudar a determinar los insumos y actividades de la intervención, qué productos se generan y cuáles son los resultados finales derivados de los cambios de comportamiento de los beneficiarios. (Gertler et al., 2016.p ,36).

En relación con las definiciones previas para un diseño de evaluación de impacto y como ha sido referido anteriormente, el foco en la evaluación de impacto educativo está en demostrar que la implementación de un programa o una política pública están afectando a ciertas variables o indicadores (Freire, 2018), en virtud de la TdC es relevante determinar en forma previa los siguientes elementos:

- ❖ Si el programa o proyecto posee recursos (económicos, técnicos y humanos) para operativizar el trabajo con los grupos seleccionados.
- ❖ Si el programa está dirigido a un grupo universal de docentes o a un segmento específico para lo cual se deben determinar las

competencias asociadas al perfil de ingreso, los métodos de selección del público objetivo.

❖ La duración efectiva de los programas y si se contará con el apoyo de unidades claves para determinar futuros factores o agentes de transferencia.

❖ La factibilidad de incorporar al diseño curricular del programa evaluaciones diagnósticas y de salida (como pre y post test).

Generalmente se encuentran muchas intervenciones educativas que carecen de una TdC inicial. En este caso, los evaluadores, con el apoyo de otras partes interesadas, desarrollarán una TdC que se utilizará como base para la evaluación de impacto. La TdC proporcionará las preguntas de la evaluación, descubrirá los supuestos críticos a ser explorados, identificará los resultados a mediano y largo plazo y sus vínculos causales y definirá los indicadores clave a ser medidos y/o analizados (Retolaza, 2020).

Complementando la información dada por el citado autor, en la tabla n°9 se representa la finalidad o propósito de la TdC y los elementos claves.

Tabla 10

Propósito de la TdC en programas formativos en una evaluación de impacto y aspectos claves.

Finalidad o propósito	Aspectos claves
Diseño del proyecto o programa de formación	Análisis de situación (contexto, actores, poder, género, instituciones, oportunidades, temas clave, recursos, conflictos, etc.), involucramiento de actores, exploración de distintas maneras de pensar/ver, opciones estratégicas, nudos críticos, etc.
Monitoreo. Revisión de intervenciones en marcha (monitoreo orientado a aprendizaje)	Definición de preguntas de aprendizaje, generación de evidencias, qué funciona o no, etc. Ajuste de programas/proyectos en marcha, revisión y ajuste de supuestos iniciales. Generación de un plan de seguimiento y monitoreo estructurado sobre hitos de diseño, implementación y ejecución.
Evaluación de impacto	Análisis de la información y datos recolectados en el inicio, medio y término del programa; sobre la base de un modelo de Evaluación de impacto, previamente validado e implementado desde la fase de diseño del programa. Revisión y reconstrucción de TdC implícitas, valoración y pertinencia de la intervención, recomendaciones para posteriores versiones del programa o nuevas intervenciones.

Basado en Retolaza (2018). “La teoría del cambio: Una brújula para orientarte en el camino”.

4.1.3.-Aportes de la TdC a la Evaluación de Impacto

Desde el ámbito metodológico, la TdC proporciona aportes en los procesos de planificación y evaluación de programas formativos. Estas implicancias incluyen, por ejemplo, en la identificación de actividades esenciales y secundarias, la determinación de los actores clave — como agentes de cambio— y la adecuada planificación y organización de las actividades relacionadas con cada una de las fases del programa y la evolución de impacto (ver capítulo II). Según SUMMA.ORG (2024):

Esta herramienta no solo contribuye a definir de manera precisa los objetivos de una intervención y los resultados esperados, sino que

también promueve la alineación y coherencia de los diversos recursos y actividades que conforman una intervención. Además, permite visualizar y entender de manera explícita las relaciones de causalidad entre las actividades realizadas y los resultados esperado. <https://www.summaedu.org/la-teoria-del-cambio-transformacion-educativa/>

En síntesis y en relación con la utilidad de la TdC para el desarrollo de una evaluación de impacto, este “modelo lógico” es uno de los factores gravitantes para la consecución de un proceso de medición exitoso en una intervención educativa; al permitir establecer indicadores claros y medibles, posibles de monitorear en cada etapa del proceso, “con ello, ayuda a explicar, mediante la priorización de acciones, los mecanismos causales, el seguimiento de productos y resultados esperados y las condiciones bajo las cuales se logran o no los cambios esperados”(SUMMA, 2024).

4.2.-Los indicadores y resultados de desempeño



Preguntas directrices

¿Qué son y como se elabora los indicadores en una evaluación de impacto?

¿Cuáles son las ventajas del uso de indicadores?

¿Cómo se elabora un indicador de impacto?

¿Qué tipos de indicadores se utilizan en cada fase de la evaluación de impacto?

Según la Organización Internacional del Trabajo, OIT (2017) “Un indicador es una comparación entre dos o más tipos de datos que sirve para elaborar una medida cuantitativa o una observación cualitativa. Esta comparación arroja un valor, una magnitud o un criterio, que tiene significado para quien lo analiza”(p.1). Un ejemplo básico de indicador educativo es el porcentaje de aprobación de un programa académico. Otros indicadores comunes desde los estudios políticos-sociales

pueden ser la tasa de empleo, la tasa de natalidad, la tasa de actividad económica de determinado grupo etáreo , entre otros.

En este contexto los indicadores se constituyen en elementos esenciales en cualquier evaluación de impacto educativo, según Pérez (2019), los indicadores de impacto y los resultados de desempeño son herramientas fundamentales para evaluar la efectividad de un programa educativo, identificar las áreas de mejora y tomar decisiones informadas para optimizar los recursos y de este modo contribuir a maximizar el impacto en la comunidad educativa. Los indicadores son utilizados para medir y evaluar el progreso y los logros alcanzados en un determinado programa o intervención. Los indicadores son medidas cuantificables que muestran cambios o avances específicos en relación con los objetivos establecidos, mientras que los resultados de desempeño son las consecuencias o impactos directos que se derivan de las acciones implementadas.

Dando respuesta a las preguntas directrices, una de las ventajas del uso de indicadores en la evaluación de impacto es la objetividad y comparabilidad; ya que estos representan un lenguaje común que facilita una medida estandarizada. En lo sustantivo son herramientas útiles porque permiten valorar diferentes magnitudes como, por ejemplo, el grado de cumplimiento de un objetivo o el grado de satisfacción o reacción de los participantes en un programa formativo.(OIT,2017)

En cuanto a su estructuración, un indicador de impacto debe ser elaborado con un claro criterio de utilidad, para asegurar la disponibilidad y accesibilidad de los datos y resultados de relevancia en un tiempo determinado. En contextos educativos es necesario elaborar indicadores que den cuenta de todas las dimensiones sobre las cuales el programa o las acciones de formación han proyectado intervenir.

En lo sustantivo y habiendo sido elaborada la TdC del programa, se debe formalizar la pregunta de investigación de la evaluación de impacto, para lo cual se consideran los objetivos declarados del programa a estudiar y la generación de los indicadores de impacto, los que deben representar “el cambio esperado en la situación de los participantes una vez que la formación se lleva a cabo” (OIT; 2017.p.3). En

este contexto los indicadores de impacto deben asegurar que son buenas medidas del desempeño del programa, según Gertler et al, (2016,p.47) estos deben ser:

- ❖Específicos: para medir la información requerida de la forma más rigurosa posible.
- ❖ Medibles: para garantizar que la información se puede obtener fácilmente.
- ❖Atribuibles: para asegurar que cada medida está relacionada con los logros del proyecto.
- ❖Realistas: para garantizar que los datos se pueden obtener de manera oportuna, con una frecuencia y un costo razonables.
- ❖Focalizados: en la población objetivo.

En términos generales el referido autor refiere que, al seleccionar o elaborar los indicadores, es importante identificarlos a lo largo de toda la cadena de resultados, y no solo en el nivel de los resultados, de modo que puedan seguir la lógica causal de cualquier resultado observado durante la implementación del programa.

A modo de ejemplo en la evaluación de impacto de un Programa destinado a mejorar los aprendizajes de un conjunto de establecimientos escolares , cuya metodología se basa en la práctica de Redes de tutorías y aprendizaje entre pares. Es factible formular la siguiente pregunta de investigación: ¿El programa está contribuyendo a generar aprendizaje de calidad en los alumnos participantes?”

Es importante destacar que en virtud de la metodología que propone un programa académico , se pueden también formular otras preguntas de carácter más específicos respecto los otros posibles efectos que se puedan generar, a saber: ¿Se han presentado nuevas formas de estudiar por parte del estudiantado? ¿Ha contribuido el programa a potenciar e innovar en las dinámicas de la sala de clases y la experiencia de aprendizaje? ¿Existe un impacto cambio de las metodologías tradicionales de enseñanza por parte de los docentes? ¿ Ha mejorado el clima rela-

cional de los estudiantes en la sala de clases?, entre otras posibles interrogantes.

Como ya se ha referido, en una evaluación de impacto educativo, los indicadores pueden ser de diversa índole, abarcando aspectos como el rendimiento académico de los estudiantes, la asistencia a clases, la retención escolar, la participación de los padres de familia, el clima escolar, entre otros. Estos indicadores deben ser seleccionados considerando como base los objetivos y metas del programa educativo y deben ser claros, medibles, relevantes y consistentes con la población estudiantil y los contextos en los que se desarrolla la intervención; tal como señala Vargas (2018), los indicadores en una evaluación de impacto educativo deben estar alineados con los objetivos y metas del programa a implementar, deben ser específicos y medibles para poder determinar el alcance en términos de impacto de los logros obtenidos.

En síntesis, los indicadores son esenciales en una evaluación de impacto educativo, ya que permiten medir y evaluar el progreso y los logros alcanzados en un programa educativo, así como identificar áreas de mejora y lecciones aprendidas. Estos elementos deben ser claros, medibles, relevantes y consistentes con los objetivos y metas del programa educativo, de manera que se pueda determinar con precisión el impacto generado en la comunidad educativa. Es importante contar con indicadores y resultados de desempeño bien definidos y adecuados a las características y necesidades de la población estudiantil y del contexto educativo, para poder realizar una evaluación de impacto educativo efectiva y significativa.

4.3.- Subclases o niveles de la evaluación de impacto aplicada a la educación

Una división primaria en relación se relaciona con la definición estratégica con respecto al tipo de evaluación de impacto para evaluar un programa formativo en contextos de IES, esta definición estará mediada por una serie de factores que pueden determinar esta definición: recursos, oportunidad, viabilidad técnica, cultura institucional, accesibilidad a la población total de docentes o estudiantes para estudios de carácter experimental o cuasi experimentales, etc. En este sentido se plantean dos tipos de evaluación de impacto, cuya definición no es correcta o incorrecta en sí. Sino que dependen de los objetivos iniciales que se persiguen con el estudio y de los factores de contextos anteriormente mencionados.

4.4.-La Evaluación de Impacto en relación a su temporalidad

En términos generales y sobre la base de lo planteado por Navarro et al. (2006,) es conveniente realizar evaluaciones de impacto Exante cuando se quiere escoger el proyecto o la combinación de los mismos que pueda contribuir de forma más efectiva a la profundización y adquisición de competencias por parte de los docentes (sujetos de formación) en conformidad a una planificación establecida; y para las evaluaciones. En cambio, el tipo expost, se aplicará cuando la evaluación de impacto puede retroalimentar la efectividad del proyecto o programa en cuestión, es decir, la evaluación Exante ayuda a tomar la decisión de cuál es el proyecto o la combinación de proyectos que producirá un mayor impacto en el cuerpo docente, por otro lado, la evaluación expost permitirá validar si efectivamente el programa está cumpliendo los objetivos para los cuales fue creado y podrá retroalimentar la ejecución del mismo para mejorar aquellos puntos sobre los cuales haya problemas. En la siguiente tabla se presenta una síntesis de las dos tipologías a analizar:

Tabla 11
Tipos de evaluación de impacto en relación a la pertinencia temporal

Tipo de evaluación de impacto	Características
La evaluación <i>ex ante</i>	Esta evaluación trata de simular el efecto de un proyecto antes de que este se ponga en práctica o entre en operación. El objetivo de la evaluación <i>Ex ante</i> es proporcionar elementos de juicio para determinar cuál es el proyecto o la combinación de proyectos que más conviene a la población en términos del cambio de las condiciones de vida de los beneficiarios. Para las evaluaciones <i>Ex ante</i> , el diseño del grupo de control será representado por la situación actual de los beneficiarios del proyecto (el “antes”, línea base o situación sin proyecto), y el grupo de tratamiento corresponderá a la simulación de la situación con proyecto (el “después”) (Getler et al.2016)
La evaluación de impacto <i>ex post</i>	Esta evaluación se ubica al intermedio y/o al final de la implementación de un programa, y tiene como propósito el determinar si hubo cambios en el bienestar de la población o público objetivo; su magnitud es atribuible a la intervención (Navarro 2003). En primer orden es pertinente analizar las características y el énfasis de este tipo de evaluación, para comprender la utilidad y pertinencia de los pasos metodológicos que presentarán para su desarrollo. La evaluación de impacto busca determinar la magnitud, efectividad, eficiencia y sostenibilidad de los efectos generados por una intervención. Los efectos de los programas pueden ser buscados y no buscados, la evaluación <i>expost</i> no inhabilita la aplicación de exámenes diagnósticos asociados a cada unidad de los programas o un examen diagnóstico global. (Getler et al.2016)

Basado en Carrasco & Farias ,2023.

4.5.-Los niveles de Evaluación de impacto sugeridos para EIES

La división de la evaluación de impacto, también comprende cuatro niveles basales, que pueden aumentar o disminuir en conformidad al Modelo de Evaluación de impacto (MEI) que la institución educativa selecciones y su objetivo. Poe ejemplo una Evaluación de Impacto en Educación Superior ,debiese comprender de manera integrada a lo menos los siguientes cuatro niveles básicos de evaluación:

Tabla 12
Niveles básicos en Evaluación de impacto

Nivel	Descriptor
1 Reacción	Se mide cómo reaccionan los participantes ante la acción formativa. Para ello se debe reunir las reacciones en lo que respecta al docente, al curso y al ambiente de aprendizaje, entre otros. Es una por lo tanto una medida de satisfacción del docente (estudiante) con la acción formativa globalmente y con todos y cada uno de los aspectos más importantes (materiales, aulas, metodología pedagógica, organización, profesor...)
2 Aprendizaje	Grado en que los participantes cambian actitudes, adquieren o amplían conocimientos y habilidades o destrezas (es decir, competencias) como consecuencia de asistir a la acción formativa. El aprendizaje se produce cuando hay un cambio en alguno de los tres aspectos o en los tres. Para que haya un cambio de conducta tiene que producirse previamente un cambio en alguno de estos tres aspectos. Es, por tanto, el aprendizaje una condición necesaria pero no suficiente para el cambio de conducta.
3 Transferencia	Grado en el que se ha producido un cambio en la conducta del participante como consecuencia de su asistencia a una acción formativa en el puesto de trabajo o actividad. Es decir, transferencia de los aprendizajes realizados al propio puesto. Se trata de medir los efectos de la eficacia de la capacitación del programa de aprendizaje en la organización a un nivel más amplio, como la capacidad del alumno de aplicar las habilidades aprendidas a situaciones nuevas y poco familiares. Puesto que las evaluaciones del Nivel 3 se deben realizar después de que los alumnos han regresado a sus puestos de trabajo, las mediciones reales con frecuencia también involucran a alguien cercano al alumno, como un supervisor.
4 Resultados	Es decir, los resultados finales en la organización obtenidos como consecuencia de la asistencia de los participantes a un programa de formación. Aborda la pregunta clave: “¿Han funcionado los resultados de aprendizaje de manera que agreguen valor o tengan efecto en la organización a nivel más amplio, más allá del individuo que participó en el programa?” Este efecto se puede reflejar en términos de eficiencia, motivación, organización de los equipos de trabajo, imagen de la organización, etc.

Basado en los de niveles de evaluación de impacto del Modelo Kirkpatrick 2007

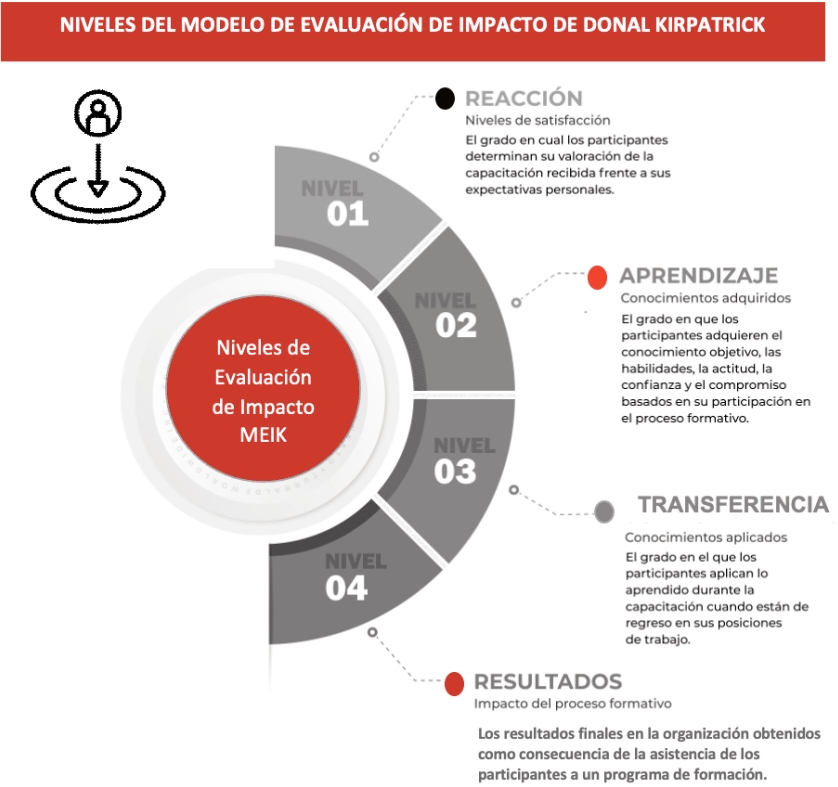
El modelo clásico de Evaluación de Impacto de Kirkpatrick ha sido sujeto de críticas en el contexto de la evaluación de programas de formación docente, ya que, si bien facilita la clasificación de los resultados, no es adecuado para evaluar este tipo de programas, “debido a la heterogeneidad de los mismos 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” (Feixas, 2015,p.90). De aquí la relevancia que los centros de desarrollo docente , evalúen las pertinencias de

modelos mixtos para la implementación de la evaluación de impacto, que considere desde el diseño mismo del programa la mejor alternativa. Sin excluir a-priori ninguno de los modelos avalados por la literatura especializada.

4.5.1.-Los cuatro niveles básicos de una evaluación de impacto y su interrelación

La referencia al carácter interrelacionado de cada uno de los niveles propuesto de Kirkpatrick implica que cada nivel tiene un impacto sobre el nivel siguiente, estableciendo una relación de causalidad, o de impacto consecuente. Por ejemplo: si un participante muestra una reacción (Nivel 1) positiva frente a una acción de formación, existirá mayor probabilidad de que éste adquiera los conocimientos, habilidades y/o actitudes que la acción de formación tiene por objeto (Nivel 2). Del mismo modo, si se adquieren los conocimientos, habilidades y/o actitudes (Nivel2), existirá una mayor probabilidad de que éste los aplique en su puesto de trabajo (Nivel 3). Finalmente, si el participante transfiere conocimientos, habilidades y/o actitudes a su puesto de trabajo o quehacer profesional, existirá una mayor probabilidad de mejora en el desempeño (organización) (Nivel 4).En la siguiente figura se representan en forma esquematizada los niveles del Modelo de Evaluación de Impacto de Kirkpatrick:

Figura 6
El carácter compresivo de los cuatro niveles de Evaluación de Impacto de Kirkpatrick



Basado en Los niveles de la Evaluación de Impacto. <https://universidades-corporativas.com/modelo-kirkpatrick.html>

CAPÍTULO 5

LA EVALUACIÓN DE IMPACTO Y SUS ÁREAS DE VINCULACIÓN



La ética de la evaluación de impacto tiene como centro el proteger a los individuos o sujetos humanos que participan en la evaluación, mientras que la transparencia de los métodos contribuye a asegurar que los resultados de la evaluación no estén sesgados, sean fiables y creíbles” (Gertler at al.,2016)

5.-La evaluación de impacto y sus áreas de vinculación

El análisis documental nos permite indagar en una serie de elementos y teorías relacionadas al concepto de Evaluación de Impacto en la formación; entre estos elementos se destaca la responsabilidad social universitaria (RSU) ,y la ética en la investigación.

Preguntas directrices

¿Cómo se vincula la EIES con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?

¿Qué implicancia tiene la ética en la evaluación de impacto?

5.1.-Responsabilidad Social Universitaria y su relación con la EIES

El concepto de responsabilidad social universitaria (RSU) desarrollado en un interesante estudio sobre el tema realizado por Gaete (2016), que analiza la responsabilidad social universitaria en la identidad corporativa de las universidades chilenas. El autor establece que:

La relación universidad–sociedad se ha visto contextualizada en las últimas décadas en un escenario de cambios sociales importantes, como por ejemplo la masificación del acceso a la educación superior, la disminución progresiva del financiamiento estatal a las universidades, o el creciente interés de la economía y la sociedad en el conocimiento generado por las universidades, no obstante, dichas instituciones no han demostrado una capacidad de adaptación rápida a dichos cambios (p.1)

En este contexto las definiciones de RSU expuestas en el estudio en referencia plantean diferentes aspectos para la construcción de un concepto comprensivo e integrador que recoge elementos tales como:

el compromiso social, los valores, el desarrollo sustentable, la formación de profesionales competentes y ciudadanos responsables, etc. En pos de esa integración, Vallaeys (2008 citado por Gaete 2016) , el autor reconoce que la RSU “permite reformular el compromiso social de la universidad mediante una mayor vinculación y pertinencia de sus funciones, destacando la preeminencia de la gestión de los impactos como pilar fundamental de este concepto”(p.46), definiéndolo como una política que aporta sustantivamente a mejora continua de la universidad y al cumplimiento efectivo de su misión social mediante 4 procesos: ”gestión ética y ambiental de la institución; formación de ciudadanos responsables y solidarios; producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes; participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible” (p.46).

Estos elementos como parte de un análisis cualitativo refrendan el hecho que la evaluación de impacto de la formación docente tiene como propósito fundamental la mejora continua, centrándose en determinar el grado en que la formación ha dado respuesta a las necesidades personales, profesionales y de la organización, del programa o del plan de formación, verificando la consecución de sus objetivos, resultados e impactos (Robledo & Ruiz., 2020). De este modo, la evaluación proporciona importante información para identificar y resolver las debilidades del programa formativo, a través de la identificación específica y basada en la evidencia de distintas áreas y dimensiones de mejora (Pineda, 2000).

En este sentido el acto de medir la influencia o resultados de una formación, identificando los diferentes cambios, ya sean a niveles personales, sociales y organizativos (Feixas et al., 2015), significa el considerar diferentes niveles de impacto, de aquí la importancia de la definición de un modelo que explicita y sistematice distintos niveles a evaluar en la formación educativa, que sea flexible y permita la adecuación e inclusión de instrumentos que permitan indagar en los procesos y en los productos finales; principalmente en lo relativo al logro de objetivos, considerando en qué medida se desarrollaron los resultados previstos y determinando magnitudes o mediciones de

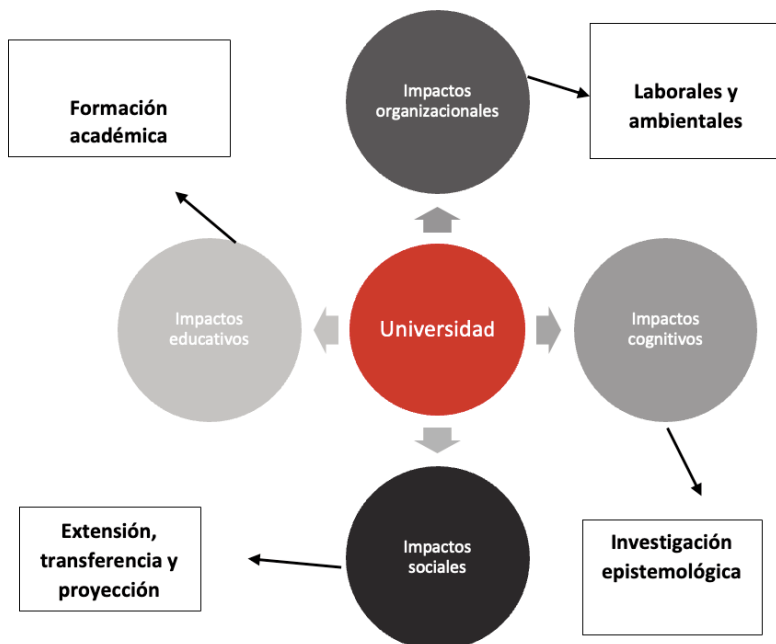
cambio en las personas participantes de la intervención (Gertler et al., 2016).

En conformidad a lo planteado Vallaey et. al.(2009), los impactos que la universidad genera en su entorno pueden corresponder a cuatro categorías principales: a) organizacional; b) educativa; c)cognitiva; y d) social ; en este sentido y al establecer una relación entre la evaluación de impacto de los programas formativos de los docentes de educación superior es factible focalizar dichos proceso evaluativos en dos ámbitos del impacto universitario, a saber: el impacto cognitivo y la realización de investigaciones de carácter epistemológico y el impacto educativo con las implicancias en la formación académica y los distintos niveles de evaluación: reacción, aprendizaje, transferencia, entre otros. La siguiente figura grafica los cuatro niveles de impacto universitario:

Figura 7



Tipos de Impacto en Universitario



Elaboración propia Basado en Vallaeys et.al, (2009)

5.2.-La ética en investigación y la EIES

La ética de la evaluación de impacto en Educación Superior, tiene como foco el “proteger a los individuos o sujetos humanos que participan en la evaluación, mientras que la transparencia de los métodos contribuye a asegurar que los resultados de la evaluación no estén sesgados, sean fiables y creíbles” (Gertler et al. 2016, p.252) y aporten a un acervo de evidencia científica que sea un aporte conocimientos

para la toma de decisiones estratégicas a nivel de la unidad educativa y de la institución.

En este sentido el proceso de desarrollo de una EIES y los instrumentos asociados (encuesta de satisfacción, cuestionarios de transferencia, entrevistas, etc.); deben seguir las directrices éticas de evaluación en conformidad a los parámetros básico-establecidos por el comité de ética de la institución en donde se ejecuta el programa -para estudios de orden interno o desarrollo profesional-. Estos lineamientos establecen un código de conducta para los evaluadores y las obligaciones éticas de los participantes en la evaluación.

Autores como Marulanda & Rojas (2019) consigan con respecto al factor ético en la EIES que, de forma particular, la conducta ética es esencial para la investigación científica en IES ya que permite fomentar colaboración, cooperación y confianza entre investigadores y sociedad. Por otra parte, la ética en IES contempla calidad de enseñanza y profesionalismo de docentes y demás colaboradores. (p.274)

Entre las obligaciones están el respeto de la dignidad y la diversidad; los derechos de participación voluntaria; la confidencialidad. Estas obligaciones deben cumplirse explícitamente en el diseño de la evaluación y durante todo el proceso de aplicación, para lo cual se requiere elaborar un consentimiento informado de base para los y las participantes del programa a evaluar.

Esto es refrendado por Gertler et al.,(2016) al establecer que metodológicamente, la EI puede asignar —en investigaciones experimentales o semi experimentales— los sujetos a grupos de tratamiento y comparación, recopilando datos de análisis acerca de los sujetos de cada grupo, en este contexto el equipo de evaluación debe asumir “la responsabilidad de minimizar en la mayor medida posible cualquier riesgo de que los individuos resulten perjudicados, así como de asegurar que los individuos que participen en la evaluación lo hagan a través de un consentimiento informado” (p.258).

Desde el punto de vista ético existe otra preocupación con respecto del daño que puede surgir al excluir a parte de los beneficiarios potenciales

de una intervención educativa. Ya que un principio fundamental en contextos educativos es que ningún sujeto debería ser privado de una intervención se sabe que es beneficiosa, únicamente por el propósito de llevar a cabo una evaluación de impacto. Por ejemplo, excluir a un grupo de estudiantes de primer año de universidad de un programa propedéutico que permita la alfabetización académica en nuevas líneas de desarrollo de pensamiento. Es en esta instancia en donde la institución debe tomar determinación de diseño metodológico que de adecuen a los objetivos de la evaluación siempre respetando los temas éticos de la investigación.

CAPÍTULO 6

MÉTODOS Y TÉCNICAS PARA LA EVALUACIÓN DE IMPACTO EN EDUCACIÓN



“Lo que buscan las metodologías de evaluación de impacto, es identificar la causa de un tratamiento específico en uno o varios resultados observados en un grupo poblacional, institución o sociedad en general”
(Aponte, & Pérez, 2021).

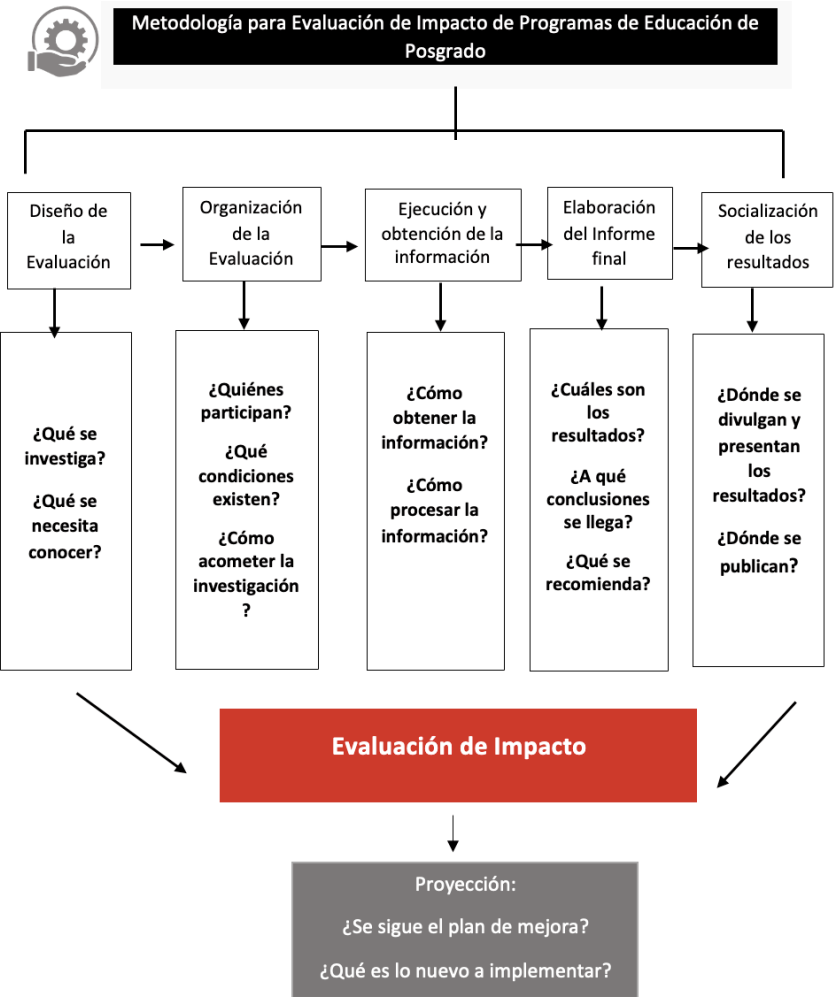
6.-Métodos y técnicas para la Evaluación de Impacto en Educación

La literatura consigna diferentes metodologías para evaluar el impacto de las intervenciones. La mayoría de estas tienen relación con programas de naturaleza social o ambiental, en las cuales tienen como propósito:

“Determinar si los efectos ocasionados con el desarrollo de las intervenciones, son los efectos deseados en los grupos poblacionales, si son realmente efectos ocasionados a partir de la intervención programada, y si además existen externalidades positivas o negativas en los grupos de interés, entendiendo por externalidad las consecuencias no atribuidas al objetivo de la intervención. En términos generales, lo que buscan las metodologías de evaluación de impacto, es identificar la causa de un tratamiento específico en uno o varios resultados observados en un grupo poblacional, institución o sociedad en general” (Aponte & Pérez, 2021, p. 24).

La propuesta de una metodología para una evaluación de impacto— centrada en contextos de Educación Superior— considera los aportes de autores como De Armas & Valle (2011, p. 48), los cuales la caracterizan como “un proceso lógico conformado por etapas, eslabones o pasos condicionantes y dependientes, que ordenados de manera particular y flexible permiten el logro del objetivo propuesto”. En este mismo contexto Rodríguez (2016, p.37) consigna diversos cuestionamientos en cada una de las fases de la EI, para determinar los métodos y técnicas más adecuados en virtud de los objetivos de la intervención educativa y los objetivos estratégicos de la institución o unidad educativa que implementa el programa. La siguiente figura representa lo referido:

Figura 8



Basado en Rodríguez, O. (2016). Metodología para la Evaluación del Impacto de los Cursos de Posgrado en la Facultad de Ciencias Pedagógicas

6.1.-Métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos

Las metodologías de evaluación de impacto que pueden ser evaluaciones experimentales y cuasi experimentales y metodologías mixtas cuantitativas y cualitativas.

En relación con los métodos específicos en “la evaluación de impacto se utilizan métodos cuantitativos y cualitativos, no son métodos excluyentes y se suelen utilizar de forma combinada, dependiendo de las características del programa a evaluar, del tipo de participantes y del enfoque de evaluación diseñado”(OIT, 2017,p.46). El método que finalmente se defina para determinado programa irá asociado a un diseño de investigación. En la siguiente figura se refieren los posibles métodos y sus diseños.

Figura 9
Métodos para la Evaluación de Impacto



Basado en OIT.(2017). Guía para la evaluación de impacto de la formación. Módulo 3.

Al momento de definir un método de Evaluación de Impacto para un determinado programa de formación se deben considerar : Los objetivos del programa, las características operativas , sus recursos disponibles, los criterios de posible elegibilidad para seleccionar a los beneficiarios y los plazos para la implementación del programa (Gertler et al. 2016).Además, es factible utilizar enfoques complementarios para dar respuesta a preguntas específicas de causa y efecto (ya referidas en el apartado de la formulación de indicadores), dentro de estos enfoques se puede aplicar los métodos mixtos. Estos enfoques combinan “métodos cuantitativos y cualitativos, ayudan a generar hipótesis y enfocar preguntas de la investigación antes de recopilar los datos cuantitativos, también sirven para presentar perspectivas y

visiones novedosas del desempeño de un programa durante y después de su implementación”(OIT,2017,p.48)

1.1.1.-En enfoque cuantitativo en evaluación de impacto en las IES

Como ya se ha consignado el enfoque cuantitativo es aplicable a la evaluación de impacto, y se caracteriza por ser proceso de carácter deductivo que “pretende generalizar rigurosamente los resultados de un caso (muestra) a un universo mayor (población) para describir, explicar o predecir objetivamente la realidad”(Bayona-Umbarila, et al. 2022,p. 21). Según los referidos autores, este proceso desde su planteamiento posee fundamentos metodológicos, preguntas directrices, supuestos y objetivos muy rigurosos y en secuencia que lo hacen más estático y lineal comparado con el enfoque cualitativo.

En lo sustantivo este enfoque se basa en la recolección de datos numéricos o de información medible, cuantificable o codificable, la que “usualmente es obtenida por medio de pruebas, encuestas con preguntas cerradas, entrevistas con respuestas codificables, formatos de observación de aspectos medibles, bases de datos recolectadas y cuantificadas previamente, informes de estudios técnicos, etc.” ”(Bayona-Umbarila, et al. 2022,p. 21).

En el contexto mismo de la Evaluación de Impacto en Educación Superior , este enfoque busca verificar la relación causal entre la acción de formación, intervención o programa educativo y sus impactos, para este efecto, debe utilizar “la información contenida en los objetivos del programa y claramente, en la teoría del cambio en que se inspira dicho programa y, con base en la información recolectada, establece el grado en que los objetivos se alcanzaron, mediante el uso de indicadores” (OIT, 2017,p.48) .Por ejemplo, entre los objetivos de un programa de desarrollo de competencias transversales en estudiantes de primer año de universidad: mejorar las competencias de comunicación efectiva de los estudiantes , desarrollar las competencias de escritura académica y de lectura crítica de textos, entre otros objetivos.

En el enfoque cuantitativo , la evaluación de impacto debe corroborar —mediante la medición— que, debido a las acciones o intervenciones

educativas ejecutadas en el programa, los estudiantes experimentaron los cambios en las competencias y/o aprendizajes que se habían establecido como objetivos.

Dentro de las evaluaciones de impacto con métodos cuantitativos, se consignan tres tipos de diseño que pueden integrarse para construir una evaluación más robusta y eficiente en función de las características de cada caso. En la siguiente tabla se consignan los diseños y sus características:

Tabla 13

Diseños asociados a la Evaluación de Impacto de enfoque cuantitativo

Diseño experimental	Como su nombre lo indica, estos modelos hacen uso de condiciones de “experimento” para conformar el grupo de participantes y el de control. Las condiciones experimentales imponen que, tanto los participantes como los integrantes del grupo de control se elijan mediante un sorteo, es decir con un procedimiento aleatorio. Esta selección implica que quienes integren el grupo de control no son invitados a ingresar en el programa. Luego de contruidos los grupos se realizan comprobaciones de la situación “antes” y “después”, mediante el uso de os indicadores. El impacto se establece a partir de los cambios encontrados en las mediciones entre el grupo de participantes comparado con el grupo de control.(p.50)
Diseño semi-experimental	Este tipo de diseño, se basa en la conformación de los dos grupos, el de participantes y el de control, pero no excluye a estos últimos de la participación en el programa. En este enfoque las personas que integran el grupo de participantes han ingresado al programa por su voluntad y no como resultado de un sorteo aleatorio. Se trata de que las personas van a conformar el grupo de control sean lo más parecidas posible a aquellas que constituyen el grupo de participantes. Estos diseños pueden realizar mediciones antes-después o solamente después y en algunos casos se pueden aplicar comparando el grupo de participantes con un “grupo de control genérico”. En este caso, el grupo de comparación puede ser la población en general o un sector específico de ésta.(p.52)
Diseño no experimental	Este enfoque no utiliza grupos de control para evaluar los impactos ;solo trabaja con la población que participó en el proyecto. El no utilizar grupos de control puede obedecer a que sencillamente no fue previsto en la planificación de la evaluación o, a que, en algunos casos, existen razones técnicas que impiden la construcción de los dos grupos. Es el caso de la evaluación de impacto de una política pública nacional que debe cubrir a toda la población o a un sector importante de ella; la construcción de grupos de control por métodos experimentales supondría separar de los beneficios de las políticas a importantes porciones de la población. Bajo este enfoque se realizan comparaciones en el tiempo denominadas “diseños seriados” que cubren los momentos: antes-después o sólo después. Se le llama seriados por cubrir series de tiempo y se conocen como estudios longitudinales. Sus características estarán determinadas por las variables a medir, el tipo de seguimiento requerido y el acceso a datos confiables previos al desarrollo de las acciones.(p.53)

Basado en OIT,2017. Guía para la evolución de Impacto en la formación. Módulo 3.

6.1.2.-En enfoque cualitativo en evaluación de impacto en las IES

El enfoque cuantitativo en evaluación de impacto pretende lograr la mayor comprensión posible de las concepciones que tienen los partici-

pantes de un programa formativo para analizar las causas y/o consecuencias que éstas pueden tener sobre la realidad de los sujetos “Beneficiarios” del programa y su contexto. En este enfoque las “fuentes de información incluyen datos no numéricos y además la relación de causalidad entre la acción de formación se comprueba sin conformar un grupo de control. Es decir, no requiere de un escenario contrafactual” (OIT, 2017,p. 22). Por lo cual no se establecen controles experimentales y la información se colecta en forma directa de las concepciones de los propios participantes del programa formativo.

Según Bayona-Umbarila, et al. (2022) “la información sobre las concepciones de los sujetos se recolecta por medio de entrevistas (individuales o grupales), formatos de observación descriptivos, encuestas con preguntas abiertas, registros sobre descripciones de los casos, etc.” (p.22).

¿Qué caracteriza a el método cualitativo?

La utilización de los métodos cualitativos es creciente y se les aplica también en forma combinada con métodos cuantitativos ,en este contexto los métodos específicos asociados a la evaluación de impacto cualitativa comprenden, sustancialmente a:

Tabla 14***Métodos para evaluación de impacto cualitativa***

Estudios de casos	El propósito de los estudios de casos es examinar el efecto del programa en los beneficiarios para lo cual se describen y definen los beneficiarios del programa, examinan sus necesidades y determinan hasta qué punto éstas fueron satisfechas efectivamente por la intervención (Stufflebeam, 1999 citado por OIT, 2022,p.61).
Cambio más significativo	Es una forma de seguimiento y evaluación participativa que involucra a los interesados en la acción evaluada, tanto en el análisis de los cambios, como en el de los datos recogidos. Se produce durante todo el ciclo del programa y proporciona información para ayudar a las personas a manejarlo. Proporciona datos sobre el impacto y los resultados que se pueden utilizar para ayudar a evaluar el desempeño del programa en su conjunto. El proceso implica la recopilación de cambios significativos, algunos grupos de personas debaten en profundidad sobre el valor de estos cambios y seleccionan los más importantes. Cuando la técnica se lleva a cabo con éxito, todo el equipo puede estar de acuerdo y centrar su atención en el impacto más significativo del programa. (OIT, 2022,p.62).
Análisis contextual	El análisis contextual es una metodología de investigación de carácter cualitativa, utilizada fundamentalmente en las ciencias sociales que, en esencialmente, presupone que ciertos eventos pueden adquirir connotaciones diferentes cuando se estudian de manera aislada o cuando se consideran las características de su contexto (social, político, cultural, económico, etc. (Clarke et. al, 2016). Según el referido autor el análisis de contexto que permite abordar múltiples factores de orden significativo (hechos, conductas, discursos) de acuerdo con la hipótesis de investigación. Estos factores se encuentran en la realidad que rodea un evento focal o un conjunto de eventos de interés investigativo, y sirven son un aporte para la comprensión del fenómeno investigado. A través del análisis del contexto, toda esa información tiene sentido, en cuanto que se considera “potencialmente” relevante la indagación científica (Clarke, et. al., 2016).

Elaboración propia

6.1.3.-El enfoque de métodos mixtos

¿Por qué es importante combinar los métodos cuantitativos y cualitativos para evaluar el impacto de los programas formativos en el contexto de las IES?

En cuanto al enfoque mixto, lo primero que se debe especificar es que no se trata de una simple suma entre los dos enfoques anteriores sino de una sistemática interacción y complementación entre ellos, en donde su forma puede ser secuencial, paralela o integrada. Al hablar de un enfoque mixto secuencial se refiere a una forma en donde se desarrolla primero un enfoque y luego se complementa con otro. Por ejemplo, un estudio cualitativo puede ser el punto de partida para postular una hipótesis que posteriormente pueda ser comprobada por medio de un estudio cuantitativo, o se puede partir de los resultados de un estudio cuantitativo para luego profundizar en las concepciones que la población tiene de estos resultados por medio de un estudio cualitativo.

Para el enfoque de métodos mixtos Gertler et al. (2016) definen tres diseños:

- ❖ **Convergente paralelo:** Comprende la recopilación a simultánea de datos cualitativos y cuantitativos, los que se utilizan para generar los primeros resultados sobre el proceso de implementación en sí del programa y cómo lo perciben los beneficiarios. Esto permite realizar mejoras en el proceso mismo de implementación del programa.
- ❖ **Explicativo secuencial:** Los datos cualitativos proporcionan contexto y explicaciones para los resultados cuantitativos, para explorar casos “atípicos” de éxito y fracaso, y para desarrollar explicaciones sistemáticas del desempeño del programa, como se constató en los resultados cuantitativos. De esta manera, el trabajo cualitativo puede contribuir a determinar por qué en el análisis cuantitativo se observan ciertos resultados, y se pueden usar para entrar en la “caja negra” de lo que ocurrió en el

programa (Bamberger, Rao y Woolcock, 2010 citado por Gertler et al.2016,p .18)).

❖ Exploratorio secuencial: En el desarrollo de evaluación de impacto, es factible utilizar grupos focales, listas, entrevistas con informantes y otros enfoques cualitativos para desarrollar hipótesis de cómo y por qué el programa funciona, además de “clarificar preguntas acerca de la investigación que hay que abordar en el trabajo cuantitativo de evaluación de impacto, lo que incluye las alternativas más relevantes del diseño de programas que deben ser probadas a través de la evaluación de impacto”(p.18)

6.2.-Tipos de instrumentos y técnicas de evaluación de impactos

En relación con las técnicas y según Aponte & Pérez (2021), éstas se definen como “ las diferentes formas que se usan para la recolección de la información que dará cuenta de los impactos de la intervención” (p.33) y que se relacionan en forma directa con el método a utilizar. Las referenciadas autoras especifican que se debe considerar que cada técnica, posee un instrumento para la recolección de datos, lo que permitirá su correcta organización y validez en el proceso, a modo de ejemplo: ficha de observación, matriz de recolección de información, informe de campo, diario o bitácora, entre otros.

6.2.1.-Técnicas de recolección de información para la metodología de evaluación cuantitativa

Tabla 15

Técnica		Descripción
cuantitativa		
Dinámica de sistemas	de	Es una técnica que permite analizar y modelar variables y flujos en sistemas o entornos complejos.(Aponte &Pérez, 2021,p.34). La Dinámica de sistemas es una metodología basada en el pensamiento sistémico para abordar situaciones complejas, aplicando la observación del todo y sus partes, a diferencia del método analítico que hace todo lo contrario.(De Leo et al , 2020).
Análisis estructural		Esta técnica proveniente de la prospectiva, busca establecer cuáles son las variables más impactantes y determinantes de un sistema, identificándolas a través de una matriz de análisis estructural, en donde se clasifican las variables de influencia y dependencia en el sistema. (Aponte &Pérez, 2021,p.34).
Diseño de emparejamiento, Propensity Score Matching		La idea que se esconde detrás del matching consiste simplemente en seleccionar un grupo de no beneficiarios con el fin de hacerles lo más parecido a los beneficiarios en todo, salvo en el hecho de haber recibido la intervención, si se logra hacer que este grupo sea lo más parecido, entonces las variables de interés observadas en el grupo emparejado se aproxima al contra factual, y el efecto de la intervención se estima como la diferencia entre las medias de las variables de resultado de los dos grupos(Moral-Arce, I. 2014, p. 39 citado por Aponte &Pérez, 2021,p.34).
Diseños de series temporales		Se usa para predicciones y pronósticos y consiste en estudiar la relación causal entre diversas variables que cambian con el tiempo y se influyen entre sí. Un diseño de series temporales utiliza el hecho de poder disponer de una sucesión suficientemente larga y amplia en el tiempo de mediciones de la variable de interés o variable de impacto. (es decir, tenemos información previa a la intervención), y es necesario saber si el programa ha tenido el efecto buscado. Si esto es así, se estará en capacidad de observar un cambio significativo en el nivel de la serie temporal de la variable de interés en un determinado momento de tiempo, que es cuando ocurrió la intervención pública (Moral-Arce,2014, p. 35 citado por Aponte & Pérez 2021.p.34)).

Elaboración propia a partir de Aponte & Pérez (2021)

En la línea de la evaluación de impacto de carácter cuantitativo Aponte & Pérez (2021) citando a Aponte (2007) ,refieren que se pueden utilizar técnicas para el análisis de datos como las correlaciones y/o regresiones,” dado que los impactos se fundamentan en la consideración de la relación causa-efecto. Los estudios correlacionales miden la relación de dos o más variables en los mismos sujetos y su comportamiento.”(p.35). Los consignados estudios son utilizados para conocer el comportamiento de un concepto o variable, es decir, “se intenta predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos en una variable, a partir del valor que tienen en la variable o variables relacio-

nadas. La correlación puede ser positiva o (es decir, tenemos información previa a la intervención), y es necesario saber si el programa ha tenido el efecto buscado.”(p.36).

6.2.2.-Técnicas de recolección de información para la metodología de evaluación cualitativas

Las técnicas potenciales de mayor recurrencia en las evaluaciones de impacto cualitativas se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 16

Técnica cualitativa	Descripción
La observación	Consiste en apreciar o percibir ciertos aspectos de la realidad de la población que se interviene y de la dinámica de su entorno. (Aponte & Pérez 2021,p.37)
La entrevista	Es una conversación entre dos o más personas, dirigida por el entrevistador, con preguntas y respuestas, que pueden tener diversos grados de formalidad. Permite recoger informaciones (datos, opiniones, ideas, críticas) sobre la intervención y situaciones específicas, así como la interpretación que le dan los entrevistados. (Aponte & Pérez 2021,p.38)
El grupo focal	Es una modalidad de entrevista, que permite recolectar en poco tiempo y en profundidad, un volumen significativo de información cualitativa, a partir de una discusión con un grupo de seis a doce personas, quienes son guiadas por un entrevistador para exponer sus conocimientos y opiniones sobre temas considerados importantes durante y después de la intervención. (Aponte & Pérez 2021,p.39)
La historia de vida	Es un tipo de entrevista muy abierta ,que permite recoger la trayectoria personal de un individuo, recuperando su experiencia vital y enmarcando ésta en el contexto social y cultural en el que vivió la intervención. (Aponte & Pérez 2021,p.39)
La encuesta	Utiliza formularios destinados a un conjunto de personas. Los formularios son idénticos para todos. Contienen una serie de preguntas que se responden por escrito en el mismo formulario. Con ésta se consiguen especialmente datos cuantitativos acerca de la intervención, pero que pueden ser cotejados con un estudio cualitativo. (Aponte & Pérez 2021,p.40)

Basado en Aponte & Pérez (2021)

Finalmente es relevante consignar que los instrumentos y técnicas de la evaluación de impacto deben ser seleccionados y elaborados de acuerdo con la naturaleza de los programas o intervenciones educativas

a implementar. En este contexto y sin agotar el tema, se caracterizan a continuación otras técnicas de recolección de información para la metodología de evaluación cualitativa aplicables a la evaluación de impacto

Tabla 17
Otras técnicas de recolección de información para la metodología de evaluación cualitativa

Técnica Cualitativa	Descripción
Diseños longitudinales	Son estudios que recaban datos en diferentes puntos del tiempo, para realizar inferencias acerca de la evolución, sus causas y sus efectos. Se analizan cambios de determinadas categorías, conceptos, sucesos, variables, contextos o comunidades; o bien, de las relaciones entre éstas (Hernández, et al., 2010 citado por Aponte & Pérez 2021,p.41)
Técnica Delphi	Es una técnica de pronóstico, que consiste en la selección de un grupo de expertos (que han sido beneficiarios de la intervención) a los que se les pregunta su opinión sobre cuestiones referidas a acontecimientos del futuro. Las tareas son realizadas por expertos que, siguiendo a Landeta (1999), pueden ser: Especialistas, afectados o facilitadores (dinamizadores). Según Aponte et al.(2015), el método Delphi está basado en un proceso estructurado para coleccionar y sintetizar el conocimiento de un grupo de expertos por medio de una serie de cuestionarios acompañados por comentarios de opinión controlada. Los cuestionarios se presentan en forma de un procedimiento de consultas iterativas y anónimas por medio de encuestas enviadas vía web y/o correo electrónico. (p.42).
Fórum comunitario	Reunión en forma de asamblea en la que participan los individuos que han sido beneficiarios de la intervención y debaten deliberadamente sobre sus necesidades, problemas. Busca conocer las opiniones y posturas sobre un tema, como técnica para revelar conflictos, motivar la necesidad de conocer la propia realidad, promover vías de solución. (Aponte & Pérez 2021,p.42)
Informadores claves	Se trata de la realización de entrevistas individuales a una selección de personas, como pueden ser participantes en el programa, responsables, clientes, técnicos, etc., basada en diferentes criterios, en función del tipo de información que se pretende obtener. No se produce interacción entre ellos y se analizan posteriormente los datos, buscando coincidencias o desacuerdos. Según Aponte & Pérez (2021,p.43).”Lo que busca es recolectar datos a través de entrevistas y hacer cruces de información entre lo que piensan los ciudadanos corrientes y lo que dicen los informantes clave.”

Grupo nominal y "brainwriting".	Son dos técnicas similares que se utilizan para la generación y priorización de ideas y propuestas (primera fase), así como para la resolución de tareas y toma de decisiones (segunda fase). Intenta guiar el proceso de decisión, jerarquizando las ideas generadas. Se estructura en dos fases: Una fase de reflexión individual, en la que los miembros del grupo seleccionado están juntos, pero no interactúan. Una fase de reflexión grupal, en la que se produce la selección de las mejores propuestas, por parte del investigador en el "brainwriting" o por medio de la votación en el grupo nominal. (Gonzales , s/f, Evaluación relacional y del impacto social Evaluación de la Fundación Lesmes (Burgos). https://relacional.hypotheses.org/economico
Estudio de caso	Según Jiménez (2012) el estudio de caso es una técnica de investigación que permite analizar el fenómeno objeto de estudio en su contexto real, utilizando múltiples fuentes de evidencia, cuantitativas y/o cualitativas simultáneamente. Por otra parte, esto conlleva el empleo de abundante información subjetiva, la imposibilidad de aplicar la inferencia estadística y una elevada influencia del juicio subjetivo del investigador en la selección e interpretación de la información. Es, por tanto, una metodología de investigación cualitativa que tiene como principal debilidad la falta de confiabilidad de sus resultados y en la generalización de sus conclusiones; lo que la enfrenta a los cánones científicos más tradicionales y lo que, de alguna manera, la ha marginado frente a otras metodologías más cuantitativas y objetivas como metodología científica de investigación empírica.(p.142)

Elaboración propia

La definición y desarrollo de los métodos, técnicas e instrumentos para realizar una Evaluación de Impacto en la Educación Superior, sin duda, se constituye en un desafío a resolver desde a etapa de diseño de la evaluación. Siendo lo más desafiante el determinar “qué intervención amerita un estudio de impacto y cuál no lo necesita porque hay otro tipo de mediciones que también permiten tener un mejor conocimiento de una realidad, rendir cuentas a la sociedad, mejorar procesos institucionales y tomar decisiones” (Aponte & Pérez 2021,p.56)

CAPÍTULO 7

LA EVALUACIÓN DE IMPACTO DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN ED. SUPERIOR EN CHILE (2017- 2023)



“Las instituciones académicas y formativas, más allá de ser el espacio de producción intelectual y tecnológica son espacios que generan desarrollo cuando persisten en los valores que las caracterizan con miras a generar un salto positivo cualitativo y cuantitativo”
Aguirre et al. (2022, p.3)

“La formación comparte e incorpora planteamientos de evaluación, investigación e innovación. De hecho, constituye un soporte para el análisis de la realidad y los procesos de cambio que se pretendan.”
(Gairín Sallán, 2016).

7.-La Evaluación de impacto de programas de formación docente en Ed. Superior en Chile (2017-2023)

Reconocido es el hecho de que la mayoría de las universidades de todo el mundo cuentan con unidades o centro de desarrollo académico preocupados no solo del diseño e implementación de programas de formación docente, sino también de evidenciar, desde un punto de vista científico, la evaluación de su eficacia (Marchant, 2017), es decir, el grado en que sus participantes han adquirido competencias docentes necesarias y las transfieren a las aulas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Acosta, 2017). Sin embargo y pese a la conciencia de la relevancia de este tipo de evaluación en los programas de formación docente -como parte de los procesos de una gestión académica de calidad - la mayoría de estas evaluaciones aún se centran solo en medir el grado de satisfacción de los participantes.

En este contexto, y según lo consignado por el citado Marchant (2017) los estudios de impacto se quedan en un nivel inicial, y no consideran el análisis del desarrollo de las competencias realmente adquiridas por el cuerpo docente capacitado, ni el potencial de transferencia a la práctica profesional de los docentes en las aulas.

Lo anterior es refrendado por Acosta (2017) quien consiga que “la evaluación de la formación es una tarea compleja pero necesaria para detectar los efectos de las acciones formativas y tomar decisiones para optimizar la calidad de la formación futura” (p.14).

Se suman a esta línea argumentativa la referencia de Feixas et al. (2015), al establecer que, 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 institucional.

En este orden de ideas, surgen una serie de cuestionamientos, que conducen el hilo discursivo del presente estudio: ¿Qué sucede con la evaluación de impacto en los programas de formación docente en la

educación superior chilena?, ¿Cuáles son los modelos que sustentan la evaluación de impacto de los programas de formación docente en educación superior chilena ?, ¿Qué niveles de impacto se medirían en Chile en los programas de formación docente? Las referidas preguntas dan origen al tema indagado: “Los modelos de evaluación de impacto y la gestión académica de calidad en la formación docente universitaria en Chile, en el periodo 2017 a 2023”.

Para dar respuesta a estos cuestionamientos de base y desde el punto de vista metodológico, esta investigación de diseño cualitativo se enmarca en un estudio documental y cartografía conceptual, que se inicia con una revisión y análisis sistemático de las tendencias de investigación presentes en el campo de los estudios de la evaluación de impacto en los programas de formación docente en Chile, publicados durante los últimos seis años, analizando la información contenida en artículos de revistas indexadas, tesis de postgrado y libros. Obtenidas desde bases de datos validadas académicamente.

Como fundamentos teóricos se definirán las conceptualizaciones derivadas del tema de indagación, a saber: calidad en educación, gestión académica, estudios de impacto en educación, modelos de evaluación de impacto, formación docente en educación superior. Además, se expondrán los principales modelos de evaluación de impacto para, finalmente examinar el estado de arte y determinar las tendencias en Chile en relación con los referidos modelos; aplicados a los programas de formación de docentes universitarios, y exponer como estos elementos se articulan con la gestión de calidad en la educación superior chilena, en específico a la docencia universitaria y los programas de formación continua.

7.1.-Gestión de la Calidad en la Docencia Universitaria

La indagación documental se realiza sobre la base de dos perspectivas temáticas interrelacionadas, la primera es la mejora de la calidad de la docencia en las Instituciones de Educación Superior (IES) y la segunda se centra en los Modelos de Evaluación de Impacto (MEI) de los programas formativos para profesionales que ejercen docencia en el referido nivel educativo.

Sobre la base de la literatura especializada es posible caracterizar a la primera de estas perspectivas como un proceso de orden complejo en el que intervienen múltiples variables y factores. Siendo el profesorado el más importante, y que influye en forma determinante en la calidad del aprendizaje del estudiantado; al respecto Day (2001) refiere que “los docentes son potencialmente el activo más importante de la visión de una sociedad del aprendizaje” (p. 495), lo anterior es un factor gravitante, además, en la calidad del sistema de educación universitaria en general, ya que una gestión académica adecuada depende fundamentalmente de la formación y preparación del cuerpo docente.

En este sentido y según lo consignado por Aguirre et al. (2022, p.3) “Las instituciones académicas y formativas, más allá de ser el espacio de producción intelectual y tecnológica son espacios que generan desarrollo cuando persisten en los valores que las caracterizan con miras a generar un salto positivo cualitativo y cuantitativo”, como parte de la formación de profesionales que sean un aporte a la sociedad en su conjunto.

En este mismo contexto la segunda de las líneas de análisis tiene relación con la evaluación de impacto de los programas formativos docentes, y se orienta a la mejora continua de las instancias de formación; su fundamento, está basado, según Román (2017) en el determinar el grado en que este proceso ha respondido a las necesidades personales, profesionales y de la institución académica que implementa los programas o planes formativos, verificando la consecución de sus objetivos, resultados e impactos, mediante la generación de evidencia científica. Obtenida de modo planificado y sistemático.

Esta argumentación es refrendada por Marchant, quien establece que “ambas perspectivas se orientan fundamentalmente hacia la consolidación de un modelo educativo centrado en el aprendizaje autónomo de los estudiantes, a través de una formación basada en competencias” (Marchant, 2017, p.1).

Para profundizar la relación entre la mejora de la calidad en las IES y la evaluación de impacto de los programas formativos docentes -para profesionales que ejercen funciones pedagógicas en educación terci-

ria- es necesaria su contextualización en una gestión académica de calidad, al respecto la Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile (2022), define este elemento como “aquel ámbito de acción orientado a facilitar y mejorar los procesos formativos que imparten las instituciones de educación superior. Esto incluye la definición, implementación y seguimiento de procesos de mejoramiento continuo” (p.18).

A la luz de los argumentos expuestos es factible colegir la necesidad de avanzar en evidencias que nos permitan ponderar el impacto de las acciones y programas relacionados con la gestión de la calidad en las IES, en el caso específico de este estudio relacionadas con los indicadores de: docencia y resultados de los procesos de formación, gestión estratégica y recursos institucionales, y aseguramiento interno de calidad.

En síntesis, es factible establecer que en la actualidad las IES chilenas cuentan con programas de formación para el profesorado, los que tienen como propósito la habilitación de las competencias necesarias para un adecuado desempeño docente de los distintos profesionales que ejercen esta función a nivel de educación terciaria (Acosta, 2017), sin embargo, la evidencia del real impacto que representan estos programas formativos en el aprendizaje y la transferencia a la práctica docente sigue siendo mínima. Ante esta realidad, todo esfuerzo orientado a profundizar los distintos niveles de la medición de impacto en los aprendizajes obtenidos en los programas de formación y/o perfeccionamiento docente, no tendrá una profunda evidencia que dé cuenta de su real contribución al desarrollo profesional docente y consecuentemente al logro de mejores aprendizajes en el estudiantado.

7.2.-La Evaluación de Impacto de los Programas de Formación Docente en Educación

Ya consignadas las líneas argumentativas que dieron origen a la presente indagación, se profundiza un natural cuestionamiento ¿Qué consigna la literatura especializada sobre la evaluación de impacto de los programas de formación docente en educación superior a nivel internacional y nacional? En este contexto Acosta (2017), establece que son numerosas las investigaciones -a nivel internacional- que proporcionan una base sólida sobre la cual se puede hacer una serie de afirmaciones sobre el impacto y la eficacia de los programas de desarrollo docente, entre estos estudios el referido autor cita a (Parsons et al.2012; Simón & Pleschova 2013), entre otros. Mucha de esta evidencia científica, según Acosta tiene como objetivo analizar el impacto en las concepciones y enfoques docentes, “sin embargo, requieren tiempo y recursos, de ahí que, surja una línea de investigación centrada en investigar aquellos factores relevantes que influyen en la calidad educativa de la educación superior, y en concreto en la transferencia de la formación docente” (p.20).

En Chile y si bien la evaluación de impacto se ha convertido en parte intrínseca de los procesos de acreditación de las IES; lo que la ubica como una acción fundamental en todas las instancias de análisis, destacando en los criterios para la evaluación interna y externa de la oferta de postgrados: la relevancia y pertinencia de los programas en el marco de los objetivos institucionales, el proceso de formación docente y el impacto de los programas en el medio disciplinario, científico, tecnológico, y en la innovación (CNA, 2022); los estudios de los últimos cinco años no evidencian una integración masiva de políticas y desarrollo de evaluación de impacto de programas formativos a nivel de posgrado.

Lo anterior según Brika et al. (2021) tiene efectos de orden sustantivo en la calidad educativa que, como concepto de carácter multidimensional, es fundamental para el desarrollo de todo el tejido social de un país. En este sentido los aportes de Araya & Verelst (2023) establecen que “la adquisición de una educación de calidad es un pilar fundamental para el futuro de un país, ya que revela tanto su progreso educa-

tivo como social. Por tanto, se convierte en un objetivo principal y un factor transversal de las políticas públicas” (p.8).

En este sentido y aun cuando, las políticas de trabajo de las universidades -manifiestan que existe claridad sobre la necesidad de los estudios de impacto en la formación continua de los profesionales que ejercen docencia en las IES- aún resultan insuficientes e inorgánicas las disposiciones teóricas en torno al tema, y los estudios realizados -por lo general-, resultan reducidos a evaluaciones de satisfacción (Stes et al.,2015), lo que ubica a las investigaciones en estudio en un nivel primario de indagación.

7.2.1.-Metodología

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación de diseño cualitativo se enmarca en un estudio documental y cartografía conceptual, que se inicia con una revisión y análisis sistemático de las tendencias de investigación presentes en el campo de los estudios de la evaluación de impacto en los programas de formación docente en Chile, publicados en el periodo (2017-2023), analizando la información contenida en revistas indexadas, incluyéndose además otras fuentes de información, tales como, tesis de postgrado y libros. Obtenidas desde bases de datos validadas académicamente.

7.2.2.-Objetivo de Investigación, Objeto de Estudio, Unidades de Análisis y Técnicas

El objetivo de este estudio comprende el: Determinar los modelos de evaluación de impacto para una gestión académica de calidad aplicados a programas de formación docente en la Educación Superior en Chile durante el periodo 2017-2023.

En lo referente al objeto de estudio y las unidades de análisis es pertinente consignar que un sentido estricto en un estudio de análisis documental, la unidad de análisis son los propios documentos recopilados, en cuanto a la técnica y considerando que el objetivo del estudio se asocia con la interpretación de materiales seleccionados (Tobón, 2017), la técnica de análisis será el estudio de categorías definidas en torno al tema, con el apoyo de un registro documental (Martínez-Corona &

Palacios-Almón,2019). Para lo cual, se definieron subcategorías temáticas y criterios de inclusión y exclusión.

7.2.3.-Descripción del Proceso de Análisis Documental

Para la operativización del presente estudio documental y una vez determinados el tema y periodo a revisar, se definieron los criterios de inclusión y exclusión como parámetros de exploración y recopilación documental en relación con la evaluación de impacto y la gestión de calidad en la formación docente universitaria en el periodo 2017 al 2023, en específico sobre los MEI, en segunda instancia se determinaron los criterios de inclusión y exclusión para la búsqueda y selección de la producción científica asociadas al tema de indagación, lo que son explicitados en la siguiente tabla:

Tabla 18

Criterios de inclusión y exclusión para la búsqueda y selección de la producción científica

Criterio	Inclusión	Exclusión
Periodo	Desde 2017 hasta 2023	Publicaciones anteriores a 2017
Tipo de documento	Artículo científico, tesis de doctorado, libro.	Ponencias y publicaciones de conferencias, revisiones, capítulos de libros, notas, cartas, publicaciones editoriales y resúmenes
Estado del documento	Artículo en publicación final/ tesis publicada en postales institucionales, libros publicados con ISBN editorial o editoriales universitarias	Artículos, tesis o libros en prensa o en fase de corrección.
Pertinencia	Tratamiento directo de la calidad en educación superior (conceptos claves) y tópicos o cluster relacionados.	Otras temáticas no relacionadas

Zona geográfica	Chile	Otros países, áreas o regiones del mundo
Idioma	Castellano, inglés	Otro idioma que no sea Castellano e inglés
Base de datos y revistas indexadas	Google Académico; Scopus, Scielo, Redalyc.	Revistas no indexadas y base de datos no validadas
Palabras clave	Para la búsqueda de la información adecuada se emplearon como criterios inclusivos las siguientes palabras clave con una o varias palabras complementarias: “Modelos de estudio de impacto”, “Formación docente”, “Educación superior”, “Estudios de impacto en la formación docente”, “Estudios de Impacto en educación Superior Chilena”.	
Elementos de la cartografía conceptual	Los documentos para el tratamiento de los modelos de impacto, deben abordar elementos de los ocho ejes de la cartografía conceptual.	Los contenidos documentales que se reaccionan con los ejes de análisis de la cartografía conceptual

Carrasco y Farias (2023)

□

Estos criterios de inclusión y exclusión para la selección bibliográfica de base, darán origen a los nodos o cluster de cooperación o interacción que se configuren mediante este análisis, “los que permitirán incrementar la madurez de distintas áreas del conocimiento y potenciar el análisis de una pluralidad de temáticas de interés investigativo a través de la selección bibliográfica” (Koseoglu et al.,2016, p.56), lo que será un aporte para la profundización del tema en futuras investigaciones. Lo anterior complementado mediante el análisis de cartografía conceptual.

Una vez definidos los criterios de inclusión, se ejecutaron las siguientes acciones con apego a los puntos que se describen a continuación de manera cronológica: 1.- Se realizó una búsqueda crítica de artículos y tesis mediante el uso de motores de búsqueda Research Rabbit app, Google Académico, indexaciones como Scielo, Dialnet, Redalyc y Latindex. 2.- Se utilizaron los siguientes núcleos semánticos compuestos: “gestión de calidad educativa”, “evaluación de impacto educativa”, “modelos de

evaluación de impacto” “evaluación de la formación docente en educación superior en Chile”, las siguientes palabras o deícticos de palabras complementarias: “calidad”, “gestión de calidad”, “formación docente”, “cartografía conceptual”, “Educación superior”, 3.- Se realiza un vaciado manual primario de las referencias documentales encontradas a una matriz creada para el presente estudio presente estudio 4.- Se realiza una selección final únicamente los documentos que cumplieran con el 100% de los criterios de inclusión definidos por año de indagación, para lo cual se utiliza el buscador de producción científica Rabbit app 2023 , Google académico, Academic Research EBSCO, Sistema de Información Científica Redalyc.

Para el análisis final se combinan el concepto basal de ‘Modelo de evaluación de impacto’ (MEI) y su intersección con el tema de ‘Programas de formación docente en Educación Superior en Chile’. Se analizan cualitativamente los modelos de evaluación de impacto aplicados a los programas de formación docente evidenciados en los documentos finales seleccionados para dar respuesta a las preguntas de indagación.

7.2.4.-Resultados

Los resultados obtenidos en el presente estudio se organizan en tres secciones; las cuales resumen, en un primer orden, las características y cuantificación de la evidencia científica recabada mediante una síntesis basada en los criterios de inclusión y exclusión -previamente establecidos- en un segundo término y sobre la base del análisis cualitativo se consignan las perspectivas y objetivos de los programas de formación docente en la educación superior en Chile, para finalmente exponer los hallazgos en relación a los modelos de evaluación de impacto y la formación docente universitaria, y su concreción en las IES en chilenas.

7.2.5.-Síntesis de Evidencia Científica

En virtud de los resultados obtenidos en la fase de selección y análisis documental fue posible determinar un corpus primario de 77 documentos relacionados con los conceptos o núcleos temáticos asociados

al tema y objetivo de investigación; los que se fueron seleccionados bajo la premisa de cumplimiento de un 80% de los criterios de inclusión y de exclusión, en asociación con los conceptos matrices de “Modelos de Evaluación de Impacto” y “Programas Formativos Docentes en Educación Superior en Chile” acotados al periodo 2017-2023.

En una segunda fase de depuración el corpus documental se redujo a 6 investigaciones científicas, los que después de la fase de análisis final adscriben a 4 estudios que cumplen los criterios de análisis y el 100% de los núcleos de inclusión. Lo anterior da cuenta de que la investigación y desarrollo de MEI aplicados al contexto de desarrollo definido, es muy escaso en términos de evidencias científicas publicadas, lo que coincide con la referencia dada por Marchan (2017) sobre la escasez de la producción científica en Chile en relación al impacto en la formación de los académicos de las IES.

Como fuera explicitado en el marco metodológico, esta investigación de enfoque cualitativo basado en el análisis documental, puede incluir en su primera fase en consolidado cuantitativo que da cuenta del resultado numérico de la investigación, sin ser un estudio bibliométrico, ya que no es el foco de la presente investigación. Pero se consigna como un elemento de resguardo de calidad procesual.

En este contexto y al cotejar los artículos académicos extraídos de la búsqueda final, se exploraron los modelos de evaluación de impacto utilizados por los distintos equipos de investigación, en el contexto de los programas de formación docente en IES en Chile; con el propósito de identificarlos y clasificarlos; posteriormente, para conformar la base teórica (descriptiva) de dichos MEI en concordancia con la clasificación consignada en el marco teórico de este estudio. A partir de esta estructuración se configuró la segunda fase de análisis de los modelos con fundamento en tres criterios de base, a saber: el diseño de la evaluación, el enfoque de la medición y el aporte del modelo al contexto de la gestión académica en las IES. Los estudios se identifican detalladamente en la tabla n° 19

Tabla 19

Evidencia científica final seleccionada para el análisis

año	Título	Tipo	Enfoque Metodológico	Cita Link
2017 (D 1)	"La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes"	Libro (Tesis doctoral)	Mixto-descriptivo	Marchat,J.(2017). La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes. https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/46488
2017 (D 2)	Transferencia de la formación docente universitaria: un estudio en los docentes de las facultades de ingeniería de la universidad católica del norte (chile)	Libro Tesis doctoral	Mixto	Acosta Peña, R. (2017). <i>Transferencia de la formación docente universitaria: un estudio en los docentes de las facultades de ingeniería de la universidad católica del norte (chile)</i> . https://ddd.uab.cat/record/187066
2019	La puesta en marcha de la Nueva Educación Pública: Relevancia, impacto y sustentabilidad. En Carrasco, A. y Flores, L. (Eds.) De la reforma a la transformación. Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena	Libro	Cualitativo.	Villalobos, T., Treviño, E., Carrasco, A. y Wyman, I. (2019) La puesta en marcha de la Nueva Educación Pública: Relevancia, impacto y sustentabilidad. En Carrasco, A. y Flores, L. (Eds) De la reforma a la transformación. Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena. (pp. 387-422). Santiago: Ediciones UC

2020	Percepción de los docentes sobre el desarrollo de una experiencia de cursos b-learning: Los aprendizajes del programa de formación en educación superior de la Universidad de Chile.	Tesis Magister	cualitativo	Marilao, C. (2020). Percepción de los docentes sobre el desarrollo de una experiencia de cursos b-learning: Los aprendizajes del programa de formación en educación superior de la Universidad de Chile. Universidad Católica, Facultad de comunicaciones. https://repositorio.uc.cl/handle/11534/28464
(D3)				
2022	Calidad-en-Educacion-Superior-y-procesos-de-mejora-continua-frente-a-un-nuevo.pdf	Tesis Magister	Cuantitativo	Naranjo.M(2022). Calidad-en-Educacion-Superior-y-procesos-de-mejora-continua-frente-a-un-nuevo. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/187094/Calidad-en-Educacion-Superior-y-procesos-de-mejora-continua-frente-a-un-nuevo.pdf?sequence=1
2023	Análisis bibliométrico sobre la calidad de la educación superior en Chile	Artículo	Cuantitativo	Araya-Pizarro, S., & Verelst, N. (2023). Análisis bibliométrico sobre la calidad de la educación superior en Chile. <i>Educación</i> , XXXII (62), 5-32. https://doi.org/10.18800/educacion.202301.010
(D4)				

Carrasco y Farias (2023)

7.3.-Los Programas de Formación Docente en Educación Superior en Chile

En virtud de lo explicitado el presente acápite de resultados se construye sobre la base de los documentos analizados mediante la técnica de cartografía conceptual y que permite dar cuenta de las principales bases teóricas y empíricas que evidencian la investigación sobre los programas de formación docente en universidades chilenas y su evaluación de impacto: fundamentos y objetivos

En este contexto el proceso de indagación y análisis documental permite determinar que los programas destinados a formar o profundizar las competencias pedagógicas de los profesionales que ejercen enseñanza en educación superior, se enfrenta a constantes cambios derivados de la expansión y diversificación de su matrícula, en este sentido un reciente estudio publicado por el Servicio de Información de

Educación Superior (SIES) 2023, consigna que de Educación Superior en Chile cuenta con un total vigente 1.341.439 estudiantes; de este total el 93,1% cursa una carrera de Pregrado, y solo el 3,9% está cursando estudios de Posgrado, mientras que los Pos títulos comprenden el 11,7% de la población de estudiantes de Educación Superior.

Lo anterior puede tener entre sus causales directas el aumento y generación de nuevas formas de financiamiento y la diversificación de la población que compone las instituciones de educación superior (OCDE, 2009). En este escenario el modelo tradicional de enseñanza en el cual el docente es el centro del modelo educativo y su función es transmitir información y conocimientos al estudiantado, y estos por su parte actual de modo pasivo como receptores de contenidos, se ha convierte en un modelo obsoleto ya que no contribuye a los aprendizajes significativos de los estudiantes (Marchant, 2017). En este contexto, en los últimos años, se ha llegado a consenso respecto de la necesidad de mejorar las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios, con el objetivo de asegurar la calidad del aprendizaje de los estudiantes y enfrentar los desafíos que propone la formación de profesionales en un mundo globalizado (Postaref et al., 2007 citado por Marchant 2017).

Refrendando lo anterior y en virtud de la literatura revisada, es posible establecer que el desarrollo y la formación en docencia ha tenido diferentes acepciones a través del tiempo, el énfasis no ha estado solo en cómo conseguir mejores profesores o profesionales que ejerzan la docencia, sino en cómo desarrollar una carrera profesional en la Universidad, atendiendo por una parte a todos los roles que deben desempeñar y por otra a los niveles requeridos para su promoción, por ejemplo, los niveles asociados a las competencias las que son definidas por Le Boterf (2001) como “un saber actuar responsable y validado, combinando diferentes recursos endógenos (capacidades, aptitudes, formación, experiencia) y exógenos (redes de comunicación, de documentación, de expertos y de herramientas)”(p.53).

De esta manera se ha ido transitando a concepciones cada vez más comprensivas que van desde el desarrollo instruccional y profesional,

al desarrollo del liderazgo y de la organización (Fernández, 2014). En este mismo contexto y según Feixas et al. (2015):

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. Por formación docente universitaria se entiende 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” (p.5).

La indagación sobre el estado del arte de la formación de docentes en educación superior en Chile, encuentra uno de sus referentes en Jorge Marchant Mayor, quien en el año 2017, publica su tesis doctoral “La formación de la Docencia Universitaria en Chile” quien establece que “diferentes IES chilenas país han implementado programas de formación en docencia para su profesorado” (p.1), desde el advenimiento de los modelos de formación por competencias, el referido autor establece que existen tres tipos de justificaciones o variables derivadas de estos programas formativos que son válidas para “indagar en el efecto de un programa de formación en docencia” (p.6), y que potencialmente -a nuestro juicio- debieran ser consideradas al momento de diseñar o seleccionar un modelo de evaluación de impacto para un programa de formación en docencia de IES, a saber:

La primera justificación responde directamente a los propósitos del programa de formación (Diplomado), el cual define de manera explícita que uno de sus principales objetivos radica en lograr que los docentes orientan su enseñanza con foco en el aprendizaje de sus estudiantes, por lo que se estaría evaluando el programa en su propio mérito. La segunda justificación alude a la evidencia de la que se dispone en la literatura especializada, la cual resalta la importancia del enfoque de enseñanza que asumen los docentes, como una variable fuertemente vinculada a la calidad del aprendizaje que alcanzan los estudiantes. La tercera justificación alude a la posibilidad de contar con un referente común a distintas áreas del conocimiento, modalidades de

cursos, niveles y contextos de aula, ya que un enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje de los estudiantes es perfectamente aplicable a diferentes procesos formativos (Marchant, 2017, p.6).

Profundizando esta línea de análisis sobre las justificaciones o variables a considerar en los MEI se -desde una perspectiva crítica - que la evaluación de impacto de los programas destinados a formar o profundizar las competencias pedagógicas de los profesionales que ejercen enseñanza en las aulas en instituciones de educación terciaria, se enfrenta a constantes cambios derivados de la expansión y diversificación de la matrícula.

En este contexto la evaluación, monitoreo y seguimiento de los resultados de los programas formativos docentes se ha convertido en un reto importante. Como hemos establecido 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 siendo necesario profundizar en otros niveles de dominio como lo son el impacto en el aprendizaje del estudiantado o de los profesionales capacitados y la transferencia; siendo una preocupación latente, la falta de evaluaciones con carácter de rigurosidad, validez y confiabilidad (Cano, 2015). Refrendando anterior, se constata la falta de evidencia con respecto al impacto en la calidad de los aprendizajes de las personas que participan en la formación, de su desarrollo profesional, su influencia en el clima y la cultura institucional, como características de la transferencia (Feixas et al., 2015).

Lo argumentado implica que los Modelos de Evaluación de Impacto debieran formar parte de una cultura institucional basada en evidencia, en el entendido de que los programas y políticas de desarrollo docente están diseñados para cambiar resultados no tan solo en la formación de los profesionales, sino que también en la mejora de los aprendizajes del estudiantado.

En virtud de lo expresado el centrarse en los resultados de una medición de impacto no solo sirve para definir y hacer un seguimiento de objetivos, sino que -además- proporcionan información esencial para

la mejora continua y la gestión académica de calidad de los distintos programas implementados, teniendo también incidencia directa en la planificación estratégica de nuevos proyectos formativos; siendo este concepto la idea matriz para llevar a cabo un estudio de los distintos modelos de evaluación de impacto aplicados a programas formativos en Chile.

En este sentido y en conformidad a la génesis, contextos y objetivos de los programas formativos docentes, las evaluaciones de impacto presentan distintas dimensiones y características diferenciadoras. Para el presente estudio de los Modelos de Evaluación de Impacto, se considerará la evaluación de la formación docente como un conjunto de procesos sistemáticos de recolección de información focalizados en el análisis para la emisión de juicios de valor con respecto a una intervención de formación con impacto e importancia en contextos educativos (Cano, 2016). Lo cual tiene directa relación con el concepto y características de la toma de decisiones de Abdala (2014), los que deben encaminarse a las mejoras internas y externas de las acciones formativas y la definición de los programas de capacitación docente a nivel institucional; lo que debiese contemplar procesos rigurosos desde la detección de las necesidades de capacitación del cuerpo académico a nivel de las instituciones que desarrolla programas de formación docente, por ejemplo a través de los centros de apoyo docente o los centros de desarrollo e innovación docente, esto en el contexto de la definición de los objetivos estratégicos de las acciones formativas, el diseño e implementación de las mismas y la definición y profundización de modelos de estudio de impacto. Reafirma lo expuesto Acosta (2017), quien establece que:

Mientras que la formación docente, es una condición importante y necesaria para el éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior, la evaluación de la formación y en particular la evaluación de la transferencia de la formación, tiene un valor predictivo acerca de factores favorecedores y obstaculizadores de la puesta en práctica de los aprendizajes, en la situación educativa real. (p.82).

En este sentido el aumento de programas de formación docente en un contexto de gestión académica de calidad también encuentra fundamento en el consenso respecto de la necesidad de mejorar las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios, con el objetivo de asegurar la calidad del aprendizaje de los estudiantes y enfrentar los desafíos que propone la formación de profesionales en un mundo globalizado (Postaref et al., 2007 citado por Marchant 2017).

La revisión actualizada de las principales investigaciones sobre el impacto de los programas de formación docente a nivel internacional y según Stes et al. (2012), permite colegir tres grandes niveles, a saber: 1) El impacto en los docentes que participan de las iniciativas (cambios en aprendizaje, actitudes, concepciones, enfoques de enseñanza, conocimientos, habilidades y comportamientos en el aula); 2) El impacto a nivel institucional; y 3) El cambio en el estudiantado (sus percepciones sobre el proceso de aprendizaje, aproximaciones al estudio y resultados).

En esta misma línea autores como Trigwell & Prosser (2013), proponen cinco niveles de medición de impacto: 1) Reacción de los docentes en torno al desarrollo de programas de formación; 2) Cambio conceptual en los académicos; 3) Cambio comportamental de los docentes a través de los programas; 4) Cambios organizacionales; y 5) Cambios en el aprendizaje del estudiantado.

Después de un depurado proceso de análisis documental sobre los estudios de impacto de los programas de formación en docentes a nivel internacional Marchan (2017), establece respecto a los estudios internacionales sobre MEI, que “muchos de ellos se han basado en la utilización del modelo 3P (Presagio-Proceso-Producto); como referente teórico y metodológico, lo que se puede observar a partir de la consideración de diferentes dimensiones de impacto de los programas formativos” (p.51).

El referido autor también indaga en los programas de formación docente que se presentan en las distintas universidades chilenas hasta el

año 2017, logrando determinar la existencia de 51 programas, sin embargo y a pesar de que la mayoría de las investigaciones presentan resultados positivos que avalan, en gran medida, el desarrollo y proliferación de estas instancias de formación, no se ha podido encontrar en Chile estudios referidos a alguno de los niveles de análisis presentados en relación con la evaluación de impacto.

Sobre esta base surgen una serie de preguntas, a saber: ¿Estos programas contemplaron en su diseño la ejecución de estudios de impacto? ¿Cuántos de estos programas evidencian científicamente la inclusión de estudios de impacto en su implementación? ¿A qué MEI adscriben?, ¿Qué niveles de estudio de impacto abordaron los modelos implementados?, ¿Qué ha sucedido en relación a la evaluación de impacto con los programas de formación docente implementados desde el año 2017 hasta el 2023?

7.4.-Los Modelos de Evaluación de Impacto en la Formación Docente en las Universidades Chilenas

La necesidad de evaluar el impacto se reconoce cada vez más en ámbitos institucionales, públicos, privados y por las personas interesadas en la formación (Bravo et al., 2018); ya que esta proporciona información sobre los impactos producidos por una intervención. Puede llevarse a cabo a partir de un programa o una política, o un trabajo preliminar, como el desarrollo de capacidades, la promoción de políticas y el apoyo a un entorno propicio. Esto va más allá de mirar solo las metas y objetivos para examinar también los impactos no deseados (Rogers, 2014).

En este sentido y en conformidad con los fundamentos y objetivos de los programas formativos docentes, las evaluaciones de impacto presentan distintas dimensiones y características diferenciadoras. Para el presente estudio se consideró la investigación de la evaluación de la formación docente como una serie de procesos de recogida de información orientados a la emisión de juicios de mérito o valor respecto a una intervención con relevancia educativa (Cano, 2016). Subyace desde la definición anterior el concepto de toma de decisiones (Abdala, 2004), las cuales deben encaminarse a las mejoras internas y externas de las

acciones formativas y la definición de los programas de capacitación docente a nivel institucional; lo que debiese contemplar procesos rigurosos desde la detección de las necesidades de capacitación del cuerpo académico.

Es precisamente en el ámbito de la toma de decisiones que resulta relevante considerar que actualmente, y refrendado por los estándares de calidad publicados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA); la evaluación de impacto también se ha convertido en parte intrínseca de los procesos de acreditación de las Instituciones de Educación Superior en Chile; lo que la ubica como una acción fundamental en todas las instancias de análisis, destacando en los criterios para la evaluación interna y externa de la oferta institucional de postgrados: la relevancia y pertinencia de los programas en el marco de los objetivos institucionales, el proceso de formación docente y el impacto de los programas en el medio disciplinario, científico, tecnológico, y en la innovación (CNA, 2022,p.14).

Por lo anterior y aun cuando, como política del trabajo de las universidades chilenas-existe claridad sobre esta necesidad- todavía resultan insuficientes y dispersas las posiciones teóricas en torno al mismo y los estudios realizados, por lo general, resultan reducidos a evaluaciones de satisfacción (Robledo et al., 2020).

En este contexto la evaluación, monitoreo y seguimiento de los resultados de los programas formativos docentes se ha convertido en un reto importante. En la actualidad y norma general, pese al incremento de su importancia, las evaluaciones se han circunscrito a medir el grado de satisfacción de los participantes y poco se ha indagado sobre la influencia en la práctica cotidiana de los docentes (Norton et al., 2005), siendo necesario profundizar en otros niveles de dominio como lo son el impacto en el aprendizaje y la transferencia; siendo un tema preocupación permanente, la falta de evaluaciones rigurosas, válidas y fiables (Cochran-Smith, M. & Lytle, S.,2003).

El estado del arte sobre la evaluación del impacto de las actividades de desarrollo académico considera dos enfoques matriciales según Pineda et al. (2011) una primera perspectiva se relaciona con aquellas investi-

gaciones que ha evaluado el impacto o eficacia a través de un enfoque de evaluación directa, principalmente a través de los cuatro niveles desarrollado el clásico modelo de Donal Kirkpatrick (1999), a saber: reacción, aprendizaje, transferencia de resultados, y una segunda línea alternativa de evaluación que utiliza un enfoque de evaluación indirecta, en el que el enfoque se centra en medir el proceso, con un énfasis particular en revelar los factores que intervienen en la transferencia de la formación y la identificación del potencial de transferencia con fines predictores (Feixas, et al., 2015).

Ambas perspectivas tienen como propósito fundamental la mejora continua de la docencia, centrándose en determinar el grado en que la formación ha dado respuesta a necesidades de orden personal, profesional, organizacional, del programa o del plan de formación; verificando la consecución de sus objetivos, resultados e impactos (Robledo et al., 2020). De este modo, la evaluación de impacto -independiente del modelo aplicado- proporciona importante información para identificar las potencias y áreas de mejora, y resolver las debilidades del programa formativo, a través de la identificación específica, basada en la evidencia de estas áreas y dimensiones (Pineda, 2020).

Existe conocimiento de que el acto de medir el impacto o resultados de una formación, identificando los diferentes cambios, ya sean a niveles personales, sociales y organizativos (Feixas et al., 2015), implica el considerar diferentes niveles de impacto y sus instrumentos desde las bases del MEI a implementar, de aquí la importancia de la definición de un modelo que explicita y sistematice distintos niveles a evaluar en la formación educativa, que sea flexible y permita la adecuación e inclusión de instrumentos que posibiliten el indagar en los procesos y en los productos finales obtenidos; principalmente en relación con el logro de los objetivos definidos; considerando en qué medida se desarrollaron los resultados presagiados y determinando magnitudes del cambio en las personas participantes de la intervención formativa (Gertler et al., 2017).

Sobre el modelo de evaluación de impacto más adecuado para medir programas formativos, y en conformidad a los aportes de la literatura

especializada, se puede establecer que aún no hay un consenso claro sobre el cuál es el más óptimo, puesto que depende en gran parte de los objetivos de la investigación y de los recursos disponibles (Chalmers & Gardiner, 2015). Las referidas autoras plantean con respecto a los programas de formación docente que “debe diseñarse su evaluación de impacto 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” (p.51). Proponiendo una nueva herramienta de evaluación para programas de desarrollo docente que permite medir y conocer su impacto, con el propósito de avanzar desde un “paradigma de la investigación” hacia un “paradigma de la evaluación”.

En este contexto es pertinente destacar, en los últimos cinco años, el avance desmostado por la Universidad Católica de Temuco y su Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CEDID), en relación con la evaluación de sus programas de desarrollo para profesionales que ejercen docencia; al identificar los resultados previstos para cada uno de sus programas, conjuntamente con la identificación de sus indicadores de evaluación específicos ; dichos niveles son consignados por Rojas & Gonzales,2019, como “ 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”(p,1).

7.5.-Discusión y conclusiones

La información colectada y los resultados obtenidos en el presente estudio permiten concluir que la investigación y el desarrollo de Modelos de Evaluación de Impacto aplicados a los programas de formación docente en contextos universitarios en Chile, durante el periodo 2017-2023, aún es escaso en términos de evidencias científicas publicadas.

De los estudios seleccionados es pertinente destacar por su pertinencia, calidad y profundidad de análisis, dos investigaciones doctorales realizadas en el año 2017, a saber:

La investigación titulada “La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes” del Dr. Jorge Marchan Mayol, dicho estudio mediante la aplicación del MI de las 3 P (Presagio-Proceso-Producto) tuvo como propósito caracterizar y analizar los programas de formación en docencia universitaria en Chile, junto con evaluar su impacto en los docentes que participan de ellos y sus respectivos estudiantes.

El otro estudio a destacar es la investigación de la Dra. Roxana Acosta, “Transferencia de la formación docente universitaria un estudio en los docentes de las facultades de ingeniería de la universidad católica del norte (Chile)”, la cual tuvo como propósito el evaluar la transferencia de los aprendizajes obtenidos por el profesorado participante del programa de formación docente, a la práctica docente. En cuanto al Modelo de Evaluación de Impacto utilizado se aplicó un MEI de diseño mixto.

El primer estudio corresponde a un MEI de Modelos integrados, ya que su enfoque metodológico compatibiliza los procesos con los resultados. La segunda de las investigaciones destacadas -en este marco conclusivo- corresponde a un MEI orientado a los procesos ya que implicó una serie de variables vinculadas e interrelacionados entre fases de desarrollo del programa de formación.

Del análisis de los 4 estudios finales seleccionados se puede colegir que tres de estos obedecen a un MEI, y que permiten colegir en algunas de sus fases un nivel de indagación de impacto asociado.

En cuanto a la temporalidad del MEI tres de los cuatro estudios seleccionados corresponden a un modelo Expost, es decir, esta evaluación se ubica al intermedio y/o al final de la implementación de una intervención, y tiene como propósito el determinar si hubo cambios en el bienestar de la población o público objetivo; su magnitud es atribuible a la intervención. Solo el estudio de Marchant (2017) corresponde a un MEI Exante, ya que metodológicamente se trata de simular el efecto de un proyecto antes de que este se ponga en práctica o entre en operación.

En síntesis y para dar respuesta al objetivo general de esta investigación podemos determinar -a la luz de los resultados- que los Modelos sobre evaluación de impacto utilizados en Chile para medir los programas formativos docentes en educación superior en el periodo 2017-2023 (en los límites de los estudios analizados) adscriben en conformidad a su propósito a los Modelos integrados y a los Modelos de procesos. En cuanto a su pertinencia temporal tres de los estudios adscriben al Modelo Expots y solo uno al Modelo Exante. El nivel máximo de análisis se observa que dos de los 4 estudios finales están en el nivel transferencia, uno aborda solamente el nivel de satisfacción o reacción, mientras que el estudio restante consigna un modelo que logra abarcar los niveles de reacción, aprendizaje, transferencia y resultados, es decir, completa los 4 niveles de indagación de impacto.

Se sugiere incluir en el trabajo de campo a los Centros de Apoyo Docente o del Aprendizaje en las IES Chilenas, ya que son estas unidades las que por norma general realizan los programas de formación continua destinados al cuerpo docente universitario.

Finalmente es propicio hacer referencia a la dificultad encontrada en la realización de esta investigación, y que se tiene relación con los vacíos de una definición y teoría propias de la evaluación de impacto en programas formativos en educación superior. En este sentido el presente trabajo se organizó con el fin de aportar a una mejor comprensión del concepto de evaluación de impacto y sus modelos en el contexto de la educación universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdala, E. (2004). Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes. Montevideo, Uruguay: Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional. Recuperado de <https://bit.ly/2tiEetv>
- Abdala, E. (2014). Esbozo de la dinámica histórica y algunos aspectos de los sistemas nacionales de formación profesional en América Latina. Serie Macroeconomía del Desarrollo. CEPAL. 162, 1-57. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bits/treams/b6e43ace-33a5-4e30-a6e9-66016d12c1f4/content>
- Abellán-López, M. A. (2022). Desafíos de la rendición de cuentas en la educación superior. Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior, 13(1), 250–269. <https://doi.org/10.22458/caes.v13i1.4018>
- Acosta, R. (2017). Transferencia de la formación docente universitaria: Un estudio en los docentes de las facultades de ingeniería de la Universidad Católica del Norte (Chile) [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/187066>
- Aguirre, K., Arias, R., & Ramos, R. (2022). Apuntes sobre la identidad docente en la educación superior como guía para la calidad y gestión académica. Revista de Investigación e Innovación y Tecnología. Volumen 1, Número 2. <https://journal.gnosiswisdom.pe/index.php/revista/article/view/25>
- Aponte, C. (2007). Propuesta de indicadores de evaluación de la función de proyección social/extensión universitaria/interacción en la educación superior. Documento de trabajo ASCUN, Bogotá, Colombia. http://recursosostic.javeriana.edu.co/multiblogs/rects/APONTE_Claudia_Indicadores_ES.pdf
- Aponte G, C., & Pérez C, A. (2021). Evaluaciones De Impacto En La Educación Superior (Primera Ed). <https://claudiaaponte.com.co/wp-content/uploads/2018/12/Evaluaciones-de-Impacto-en-la-Educacio%CC%81n-Superior-Aponte-C-Cadavid-A-2021.pdf>
- Araya-Castillo, L., & Bernardo, M. (2017). Grupos estratégicos y dinámica competitiva de la Educación Superior en Chile. Multidisciplinary Business Review, MBR, 10(1), 1-12. <https://journalmbr.net/index.php/mbr/article/view/299>
- Araya-Pizarro, S., & Verelst, N. (2023). Análisis bibliométrico sobre la calidad de la educación superior en Chile. Educación, XXXII(62), 5-32. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.010>
- Asociación Internacional de Evaluación de Impacto. (2015). Lineamientos para la evaluación y gestión de impactos sociales de proyectos. <https://www.iaia.org/pdf/Evaluacion-Impacto-Social-Lineamientos.pdf>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years, Teaching and Teacher Education, Volume 27, (1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>.

- Banco Mundial. (2022). Chile Panorama general. Banco Mundial. <https://www.banco-mundial.org/es/country/chile/overview>
- Barrientos Oradini, N., & Araya-Castillo, L. (2018). Educación Superior en Chile: una visión sistémica. *Aletheia*, 10(2), 80-109. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/507>
- Bayona-Umbarila, J. M., Rodríguez-Hernández, C. F., & Peña Ortega, L. O.(2022). Evaluación de Impacto en Instituciones de Educación Superior [Documento de Trabajo]. Tecnológico de Monterrey. <https://hdl.handle.net/11285/649985>
- 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. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2),101-116. <http://doi.org/dmcr>
- Benedito, A., & Beltrán, J. (2019). Funciones del sistema ideológico de la excelencia en el espacio académico. *Creativity and Educational Innovation Review*, (2), 19–40. <https://doi.org/10.7203/CREATIVITY.2.13799>
- Bernal, R. & Peña, X. (2011). Guía práctica para la evaluación de impacto. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes. p.p.336.
- Bernasconi, A. (2017). Desafíos del futuro de la educación superior. *Temas de Agenda Pública*. 12 / No 96 ,1-12.Centro de Políticas Públicas. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://politicaspublicas.uc.cl/web/content/uploads/2017/08/Paper-N%C2%B0-96-Desafios-del-futuro-de-la-educacion-superior-chilena-3.pdf>
- Bonilla-García, Miguel Ángel, & López-Suárez, Ana Delia. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2016000300006
- Bravo Echevarría, B. (2018). Modelo de evaluación de impacto en la formación inicial de docentes de la Facultad de Educación Infantil (Doctoral dissertation, Universidad de Pinar del Río " Hermanos Saíz Montes de Oca"). <https://rc.upr.edu.cu/handle/DICT/3529>
- Brika, S.K.M., Algamdi, A., Chergui, K., Musa, A.A., & Zouaghi, R. (2021). Quality of Higher Education: A Bibliometric Review Study. *Frontiers in Education*, 6(May), 1-15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.666087>
- Cano, E. (2015). Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. *Educación*, 51(1),109-125. <http://doi.org/c2x8>
- Cano, E. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2),133-150. <http://doi.org/c2wx>
- 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. https://www.researchgate.net/publication/225669802_Student_Engagement_and_Student_Learning_Testing_the_Linkages
- Carrasco Monsalve, F., & Farias Molina, A. (2023). Evaluación de Impacto y Gestión Académica de Calidad en la Formación Docente Universitaria: Chile (2017-2023). *Revista Estudios En Educación*, 6(11), 136-162. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/350>

- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). (2012). Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica Educación Superior Informe 2012. (1° Edición) RIL Editores. 301 p.p. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2012/05/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012.pdf>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). (2016). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. (1° Edición) .RIL Editores. 276 p.p. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2013). «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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=905220>
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). (2022). Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del Subsistema Universitario (Actualización). <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/INTRODUCCI%3%93N%20A%20LOS%20CRITERIOS%20Y%20EST%3%81NDARES%20DE%20CALIDAD%20DE%20LA%20EDUCACI%3%93N.pdf>
- Cook, T. D. (1985). Post-positivist critical multiplism. In R. L. Shotland, & M. M. Mark (Eds.), *Social Science and Social Policy* (pp. 21-62). Sage. <https://lo.unisa.edu.au/course/view.php?id=6745§ionid=483255>
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2013). «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. Octaedro, 65-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=905220>
- Chalmers, D. (2012). Identification and implementation of the indicators and measures of the impact on teaching preparation programs in higher education (TPP impact). https://www.researchgate.net/publication/292615612_Identification_and_implementation_of_indicators_and_measures_of_effectiveness_of_teaching_preparation_programs_for_academics_in_higher_education#fullTextFileContent
- 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>
- Chacón, J. W. B., Herrera, J. C. B., y Villabona, M. R. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 27(61), 83-105. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2013000300005&script=sci_abstract
- Clarke, V. Braun, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith & A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 191-205). New York, NY: Routledge. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7410295/mod_resource/content/1/Braun%20Clarke%20e%20Weate%20%282016%29%20-%20Thematic%20Analysis%20and%20Sport.pdf
- Day, C. (2001). Innovative Teachers: Promoting Lifelong Learning for All. En D.

- Aspin, J. Chapman, M. Hatton e Y. Sawano (Eds.). *International Handbook of Lifelong Learning*. London: Kluwer, 473-500
- De Armas, N., & Valle, A. (2011). *Resultados Científicos de la investigación educativa*. La Habana, Pueblo y Educación, 2011.
- De Leo, E; Aranda, D; Addati, G; (2020) : *Introducción a la dinámica de sistemas*, Serie Documentos de Trabajo, No. 739, Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA), Buenos Aires. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/238364/1/739.pdf>
- De Vries, WD & Ibarra-Colado, E. (2004). PRESENTACIÓN / La gestión de la universidad. Interrogantes y problemas en busca de respuestas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), 575-584. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002202.pdf>
- Del Tronco Paganelli, José. 2023. «Usos, Aportes Y desafíos De La evaluación Como Instrumento De políticas Públicas». *Mundos Plurales - Revista Latinoamericana De Políticas Y Acción Pública* 10 (1):9-37. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.1.2023.5958>.
- 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. <http://doi.org/c2wz>
- Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I., y Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educación*, 51(1), 81-107. <https://educar.uab.cat/article/view/v51-n1-feixas-lagos-fernandez-sabate>
- Fernández, I. & 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. https://www.researchgate.net/publication/270105118_Formacion_docente_un_concepto_en_crisis_Situacion_actual_y_tendencias_emergentes_en_las_universidades_del_Estado_Espa_nol
- Ferreiro, V.V., Brito, J. y Garambullo, A.I. (2020). Modelo de gestión de calidad como estrategia de planeación en procesos de acreditaciones internacionales. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20), 1-27. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.606>
- Freire, D. (2018). Realización de una evaluación de impacto al Programa Educativo RED: 50, a través de indicadores institucionales en las primeras escuelas en las que ha sido implementado. Universidad de Chile, memoria para optar al título de ingeniero civil industrial. Santiago, Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/167867>
- Gaete Quezada, R., (2016). Responsabilidad social universitaria en la identidad corporativa de las universidades chilenas, un análisis de contenido. *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, 16(26), 43-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337546668002>
- Gairín Sallán, J., (2010). *La Evaluación del Impacto en Programas de Formación*.

- REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación , 8 (5), 19-43. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119084002.pdf>
- Galindo, A., & Martínez, S. (2017). ¿Qué es una evaluación de impacto y cómo la apertura de su conocimiento puede potenciar su valor? Banco Iberoamericano de Desarrollo (BID). <https://blogs.iadb.org/conocimiento-abierto/es/que-es-una-evaluacion-de-impacto-y-como-puede-potenciar-el-conocimiento-abierto/>
- García-Domínguez, B., Rodríguez-Mantilla, JM, y Martínez-Zarzuelo, A. (2023). Instrumento para valorar el impacto del sistema de acreditación en educación superior: validación mediante análisis factorial exploratorio. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (286), 555-578. 10.22550/REP81-3-2023-06. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol81/iss286/2/>
- Gertler, P., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L., y Vermeersch, C. (2017). *La evaluación de impacto en la práctica* (Segunda edición). Washington, DC, EE.UU.: Banco Interamericano de Desarrollo y Banco Mundial. <https://bit.ly/3fOZ8uc>
- Gitlin, 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. <http://dx.doi.org/10.1080/13601440802242382>
- 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.
- Guimón, J., Chaminade, C., Maggi, C., & Salazar-Elena, J. C. (2018). Policies to Attract R&D-related FDI in Small Emerging Countries: Aligning Incentives With Local Linkages and Absorptive Capacities in Chile. *Journal of International Management*, 24(2), 165-178. <https://doi.org/10.1016/j.intman.2017.09.005>
- Guaglianone, A. (2017) Impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad en el sistema universitario argentino. RAES. *Revista Argentina de Educación Superior*, (15), 99-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6530581>
- 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.
- Hernández-Álvarez, J. L., Santos-Pastor, M. y Hernández Martínez, I. (2021). Las competencias transversales y la evaluación formativa: Prácticas en la formación inicial del profesorado. En W. dos Santos y R. Stieg (Coords.), *Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay* (pp. 289-314). Editorial Livraria Appris.
- Hearn, S. & Buffardi, AL (2016) '¿Qué es el impacto?'. Una publicación de Methods Lab. Londres: Overseas Development Institute. <https://odi.org/en/publications/what-is-impact/>
- Holton (2005) Holton, E. (2005). Holton's Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 37–54. <http://doi.org/dqnj7v>
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8 (1), 141-150. <http://>

- scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002012000100009&lng=en&tlng=es.
- Khandker, S. R.; Koolwal, G. B. y Samad, H. A. (2017). *The Handbook on Impact Evaluation. Quantitative Methods and Practices*. Washington, D. C.: The World-bank. <https://hdl.handle.net/10986/2693>
- Koseoglu, R. Rahimi, F. Okumus, J. (2016). Bibliometric studies in tourism, *Annals of Tourism Research*, Volume 61, Pages 180-198, ISSN 0160-7383, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016073831630144X>
- Kinchin, I. (2005). Evolving diversity within a model of peer observation at a UK university. ... Association (BERA) Annual Conference, University of Retrieved from www.leeds.ac.uk/educol/documents/153411.doc
- Kirkpatrick, D. L. (1999). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000.
- Kirkpatrick, D. L. (2004). *Evaluación de acciones formativas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Laboratorio de Investigación e innovación para América Latina y el Caribe (SUMMA.ORG).(2024). *La Teoría del Cambio: visualizando la transformación educativa*. <https://www.summaedu.org/la-teoria-del-cambio-transformacion-educativa/>
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión del futuro*. Barcelona. Ariel.
- Lázaro, B. (2015). Estudio comparado sobre institucionalización de la evaluación en Europa y en América Latina. Colección Estudios N° 15. Serie Estados de la cuestión, Área Finanzas Públicas, Eurosociol. http://sia.eurosociol-ii.eu/files/docs/1441725694-E-15_Estudio%20comparado%20FINAL.pdf
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, España: Gestión 2000
- Marilao, C. (2020). Percepción de los docentes sobre el desarrollo de una experiencia de cursos b-learning: Los aprendizajes del programa de formación en educación superior de la Universidad de Chile. Universidad Católica, Facultad de comunicaciones. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/28464>
- Martínez-Corona, J, Palacios-Almón, G, y Juárez-Hernández, L. (2020). Análisis de validez de constructo del instrumento: “Enfoque Directivo en la Gestión para Resultados en la Sociedad del Conocimiento”. *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 10(19), pp. 153-165. <https://www.redalyc.org/journal/5045/504562644009/504562644009.pdf>
- Martínez-Zarzuelo, A., Rodríguez-Mantilla, J. M. y García-Domingo, B. (2024). Evaluación del impacto de los sistemas de acreditación de educación superior en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(1), 45-64. https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2024_22_1_003
- Marchant, J. C. (2017, February 28). *La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/46488>
- Martini, G. (2021). Resignificación de la educación Continua para el fortalecimiento de la profesión docente: Avances, discursos y tensiones (Cap.1). En *Revista*

- Saberes Docentes, 15-36. Facultad de Filosofía Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/182991/Docencia-y-desarrollo-profesional.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marulanda, N., & Rojas, Miguel. (2019). Ética en Instituciones de Educación Superior para la Construcción de Relaciones de Confianza con Grupos de Interés (Stakeholders). *Información tecnológica*, 30(3), 269-276. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300269>
- Mejía, J. (2021). Evaluación de Impactos Sociales en proyectos de Evaluación Vía Stata. Primera edición. Universidad de Guadalajara Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. 428p.p. <https://doi.org/10.55965/abib.9786075711669.2021a>
- Ministerio de Educación Chile (MINEDUC). (2018) . Ley 21091 Sobre Educación Superior. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991&idParte=9917404>
- Minte, A., Sepúlveda, A. & Canales. (2022). Modelo de autoevaluación, transferencia y monitoreo en Educación Superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(1), 28. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000100028&lng=es&tlng=es.
- Miranda , Gonzalo. (2016). Paradojas de la modernización del sistema universitario chileno. *Polis (Santiago)*, 15(45), 345-361. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-65682016000300017&lng=es&nrm=iso
- Mora , R. (2022). 19.- El valor de la investigación cualitativa y la comprensión: Un examen crítico. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(1), 389-405. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1625>
- Morra , L. & Rist, R. (2009). El camino de los resultados. Diseño y realización de evaluaciones eficaces para el desarrollo (1era edición). Banco Mundial y Mayol Ediciones SA. <https://resources.peopleinneed.net/documents/878-the-road-to-results-mayol-ediciones-spanish.pdf>
- Naranjo, M. (2022). Calidad-en-Educacion-Superior-y-procesos-de-mejora-continua-frente-a-un-nuevo Escenario de las políticas educativas <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/187094/Calidad-en-Educacion-Superior-y-procesos-de-mejora-continua-frente-a-un-nuevo.pdf?sequence=1>
- Navarro, H., King, K., Ortégón, E. & Pacheco, J. (2006). Pauta metodológica de evaluación de impacto ex-ante y ex-post de programas sociales de lucha contra la pobreza. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES) Área de Proyectos y Programación de Inversiones. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/5489/S0501023_es.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - Comité Asistente para el Desarrollo (OCDE-DAC). (2022). Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management – 2nd Edition. <https://www.oecd.org/dac/glossary-of-key-terms-in-evaluation-and-results-based-management-in-sustainable-development-second-edition-632da462-en-fr-es.htm>
- Organización Internacional del Trabajo, OIT. (2017). Guía de Evaluación de Impacto en

- la Formación. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/guiaevaluacion_imp.pdf
- Ortiz, A., Pérez, M y Velázquez, R. (2014), Tendencias actuales de la gestión en las universidades. En: Julio Álvarez et al, (compiladores), Temas selectos de competitividad organizacional, México, Universidad Autónoma del Estado de México.: <http://www.rilco.org.mx/wp-content/uploads/2015/01/Libro-RILCO.pdf#page=138>.
- Parra , R., & Ruiz , C. (2020). Evaluación de impacto de los programas formativos: aspectos fundamentales, modelos y perspectivas actuales. *Revista Educación*, 44(2), 512–524. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40281>
- Parejo.N, & Araujo.C, (2022).Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. <https://www.redalyc.org/journal/280/28069961009/html/>
- Pérez, K. A. (2017). Propuesta modelo de evaluación del impacto para la formación inicial docente universitaria (Doctoral dissertation, Universidad de Alcalá). <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/37607>
- Paz , E. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. Recuperado en 19 de octubre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100067&lng=es&tlng=es.
- Pérez -Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261–287. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001>
- Peña-Vicuña, P., & Acosta-Peña, R. (2023). La formación en docencia universitaria, aportes y desafíos para la profesionalización docente. *Estudios Pedagógicos*, 49(3), 293–310. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000400293>
- Peersman, G. (2014). Sinopsis: Métodos de recolección y análisis de datos en la evaluación de Impacto, Síntesis metodológica n.º10, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia. https://www.betterevaluation.org/sites/default/files/Metodos_de_recoleccion_y_analisis_de_datos_SP.pdf
- Perrin, B. (2012). Relación entre el monitoreo y la evaluación con la evaluación de impacto. Notas sobre la evaluación de impacto, N° 2. The Rockefeller Foundation. New York City: InterAction. <https://www.interaction.org/wp-content/uploads/2019/03/3-Linking-Monitoring-and-Evaluation-to-Impact-Evaluation-Spanish.pdf>
- Pineda, P. (2000). Evaluación de impacto de la formación en las organizaciones. *Educator*, 27, 119-133. <http://doi.org/c2zf>
- Pineda, P. (2011). Cómo medir el impacto de la formación: Un ejemplo del sector sanitario. *Formación XXI*, 18, 407-421. <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27/0211819Xn27p119.pdf>
- 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. <https://www.>

- researchgate.net/publication/235908511_Is_Training_Effective_Evaluation_of_transfer_factors_with_FET_in_the_Public_Administration_in_Spain
- Pulido, S., & Espinoza, O. (2018). Aseguramiento de la calidad en la educación superior de Chile: Alcance, implicaciones y aspectos críticos. *Revista Venezolana de Gerencia*, Esp(1), 238-250. <https://www.redalyc.org/journal/290/29062781014/html/>
- Prosser, M., Trigwell, K. Variación cualitativa en los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje universitarios en clases numerosas de primer año. *High Educ* 67 , 783–795 (2014). <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9690-0>
- Ramos, F., Meizoso, M., y Guerra, R. (2016). Instrumento para la evaluación del impacto de la formación académica. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(2), 114-124. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202016000200014
- Rojas & Gonzales, (2019). ¿Cómo evaluar la efectividad de los programas de desarrollo docente? Núcleo Milenio Experiencias Estudiantes en la Educación Superior en Chile: Por Qué y Para Qué. Pontificia Universidad Católica de Chile. https://nmedsup.cl/wp-content/uploads/2020/01/Brief3_NMEDSUP1.pdf
- Requena, M. (2020). La cartografía conceptual: fundamentos, características y aportes. En *Análisis y reflexiones en torno a la metodología de la investigación y el desarrollo humano*. México. https://www.researchgate.net/publication/344306033_La_cartografia_conceptual_Fundamentos_y_caracteristicas
- Retolaza, Í. (2018). Teoría del cambio. Una brújula para orientarte en el camino. PNUD/Hivos. <http://repositoriorsej.dyndns.org:8080/xmlui/handle/PSCJ/389>
- Retolaza, I. (2020). Un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social. (1ª edición). pg. 52. PNUD e Instituto Humanista de Cooperación al Desarrollo (HIVOS). <https://dhls.hegoa.ehu.es/courses/5020>
- Robledo, R. & Ruiz, C. (2020) Evaluación de impacto de los programas formativos: aspectos fundamentales, modelos y perspectivas actuales. *Revista Educación*, 2020, 44(2), Julio-diciembre. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v44n2/2215-2644-edu-44-02-00541.pdf>
- Rodríguez, O. (2016). Metodología para la Evaluación del Impacto de los Cursos de Posgrado en la Facultad de Ciencias Pedagógicas. *Praxis Investigativa ReDIE*. Vol. 8, No. 15, pp.36-50. https://www.praxisinvestigativa.mx/assets/15_3_metodologia.pdf
- Rojas & Gonzales, (2019). ¿Cómo evaluar la efectividad de los programas de desarrollo docente? Núcleo Milenio Experiencias Estudiantes en la Educación Superior en Chile: Por Qué y Para Qué. Pontificia Universidad Católica de Chile. https://nmedsup.cl/wp-content/uploads/2020/01/Brief3_NMEDSUP1.pdf
- Román, M. (2017). La evaluación de impacto de la formación. Una aproximación desde los modelos clásicos y las experiencias de investigación. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 5(3), 116-129. <https://bit.ly/2WvGdwR>
- Servicio de Información en Educación Superior (SIES). (2023). Informe: Matrícula

- cula en Educación Superior en Chile. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/07/Matricula_-_en_Educacion_Superior_2023_SIES.pdf
- Stes, A., & Van Petegem, P. (2015). Impacto de la formación del profesorado universitario: Aspectos metodológicos y propuesta para futuras investigaciones. *Educar*, 51(1), 13-36. <http://doi.org/c2x>
- Ramos Serpa, G., Castro Sánchez, F., & López Falcón, A. (2019). Gestión universitaria y gestión de la investigación en la universidad: aproximaciones conceptuales. *Revista Venezolana De Gerencia*, 23(1), 131 - 145. <https://doi.org/10.37960/revista.v23i1.24460>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [19 de marzo 2024].
- Rodríguez, O. (2016). Metodología para la Evaluación del Impacto de los Cursos de Posgrado en la Facultad de Ciencias Pedagógicas. *Praxis Investigativa ReDIE*. Vol. 8, No. 15, pp.36-50. https://www.praxisinvestigativa.mx/assets/15_3_metodologia.pdf
- Rincón, C. y Pérez, A. (2018). Metodología para la evaluación de impacto de la extensión en la educación superior. *Económicas CUC*, 39(1). 137-152. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/econcuc.39.1.2018.09>
- Robledo, R. & Ruiz, C. (2020). Evaluación de impacto de los programas formativos: aspectos fundamentales, modelos y perspectivas actuales. *Revista Educación*, 2020, 44(2), Julio-diciembre. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v44n2/2215-2644-edu-44-02-00541.pdf>
- Rodríguez Clavijo, Y., Hernández Rodríguez, N. R., & Castellanos Pallerols, G. (2022). Gestión de impactos para el desarrollo. *Economía y Desarrollo*, 166(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0252-85842022000200002&lng=pt&nrm=iso
- Rogers, P. J. (2012). Introducción a la evaluación de impacto. Universidad RMIT (Australia) y Better Evaluation: The Rockefeller Foundation. <https://www.interaction.org/wp-content/uploads/2019/03/1-Introduction-to-Impact-Evaluation.pdf>
- Rogers, P. (2016). La teoría del cambio, *Reseñas Metodológicas*, núm. 2E, Oficina de Investigación de UNICEF - Innocenti, Florencia. <https://www.unicef-irc.org/publications/803-la-teor%C3%ADa-del-cambio.html>
- Román, M. (2017). La evaluación de impacto de la formación. Una aproximación desde los modelos clásicos y las experiencias de investigación. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 5(3), 116-129. <https://bit.ly/2WvGdwR>
- Rossi, P., Lipsey, M. y Freeman, H. (2004). *Evaluation A Systematic Approach*. Séptima edición. <https://digitallibrary.tsu.ge/book/2021/may/rideri/Rossi-Evaluation-A-systematic-approach.pdf>
- Samuelowicz, K., Bain, JD.(2001). Revisitando las creencias de los académicos sobre la enseñanza y el aprendizaje. *Higher Education* 41 , 299–325 (2001). <https://doi.org/10.1023/A:1004130031247>
- Subsecretaría de Fortalecimiento Institucional, Secretaría de Gestión y Empleo Público, Jefatura de Gabinete de Ministros (2022). *Guía para el diseño de evaluación de políticas públicas*. Buenos Aires: Subsecretaría de Fortalecimiento Institu-

- cional. <https://www.argentina.gob.ar/jefatura/gestion-y-empleo-publico/fortalecimiento-institucional/recursos-de-la-ssfi/coleccion>
- Tejada Ferrández, J., & Ferrández Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-15. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v9n2/v9n2a4.pdf>
- Tobón, S. (2017). Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías. México: CIFE. https://www.academia.edu/38975456/Art%C3%ADculo_Cartograf%C3%ADa_Conceptual
- Toranzos, L. (2014). Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje Propuesta Educativa, núm. 41, junio, 2014, pp. 9-19 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041712003.pdf>
- 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. https://www.researchgate.net/publication/279684843_Compulsory_Higher_Education_Teacher_Education_joined-up_policies_institutional_architectures_enhancement_cultures
- UNESCO.(2023)."Los Futuros de la Educación Superior en América Latina y el Caribe". *Revista educación superior y sociedad*, 2023, vol. 35, no . 1, pp. 105-131. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/50>
- Vallaes, F., de la Cruz, C. y Sasía, P. (2009). Responsabilidad Social Universitaria: Manual de Primeros Pasos. México: Mc Graw-Hill Interamericana. https://www.researchgate.net/publication/265395619_Manual_de_Responsabilidad_Social_Universitaria
- Vargas , F. & Fernández , Y.(2021). Guía para la evaluación de impacto de la formación. Edición ampliada y actualizada. Montevideo: OIT/Cinterfor122 p. ISBN: 978-92-9088-302-9. <https://guia.oitcinterfor.org/sites/default/files/herramientas/guia-para-la-evaluacion.pdf>
- Veliz Briones, Vicente Félix, Becerra, Alicia Alonso, Robaina, Daniel Alfonso, Fleitas Triana, María Sonia, & Fernández, Ester Michelena. (2020). Procedimiento de gestión para asegurar la calidad de una universidad. Caso de estudio Universidad Técnica de Manabí. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 28(1), 143-154. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052020000100143>
- Vera, R. (2014). La investigación en bibliotecología a distancia en México 1996- 2009: Aproximación a un estado del arte. *Revista Mexicana de Ciencias de la Información*, 1(1). https://repositorio.unam.mx/contenidos?c=EzvxqJ&d=false&q=*&i=23&v=1&t=search_1&as=0
- Villalobos, T., Treviño, E., Carrasco, A. y Wyman, I. (2019) La puesta en marcha de la Nueva Educación Pública: Relevancia, impacto y sustentabilidad. En Carrasco, A. y Flores, L. (Eds) De la reforma a la transformación. Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena. (pp. 387-422). Santiago: Ediciones UC
- Zabalza, M. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educar*, 47, 181-197. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/20134>

