

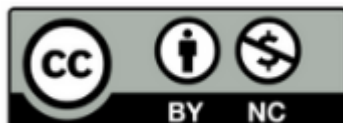
## **EVALUACIÓN DE IMPACTO Y GESTIÓN ACADÉMICA DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA: CHILE (2017- 2023)**

**Fanny Miriam Carrasco Monsalve &  
Alicia Marcela Farías Molina**

Recibido: 12-10-2023

Aprobado: 23-11-2023

Publicado: 31-12-2023



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

## Autores

**Fanny Miriam Carrasco  
Monsalve \***  
**Alicia Marcela Farías  
Molina\*\***

## Chile

Chilena Magister en Educación  
con mención en Evaluación  
Psicopedagógica Universidad de  
Talca, Talca, Chile

Correo electrónico:

[fanny.carrasco@utalca.cl](mailto:fanny.carrasco@utalca.cl)

ORCID:

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

\*\* chilena Magister en Educación  
con mención Docencia e  
Investigación. Investigador  
independiente

Correo electrónico:

[alicia.farias@gmail.com](mailto:alicia.farias@gmail.com)

ORCID:

<https://orcid.org/0009-0003-0015-3605>

## EVALUACIÓN DE IMPACTO Y GESTIÓN ACADÉMICA DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA: CHILE (2017- 2023)

*Impact evaluation and quality academic management in university teacher training: Chile (2017- 2023)*

## RESUMEN

La presente investigación tiene su origen contextual en el estudio de la gestión académica de calidad en la Educación Superior Chilena, teniendo como objetivo general el “determinar los modelos de evaluación de impacto utilizados en Chile para medir los programas formativos docentes en el periodo 2017-2023”; metodológicamente es un estudio cualitativo, de indagación documental y cartografía conceptual. Los resultados permitieron determinar (en los límites de esta investigación) que los modelos de evaluación de impacto utilizados en las universidades chilenas adscriben en conformidad a su propósito a los “Modelos integrados” y a los “Modelos de procesos”.

**Palabras clave:** Evaluación de impacto, gestión académica, calidad educativa, formación docente, educación universitaria

**Cómo citar este artículo:**

Carrasco, F. & Farias, A. (2023).  
Evaluación de Impacto y  
Gestión Académica de Calidad  
en la Formación Docente  
Universitaria: Chile (2017-  
2023). *Revista Estudios en  
Educación (REeED)*, 6(11), p.p.  
136 – 162.

**ABSTRACT**

The present research has its contextual origin in the study of quality academic management in Chilean Higher Education, with the general objective of “determining the impact evaluation models used in Chile to measure teacher training programs in the period 2017-2023.”; Methodologically, it is a qualitative study of documentary research and conceptual mapping. The results allowed us to determine (within the limits of this research) that the impact evaluation models used in Chilean universities, ascribe, in accordance with their purpose, the integrated Models and the process Models.

**Key words:** Impact evaluation, academic management, educational quality, teacher training, university education.

## 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, 2017). Sin embargo y pese a la conciencia de la relevancia de este tipo de evaluación en los programas de formación docente -como parte de los procesos de una gestión académica de calidad - la mayoría de estas evaluaciones aún se centran solo en medir el grado de satisfacción de los participantes.

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

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

Se suman a esta línea argumentativa la referencia de Feixas et al. (2015), quien nos indica que podemos afirmar que en el tiempo en que se realizó su estudio, al igual que ahora se cuentan con pocas investigaciones referidas a si los aprendizajes de los docentes se refrendan en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, en todos los ámbitos de una educación integral.

En este orden de ideas, y a partir de los argumentos presentados surgen una serie de cuestionamientos, que conducen el hilo discursivo del presente estudio: ¿Qué sucede con la evaluación de impacto en los programas de formación docente en la educación superior chilena?, ¿Cuáles son los modelos que sustentan la evaluación de impacto de los programas de formación docente en educación superior chilena ?, ¿Qué niveles de impacto se medirían en Chile en los programas de formación docente? Las referidas preguntas dan origen al tema indagado: “Los modelos de evaluación de impacto y la gestión académica de calidad en la formación docente universitaria en Chile, en el periodo 2017 a 2023”.

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

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

## **REVISIÓN DE LA LITERATURA**

### **Gestión de la Calidad en la Docencia Universitaria**

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

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

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

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

Esta argumentación es refrendada por Marchant (2017), quien sostiene que los dos panoramas propuestos guían básicamente al afianzamiento de un modelo educativo enfocado al desarrollo e n los estudiantes de la capacidad de autodirigir sus aprendizajes, gracias a la educación por competencias.

Para profundizar la relación entre la mejora de la calidad en las IES y la evaluación de impacto de los programas formativos docentes -para profesionales que ejercen funciones pedagógicas en educación terciaria- es necesaria su contextualización en una gestión académica de calidad, al respecto la Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile (2022), define este elemento como “aquel ámbito de acción orientado a facilitar y mejorar los procesos formativos que imparten las instituciones de educación superior. Esto incluye la definición, implementación y seguimiento de procesos de mejoramiento continuo” (p.18).

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

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

## **La Evaluación de Impacto de los Programas de Formación Docente en Educación**

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

investigar aquellos factores relevantes que influyen en la calidad educativa de la educación superior, y en concreto en la transferencia de la formación docente” (p.20).

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

Lo anterior según Brika et al. (2021) tiene efectos de orden sustantivo en la calidad educativa que, como concepto de carácter multidimensional, es fundamental para el desarrollo de todo el tejido social de un país. En este sentido los aportes de Araya & Verelst (2023) establecen que “la adquisición de una educación de calidad es un pilar fundamental para el futuro de un país, ya que revela tanto su progreso educativo como social. Por tanto, se convierte en un objetivo principal y un factor transversal de las políticas públicas” (p.8).

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

## **METODOLOGÍA**

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

## Objetivo de Investigación, Objeto de Estudio, Unidades de Análisis y Técnicas

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

En lo referente al objeto de estudio y las unidades de análisis es pertinente consignar que un sentido estricto en un estudio de análisis documental, la unidad de análisis son los propios documentos recopilados, en cuanto a la técnica y considerando que el objetivo del estudio se asocia con la interpretación de materiales seleccionados (Tobón, 2017), la técnica de análisis será el estudio de categorías definidas en torno al tema, con el apoyo de un registro documental (Martínez-Corona & Palacios-Almón, 2019). Para lo cual, se definieron subcategorías temáticas y criterios de inclusión y exclusión.

### Descripción del Proceso de Análisis Documental

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

**Tabla 1**

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

<i><b>Criterio</b></i>	<i><b>Inclusión</b></i>	<i><b>Exclusión</b></i>
Periodo	Desde 2017 hasta 2023	Publicaciones anteriores a 2017
Tipo de documento	Artículo científico, tesis de doctorado, libro.	Ponencias y publicaciones de conferencias, revisiones, capítulos de libros, notas, cartas, publicaciones editoriales y resúmenes
Estado del documento	Artículo en publicación final/ tesis publicada en postales institucionales, libros publicados con ISBN editorial o editoriales universitarias	Artículos, tesis o libros en prensa o en fase de corrección.



Pertinencia	Tratamiento directo de la calidad en educación superior (conceptos claves) y tópicos o cluster relacionados.	Otras temáticas no relacionadas
Zona geográfica	Chile	Otros países, áreas o regiones del mundo
Idioma	Castellano, inglés	Otro idioma que no sea Castellano e inglés
Base de datos y revistas indexadas	● Google Académico; Scopus, Scielo, Redalyc.	Revistas no indexadas y base de datos no validadas
Palabras clave	<ul style="list-style-type: none"> <li>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”.</li> </ul>	Red semántica fuera de las palabras clave
Elementos de la cartografía conceptual	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los documentos para el tratamiento de los modelos de impacto deben abordar elementos de los ocho ejes de la cartografía conceptual.</li> </ul>	Los contenidos documentales que se reaccionan con los ejes de análisis de la cartografía conceptual

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, p.56), lo que será un aporte para la profundización del tema en futuras investigaciones. Lo anterior complementado mediante el análisis de cartografía conceptual.

Una vez definidos los criterios de inclusión, se ejecutaron las siguientes acciones con apego a los puntos que se describen a continuación de manera cronológica: 1.- Se realizó una búsqueda crítica de artículos y tesis mediante el uso de motores de búsqueda Research Rabbit app, Google Académico, indexaciones como Scielo, Dialnet, Redalyc y Latindex. 2.- Se utilizaron los siguientes núcleos semánticos compuestos: “gestión de calidad educativa”, “evaluación de impacto educativa”, “modelos de evaluación de impacto” “evaluación de la formación docente en educación superior en Chile”, las siguientes palabras o deícticos de palabras complementarias: “calidad”, “gestión de calidad”, “formación docente”, “cartografía conceptual”, “Educación superior”, 3.- Se realiza un vaciado manual primario de las referencias documentales encontradas a una matriz creada para el presente estudio presente estudio 4.- Se realiza una selección final únicamente los documentos que cumplieran

con el 100% de los criterios de inclusión definidos por año de indagación, para lo cual se utiliza el buscador de producción científica Rabbit app 2023 , Google académico, Academic Research EBSCO, Sistema de Información Científica Redalyc.

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

## RESULTADOS

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

### Síntesis de Evidencia Científica

En virtud de los resultados obtenidos en la fase de selección y análisis documental fue posible determinar un corpus primario de 77 documentos relacionados con los conceptos o núcleos temáticos asociados al tema y objetivo de investigación; los que se fueron seleccionados bajo la premisa de cumplimiento de un 80% de los criterios de inclusión y de exclusión, en asociación con los conceptos matrices de “Modelos de Evaluación de Impacto” y “Programas Formativos Docentes en Educación Superior en Chile” acotados al periodo 2017-2023.

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

Como fuera explicitado en el marco metodológico, esta investigación de enfoque cualitativo basado en el análisis documental, puede incluir en su primera fase en consolidado cuantitativo que da cuenta del resultado numérico de la investigación, sin ser un estudio

bibliométrico, ya que no es el foco de la presente investigación. Pero se consigna como un elemento de resguardo de calidad procesual.

En este contexto y al cotejar los artículos académicos extraídos de la búsqueda final, se exploraron los modelos de evaluación de impacto utilizados por los distintos equipos de investigación, en el contexto de los programas de formación docente en IES en Chile; con el propósito de identificarlos y clasificarlos; posteriormente, para conformar la base teórica (descriptiva) de dichos MEI en concordancia con la clasificación consignada en el marco teórico de este estudio. A partir de esta estructuración se configuró la segunda fase de análisis de los modelos con fundamento en tres criterios de base, a saber: el diseño de la evaluación, el enfoque de la medición y el aporte del modelo al contexto de la gestión académica en las IES. Los estudios se identifican detalladamente en la tabla n° 2.

**Tabla 2**

*Evidencia científica final seleccionada para el análisis*

año	Título	Tipo	Enfoque Metodológico	Cita Link
2017 (D 1)	La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes	Libro (Tesis doctoral)	Mixto-descriptivo	Marchat,J.(2017). La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes. <a href="https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/46488">https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/46488</a>
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> . <a href="https://ddd.uab.cat/record/187066">https://ddd.uab.cat/record/187066</a>
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	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

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

Elaboración propia

## Los Programas de Formación Docente en Educación Superior en Chile

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

En este contexto el proceso de indagación y análisis documental permite determinar que los programas destinados a formar o profundizar las competencias pedagógicas de los profesionales que ejercen enseñanza en educación superior, se enfrenta a constantes cambios derivados de la expansión y diversificación de su matrícula, en este sentido un reciente estudio publicado por el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) 2023,

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

Lo anterior puede tener entre sus causales directas el aumento y generación de nuevas formas de financiamiento y la diversificación de la población que compone las instituciones de educación superior (OCDE, 2009). En este escenario el modelo tradicional de enseñanza en el cual el docente es el centro del modelo educativo y su función es transmitir información y conocimientos al estudiantado, y estos por su parte actual de modo pasivo como receptores de contenidos, se ha 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. pp. 44).”

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

De esta manera se ha ido transitando a concepciones cada vez más comprensivas que van desde el desarrollo instruccional y profesional, al desarrollo del liderazgo y de la organización (Fernández, 2014). En el mismo ámbito se puede considerar que la formación docente, tanto inicial como continua, proveen los instrumentos indispensables en el desarrollo de la profesión docente y académica universitaria, incrementando la calidad de los aprendizajes en los y las estudiantes. Comprenderemos por Formación docente Universitaria

“...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.” (Feixas, M y Col., 2015, pp 83).

La indagación sobre el estado del arte de la formación de docentes en educación superior en Chile, encuentra uno de sus referentes en Jorge Marchant Mayor, (2017), publica su tesis doctoral “La formación de la Docencia Universitaria en Chile” quien establece que “diferentes IES chilenas país han implementado programas de formación en docencia para

su profesorado” (p.1), desde el advenimiento de los modelos de formación por competencias, el referido autor establece que existen tres tipos de justificaciones o variables derivadas de estos programas formativos que son válidas para “indagar en el efecto de un programa de formación en docencia” (p.6), y que potencialmente -a nuestro juicio- debieran ser consideradas al momento de diseñar o seleccionar un modelo de evaluación de impacto para un programa de formación en docencia de IES, a saber el autor mencionado presenta tres justificaciones, a considerar:

1. En importante enfocarse desde el programa de formación, en el caso de Marchant (2017) su objeto de observación es un diplomado, en que se evidencian claramente que sus objetivos están orientados a que los docentes contribuyan al aprendizaje de los estudiantes, de esta forma al evaluar al programa se toma en cuenta su propio valor.
2. Se debe apuntar al análisis de la evidencia presente en las investigaciones y textos especializados en este tema, destacando la relevancia del sentido que los docentes dan al proceso de enseñanza que del que se hacen cargo y que tiene impacto en la calidad del aprendizaje de sus estudiantes.
3. Se dirige a la probabilidad de que las diferentes áreas involucradas de conocimiento, modalidades de enseñanza – aprendizaje, niveles y ambientes de aula, estén orientadas en el estudiante y su aprendizaje ya que esto es aplicable en cualquier proceso formativo.

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 del estudiantado o de los profesionales capacitados y la

transferencia; siendo una preocupación latente , la falta de evaluaciones con carácter de rigurosidad, validez y confiabilidad (Cano, 2015). Refrendando anterior, se constatable la falta de evidencia con respecto al impacto en la calidad de los aprendizajes de las personas que participan en la formación, de su desarrollo profesional, su influencia en el clima y la cultura institucional, como características de la transferencia (Feixas et al., 2015).

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

En virtud de lo expresado el centrarse en los resultados de una medición de impacto no solo sirve para definir y hacer un seguimiento de objetivos, sino que –además– proporcionan información esencial para la mejora continua y la gestión académica de calidad de los distintos programas implementados, teniendo también incidencia directa en la planificación estratégica de nuevos proyectos formativos; siendo este concepto la idea matriz para llevar a cabo un estudio de los distintos modelos de evaluación de impacto aplicados a programas formativos en Chile.

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

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

En este sentido el aumento de programas de formación docente en un contexto de gestión académica de calidad también encuentra fundamento en el “consenso respecto de la necesidad de mejorar las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios, con el objetivo de asegurar la calidad del aprendizaje de los estudiantes y enfrentar los desafíos que propone la formación de profesionales en un mundo globalizado”. (Postaref et al., 2007 citado por Marchant 2017, pp. 44).

La verificación a nivel internacional, de las investigaciones de mayor importancia para el año 2012, realizada por Stes et al. para su publicación del año 2015, se dedicó a las investigaciones realizadas sobre el impacto de los programas de formación docente, llegando a las siguientes conclusiones: 1) Quienes participan de un programa de formación docente, presenta variaciones positivas relacionadas al aprendizaje, actitud, concepción y enfoque de enseñanza, conocimientos, habilidades y comportamientos en el aula; 2) Los cambios mencionados anteriormente también tienen efecto a nivel institucional; 3) Finalmente el estudiantado demuestra este cambio en cuanto a sus percepciones sobre el proceso de aprendizaje, aproximaciones al estudio y resultados.

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

Después de un depurado proceso de análisis documental sobre los estudios de impacto de los programas de formación en docentes a nivel internacional Marchan (2017), establece respecto a los estudios internacionales sobre MEI, que: “muchos de ellos se han basado en la utilización del modelo 3P (Presagio-Proceso-Producto); como referente teórico y metodológico, lo que se puede observar a partir de la consideración de diferentes dimensiones de impacto de los programas formativos” (Marchant, J., 2017, pp. 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 generalidad de las investigaciones muestran conclusiones favorables que aseguran, en gran medida, el desarrollo y proliferación de estas instancias de formación, sin embargo en Chile no se encontró a la fecha de realizada esta investigación estudios de impacto centrado en niveles de análisis presentados en relación con la evaluación de impacto.

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



## Los Modelos de Evaluación de Impacto en la Formación Docente en las Universidades Chilenas

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

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

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

Por lo anterior y aun cuando, como política del trabajo de las universidades chilenas- existe claridad sobre esta necesidad- todavía resultan insuficientes y dispersas las posiciones teóricas en torno al mismo y los estudios realizados, por lo general, resultan reducidos a evaluaciones de satisfacción (Robledo et al., 2020). En este contexto la evaluación, monitoreo y seguimiento de los resultados de los programas formativos docentes se ha convertido en un reto importante. En la actualidad y norma general, pese al incremento de su importancia, las evaluaciones se han circunscrito a medir el grado de satisfacción de los participantes y poco se ha indagado sobre la influencia en la práctica cotidiana de los docentes (Norton et al., 2005), siendo necesario profundizar en otros niveles de dominio como lo son el impacto en el aprendizaje y la transferencia; siendo un tema preocupación permanente, la falta de evaluaciones rigurosas, válidas y fiables (Cochran-Smith, M. & Lytle, S.,2003).

El estado del arte sobre la evaluación del impacto de las actividades de desarrollo académico considera dos enfoques matriciales según Pineda et al. (2011) una primera perspectiva se relaciona con aquellas investigaciones que ha evaluado el impacto o eficacia a través de un enfoque de evaluación directa, principalmente a través de los cuatro niveles desarrollado el clásico modelo de Donal Kirkpatrick (1999), a saber: reacción, aprendizaje, transferencia de resultados, y una segunda línea alternativa de evaluación que utiliza un enfoque de evaluación indirecta, en el que el enfoque se centra en medir el proceso, con un énfasis particular en revelar los factores que intervienen en la transferencia de la formación y la identificación del potencial de transferencia con fines predictores (Feixas, et al., 2015).

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

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

Sobre el modelo de evaluación de impacto más adecuado para medir programas formativos, y en conformidad a los aportes de la literatura especializada, se puede establecer que aún no hay un acuerdo para seleccionar el más adecuado, ya que depende del objetivo de la investigación y de los requerimientos utilizables (Chalmers & Gardiner, 2015). Las referidas autoras plantean con respecto a los programas de formación docente que “debe diseñarse su evaluación de impacto en la etapa de planificación, para construir una base de evidencia que permita a investigadores y profesionales hacer preguntas más complejas sobre dónde y sobre quién tienen impacto los programas y por qué” (p.51). Proponiendo una nueva herramienta de evaluación para programas de desarrollo docente que permite medir y conocer su impacto, con el propósito de avanzar desde un “paradigma de la investigación” hacia un “paradigma de la evaluación”.

En este contexto es pertinente destacar, en los últimos cinco años, el avance desmostado por la Universidad Católica de Temuco y su Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CEDID), en relación con la evaluación de sus programas de desarrollo para profesionales que ejercen docencia; al identificar los resultados previstos para cada uno de sus programas, conjuntamente con la identificación de sus indicadores de evaluación específicos ; dichos niveles son consignados por Rojas & Gonzales,2019, como “ Reacciones de los maestros ante los programas, cambios conceptuales en el pensamiento de los docentes, cambios en el comportamiento de los docentes, cambios en la cultura organizacional, cambios en el aprendizaje de los estudiantes”(p,1).La siguiente tabla amplía la información sobre los modelos de evaluación para la formación.

**Tabla 3**

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

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

- c) Impacto en la organización.
- d) Cambios en los estudiantes:
  - Cambios en las percepciones.
  - Cambios en los estilos de aprendizaje.
  - Cambios en los resultados de aprendizaje

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

L

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 4**

*Modelos de Evaluación de Impacto en Programas Formativos*

Tipo de MEI	Descripción del MEI	Identificación del MEI según tipología
<b>Modelos de Evaluación de Impacto orientados a resultados</b>	Estos modelos de evaluación de impacto según Robledo (2020) está 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)
<b>Modelos de Evaluación de Impacto orientados a procesos</b>	Los MEI orientados a procesos implican una serie de variables vinculadas e interrelacionados entre fases de desarrollo del programa de formación. Los principales resultados están relacionados a los niveles clásicos de la medición de la formación, como factores facilitadores u obstaculizadores de la transferencia al puesto de trabajo (Ramos et al., 2016; Román, 2017; Zabalza, 2011).	Noe (1986) Baldwin y Ford (1988) Ford y Weissbein (1997) Holton (2005) Zabalza (2011)

---

<b>Modelos integrados</b>	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 alt.2020).	Stufflebeam y Shinkfield (1987) Pineda (2000) Biencinto y Carballo (2004) Garzón (2008)
---------------------------	---	---

---

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

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

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

De los estudios seleccionados es pertinente destacar por su pertinencia, calidad y profundidad de análisis, dos investigaciones doctorales realizadas en el año 2017, a saber: La investigación titulada “La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes” del Dr. Jorge Marchan Mayol, dicho estudio mediante la aplicación del MI de las 3 P (Presagio-Proceso-Producto) tuvo como propósito caracterizar y analizar los programas de formación en docencia universitaria en Chile, junto con evaluar su impacto en los docentes que participan de ellos y sus respectivos estudiantes.

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

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

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

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

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

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

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

## BIBLIOGRAFIA

- Abdala, E. (2004). Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes. Montevideo, Uruguay: Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional. Recuperado de <https://bit.ly/2tIEetv>
- Abdala, E. (2014). Esbozo de la dinámica histórica y algunos aspectos de los sistemas nacionales de formación profesional en América Latina. Serie Macroeconomía del Desarrollo. CEPAL.

<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/b6e43ace-33a5-4e30-a6e9-66016d12c1f4/content>

- Acosta, R. (2017). *Transferencia de la formación docente universitaria: Un estudio en los docentes de las facultades de ingeniería de la Universidad Católica del Norte (Chile)* [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/187066>
- 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>
- 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>
- Baldwin y Ford (1988) Baldwin, T., y Ford, J. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105. <http://doi.org/cq3btj>
- Biencinto y Carballo (2004) Biencinto, C., y Carballo, R. (2004). Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2),101-116. doi: <http://doi.org/dmcr>
- Bravo, B; Fernández; Miranda, J. (2018). La evaluación de impacto en la formación inicial de docentes *Atenas*, 43(3), 38-47, <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055153003/478055153003.pdf>
- Brika, S.K.M., Algamdi, A., Chergui, K., Musa, A.A., & Zouaghi, R. (2021). Quality of Higher Education: A Bibliometric Review Study. *Frontiers in Education*, 6 (May), 1-15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.666087>
- Cano, E. (2015). Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. *Educar*, 51(1), 109-125. <http://doi.org/c2x8>
- Cano, E. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 133-150. <http://doi.org/c2wx>
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). (2022). Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del Subsistema Universitario (Actualización). <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/INTRODUCCI%20c3%93N%20A%20LOS%20CRITERIOS%20Y%20EST%20c3%81NDARES%20DE%20CALIDAD%20DE%20LA%20EDUCACI%20c3%93N.pdf>

- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2013). «Más allá de la certidumbre: Adoptar una actitud indagadora sobre la práctica». En: Lieberman, A. y Miller, L. (eds.). La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Octaedro, 65-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=905220>
- Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar*, 51(1), 53–80. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.655>
- Day, C. (2001). Innovative Teachers: Promoting Lifelong Learning for All. En D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton e Y. Sawano (Eds.). International Handbook of Lifelong Learning. London: Kluwer, 473-500.
- 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\\_Espanol](https://www.researchgate.net/publication/270105118_Formacion_docente_un_concepto_en_crisis_Situacion_actual_y_tendencias_emergentes_en_las_universidades_del_Estado_Espanol)
- Ford y Weissbein (1997) Ford, J., y Weissbein, D. (1997). Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22-41. <http://doi.org/cmbghx>
- Garzón (2008) Garzón, A. (2008). Modelo EIFO para la evaluación del impacto de la formación en la organización. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <https://goo.gl/4acJJy>
- [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>
- Holton (2005) Holton, E. (2005). Holton’s Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 37–54. <http://doi.org/dqj7v>



- Kirkpatrick, D. (1999). Evaluación de las acciones formativas: Los cuatro niveles. Barcelona, España: Gestión 2000
- 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>
- Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Marchat,J. (2017). La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes. <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/46488>
- Marilao, C. (2020). Percepción de los docentes sobre el desarrollo de una experiencia de cursos b-learning: Los aprendizajes del programa de formación en educación superior de la Universidad de Chile. Universidad Católica, Facultad de comunicaciones. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/28464>
- Martínez-Corona, J, Palacios-Almón, G, y Juárez-Hernández, L. (2020). Análisis de validez de constructo del instrumento: “Enfoque Directivo en la Gestión para Resultados en la Sociedad del Conocimiento”. Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía, 10(19), pp. 153-165. <https://www.redalyc.org/journal/5045/504562644009/504562644009.pdf>
- Naranjo.M(2022).Calidad-en-Educacion-Superior-y-procesos-de-mejora-continua-frente a-un-nuevo Escenario de las políticas educativas <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/187094/Calidad-en-Educacion-Superior-y-procesos-de-mejora-continua-frente-a-un-nuevo.pdf?sequence=1>
- Norton, L.; Richardson, J. T. E.; Hartley, J.; Newstead, S. y Mayes, J. (2005). «Teachers’ beliefs and intentions concerning teaching in higher education». Higher Education, 50, 537-571. [https://www.researchgate.net/publication/42795486\\_Teachers'\\_Beliefs\\_and\\_Intentions\\_Concerning\\_Teaching\\_in\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/42795486_Teachers'_Beliefs_and_Intentions_Concerning_Teaching_in_Higher_Education)
- 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>
- Pineda, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educación*, 27, 119-133.<http://www.raco.cat/index.php/Educación/article/download/20737/20577>
- Pineda, P. (2011). Cómo medir el impacto de la formación: Un ejemplo del sector sanitario. *Formación* XXI, 18, 407-421. <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27/0211819Xn27p119.pdf>

- Pineda, P.; Quesada, C. y Ciraso, M. (2011). Evaluating training effectiveness: Results of the FET model in the public administration in Spain. The 7th International Conference on Researching Work and Learning. Shanghai, China. [https://www.researchgate.net/publication/235908511\\_Is\\_Training\\_Effective\\_Evaluation\\_of\\_transfer\\_factors\\_with\\_FET\\_in\\_the\\_Public\\_Administration\\_in\\_Spain](https://www.researchgate.net/publication/235908511_Is_Training_Effective_Evaluation_of_transfer_factors_with_FET_in_the_Public_Administration_in_Spain)
- 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](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202016000200014)
- Rojas & Gonzales, (2019). ¿Cómo evaluar la efectividad de los programas de desarrollo docente? Núcleo Milenio Experiencias Estudiantes en la Educación Superior en Chile: Por Qué y Para Qué. Pontificia Universidad Católica de Chile. [https://nmedsup.cl/wp-content/uploads/2020/01/Brief3\\_NMEDSUP1.pdf](https://nmedsup.cl/wp-content/uploads/2020/01/Brief3_NMEDSUP1.pdf)
- Requena, M. (2020). La cartografía conceptual: fundamentos, características y aportes. En Análisis y reflexiones en torno a la metodología de la investigación y el desarrollo humano. México. [https://www.researchgate.net/publication/344306033\\_La\\_cartografia\\_conceptual\\_Fundamentos\\_y\\_caracteristicas](https://www.researchgate.net/publication/344306033_La_cartografia_conceptual_Fundamentos_y_caracteristicas)
- 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. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 5(3), 116-129. <https://bit.ly/2WvGdwR>
- Servicio de Información en Educación Superior (SIES). (2023). Informe: Matrícula en Educación Superior en Chile. <https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/07/Matricula-en-Educacion-Superior-2023-SIES.pdf>
- Stes et al., 2015 Stes, A., y Van Petegem, P. (2015). Impacto de la formación del profesorado universitario: Aspectos metodológicos y propuesta para futuras investigaciones. *Educar*, 51(1), 13-36. <http://doi.org/c2x>
- 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](https://www.academia.edu/38975456/Art%C3%ADculo_Cartograf%C3%ADa_Conceptual)
- Villalobos, T., Treviño, E., Carrasco, A. y Wyman, I. (2019) La puesta en marcha de la Nueva Educación Pública: Relevancia, impacto y sustentabilidad. En Carrasco, A. y Flores,

L. (Eds) De la reforma a la transformación. Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena. (pp. 387-422). Santiago: Ediciones UC

Zabalza, M. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educación*, 47, 181-197. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/20134>