

La evaluación de impacto en la formación inicial de docentes

The impact evaluation in the initial education of teachers

Artículo de Investigación

Benito Bravo Echevarría¹
Benito.bravo@upr.edu.cu

Carlos Luis Fernández Peña²
Carlos.fernandez@upr.edu.cu

Jesús Miranda Izquierdo³
Jesus.izquierdo@upe.edu.cu

Resumen

El trabajo aborda el complejo proceso de evaluación del impacto en la formación inicial de docentes en la Facultad de Educación Infantil de la Universidad de Pinar del Río. Estudio basado fundamentalmente en la combinación de métodos de investigación cualitativa y cuantitativa. Los resultados obtenidos reflejan insuficiencias en el plano teórico-práctico para desarrollar este tipo de estudio, lo cual hace insuficiente la respuesta dada, por la ciencia y los sujetos participantes en dicho proceso formativo, lo que revela la necesidad de proponer un modelo para evaluar el impacto de dicho proceso formativo

Abstract

The work refers to the complex process of evaluation of the impact of the preliminary teacher education in the Faculty of Elementary Education of the University of Pinar del Río. The study is based on the combination of qualitative and quantitative research methods. The results obtained reveal insufficiencies in the theoretical and practical stage to develop this kind of study, a fact that makes deficient the answer given by science and by the participants in this educative process. It also reveals the need to propose a model to evaluate the impact of the educative process just mentioned with scientific accuracy to cover its

¹ MSc. Profesor Auxiliar. Especialidad Geografía. Investigador del Centro de Estudios Pedagógicos para la Educación General (CEPEG). Universidad de Pinar del Río (UPR), Cuba.

² Dr. C. Profesor Auxiliar. Especialidad Matemática. Investigador del Centro de Estudios Pedagógicos para la Educación General (CEPEG), Universidad de Pinar del Río, Cuba.

³ Dr. C. Profesor Titular. Especialidad Matemática. Universidad de Pinar del Río. Especialista del Grupo de Gestión de la Calidad. Universidad de Pinar del Río, Cuba.

con rigor científico que cubra sus demandas.
exigencias.

Palabras clave: evaluación,
evaluación de impacto, formación
inicial.

Keywords: evaluation, evaluation
impact, teacher education.

Introducción

Uno de los recursos con que cuentan las universidades para el control de la calidad de la formación de los profesionales es la evaluación del impacto de las acciones realizadas. Este aspecto en la actualidad ha adquirido gran relevancia al convertirse en una de las herramientas más útiles para conocer los resultados, efectos e impactos que generan los programas de formación, cuestión medular para la toma de decisiones durante el diseño de estrategias de desarrollo que garanticen la calidad, pertinencia y equidad de los procesos universitarios.

La importancia de este proceso es reconocida nacional e internacionalmente por numerosos autores Pineda (2000), Añorga (2001), Billoru, Pacheco y Vargas (2011). Esta práctica ha llegado a las instituciones de la Educación Superior cubana y es hoy un recurso esencial para el control de la efectividad de las acciones formativas que realizan los colectivos pedagógicos. A pesar de su utilidad, en la Facultad de Educación Infantil de la Universidad de Pinar del Río predominan concepciones que afectan los resultados de estos procesos, tal es el caso de las posiciones que reducen la evaluación de impacto al criterio de los empleadores y al desempeño profesional de los egresados; a la extrapolación de instrumentos utilizados por la Junta de Acreditación Nacional para evaluar la variable "Impacto social" en los procesos de Evaluación Institucional y Evaluación de Carreras, lo cual deja por fuera una gran gama de acciones orientadas a la formación, de las que no se conocen sus efectos, o sea, su impacto y no se anticipan los efectos que tendrán en la práctica las acciones previstas para la formación.

Lo anterior evidenció la existencia de insuficiencias en el plano teórico-práctico para desarrollar este tipo de estudio, es por ello que el objetivo de este artículo es dar a

conocer las ideas esenciales que conforman el modelo para la evaluación de impacto en la formación inicial de docentes de la Educación Infantil de la Universidad de Pinar del Río, de manera que se responda a interrogantes importantes tales como: ¿Qué evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Quiénes participan en la evaluación? ¿Con qué recursos metodológicos se debe operar? aprovechando los aspectos comunes en las carreras que se cursan en dicha Facultad.

Lo expuesto en este artículo es el resultado de una investigación de tipo aplicada donde se integraron los aportes científicos de distintas ciencias para dar solución a una problemática de la práctica pedagógica. En el desarrollo de esta investigación se partió de un estudio teórico del objeto que dio paso a la aplicación de métodos empíricos y estadístico - matemáticos, para constatar el estado del proceso de evaluación de impacto en el contexto de la Facultad, cuyos resultados posibilitaron determinar las ideas fundamentales que posibiliten la modelación de un proceso de evaluación de impacto que permita obtener información válida y confiable para que los directivos puedan tomar las decisiones pertinentes que garanticen la calidad del proceso educativo que llevan a cabo.

Marco teórico

La evaluación surgió desde los inicios de la sociedad, buscando dar juicios de valor a las acciones y actitudes de los estudiantes, así como la determinación sistemática del mérito, el valor y el significado de algo en función de unos criterios respecto al conjunto de normas. Su evolución desde lo conceptual y lo procedimental tuvo la influencia de los paradigmas investigativos, prueba de ello lo es la gran variedad de modelos que se distinguen por las posiciones filosóficas, metodológicas y los fundamentos teóricos que las sostienen. Algunos autores clasifican los modelos en “Objetivistas”, “Subjetivistas” y “Críticos” Cordero (como se citó en Martínez y Borot, 2015, p.8).

Para los modelos objetivistas la evaluación determina el valor o el mérito del programa para tomar decisiones según la correspondencia entre objetivos y

resultados. Los modelos subjetivistas la ven como la comprensión y valoración de los procesos y resultados de un programa educativo en función de mejorar la práctica educativa. Los modelos de transición usan una metodología mixta como transición entre el paradigma cuantitativo y el cualitativo. Para los modelos críticos o sociocríticos es un proceso de recogida de información para la reflexión crítica y conduce a la toma de decisiones pertinentes de cada situación específica.

La tendencia actual holística, integra las posiciones anteriores considerando todos los componentes: contextos, insumos, procesos, resultados, dando a la evaluación un enfoque integral, sistemático e informativo, para la emisión de juicios de valor, la mejora de la calidad del proceso y para posibilitar la toma de decisiones.

Reyna (como se citó en Elizondo et al. 2014) señaló que la “Evaluación significa estimar la magnitud o calidad de un hecho, de un proceso o producto. En consecuencia, implica el análisis del contexto, la determinación de criterios, parámetros de referencia, mediciones e indicadores y la selección del agente evaluador” (p.19).

Según lo anterior se asume la concepción de evaluación de Añorga (como se citó en Borges, 2014) que la define como:

el conjunto de valoraciones con enfoque integral, sistémicas y contextuales que incluye el producto, pero sobre todo el proceso, que emiten acerca del objeto evaluado, como resultado de la comprensión del desarrollo alcanzado y que caracteriza la información necesaria para la toma de decisiones y posible corrección del diseño y la ejecución del objeto evaluable (p.30).

Asociado al término evaluación está el término impacto usado con bastante frecuencia como expresión del efecto de una acción determinada y como cambios o transformaciones generadas en las personas, organizaciones, procesos o productos.

En correspondencia con el enfoque objetivista de la evaluación hay autores como: Pineda (2000), Pérez-Brito (2013), Crissien y Rodríguez (2014), Pérez, Conde, Santos y Díaz (2014), AEVAL (2015), Vanclay, Estevez, Aucamp y Franks (2015) y Martínez, Godoy y Varela (2016) que consideran al impacto como un cambio en los resultados.

Aquí se asume al impacto como un efecto pues este se refiere a la consecuencia lógica o respuesta a una acción, lo que se deriva de una causa o el fin por el que se hace algo. Se engloban los efectos negativos y positivos, previstos o no, esperados o inesperados, deseados o no, directos o indirectos, cualitativos y cuantitativos, tangibles o intangibles, efectos netos, perdurables en el tiempo.

Basado en las premisas fijadas se asume el *impacto en la formación inicial de docentes de la FEI a “los efectos (cuantitativos o cualitativos, negativos o positivos, previstos o no previstos) que se muestran en un indicador como consecuencia de la influencia determinante de una acción orientada a la formación inicial de docentes. y que son percibidos y expresados por los participantes en el proceso formativo”* Bravo, Fernández y Mainegra (2017).

La referencia a la *influencia determinante de las acciones* tiene la intención de dejar claro que, aunque los procesos formativos son multifactoriales, no se debe perder de vista que cada acción que se realiza tiene un fin específico y se trata precisamente de conocer si esta ha cumplido el fin para el que fue prevista, por tanto un efecto será considerado como impacto de una acción si se ha probado tal relación.

Admitiéndose con ello que toda acción tiene consecuencias para la formación, ya sea porque afecta directa o indirectamente a otra acción o porque genera resultados que se distinguen o no de estados anteriores. De manera que en relación a la evaluación de impacto se concuerda con Añorga (2001) que propone a la misma como:

el proceso que mide el grado de trascendencia que tiene la implicación del objeto evaluable en el entorno socio económico concreto, con el fin de valorar su efecto sobre los objetos aplicados y asegurar la selección mejorada de nuevos objetos de evaluación. Se necesita evaluar el proceso íntegro, global, evaluando no solo los objetivos, sino también el «contexto», «resultado», «producto», hasta llegar al impacto (como se citó en Mesa, Rodríguez y Pérez, 2013, p.92).

Los análisis realizados en relación con la evaluación de impacto de la formación inicial en la Facultad de Educación Infantil arrojaron que este proceso no ha sido conceptualizado por su colectivo pedagógico, ni existe una definición de evaluación de impacto que se adapte a las condiciones en que tiene lugar su proceso de

formación y evaluación.

Como resultado del análisis teórico realizado se definió la evaluación de impacto como:

“un proceso de búsqueda, procesamiento y comunicación de informaciones sobre los efectos logrados por las acciones desarrolladas durante la actividad formativa, que se integra a las estrategias de desarrollo de las distintas instancias de la Facultad y que cuenta con un enfoque metodológico mediante el cual se indica el camino a seguir en el desarrollo del proceso evaluativo y el uso que tendrán los datos obtenidos para el mejoramiento del proceso formativo” *Bravo, Fernández y Mainegra (2017)*.

Metodología y métodos

En el estudio teórico del objeto se usaron métodos teóricos como el análisis histórico-lógico, el hipotético-deductivo, analítico-sintético y el inductivo-deductivo.

En el estudio del estado actual del objeto se plantearon cuatro interrogantes básicas: ¿Qué conocimiento poseen los miembros de la Facultad sobre evaluación de impacto y su desarrollo? ¿Cómo se concibe estratégicamente la evaluación de impacto de la formación inicial en la Facultad? ¿Cómo se desarrolla la evaluación de impacto de la formación inicial en la Facultad? ¿Qué uso se les da a los datos que aporta la evaluación de impacto?

Para responder a estas interrogantes se aplicó una encuesta a profesores, se entrevistaron directivos de la Facultad y con el mismo fin se hizo una entrevista grupal a profesores. Además, se analizaron actas de: Consejo de Dirección de Facultad, reuniones de Departamentos, de Colectivos de Año, Consejos Científicos y Sesiones científicas de un proyecto de investigación relacionado con el tema.

En el procesamiento de las informaciones se utilizaron métodos estadísticos tales como: tablas de frecuencia, el análisis del comportamiento de las frecuencias expresadas como por cientos, así como la determinación de la moda y la mediana. Para procesar la información cualitativa se usó la triangulación en su variante metodológica de Ruíz (1998).

En la elaboración del modelo de evaluación de impacto se utilizaron básicamente los métodos de la modelación y el sistémico-estructural.

Resultados y discusión

Estado de la evaluación de impacto en la formación inicial de la Facultad de Educación Infantil de la Universidad de Pinar del Río.

El 71% de los profesores encuestados consideró que sus conocimientos acerca del proceso de evaluación del impacto de los programas de formación eran adecuados y bastante adecuados, sin embargo, el 60% de ellos se refirió al impacto y su evaluación considerando solo lo positivo.

Al intentar identificar los elementos básicos de la evaluación del impacto se pudieron apreciar determinadas contradicciones en cuanto al dominio de esos elementos, dado que el 81% de los profesores consiguió identificar a las «Áreas de impacto», el 62% a los «Métodos de investigación» y el 86% a la «Evaluación del proceso» como elementos del proceso, pero solo el 19% logró identificar a los «Destinatarios de las evaluaciones» como uno de los elementos del proceso, mientras que por otro lado, el 81% identifica la «Evaluación del currículo», el 48% a las «Directivas del MES» y la «Experimentación pedagógica» como elementos del proceso.

Cuando se indagó acerca de cómo evaluar impacto, las respuestas evidenciaron poco dominio en relación con las metodologías preestablecidas para este fin y que la modelación de este proceso aún permanece en el plano empírico, lo que se evidenció en la dispersión en las respuestas: «estableciendo indicadores»; «la elaboración de un instrumento»; «la elaboración de varios instrumentos»; «a partir de una metodología», este planteamiento, aunque correcto, fue hecho en el plano perspectivo y no evidencia que existiera tal metodología. Otro planteamiento fue «solo puede hacerse de manera cualitativa»; «comparando el estado inicial con un estado final».

Como se aprecia, no solo existe falta de consenso, sino que son respuestas parciales, no acabadas que muestran que se apela más a la intuición y a la transferencia de experiencias vividas, que a criterios establecidos por una filosofía de trabajo de la facultad.

La inclusión del proceso de evaluación del impacto de los programas de formación en las estrategias de las diferentes instancias, recibió una alta valoración de más

del 50% de los encuestados, manifestándose con ello una gran contradicción con la revisión de 147 documentos de las distintas instancias de la Facultad, donde se encontraron evidencias de que este proceso se lleve a cabo de manera planificada y consciente. Esta contradicción es asumida aquí como falta de consenso en relación a qué es evaluar impacto y cómo esto debe ser reflejado en estos documentos y en la práctica diaria.

También los profesores encuestados mostraron cierta polarización en las respuestas en cuanto a la valoración del proceso de evaluación de impacto, pues alrededor del 42% evalúan todos los indicadores de esta dimensión de desfavorables o no se atreve a fijar una posición con relación a estos temas, lo que pudiera indicar que este proceso no transcurre de manera adecuada, como lo muestran las evidencias anteriores.

Y por último, alrededor del 39,7% evalúan de desfavorable el uso de los datos aportados por el proceso de evaluación del impacto.

Ideas fundamentales que conforman el modelo de evaluación de impacto en la formación inicial de docentes propuesto.

Para el desarrollo del modelo de evaluación de impacto se parte de que un modelo teórico es “una representación de aquellas características esenciales del objeto, de cómo puede ser cambiado e implementado, así como evaluado, lo que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades con vistas a la transformación de la realidad” (Valle, 2012, p.139).

En el plano concreto de los modelos de evaluación se tuvo en cuenta a Añorga (como se citó en Barazal, 2011, p.27), quien refiere que los modelos de evaluación parten de supuestos teóricos que determinan:

“qué se entiende por evaluación, qué se pretende conseguir o qué necesidades se intenta cubrir, cómo proceder a cubrir las necesidades, de manera que al responder a ellas el evaluador toma opción en su posición teórica, pragmática y metodológica”.

Lo anterior llevó a los autores a definir al modelo para la evaluación de impacto propuesto como una representación que aporta los conocimientos esenciales sobre las características, cualidades, propiedades, relaciones funcionales, aspecto

interno, formas de implementación y evaluación del procesos evaluativo, que permite reproducir sintéticamente e interpretar la realidad en la formación inicial de docentes de la Facultad de Educación Infantil, para descubrir las nuevas relaciones y cualidades que forman parte de las transformaciones logradas con las acciones formativas desarrolladas y aportar los insumos necesarios para el orientar la toma de decisiones en función de la mejora de la calidad de la formación.

Por lo que tomando como base los elementos del contexto social planteados por De Armas, Lorences y Perdomo (2012) se definió un **marco contextual** para el modelo. Este se define como los objetos de la realidad que caracterizan la formación inicial de docentes que tiene lugar en la FEI de la UPR, los cuales justifican la necesidad de su existencia y determina su finalidad Añorga (2001).

Dentro de los elementos de la realidad que distinguen el marco contextual de la evaluación de impacto en la Facultad de Educación Infantil se encuentran, por una parte, las exigencias sociales referidas a la necesidad de elevar la calidad del proceso formativo. Dicha calidad debe ser vista como una construcción social y, como tal requiere de reflexión, diálogo y esfuerzo colectivo, que incluye a los procesos de evaluación y acreditación, porque en ellos se valoran los criterios de pertinencia, democratización, equidad social de los procesos formativos. La acreditación es un instrumento que permite a la educación superior alcanzar los estándares de calidad que facultan a los nuevos profesionales para enfrentar las transformaciones en la economía y la sociedad. La misma se estructura en tres subprocesos: autoevaluación, evaluación externa y la acreditación, siendo el modelo propuesto una herramienta para la primera.

Otro elemento que caracteriza el contexto son las coincidencias y discrepancias que distinguen el proceso formativo de las distintas carreras que integran la Facultad. Las coincidencias se aprecian en los objeto de trabajo, modos de actuación, campo de acción, problemas profesionales, objetivos generales, habilidades pedagógicas y las funciones, mientras que las discrepancias se centran en las esferas de actuación, ya que los maestros primarios actúan en la Escuela Primaria, los licenciados en Educación Preescolar lo hacen en los Círculos Infantiles con niños

de la primera infancia y los especialistas en Educación Especial y Logopedia que se especializan para actuar en Centros de Diagnóstico y Orientación y Escuelas Especiales, pero también en escuelas primarias, palacios de pioneros, maestros ambulantes, Escuelas Pedagógicas y Universidades. En este último aspecto distingue la diversidad de contextos específicos donde tiene lugar la práctica laboral. Sobre la base de que el contexto es quien distingue las finalidades de los procesos que ocurren en él Patton (como se citó en Navarro, 2005, p. 55) el modelo tendrá como finalidad el acompañamiento de la toma de decisiones de programas, de planeación, de implementación y de relevamiento para valorar, en su integridad, el logro de las metas previstas, determinar los resultados alcanzados y los desajustes concretos en cada una de las áreas de resultados clave, medir los efectos de las acciones ejecutadas y hacer las correcciones directas e inmediatas del proceso formativo para garantizar la mejora del proceso de formación.

Siendo consecuente con la idea de Añorga (2001) sobre los modelos de evaluación se ha considerado que el modelo debe contar con un **marco epistemológico**. Este componente es entendido aquí como el supuesto teórico que fundamenta el cómo hacer y la actuación de los sujetos participantes en el proceso evaluativo. Se incluyen aquí los fundamentos y los nuevos significados y argumentaciones sobre las nuevas cualidades del objeto de De Armas et al. (2012) y los principios propuestos por Valle (2012).

Principio del carácter integral del contenido de la EI: el contenido comprende las acciones de estudio del contexto, creación de condiciones, desarrollo del proceso formativo y evaluación de los resultados según el modelo CIPP de *Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A. (2007)*.

Principio de la unidad de las variables de acreditación y la EI: explica la respuesta a las exigencias del contexto formativo.

Principio de la unidad de lo sistémico y lo sistemático en el proceso de EI: se manifiesta en la necesidad de mantener el carácter continuo y sistemático de la EI, atendiendo a las interrelaciones que se dan entre sus componentes, dispuestos en un orden y distribución específicos.

Principio de la unidad de la precisión y factibilidad de las acciones y de los recursos metodológicos usados en la evaluación: la EI tienen lugar sobre la base de una metodología que dosifica el sistema de acciones investigativas a realizar en correspondencia con los intereses y necesidades de la evaluación.

El principio de la participación masiva de los actores en el proceso de evaluación: Reconoce la importancia de la participación de todos los actores involucrados en la formación en la evaluación de su calidad (ICCP, 2006) Torres et al. (2008, p. 23).

Un aspecto importante es dar respuesta a interrogantes tales como: ¿Cómo se agrupan las acciones para poder evaluarlas? ¿Cuáles son los impactos que las acciones producen? ¿Cómo se llega a identificar estos impactos? La respuesta a estas interrogantes se realizará a partir de la interpretación dada a los aportes de *Stufflebeam y Shinkfield* (2007) con su modelo CIPP. En sentido se definen los tipos de impactos a evaluar.

Impactos de comprensión del escenario formativo: Los impactos de comprensión del escenario formativo son los efectos producidos por las acciones asociadas al estudio del contexto formativo en la FEI en la creación de condiciones para el desarrollo del proceso formativo. Estos son los impactos en el proceso de planificación del proceso formativo; los impactos en la preparación del colectivo pedagógico; los impactos en el aseguramiento de los recursos informáticos; los impactos en el aseguramiento de los recursos materiales.

Impactos del acondicionamiento del escenario formativo: son los efectos producidos por las acciones de creación de condiciones del proceso formativo. Estos son los impactos en la coherencia pedagógica de la ejecución del proceso formativo; los impactos en la labor educativa del claustro; los impactos en el funcionamiento del sistema de atención a los estudiantes.

Impactos pedagógicos: son los generados por las acciones de desarrollo del proceso formativo. La evaluación de estos tipos de impacto permite valorar en qué medida las acciones realizadas durante el desarrollo del proceso formativo han influido en la transformación de los indicadores de producto. Estos son los impactos

en el protagonismo estudiantil; los impactos en las transformaciones en la personalidad de los estudiantes; los impactos en el estado de los indicadores de eficiencia; los impactos en las posibilidades de inserción y permanencia de los estudiantes en el mundo laboral.

Impactos de actualización y rediseño: son los efectos que producen, de manera determinante, las acciones de la evaluación en retrospectiva de la formación. Estos son los impactos en la reevaluación y precisión de las necesidades; los impactos en el rediseño de las condiciones para el desarrollo del proceso formativo; los impactos en el rediseño de las acciones de desarrollo del proceso formativo.

Regresando al planteamiento inicial de Añorga (2001) en relación con la necesidad de que el modelo de evaluación debe expresar también cómo proceder se incluye como componente la **caracterización del objeto de investigación**. En esta caracterización se responde a las preguntas ¿Cómo evaluar?, ¿Cuándo evaluar?, ¿Quiénes participan? en la evaluación Pineda (2000), así como las etapas del proceso evaluativo Añorga (2001).

Desde el punto de vista organizativo el proceso de EI en la formación inicial de la FEI está diseñado para que transcurra en toda una cohorte, donde cada año representa un ciclo evaluativo e incluye un período de dos años de la etapa postgraduada para verificar los efectos producidos en el desarrollo de la profesión. En cada año se realiza un corte semestral que ayudará a producir información válida y confiable que permita tomar decisiones para el rediseño del proyecto formativo en semestre próximo.

La participación en la EI en la FEI tiene carácter masivo, se busca una Evaluación Participativa del Impacto (EPI) donde se involucran directivos, profesores, estudiantes, familia, comunidad, maestros y directivos de los centros de práctica laboral, tanto en el período de formación como en su desempeño como profesional graduado. La misma está prevista sobre la base del intercambio y el simultaneado frecuente de roles, los participantes que actúan indistintamente como evaluadores (diseñadores de instrumentos, aplicadores, procesadores de información), como fuentes de información o receptores de información.

Como enfoque metodológico del proceso evaluativo se pretende seleccionar un diseño donde se puedan combinar los enfoques cuantitativos y cualitativos para que se nutran entre sí y se genere un mejor sentido de comprensión del fenómeno estudiado. En base a lo señalado se asume el enfoque mixto de investigación en su variante de triangulación concurrente (DITRIAC) Hernández, Fernández y Baptista (2014) y Torres (2016).

El proceso evaluativo transcurre a través de cuatro etapas:

1. Planificación y preparación del proceso evaluativo: crear las condiciones materiales y humanas necesarias para el desarrollo de la evaluación.
2. Búsqueda y procesamiento de información: su finalidad es determinar la magnitud e intensidad de los cambios provocados por las acciones formativas en los indicadores para conocer si estas produjeron o no impactos.
3. Sistematización y toma de decisiones: se integran las informaciones cuantitativas y cualitativas en un informe que explica los avances y retrocesos y en qué consiste el impacto, en base a ello se toman las decisiones orientada a la mejora de los resultados alcanzados.

Almacenamiento, resguardo y difusión de la información: se desarrollan acciones para dar a conocer los resultados, a la vez que se creas bases de datos y registros de información digitalizados para dar seguimiento a la mejora.

Conclusiones

La sistematización teórica realizada demostró una gran diversidad de posiciones en torno a los modelos de evaluación y evaluación de impacto, en dependencia de los propósitos u objetivos y a criterios filosóficos, epistemológicos y metodológicos de quien realiza la evaluación apreciándose una marcada tendencia a la integración de las diferentes posiciones, lo que conduce a la necesidad de unificar criterios en torno al tema.

Los conocimientos del colectivo pedagógico de la Facultad de Educación Infantil en torno a los elementos conceptuales y procedimentales de la evaluación de impacto son imprecisos y dispersos, primando el empirismo en el desarrollo de este tipo de

estudio, lo que justifica la elaboración de un modelo que supla el vacío teórico y operacional existente en esta área.

El modelo para la evaluación de impacto que se propone está basado en un sistema de principios que atienden a aspectos medulares tales como la unidad entre las dimensiones e indicadores determinadas para la evaluación de impacto y las variables de acreditación usadas por la Junta de Acreditación Nacional cubana, la necesidad de tener en cuenta lo sistémico y lo sistemático en la estructuración del proceso de evaluación, resaltar la participación masiva en la evaluación de los actores en el proceso formativo y el énfasis en la necesidad de garantizar precisión y factibilidad en las acciones evaluativas y los recursos metodológicos usados en la búsqueda y procesamiento de la información.

Referencias bibliográficas

- Añorga, J. (2001). Resultados del proyecto de investigación sobre Evaluación de Impacto. La Habana. Cátedra Educación Avanzada. Centro de Posgrado, ISPEJV.
- AEVAL. (2015). *Guía práctica para el diseño y la realización de evaluaciones de políticas públicas*. España: Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas. Enfoque AEVAL.
- Billoru, N., Pacheco, M. & Vargas, F. (2011). Guía para la evaluación de impacto de la formación. OIT/Cinterfor. Recuperado de: <http://guia.oitcinterfor.org/sites/default/files/guia/guia-evaluacion-impacto.pdf>
- Barazal, A. (2011). Modelo de evaluación de impacto de la maestría en enfermería en el desempeño profesional de sus egresados. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, Cuba.
- Borges, L. C. (2014). Modelo de Evaluación de Impacto del posgrado académico en los docentes de la Facultad de Ciencias Médicas "General Calixto García". Tesis en Opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona". La Habana, Cuba.

- Bravo, B., Fernández, C. L. & Mainegra, D. (2017). *La evaluación de impacto del proceso de formación de profesores*. *Mendive*, Vol. 15(1). Recuperado de: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1002>
- Crissien, E. & Rodríguez, N. (2014). *Impacto social y competencias de los graduados del programa de contaduría pública en la CUL*. Recuperado de: <http://guia.oitcinterfor.org/sites/default/files/guia/guia-evaluacion-impacto.pdf>
- De Armas, N., Lorences, J. & Perdomo, J. M. (2012). *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. Universidad Pedagógica de Villa Clara. Recuperado de: <http://files.especializacion-2012.webnode.com.co/.../CARACTERIZACIÓN%20Y%20DISE>
- Elizondo, M. P. et al. (2014). *Los procesos de evaluación y acreditación y su impacto desde la perspectiva de los actores sociales en la universidad autónoma de Chiapas, México*. Investigación en proceso. *Atenas*, Vol. 3 (27), pp. 16-27. Recuperado de: <http://atenas.mes.edu.cu>
- Hernández, Fernández & Baptista (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª Edición. México: Interamericana Editores, S.A. De C.V. Recuperado de: <https://metodologiaecs.wordpress.com/.../libro-metodologia-de-la-investigacion-ta-e>
- Martínez, M. & Borot, E. (2015). *La evaluación del estudiante universitario en el contexto de una universidad cubana integrada e innovadora. Reflexiones desde la carrera pedagogía- psicología*. *Atenas*. Vol. 3 (31) pp. 75-88. Recuperado de: <http://atenas.mes.edu.cu>
- Martínez, L., Godoy, M. & Varela, N. (2016). *Medir los efectos de las auditorías, tarea primordial*. *Revista Universidad y Sociedad*, 8 (2). Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n2/rus05216.pdf>
- Mesa, G. A., Rodríguez, O. & Pérez, I. M. (2013). *Evaluación del impacto de la maestría en ciencias de la educación en la formación medio ambiental de los docentes de secundaria básica en la provincia de matanzas*. *Atenas*. Vol. 4 (24). pp. 89-99. Recuperado de: <http://atenas.mes.edu.cu>
- Navarro, H. (2005). *Manual para la evaluación de impacto de proyectos y programas de lucha contra la pobreza*. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES) Área de Proyectos y programación de inversiones, 85p. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5605/S053168_es.pdf;jsessionid=0418F5BA30B6CD05FBC0C67FCB9BAB03?sequence=1
- Pérez-Brito, C. (2013). *Análisis de Impacto Social en Proyectos de Infraestructura*. Cartagena de Indias, Colombia: Unidad de Salvaguardias

- Ambientales y Sociales (VPS/ESG). Recuperado de: <http://www.fominevents.com/pppamericas/2013/upload/panelistas/20GIFQ.pdf>
- Pérez, M., Conde, E., Santos, J. F. & Díaz, G. (2014). Metodología para la evaluación de impacto de un programa de educación popular ambiental. *Avances*, pp. 124-132. Recuperado de: www.ciget.pinar.cu/Revista/No.2014-2/articulos/metodol_evaluac_impacto.pdf
- Pineda, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educar*, 27. pp. 119-133. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20737/20577>
- Rogers, P. (2014). *Overview of Impact Evaluation*. United Nations Children's Fund (UNICEF). Recuperado de: https://www.unicef-irc.org/.../pdf/brief_1_overview_eng.pdf
- Ruiz, A. (1998). *Metodología de la Investigación Educativa*. Joacaba: Ed. UNOESC.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. Published by Jossey-Bass. Printed in the United States of America FIRST EDITION. Recuperado de: https://wiki-stage.library.ucsf.edu/.../Evaluation_Theory_Models_..
- Torres, et al. (2008). *Sistema cubano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Torres, P. (2016). *Retos de la investigación educativa cubana actual. Aportes a su tratamiento*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias. Universidad en Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona". La Habana, Cuba.
- Valle, A. (2012). *La investigación pedagógica otra mirada*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vanclay, F., Estevez, A. M., Aucamp, I. & Franks D. M. (2015). La evaluación de impacto social: lineamientos para la evaluación y gestión de impactos sociales de proyectos. IAIA Asociación Internacional para la Evaluación de Impactos. Recuperado de: <http://www.iaia.org/uploads/pdf/Evaluacion-Impacto-Social-Lineamientos.pdf>

Recibido: 5 de septiembre de 2017
Evaluado: 28 de noviembre de 2017
Aprobado para su publicación: 6 de febrero de 2018