

La Evaluación de impacto de la formación. Una aproximación desde los modelos clásicos y las experiencias de investigación

Evaluation of the Impact of Training. An Approach from the Classical Models and the Research Experiences

Lic. Madeleynis Román González

Maestrante

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Programa Cuba

madeleynis@gmail.com

Fecha de enviado: 23/05/2017

Fecha de aprobado: 04/07/2017

RESUMEN: El artículo propone una aproximación al tema de evaluación de impacto, específicamente en el marco de la formación. Se realiza un análisis de la terminología al respecto y se particulariza su importancia en el desempeño de los egresados y las organizaciones, haciendo énfasis en las consideraciones metodológicas más relevantes. Además se identifican los modelos clásicos que más se destacan; y las experiencias de investigación que desde el ámbito internacional y nacional resultan referentes de consulta, son consideradas a partir de sus limitaciones y aportes. Finalmente se analiza el proceso de evaluación de impacto en el contexto cubano desde las regulaciones del posgrado académico y sus retos.

PALABRAS CLAVE: evaluación, impacto, posgrado, egresados, metodología.

ABSTRACT: This article proposes an approach to the issue of impact assessment, specifically in the training framework. An analysis of the terminology in this respect is made and its importance in the performance of graduates and organizations is accentuated, with emphasis on the most relevant methodological considerations. The classical models are identified that are highlighted; and the research experiences that from the international and national levels are referential for consultation are considered based on their limitations and contributions. Finally, the impact assessment process in the Cuban context is analyzed from the academic postgraduate regulations and its challenges.

KEYWORDS: evaluation, impact, graduate studies, graduates, methodology.

“Detrás de la nube que nos proyecta su sombra está la estrella que nos envía su luz; y no podemos sustraernos ni a la luz, ni a la sombra.”

*Víctor Hugo,
El noventa y tres (1874)*

Un valioso instrumento de reflexión sobre la eficacia de las intervenciones¹ en sentido general, lo constituye hoy día la evaluación. Esta categoría ha cobrado un interés marcado por su aplicación y el valor que pueden llegar a tener sus resultados, lo cual encamina una creciente atención a la definición de los objetivos a evaluar y al análisis de los procedimientos operativos que deben aplicarse en cada caso.

Su tratamiento teórico y práctico está en correspondencia con la actividad que se concibe y aplica, el contexto, los sujetos y la intención que se persigue en un tiempo determinado. Esto presupone una diversidad de modos de hacer; expresados en el plano social, económico, ambiental, político, tecnológico, científico, así como en el educativo, por solo citar algunos.

Su importancia estriba además en un aporte vinculado al reconocimiento de un marco de análisis sobre los puntos débiles de un proceso y favorecer cambios que en la práctica impliquen beneficios para la toma de decisiones, la elaboración de estrategias proactivas y el perfeccionamiento en un sentido más amplio.

Las evaluaciones refuerzan los procesos de reflexión desde la gestión; en función de un mejoramiento de lo que se realizó, para considerar si las acciones se implementaron en el sentido previsto e identificar los efectos de éstas sobre las circunstancias que dieron origen a las políticas desplegadas. Así puede ser caracterizada como sistemática y continua, de modo que incorpora tanto el estudio de los procesos que la conforman, como sus resultados, efectos e impactos.

La evaluación de este último aspecto, y los estudios desarrollados en este sentido, se circunscriben a propósitos más dirigidos. La Asociación Internacional de Evaluación de Impacto (IAIA) en sus principios internacionales, lo analiza como un término que en la práctica

“... comprende los procesos de análisis, seguimiento y gestión de las consecuencias sociales, voluntarias e involuntarias, tanto positivas como negativas, de las intervenciones planeadas (políticas, programas, planes, proyectos), así como cualquier proceso de cambio social, invocado por dichas intervenciones...” (Vanclay, 2004, p. 3)

Por eso puede ser entendida como un tipo especial de evaluación que busca indagar en los cambios/efectos observados en la aplicación de una intervención social cualquiera, a partir de la diferencia existente entre un conjunto de características iniciales y las características finales observadas en la ejecución de un programa.

Esta forma de evaluación no busca sólo determinar el nivel de logro de los objetivos propuestos, sino que se le da más importancia a los efectos que no necesariamente se deducen de los objetivos de la intervención social (Valdés, 2008). Se detiene en indagar en los efectos tanto directos como secundarios, deliberados o involuntarios, positivos, negativos o neutros, producidos por la intervención. Tiene en cuenta además la mirada de los sujetos hacia los cuales se dirigen las acciones con la perspectiva de rescatar no sólo datos objetivos, sino también actitudes y modos de actuación de los participantes, aspectos centrales para mejorar la calidad de las intervenciones.

Es importante señalar que aunque evaluar supone también emitir juicios de valor, ello no deberá impedir que el proceso de evaluación se apoye en la objetividad y una cierta neutralidad en función de garantizar la validez de los estudios

y/o investigaciones. Se deriva así la importancia de combinar la utilización de datos e informaciones cuantitativas y cualitativas.

En la determinación de impactos, también el concepto de tiempo o plazo adquiere un significado importante, ya que este tipo de evaluación implica un marco temporal que permite que los cambios producidos lleguen a cierto estado de madurez, a partir de lo cual se pueden referir: "*resultados amplios*", "*a mediano y largo plazo*", o "*diferidos en el tiempo*" (Aedo, 2005). Sin embargo, en muchos casos estos elementos requieren además un análisis independiente, en tanto la relación entre ellos no tiene por qué ser bidireccional. De esta manera se aclara que el logro de resultados no implica "*necesariamente*" la generación simultánea o inmediata de impactos, aun cuando exista un vínculo entre ellos.

En el marco específico de la evaluación de impacto, los resultados son entendidos como cambios cualitativos y cuantitativos producidos directamente por la acción desarrollada, por lo cual tienen una relación directa con los objetivos de la acción: se refieren, sobre todo, al cumplimiento de las metas de gestión y objetivos propuestos. Los efectos representan las incidencias de la acción sobre los medios físicos y humanos circundantes. Y el impacto es la nueva situación que experimentan los beneficiarios y su entorno inmediato, que se deriva del conjunto de cambios observables expresados a partir de los resultados y los efectos; se refleja así el nuevo escenario.

Todo este proceso más que una tarea complicada se convierte en un reto, en tanto no basta con conocer los efectos o resultados sino que además de medirlos hay que otorgarles un valor. Este desafío, teniendo en cuenta que el escenario es la propia sociedad, se vuelve aún más complejo y se traduce en una de las consideraciones metodológicas más importantes sobre la evaluación de impacto, cuando se trata

de discernir si los cambios observados de una intervención social se pueden atribuir a la aplicación de la intervención en sí misma o si están permeados por un conjunto de factores externos que ocurren durante el período de implementación del programa, que también pueden afectar el resultado y no están sujetos a control por parte de los investigadores.

Identificar si existen o no relaciones de causa-efecto entre el programa y los resultados obtenidos y esperados, definiendo los efectos netos de la intervención, o sea, aquellos estrictamente atribuibles o imputables al programa, se convierte en una necesidad de primer orden, con el propósito de no sobreestimar su tasa de retorno. Generalmente, para estos casos se utilizan métodos experimentales (a partir del uso de grupos de control y grupos experimentales) o cuasi-experimentales, con el objetivo de controlar y manipular variables.

Esto sucede también porque se trata de captar esta información durante determinados lapsos temporales que en ocasiones se desarrollan en coyunturas extremadamente cambiantes. Y este reconocimiento supone repensar los momentos de la evaluación, sobre todo los vinculados con los resultados e impacto, en tanto los mismos deben considerarse aun cuando hayan cambiado los contextos.

Desde el punto de vista de la instrumentación metodológica, en términos de constatación de impactos, son necesarias como mínimo dos mediciones durante el ciclo de vida de la intervención social, para comparar la situación inicial con la situación final. De esta manera se fija un sistema referencial de una línea base (LB) y una línea de comparación (LC), cuyas informaciones se levantan antes de la aplicación de la intervención social y después de la ejecución de la misma, lo cual permite el análisis de la evolución de las variables relevantes para la investigación.

En sentido general, la evaluación de impacto abarca una multidimensionalidad de la realidad humana, tanto a nivel individual como grupal; aunque la definición de estas cuestiones ha de estar en coherencia con el propósito y alcance del estudio a desarrollar.

Se encamina de manera más específica a mejorar el desempeño de las organizaciones (y sus miembros), y se concibe como una instancia de aprendizaje; por cuanto la identificación, recolección e interpretación de información de calidad sobre la intervención o programa en cuestión, abre vías de reflexión en torno a cómo potenciar o corregir los efectos favorables o los no deseados.

Estos elementos pueden ser abordados desde diversas vías de análisis y su retroalimentación tributa a sistematizar experiencias y al proceso de toma de decisiones desde lo institucional.

Evaluación de Impacto de la Formación

La evaluación de la formación en las organizaciones es una estrategia necesaria para garantizar la calidad de las acciones formativas que se llevan a cabo en su seno y para impulsar el proceso de aprendizaje constante que el entorno actual exige. La discusión alrededor de la evaluación de la calidad² de programas e instituciones en el contexto universitario ha pasado a planos superiores, en tanto ya no gira alrededor de si es necesaria y conveniente realizarla, sino ante todo, se relaciona con la búsqueda del cómo desarrollarla de manera más efectiva.

Para alcanzar la calidad de dicha evaluación se debe perseguir una formación pertinente (adaptada a las necesidades existentes en los individuos y en la organización), con un desarrollo adecuado en consonancia tanto con el contexto, los actores y destinatarios de la misma; a la vez que sea efectiva, eficaz, eficiente y

rentable (consecución de los objetivos previstos en el plan de formación) (Tejada, 2008).

Esto implica que la evaluación de impacto de los programas formativos abarca todos los efectos secundarios a la planeación y a la ejecución: específicos y globales; buscados (según los objetivos) o no; positivos, negativos o neutros; directos o indirectos (la puesta en marcha del programa puede generar, por sí misma, efectos sobre los directamente involucrados, pero también al nivel de la sociedad toda).

Por eso se pueden considerar los programas de formación académica como un tipo de intervención que independientemente del valor agregado que supone su aporte hacia y desde el conocimiento en las personas involucradas en el proceso, funciona además como un mecanismo de transformación social que en muchos casos trasciende el escenario particular en que se enmarca y su valor puede ser reflejado también en el desarrollo de la sociedad en general.

La definición de evaluación dada por la Unesco, plantea que es un

... proceso permanente que se inicia desde el momento de identificar el problema que da origen al programa (...) y se realiza con la finalidad de generar información, conocimiento y aprendizaje dirigidos a alimentar la toma de decisiones oportunas y pertinentes para garantizar la eficiencia, la eficacia y la calidad de los procesos, los resultados y los impactos de los programas, todo ello en función del mejoramiento de las condiciones de vida de sus poblaciones beneficiarias. (Unesco, 1999, p. 55)

Es relevante tener en cuenta la coherencia existente entre las necesidades y demandas sociales, las características de los participantes en el hecho educativo y el carácter académico de la educación superior con los diseños y prácticas educativas, de investigación y extensión de la actividad de formación a evaluar;

para que el análisis de pertinencia del programa académico, permita identificar la relación de la institución, los graduados y el entorno, y sugerir acciones de mejoramiento al proceso tanto interna como externamente.

De esta manera la evaluación de los determinantes de la calidad del programa de formación, debe tener en cuenta un conjunto de factores que representen la complejidad de las relaciones y que permita establecer parámetros para avanzar tanto en la construcción de indicadores de calidad, como en la medición de los efectos que estas variables tienen sobre los comportamientos y resultados observados. En este sentido, no solo es significativo el análisis de indicadores numéricos sino también descripciones de acuerdo a determinados criterios, así como de variables no cuantificables que aportan información realmente válida.

El estudio de la efectividad del desempeño y el impacto social de los profesionales graduados también ocupa un papel relevante en este propósito. Al respecto se puede entender el desempeño profesional como el rendimiento laboral manifiesto del trabajador al efectuar las funciones y tareas que exige su cargo en el contexto laboral específico, a partir de competencias y habilidades adquiridas. En cuanto al desempeño social puede catalogarse como el accionar del trabajador en el contexto social donde se desenvuelve, y su incidencia en la transformación del mismo.

El análisis de estos elementos tiene en cuenta además la mirada de los sujetos hacia los cuales se dirigen las acciones con la perspectiva de rescatar no sólo datos objetivos, sino también actitudes y modos de actuación de los participantes, aspectos centrales para mejorar la calidad de las intervenciones. Resulta una aproximación al mundo de los significados y sentidos, a considerar la complejidad misma del aprendizaje desde la realidad compleja de cada sujeto.

Estas cuestiones tributan de manera significativa a una concepción general de impacto de la formación a partir de todos los resultados globales de las acciones formativas, tanto desde la perspectiva individual como desde el punto de vista social o colectivo.

Este punto de mira se conecta necesariamente con la evaluación de la transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo, además de las competencias desarrolladas con la formación. En este proceso el egresado constituye el eje donde se puede generar la conexión micro, meso y macro en la producción del impacto (Zepeda et al., 2012).

Desde el punto de vista metodológico las investigaciones sobre evaluación de impacto de programas de formación usan modelos experimentales y cuasi-experimentales respondiendo a los mismos imperativos metodológicos que la evaluación de impacto en general, en cuanto a la necesidad del aislamiento de los efectos de la formación entre el conjunto de procesos y variables que se dan simultáneamente. No obstante, la metodología cualitativa ha ido ganando su espacio en el diseño e implementación de estos estudios, y posibilita un análisis complementario en cuanto a la información relevante y pertinente a estos efectos.

Otras consideraciones metodológicas de gran interés en la evaluación de impacto de programas de formación son las señaladas por Grubb como “*efectos de confusión*” a la hora de medir impactos: los efectos en la selección (la elegibilidad)³ y los efectos en la maduración (variable de confusión aportada por el tiempo) (Abdala, 2014).

Este último aspecto está interrelacionado con una importante decisión metodológica: la relativa a cuánto tiempo se ha de esperar antes de medir los impactos. Debe quedar claramente establecido cuál es el tiempo de maduración de los cambios con el propósito de definir el

Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina

RPNS 2346 ISSN 2308-0132 Vol. 5, No. 3, Septiembre-Diciembre, 2017

www.revflaco.uh.cu

momento más adecuado para llevar a cabo la evaluación de impacto, en tanto algunos efectos quizás tardan en producirse, tiendan a acumularse o desaparezcan en el tiempo.

Así este tipo de estudio no solamente implica especificar qué medimos/evaluamos y cómo lo hacemos, sino también cuándo. Generalmente se desarrolla en un período comprendido entre uno y cinco años después de culminada la actividad de formación, pero concretar esta decisión también depende del objetivo de la investigación y de sus particularidades contextuales.

El impacto que como resultado puede obtenerse de la formación (en todas sus formas y variantes), impulsa la búsqueda de nuevos retos en función del perfeccionamiento del posgrado estratégico, entendido además con influencia en el pensamiento, en las concepciones, en las actuaciones, así como en las habilidades y competencias del ser social. Posibilita así la estimación de la influencia de los programas de formación en el desempeño de los egresados, en relación con las tareas específicas en su puesto de trabajo (Almonacid et al., 2009).

Esos nuevos retos se reflejan en la evaluación de impacto, como un elemento clave en toda actividad formativa para su perfeccionamiento; de modo que garantice el cumplimiento de los objetivos y la satisfacción de todos los involucrados en su consecución.

A su vez es una vía para revisar y readecuar la oferta educativa y la actualización de planes y programas de estudio con el fin de ofrecer opciones de formación profesional de calidad, actualidad, relevancia y pertinencia en relación con las demandas sociales y los requerimientos de desarrollo socioeconómico nacional, regional y local.

Modelos clásicos de Evaluación de Impacto de la Formación

Un modelo conceptual constituye una construcción teórica que intenta representar la realidad y ofrece alternativas sobre cómo intervenir en la práctica para transformarla. Tiene la capacidad de representar características y relaciones del fenómeno, proporcionar explicaciones, servir como guía para generar hipótesis teóricas, brindar consideraciones de carácter metodológico para su uso en la práctica. Su utilidad se mide por su capacidad para generar predicciones que conduzcan a otras investigaciones, por lo que sobre un mismo fenómeno pueden existir diferentes modelos (Millián, 2008).

La literatura científica recoge varios modelos de evaluación de impacto de la formación/capacitación. Sobre la base de la revisión bibliográfica pertinente a este tema, destacan los siguientes modelos teórico-metodológicos como los más relevantes: Modelo CIPP (Contexto-Input⁴-Proceso-Producto) de Stufflebeam y Shinkfield. Este modelo parte de los conceptos de Contexto, Input, Proceso y Producto (Abdala, 2014; Cano, 2015). El contexto es la situación socioeconómica; input se refiere a los recursos humanos y materiales disponibles, los objetivos y las estrategias planteadas según estos recursos así como las estrategias implementadas; el proceso es la interacción dinámica entre el contexto y los actores, y el producto son los indicadores de resultados. Stufflebeam pone el acento en los métodos cualitativos y en la necesaria independencia del evaluador respecto a los que toman decisiones ejecutivas (Biencinto & Carballo, 2004).

En el caso del Modelo de Grotelueschen, en líneas generales presenta el proceso de enjuiciamiento y toma de decisiones encaminadas a, por un lado, la rendición de cuentas (evaluación sumativa); y por otro, a la

Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina

RPNS 2346 ISSN 2308-0132 Vol. 5, No. 3, Septiembre-Diciembre, 2017

www.revflaco.uh.cu

reestructuración o propuestas de mejoras sobre un determinado programa (Grotelueschen, 1980).

Este modelo presenta una serie de inconvenientes que radican fundamentalmente en la falta de consideración de factores como la detección de necesidades o el propósito/meta del programa objeto de evaluación. Estos elementos resultan esenciales en cualquier evaluación. Por otro lado, la gran ventaja que supone el modelo estriba en el carácter externo de la evaluación que, por un lado, consigue un alto grado de objetividad por parte de los evaluadores y, por otro, implica en el proceso evaluativo a los usuarios potenciales del programa.

El Modelo holístico de evaluación de la formación en las organizaciones, de Pilar Pineda, consiste en responder a cinco interrogantes fundamentales que afectan a la evaluación de forma integrada, cruzando las respuestas y elaborando un engranaje de estrategias evaluativas que cubren la totalidad del proceso de formación. ¿Para quién evalúo? ¿Qué evalúo? ¿Quién evalúa? ¿Cuándo evalúo? ¿Cómo evalúo? (Pineda, 2000).

Sin embargo entre los más difundidos se encuentra el Modelo de Jack Phillips⁵ y el Modelo de Donald Kirkpatrick⁶. Este último es el más reconocido y aplicado; más allá de las críticas al respecto y de los intentos por perfeccionarlo. Este autor, con la creación de su modelo en los años 60, estableció las bases de la evaluación de la formación continua. En su diseño se consideran cuatro niveles de evaluación, cada uno relacionado con ciertos elementos del proceso integral de la formación:

- Nivel I. Reacción o satisfacción: que busca determinar en qué medida los participantes valoraron la acción capacitadora.
- Nivel II. Aprendizaje: siendo su propósito el determinar el grado en que los participantes

han logrado los objetivos de aprendizaje establecidos para la acción de capacitación.

- Nivel III. Aplicación o transferencia: cuya finalidad es determinar si los participantes han transferido a su trabajo las habilidades y el conocimiento adquirido en una actividad de capacitación, identificando además, aquellas variables que pudiesen haber afectado el resultado.
- Nivel IV. Resultados: cuyo propósito es determinar el impacto operacional que ha producido una acción de capacitación; si el impacto puede expresarse en pesos, se puede identificar el retorno sobre la inversión (ROI) (Kirkpatrick, 2012).

Un enfoque cualitativo del impacto de la formación es asumido por D. Kirkpatrick y, tras plantear las dificultades de la medición de la rentabilidad, propone concebirla como un elemento más de evaluación, interesante cuando es viable. Plantea como un error convertir la rentabilidad en la meta última de todo proceso evaluativo, ya que conduciría a una visión reduccionista del impacto de la formación (Pineda, 2000).

Y justamente la evaluación de impacto de un programa debe tener en cuenta como un elemento fundamental la pertinencia, es decir, evaluar si el programa se orienta al logro del desarrollo socioeconómico sostenible, al fortalecimiento de la identidad cultural, al logro de los objetivos de la formación integral de nuestros profesionales y a la atención de los ideales de justicia y equidad que caracterizan el sistema social.

Se debe partir de la atención a las necesidades sociales relevantes-actuales y perspectivas, si éstas han sido formuladas previamente como demandas explícitas o han obedecido a la identificación de tendencias científico-tecnológicas, socioeconómicas, culturales o de otros órdenes, que requieren para

Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina

RPNS 2346 ISSN 2308-0132 Vol. 5, No. 3, Septiembre-Diciembre, 2017

www.revflaco.uh.cu

su atención la preparación de profesionales competentes en diferentes áreas.

En este sentido se concibe la evaluación del impacto de la formación como un “proceso”, con sus correspondientes interrelaciones y su consecuente flujo de información. Todo lo cual genera valor dirigido a la toma de decisiones, pues garantiza la retroalimentación estratégica del proceso de formación y desarrollo.

Experiencias en el ámbito internacional

Las experiencias prácticas de evaluación de impacto, basadas en el modelo de Kirkpatrick u otros, no aparecen con frecuencia en los materiales analizados. En la mayoría de estos estudios, a través de este modelo solo se transita por el primer y el segundo nivel de evaluación (Reacción y Aprendizaje) o se evalúa por medio de la cuantificación de actividades formativas y personas capacitadas, sin tomar en consideración la repercusión que ha tenido esa capacitación en la transformación del medio, en la elevación del impacto en función de las necesidades del desarrollo y en la retroalimentación del propio proceso de formación.

Esto resulta en coherencia con algunas cifras ofrecidas por la American Society for Training and Development (ASTD) (Sociedad Americana para la Formación y el Desarrollo). La estadística de la ASTD para el año 2002 muestra que un 95% de las empresas líderes en Estados Unidos realizan evaluaciones del nivel 1, un 45% miden el nivel 2, un 34% el nivel 3 y menos del 10% el nivel 4 (Bernández, 2009).

La diversidad de investigaciones consultadas puede agruparse en 2 aristas fundamentales:

- Aquellas que metodológicamente proponen una guía, manual o estructura para las mediciones de impacto de la formación sobre la base de pasos a seguir, interrogantes así como dimensiones e indicadores a mantener presente durante el proceso.

En este grupo se destacan: *Aspectos teóricos y metodológicos de la evaluación en la formación continua*. José M. Peiró, España (2003). *Marco conceptual, metodológico y técnico ampliado. Evaluación de impacto de programas concursables*, Chile (2008). *Metodología de Evaluación de Impacto*. División de Control de Gestión, Chile (2009). *Diseño de la Evaluación de Impacto de las políticas de formación continua*, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la República Argentina (2010). *Guía para la evaluación de impacto de la formación*, Organización Internacional del Trabajo (OIT/CINTERFOR). Nina Billorou, Martha Pacheco & Fernando Vargas, Uruguay (2011). *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*, Ernesto Abdala (2014).

- Las que realizan estudios de casos específicos donde el nivel de evaluación de impacto varía de acuerdo al objetivo de la investigación, y a su campo de acción.

Resultan las mayores contribuciones: *Evaluación del Impacto*. Cristián Aedo (2005). *Evaluación de impacto de la formación profesional. Modalidades: habilitación, complementación y formación continua en centros*. Idionis Pérez (2006). *Implicaciones de la Evaluación de Impacto: una experiencia en un programa de Formación de Formadores*. José Tejada (2008). *Contratación de servicios destinados a evaluar impacto de la línea de certificación de competencias laborales programa CHILECALIFICA*. María Pía Olivera (2009). *Los egresados de la FLACSO MÉXICO. Trayectorias profesionales y laborales de los egresados de las Especialidades en Política y Gestión Educativa y en Cultura de la Legalidad*. Úrsula Zurita (2009). *La evaluación de un programa de formación permanente del profesorado en España: metodología y diseño*.

Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina

Estela D'Angelo & Gabriel Rusinek (2014). *Impacto de la formación del profesorado universitario: Aspectos metodológicos y propuesta para futuras investigaciones*. Universiteit Antwerpen, Bélgica. Ann Stes & Peter Van Petegem (2015).

En la mayoría de los casos son experiencias concretas que aunque tengan como principal limitación no estar basadas en los Modelos Clásicos de Evaluación de Impacto, resultan fuentes de consulta que brindan elementos útiles, más allá de la multiplicidad de escenarios en que son desarrollados. Sus aportes suponen fundamentalmente una orientación práctica, en función de la construcción de dimensiones e indicadores que garanticen un análisis complementario y una visión más íntegra de la evaluación de impacto como proceso.

Experiencias en Cuba

Como resultado de investigaciones realizadas en el ámbito nacional, y sobre todo en un período que abarca los últimos 15 años, el punto de partida de este tipo de propuesta en la formación, lo constituye el estudio realizado por Añorga & Valcárcel denominado: *Modelo de evaluación de impacto social y pedagógico de programas educativos. 1999-2004*.

Este modelo tiene como núcleo la evaluación de impacto del posgrado y analiza este proceso como resultado de la trascendencia del programa sobre el entorno social. Según sus autores, tiene validez universal en tanto puede aplicarse a otros objetos evaluables tributando a la eficiencia del proceso educativo (Añorga & Valcárcel, 2004).

A partir de entonces, comienzan a emerger una variedad de propuestas que pueden ser concentradas en 2 grupos esencialmente:

- Modelos de evaluación de impacto en el contexto educativo.

Los más significativos son: *Modelo de evaluación de impacto de la formación emergente de maestros primarios*. Ferrer (2005). *Modelo de evaluación de impacto del programa formativo televisivo dirigido al estudiante de la Educación Técnica y Profesional*. Guerra (2005). *Modelo de evaluación del impacto social de los programas de alfabetización*. R. Solórzano (2005). *Modelo de evaluación de impacto social del proceso de habilitación pedagógica intensiva en el mejoramiento profesional y humano de los maestros primarios*. I. Pérez (2007). *Modelo de evaluación de impacto del software educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la secundaria básica*. Rodríguez (2007). *Modelo de evaluación de impacto del posgrado académico en los docentes de la Facultad de Ciencias Médicas "General Calixto García"*. Lourdes B. Oquendo, Añorga & Valcárcel Izquierdo (2015).

- Metodologías de evaluación de impacto o propuestas metodológicas que corresponden a diversos sectores educacionales, procesos o programas de formación.

Sobresalen en esta clasificación: *Propuesta metodológica para evaluar el impacto social de las sedes universitarias municipales adscritas al Ministerio de Educación Superior*. Roberto Almaguer (2010). *Metodología para la evaluación del impacto de la superación en el desempeño profesional pedagógico de los docentes en las filiales universitarias*. Maricela González & María de los Ángeles Alonso (2012). *Metodología para evaluar el impacto social de la Maestría en Educación Ambiental*. E. Loret de Mola (2014). *Metodología para la evaluación de impacto de un programa de educación popular ambiental*. María de los Ángeles Pérez (2014). *¿Cómo evaluar el impacto social de la Formación Continua en el contexto y alcance de la Universidad en Ciencias Pedagógicas "José Martí" de Camagüey?*

Resultados del 2012 al 2014. Erenia Martínez, Javier López & Belkis Y. Zulueta (2015).

Estos referentes nacionales, demuestran en qué medida avanza el análisis y las investigaciones respecto a la temática de evaluación de impacto de la formación en Cuba.

Aun cuando se consideran logros con sus respectivos aportes en conexión con campos de acción particulares; la determinación de variables, dimensiones, indicadores e instrumentos (y técnicas) se limita a la naturaleza y propósito específico de cada estudio, aunque su nivel estructural en algunos casos se replica de una a otra investigación.

Sin embargo, constituyen un reflejo de la necesidad y preocupación existentes por el perfeccionamiento de los procesos de evaluación respecto al sistema educativo en sentido general y a los programas académicos específicamente.

También son una muestra de sistematicidad en el tiempo, en las investigaciones llevadas a cabo por profesionales y por instituciones educativas a lo largo del país.

La evaluación de los programas académicos en Cuba

La formación profesional está profundamente articulada al sistema científico de Cuba, y requiere como tal el reconocimiento de su importancia como uno de los núcleos que definen su éxito. En este escenario: el posgrado, sus objetivos, estándares y criterios de validación deben analizarse vinculados a las realidades sociales; y como contribución innegable debe ser repensado y orientado de manera sistemática. Se convierte entonces en un instrumento necesario para el desarrollo, en la medida en que es capaz de integrar teoría y práctica sobre todo si se refiere a su posterior aplicación.

En el empeño de viabilizar una eficaz estrategia de mejoramiento continuo de la calidad, los sistemas de evaluación y

acreditación correspondientes a las diversas formas organizativas de la educación de posgrado constituyen una piedra angular.

El Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestrías (SEA-M, Instrucción Ministerial No.1/1999) se implantó oficialmente en toda la educación superior cubana al desarrollarse y consolidarse la Maestría como una figura de posgrado académico con reconocimiento internacional. Tuvo como antecedente la aplicación, desde 1996, de la Guía de Evaluación de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP) para la Evaluación y Acreditación de Maestrías, siendo estos los primeros programas en ser acreditados en el ámbito de la educación superior cubana.

La Secretaría de la Junta de Acreditación Nacional (JAN) es el órgano responsabilizado para conducir los procesos de evaluación externa⁷ y acreditación⁸ de las maestrías. Su misión es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior cubana mediante el desarrollo y aplicación de un sistema de evaluación y acreditación de programas e instituciones.

Entre sus objetivos fundamentales se encuentran: promover, organizar, ejecutar y controlar la política de acreditación para la educación superior del país; así como coordinar los diferentes procesos de evaluación institucional en los centros adscritos al MES.

Para realizar las funciones que se derivan de esa responsabilidad, la Secretaría designa un Comité Técnico Evaluador integrado por especialistas de reconocido prestigio académico.

La Comisión Evaluadora, después de efectuado el proceso de evaluación externa, elabora el informe de resultados en el que se precisarán las fortalezas y las debilidades del programa, así como las recomendaciones para su mejoramiento. Este informe se presenta ante las autoridades (el Consejo Científico de la IES autorizada, y el Comité Académico del programa

Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina

RPNS 2346 ISSN 2308-0132 Vol. 5, No. 3, Septiembre-Diciembre, 2017

www.revflaco.uh.cu

evaluado) y se esclarecen los elementos que así lo requieran.

El Comité Técnico Evaluador, de conjunto con los expertos de la Comisión Evaluadora, elabora el dictamen técnico final con la propuesta del nivel de certificación del programa evaluado que se somete a la aprobación del Consejo de la JAN.

En la actualidad existen cuatro categorías de acreditación para los programas de maestría:

- Programa Autorizado
- Programa Ratificado
- Programa Certificado
- Programa de Excelencia

El SEA-M cuenta entre sus documentos básicos con: el *Patrón de Calidad de Programas de Maestrías* y la *Guía de Evaluación*.

En el *Patrón de Calidad* se describen los estándares que deben ser satisfechos -de acuerdo con la teoría y la práctica de la evaluación académica internacional y las experiencias en la evaluación y acreditación del posgrado en nuestro país- para garantizar la acreditación nacional de programas de maestría. Su formulación persigue identificar un modelo ideal (el “*deber ser*”) al cual deben aproximarse los programas de maestría que se desarrollan en Cuba.

Para determinar en qué medida un programa satisface los estándares de calidad correspondientes, se establecen seis variables:

- a) Pertinencia social
- b) Tradición de la institución y colaboración interinstitucional.
- c) Profesores y tutores.
- d) Aseguramiento didáctico, material y administrativo
- e) Estudiantes.
- f) Currículo.

La *Guía de Evaluación* es el instrumento oficial que se utiliza para efectuar los procesos de evaluación externa; en ella se desglosan por

indicadores cada una de las variables del Patrón de Calidad. Aunque todas y cada una de estas variables se relacionan y forman parte del posible impacto del Programa Académico, es en la primera (pertinencia social) donde confluyen más elementos relacionados con esta cuestión y son los siguientes:

1. Si el programa se justifica por necesidades sociales relevantes (actuales y perspectivas);
2. Si los resultados de investigación y del trabajo científico metodológico vinculados al programa han influido en los procesos de desarrollo económico y social en los últimos años;
3. Si existe efecto del programa en las funciones sociales y satisfacción personal de los egresados:
 - a) en su desempeño profesional;
 - b) en su producción intelectual;
 - c) en su prestigio profesional.

Se trata de que en los programas se logre una mayor repercusión en la ciencia, la innovación tecnológica y de hecho en la sociedad, mediada esencialmente por las funciones sociales de sus egresados. En el SEA-M se estipula que todo programa debe prever en su estrategia los impactos que se propone producir, y que su capacidad de gestión se debe manifestar, entre otras cosas, en el eficaz monitoreo de aquellos.

Sin embargo estas cuestiones aunque reguladoras del proceso, no trascienden más allá de una visión general si se pretende realizar un estudio de evaluación de impacto de un programa de formación académica. No se tienen en cuenta elementos como la repercusión que el proceso formativo tiene en la organización (y todos los involucrados) desde el prisma de la inversión realizada.

La eficiencia es una medida del logro de los resultados en relación con los recursos consumidos y de este modo complementa al

Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina

RPNS 2346 ISSN 2308-0132 Vol. 5, No. 3, Septiembre-Diciembre, 2017

www.revflaco.uh.cu

criterio de eficacia valorando el nivel de utilización de todos los recursos disponibles: financieros, materiales, técnicos y humanos (Tejada & Ferrández, 2012). La continuidad o generalización de los programas suele depender en gran medida de la rentabilidad constatable de los recursos o esfuerzos requeridos.

Por tanto resulta importante enmarcar además el estudio de la intervención en su entorno operacional y socioeconómico para lo cual se deberán analizar las condiciones previas, los cambios producidos y las posibles relaciones causa/efecto.

También se hace necesario profundizar la mirada a las variables con un juicio de valor que combine cantidad y calidad, de modo que los criterios de evaluación deben proporcionar un referente para la obtención de conocimientos útiles que permitan tomar decisiones sobre la actividad de formación evaluada.

Hay que subrayar que los criterios no deben ser considerados como categorías excluyentes o exhaustivas para enfocar la evaluación de impacto, sino justamente como elementos para guiar el proceso, cuyos parámetros de referencia puedan ser aplicados y ajustados en dependencia del contexto.

Conclusiones

Los estudios de evaluación de impacto en la actualidad tienen una marcada significación sobre todo en el contexto educativo, por el nivel de perfeccionamiento que posibilitan en los programas académicos o de formación.

Los modelos clásicos de evaluación de impacto representan desde un punto de vista teórico el basamento para los estudios que desarrollan esta temática. Entre ellos se destaca el Modelo de Donald Kirkpatrick como el más reconocido y aplicado, por sus cuatro niveles que ofrecen una visión amplia del proceso aunque susceptible a mejoras.

Las experiencias analizadas tanto en el ámbito internacional como nacional, en su mayoría no tienen en cuenta los modelos clásicos, sin embargo aportan elementos a tener en cuenta para futuras investigaciones.

En el caso Cuba las regulaciones respecto a la evaluación de la calidad de los programas académicos ofrecen una guía para orientar este tipo de estudio, no obstante carecen de ciertos elementos para profundizar una evaluación de impacto y otorgar un carácter mucho más integral y complementario al proceso.

Notas:

¹ Una intervención se refiere a aquella acción que se ejecuta sobre una situación o fenómeno que se pretende transformar, ya sea en uno o varios aspectos.

² Una muestra de ello son las afirmaciones de los diferentes países en la Declaración de la XXI Conferencia Iberoamericana de Educación desarrollada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI) en el año 2011.

³ La variabilidad en el modo de selección es tan vasta que puede tergiversar la medición del impacto (tanto a favor como en contra).

⁴ La palabra Input (en inglés) aparece así en la mayoría de la bibliografía consultada como parte del nombre del Modelo CIPP, aunque el resto de las categorías están escritas en español. La autora consideró oportuno, por tanto, mantenerlo de este modo.

⁵ Aunque parte de los planteamientos de Kirkpatrick, adopta un enfoque mucho más cuantitativo, y se centra en desarrollar una metodología que permita evaluar el impacto económico de la formación en las organizaciones. Para ello adapta el cálculo del retorno de inversión (ROI) a la formación, y lo utiliza como instrumento para medir sus resultados a nivel de rentabilidad exclusivamente.

⁶ Donald Kirkpatrick: Profesor Emeritus de la Universidad de Wisconsin en América del Norte y Presidente Honorario de la Sociedad Kirkpatrick. Fue Presidente de la American Society for Training and Development (Sociedad Americana para la

Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina

Formación y Desarrollo). Autor de siete libros sobre evaluación de la formación y tópicos de recursos humanos (resulta el más reconocido y aplicado internacionalmente, aparece en 1975 como resultado de anteriores estudios y de una serie de cuatro artículos que fueron publicados entre 1959 y 1960). Identifica cuatro niveles de evaluación de impacto de la capacitación, los cuales estructuran su modelo: Reacción, Aprendizaje, Transferencia, Impacto).

⁷ Se define como “*evaluación externa*” el proceso a través del cual un programa se somete al examen y opinión de expertos (pares académicos), que toma como referencia la información derivada de los procesos de autoevaluación y se complementa con la observación directa del programa en ejecución. Se realiza tomando en consideración las variables e indicadores declarados en el patrón de calidad (artículo 91 y 92).

⁸ La “*acreditación*” según el SEA-M, reconoce (o certifica) la calidad de los programas. Incluye la realización de la autoevaluación y la evaluación externa respecto a los estándares y criterios de calidad establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador. Incluye una autoevaluación propia, así como una evaluación por un equipo de evaluadores externos.

Referencias:

- Abdala, E. (2014). *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo (OIT)
- Aedo, C. (2005). *Evaluación de impacto*. Serie Manuales. Santiago de Chile: CEPAL.
- Almonacid, P. et al. (2009). *Un análisis factorial para evaluar la pertinencia de un programa académico desde la perspectiva de los graduados: un estudio de caso*. Revista Ecos de Economía, 29. Recuperado el 25 de febrero de 2014, en: http://www.eafit.edu.co/revistas/ecoseconomia/Documents/ecos29/paula_almonacid.pdf
- Añorga Morales, J. & Valcárcel Izquierdo, N. (2004). *Modelo de evaluación de impacto de programas educativos. 1999-2004*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Bernández, M. (2009). *Desempeño Humano*. Manual de Consultoría. Editorial Global Business Press.
- Biencinto, C. & Carballo, R. (2004). *Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 10.
- Cano, E. (2015). *Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro*. Revista Educar, 51.
- Grotelueschen, A. D. (1980). *Program Evaluation*. En Knox, A.B. (Ed.), *Developing, Administering, and Evaluating Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kirkpatrick, J. (2012). *Evaluación del impacto de la formación*. Fundación Factor Huma. Recuperado el 22 de noviembre de 2016, en: <http://www.factorhuma.org>
- Millián Díaz, A. (2008). *Modelo Conceptual para potenciar el Aprendizaje Organizacional. Aplicación a la Unidad Empresarial de Base Consultoría, Ingeniería y Diseños de Villa Clara*. Tesis de Doctorado. La Habana: Universidad de La Habana.
- Pineda Herrero, P. (2000). *Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones*. Universitat Autònoma de Barcelona. Revista Educar, 27.
- Tejada, J. et al. (2008). *Implicaciones de la evaluación de impacto: Una experiencia en un programa de formación de formadores*. Universitat Autònoma de Barcelona. Revista Bordón, 60.
- Tejada, J. & Ferrández, E. (2012). *El impacto de la formación continua: claves y problemáticas*. Revista Iberoamericana de Educación, 58.
- Unesco. (1999). *Gestión integral de programas sociales orientada a resultados*. Buenos Aires: FCE/Unesco.
- Valdés, M. (2008). *La evaluación de impacto de proyectos sociales: definiciones y conceptos*. Recuperado el 18 de junio de 2016, en: http://www.colegiodrriodelaloza.edu.mx/trabajosocial/septimo/Evaluacion%20de%20proyectos%20sociales/Evaluacion_impacto_de_proyectos_sociales.pdf
- Vanclay, Frank. (2004). *Principios internacionales de la evaluación del impacto social*. Estados Unidos:

Asociación Internacional de Evaluación del Impacto.

Zepeda Jimenez, L. et al. (2012). *Modelo para evaluar la formación y el desempeño docente de egresados de instituciones de educación normal en México*. Centro de Investigación en Matemáticas. México: Universidad Pedagógica Nacional.