



Trabajo Final para obtener el Grado de Magíster Profesional en Educación,
Mención Gestión de Calidad

Tesina

LOS MODELOS DE EVALUACIÓN DE IMPACTO PARA UNA GESTIÓN ACADÉMICA DE CALIDAD EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA, DURANTE EL PERIODO 2017-2023

Talca, VII región del Maule

Nombre del candidato/a magíster: Fanny Carrasco M
Tutor disciplinar: Rocio Rifo San Martín
Tutor metodológico: Amely vivas Escalante

Resumen

Índice

| | |
|---|----|
| Resumen | 4 |
| Introducción | 5 |
| Capítulo 1 | 7 |
| Marco Justificativo | 7 |
| Justificación de la investigación | 7 |
| Problematización de la investigación | 11 |
| Preguntas y objetivos de investigación | 13 |
| Capítulo 2 | 14 |
| Marco Metodológico | 14 |
| Enfoque y diseño de la investigación | 14 |
| Objeto de estudio y unidades de análisis | 16 |
| Instrumentos y procedimientos de recolección de datos | 16 |
| Descripción del proceso de análisis documental: fases | 17 |
| <i>Fases 3 y 4: Definición de los criterios de exclusión e inclusión y realización de la búsqueda</i> | 18 |
| <i>Fase 5 y 6: Selección de las fuentes de información y gestión y depuración de resultados</i> | 20 |
| <i>Fase 7: Análisis de los documentos finales</i> | 22 |

| | |
|---|----|
| | 3 |
| Criterios de calidad de la investigación | 24 |
| Capítulo 3 | 24 |
| Marco Teórico | 24 |
| La Gestión Académica de Calidad en la Educación Superior Chilena como contexto de los programas de formación docente y sus evaluaciones de impacto. | 26 |
| Un nuevo paradigma para la formación docentes en Educación Superior | 29 |
| Sobre los modelos de evaluación de impacto y la formación docente en IES | 38 |
| Capítulo 4 | 44 |
| Análisis de Resultados | 44 |
| Marco conclusivo | 76 |
| Discusiones y Conclusiones | 76 |
| Recomendaciones | 79 |
| Dificultades | 81 |
| Bibliografía | 81 |

Resumen

La presente investigación se desarrolló en el contexto temático de la gestión académica de calidad en educación superior en Chile, teniendo como objetivo general “determinar los modelos de evaluación de impacto utilizados en Chile para medir los programas formativos docentes en educación superior, en el periodo 2017-2023”.

El presente trabajo -desde el punto de vista metodológico- adscribe a un enfoque cualitativo, usando como método la indagación documental, que recoge las evidencias científicas publicadas sobre el tema en estudio, para proceder luego a analizar las relaciones de significado que ocurren dentro del contexto de las Instituciones de Educación Superior en Chile.

Se logró determinar un corpus primario de ochenta documentos relacionados con los conceptos o núcleos temáticos asociados al problema de investigación, los que se fueron consignados como criterios de exclusión, en la depuración final y en asociación con los conceptos matrices de “Modelos de Evaluación de Impacto” y “Programas Formativos Docentes en Educación Superior en Chile”, el corpus documental se redujo a seis investigaciones científicas. Lo anterior da cuenta de que la investigación y desarrollo en los Modelos de Evaluación de Impacto aplicados al contexto de las IES es muy escaso en términos de evidencias científicas publicadas, lo que coincide con la referencia dada por (Marchan 2017) sobre la baja a producción científica en Chile en relación con los estudios de impacto en la formación del cuerpo académico.

A la luz de los resultados se pudo determinar 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 esta investigación) adscriben en conformidad a su propósito a los Modelos integrados y a los Modelos de procesos. En cuanto a su pertinencia temporal la mayoría de los modelos desarrollados son *Expots*. El nivel máximo de análisis observado en dos de los seis estudios es el de transferencia.

Introducción

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 et al., 2016). Sin embargo y pese a la conciencia de la relevancia de la evaluación de impacto -como parte de estos procesos de formación-, la mayoría de estas evaluaciones aún se centran solo en medir el grado de satisfacción de los participantes, es decir, se quedan en un nivel inicial, no considerando 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- como lo consigna (Marchant 2017), en un relevante estudio sobre los programas formación docente en las Instituciones de Educación Superior en Chile-; en este mismo sentido (Feixas et al., 2015) establecen 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 institucionales.

Es desde esta problematización en donde adquieren sentido cuestionamientos tales como ¿Qué sucede con la evaluación de impacto en los programas de formación docente en la educación superior chilena?, ¿Cuáles son los modelos que sustraían 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 para una gestión académica de calidad en programas de formación docente en Educación Superior en Chile , periodo 2017-2023.*

En este contexto general de problematización se origina el objetivo del presente trabajo, el que consiste en “ *Determinar los modelos de Evaluación de Impacto para una gestión académica de calidad en programas de formación docente en Educación Superior en Chile, periodo 2017-2023*”.

Para este cometido y desde el punto de vista metodológico esta investigación de diseño cualitativo se enmarca en un estudio documental, se realizará 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 último seis años, analizando la información contenida en artículos publicados en revistas indexadas, incluyéndose además otras fuentes de información, tales como, tesis de postgrado y libros. Obtenidas desde bases de datos validadas académicamente; esta metodología nos permitirá una aproximación que contribuya al desarrollo del conocimiento mediante la interacción directa o indirecta de expertos, y la configuración de redes de colaboración tanto implícitas como explícitas (Morehouse & Saffer, 2019). El análisis cualitativo se sistematiza mediante el método de cartografía conceptual; que permitirá definir y cualificar los modelos de evaluación de impacto asociados a los programas formativos docentes en las IES chilenas.

Como parte del desarrollo del marco teórico de la tesina ,en primer lugar, 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. En segundo lugar, expondremos los principales modelos de evaluación de impacto (en adelante MEI) para, finalmente, examinar el estado de arte y determinar las tendencias en Chile en términos de los modelos de evaluación de impacto en la formación docente universitaria. Finalmente, y en relación a la estructura general de este estudio, se desarrollarán 5 capítulos, a saber: Capítulo 1.- Marco Justificativo; Capítulo 2.-Marco Teórico; Capítulo 3.-Marco Metodológico; Capítulo 4.-Análisis de Resultados y Capítulo 5.- Marco Conclusivo.

Capítulo 1

Marco Justificativo

Justificación de la investigación

La presente investigación encuentra su marco justificatorio en dos perspectivas de análisis interrelacionadas, la primera es la mejora de la calidad de la docencia en la educación superior, y la segunda se centra en la evaluación de impacto de los programas formativos para profesionales que ejercen docencia en el referido nivel educativo, ambos elementos desarrollados en el contexto de la gestión académica de calidad en las Instituciones de Educación Superior en Chile (en adelante IES). Estos elementos se constituyen en los ejes centrales de la problematización en estudio.

Caracterizamos a la primera de estas perspectivas como un proceso de orden complejo en el que intervienen múltiples variables y factores. Siendo el profesorado el factor más importante y que influye en forma determinante en la calidad de la docencia. En este contexto y según lo consignado por (Aguirre et al .,2022):

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. Esto es posible por el compromiso inherente dentro de la condición de docente o maestro (p.3).

La segunda perspectiva: Evaluación de impacto de los programas formativos docentes se orienta a la mejora continua de las instancias de formación, su fundamento está dado por el determinar el grado en que la formación ha dado respuesta a las necesidades personales, profesionales y de la institución que implementa el programa o del plan de formación, verificando la consecución de sus objetivos, resultados e impactos mediante la generación de evidencia que permita implementar planes de mejora (Román, 2017).

Refrenda lo anterior lo consignado por Marchant (2017) 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” (p.1).

Como hemos establecido tanto la mejora de la calidad en las IES como la evaluación de impacto de los programas formativos docentes para profesionales que ejercen funciones pedagógicas en educación terciaria, se contextualizan en una gestión académica de calidad en contextos de educación superior , 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 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).

Profundizando en marco justificatorio y contextual en el cual se sustenta la presente investigación: *gestión académica de calidad*, es pertinente la referencia de la ley La Ley N.º 21.091 (promulgada el 29 de mayo del 2018 y actualizada y modificada en noviembre del 2019), la cual plantea un cambio significativo en las definiciones de lo que se debe evaluar durante el proceso de acreditación de las IES y que se vincula con la gestión de calidad. Esta normativa consigna en su artículo n° 17, que la acreditación institucional se realizará evaluando dimensiones específicas de la actividad de las instituciones de educación superior, sobre la base de criterios y estándares de calidad previamente definidos para dichas dimensiones”(p.46). Según la ley en referencia se deben considerar respecto de estos criterios elementos claves entre los cuales es pertinente referir – en el contexto justificatorio- los siguientes:

1.- **“Docencia y resultados del proceso de formación.** Debe considerar las políticas y mecanismos institucionales orientados al desarrollo de una función formativa de calidad, los que se deberán recoger en la formulación del modelo educativo” (p.48).

2.- **“Gestión estratégica y recursos institucionales.** Debe contemplar políticas de desarrollo y objetivos estratégicos, y la existencia de una estructura organizacional e instancias de toma de decisiones adecuadas para el cumplimiento de los fines institucionales”(p.48).

3.- **“Aseguramiento interno de la calidad.** El sistema interno de aseguramiento y gestión de la calidad institucional debe abarcar la totalidad de las funciones que la institución desarrolla, así como las sedes que la integran y deberá aplicarse sistemáticamente en todos los niveles y programas de la institución de educación superior. Los mecanismos aplicados deberán orientarse al mejoramiento continuo, resguardando el desarrollo integral y armónico del proyecto institucional (p.48).

A través de análisis de esta normativa y a la luz de los argumentos expuestos podemos 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. Sin embargo, y en un análisis crítico de la reglamentación en referencia, se consigna que solo se alude a temas de impacto en dos ocasiones, la primera relacionada con el área de vinculación con el medio. Estableciendo que:

4.-La IES superior deben contar con políticas y mecanismos sistemáticos de vinculación bidireccional con su entorno significativo local, nacional e

internacional, y con otras instituciones de educación superior, que aseguren resultados de calidad. Asimismo, deberán incorporarse mecanismos de evaluación de la pertinencia e impacto de las acciones ejecutadas, e indicadores que reflejen los aportes de la institución al desarrollo sustentable de la región y del país.(p.48).

La segunda instancia tiene relación con la investigación, creación y/o innovación:

a) Las universidades deberán, de acuerdo con su proyecto institucional, desarrollar actividades de generación de conocimiento, tales como investigaciones en distintas disciplinas del saber, creación artística, transferencia y difusión del conocimiento y tecnología o innovación. Esto debe expresarse en políticas y actividades sistemáticas con impacto en el desarrollo disciplinario, en la docencia de pre y postgrado, en el sector productivo, en el medio cultural o en la sociedad. (p.48).

En este contexto y para asegurar la calidad de la docencia en las aulas universitarias -en la actualidad- una gran parte de instituciones de educación superior en Chile cuenta con programas de formación para el profesorado, preocupadas por 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 empírica del real impacto que representan estos programas formativos en el aprendizaje y la transferencia a la práctica docente sigue siendo escasa. Ante esta realidad, todo esfuerzo orientado a profundizar los distintos niveles de la medición de impacto en los aprendizajes obtenidos en la formación y/o perfeccionamiento docente, no tendrá una profunda evidencia científica en cuanto a su real contribución al desarrollo profesional docente y consecuentemente al logro de mejores aprendizajes en el estudiantado.

Por lo tanto la contribución de esta investigación es el potencial aporte a los procesos de planificación, innovación y gestión de calidad de los programas

formativos docentes en las IES Chilenas, y su evaluación para la mejora continua, ya que se orienta fundamentalmente a la reflexividad, es decir, al grado en el que se valoran los efectos de la evidencia científica -sobre el tema en estudio- más allá de los rangos cuantitativos primarios que se puedan concluir. Se pretende realizar un aporte desde la reflexión epistemológica de los distintos modelos de evaluación de impacto, sus ventajas y elementos de mejora, para desde este análisis contribuir a la mejora de las políticas de la práctica y la formación docente en la educación superior de Chile.

Problematización de la investigación

Una vez consignadas las líneas argumentativas que dan origen a la presente indagación, se profundiza un natural cuestionamiento que nos conduce al problema en estudio ¿qué nos dice la literatura especializada sobre la evaluación de impacto de los programas de formación docente en educación superior? Para aproximarnos a una respuesta citaremos a Acosta (2017) quien 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 se puede hacer referencia a Amundsen & Wilson, 2012; Parsons et al, 2012; Simón & Pleschova, 2013, entre otros. Mucha de esta evidencia científica según el citado autor tiene como objetivo analizar el impacto en las concepciones y enfoques docentes, en la interacción docente- estudiantes y, en menor medida, en el aprendizaje de los estudiantes. Según el referido Acosta “Las investigaciones sobre impacto, 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 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), 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.

El problema tiene implicancias superiores en la calidad educativa que como concepto multidimensional, resulta esencial para el desarrollo de la sociedad en su conjunto (Brika et al., 2021), lo que denota que la adquisición de una educación de calidad es un pilar fundamental para el futuro de un país, ya que revela tanto su progreso educativo como social. Por tanto, se convierte en un objetivo principal y un factor transversal de las políticas públicas (Pedro et al., 2020).

En el caso particular de Chile y según lo consignado por Araya & Verelst, (2023) no existen estudios bibliométricos recientes sobre calidad de la educación superior. No obstante, cabe denotar la obra de Espinoza, López, González y Pulido (IESED, 2019) la cual aborda los procesos y resultados relativos al aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Chile ocurridos durante los últimos treinta años. En este contexto el presente estudio pretende ser un aporte a la generación de un conocimiento sistematizado sobre el tema de indagación.

Por lo anterior y aun cuando, como política de trabajo de las universidades -existe claridad sobre la necesidad de los estudios de impacto en la formación continua de los docentes de las IES- 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 (Stes et al., 2015).

Sobre esta base, los antecedentes que originan y fundamentan el problema en análisis, se sintetizan en el título planteado para el estudio:

“Los Modelos de Evaluación de Impacto para una Gestión Académica de Calidad en Programas de Formación Docente en Educación Superior en Chile durante el periodo 2017-2023”¹

Preguntas y objetivos de investigación

En virtud de los argumentos que justifican este estudio y la problematización a continuación exponemos una serie de preguntas de indagación que finalmente dan origen a los objetivos de investigación, siendo nuestro cuestionamiento central:

- *¿Cuáles son los modelos de Evaluación de Impacto para una gestión académica de calidad aplicados a programas de formación docente en Educación Superior en Chile durante el periodo 2017-2023?*

En este contexto también surgen preguntas subsidiarias, tales como:

- ¿Qué elementos definen y caracterizan -en forma específica- a la Evaluación de Impacto en la Educación Superior?
- ¿Qué niveles de evaluación de impacto comprenden los modelos para una gestión académica de calidad aplicados a programas de formación docente en Educación Superior en Chile durante el periodo 2017-2023?

Objetivo general:

- “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”.

Objetivos específicos.

¹ (Como parte de este marco justificatorio es importante consignar que se ha determinado el periodo siste de años (2017-2023) como contexto temporal de las publicaciones indagadas, considerando que entre los años 2019-2020 por efecto de la Pandemia, pudo haber efectos colaterales que pudieran afectar la investigación y producción científica en el ámbito en estudio, ya que los programas formativos docentes hasta el 2018 se realizaban mayoritariamente en modalidad presencial. por este motivo se excede los cinco años de actualización científica sugeridos para efectos de indagación documental)

- Describir los elementos que definen y caracterizan -en forma específica- a la evaluación de impacto en la Educación Superior.
- “Describir niveles de evaluación de impacto que comprenden los modelos para una gestión académica de calidad aplicados a programas de formación docente en Educación Superior en Chile durante el periodo 2017-2023”

Capítulo 2

Marco Metodológico

Enfoque y diseño de la investigación

El presente trabajo -desde el punto de vista metodológico- adscribe a un enfoque cualitativo, que recoge las construcciones discursivas [orales o escritas] relacionadas con sujetos u objetos de análisis , para proceder luego a interpretarlos, analizando las relaciones de significado que ocurren dentro de una determinada cultura o contexto (Mora, 2022); lo anterior sobre la base diseño de investigación de indagación documental, ya que a partir de la recopilación, lectura, análisis, reflexión e interpretación de documentos de índole científico; procurará aportar al conocimiento sobre un tema específico de investigación; realizando -desde un paradigma positivista- una descripción holística sobre el tema de estudio (Verá, 2014).

Es relevante consignar que “este tipo de estudio permite la búsqueda, análisis e interpretación de los datos obtenidos en fuentes documentales sin aplicar análisis estadísticos o numéricos. Es un tipo de diseño flexible y abierto, ya que abarca distintos métodos aceptados”. (Chacón el al., 2018. p, 90).

No obstante lo anterior se debe acotar que esta revisión documental – en sus primeras fases-“ puede compartir los principios de una revisión bibliográfica en cuanto al objetivo de sintetizar el material publicado sobre un tema a elección y así evaluar distintos aspectos sobre el dicho material” (Roussos, 2011.p,1).

Desde el punto de vista del análisis cualitativo y con el objetivo de profundizar la revisión del tema central en estudio, se elaborará una cartografía conceptual, definida por Tobón (2017) como una estrategia que permite la construcción y comunicación de conceptos con base en el pensamiento complejo, utilizando aspectos verbales, no verbales y espaciales. Aplicaremos esta técnica para la elaboración de un estado del arte sobre la “Evaluación de Impacto en la Educación Superior ”, en base a los ocho ejes mínimos de análisis establecidos

por Tobón. Para la recopilación bibliográfica inicial se utilizará el motor de búsqueda Google Académico, Rabbitapp y considerando la producción científica de artículos de repositorios como Redalyc y Scielo, entre otros.

Objeto de estudio y unidades de análisis

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

Instrumentos y procedimientos de recolección de datos

Para la revisión documental se usará una matriz –planilla de registro documental y una matriz de análisis cartográfico.

Tabla 1

Los ocho ejes de la cartografía conceptual

| Ejes | Preguntas Claves |
|------------------------|---|
| Eje 1: Noción | ¿En qué consiste el concepto clave, etimología y origen? |
| Eje 2: Categorización | ¿Dentro de qué proceso mayor está el concepto? |
| Eje 3: Caracterización | ¿Cuáles son las características esenciales del concepto? ¿Qué elementos distinguen cada una de estas características? |
| Eje 4: Diferenciación | ¿De qué otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría difiere el concepto? |
| Eje 5: División | ¿Cuáles son las clases o tipos del concepto? ¿Cuáles son los elementos distintivos de cada una de estas clases? |
| Eje 6: Vinculación | ¿Con qué disciplinas, enfoques y teorías se relaciona el concepto? |
| Eje 7: Metodología | ¿Cuáles son los elementos metodológicos que implica el abordaje del concepto? |
| Eje 8: Ejemplificación | ¿Cuál podría ser un ejemplo del concepto central? |

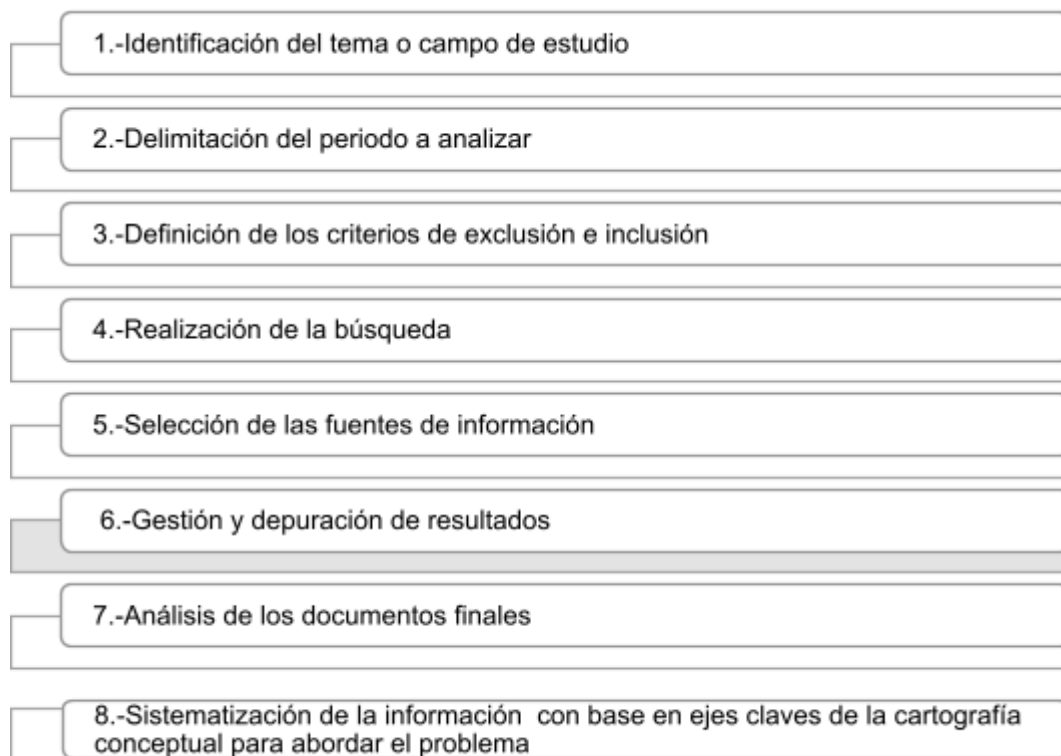
En este contexto y en razón de las características referidas, la cartografía conceptual ofrece un conjunto de relevantes aportes a la investigación académica. En un primer orden proporciona un método altamente sistemático para profundizar en un tema a la vez que se hace una amplia revisión sobre el mismo. En segundo lugar, contribuye con el abordaje inter o transdisciplinar de los temas tratados. (Requena, 2020, p.3). Esta metodología de análisis cualitativo que complementa la parte del estudio bibliométrico, contribuye con el aumento de la probabilidad de dar soluciones efectivas y sinérgicas al problema de investigación y objetivo propuesto.

Descripción del proceso de análisis documental: fases

Para la operativización del presente estudio documental se establecieron ocho fases de trabajo, las que se consignan en la siguiente figura:

Figura 1

Fases procedimentales para el estudio



Elaboración propia

Fases 1 y 2: *Determinación del tema y delimitación del periodo a analizar*

Una vez definido el tema de indagación -y como contexto metodológico la producción científica en torno a la calidad educativa- se definen los criterios de inclusión y exclusión como parámetros de exploración y recopilación documental en relación con **los modelos la evaluación de impacto de programas formativos docentes en el contexto de la educación superior Chilena en un periodo delimitado entre los años 2017-2023**. En particular, las revistas científicas, tesis doctorales y libros que serán una fuente relevante de información para la divulgación de los hallazgos sobre el tema objeto de estudio, y el análisis de la literatura como un medio válido para comprender el estado y desarrollo de este fenómeno a través del examen de la producción científica publicada. Este periodo se determina en virtud de obtener información actualizada del tema en revisión, de los últimos 6 años.

Fases 3 y 4: *Definición de los criterios de exclusión e inclusión y realización de la búsqueda*

En el contexto del presente trabajo se integrarán –en un desarrollo básico– las dos dimensiones referenciadas por Araya & Verelst (2023) para los estudios bibliométricos; determinando desde un punto de vista cuantitativo inicial la cantidad de la producción científica asociada al objetivo de investigación, como segundo paso, pero en esencia la base de este estudio- y desde el punto de vista cualitativo se utilizará una cartografía conceptual, por cuanto lo que interesa es determinar los tipos de modelo de evaluación de impacto aplicados en el contexto de los programas de formación docente divulgados científicamente, con el complemento de una cartografía conceptual.

Como ya hemos referido para dar inicio al proceso de investigación documental 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 2
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 2011 y posteriores al 2023 |
| 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 | <ul style="list-style-type: none"> 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”. | 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 se reaccionan con loe |

Elaboración propia

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),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:

- a. 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.
- b. 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”.

Fase 5 y 6: Selección de las fuentes de información y gestión y depuración de resultados

c.- Se realizó un vaciado manual primario de las referencias documentales encontradas a una matriz bibliométrica creada para el presente estudio presente estudio (tabla n° 3) que cumplieran con un 70%, 80% y 100% de los criterios de inclusión con el objetivo de seleccionar información pertinente para el marco teórico.

Tabla 3

Matriz para recopilación de estudios para análisis bibliográfico (documental) (ejemplo)

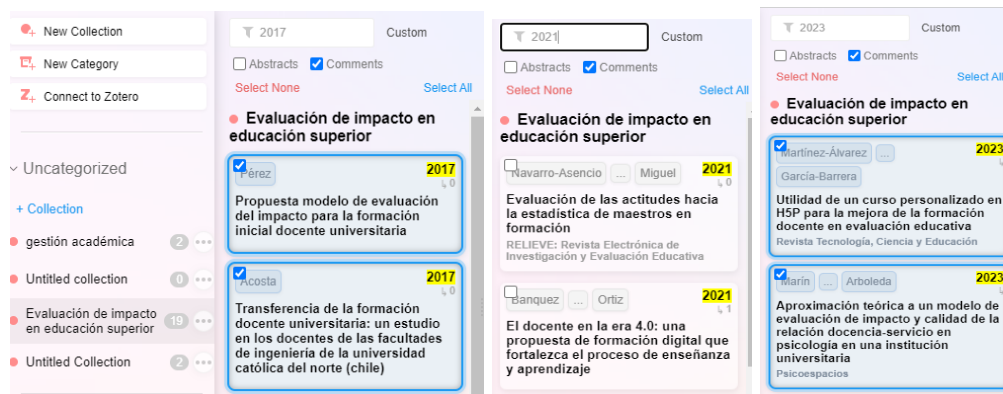
| Buscador | año | Título | Indexación | Tipo | Enfoque Metodológico | Cita | Link |
|------------------|------|---|---|----------|----------------------|--|---|
| Google académico | 2019 | Formación inicial docente y high stakes accountability: El caso de Chile. | https://digibug.ugr.es/ | Artículo | Cualitativo | Carrasco Aguilar, C., & Figueroa Varela, M. (2019). Formación inicial docente: El caso de Chile. | https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/60562/9978-32262-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y |

Elaboración propia

d. Se realizó una nueva 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 rabbitapp 2023 y Google académico, Academic Research EBSCO, Sistema de Información Científica Redalyc,

Figura 2

Ejemplo 1 de selección por año cluster temático central de estudios sobre “Evaluación de Impacto en Programas Formativos en Educación superior en Chile” y año de publicación



Basado en búsqueda bibliográfica mediante <https://researchrabbitapp.com/home>

Figura 3

Ejemplo 2 de selección por año cluster temático central de estudios sobre “Evaluación de Impacto en Programas Formativos en Educación superior en Chile” y año de publicación

¿En qué confiamos al evaluar la calidad de las universidades? Evolución de los mecanismos externos de aseguramiento de la calidad en Chile
 Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2021, XII(33)

Universidad de Chile se constituyó, así, como la cúspide del sistema universitario chileno, regularizando el valor de las credenciales educa...¿En qué confiamos al evaluar la calidad de las universidades? Evolución de los mecanismos externos de aseguramiento de la calidad en Chile Julio... de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales, Chile. Núcleo de Estudios Sistémicos Transdisciplinarios. Temas de investigación

Resumen:

VISOR PDF HTML MÓVIL ePUB XML JATS

Evaluación de impacto de los programas formativos: aspectos fundamentales, modelos y perspectivas actuales
 Revista Educación, 2020, 44(2)

organización, del programa o del plan de formación, verificando la consecución de sus objetivos, resultados e impactos. En sí, la evaluación proporciona... Abdala, E. (2004). Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes. Montevideo, Uruguay: Centro Interamericano para el... fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto Revisiones bibliográficas Evaluación de impacto de los programas formativos






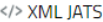
Resumen:




VISOR PDF HTML MÓVIL ePUB XML JATS

La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros
 Revista Electrónica Educare, 2022, 26(1)

temas destacados por las autorías en torno a los **programas**, así como también **evalúan** el **impacto** de las políticas implementadas en la **formación** de...(1) ENERO-ABRIL, 2022: 1-22 [Cierre de edición el 01 de Enero del 2022] La **formación** inicial **docente** en **Chile**: Una revisión bibliográfica sobre su... implementado diversas políticas educativas orientadas a mejorar la **formación** inicial **docente**, con el propósito de **impactar** en la calidad del sistema

Resumen:

 VISTOR
  PDF
  HTML
  MÓVIL
  ePUB
  XML JATS

Basado en búsqueda bibliográfica mediante <https://www.redalyc.org/busquedaArticulo>

Fase 7: Análisis de los documentos finales

e. Se analizan los documentos seleccionados con un foco primario en el *cluster* central de indagación: “Modelos de impacto”, abordando los ocho ejes de la cartografía conceptual consignados ,los que además son parte del marco teórico del estudio.

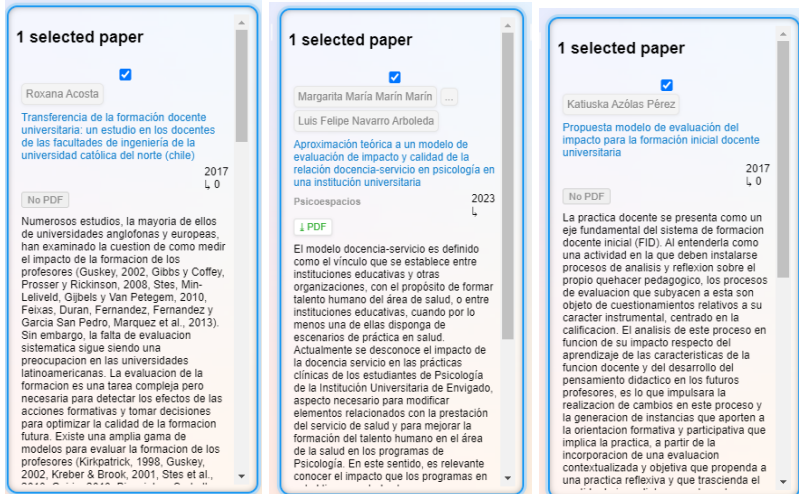
f. En un segundo orden son analizados los núcleos o clústeres temáticos contextuales: gestión académica de calidad, programas de formación docente, educación superior en Chile

g.- Se cuantifican las evidencias científicas finales que según los criterios de inclusión abordan la evaluación de impacto en los programas formativos docentes en educación superior en Chile.

i.- Se crea el corpus documental final para el análisis de contenidos, mediante la aplicación rabbit app 2023, Google académico, Academic Research EBSCO, Sistema de Información Científica Redalyc.

Figura 4

Ejemplos de la selección de la documentación análisis de síntesis de los contenidos de la investigación para la creación del corpus final de análisis



Elaboración con uso de <https://researchrabbitapp.com/home>

h.-Para el análisis final se combinaron copulativamente el concepto cluster 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.

Criterios de calidad de la investigación

La presente investigación de enfoque cualitativo y diseño documental, se ha propuesto tutelar la calidad del estudio, adscribiendo a ocho criterios de calidad cualitativa propuestos por Tracy (2021). Según la referida autora:

Cada uno de los cuales puede lograrse mediante una variedad de habilidades técnicas que son flexibles en función de los objetivos del estudio y de las preferencias/habilidades del investigador[]:(a) un tema valioso, (b) un elevado rigor, (c) la sinceridad, (d) la credibilidad, (e) la resonancia, (f) la contribución significativa, (g) la ética y (h) la coherencia significativa.(p.178)

Durante los siete meses que ha durado el desarrollo del presente estudio, se ha realizado un proceso de autoevaluación con el propósito de ir tutelando el cumplimiento de dichos criterios - proceso que debe finalizar una vez evaluada la tesis por los tutores metodológicos y disciplinares-. En el anexo 1 se presenta la matriz creada para este efecto sobre la base de lo establecido por Tracy (2021) en su artículo “Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad” (Anexo 1)

Capítulo 3

Marco Teórico

En el presente capítulo se construye mediante el análisis de las principales bases teóricas y empíricas que evidencian la investigación sobre los modelos de evaluación de impacto utilizados en Chile para medir los programas formativos docentes en educación superior en el contexto de una gestión educativa de calidad.

Lo anterior permitirá determinar los elementos y propósitos derivados de los cluster de significado o temas contenidos en el problema de investigación, que debieran sustentar la formación en docencia en las Instituciones de Educación Superior en Chile, y los estudios de impacto potencialmente asociados a su implementación, a saber: Gestión académica de calidad, programas de formación docente, educación superior en Chile, modelos de estudio de impacto. Temas que serán tratados en un relato argumentativo integrado, que nos permitirá el abordarlos en un contexto de significado completo, más allá de un tratamiento

conceptual, y con ello profundizar los principales ámbitos en los que se espera que este tipo de programas impactan.

En esta línea, inicialmente y –como marco contextual- se abordará el tema de la gestión académica de calidad en la educación superior en Chile, tomando como referentes la normativa vigente y los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación, la Comisión Nacional de Acreditación CNA , el Centro Interuniversitarios de Desarrollo (CINDA), y autores que entregan desde una visión crítica argumentos sobre el accionar y consecuencias de este contexto normativo en la investigación universitaria y en la formación docente de los profesionales que facilitan formación en las aulas de las IES.

En segundo lugar, se analizará el tema de las perspectivas de la formación docente en contextos de IES, destacando el actual paradigma centrado en el aprendizaje. A partir de este referente teórico, se analizarán las diferentes orientaciones hacia el aprendizaje que privilegian los estudiantes al momento de participar de un proceso de educación y la forma en que se ven influenciadas por el enfoque de enseñanza de los docentes.

En una tercera y final instancia se tratarán los núcleos temáticos centrales del presente estudio, a saber: “Los programas de formación en docencia en la educación superior chilena y su evaluación de impacto: Perspectivas y propósitos”.

La Gestión Académica de Calidad en la Educación Superior Chilena como contexto de los programas de formación docente y sus evaluaciones de impacto.

Para hablar de gestión académica de calidad como contexto del presente estudio, y en relación directa con una de las líneas curriculares del programa formativo del “Magíster en Educación con mención en Gestión de Calidad de la Universidad Miguel de Cervantes” al cual tributa esta investigación de tesis; necesariamente debemos hacer referencia a lo que implica – desde una perspectiva general- la gestión en educación superior y la gestión de la

investigación, para posteriormente abordar el aseguramiento de la calidad con foco en los programas de formación docente.

Desde esta fundamentación se hace necesario establecer que la “gestión de la calidad contempla, como principio fundamental, el hecho de que la calidad es responsabilidad de las propias instituciones, aun en presencia de mecanismos externos de aseguramiento de la calidad” (CINDA, 2016,p.7). Lo anterior requiere concebir la calidad como un propósito inherente y taxativo de la gestión a nivel institucional.

En este contexto es necesario profundizar en la caracterización de lo que se entenderá por gestión de calidad en IES e identificar las acciones que conducirán potencialmente a la mejora de dicha calidad.

Para dar inicio a esta caracterización consideramos pertinente partir por la conceptualización de la gestión en educación superior, entendida como “ las maneras específicas en las que las IES se organizan y conducen para lograr sus propósitos esenciales” (De Vries e Ibarra, 2004 citado por Ramos et al. 2018.p 134) y donde se concibe la gestión como el proceso de planificación, organización, implementación, control y mejora de los procesos universitarios de manera integrada, dirigida a aumentar su calidad, alcanzar la excelencia y la satisfacción de las demandas sociales (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, 2016,p. 79).

Desde una visión crítica Ramos (2018 citando a Rodríguez 2014)- “refrenda [en relación a la función del Estado] 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), priorizando la función del control de la calidad.

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 (2016) 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, 2016,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 y 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 (Miranda 2016). Lo que es refrendado por Berrientos & 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 Barrientos & Araya (2018) ; a esto se suma la evolución significativa durante las últimas cuatro décadas de la educación terciaria en nuestro país. No obstante lo anterior, y 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, continúa enfrentando desafíos importantes en materia de desigualdad (Banco Mundial, 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.

Un nuevo paradigma para la formación docentes en Educación Superior

La formación docente es una de las preocupaciones fundamentales de las instituciones de educación superior, especialmente cuando estos procesos figuran como objeto de programas de innovación, desarrollo e investigación (Miralao 2020), en este contexto y desde hace más de una década con el advenimiento institucionalizado de los modelos de formación por competencias en Educación Superior, las exigencias para el cuerpo docente han adquirido una nueva dimensión en su desarrollo y se relacionan con el desempeño de funciones cada vez más complejas, según Delgado (2019), se rompe el paradigma de la transmisión del conocimiento como eje centrado en el profesor por la generación del conocimiento como eje centrado en el estudiantado, mediante la investigación; las metodologías activas, el facilitar en los estudiantes el aprendizaje autónomo, asumiendo un rol de mediador y facilitador entre el conocimiento y los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el contexto global de la educación, el avance del conocimiento, el desarrollo tecnológico; hacen evidentes nuevas tendencias en la formación continua de los profesionales que ejercen docencia en las IES, entre éstas, la enseñanza centrada en el aprendizaje, el uso de didácticas de carácter activo y participativo, la utilización pedagógica de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación; una evaluación que pone más énfasis en las dimensiones práctica y aplicada del conocimiento que en su dimensión teórica, también llamada evaluación por competencias (Parejo el alt.,2022). De esta manera, se hace necesario el desarrollo de nuevas competencias en los docentes para hacer frente a las necesidades y exigencias que plantea el quehacer académico para responder al medio social, laboral y educativo.

Siguiendo la misma línea de argumentación y en virtud de lo consignado Pérez (2017) es que:

“Nuestra sociedad hoy, requiere de docentes con la habilidad intelectual para discernir la respuesta apropiada frente a una situación compleja

abierta a la incertidumbre. Y esto significa contar con profesionales reflexivos, capaces de comprender la realidad que intervienen, capaces de desarrollar y construir esquemas flexibles de pensamiento y actuación, capaces de desarrollar la investigación e innovación de propuestas alternativas que mejoren y transformen la realidad educativa en la cual se encuentran insertos”(p.21)

Sin embargo y si bien existe consenso en la comunidad académica en la relevancia de este tema de estudio, es Marchan (2017) quien releva –desde el punto de vista metodológico- que para abordar el estudio de impacto de la formación en docencia universitaria en Chile tanto en los profesores como en el estudiantado se hace necesario el establecer distintas perspectivas metodológicas,”ya que ya que se trata de un tema de muy reciente desarrollo en el país, no existen grandes referentes que hayan definido un modelo sólidamente probado para el estudio de este campo de investigación “(P.8).

En este contexto la relevancia que han adquirido en la Educación Superior los programas de formación docente -como una herramienta fundamental para el desarrollo profesional del cuerpo académico- como uno los elementos para fortalecer la mejora de los procesos de gestión de calidad de las IES, y el esperado impacto en el aprendizaje del estudiantado; hace necesario la validación y apropiación científica integral de los modelos para la evaluación de

impacto implementados a nivel institucional², desde el diseño hasta la difusión y socialización de sus resultados según el ya referenciado Marchart (2017).

Lo anterior implica que los estudios de impacto debieran formar parte de una cultura organizacional basada en evidencias, 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.

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 de los distintos programas implementados y la planificación estratégica de nuevos proyectos formativos; siendo esta realidad la idea matriz que da origen a la presente investigación, en el contexto de determinar cuáles son los modelos de evaluación de impacto aplicados en las IES Chilenas para evaluar los programas de formación docente implementados en el contexto de los programas de formación y capacitación.

En este sentido y como parte del desarrollo del presente marco teórico ,en primer término, abordaremos de modo contextualizado los sub-temas y conceptualizaciones derivadas del tema y objetivo general de indagación, a saber: calidad en educación, gestión académica, estudios de impacto en educación, modelos de evaluación de impacto, formación docente en educación superior. En segundo lugar, expondremos los principales modelos de evaluación de impacto (en adelante MEI) para, finalmente, examinar el estado de arte y determinar las

² En la universidad chilena, la implementación de centros o unidades de mejoramiento docente data desde mediados de la década pasada, por lo que la proliferación de programas de formación en docencia universitaria es algo muy reciente. En este sentido, uno de los principales desafíos con el que se enfrentan las instituciones, es el de validar este tipo de iniciativas a partir del desarrollo de investigaciones que permitan dar cuenta del impacto de estos programas en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Eso sí, es menester señalar que a nivel internacional existe un escaso desarrollo de investigaciones que permitan constatar el impacto de programas de esta naturaleza (Gibbs & Coffey, 2004), lo cual dificulta el contar con modelos que permitan aproximarse a este campo de estudio. Sin embargo, pese a la ausencia de una dilatada tradición en este campo de estudio, en el curso de la última década las investigaciones sobre esta línea han cobrado cada vez mayor centralidad, convirtiéndose en una de las actuales preocupaciones de la literatura sobre formación en docencia universitaria (Gibbs & Coffey, 2000, citado en Marchart, 2019).

tendencias a nivel internacional y nacional en términos de los modelos de evaluación de impacto en la formación docente universitaria; para finalmente y de modo complementario proponer las bases de un modelo a replicar en instituciones de educación superior en Chile, aproximándonos al estudio de la influencia del desarrollo docente en el contexto en referencia y en la cultura de las comunidades académicas basadas en criterios de calidad. Rescatando lo consignado por Feixas et al.(2017), el hecho de que estudio del impacto también se centra en la mejor integración del desarrollo docente con el desarrollo curricular, profesional y organizacional en las IES.

Los programas de formación en docencia en la educación superior chilena y su evaluación de impacto: Perspectivas y propósitos.

La indagación sobre el estado del arte de la docencia en la educación superior en Chile, y la evaluación de impacto de los programas destinados a formar o profundizar las competencias pedagógicas de los profesionales que ejercen enseñanza en este nivel educativo, 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 Pre-grado, y solo el 3,9% está cursando estudios de Post-grado, mientras que los Pos títulos comprenden el 11,7% de la población de estudiantes de Educación Superior.

Según el referido informe las universidades concentran el 58,5% de la Matrícula Total 2023, seguida de los Institutos Profesionales (IP) con el 31,3%, y los Centros de Formación Técnica (CFT) con 10,2%. Si se compara con el año pasado, el número de estudiantes matriculados/os aumentó 3,0%. Si se analiza por tipo de institución, el alza es mayor en los IP (5,5%). En los CFT creció 3,8% y en universidades 1,7%.

Este aumento puede tener entre sus causales directas la proliferación de nuevas formas de financiamiento y la diversificación de la población que compone la institución (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 convertido 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).

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. Por formación docente universitaria -según las referidas autoras- 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 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 -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:

- a) **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 (p.6)
- b) **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 (p.6)
- c) **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. (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, 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 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 y la transferencia; siendo una preocupación, la falta de evaluaciones rigurosas, válidas y fiables (Cano, 2015). Sumado a lo anterior, se constata la poca evidencia acerca del impacto en la calidad de los aprendizajes de las personas formadas, de su desarrollo profesional, su influencia en el clima y la cultura institucional (Feixas et al., 2015).

Lo argumentado implica que los Modelos de Evaluación de Impacto (en adelante MEI) 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 este sentido 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 (MEI), 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

La proliferación de programas de formación docente en un contexto de gestión académica de calidad también encuentra fundamento en el irrefutable 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 en los que literatura especializada ha abordado la evaluación de impacto en educación, 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 en la institución educativa; y 3) El cambios en los estudiantes (percepciones, aproximaciones al estudio y resultados de aprendizaje). 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 docente a nivel internacional Marchan 2017, establece 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 como referente teórico y metodológico, lo que se puede observar a partir de la consideración de diferentes dimensiones de impacto de la formación, las cuales se pueden ubicar principalmente dentro del eje del proceso planteado por dicho modelo.(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).

Sobre esta base surgen una serie de preguntas,¿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?.

Sobre los modelos de evaluación de impacto y la formación docente en IES

Sobre esta base argumentativa podemos entender el desarrollo de la formación docente como la prestación de una formación pedagógica sólida y relevante a nivel disciplinar, dirigida al desarrollo docente en sus distintas disciplinas universitarias, con el fin de impactar con eficacia en el aprendizaje del estudiante.

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 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 se consideró la investigación 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 (en adelante DNCD)

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).

Por lo anterior y aún 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, M. & Lytle, S., 2003). Sumado a lo anterior, se constata la poca evidencia acerca del impacto en la calidad de los aprendizajes de las personas formadas, de su desarrollo profesional, su influencia en el clima y la cultura institucional (Feixas et al., 2015).

El estado del arte sobre la evaluación del impacto de las actividades de desarrollo académico 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 en 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). 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 y basada en la evidencia de estas áreas y dimensiones (Pineda, 2020).

Sabemos 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), esto 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., 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, 2012). Entre los modelos de

evaluación de impacto se encuentran: (Kirkpatrick, 1998; Gilbert y Gibbs, 1999; Kreber y Brook, 2001; Guskey, 2002; Stes et al., 2010), los detalles de cada modelo por autor se consignan en la siguiente tabla:

Tabla 4

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

| Autores | Factores y niveles evaluados |
|------------------------|---|
| Kirkpatrick (1998) | <p>a) Reacción: mide cómo reaccionan los participantes ante la acción formativa, principalmente a través de la satisfacción o de la opinión expresada.</p> <p>b) Aprendizaje: se puede definir como la medida en que los participantes cambian sus actitudes, amplían sus conocimientos y/o mejoran sus capacidades como consecuencia de asistir a una acción formativa.</p> <p>c) Transferencia: la medida en que ha ocurrido un cambio en el comportamiento del participante como consecuencia de haber asistido a una acción formativa. Para que el cambio ocurra, son necesarias cuatro condiciones: – La persona debe tener el deseo de cambiar. – La persona debe saber lo que tiene que hacer y cómo lo tiene que hacer. – La persona debe trabajar en el clima adecuado. – La persona debe ser recompensada por el cambio. —</p> <p>d) Resultados: los resultados finales que surgen debido a que los participantes han asistido a un curso de formación.</p> |
| Gilbert y Gibbs (1999) | <p>a) Cambios en el comportamiento docente.</p> <p>b) Cambios en el desarrollo de la orientación docente.</p> <p>c) Cambio conceptual.</p> <p>d) Práctica reflexiva.</p> <p>e) Aprendizaje de los estudiantes.</p> |
| Kreber y Brook (2001) | <p>Niveles en los que se puede determinar el impacto:</p> <p>a) Percepciones de los participantes sobre satisfacción con el programa.</p> <p>b) Creencias de los participantes y enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>c) Desempeño docente de los participantes (incluyendo el uso de nuevos conocimientos y habilidades).</p> <p>d) Percepciones de los estudiantes acerca del desempeño docente del profesorado.</p> <p>e) Aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>f) Cultura de la institución (incluido el cambio institucional)</p> |
| Guskey (2002) | <p>a) Reacciones de los participantes.</p> <p>b) Aprendizaje logrado en los participantes.</p> <p>c) Impacto en la organización.</p> <p>d) Utilización de los conocimientos y de las habilidades adquiridas por parte de los docentes.</p> <p>e) Grado de aprendizaje de los estudiantes.</p> |
| Stes et al. (2010), a partir de Guskey (2002) y Steinert et al. (2006) | <p>a) Cambio en el aprendizaje de los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cambio en las actitudes. - Cambios en las concepciones. - Cambios en el conocimiento. - Cambios en las habilidades. <p>b) Conducta.</p> <p>c) Impacto en la organización.</p> <p>d) Cambios en los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cambios en las percepciones. - Cambios en los estilos de aprendizaje. - Cambios en los resultados de aprendizaje |

Basado en 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 primaria 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 5

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 interrelacionadas 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). 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). | Stufflebeam y Shinkfield (1987) Pineda (2000) Biencinto y Carballo (2004) Garzón(2008) |

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

Capítulo 4

Análisis de Resultados

En este cuarto acápite serán presentados los resultados obtenidos, que permitirán dar respuesta a las preguntas de indagación en razón del objetivo general y los objetivos específicos - presentados en el marco justificatorio (capítulo 1)-.

Este análisis se desarrollará por fases en conformidad a los procesos e instrumentos comprometidos desde el marco metodológico.

Análisis de la evidencia documental

Habiendo realizado un vaciado manual de la evidencia científica recabada y dos procesos de depuración para la selección final, a continuación, se presenta la síntesis cuantitativa de la evidencia científica colectada en las etapas 1 y 2 (artículos y tesis de posgrado) a través de las bases de datos anteriormente referenciadas. En la Tabla 6 se entrega un detalle numérico de los documentos que cumplieron con las características de selección establecidas. Además, se seleccionaron una serie de documentos de apoyo para complementar el análisis contextual de la investigación, sobre esta base de datos se realiza una depuración final que arroja 6 documentos.

Tabla 6*Consolidado numérico de documentos seleccionados en la investigación etapas 1 y 2*

| Año de publicación | Tipo Documentos | N° de documentos centrados en el núcleo central en estudio | N° de documentos de contextualización centrados en conceptualizaciones complementarias | total publicaciones en selección general |
|--------------------|-----------------|--|--|--|
| 2023 | Artículos | | 3 | 3 |
| | Libros | | | |
| | Tesis | | | |
| 2022 | Artículos | 1 | 7 | 8 |
| | Libros | | | |
| | Tesis | | | |
| 2021 | Artículos | 1 | 9 | 10 |
| | Libros | | | |
| | Tesis | | | |
| 2020 | Artículos | 2 | 12 | 14 |
| | Libros | | | |
| | Tesis | | | |
| 2019 | Artículos | | 11 | 16 |
| | Libros | | 2 | |
| | Tesis | | 3 | |
| 2018 | Artículos | 2 | 10 | 13 |
| | Libros | | | |
| | Tesis | | | |
| 2017 | Artículos | 0 | 14 | 16 |
| | Libros | 0 | | |
| | Tesis | 2 | | |
| 7 años | Totales | 10 | 70 | 80 |

Elaboración propia

Como fuera explicitado en el marco metodológico, esta investigación de enfoque cualitativo de enfoque investigativo basado en el análisis documental, puede incluir en su primera fase un 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 consigue como un elemento de resguardo de calidad procesual.

El análisis cualitativo de los documentos seleccionados nos permitirá identificar los modelos de evaluación de impacto desarrollados en los programas de formación docente de la educación superior en Chile realizados en el periodo 2017-2023, una vez depurados los artículos científicos y tesis pesquisados mediante la *indagación bibliográfica*, se procederá a un análisis de contenidos mediante el método de cartografía conceptual, este método - según Requena (2020)- posee tres fundamentales características: a) multidimensionalidad; b) integración parte-todo; c) operación secuencial y zigzagueante.

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.

Producto de la depuración final el corpus documental seleccionado que contiene comprensivamente los tópicos fundamentales del problema de invitación final, publicados en el periodo 2017-2023, comprende 7 documentos que cumplen con los criterios de inclusión definidos en un 100%. Para efectos del análisis documental se asigna un código documental.

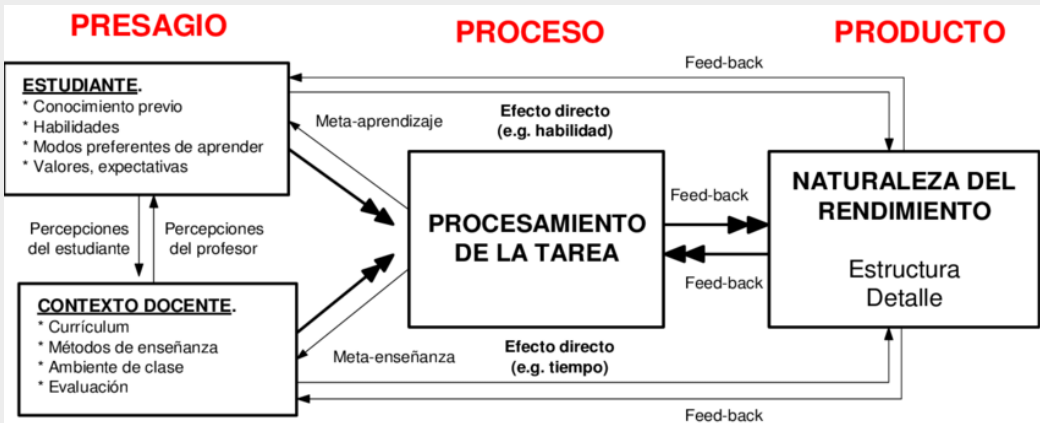
Tabla 7

| año | Título | Tipo | Enfoque Metodológico | Cita Link |
|---------------|---|-------------------------|----------------------|--|
| 2017 (D 1) | “ La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en | 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 |

| | profesores y estudiantes, | | | |
|---------------|--|-------------------------|--------------|--|
| 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 (D 3) | 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 (D4) | 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 |
| 2022 (D 5) | Calidad-en-Educación-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 (D6) | Análisis bibliométrico sobre la calidad de la educación | 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 |

A continuación, se presentan los resultados de los análisis relacionados con el objetivo general del estudio

- a) Análisis de contenido documental para determinar los modelos de impacto aplicados a los programas de formación docente en educación superior en Chile. Para tal cometido se realiza una lectura exploratoria basada en los modelos teóricos seleccionados.

| | |
|----------------|--|
| D | Modelo de evaluación de impacto (MEI) |
| (D1) Exante | <p>Esta indagación científica se planteó como objetivo analizar el impacto que tiene la formación docente, analizada a nivel de presagio de acuerdo al modelo 3P, en las experiencias de aprendizaje y las orientaciones hacia el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p><i>Análisis del modelo o metodología</i></p> <p>MODELO 3P, traducido y adaptado por Hernández Pina (1996), contempla las características del estudiante y el contexto de enseñanza (Variables de Presagio), los enfoques de aprendizaje (Variables de Proceso) y los resultados del aprendizaje (Variables de Producto), formando un sistema en estado de equilibrio. Una parte importante del modelo es la referida al proceso, donde tanto los motivos como las estrategias que emplean los estudiantes, juegan un papel fundamental en la calidad del aprendizaje, en los resultados de los estudiantes, concebidos como rendimiento académico</p>  <p>The diagram illustrates the 3P model, organized into three main stages: PRESAGIO, PROCESO, and PRODUCTO.</p> <ul style="list-style-type: none"> PRESAGIO (Presage) includes: <ul style="list-style-type: none"> ESTUDIANTE (Student): * Conocimiento previo, * Habilidades, * Modos preferentes de aprender, * Valores, expectativas. CONTEXTO DOCENTE (Teacher Context): * Currículum, * Métodos de enseñanza, * Ambiente de clase, * Evaluación. Interactions: 'Percepciones del estudiante' and 'Percepciones del profesor' are shown as bidirectional influences between the student and teacher context. PROCESO (Process) includes: <ul style="list-style-type: none"> PROCESAMIENTO DE LA TAREA (Task Processing): This stage receives 'Meta-aprendizaje' from the student and 'Meta-enseñanza' from the teacher context. It produces 'Efecto directo (e.g. habilidad)' (Direct effect, e.g., skill) and 'Efecto directo (e.g. tiempo)' (Direct effect, e.g., time). PRODUCTO (Product) includes: <ul style="list-style-type: none"> NATURALEZA DEL RENDIMIENTO (Nature of Performance): This stage receives 'Feed-back' from the task processing stage and 'Feed-back' from the student. It produces 'Estructura Detalle' (Detailed Structure). <p>Overall, the model shows a flow from Presage to Process to Product, with multiple feedback loops ('Feed-back') returning from the Product stage to both the Process and Presage stages.</p> |

| | |
|-----------------------------|---|
| | <p>Fuente de https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-El-Modelo-de-Aprendizaje-3P-de-JB-Biggs-Hernandez-Pina-1996_fig1_316560789/10 de agosto 2023</p> |
| <p>(D2) Expost</p> | <p>El propósito de este estudio es “evaluar la transferencia de los aprendizajes obtenidos por el profesorado participante del programa de formación docente, a la práctica docente, El estudio es llevado a cabo desde una perspectiva mixta (Creswell, 2014) y para ello se utilizan diferentes instrumentos de corte cuantitativo y cualitativo. La investigación contempla un estudio general que considera una muestra de 66 docentes y un estudio específico mediante un estudio de casos de 10 docentes, a quienes se le realiza un seguimiento en el tiempo, a través de la aplicación de una entrevista semi estructurada y observaciones de aula. Concretamente, se examina la motivación inicial para participar del programa formativo y se analizan los cambios en las concepciones y enfoques docentes antes y después de la formación. Se evalúa, además, la transferencia de los aprendizajes de manera directa en la práctica docente a través de las observaciones y entrevistas y de manera indirecta, a través del estudio de los factores que facilitan o limitan la transferencia (Feixas et al 2013)” (Acosta 2017, p.1)</p> <p><i>Análisis del modelo o metodología</i></p> <p>La metodología de diseño mixto en educación encuentra uno de sus mayores exponentes en Creswell (2008), este autor argumenta que la investigación mixta en educación permite integrar, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio. Aspecto que, en el caso de los diseños mixtos, puede ser una fuente de explicación a su surgimiento y al reiterado uso en ciencias que tienen relación directa con los comportamientos sociales. Se retoma a continuación la organización de diseños mixtos planteada por Creswell (2008 citado por Pereira 2011,p.20), quien señala que es posible organizarlos de la siguiente manera:</p> <p>Estrategia secuencial implicatoria: Los resultados cualitativos los utiliza para explicar resultados cuantitativos, el orden es cuantitativo → cualitativo, el énfasis es explicar e interpretar relaciones.</p> <p>Estrategia secuencial exploratoria: Los resultados cuantitativos los usa para explicar los cualitativos, el orden es cualitativo con análisis, seguido de cuantitativo con análisis, el énfasis es explorar un fenómeno.</p> |

| | |
|------------|---|
| | <p>Estrategia secuencial transformativa: Busca comprender un mejor fenómeno y dar le voz a diferentes perspectivas. Utiliza alguna perspectiva teórica y el énfasis está en la transformación.</p> <p>Estrategia concurrente de triangulación: En un mismo estudio busca confirmar, correlacionar o corroborar. Utiliza alguna perspectiva teórica, en la interpretación busca la integración. Se recopilan datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente. Estrategia concurrente de nido: Estudia diferentes grupos o niveles para obtener una perspectiva más amplia. Simultáneamente, se recogen datos cuantitativos y cualitativos. Se integra en el análisis.</p> <p>Estrategia concurrente transformativa: Utiliza alguna perspectiva teórica, recoge datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente. Se integra en el análisis</p> |
| (D3) | <p>En ese estudio los autores describen las implicancias y alcances que tendrá la Nueva Educación Pública Chilena, incluyendo las IES, así como las condiciones necesarias para la correcta implementación y sustentabilidad a largo plazo de una de las mayores reformas de los últimos años. Una de las contribuciones del capítulo es ofrecer un modelo de evaluación que establece los objetivos de política educativa exigibles a esta reforma, así como el modo de estimar su real impacto en aspectos de aprendizaje y de capacidades institucionales.</p> <p>Sin embargo, no se plantean modelos de evaluación de impacto</p> |
| Expos t | <p>(D4) El propósito de este estudio fue indagar en la percepción de las y los docentes que impartieron los módulos, en cuanto a sus prácticas comunicativas y didácticas al desarrollar una experiencia b-learning, desde el enfoque teórico que fundamenta el Programa. Se utilizó un estudio cualitativo por medio de entrevistas semi estructuradas; el análisis de datos se desarrolló a través de la Teoría Fundamentada. Los resultados muestran que la mayor parte del trabajo se basó en la co-construcción de los materiales por parte de las docentes, quienes tuvieron como foco las características específicas de los estudiantes. Los puntos bajos fueron el uso de la plataforma y el vínculo con los estudiantes a través de ésta. (Estudio de satisfacción académica)</p> |

| | |
|---------------------------|---|
| | <p>Análisis del Modelo o metodología</p> <p>La TF es un método de investigación cuyo soporte epistemológico radica en la vinculación entre un sujeto que busca la comprensión de un objeto a investigar mediante "las acciones y significaciones de los participantes de la investigación" (Charmaz 2013:272 citado por Bonilla et al.,2016). Lo anterior implica que el investigador "recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea" (Bonilla et al. 2016:306) mas no sucesiva. En ello radica la singularidad de la TF como un proceso metódico, sistemático e interpretativo, propio del paradigma cualitativo.</p> |
| <p>(D5)</p> <p>Expost</p> | <p>El estudio, plantea como objetivo el analizar en qué medida los nuevos marcos evaluativos, determinan las estructuras organizacionales y los procesos que se desarrollan en las Universidades, para la instalación de sistemas de aseguramiento de calidad internos orientados a la mejora. Siendo su objetivo principal, evaluar los procesos organizacionales que desarrollan diferentes tipos de Universidades del país a partir de su misión y los modelos educativos en relación a los estándares que propone la CNA. La investigación emplea una metodología de carácter cualitativa, que considera un primer proceso un estudio exploratorio (EE)de revisión documental (RD), junto al análisis descriptivo-comparativo.</p> <p>Análisis del Modelo o metodología</p> <p>El estudio exploratorio se considerada como el primer acercamiento científico a un problema. Se utiliza cuando éste aún no ha sido abordado o no ha sido suficientemente estudiado y las condiciones existentes no son aún determinantes. Recibe este nombre la investigación que se realiza con el propósito de destacar los aspectos fundamentales de una problemática determinada y encontrar los procedimientos adecuados para elaborar una investigación posterior. Es útil desarrollar este tipo de investigación porque, al contar con sus resultados, se simplifica abrir líneas de investigación y proceder a su consecuente comprobación.La RDE es un de investigación se realiza apoyándose en fuentes de carácter documental,</p> |
| <p>(D6)</p> | <p>El estudio planteó por objetivo analizar la producción científica sobre la calidad de educación superior en Chile. Se llevó a cabo un examen bibliométrico descriptivo longitudinal de los artículos publicados en la base de datos Scopus (periodo 2011-2021), cuyas temáticas fueron catalogadas con el esquema de clasificación de Callon et al. (1999). Se encontraron 59 artículos, publicados mayormente en revistas latinoamericanas, escritos de forma colaborativa y por investigadores afiliados a una</p> |

institución particular. También se hallaron cinco clústeres temáticos importantes (dos básicos, dos motores y uno emergente). Se concluye que la calidad de la educación superior es una temática relevante de investigación en Chile, de productividad creciente pero altamente concentrada, cuyo estudio se aborda, principalmente, desde la perspectiva de la acreditación institucional y el aseguramiento de la calidad.

La bibliometría según Solano (2009), es la aplicación de las matemáticas y métodos estadísticos a toda fuente escrita que esté basada en las facetas de la comunicación y que considere los elementos tales como autores, título de la publicación, tipo de documento, idioma, resumen y palabras claves o descriptores.

b) Análisis mediante cartografía conceptual sobre la Evaluación de Impacto en Educación Superior (EIES) para la estructuración de la teoría específica sobre evaluación de impacto en Educación superior

Sobre la base de la literatura especializada podemos establecer que la *cartografía conceptual* es una técnica de investigación científica que compromete el análisis cualitativo y multidimensional de contenido. Al respecto Tobón et al., (2018) la consigan como una “estrategia de investigación centrada en analizar el conocimiento científico en torno a un concepto, teoría o metodología tomando como base ocho ejes, los cuales son: noción, categorización, caracterización, diferenciación, división o aplicaciones, vinculación, metodología y ejemplificación” (p. 33).

Para el desarrollo y aplicación de la cartografía conceptual se realiza un acabado análisis del tema estudiado, relacionando los saberes previos con los ocho ejes de la cartografía conceptual definidos por Tobón, 2013 y que direccionan el análisis conceptual y la determinación del los Modelo de Evaluación de Impacto, los ejes se describen en la siguiente tabla.

A continuación, presentamos los ejes de la cartografía conceptual aplicados a nuestro estudio, los que serán fundamentados mediante los contenidos seleccionados desde la literatura en el apartado de análisis de resultados.

Tabla 8**Los ocho ejes mínimos de la cartografía conceptual aplicados a MEI en formación docente (educación)**

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

| 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(s), etimología y origen? | ¿Cuál es la etimología y/o origen, desarrollo histórico, definición actual y definición de la Evaluación de Impacto Instituciones de Educación Superior en Chile? | Evaluación de impacto Educación Superior |
| Eje 2. Categorización | ¿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? ¿Dentro de qué proceso o procesos mayor se encuentra el concepto de Evaluación de Impacto en Educación Superior? | Modelos generales de evaluación de impacto Gestión académica de Calidad. Programas formativos docentes. Educación Superior en Chile |
| Eje 3. Caracterización | ¿Cuáles son las características esenciales del concepto? ¿Qué elementos distinguen cada una de estas características? | ¿Cuáles son los elementos centrales que le dan identidad a la evaluación de impacto de programas formativos docentes en Chile? | |
| Eje 4. Diferenciación | ¿De qué otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría difiere el concepto? | ¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia la evaluación de impacto en educativa? | Evaluación de la formación |
| 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? | <i>Nivel de satisfacción</i> <i>Nivel de aprendizaje</i> <i>Nivel de transferencia</i> <i>Nivel Cambios en la institución.</i> |

| | | | |
|---------------------------|---|--|--|
| Eje 6. Vinculación | ¿Con qué disciplinas, enfoques y teorías se relaciona el concepto? | ¿Cómo se vincula la evaluación de impacto de los programas formativos en Educación Superior con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría? | <i>Educación Sociología Estadística Mejora continua Productividad Aprendizaje</i> |
| 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 en educación superior en Chile? | <i>Tipos de Evaluación de impacto. Planificación de la EIES. Operativización de la EI.</i> |
| 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? | |

Elaboración propia

Síntesis metodológica

En términos específicos se lleva a cabo un estudio de indagación documental descriptivo longitudinal y retrospectivo de los artículos publicados en la base de datos de Scopus, Scielo y otras revistas científicas (periodo 2017-2023), cuyas temáticas fueron catalogadas con el esquema de clasificación de Callon et al. (1999) y sometidas a criterios de inclusión y exclusión. Se encontraron XXX artículos, publicados mayormente en revistas latinoamericanas, escritos de forma colaborativa y por investigadores afiliados a una IES chilenas. También se hallaron cinco clústeres temáticos importantes (dos básicos, dos motores y uno emergente). Se concluye que la calidad de la educación superior es una temática relevante de investigación en Chile, de productividad creciente pero altamente concentrada, cuyo estudio se aborda, principalmente, desde la perspectiva de la acreditación institucional y el aseguramiento de la calidad.

El presente estudio de diseño descriptivo y enfoque cualitativo, se desarrolló en base en la metodología de revisión sistemática de la literatura (estudio documental), con el propósito de identificar y clasificar los diferentes Modelos de Evaluación de Impacto de la formación docente en la Educación Superior en Chile, en el periodo 2017-2023. La primera etapa fue la búsqueda de estudios sobre la evaluación de impacto de programas formativos ejecutados durante en el periodo de referencia en las bases de datos de Dialnet, Scielo y Google Académico. En total se recopilaron la referencia de 80 artículos que daban respuesta a un mínimo un 70% de los criterios de inclusión y que serán utilizados como corpus de análisis indirecto ya que abarcan los conceptos de asociación para la estructuración del marco teórico. En una segunda fase se realiza un nuevo filtro con los artículos específicos del núcleo temático y un 100% de los criterios de inclusión: evaluación de impacto en programas formativos en Chile o en universidades chilenas o modelos de evaluación de impacto en programas formativos en ES con un ponderado final de 10 documentos de análisis directo.

Al cotejar los artículos académicos extraídos de la búsqueda final, se exploraron los modelos de evaluación utilizados por los equipos de investigación, con el propósito de identificarlos y clasificarlos. Lo que dio como resultado un corpus de 6 documentos. Desde esta configuración se estructuró la segunda etapa de análisis de los modelos con base en tres criterios claves para el presente estudio: diseño de la evaluación de impacto, enfoque de la medición de impacto y aporte del modelo a la evaluación de la formación docente en IES. A continuación, se analizan los resultados de la clasificación ejecutada con base en los criterios señalados y la propuesta de Gertler et al., (2016), la cual determina tres tipos de modelos de evaluación de los programas formativos, según su orientación a los resultados, a los procesos y los modelos integrados.

Sobre la base del análisis de la literatura y el trabajo metodológico de una cartografía conceptual; en el presente acápite se dará respuesta a los 8 ejes determinados en el referido instrumento (véase Marco metodológico; cartografía

conceptual), que permitirá configurar un marco teórico referencial sobre la Evaluación de Impacto en la Educación Superior (EIES)

Tabla 9

Eje 1: Noción

| 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(s), etimología y origen? | ¿Cuál es la etimología y/o origen, desarrollo histórico, definición actual y definición de la evaluación de impacto en la (EIES) ? | Evaluación de impacto en educación superior (EIES) |

Para dar respuesta al Eje de la noción, se consigan que el término 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 “impacto” en su étimo latino proviene de la voz “*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 positivos o negativos que se generan en el bienestar de las personas o los grupos, 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 a largo plazo positivos y negativos, primarios y secundarios, producidos a través de una intervención de desarrollo, de forma directa o indirecta, intencional o no intencional (OCDE-DAC, 2022). Esta conceptualización 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 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 mismas autoras establecen que:

En la educación superior, se realizan múltiples “intervenciones” en el ejercicio de las labores de investigación, docencia y proyección social, y que generan cambios y transformaciones. Algunas de esas intervenciones están relacionadas con la formación integral de los estudiantes para su aporte futuro a la sociedad, la generación de conocimiento y/o desarrollos tecnológicos para la solución de problemas globales y la ejecución de proyectos de extensión para mejorar las condiciones de desarrollo regional, departamental, nacional y global (p.7)

Un último elemento a caracterizar en el primer eje de la cartografía conceptual es la “ Evaluación de impacto en Educación Superior (EIES)”, en este sentido en los últimos quince años se han generado técnicas y métodos sobre lo que es la EIES. Esto ocurrió gracias a aplicación práctica del impacto en el campo de la evaluación en ES, lo que ha generado -durante las últimas décadas- el desarrollo de la literatura sobre la definición y caracterización de la EIES de forma académica, sistémica, pero no limitada a una sola perspectiva y modelo. Según Bernal & Peña (2011) los investigadores interesados en esta discusión, han generado teoría más allá del establecer métodos de “evaluación de impacto” para entender las implicancias y consecuencias de las intervenciones en la educación terciaria, sino que, además, plantean cuestionamientos sobre lo qué hubiese ocurrido sin esa intervención, y la permanencia de los efectos en el tiempo; además de los efectos causales esperados e inesperados. Estos

cuestionamientos hacen que la (EIES) sea un tema en evolución. 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).

Tabla 10

Eje 2 Categorización

| Eje | Preguntas | Preguntas aplicadas al estudio | Aplicación al objeto de estudio de la presente investigación. |
|--------------------------|--|--|---|
| Eje 2. Categorización | ¿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)? | Modelos generales de evaluación de impacto Gestión académica de Calidad. Procesos de autoevaluación y mejora continua. Programas formativos docentes. Educación Superior en Chile |

Para determinar 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 de las 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 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 (Guaglianone, 2017). Surge entonces la tensión entre la rendición de cuentas y los procesos de mejora.

Es precisamente en el contexto 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 académica. Esto es refrendado por (Bayona-Umbarila et al. ,2022, citando a Abdala, 2004.).

Si bien esta misión es establecida por las mismas IES, la importancia social que tienen 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 el marco del objetivo general del presente estudio se releva que la EIES también encuentra uno de sus contextos de desarrollo en los programas académicos y formativos, en este punto es importante establecer que si bien la EI en las IES 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 tiene posee clasificación y alcances y métodos propios relacionados con la evaluación de ámbitos (objetos-espacios) educativos y, por ello, tiene unos planteamientos y metodologías específicas (Toranzos, 2014).

En síntesis, en el contexto de las IES, se evalúa el impacto de las acciones 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.

Tabla 11

Eje 3: Caracterización

| 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? | ¿Cuáles son los elementos centrales que le dan identidad a la evaluación de impacto de programas formativos docentes en Chile? | <p>Puede ser aplicada a intervenciones educativas como programas de formación docente.</p> <p>Debe responder a objetivos planteados con antelación a la implementación del programa formativo aunque sea ejecutada en un diseño expost, es decir, debe ser parte del diseño mismo del programa.</p> <p>Se debe diseñar con atención a los factores económicos de la</p> |

institución, considerando que las EI requieren de recursos y de un personal altamente cualificado.

Se debe tutelar los temas éticos.

En virtud de la literatura referida es factible establecer características de base de la EIES, las que se explicitan en la siguiente tabla:

Tabla 12

Características de la Evaluación de Impacto en Educación Superior

- Los objetos de análisis pueden ser intervenciones, innovaciones, programas o políticas implementadas al interior de las instituciones educativas y sus integrantes.
- Se espera que la cercanía del impacto sea evaluable, en la mayoría de los casos, de una forma específica al interior de la institución educativa y de sus integrantes, respondiendo claramente a ciertos objetivos planteados y esperados.
- A pesar de que se comprende que el impacto no es un aspecto estático, ya que puede variar con el tiempo, las limitaciones ético-económicas de las instituciones educativas les exigen definir un tiempo específico para medir el impacto de las intervenciones que quieren evaluar.
- Atendiendo al principio ético de equidad entre los integrantes de la comunidad educativa, siempre se debe inclinarse a que el impacto de las intervenciones sea lo más homogéneo posible entre todos los intervenidos.

Basado en Bayona-Umbarila, J. M., Rodríguez-Hernández, C. F., & Peña Ortega, L. O. (2022). Evaluación de Impacto en Instituciones de Educación Superior.

Tabla 13

Eje 4:Diferenciación

| Eje | Preguntas | Preguntas aplicadas al estudio | Aplicación al objeto de estudio de la presente investigación. |
|--------------------------|---|--|--|
| Eje 4. Diferenciación | ¿De qué otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría difiere el concepto? | ¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia la evaluación de impacto en las IES? | Evaluación de la formación Evaluación diagnóstica Evaluación del aprendizaje |

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 & 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 EI 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 EI 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.

Tabla 14

Eje 5: División

| Eje | Preguntas | Preguntas aplicadas al estudio | Aplicación al objeto de estudio de la presente investigación. |
|-----------------|---|--|---|
| Eje 5. División | ¿Cuáles son las clases o tipos EI? ¿Cuáles son los elementos distintivos de cada una de estas clases? | ¿En qué subclases o niveles se divide la evaluación de Impacto en IES? | <p><i>Tipos de evaluación de impacto en relación con la pertinencia temporal</i></p> <p><i>Ex –ante</i></p> <p><i>Ex –Post</i></p> <p><i>Niveles de la EI</i></p> <p><i>Nivel de satisfacción</i></p> <p><i>Nivel de aprendizaje</i></p> <p><i>Nivel de transferencia</i></p> <p><i>Nivel de resultados</i></p> |

Elaboración propia

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.

En términos generales y sobre la base de lo planteado por Navarro et al. (2006,) 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 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 ex-post, se aplicará cuando la evaluación de impacto puede retroalimentar la efectividad del proyecto o programa en cuestión, es decir, la evaluación ex-ante 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 ex-post 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 15

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 ex-ante 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”). |

| | |
|---|---|
| La evaluación de impacto <i>ex post</i> | <p>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).</p> <p>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 buscados³, la evaluación <i>expost</i> no inhabilita la aplicación de exámenes diagnósticos asociados a cada unidad de los programas o un examen diagnóstico global.</p> |
|---|---|

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 Modelo de Evaluación de impacto (MEI) y su objetivo.

Tabla 16
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 |

³ Los efectos buscados son los que inicialmente se pensaron alcanzar con el programa. Estos generalmente son previstos en los objetivos de la intervención y son de naturaleza positiva. Por su parte, los efectos no buscados pueden ser de índole positivos o negativos, los cuales pudieron haber sido previstos o no en la etapa de formulación del proyecto. En este contexto, el objetivo de una Evaluación de impacto es evaluar todos aquellos efectos relevantes al propósito de la evaluación.

| | |
|----------------------------------|--|
| | 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 Kirpatrick

Para efectos de la contextualización de los niveles básicos de la Evaluación de Impacto aplicados a programas de 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 17

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 | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo responde el personal académico a esto? ¿Qué respuestas son deseables? • ¿Qué se puede hacer para conseguir esta respuesta? |

| | |
|------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué interacciones colegiales son deseables? • ¿Qué queremos que hagan, como resultado de lo que han aprendido? |
| Nivel 2: Aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • ¿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 | <ul style="list-style-type: none"> • ¿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 | <ul style="list-style-type: none"> • ¿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

El sexto eje de la cartografía conceptual sobre la Evaluación de Impacto en la Educación Superior Chilena, específicamente aplicada a los programas de formación docente , no permite vincular este tema con una serie de elementos y teorías necesarias a ser consideradas en su planificación e implementación .

Tabla 18

Eje 6: Vinculación

| 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 de los programas formativos en Educación Superior con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría? | <i>Educación</i> <i>Responsabilidad Social</i> <i>Teoría del Cambio</i> <i>Política públicas</i> <i>Ética</i> |
|-----------------------|--|--|---|

Elaboración propia

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; entre estos elementos se destaca la Teoría del cambio y la responsabilidad social de la (ES), el primero como un elemento vinculado al diseño de las evaluaciones de impacto una EIES, y que debiera estar presente en el diseño mismo de todo programa de formación.

Teoría del cambio:

La teoría del cambio (TdeC), 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” (Gertker et al, .2017.p, 36).

Debido al enfoque causal de la investigación, una teoría del cambio es la base de cualquier EIES. 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 teorías del cambio 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.

Figura 5

Cadena de Causalidad para Elaboración de Teoría del Cambio en Estudios de Impacto



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 Tde C 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).

Responsabilidad Social Universitaria:

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 et al., 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., 2017).

Tabla 19**Eje 7: Metodología**

| 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 en educación superior en Chile? | |

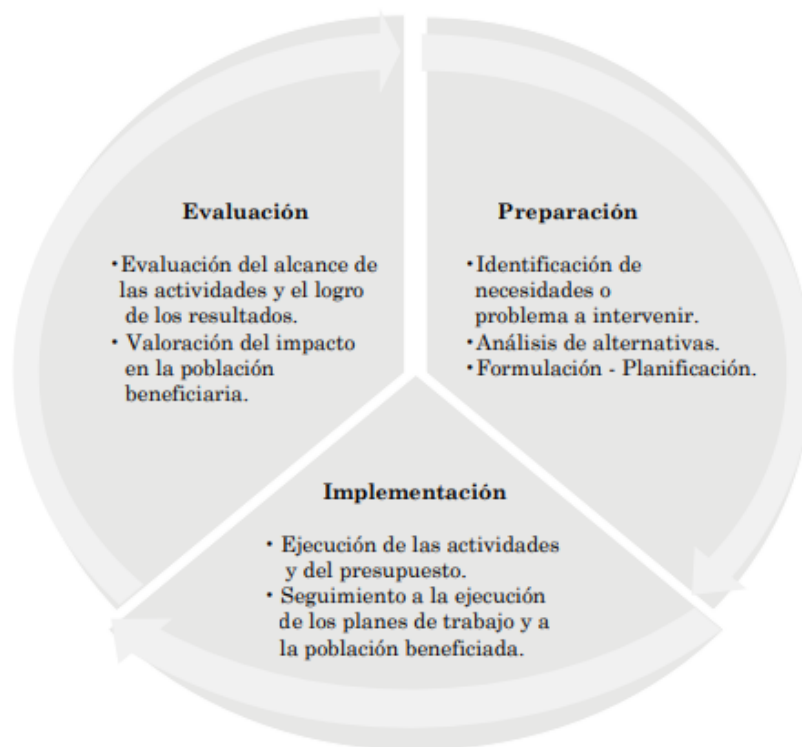
Sobre la base de la base documental analizada es factible colegir una serie de elementos metodológicos asociados a la Evaluación de Impacto en educación Superior (EIES). En primer lugar esta metodología hace referencia a un juicio de valor, un señalamiento, un estimativo, una apreciación, una medida de algo” (Rincón & Pérez.,2018.p,140). En el contexto de la Educación Superior, la evaluación de impacto va construyendo un significado particular según al ámbito en que se aplique: académico, investigativo, social, ambiental, político, tecnológico, institucional, entre otros Mora (2022), considera que la evaluación es el proceso que determina en qué medida se han logrado los objetivos propuestos , para lo cual recomienda una comparación de los resultados- con respecto a un grupo de control o a una línea base, y los objetivos inicialmente planteados; lo que proporciona una realimentación que permite el identificar cuáles han sido los aspectos más relevantes (positivos y negativos) que se están dando en el proceso, para alcanzar los objetivos propuestos , por ejemplo, en un plan o programa de formación docente.

En el ámbito específico de la EIES, el impacto se asocia a la identificación de los alcances logrados, en términos del efecto, la transformación, los cambios esperados y logrados derivados de una intervención (Aponte t al., 2021). En este nivel educativo es posible identificar múltiples intervenciones que efectúa la

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 6

Fases para la gestión de proyectos con impacto educativo

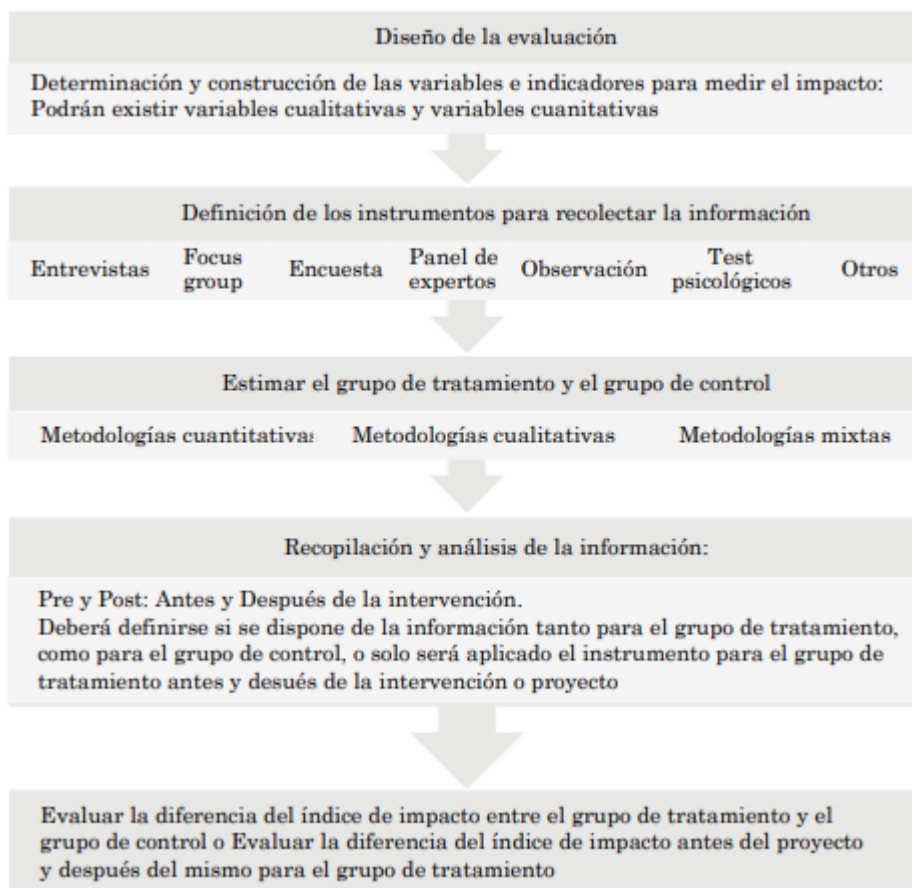


Tomado de Rincón, C. y Pérez, A. (2018). *Metodología para la evaluación de impacto de la extensión en la educación superior.*

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 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 . La metodología e instrumentos seleccionados deben ser implementadas mediante una matriz o esquema de operativización. A continuación se presenta la propuesta las Rinón & Pérez

Figura 7

Matriz de operativización metodológica para una evaluación de impacto



Tomado de Rincón, C. y Pérez, A. (2018). *Metodología para la evaluación de impacto de la extensión en la educación superior*.

Tabla 20.

Eje 8: Planificación

| 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 2027-2023? | Resultados finales del presente estudio |

Capítulo 5

Marco conclusivo

Discusiones y Conclusiones

La presente investigación se desarrolló en el contexto temático de la gestión académica de calidad en educación superior en Chile, teniendo como objetivo general el “determinar los modelos de evaluación de impacto utilizados en Chile para medir los programas formativos docentes en educación superior en el periodo 2017-2023”, para tal cometido mediante un enfoque cualitativo y una revisión y análisis documental se logró determinar un corpus primario de 80 documentos relacionados con los conceptos o núcleos temáticos asociados al problema de investigación, los que se fueron consignados como criterios de exclusión, en la depuración final y en asociación con los conceptos matrices de “Modelos de Evaluación de Impacto” y “Programas Formativos Docentes en Educación Superior en Chile”, el corpus documental se redujo a 6 investigaciones científicas. 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 chilenas.

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. Para ello, se aplicaron entrevistas a los

encargados de estos programas y se elaboró e implementó un modelo de evaluación de impacto para un caso en particular. Dicho modelo se sustentó en las referencias internacionales disponibles, pero buscó avanzar en la superación de sus principales limitaciones.

En términos generales, se concluye que en Chile los programas de formación en docencia universitaria son similares entre sí y no responden directamente a un modelo teórico claramente definido y propio del ámbito de la Educación Superior. Por otra parte, al analizar el efecto de la formación en profesores y estudiantes para un programa en particular, se evidencian impactos positivos solo después de un año de formación. En estos casos, los docentes manifestaron un enfoque de enseñanza más centrado en el aprendizaje de sus estudiantes que sus pares que no habían participado de dicha formación. A su vez, sus respectivos estudiantes evidenciaron, en mayor medida, un uso de estrategias de aprendizaje profundo por sobre el uso de estrategias de aprendizaje superficial.

En 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. La investigación contempló un estudio general que consideró una muestra de 66 docentes y un estudio específico mediante un estudio de casos de 10 docentes. Concretamente, se examina la motivación inicial para participar del programa formativo y se analizan los cambios en las concepciones y enfoques docentes antes y después de la formación. Se evaluó, además, la transferencia de los aprendizajes de manera directa en la práctica docente.

El primer estudio referido corresponde a un 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).

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).

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. Los principales resultados estuvieron relacionados a los niveles clásicos de la medición de la formación, como factores facilitadores u obstaculizadores de la transferencia (Ramos et al., 2016; Román, 2017).

Del análisis de los otros 4 estudios seleccionados se puede colegir que tres de estos obedecen a un MEI, solo tres permiten colegir en algunas de sus fases un MEI asociado, quedando los tres en de orientación a los procesos.

En cuanto a la temporalidad del MEI cinco de los seis estudios 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. 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 *expost* no inhabilita la aplicación de exámenes diagnósticos asociados a cada unidad de los programas o un examen diagnóstico global.

Solo el estudio de Marchant (2017) corresponde a un MEI *Ex ante*, ya que metodológicamente se 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 ex-ante 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 ex-ante, 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”).

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, adscriben en conformidad a su propósito a los **Modelos integrados y a los Modelos de procesos**. En cuanto a su pertinencia temporal la mayoría adscribe al **Modelo Expots**. **El nivel máximo de análisis se observa que dos de los 6 estudios están en el nivel transferencia.**

Por otra parte y en el contexto de los objetivos específicos, la literatura analizada en la fase de intermedia nos ha permitido describir los elementos que definen y caracterizan -en forma específica- a la Evaluación de Impacto en la Educación Superior; mediante una cartografía conceptual aplicada al tema de estudio sea ha podido sistematizar un marco teórico específico sobre el tema de la evaluación de impacto en contextos de Educación Superior, lo que se puede constituir en un aporte para otros investigadores interesados en profundizar este tipo de análisis .

Recomendaciones

Para futuras investigaciones sobre el tema se sugiere el tutelar **Elementos para el aseguramiento de la calidad de la Evaluación de Impacto** , tales como:

- Implementación del MEI en el contexto de la Teoría del Cambio⁴ asociada al programa formativo.
- Contar con un equipo interno calificado para el desarrollo de la evaluación de impacto para asegurar la adecuación de su enfoque y la pertinencia de la toma de decisiones.
- Incluir a un grupo asesor técnico o a revisores homólogos de carácter externo para revisar el diseño de MEI y los instrumentos asociados por cada nivel de impacto, a saber: un diagnóstico del modelo de evaluación de impacto ya implementado, sugerencias de mejora, validación de instrumentos y/o propuestas de nuevos instrumentos ya validados, insumos para el proceso de seguimiento y monitoreo, sugerencias metodológicas para el análisis de datos entre otros.
- Resguardo de temas éticos: El proceso de desarrollo de un MEI y las evaluaciones asociadas (encuesta de satisfacción, cuestionarios de transferencia, entrevistas, etc.); debe seguir las directrices éticas de evaluación en conformidad a los parámetros básico-establecidos por los respectivos comités de ética de la IES 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.

⁴ Una teoría del cambio explica cómo se entiende que las actividades producen una serie de resultados que contribuyen a lograr los impactos finales previstos. Puede desarrollarse para cualquier nivel de intervención: un evento, un proyecto, un programa, una política, una estrategia o una organización. En una evaluación de impacto, una teoría del cambio es útil para identificar los datos que deben recopilarse y cómo deben analizarse. También puede proporcionar un marco para la presentación de informes aprovechando al máximo los datos existentes en forma de indicadores en diferentes tipos de (insumos, productos, resultados, impactos) para reflejar los principales resultados en la teoría del cambio del programa. Las evaluaciones de impacto deben utilizar idealmente los indicadores que se seleccionaron para supervisar el desempeño durante el periodo de aplicación del programa, es decir, los indicadores clave del desempeño (Peersman, 2014).

- Seguimiento y evaluación de procesos internos y sostenibilidad de la información, datos, recursos y acciones relacionados en cada fase de la implementación del MEI a nivel institucional.
- El análisis oportuno de las distintas medidas a implementar en contextos críticos emergentes: qué se está haciendo y debatir explícitamente las opciones disponibles.

Ampliar el trabajo de campo hacia 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.

Dificultades

A medida que se realizó la investigación se encontraron vacíos en la definición del concepto de evaluación de impacto en educación, por lo que esta propuesta se organizó a fin de ayudar a una mejor comprensión del concepto y así contribuir a la solución del problema dotando a los investigadores y a los lectores del presente trabajo de elementos documentales que les permitan clarificar el concepto de evaluación de impacto en el contexto definido como objeto de estudio.

La escasa evidencia científica publicada sobre la evolución de impacto en programas formativos docentes de ES en Chile.

Bibliografía

- 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)*. <https://ddd.uab.cat/record/187066>
- Aguire.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, y Pérez, A. (2021). Evaluaciones de Impacto en Educación Superior. Edición independiente. <https://claudiaaponte.com.co/wp-content/uploads/2018/12/Evaluaciones-de-l-mpacto-en-la-Educacio%CC%81n-Superior-Aponte-C-Cadavid-A-2021.pdf>
- Araya-Castillo, L., y 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>
- 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>
- Bernal, R., & Peña, X. (2011). Guía práctica para la evaluación de impacto. Ediciones Uniandes. Black, P., & William, 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

- Bernasconi, A. (2015). *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Chile: Centro de Estudios de políticas y prácticas en Educación. <https://repo.uss.cl/wp-content/uploads/2017/08/Desafios-del-futuro-de-la-educacion-superior-chilena.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
- 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>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L. y Ruiz-Bravo, P. (2021). Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e07.2982>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). (2016). Calidad de la formación universitaria: Información para la toma de decisiones. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/calidad-de-la-formacion-universitaria-informacion-para-la-toma-de-decisiones.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: 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>
- 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

- Delgado, L.,(2019).Aprendizaje centrado en el estudiante,hacia un nuevo arquetipo docente.. Enseñanza & Teaching, 37, 1-2019, 139-154. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/et2019371139154/21170>
- Duque, Marco, & Guatapi, Héctor. (2022). Conceptual cartography of evaluation in Higher Education in the social formative model. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3), 1036-1050. Epub 02 de septiembre de 2022. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000301036&lng=es&tlng=en.
- 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>
- Fernández, I. y Márquez, D. (2014). «Formación docente, ¿un concepto en crisis?: Situación actual y tendencias emergentes en las universidades del Estado Español». En: Monereo, C. Enseñando a enseñar en la universidad: La formación del profesorado basada en incidentes críticos. Barcelona: Octaedro, 251-293. https://www.researchgate.net/publication/270105118_Formacion_docente_un_concepto_en_crisis_Situacion_actual_y_tendencias_emergentes_en_las_universidades_del_Estado_Espa- nol
- 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>
- Gertler, P; Martinez, S;Rawlings, L .(2016). La evaluación de impacto en la práctica: Segunda edición. <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>
- 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). Editoria e Livraria Appris.
- 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>
- Ministerio de Educación Chile (MINEDUC). (2018) . Ley 21091 Sobre Educación Superior.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991&idParte=9917404>
- Miranda Hiriart, 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 Ramirez, 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>
- 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 Robledo, 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>

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>

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>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [7 de agosto de 2023].

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

Ramos, G., Castro, F. y López, A. (2018). Gestión universitaria y gestión de la investigación en la universidad: aproximaciones conceptuales. *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. Esp, núm. 1, pp. 131-145. <https://www.redalyc.org/journal/290/29062781008/html>

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

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>

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>
- Ramos Azcuy, Fridel Julio, Meizoso Valdés, María del Carmen, & Guerra Bretaña, Rosa Mayelin. (2016). Instrument for the impact assessment of the academic training. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(2), 114-124.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-3620201600020014&lng=es&tlng=en.
- Rodríguez, V. (2021). Docencia y desarrollo profesional: fundamentos, debates y perspectivas.
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/182991/Docencia-y-desarrollo-profesional.pdf?sequence=1>
- Romanelli, J., Gonçalves, M., de Abreu Pestana, L., Soares, J., Boschi, R., & Andrade, D. (2021). Four challenges when conducting bibliometric reviews and how to deal with them. *Environment Science and Pollution Research*, 28(43), <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34545520/>
- Roussos, A. J. (2011). Preparación de una revisión bibliográfica para su publicación cuando un solo artículo nos habla de muchos trabajos. *Fundación para la Investigación en Ciencias Sociales*, 1, 1-7. Recuperado el 4 de diciembre de 2017 desde <http://funics.org/wp-content/uploads/2011/11/revision-bibliografica-formato-funics.pdf>
<http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/2769/roussos26.pdf?sequence>
- Solano López Edita, Castellanos Quintero Sara, López Rodríguez del Rey María, Hernández Fernández Juana. La bibliometría: una herramienta eficaz para evaluar la actividad científica postgraduada. *MediSur [Internet]*. 2009 Ago [citado 2023 Ago 13] ; 7(4): 59-62. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2009000400011&lng=es.
- Servicio de Información en Educación Superior (SIES). (2023). Informe: Matrícula en Educación Superior en Chile.
https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/07/Matricula_en_Educacion_Superior_2023_SIES.pdf
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2 (2), 173-201 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10016>
- 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
- Tobón-Tobón, S. (2013). Evaluación socioformativa: Estrategias e instrumentos. Mount Dora (USA). Kresearch. Kresearch. ISBN: 978- 1-945721-26-7; ISBN: 978-1-945721-26-7.

- https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/336349659_Evaluacion_socioformativa_Estrategias_e_instrumentos/links/5d9cf8e6458515c1d3a1628c/Evaluacion-socioformativa-Estrategias-e-instrumentos.pdf
- 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>
- 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>
- Vega A, Arjona JM (2019) Social networks and graph theory in the search for distant knowledge in the field of industrial engineering. Cap. 17. En Pal M, Samanta S, Pal A (Eds.) *Handbook of Research on Advanced Applications of Graph Theory in Modern Society*. IGI-Global. Hershey, PA, EEUU. pp. 397-418. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85077833110&doi=10.4018%2f978-1-5225-9380-5.ch017&partnerID=40&md5=9609ab2f6130a602e7ac1caab80ceb70>
- 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
- 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>

Anexo 1

Tabla

Matriz de autoevaluación para calidad en investigaciones cualitativas.

| Criterios para la calidad (objetivo final) | Diversos medios, prácticas y métodos para lograrlo | Aplicación al estudio Se cumple Sí -No |
|---|--|--|
| Tema valioso | El tema de investigación es: <ul style="list-style-type: none"> • Relevante • Oportuno • Significativo • Interesante | Sí |
| Elevado rigor | El estudio utiliza suficientes, abundantes, apropiados y complejos: <ul style="list-style-type: none"> • Construcciones teóricas • Datos y tiempo en el campo • Muestra(s) o unidad de Análisis • Contexto(s) Procesos de recogida y análisis de datos | Sí |
| Sinceridad | El estudio se caracteriza por: <ul style="list-style-type: none"> • La autorreflexión sobre los valores subjetivos, los sesgos y las inclinaciones del investigador o los investigadores • La transparencia sobre los métodos y los retos | Sí |
| Credibilidad | La investigación se caracteriza por <ul style="list-style-type: none"> • La descripción minuciosa, el detalle concreto, la explicación del conocimiento tácito (no textual), y por mostrar en lugar de contar. • Triangulación o cristalización • Reflexiones de los miembros | Sí |
| Resonancia | <ul style="list-style-type: none"> • La investigación influye, afecta o conmueve a determinados lectores o a diversos públicos mediante • Representaciones estéticas y evocadoras | Sí |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones transferibles | |
| Contribución significativa | <p>La investigación proporciona una contribución significativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualmente/teóricamente • Prácticamente • Moralmente • Metodológicamente | |
| Ética | <p>La investigación tiene en cuenta</p> <ul style="list-style-type: none"> • La ética de los procedimientos (como la de los sujetos humanos) • La ética específica de la situación y de la cultura • La ética relacional • La ética de salida (dejar la escena y compartir la investigación) | Sí, este proceso comprende acciones post entrega del estudio |
| Coherencia significativa | <p>El estudio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Logra lo que pretende • Utiliza métodos y procedimientos que se ajustan a los objetivos establecidos • Interconecta de forma significativa la literatura, las preguntas/los focos de investigación, los hallazgos y las interpretaciones entre sí | sí |

Basado en Tracy (2021) "Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad".

