

EVALUACIÓN DEL IMPACTO EN LA GESTIÓN DE LA CALIDAD DE PROGRAMAS FORMATIVOS

IMPACT EVALUATION IN THE QUALITY MANAGEMENT OF TRAINING PROGRAMS

Layvis Rodríguez González
Dirección Municipal de Salud, Cárdenas, Matanzas, Cuba
<https://orcid.org/0000-0003-2952-9250>
E-mail: layvisraul@gmail.com

María Elena del Huerto Marimón
Universidad de Ciencias Médicas, Matanzas, Cuba
<https://orcid.org/0000-0002-2363-5346>
E-mail: mariahuerto@infomed.sld.cu

RESUMEN

Introducción: La evaluación del impacto es un tipo particular de evaluación que permite dimensionar la magnitud del efecto de un programa; con carácter multifacético y multidimensional ya que debe tener en cuenta la coherencia entre las necesidades y demandas sociales. **Objetivo:** Fundamentar la importancia de la evaluación de impacto en los programas formativos como una herramienta para la retroalimentación y la toma de decisiones hacia la mejora continua. **Métodos:** Se realizó un análisis documental a partir de una búsqueda sobre el tema, de enero de 2021 a octubre de 2022, en las bases de datos PubMed y SciELO, y en el motor de búsqueda Google Académico. Se evaluaron artículos de revisión, de investigación y páginas web —en español, portugués e inglés— que hicieran referencia al tema a través del título. Fueron excluidos los artículos que no cumplieron con estas condiciones. La estructura de la revisión se divide en tres apartados: la evaluación de programas formativos, la evaluación de impacto y los modelos y su utilización en los procesos de evaluación de impacto. **Resultados:** Por medio de la revisión bibliográfica se ejecutó una clasificación de 22 modelos de evaluación de programas formativos, según la orientación a los resultados, a los procesos y los modelos integradores. Se precisó la utilidad de la evaluación de impacto como una herramienta para la mejora continua de las Instituciones y sus programas de formación.

Palabras clave: evaluación, impacto, modelo, programas formativos.

ABSTRACT

Introduction: Impact evaluation is a particular type of evaluation that allows us to measure the magnitude of the effect of a program; It has a multifaceted and multidimensional character since it must take into account the coherence between social needs and demands. **Objective:** To substantiate the importance of impact evaluation in training programs as a tool for feedback and decision making towards continuous improvement. **Methods:** A documentary analysis was carried out based on a search on the topic, from January 2021 to October 2022, in the PubMed and SciELO databases, and in the Google Scholar search engine. Review articles, research articles and web pages - in Spanish, Portuguese and English - that referred to the topic through the title were evaluated. Articles that did not meet these conditions were excluded. The structure of the review is divided into three sections: the evaluation of training programs, impact evaluation and models and their use in impact evaluation processes. **Results:** Through the bibliographic review, a classification of 22 evaluation models of training programs was carried out, according to the orientation towards results, processes and integrative models. The usefulness of impact evaluation as a tool for the continuous improvement of the Institutions and their training programs was specified.

Keywords: evaluation, impact, model, training programs.

INTRODUCCIÓN

El tema de la calidad y su gestión en las universidades se ha convertido en un imperativo si de lograr desarrollo pertinente se trata, más aún ante la necesidad de dar cumplimiento a los objetivos de la Agenda Educativa 2030, donde se resumen los más sublimes deseos de la humanidad en pos de lograr un desarrollo sostenible y sustentable para los ciudadanos (Noda, 2019).

Las constantes transformaciones a las que se ve sometida la sociedad actual, imponen nuevos retos a las Instituciones de Educación Superior (IES) en el contexto global las cuales deben responder a problemáticas más relevantes. En este escenario, la gestión de la calidad en las universidades debe ser abordada desde perspectivas diferentes y con mayor profundidad para poder cumplir con su función de rendición de cuentas a la sociedad (Galarza y Almuñías, 2018). La forma más utilizada por la universidad para rendir cuentas a la sociedad es el proceso de autoevaluación, evaluación externa y acreditación.

La evaluación institucional constituye un proceso de investigación, pues busca la información necesaria con el interés de encontrar el estado del objeto por evaluar o evaluado, enjuiciarlo, determinar las causas que provocan sus efectos y decidir qué medidas deben tomarse para llevarlo a otros niveles. Es también un diagnóstico que descubre o trata de descubrir las manifestaciones (síntomas), el problema y las causas de un mal funcionamiento de la institución (Díaz Díaz, A. A. y Martínez Márquez, Y., 2021)

La evaluación del impacto es un tipo particular de evaluación que permite dimensionar la magnitud del efecto de un programa (de la Caridad Pérez Díaz, T et al, 2022).

Para Román (2017) la evaluación del impacto tiene carácter multifacético y multidimensional ya que debe tener en cuenta la coherencia entre las necesidades y demandas sociales. A lo anterior se puede agregar lo aportado por Severinson (2017) en cuanto al carácter complejo y sistemático de la evaluación del impacto social. Asimismo, Casas, Martínez y Quintero (2019) asocian esta evaluación con “el beneficio, logrado, verificable y medible, expresado en indicadores objetivos, con la percepción de cambios favorables, sostenibles y relevantes en la economía y la sociedad, obtenidos por la aplicación de los resultados científicos” (p.4).

La sistematización de las definiciones expuestas permite observar sus aspectos comunes y definir una primera condición a cumplir por la de evaluación del impacto: la necesidad de valorar el logro de los objetivos planificados, así como de medir el efecto de la formación en los participantes y en sus contextos de actuación.

Las evaluaciones de impacto no solo permiten a las instituciones conocer si una intervención está generando, o no, los resultados que se esperaban, sino también saber con más precisión y profundidad si dichos resultados se deben específicamente a las medidas tomadas y si los resultados se mantienen a través del tiempo (Bayona Umbarila, J. M. et. al, 2022).

La creciente competencia en el mercado laboral ha llevado a las IES a la necesidad de autoevaluación sistemática como una vía para lograr la mejora de sus productos y servicios entendiendo que la formación, es el camino para fortalecer a la organización.

Este reto cobra una alta significación por nuestro proyecto social, el cual presupone crear al ser humano de la nueva sociedad, cuya transformación se sustente de modo consciente en una sólida cultura general integral, entre otros aspectos, donde los profesionales y las universidades desempeñan un papel central en este cambio.

Por tales razones, este trabajo tiene como objetivo, fundamentar la importancia de la evaluación de impacto en los programas formativos como una herramienta para la retroalimentación y la toma de decisiones hacia la mejora continua.

MÉTODOS

Se realizó un análisis documental a partir de una búsqueda sobre el tema, de enero de 2021 a octubre de 2022, en las bases de datos PubMed y SciELO, y en el motor de búsqueda Google Académico. La estrategia de búsqueda incluyó las siguientes palabras clave: “evaluación, impacto, modelo, programas formativos”. Se evaluaron artículos de revisión, de investigación y páginas web - en español, portugués e inglés- que hicieran referencia al tema a través del título. Se consideraron como criterios de elección: que trataran la evolución histórica de la evaluación de los programas formativos y sus tendencias en el ámbito universitario internacional, que abordaran la temática relacionadas con los aspectos fundamentales de la evaluación del impacto en dichos programas y que se refirieran a los modelos y su utilización en la evaluación del impacto de la formación. Fueron excluidos los artículos que no cumplieron con estas condiciones. Esto permitió el estudio de 72 referencias bibliográficas, de las cuales 33 se citaron en el presente artículo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A lo largo de todos los tiempos las personas evaluamos y somos evaluadas de manera continua. Se puede decir que la evaluación es un proceso natural permanente presente en muchos aspectos de nuestras vidas.

El interés por la evaluación se remonta a mucho tiempo atrás. Forrest sitúa su primera manifestación histórica en el siglo II (a.C.), tratándose de una práctica china para seleccionar funcionarios. Se trata de las primeras prácticas selectivas de evaluación oral. Lemus añade que, “algo así como un cuestionario de evaluación que utilizaron Sócrates y otros maestros de la época en sus prácticas de enseñanza, alrededor del siglo V (a.C.)”. Sitúa los sistemas de evaluación educativa (dogmáticos), entre los siglos V y XV (d.C.). Lemus nombra a dos

países precursores de la evaluación, durante el siglo XIX: Estados Unidos y Gran Bretaña que comienzan a aplicar en 1845, los test de rendimiento a estudiantes, con objeto de contribuir a la educación de los mismos (Alcaraz Salarirche, N., 2015).

A Cronbach y Scriven debemos algunos de los principios que hoy se defienden en lo que respecta a la evaluación educativa. Al ser de los primeros en asociar la evaluación a la toma de decisiones. Hasta entonces, los tests habían sido las herramientas por excelencia del proceso evaluador, es Cronbach quien introduce el uso de cuestionarios, entrevistas, observación sistemática y no sistemática, como técnicas de evaluación. A su vez, a Scriven le debemos términos tan al uso como: evaluación formativa y evaluación sumativa, o evaluación intrínseca y evaluación extrínseca. En definitiva, se empieza a ampliar el marco de la evaluación educativa, que, tras esta generación, sufrirá una apertura mucho mayor, produciéndose lo que se conoce como la “eclosión de los modelos de evaluación” (Alcaraz Salarirche, N., 2015).

Existen diferentes definiciones de evaluación. Por una parte existe la clásica definición dada por Tyler en 1950 de que la evaluación es entendida como el proceso de determinar el grado de congruencia entre las realizaciones y los objetivos establecidos de forma previa, a la que corresponden los modelos orientados hacia la consecución de metas. (Pino Sera, Y. et al, 2021)

Contrasta esta definición con aquella más amplia que se propugna desde los modelos orientados a la toma de decisiones: la evaluación como el proceso de determinar, obtener y proporcionar información relevante para juzgar decisiones alternativas, defendida por Alkin, Stufflebeam, MacDonald, Cronbach y otros (Pino Sera, 2019).

Los análisis históricos muestran que las décadas de los 70 y 80 han sido testigos de un continuo diálogo acerca de cómo ha de evaluarse la calidad en la formación de posgrado. La evaluación de los programas máster en Estados Unidos de América (EUA) apenas se mencionaba en la literatura antes de los años 70. En la actualidad, las agencias de acreditación de Estados Unidos se centran en medir el compromiso institucional, esto implica la medición y búsqueda de evidencias que respalden que la institución docente cumple en toda su estructura con la misión y objetivos propuestos, así como con las metas de aprendizaje establecidas en cada programa académico, ya sea de técnico nivel

superior, pregrado o posgrado, hasta el doctorado (Guillén Vivas, 2017).

En Canadá las universidades deben tener procedimientos internos bien desarrollados y eficaces para supervisar la calidad de su oferta educativa donde el gobierno ejerce una función principal en la garantía de la calidad (Guzmán Duque y Mendoza Paredes, 2019).

En Europa la educación superior abarca los procesos de investigación, enseñanza e impacto social. Entre sus países miembros se produce un acuerdo generalizado en que debe ser una agencia, un grupo de trabajo u otra institución importante, la responsable de la coordinación de las actividades de evaluación (Guzmán Duque y Mendoza Paredes, 2019).

En la revisión bibliográfica realizada por los autores se pudo constatar que en los países de América Latina, es un fenómeno relativamente nuevo y se encuentra todavía en proceso de extensión. Existen similitudes que se destacan, pero también diferencias en Brasil, Paraguay y Uruguay. Brasil incorpora de manera temprana la evaluación de sus carreras de posgrado mediante la agencia Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES) creada en 1951. Paraguay creó, sobre la base del fuerte impacto de las reformas promovidas en la década de los noventa, la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), en el año 2003 y hasta fines de 2019 sólo había acreditado la carrera de Especialización en Pediatría Clínica. Uruguay no cuenta aún con un organismo de este tipo (Araujo, 2019).

En Argentina, el aseguramiento de la calidad de las IES está a cargo de un solo organismo, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que depende del Estado (Luzuriaga Zurita et al, 2019).

Colombia ha buscado que la calidad educativa se mejore mediante políticas relacionadas con: ampliación y flexibilidad de la oferta de educación superior, implementación de procesos de inclusión, articulación con el sector productivo, financiación de la educación, adopción de los procesos de autoevaluación para mejorar la calidad y la cualificación docente en maestrías y doctorados, la promoción de la investigación en todas las regiones buscando la visibilidad en el exterior, e internacionalización de la educación a través de la participación en eventos (Guzmán Duque y Mendoza Paredes, 2019).

En Cuba, desde el año 1976 se han perfeccionado los sistemas organizativos para elevar la calidad educativa en correspondencia con la política inclusiva del

país y el objetivo de desarrollo integral del hombre. La elevación de la calidad de la formación y la gestión universitaria o sea, su continuo perfeccionamiento, ha sido el verdadero hilo conductor del trabajo desarrollado en estos años (Surós Reyes, 2021). La Junta de Acreditación Nacional (JAN), constituye el órgano asesor de la dirección del Ministerio de Educación Superior y en su Resolución 150/2018 se aprueba el Reglamento del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) como la normativa regulatoria de todos los procedimientos que se implementan para la evaluación externa y acreditación de la calidad de carreras universitarias y los programas de posgrado académico e Instituciones de Educación Superior.

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. Las evaluaciones de impacto presentan una gama de dimensiones y diferenciaciones, de acuerdo a sus características (World Federation for Medical Education, 2004) (Di Virgilio, M. y Solano, R., 2012).

El término impacto, proviene de la voz *impactus*, del latín tardío. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua, lo define como impresión o efecto muy intenso dejado en alguien o en algo por cualquier acción o suceso (Lara Díaz et al, 2018).

La Asociación Internacional de Evaluación de Impacto (IAIA) lo define como “el proceso de análisis, seguimiento y gestión de las consecuencias sociales, voluntarias e involuntarias, positivas o negativas, de las intervenciones planeadas (políticas, planes, programas, proyectos), capaz de provocar cambios sociales” (IAIA, 2022, p.1).

El concepto impacto ha sido objeto de múltiples definiciones en la literatura, pero en esencia se considera como un cambio hacia lo nuevo en el proceso y por tanto en cada una de las etapas que lo integran, y que induce transformaciones significativas y permanentes en la vida de las personas, las instituciones y la sociedad.

La evaluación de impacto es reciente respecto a otros tipos de evaluación, pero ampliamente tratada a escala nacional e internacional. Medir el impacto de un programa siempre es necesario para verificar la ejecución de los objetivos de la formación. Además, la formación incide en otros aspectos, tales como, la

productividad, clima laboral, aprendizaje organizacional, procesos de innovación y ventajas comparativas de la organización (Campoverde et al, 2022).

La evaluación del impacto de la formación es un proceso que posibilita el conocimiento de los efectos de un programa formativo en relación con las metas propuestas en las condiciones ideales, circunscrita a niveles de cumplimiento de los objetivos (eficacia) con el menor coste posible (eficiencia). Tiene como objetivo determinar si produjo los efectos que se esperan en las personas e instituciones y si son atribuibles a la intervención del mismo. Se considera como una herramienta idónea para determinar los efectos de políticas, programas y proyectos de desarrollo, útil para la toma de decisiones en la gestión de la calidad de procesos formativos con gran poder intrínseco ya que permite la retribución y la rendición de cuentas a la sociedad civil. (OIT, 2019).

Por tanto, la evaluación de impacto constituye una adecuada estrategia, beneficiosa para retroalimentar los programas de formación posgraduada en las universidades.

Identificar de antemano los impactos, permite asumir decisiones acerca de qué intervenciones deben proceder, cómo realizarlas, así como adoptar medidas para minimizar los daños y maximizar los beneficios, sobre la base de una evaluación bien planeada. Las evaluaciones de impacto desarrollan bases sólidas para la transparencia, aportando a determinar si se han logrado los resultados esperados (Baute, Navales y Suárez, 2019).

Los modelos. Su utilización en la evaluación del impacto de programas formativos.

Los modelos tienen una importancia clave en muchos contextos científicos. Constituyen uno de los principales instrumentos de la ciencia moderna y son esenciales en la práctica científica, pues sirven para aprender sobre las teorías científicas y el mundo.

El uso de los modelos se ha generalizado actualmente y constituye un sistema auxiliar para penetrar en la esencia de fenómenos vinculados a todas las esferas de la actividad cognoscitiva y transformadora del hombre. En el campo de la educación, como proceso social, su utilización es cada día más frecuente como instrumento imprescindible para transformar la práctica educativa y enriquecer su sustento teórico (Vicedo, 2016).

Suárez F. (2023) expresa de manera sintetizada que “un modelo constituye una construcción teórica que pretende informar (explicar un fragmento acotado de la realidad)” (p.80).

Valle (2012) lo sentencia como “una representación de aquellas características esenciales del objeto, de su cambio e implementación, que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades con vistas a la transformación de la realidad” (p.138).

Un modelo ofrece una visión simplificada y por tanto incompleta de una realidad que suele representarse regularmente compleja y de difícil comprensión (Borges Oquendo, 2014).

En el contexto de este trabajo, se entiende por modelo de evaluación al conjunto de postulados teóricos y teorías englobadas que en sí procuran explicar epistemológica, ontológica, axiológica y entomológicamente, el proceso de evaluación.

Existen modelos para evaluar el impacto, algunos se han hecho para casos particulares aplicables a determinados lugares con ciertas características. En otros casos se han generalizado, pero todos son con el objetivo de evaluar o medir el impacto de la formación o aprendizaje, donde se pretende ver un notable cambio, no solo en el capital humano sino también en la organización.

Los **modelos de evaluación** de impacto de programas formativos **orientados a los resultados o efectos** producidos en quienes participan en la formación se vinculan a temas economicistas, de rendimiento profesional y laboral en la organización, las cuales miden el desempeño en términos socio-económicos y los efectos en la organización, en diferentes niveles de profundización de la evaluación (Parra Robledo y Ruiz Bueno, 2020).

Dentro de estos modelos se encuentran: Kirkpatrick, D (1959); Robinson y Robinson (1989); Phillips (1990); Wade (1994); La OIT/Cinterfor (2011).

El modelo más conocido y reconocido en la actualidad en el ámbito internacional es el planteado en 1959 por Donald Kirkpatrick considerado el pionero en esta materia, quien decide realizar la evaluación de la formación continua a través de cuatro niveles: reacción, aprendizaje, conducta y resultados en la organización. Realiza el estudio de forma cualitativa y no realiza un análisis cuantitativo. En este modelo resulta significativo que cada uno de los niveles es de igual importancia. La información que se consigue en cada uno ofrece datos de gran

valor sobre la eficacia y el futuro de los programas de formación (Melis Santana, 2022).

En el modelo propuesto por Phillips (1990), los enfoques metodológicos de investigación de programas formativos son heterogéneos y se vinculan a diversos focos, por ejemplo, al mantenimiento de una relación estrecha con el cliente, desde una perspectiva de la persona formadora, del profesional y la de la formación a la medición en estándares de rendimiento de la formación y a la comunicación de los resultados obtenidos.

Wade (1994), presenta un enfoque mixto, vinculando aspectos cualitativos y cuantitativos, con una propuesta de evaluación doble, tanto en el puesto de trabajo como en la organización. La OIT/Cinterfor (2011) desarrolló una guía, en la cual amplía el campo de evaluación de los resultados al retorno de la inversión (ROI), sumado al impacto a la sociedad, asociando a temas más sociocomunitarios.

Resumiendo, las dificultades de los modelos de evaluación con orientación a los resultados es la falta de seguimiento del proceso, tanto en el aprendizaje como en los factores o variables influyentes en los cambios conductuales y organizativos, generando sesgos en los progresos, procesos, transformaciones y procedimientos de la obtención de los resultados (Parra Robledo y Ruiz Bueno, 2020).

Existen otros modelos centrados en la **evaluación de procesos que** han incorporado nuevas variables vinculadas e interrelacionados entre fases. 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.

A continuación, se mencionan dichos modelos: Noe (1986); Baldwin y Ford (1988); Ford y Weissbein (1997); Chang (2000); Guskey (2002); Holton (2005); Zabalza (2011); Feixas, Fernández, Lagos, Quesada y Sabaté (2013); Gessler y Hinrichs (2015); Cano (2016); Ramos et al (2016); Román (2017).

La investigación Baldwin y Ford (1988) categoriza una serie de variables en tres niveles: a) características personales, b) diseño de la formación y c) ambiente de trabajo, las cuales han demostrado las conexiones existentes y las interrelaciones entre factores.

Por otra parte, Holton (2005) desarrolla un modelo centrado en los procesos de transferencia del aprendizaje y la influencia de los factores de la persona, de la formación y de la organización de una forma secuencial y lineal. Gessler y Hinrichs (2015) desarrollan un análisis de los factores del modelo de Holton (2005) y las relaciones entre sus variables, determinando dos puntos: la influencia entre factores es mutua, paralela y no secuencial, y la relación entre variables siempre es situacional y contextual.

Los modelos orientados a los procesos han profundizado en diferentes niveles de las características personales, diseño de la formación y ambiente de trabajo (Baldwin y Ford, 1988). Además, han incorporado nuevas variables y una diversificación de la evaluación de la transferencia en diferentes áreas de la formación. Estos modelos, tienen una visión más clara acerca de las verdaderas necesidades y capacidades del educando, ya que cualquier aspecto que se evidencie, es una información muy valiosa y necesaria que ayuda a diagnosticar, recuperar y/o nivelar aprendizajes (Arias Lara, Labrador y Gómez Valero, B. 2019).

Los enfoques de los estudios de **modelos integrados** compatibilizan los procesos con los resultados. Los modelos estructurales en su primer nivel, incluyen la satisfacción de las personas que se forman, sus 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. Dentro de los modelos correspondientes a este enfoque se relacionan: Modelo CIPP por Stufflebeam y Shinkfield (1987); Pineda (2000, 2011); Biencinto y Carballo (2004); Garzón (2008).

En la actualidad, las evaluaciones de impacto de la formación se centran en medir la satisfacción de las personas participantes, en un nivel básico, pero no se profundiza en niveles superiores, tales como, la transferencia en el puesto de trabajo o impacto en el desarrollo de competencias o en su práctica profesional (Stes y Van Petegem, 2015).

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

En vista a lo mencionado anteriormente, la necesidad de conocer el impacto de los programas de formación ha aumentado a niveles más profundos y superiores, en cuanto a la inversión y la toma de decisiones para la mejora continua con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.

CONCLUSIONES

Las evaluaciones de impacto de programas formativos, son procesos robustos, generadores de evidencias sólidas, fruto de un proceso de levantamiento de información de los cambios producidos por las relaciones causales en niveles personales, organizacionales y sociales, las cuales entregan posibilidades de mejoras a los equipos de diseño de los programas, potenciando la innovación, la calidad y la efectividad de esta.

Son una herramienta útil para la toma de decisiones, la participación y la rendición de cuentas. Desde esta premisa, se considera inherente el potencial de desarrollo de cambio para la mejora presente en la medición de un programa formativo.

REFERENCIAS

- Alcaraz Salarirche, N (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 8. No. 1, pp. 11-25. ISSN: 1989-0397. <https://www.rinace.net/riee/>
- Araujo S. (2019). El posgrado en la Argentina: la acreditación en perspectiva comparada. Universidad Nacional del centro de la provincia de Buenos Aires, Argentina. *Integración y conocimiento*. Vol. 9. No. 1, pp. 11-29. <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/27592>
- Arias Lara, S. A., Labrador N. P. y Gómez Valero, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*. Vol. 23. No. 75, pp. 307-322. Universidad de los Andes. <https://www.redalyc.org/journal/356/35660262007/html/>
- Asociación internacional para la evaluación de impacto (IAIA). (2022). Publicado en Climate-ADAPT Nov 22 2022. Sitio web: <http://www.iaia.org/>
- Baute Álvarez, L. M., Navales Coll, M. A. y Suárez Suárez, G. (2019). Impacto del diplomado de docencia universitaria en la superación del profesor universitario. Una experiencia necesaria. *Revista Conrado*. Vol. 15. No. 71,

<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1182>

Bayona Umbarila, J. M., Rodríguez Hernández, C. F. y Peña Ortega, L. O. (2022). *Evaluación de Impacto en Instituciones de Educación Superior: Documento de trabajo*. <https://hdl.handle.net/11285/649985>

Borges Oquendo 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"

Campoverde Celi, W. G., Velásquez Paccha, K. G. y González García, W. A. (2022). Evaluación del impacto de los resultados de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Nutrición y Dietética. *Didáctica Y Educación* ISSN 2224-2643. Vol. 13. No.4, pp. 302–323.

<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1512>

Casas, M. M., Martínez, E de la C. y Quintero, G. (2019). Metodología para la evaluación del impacto social en la universidad: una alternativa científica con resultados. *Revista Estrategia y Gestión Universitaria*. Vol. 7. No. 2, p. 4.

de la Caridad Pérez Díaz, T., Mezquía de Pedro N., Alemañy, E. J., González Cárdenas, L. T. y Montano, J. A. (2022). Metodología para la evaluación del impacto de los programas de formación de las especialidades médicas. IV Convención Internacional de Salud 17-21 de octubre, Cuba Salud 2022.

https://convencionsalud.sld.cu/index.php/convencionsalud22/2022/paper/download/2430/1048&ved=2ahUKEwipsNzF5dyCAxUcSDABHZK-ClwQFnoECAkQAg&usq=AOvVaw2MET6jewKFmrY0MryWW_kF

Di Virgilio, M., y Solano, R. (2012). Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales. Buenos Aires, Argentina: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.

<https://goo.gl/wk2E4c>

Díaz Díaz, A. A. y Martínez Márquez, Y. (2021). La evaluación como proceso pedagógico. La Habana. Editorial Ciencias Médicas. 232 p. (Colección Salud Pública. Serie Formación en Salud) ISBN (PDF): 978-959-313-910-6

de Díaz Díaz, A. A. Valcárcel Izquierdo, N. (2021). Evaluación de los procesos formativos desde la educación médica. Estudio de casos. Enlace:

<http://bvs.sld.cu/libros/evaluacion-procesos-formativos/evaluacion-procesos-formativos.pdf>

- Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C., y Sabaté, S. (2013). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje*. Vol. 36. No. 3, pp. 401-416. <http://doi.org/c2wz>
- Galarza López, J. y Almuiñas Rivero, J. L. (2018). La gestión de la calidad y el enfoque estratégico de la gestión. Un vínculo inseparable para interpretar la universidad actual. *Estrategia y Gestión Universitaria*. Vol. 6. No. 1, pp. 143-154 <https://revistas.unica.cu/index.php/regu/article/view/1196>
- Guillén Vivas, X. S. (2017). Acreditación universitaria en los Estados Unidos de América y Europa. Revisión sistemática. *Revista San Gregorio*. Vol. 19. No. 1, pp. 136-145, ISSN 1390-7247.
- Guzmán Duque, A. P. y Mendoza Paredes, J. M. (2019). La calidad en la educación superior como requisito para la acreditación de las IES. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho. Vol. 6. No. 16, pp. 389-402. DOI: 10.26568/2359-2087.2019.4592
- Lara Díaz, L. M., Navales, M. A. y Bravo López, G. (2018). Evaluación del impacto de un programa de maestría para un cambio sostenible. *Revista Conrado*. Vol. 14. No. 63, pp. 101-108. ISSN 2519-7320.
- Luzuriaga Zurita, M. A., Romero Fernández, A. J., Álvarez Gómez, G. A. y Álvarez Gómez, S. D. Á. (2019). Propuesta de procedimiento para evaluar la calidad del postgrado en la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES). *Dilemas Contemporáneos, Educación, política y valores*, VII (Especial Diciembre). <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>
- Melis Santana, J. A. (2022). Procedimiento para medir el impacto del programa de la maestría Educación Médica, Matanzas 2019-2021. Trabajo para optar por el título de máster en Ciencias de la Educación. Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas.
- Noda Hernández, M. E. (2019). Evaluación de la calidad y su acreditación en Cuba: actualidad y retos en el contexto de la Agenda Educativa 2030. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*. Vol. 22. No. 22, pp. 87-109.

<https://www.iesalcunesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/34>

Organización Internacional del Trabajo. (2019). *Guía para la evaluación de impacto*. OIT. <https://guia.oitcinterfor.org/conceptualizacion/por-que-evaluar-impacto>

Parra Robledo, R. y Ruiz Bueno, C. (2020). Evaluación de impacto de los programas formativos: aspectos fundamentales, modelos y perspectivas actuales. *Revista Educación*. Vol. 44. No. 2. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40281>

Pino Sera, Y., Del Toro Prada, J. J., Aguilera García, L. O. y Zayas Batista, R. (2019). Evaluación del impacto social del postgrado académico en Cuba. *Correo Científico Médico*. Vol. 23. No. 3, pp. 994-1012. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812019000300994&lng=es&lng=es

Pino-Sera, Y., Del Toro-Prada, J. J. y Medina-Peña, R. (2021). La evaluación del impacto social de la formación académica de posgrado: análisis histórico. *Época*. Vol. 88. No. 3, pp. 94-109. ISSN 1814-151X. <https://luz.uho.edu.cu>

Renta, A. (2013). La transferencia de aprendizaje en contextos de formación para el trabajo y el empleo. (Tesis doctoral). Universitat Rovira I Virgili, Tarragona, España. <https://bit.ly/2U11kke>

Román, M. (2017). La Evaluación de impacto de la formación. Una aproximación desde los modelos clásicos y las experiencias de investigación. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*. Vol. 5. No. 3, pp. 116-129. <http://www.revflacso.uh.cu>

Severinson, P. (2017). Approaches to assessing impacts in the humanities and social sciences. Ottawa: Federation for the Humanities and Social Sciences = Fédération des sciences humaines. http://www.ideas-idees.ca/sites/default/files/impact_report_en_final.pdf

Stes, A., y Van Petegem, P. (2015). Impacto de la formación del profesorado universitario: Aspectos metodológicos y propuesta para futuras investigaciones. *Educar*. Vol. 51. No. 1, pp. 13-36. <http://doi.org/c2x9>

Suárez Fuentes, R. (2023). Modelo de evaluación para el mejoramiento del ejercicio práctico del examen estatal en la carrera de Licenciatura en Enfermería. 2014. Tesis en Opción al Grado de Doctor en Ciencias

Pedagógicas.

La

Habana.

<https://tesis.sld.cu/index.php?P=FullRecord&ID=825>

Surós Reyes, E. M., Morales González, S. M. y Lezcano Neyra, C. E. (2021). La evaluación de la calidad para una educación inclusiva y equitativa en el marco de la agenda educativa 2030. Título: ¿Cómo asegurar la calidad en los programas de maestría hacia el 2030?

Valle, A. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. Pueblo y Educación. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1990-8644202000040032200017&lng=en

Vicedo Tomey, A. (2016). Aniversario XXX de Educación Médica Superior. *Educación Médica Superior*. Vol. 30. No. 1. <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/822/318>.

World Federation for Medical Education. (2004). Educación Médica Básica. Estándares globales en Educación Médica de la WFME para la mejora de la calidad. *Educación Médica*. Vol. 7. No. 2, p. 5.