

FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA: BASES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS PARA LA EVALUACIÓN DE IMPACTO

TEACHER TRAINING IN CHILEAN HIGHER EDUCATION: CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL BASES FOR IMPACT EVALUATION

Fanny Miriam Carrasco Monsalve

*Magíster en educación con mención en gestión de calidad
Universidad Miguel de Cervantes (Chile)*

Resumen

Este artículo presenta un estudio que se propone desarrollar una base teórica y metodológica que recopile los elementos clave que debiesen ser considerados al planificar e implementar una evaluación de impacto en educación superior y la posterior gestión de sus resultados en el ámbito específico de los programas de formación pedagógica. El estudio es de enfoque cualitativo y diseño descriptivo, y se realizó sobre la base de la revisión y análisis de literatura, y el trabajo metodológico de una cartografía conceptual, como técnica de investigación científica. Se espera que este estudio contribuya a la profundización de un marco teórico-conceptual que sirva de orientación a los equipos que se inician en el diseño

e implementación de este tipo de evaluación en el ámbito educativo.

Palabras clave: evaluación de la educación, evaluación de impacto, formación de docentes, educación superior, transferencia de conocimientos.

ABSTRACT

This article presents a study that aims to develop a theoretical and methodological framework compiling the key elements that should be considered when planning and implementing an impact evaluation in higher education and the subsequent management of its results, specifically within teacher training programs. The study employs a qualitative approach and a descriptive design, based on a literature review and analysis, and the methodological application of conceptual mapping as a scientific research technique. It is hoped that this study will contribute to the development of a theoretical and conceptual framework to guide teams beginning the design and implementation of this type of evaluation in the educational field.

Keywords: education evaluation, impact evaluation, teacher training, higher education, knowledge transfer.

La evaluación de impacto en distintos ámbitos del desarrollo social y humano –entre estos la educación superior– debiese formar parte de una cultura organizacional para la formulación de políticas educacionales públicas y/o privadas basadas en evidencia. En el contexto actual, esta tendencia global se distingue por una transformación en el enfoque de evaluación y gestión educativa. En lugar de priorizar los insumos o recursos utilizados, la atención se desplaza hacia los productos y resultados alcanzados, reflejando una orientación hacia la efectividad y el impacto de las acciones educativas (Gertler et al., 2016). Sin embargo, la evidencia final obtenida en el proceso de evaluación de impacto no es suficiente sin una planificación y monitoreo de la gestión de sus resultados, en un proceso continuo que vaya más allá de la rendición de cuentas.

Lo anterior es refrendado por Bayona-Umbarila et al. (2022), quienes establecen que “la importancia social que tienen las Instituciones de Educación superior, (en adelante IES), les exige una constante rendición de cuentas sobre su actuar, unido a un mejoramiento continuo en la capacidad para responder a las necesidades de sus contextos” (p.16). Los referidos autores señalan, además, que, para alcanzar estos objetivos, los diversos procesos de evaluación de impacto que se llevan a cabo en las IES son de carácter esencial, ya que permiten a las instituciones identificar sus fortalezas, detectar áreas susceptibles de mejora y diseñar estrategias efectivas para alcanzar sus metas institucionales (Bayona-Umbarila et al., 2022). Se suma a esta línea argumentativa, 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 y Beltrán, 2018). 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 el ámbito específico de la evaluación de impacto en las IES chilenas, es pertinente referir que, por regla general, estas contemplan en sus planes estratégicos las acciones de formación continua para el desarrollo docente, las que son implementadas, por ejemplo, mediante los centros de desarrollo e innovación académica. Esta formación pedagógica se concreta mediante programas que incentivan a los/as profesionales que trabajan en las aulas universitarias a formarse en prácticas que den respuesta a las demandas de la sociedad actual, para un aprendizaje significativo y permanente. Al respecto, Carrasco y Fariás (2023), señalan que, en Chile, la evaluación del impacto educativo se ha transformado en parte fundamental de los procesos involucrados en la acreditación de las IES, relevando los criterios para la evaluación interna y externa de la oferta formativa institucional a nivel de posgrados.

En este contexto la relevancia de la formación continua de los docentes de educación superior y la evaluación de impacto de dicha formación, se fundamenta, entre otros aspectos, en lo referido por

Fuentes Bardelli y Rocha Pérez (2021), quienes consignan la paradoja de que es irrefutable el crecimiento significativo que las universidades chilenas han experimentado en los últimos decenios, tanto en la matrícula como en el número de proyectos y de publicaciones de sus docentes, dando, así, cumplimiento a los estándares de acreditación; sin embargo, esta realidad ha traído aparejado el cuestionamiento sobre “su pertinencia social y sobre la calidad de la enseñanza, pues antes nunca las universidades han estado tan al margen de las decisiones públicas, limitándose solo a recibir instrucciones generales del ejecutivo en materia académica y económica” (Fuentes Bardelli y Rocha Pérez, 2021, p.117).

En esta línea argumentativa se releva la importancia de profundizar en aspectos que permitan tutelar la calidad de los procesos de formación docente y su impacto en la enseñanza, en un marco referencial que implique una reflexión más allá de la evidencia asociada a un producto. Lo anterior es refrendado por la Comisión Nacional de Acreditación-Chile (CNA-Chile, s.f). Esta organización destaca que la evaluación de impacto se focaliza en 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.14). Sin embargo, y en virtud de lo expresado por Carrasco y Fariás (2023), 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 que consideren elementos como la responsabilidad social universitaria, asociada a los procesos de formación docente, y una teoría del cambio relacionada, entre otros aspectos, con el diseño mismo del programa formativo, con procesos de acompañamiento docente y con la transferencia al estudiantado.

Se suma a este fundamento lo consignado por la ya referida 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.

En este contexto 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, en la transferencia a mediano y largo plazo,

el aprendizaje de los beneficiarios directos e indirectos, y los cambios institucionales derivados de las acciones de formación continua de los docentes.

En este sentido el estudio que se presenta en este artículo tiene como propósito el contribuir a la profundización de un marco teórico-conceptual y metodológico propio sobre evaluación de impacto en educación superior, cuyo objetivo subyacente es servir de orientación a los equipos que se inician en la especialización para este tipo de evaluación en el ámbito educativo, sobre la base de la revisión y análisis de la literatura, y el trabajo metodológico de una cartografía conceptual.

Metodología

El referido estudio, de enfoque cualitativo y diseño descriptivo, se desarrolló usando el método de análisis documental, mediante la técnica de cartografía conceptual, con el propósito de identificar los principales conceptos y elementos asociados a la evaluación de impacto en el contexto específico de la educación superior. Lo que permitirá clasificar, entre otros elementos, los diferentes modelos de evaluación de impacto de la formación docente, los conceptos y los elementos claves asociados a dicho proceso. La cartografía conceptual, consignada por Tobón (2012), comprende ocho ejes de indagación, a saber: "noción, categorización, caracterización, diferenciación, división, vinculación, metodología, ejemplificación" (p.16).

El uso de la cartografía conceptual permite diferenciar el presente estudio de un análisis bibliométrico propiamente tal. Según Tobón (2012), la cartografía conceptual tiene como finalidad realizar una construcción de carácter teórico sobre algún tema específico. De este modo se constituye como una estrategia para la investigación cualitativa mediante la sistematización, organización, análisis, construcción, comunicación y aprendizaje de nuevos conceptos y teorías, dentro de un contexto y objetivos de investigación previamente determinados. Esta metodología permite configurar con mayor precisión y profundidad conceptos de orden académicos, posibilitando la comunicación y un proceso de comprensión más significativo (De Zubiría, 1998).

Criterios para la selección documental

Para la aplicación de la cartografía conceptual, en primer lugar, se definieron los criterios de inclusión y exclusión como parámetros de selección documental en relación con el núcleo temático de esta investigación: estudios, modelos de evaluación de impacto en IES. En segunda instancia, se determinó un periodo específico: 2017-2024.

Tabla 1

Sobre los criterios de inclusión y exclusión para la búsqueda y selección de la producción científica, asociados a una cartografía conceptual

Criterio	Inclusión	Exclusión
Periodo	Desde 2017 hasta 2024.	Anteriores a 2017 y posteriores a 2024.
Tipo de documento	Artículo científico, tesis de doctorado, libros, guías y manuales.	Ponencias, seminarios, congresos, conferencias, revisiones, capítulos de libros, notas, cartas, libros de actas.
Estado del documento	Artículo en publicación final / tesis publicada en portales institucionales, libros y manuales publicados con ISBN editorial o editoriales universitarias, preferentemente de organismos internacionales y universidades.	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 clúster relacionados.	Otras temáticas no relacionadas con el objetivo central.
Zona geográfica	Latinoamérica	Otros países fuera de Latinoamérica.
Idioma	Castellano, inglés.	Otro 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	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".	Red semántica fuera de las palabras clave.

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 no se relacionan con los ejes de análisis de la cartografía conceptual.
--	---	---

Nota. Basado en Carrasco y Farías (2023).

Sobre las etapas de desarrollo del estudio

El estudio de indagación documental se realizó en conformidad a las siguientes etapas:

□ Etapa 1: búsqueda de las fuentes primarias pertinentes en las bases de datos seleccionadas que cumplieran con un mínimo de 80% de los criterios de inclusión. Se obtuvo un total de 108 textos: 83 documentos finales.

□ Etapa 2: selección final de los documentos que cumplieran con el 100% de los criterios establecidos. Tras una lectura de los resúmenes de artículos, y revisión de los libros y tesis se realiza una selección final de 6 artículos, 2 libros, 1 manual, una guía, y 2 tesis doctorales chilenas que son analizados en conformidad a los niveles de la cartografía conceptual. La totalidad de los trabajos elegidos tuvieron como objetivo o tema central la Evaluación de Impacto en educación superior.

□ Fase 3: generación de la teoría con base en los ocho ejes ya definidos y sus preguntas directrices.

Resultados

A continuación, se explicitan los conceptos y elementos claves asociados a cada eje de la cartografía conceptual. El objetivo es la construcción de una base teórica que releve los conceptos y elementos clave de la evaluación de impacto en la formación docente en instituciones de educación superior (EIES).

Sobre el Eje 1: La Noción

En el eje de la noción se indagan los conceptos clave y nociones basales relacionados con la evaluación de impacto, gestión de

impacto, formación docente y rendición de cuentas en Educación superior.

Tabla 2

Desarrollo del Eje 1. De la noción de Evaluación de Impacto en Educación Superior

Eje	Preguntas	Preguntas aplicadas al estudio	Aplicación al objeto de estudio de la presente investigación
Eje 1. Noción	¿En qué consiste(n) el (los) concepto(s) clave, etimología y origen?	¿Cuál es la etimología y/u origen, desarrollo histórico y definición actual de los conceptos involucrados en Evaluación y gestión de impacto en programas de formación docente en Educación superior?	<ul style="list-style-type: none">• Evaluación de impacto• Gestión de impacto• Formación docente• Educación superior

Nota. Elaboración propia.

Para dar respuesta al Eje de la noción, se consiga que el término “impacto”, de acuerdo a lo establecido por la Real Academia Española de la Lengua en su diccionario (RAE, 2021), se relaciona –en su segunda acepción– “con la huella o señal que deja un objeto al chocar con otro”; desde el punto de vista etimológico, 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, podemos establecer que el impacto está asociado a cambios, transformaciones o efectos, de carácter positivo o negativo, que se generan en las vidas de las personas en forma individual o colectiva, por una intervención generada ante una necesidad o problema.

Como conceptualización fundamental, una de las definiciones académicas sobre “impacto”, 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 el “impacto” como “la medida en que la intervención ha generado o se espera que genere efectos significativos de nivel superior, positivos o negativos, intencionados o no”.(p.16), definiendo, en este sentido, la “evaluación de impacto” como aquel proceso evaluativo que

“valora el grado en que la intervención cumple sus objetivos de nivel superior e identifica los efectos causales de la intervención. Las evaluaciones de impacto pueden utilizar enfoques experimentales, cuasi experimentales y no experimentales” (OCDE-DAC, 2022, p.16).

Los fundamentos dados permiten consignar a la evaluación de impacto, por su relevancia, como uno de los métodos existentes para apoyar la generación de 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).

El concepto de impacto en el contexto específico de la IES, según Aponte y 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.

Una nueva estructura conceptual en este primer eje es la “Evaluación de impacto en educación superior”, en este sentido en los últimos quince años se han generado técnicas y métodos sobre lo que es la Evaluación de impacto en este contexto. Esto ocurrió gracias a la aplicación práctica del impacto y su gestión de resultados en educación terciaria, lo que ha generado el desarrollo de literatura y de una caracterización más acotada desde el punto de vista teórico

y metodológico, considerando factores académicos y sistémicos, pero no limitada a una sola perspectiva y modelo. Según Bernal y Peña (2011), estas evaluaciones han desempeñado 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 este ámbito resulta fundamental que los/as investigadores/as interesados/as en esta discusión puedan generar o profundizar una base de teoría más allá de 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. Es de interés que además se planteen cuestionamientos sobre lo que hubiese ocurrido sin esa intervención y sobre 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 y Peña, 2011, p.17).

Estos cuestionamientos hacen que la Evaluación de impacto en las IES sea un tema en permanente actualización. La certeza es que este tipo de evaluación debe responder a propósitos claramente definidos, al objeto de evaluación y al contexto en que se desarrolle (Hearn y Buffardi, 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 qué se entiende por “impacto” es un primer paso crítico para permitir la evaluación y el juicio de impacto. (p.14)

La gestión de impacto, como otro de los componentes de este proceso evaluativo, en primera instancia, “aparece asociada fundamentalmente al contexto ambiental. Con la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) aparece la gestión de impacto como eje central de este proceso” (Rodríguez et al., 2022, p.166). Los referidos autores proponen el concepto de gestión de impacto asociado a la R.S.U 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). Esto se condice, por ejemplo, con la comunicación efectiva de los resultados a los actores clave a nivel institucional, y aplicación de estrategias de mejora continua, monitoreo y seguimiento de la transferencia de los aprendizajes a mediano y largo plazo.

Sobre el Eje 2: La Categorización

En este eje se presentan los elementos relacionados con el contexto o procesos contextuales en el cual se puede ubicar la evaluación de impacto en las IES.

Tabla 3

Desarrollo del Eje 2. Categorización en la Evaluación de Impacto en Educación Superior

Eje	Preguntas	Preguntas aplicadas al estudio	Relación y aplicación al objeto de estudio
Eje 2. Categorización	¿Dentro de qué proceso mayor está o se desarrolla el o los conceptos clave?	¿En qué contexto podemos ubicar la evaluación de impacto en educación? ¿Dentro de qué proceso o procesos mayores se encuentra el concepto de evaluación de impacto en educación superior?	Gestión académica de Calidad en IES chilenas. Programas de formación continua para docente de IES en Chile. Modelos de evaluación de impacto en IES.

Nota. *Elaboración propia.*

Para determinar y categorizar los contextos y procesos en que sea factible ubicar las evaluaciones de impacto en las IES chilenas, es importante reconocer que si bien en Chile la gestión de calidad en dichas instituciones está normada por el Estado y sus organismos conexos de gobernanza, como el Ministerio de Educación, el Consejo Superior de Educación y la Comisión Nacional de Acreditación, las IES tienen 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 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 tener o lograr la calidad (Guaglianone, 2017). Surge entonces la tensión entre la rendición de cuentas y los procesos de mejora que deben ser planificados e implementados en la gestión del impacto.

Es precisamente en el ámbito de los procesos de mejora que la evaluación de impacto en educación superior 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 propone la institución en todas las áreas relacionadas con la gestión del impacto (Bayona-Umbarila et al., 2022).

En este marco contextual se releva que la evaluación de impacto en las IES también encuentra uno de sus ámbitos de acción en los programas académicos y formativos para sus docentes. En este punto es importante establecer que, si bien esta evaluación 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, una política, entre otros–, esta evaluación no es homologable a una evaluación de aprendizajes. 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 (Toranzos, 2014).

La revisión de la literatura especializada refiere, según Stes et al., citados por Carrasco y Fariás (2023), tres grandes niveles en los que los estudios han abordado la Evaluación de impacto en las IES:

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). (p.151)

En esta misma línea, autores como Prosser y Trigwell (2013) proponen cinco niveles de medición del impacto educativo: a) reacción de los docentes en relación con el desarrollo de programas de formación, b) cambio conceptual en los académicos, c) cambio en la conducta o comportamiento de los docentes mientras cursan los programas,

d) cambios organizacionales, y e) 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, Marchant Mayol (2017), refiere que en el ámbito internacional existen estudios “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)” (p.50).

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, señala que

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. (pp.50-51)

En este mismo contexto, Carrasco y Farías (2023) 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 cuatro estudios encontrados 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 *Exposts* y solo uno al Modelo *Exante* (75 y 25% respectivamente). En 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 (p.157)

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 en 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 a la definición de los programas de capacitación docente en el nivel institucional, lo que debiese contemplar procesos rigurosos de 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, la evaluación de impacto también se ha convertido en parte intrínseca de los procesos de acreditación de las IES 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 posgrados (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 al respecto y los estudios realizados, por lo general, resultan reducidos a evaluaciones de satisfacción (Robledo y Ruiz, 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., 2005). Es, por tanto, necesario profundizar en otros niveles de dominio como lo son el impacto en el aprendizaje y la transferencia. Hoy en día es motivo de preocupación, la falta de evaluaciones rigurosas, válidas y fiables (Cochran-Smith y Lytle, 2003).

A continuación, se presenta 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.

Tabla 4
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, según Robledo y Ruiz, (2020), se orientan a la medición de los resultados finales o efectos producidos en los participantes de los programas de formación y a quienes se vinculan a diferentes áreas involucradas en forma directa o indirecta a su desarrollo e implementación, a saber: equipos académicos, generadores de contenidos curriculistas, estudiantes ,etc., que pueden abarcar desde elementos económicos, de rendimiento profesional, hasta cambios en la productividad en la organización, midiendo de este modo el desempeño en términos socio-económicos y los efectos institucionales, en diferentes niveles y profundización.	Kirkpatrick (1999) Robinson y Robinson (1980) Phillips (2016) Wade (1994) OIT/Cinterfor (2011)
Modelos de Evaluación de impacto orientados a procesos	Los Modelos de Evaluación de impacto orientados a procesos comprenden un conjunto de variables interconectadas que se relacionan con las distintas etapas del desarrollo del programa de formación. Los resultados principales de estos modelos suelen estar vinculados a los niveles tradicionales de evaluación de la formación, identificando tanto los factores que facilitan como los que dificultan la transferencia de los conocimientos y habilidades adquiridos al entorno laboral (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 buscan compatibilizar los procesos con los resultados, permitiendo una evaluación holística de la formación. En su nivel inicial, estos modelos consideran aspectos como la satisfacción de los participantes, sus expectativas y el contexto en el que se desarrolla la capacitación. Los procesos evaluados son coherentes con el diseño del programa, incluyendo la concreción de objetivos, la coherencia pedagógica, los insumos utilizados y la evaluación del plan formativo en un marco amplio y general (Robledo y Ruiz, 2020). En cuanto a los productos o efectos, se identifican diferentes niveles de medición, como el valor añadido que aporta la formación, la mejora en el nivel profesional de los participantes, el impacto organizacional derivado del incremento de competencias en ambos ámbitos, y la influencia de la capacitación en el cumplimiento de los objetivos institucionales (Pineda, 2011).	Stufflebeam y Shinkfield (2007) Pineda (2000) Biencinto y Carballo (2004) Garzón (2008)

Nota. Basado en Robledo y Ruiz (2020).

En síntesis, y tomando las palabras de Bayona-Umbarila et al. (2022) en el contexto de las IES, la evaluación de impacto se centra en medir los efectos de las acciones educativas “implementadas por las instituciones para mejorar el alcance de sus objetivos estratégicos sobre los cambios perdurables y evidentes en el tiempo (de tipo cognitivo, actitudinal, social, económico, emocional, etc.) en los participantes de dichas intervenciones y en sus entornos” (p.17).

Sobre el Eje 3: Caracterización

Tabla 5

Desarrollo del Eje 3. Caracterización en Evaluación de Impacto en Educación Superior

Eje	Preguntas	Preguntas aplicadas al estudio	Aplicación al objeto de estudio de la presente investigación
Eje 3. Caracterización	¿Cuáles son las características esenciales del concepto? ¿Qué elementos distinguen cada una de estas características? ¿Qué elementos, teorías o procedimientos son fundamentales en su planificación y desarrollo?	¿Cuáles son los elementos centrales que le dan identidad a la Evaluación de impacto de programas formativos docentes en Educación superior?	Teoría del cambio y sus elementos.

Nota. Elaboración propia.

Profundizando esta línea de análisis sobre las justificaciones o variables a considerar en la evaluación de impacto en las IES, desde una perspectiva crítica, Carrasco y Farías, (2023) consignan 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 de la educación terciaria, se enfrenta a constantes cambios derivados de la expansión y diversificación de la matrícula” (p.156). Profundizando lo anterior, Martini (2021) 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 estudio de los Modelos de Evaluación de Impacto (MEI), se considerará según Carrasco y Farías (2023) “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” (p.154).

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. Esto 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, 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.

Uno de los elementos clave en la evaluación de impacto en las IES es la Teoría de Cambio (en adelante TdC). Esta teoría se conceptualiza como un modelo explicativo de carácter sencillo que busca responder a las preguntas de cómo y por qué se desarrollan y funcionan determinados programas o proyectos. Según Gertler et al., (2016) a diferencia de enfoques que solo evalúan si se han alcanzado los objetivos establecidos, esta teoría especifica cuál es el cambio deseado y las acciones o estrategias que se implementarán para producirlo. En este sentido, su principal fortaleza reside en su simplicidad, ya que puede representarse como un proceso progresivo en forma de cadena causal, donde cada elemento conduce al siguiente en una secuencia lógica y coherente.

Lo planteado permite colegir por qué es factible cualificar la TdeC como uno de los elementos centrales de una evaluación de impacto. Este proceso evaluativo debe estar pensado, conceptualizado y definido, desde las bases del programa académico, es decir, debe formar parte de la planificación inicial de la formación, ya que involucra, además de las dimensiones a indagar, la determinación de equipos de trabajo, tiempos, recursos, resultados intermedios e impactos finales, lo que se consigna en la siguiente figura.

Figura 1



Nota. Basado en Rogers (2016).

La TdC describe 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) y sus potenciales impactos esperados o inesperados.

Debido al enfoque causal de la investigación, una TdC es la base de toda Evaluación de impacto; 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. Las TdC, según los referidos Gertler et al. (2016) describen

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. (p.36)

La TdC describe una secuencia de eventos que generan resultados: 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 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 esto 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 y 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 postest).

Sobre el Eje 4: Diferenciación

Tabla 6

Desarrollo del Eje 4. Diferenciación en Evaluación de Impacto en Educación Superior

Eje	Preguntas	Preguntas aplicadas al estudio	Aplicación al objeto de estudio de la presente indagación
E j e 4 . Diferenciación	¿De qué otros conceptos cercanos y de la misma categoría difiere el concepto o tema en estudio?	¿De cuáles otros conceptos cercanos y de la misma categoría se diferencia la evaluación de impacto en educación?	Evaluación de la formación (capacitaciones) Evaluación de programas sociales

Nota. Elaboración propia.

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 sentido, es factible establecer que la Evaluación de impacto comprende una “fase de evaluación” en conjunto con otros tipos de evaluaciones, como la diagnóstica, formativa y sumativa (Tejada y Fernández, 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” (Bayona-Umbarila et al., 2022, p.8).

Sobre el Eje 5: División

Tabla 7

Desarrollo del Eje 5. División en Evaluación de Impacto en Educación Superior

Eje	Preguntas	Preguntas aplicadas al estudio	Aplicación al objeto de estudio de la presente investigación
Eje 5. División	¿Cuáles son las clases o tipos del concepto? ¿Cuáles son los elementos distintivos de cada una de estas clases?	¿En qué subclases o niveles se divide la evaluación educativa?	Nivel de satisfacción
			Nivel de aprendizaje
			Nivel de transferencia
			Nivel cambios en la institución.
			Tipos de EI según temporalidad

Una división primaria en relación con la definición estratégica respecto al tipo de evaluación de impacto usada para evaluar un programa formativo en contextos de IES estará mediada por una serie de factores que determinan 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 depende de los objetivos iniciales que se persiguen con el estudio y de los factores de contextos anteriormente mencionados.

Clasificación de la EI en relación a su temporalidad

En términos generales y sobre la base de lo planteado por Navarro et al. (2006), es posible establecer ciertos parámetros que permitirán definir el tipo de evaluación de impacto más adecuado para el contexto y objetivos de determinado programa:

La evaluación de impacto, al igual que cualquier otra evaluación, puede realizarse antes (*ex ante*) o después (*ex post*) de la ejecución del proyecto. En términos generales es conveniente realizar evaluaciones de impacto *ex ante* cuando se quiere escoger el proyecto o la combinación de los mismos que pueda contribuir de forma más efectiva a la reducción de la pobreza; y

para las evaluaciones *ex post*, cuando la evaluación de impacto puede retroalimentar la efectividad del proyecto en cuestión. (p.10)

Es decir, y refrendando lo establecido por Navarro et al. (2006), la evaluación *ex ante* facilita la definición sobre “cuál es el proyecto o la combinación de proyectos que producirá un mayor impacto en el cuerpo docente, por otro lado, la evaluación *ex post* permitirá validar si efectivamente el programa está cumpliendo los objetivos para los cuales fue creado” (p.10). En la siguiente tabla se presenta una síntesis de las dos tipologías a analizar:

Tabla 8

Tipos de evaluación de impacto en relación con 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 análisis busca determinar cuál es el proyecto o la combinación de proyectos que resulta más conveniente para la población, en términos de mejorar sus condiciones de vida y generar cambios positivos en sus beneficiarios. Para las evaluaciones <i>ex ante</i> , el diseño del grupo de control se basa en la situación actual de los beneficiarios, conocida como la línea base o condición previa al proyecto. Por otro lado, el grupo de tratamiento corresponde a una simulación de la situación esperada una vez implementado el proyecto, es decir, el escenario “después” de la intervención (Getler et al, 2016).
La evaluación de impacto <i>ex post</i>	Esta evaluación se realiza en etapas intermedias o al finalizar la implementación de un programa, con el objetivo de determinar si se produjeron cambios en el bienestar de la población o del público objetivo. La magnitud de estos cambios se atribuye directamente a la intervención, según lo señalado por Navarro et al. (2006). Primero, es importante analizar las características y el enfoque de este tipo de evaluación para comprender la utilidad y pertinencia de los pasos metodológicos que se pondrán para su desarrollo. La evaluación de impacto tiene como finalidad medir la magnitud, efectividad, eficiencia y sostenibilidad de los efectos generados por una intervención. Es relevante destacar que los efectos de los programas pueden ser tanto intencionados como no intencionados. Además, la evaluación <i>ex post</i> no excluye la posibilidad de realizar exámenes diagnósticos específicos para cada unidad del programa o un análisis diagnóstico global, con el fin de obtener una comprensión más completa de los resultados (Getler et al., 2016).

Nota. Elaboración propia

En el contexto del eje 5, la división de la evaluación de impacto, también comprende cuatro niveles basales que pueden aumentar o disminuir en conformidad al MEI y su objetivo.

Niveles que comprende una EIES

Para efectos de la contextualización de los niveles básicos de la Evaluación de impacto aplicados a programas de formación docente en Educación superior, a continuación, se presenta una serie de preguntas directrices para la configuración y planeación de la EI en el diseño mismo una determinada acción de formación.

Tabla 1 1

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

Nivel	Preguntas directrices de la evaluación de impacto
Nivel 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?
Nivel 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?
Nivel 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?

Nivel 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?
---------------------	---

Nota. Adaptado de Chalmers y Gardiner (2015)

Sobre el Eje 6: Vinculación

Tabla 12

Desarrollo del Eje 6: Vinculación en Evaluación de Impacto en Educación Superior

Eje	Preguntas	Preguntas aplicadas al estudio	Aplicación al objeto de estudio de la presente investigación.
Eje 6. Vinculación	¿Con qué disciplinas, enfoques y teorías se relaciona el concepto?	¿Cómo se vincula la evaluación de impacto en las IES con determinadas teorías, procesos socio-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría central investigada?	Responsabilidad social

El análisis documental de las investigaciones seleccionadas nos permite indagar en una serie de elementos y teorías relacionadas al concepto de Evaluación de impacto en la Formación Docente; entre estos elementos se destaca la ya referida Teoría del Cambio y la Responsabilidad Social Universitaria.

El concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se encuentra en un interesante estudio realizado por Gaete (2016) que analiza la RSU 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 integral que comprende elementos tales como: el compromiso social, los valores, el desarrollo sostenible, la formación de profesionales competentes y ciudadanos comprometidos y responsables, etc. En razón de esta integración Gaete (2016) 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 de 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 y 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, sean estos en el nivel personal, social y/u organizativos (Feixas et al., 2015), significa considerar diferentes niveles de impacto, de ahí 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 hagan posible indagar en los procesos y en los productos finales, principalmente, en lo relativo

al logro de objetivos, considerando en qué medida se obtuvieron los resultados previstos y determinando magnitudes o mediciones de cambio en las personas participantes en la intervención (Gertler et al., 2016).

Sobre el Eje 7: Metodología

Tabla 13

Desarrollo del Eje 7. Metodología en Evaluación de Impacto en Educación Superior

Eje	Preguntas	Preguntas aplicadas al estudio	Aplicación al objeto de estudio de la presente investigación
Eje 7. Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos que implica el abordaje del concepto?	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de la evaluación de impacto de programas formativos docentes?	Tipos de Evaluación de impacto. Planificación de la EIES. Operativización de la EI.

Nota. *Elaboración propia.*

Sobre la base documental es factible coleccionar una serie de elementos metodológicos asociados a la evaluación de impacto en educación superior: “En primer lugar, esta metodología hace referencia a un juicio de valor, un señalamiento, un estimativo, una apreciación, una medida de algo” (Rincón y Pérez., 2018, p.140).

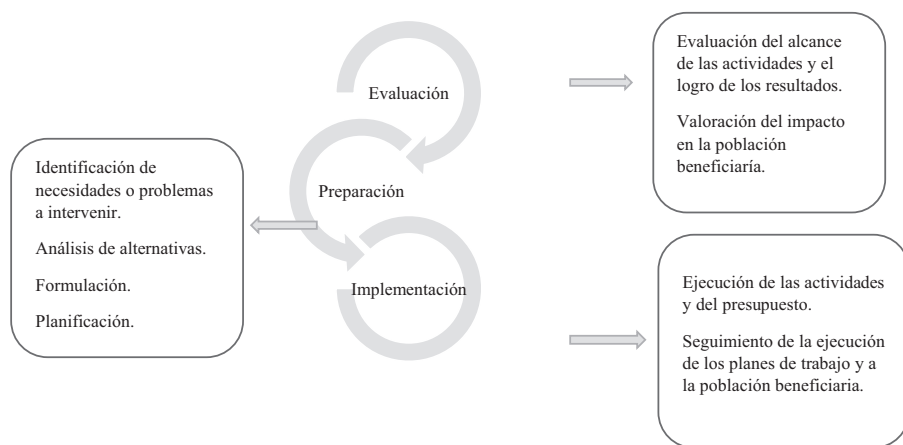
En el contexto de las IES, la Evaluación de impacto contribuye a la construcción de un significado diferenciador según al ámbito en que se desarrolle: educativo, investigativo, social, cultural, ambiental, político, tecnológico, institucional, etc. Al respecto Mora (2022), considera que la evaluación de impacto se entiende como un proceso que permite determinar en qué medida se han alcanzado los objetivos planteados. Para ello, recomienda realizar una comparación de los resultados con un grupo de control o una línea base, así como con los objetivos inicialmente establecidos. Este proceso proporciona una retroalimentación valiosa que ayuda a identificar los aspectos más relevantes del proceso, tanto positivos como negativos, que están influyendo en el logro de los objetivos.

Por ejemplo, en un plan o programa de formación docente, esta evaluación permite ajustar y mejorar las acciones en función de los resultados obtenidos.

En el ámbito específico de la EIES, el impacto se vincula con la identificación de los alcances previstos y logrados, en términos del efecto, la transformación, y los cambios efectivamente alcanzados y derivados de la intervención (Aponte y Pérez, 2021). En la educación terciaria es factible identificar distintas intervenciones que efectúa una institución en el ejercicio de las funciones de investigación, docencia y proyección social (recordar las áreas asociadas a la EIES consignadas en el eje seis de esta cartografía conceptual).

Figura 2

Fases para la gestión de proyectos con impacto educativo



Nota. Basado en Rincón y Pérez (2018).

En cuanto a las metodologías para la evaluación de impacto en educación existen diferentes metodologías para evaluar el impacto de los programas desarrollados por las IES, la que deberá ser seleccionada en consideración a los elementos determinados en la Teoría del Cambio de la evaluación, la pertinencia temporal y los objetivos y factores de contexto.

Sobre el Eje 8: Ejemplificación

Tabla 14

Desarrollo del Eje 8. Ejemplificación de Evaluación de impacto en educación superior en Chile

Eje	Preguntas	Preguntas aplicadas al estudio	Aplicación al objeto de estudio de la presente investigación
Eje 8. Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo del concepto central?	¿Existen estudios de EIES aplicados a programas de formación docente en el periodo 2017-2023 publicados en Chile?	Resultados finales del presente estudio

Para el desarrollo del último Eje de la cartografía conceptual sobre Evaluación de impacto en programas de formación docente en Chile, durante el periodo en análisis, haremos referencia a la investigación de Carrasco y Farías (2023), denominada “Evaluación de impacto y Gestión Académica de Calidad en la Formación Docente Universitaria: Chile (2017-2023)”. En este estudio, las autoras indagan en los trabajos sobre Evaluación de impacto en la Formación de Académicos Universitarios, publicados en el referido periodo.

De los estudios seleccionados, 4 destacan por su pertinencia, calidad y profundidad de análisis. Dos son investigaciones doctorales realizadas en el año 2017. La primera, titulada “La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes” del Dr. Jorge Marchan Mayol, realiza un estudio mediante la aplicación del modelo de impacto de las 3 P (Presagio-Proceso-Producto) y tuvo como objetivo principal el caracterizar y analizar los programas de formación en docencia universitaria en Chile, así como evaluar su impacto tanto en los docentes participantes como en sus estudiantes. Para ello, se llevaron a cabo entrevistas con los responsables de dichos programas y se diseñó e implementó un Modelo de Evaluación de Impacto enfocado en un caso específico. Este modelo se fundamentó en las referencias internacionales existentes, pero además buscó superar las principales limitaciones de las propuestas previas, aportando así a una comprensión más profunda y contextualizada del efecto de estos programas en el ámbito universitario.

El segundo estudio destacado fue la investigación de 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)". El propósito de esta investigación fue analizar cómo los conocimientos y habilidades adquiridos por el profesorado participante en el programa de formación docente se transfieren a su práctica pedagógica. En concreto, se investigó la motivación inicial que llevó a los docentes a participar en el programa y se examinaron los cambios en sus concepciones y enfoques pedagógicos antes y después de la formación. Además, se evaluó de manera directa la aplicación de los aprendizajes en la práctica docente, con el fin de comprender el grado de transferencia efectiva de los conocimientos adquiridos.

El primer estudio referido corresponde a un Modelo de Evaluación de Impacto (MEI) de Modelos Integrados, ya que su enfoque metodológico compatibiliza los procesos con los resultados. Este MEI, en su primer nivel, incluye 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, citado por Carrasco y Farías 2023, p.155).

La segunda investigación corresponde a un Modelo de Evaluación de Impacto orientado a los procesos ya que implicó una serie de variables vinculadas e interrelacionados entre fases de desarrollo del programa de formación. Los principales resultados estuvieron relacionados con los niveles clásicos de la medición de la formación, como factores facilitadores u obstaculizadores de la transferencia (Ramos et al., 2016; Román, 2017 citados por Carrasco y Farías, 2023, p.155).

Conclusiones

La presente investigación se desarrolló en el contexto temático de la gestión académica de calidad en educación superior en Chile, teniendo como objetivo desarrollar una base teórica y metodológica que recopiló los elementos clave que debiesen ser considerados al planificar e implementar una Evaluación de impacto en Instituciones de educación superior, en el contexto específico de los programas de formación académica de sus docentes. los resultados obtenidos

permitieron caracterizar una serie de elementos: conceptos, procedimientos y teorías para un marco teórico-conceptual y metodológico de base, cuyo propósito subyacente es servir de orientación a los equipos que se inician en la especialización de este tipo de evaluación a nivel educativo.

Para tal cometido, mediante un enfoque cualitativo y una revisión y análisis documental, basado en una cartografía conceptual, se logró determinar un corpus primario de 86 documentos relacionados con los conceptos o núcleos temáticos asociados al tema de investigación, los que fueron consignados como criterios de exclusión, en la depuración final y en asociación con los conceptos matrices de “Evaluación de Impacto en Educación Superior” y “Programas Formativos Docentes en Educación superior en Chile”, durante el periodo 2017-2023. Entre estos documentos destacan solo dos estudios de tesis doctoral realizados en Chile, a saber: “Transferencia de la formación docente universitaria: un estudio en los docentes de las facultades de ingeniería de la Universidad Católica del Norte (Chile)” de la doctora Roxana Acosta y el estudio titulado “La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes” del Dr. Jorge Marchant Mayol. Ambas investigaciones se publicaron en el año 2017.

El análisis del corpus documental final seleccionado, permitió concluir que la gestión de la calidad en la docencia universitaria en Chile, se sustenta, preponderantemente, en la formación y preparación de los profesionales que ejercen docencia en sus aulas, cuyo rol es fundamental para garantizar un aprendizaje de calidad en las IES. Sin embargo y aunque existen programas de formación destinados a habilitar competencias docentes, la evidencia sobre su impacto real en la práctica pedagógica y en los resultados de aprendizaje aún es limitada. Aunque existe consenso en que la evaluación de impacto, basada en evidencia científica y en procesos sistemáticos, son fundamentales para fortalecer la mejora continua y asegurar que dichas acciones contribuyan efectivamente al desarrollo profesional docente y a la calidad del sistema educativo universitario.

Finalmente, se ha podido sistematizar un marco teórico específico sobre el tema de la evaluación de impacto en el contexto referido, lo que puede constituir un aporte para otros/as investigadores/as interesados/as en profundizar este tipo de análisis. Siendo los elementos más relevantes, por su escases en la evaluación de impacto de programas formativos evidenciada en Chile, la profundización en la medición de los distintos niveles de impacto: reacción, aprendizaje,

transferencia y resultados (Ejes 1, 4 y 5), la inclusión de una Teoría del Cambio (Eje 3), y la profundización de un modelo específico para la Evaluación de Impacto en las IES (Eje 2 y 7).

Referencias

- ABDALA, E. (2014). *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional. <https://bit.ly/2tEetv>
- ABELLÁN, M. (2022). Desafíos de la rendición de cuentas en la educación superior. *Revista Electrónica Calidad en la Educación superior*, 13(1), 250-269. <https://hal.science/hal-03717830/document>
- 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*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- APONTE, C, y PÉREZ, A. (2021). *Evaluaciones de Impacto en Educación Superior*. Edición independiente. <https://claudiaaponte.com.co/wp-content/uploads/2018/12/Evaluaciones-de-Impacto-en-la-Educacio%CC%81n-Superior-Aponte-C-Cadavid-A-2021.pdf>
- BALDUIN, T. T., & FORD, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105. <http://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- 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>
- BENEDITO, A. y BELTRÁN, J. (2018). Funciones del sistema ideológico de la excelencia en el espacio académico. *Creativity and Educational Innovation Review (CEIR)*, (2), 19-40. <https://ojs.uv.es/index.php/creativity/article/view/13799>
- BERNAL, R., & PEÑA, X. (2011). Guía práctica para la evaluación de impacto. Ediciones Uniandes. Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. *Phi delta kappan*, 80(2), 139-144, 146-148. https://www.academia.edu/download/40440148/Black_Wiliam_blackbox1998_1.pdf
- BIENCINTO, C., & 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>
- 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> Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)
- CARRASCO, F., & FARIAS, 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 Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT/Cinterfor). (2011). *Guía para la evaluación de impacto de la formación*. Organización Internacional del Trabajo. <https://guia.oitcinterfor.org/sites/default/files/herramientas/guia-para-la-evaluacion.pdf>
- CHALMERS, D., & GARDINER, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educator*, 51(1), 53-80. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.655>
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) (s.f). *Guía para la autoevaluación interna acreditación institucional universidades*. <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion%20Institucional/AllItems/Gui%CC%81a%20para%20la%20autoevaluacio%CC%81n%20interna%20Universidades.pdf>
- 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/Paginas/nuevos_cye.aspx
- COCHRAN-SMITH, M. Y LYTLE, S. (2013). Más allá de la certidumbre: Adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp.65-80). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=905220>
- DE ZUBIRÍA, M. (1998). *Pedagogías del siglo XXI: Mentefactos I, el arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar*. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia.
- FEIXAS, M., FERNÁNDEZ, A., LAGOS, P., QUESADA, C. Y SABATÉ, S. (2015). 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. <https://educar.uab.cat/article/view/v51-n1-feixas-lagos-fernandez-sabate>
- FORD, J. K., & WEISSBEIN, D. A. (1997). Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22-41. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1997.tb00047.x>
- 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*. Memoria para

- optar al título de ingeniero civil industrial. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/167867>
- FUENTES BARDELLI, Í. Y ROCHA PÉREZ, R. (2021). En tiempos de pandemia, una reflexión sobre dinámicas universitarias y la idolatría por las evidencias. En M. Romero Jeldres y S. Tenorio Eitel (Eds.-Comps.), *La educación en tiempos de confinamiento. Perspectivas de lo pedagógico* (pp. 103-135). Fondo Editorial UMCE, 103-135. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4948987>
- GARZÓN, A. (2008). *Modelo EIFO para la evaluación del impacto de la formación en la organización*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España. <https://goo.gl/4acJJy>
- GAETE, 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>
- GERTLER, P, MARTÍNEZ, S. Y RAWLINGS, L. (2016). *La evaluación de impacto en la práctica*. Banco Internacional para el Desarrollo. Banco Mundial. <https://publications.iadb.org/es/la-evaluacion-de-impacto-en-la-practica-segunda-edicion>
- 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>
- HEARN, S, & BUFFARDI, A.L. (2016) *What is impact?* A Methods Lab Publication. Overseas Development Institute. <https://cdn.odi.org/media/documents/10352.pdf>
- HOLTON, E. F., III. (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 37-54. <https://doi.org/10.1177/1523422304272080>
- KIRKPATRICK, D. L. (1999). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000.
- MARCHANT MAYOL, J. C. (2017). *La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes*. Tesis doctoral. Leiden University. <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. En L.F. de la Vega (Ed.), *Docencia y desarrollo profesional. Fundamentos, debates y perspectivas* (pp. 15-36). Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/182991/Docencia-y-desarrollo-profesional.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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>

- NAVARRO, H., KING, K., ORTEGÓN, E. & PACHECO, J. (2006). *Pauta metodológica de evaluación de impacto ex-ante y ex-post de programas sociales de lucha contra la pobreza: aplicación metodológica*. CEPAL.
- NOE, R. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *The Academy of Management Review*, 11(4), 736-749. <http://doi.org/b74893>
- NORTON, L., RICHARDSON, J. T. E., HARTLEY, J., NEWSTEAD, S., & MAYES, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50(4), 537-571. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6363-x>
- 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>
- PARRA ROBLED, R., & RUIZ BUENO, 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>
- PHILLIPS, J. J. (2016). *Handbook of training evaluation and measurement methods* (4a. ed.). Routledge.
- PINEDA, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educación*, 27, 119-133. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.253>
- 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>
- PROSSER, M. Y TRIGWELL, K.R. (2013). Variación cualitativa en los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje universitario en grandes clases de primer año. *Educación superior*, 67, 783-795
- RAE. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es>
- 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
- 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/econuc.39.1.2018.09>
- ROBLED, R. & RUIZ, C. (2020) Evaluación de impacto de los programas formativos: aspectos fundamentales, modelos y perspectivas actuales. *Revista Educación*, 44(2). <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v44n2/2215-2644-edu-44-02-00541.pdf>

- ROBINSON, D. G., & ROBINSON, J. C. (1980). *Training for impact: How to link training to business results*. Addison-Wesley.
- RODRÍGUEZ, Y., HERNÁNDEZ, N., CASTELLANOS, G. (2022). Gestión de impactos para el desarrollo. *Economía y Desarrollo*, 166(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0252-85842022000200002&lng=es&tlng=es
- 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>
- ROGERS, P. (2016). La teoría del cambio. *Reseñas Metodológicas* (2E). Oficina de Investigación de Unicef. <https://www.unicef-irc.org/publications/803-la-teor%C3%ADa-del-cambio.html>
- STUFFLEBEAM, D. L., & SHINKFIELD, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass. https://openlibrary.org/books/OL29228901M/Evaluation_Theory_Models_and_Applications?utm_source=chatgpt.com
- TOBÓN, S. (2012). *Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías*. Instituto CIFE.
- 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>
- WADE, P. A. (1994). *Measuring the impact of training: A practical guide to calculating measurable results*. Richard Chang Associates
- ZABALZA, M. A. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *EDUCAR*, 47(1), 181-197. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.77>

