



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Pedagogía



*El rol de la descripción del objeto de evaluación y la
revisión de la literatura en las prácticas de evaluación
educativa*

INFORME ACADÉMICO POR SERVICIO SOCIAL

que presenta

Ethel Amelia Guerrero Pérez

Para obtener el título de
Licenciada en Pedagogía

Asesora:

Mtra. Laura Elena Rojo Chávez

Ciudad Universitaria, CDMX, 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A mi mamá, Ma. Joaquina, por darme la oportunidad de estar aquí.

A Cristina, por enseñarme tanto de la vida.

A Ana, porque tu compañía llenó de aprendizaje y alegría esta experiencia.

*A la Mtra. Laura Rojo, por ayudarme a encontrar un camino profesional y guiarme pacientemente
a través de él.*

Índice

Introducción.....	1
1. La descripción del objeto y la revisión de la literatura en la metodología de la evaluación educativa.....	5
2. Marco institucional.....	29
3. La descripción del objeto y la revisión de la literatura en dos casos.....	33
4. La formación pedagógica puesta a prueba. Lecciones del escenario de servicio social...49	
Conclusiones.....	58
Referencias.....	62
Anexo A.....	68
Anexo B.....	70

Introducción

La evaluación como campo disciplinar se desarrolló principalmente en la segunda mitad del siglo XX.¹ En la década de 1960 ganó importancia debido a la confianza en el método científico y su aplicación para proponer soluciones a las problemáticas sociales. En la década de 1970, la evaluación fue utilizada para valorar si las organizaciones educativas y sociales alcanzaban sus objetivos y utilizaban los recursos que se les asignaban de manera adecuada. Las y los evaluadores contaban con una variedad limitada de métodos y técnicas aceptados como válidos. En las décadas de 1980 y 1990, con la entrada del neoliberalismo, tanto las organizaciones no gubernamentales como las instancias de gobierno fueron presionadas para comportarse como negocios. Por lo tanto, la evaluación fue empleada para promover la calidad, competitividad y rendición de cuentas en la prestación de servicios. En el siglo XXI la evaluación se ha diversificado en cuanto a sus aplicaciones y metodologías para dar respuesta a las complejas problemáticas de la sociedad.²

En particular, la evaluación educativa es la reflexión sistemática y valorativa sobre un esfuerzo educativo que busca generar información y recomendaciones para la toma de decisiones confiables y fundamentadas, encaminadas a su mejora. Idealmente, debería ser un hábito de aprendizaje para los sistemas e instituciones, con la intención de analizar su contexto y las necesidades educativas, así como los atributos de interés de sus planes y los esfuerzos educativos, su implementación y sus resultados. Su importancia reside en la capacidad de formular juicios de valor debidamente sustentados que, traducidos en recomendaciones, puedan ser utilizados en el perfeccionamiento de la acción educativa. Por lo tanto, el ordenamiento de las lecciones aprendidas y las sugerencias útiles de mejora, y aún más, la influencia que dichos planteamientos tengan en la toma de decisiones justifica el desarrollo del proceso y es uno de los aspectos de mayor riqueza. A pesar de que los

¹ Los primeros desarrollos de la evaluación a los que hace referencia este informe ocurrieron en Gran Bretaña y Estados Unidos. Cfr. George F. Madaus y Daniel L. Stufflebeam, "Program evaluation: a historical overview", en D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus y T. Kellaghan, *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*, p.4 y R. Lance Hogan, "The historical development of program evaluation: exploring the past and present" en *Online Journal of Workforce Education and Development*, p.4.

² W.K. Kellogg Foundation, *The Step-by-Step Guide to evaluation. How to Become Savvy Evaluation Consumers*, p.18. Federica Calidoni-Lundberg, *Evaluation: definitions, methods and models An ITPS framework*, pp.14-15.

organismos y algunas expertas y expertos señalan su importancia, existen dificultades y resistencias en su implementación.

Una de las cuestiones que aporta complejidad a la evaluación educativa es su dimensión metodológica, es decir, el empleo de diversos métodos y técnicas para la recolección y el análisis de la información, ya sean cuantitativos o cualitativos, que en su conjunto pretenden aportar evidencias para responder a las preguntas que se plantean en la evaluación. La manera en que los métodos y técnicas son combinados y cuál es el principal, constituyen el enfoque de la evaluación.³ Esta no es una cuestión restrictiva, por el contrario, la diversidad de enfoques, métodos y técnicas existe para ajustarse a las necesidades de evaluación y dotar de más insumos, recursos o herramientas a quienes conducen el proceso. Debido a lo anterior, es necesario contar con ciertas capacidades técnicas y recursos para que pueda realizarse, por lo que se debe considerar su viabilidad en los escenarios educativos.

El interés por abordar el tema de la evaluación educativa deriva de la participación en el Programa de Servicio Social en Evaluación Educativa, que se desarrolló en la Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Académicos (SEPPA), de la Dirección de Evaluación Educativa (DEE), de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la UNAM. En el programa se realizaron actividades tales como revisión de instrumentos de evaluación educativa; integración de informes; búsqueda especializada de información para integrar descripciones de objetos de evaluación y revisiones de literatura.

Especialmente la evaluación educativa llamó la atención de la autora porque, a lo largo de su vida y en particular en la licenciatura, a partir del análisis de múltiples documentos de instituciones de prestigio ha cuestionado la falta articulación de los fundamentos de los planes de estudio y otros programas educativos. Es decir, pareciera que existen muchas iniciativas o propuestas educativas que ignoran, consciente o inconscientemente, tanto su estado actual como lo que se ha hecho en el campo con anterioridad. Lo cual induce a la adopción acrítica de modelos, métodos, estrategias y técnicas, que son poco pertinentes, que exceden capacidades técnicas y recursos, o que claman falsamente ser innovadoras. Además,

³ Olga Nirenberg, Josette Brawerman y Violeta Ruiz, *Evaluar para transformar. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*, p.28-31.

reduce la posibilidad de articular propuestas adecuadas para el contexto, las necesidades, los objetivos y los recursos que se poseen. Esto repercute negativamente en la capacidad que pueden tener las iniciativas y proyectos de servir a la población. Si la pedagogía posee un amplio bagaje de conocimientos y pretende explicar las teorías y prácticas educativas en sus dimensiones históricas, contextuales, metodológicas y técnicas, ¿por qué no se utilizan estos conocimientos? Aunque no es una respuesta, ni la única solución, aquí es donde entran en juego la descripción del objeto y las revisiones de la literatura en las prácticas de evaluación educativa.

El contenido de este informe se centra en dos aspectos. En primer lugar, en abordar la descripción del objeto como un subproceso de la evaluación educativa, ya que su presencia en la literatura es escasa. En segundo lugar, en las revisiones de la literatura, un tema que ha sido ampliamente abordado en la literatura sobre investigación proveniente de países anglosajones, visto desde la perspectiva de la evaluación educativa. La intención no es sólo traducir ideas, sino reflexionar sobre su interpretación y aplicación en un escenario real de evaluación. Para ello, se consideran dos casos de evaluación: la del Taller de Ópera de la Facultad de Música y la del SUAYED de la CUAIEED. Cada uno brinda la oportunidad de visualizar la complejidad de los procesos de evaluación, que están altamente condicionados, en el marco de una institución como la UNAM. Por lo tanto, este trabajo pretende responder a la pregunta: ¿Cuál es el rol de la descripción del objeto de evaluación y la revisión de la literatura en las prácticas de evaluación educativa en la DEE?

Para ello, el informe se divide en cuatro capítulos. El primer capítulo es un marco de referencia que aporta a la lectora o lector las bases de la evaluación educativa, la descripción del objeto y la revisión de la literatura necesarias para interpretar los casos de evaluación que se analizan. El segundo capítulo provee un marco institucional, en el que se describe de manera abreviada la historia de la DEE, sus objetivos, funciones y organización. Posteriormente se enfoca en la SEPPA, sobre la cual se explican sus funciones y los procesos que conduce. El tercer capítulo analiza los casos de evaluación del Taller de Ópera de la Facultad de Música y la evaluación del SUAYED de la CUAIEED, de manera particular la metodología de trabajo para elaborar la descripción del objeto y la revisión de la literatura, así como los retos enfrentados en estos procesos. El cuarto capítulo presenta una reflexión

respecto a cómo se puso en juego la formación pedagógica en el servicio social. Finalmente, en las conclusiones se pretende responder a la pregunta referente al rol de la descripción del objeto de evaluación y la revisión de la literatura en las prácticas de evaluación educativa.

La elaboración del informe académico permitió reflexionar respecto a la práctica, en particular, en una primera experiencia profesional y darle sentido a través de los aprendizajes adquiridos en la carrera y la literatura. Por supuesto que al escribir el informe el propósito principal es responder a la pregunta de investigación. Pero más allá, se espera que este trabajo sea de utilidad para las y los estudiantes de pedagogía que desean conocer qué es lo que puede hacer una pedagoga o un pedagogo en un espacio real, cuáles son las dificultades a las que se pudieran enfrentar y que comprendan la importancia de buscar la calidad en su ejercicio profesional, como dijera Pablo Latapí, como un “hábito razonable de autoexigencia”.⁴

⁴ Pablo Latapí Sarre, “Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana”, *Perfiles educativos*, p.118.

1. La descripción del objeto y la revisión de la literatura en la metodología de la evaluación educativa

Este capítulo presenta un marco de referencia para interpretar los casos de evaluación que se analizan en este informe. En primer lugar, se caracteriza la evaluación educativa a partir de su desarrollo histórico, las definiciones propuestas por autores clásicos y una definición propia. Para profundizar en la comprensión del tema se abordan sus propósitos, condicionantes, características y la distinción entre evaluación e investigación. En segundo lugar, se responde a la pregunta, ¿qué es la descripción del objeto de evaluación? Posteriormente se describe la revisión de la literatura a través de la delimitación de los términos, su historia, definiciones, contextos, propósitos, clasificación, críticas y etapas. Además, se sitúan las revisiones en el contexto particular de la evaluación educativa. Para finalizar, se plantea una primera aproximación desde la literatura sobre el rol de la descripción del objeto de evaluación y la revisión de la literatura en las prácticas de evaluación educativa contemporáneas.

1.1 La evaluación educativa

Se presenta un esbozo histórico de la evaluación a partir de Madaus y Stufflebeam, quienes lo dividen en siete etapas. La primera, llamada era de la reforma, comprende de 1792 a 1900; la segunda, de 1900 a 1930, es la era de la eficiencia y examinación [*testing*]; la tercera, de 1930 a 1945 es la era Tyleriana; la cuarta es la era de la inocencia, de 1946 a 1957; la quinta es la era del desarrollo, de 1958 a 1972; la sexta de 1973 a 1983, es la era de la profesionalización y finalmente la séptima es la etapa de la expansión e integración, de 1983 al 2000. A continuación, se presenta un breve recuento de los aspectos más significativos de cada etapa.

En la época de la Revolución Industrial, en Gran Bretaña y Estados Unidos se pretendía reformar las escuelas y los programas sociales a través de evaluaciones conducidas por comisiones o audiencias, las cuales se encargaban de recolectar y examinar evidencias pertinentes. La era de la reforma comenzó en 1792, cuando William Farish utilizó un sistema cuantitativo para evaluar el desempeño de los estudiantes, el cual se constituye como el primer desarrollo en el campo de la psicometría y los exámenes que se perfeccionaría en el

siglo XX. No obstante, el primer esfuerzo de evaluación del desempeño escolar ocurrió en 1845, en Boston, cuando se reemplazaron los exámenes orales por ensayos escritos por órdenes de Horace Mann. Posteriormente Joseph Rice condujo entre 1887 y 1898 el primer esfuerzo formal de evaluación educativa, mediante un diseño experimental que pretendía medir el impacto de la instrucción en el delecto, a través de los puntajes de una prueba.⁵

La era de la eficiencia y examinación [*testing*] está marcada por el impacto de Frederick Taylor y el movimiento de la administración científica en la educación, a principios del siglo XX. Se caracteriza por el interés en la sistematización y estandarización de pruebas para evaluar todos los aspectos del sistema escolar y emitir comparaciones entre instituciones. Para ello se desarrollaron pruebas “objetivas” que, a través de los resultados del alumnado, pretendían medir la calidad de la enseñanza y la efectividad de los programas educativos.⁶

La era Tyleriana es nombrada así debido al que varios consideran el “padre de la evaluación educativa”, Ralph W. Tyler, quien propuso un concepto innovador de plan de estudios y acuñó el término de evaluación educativa. Tyler lideró el reconocido “Estudio de ocho años”, de 1932-1940, que pretendía comparar la enseñanza secundaria [*secondary school*] tradicional y la progresiva, mediante el desempeño de sus estudiantes en la educación media superior y superior [*high school and college*]. El autor proponía comparar de manera interna los resultados de aprendizaje con los objetivos propuestos, sin la necesidad de diseños experimentales, que en la práctica eran difíciles de conducir y significativamente costosos. Otras ventajas que proveía eran la reducción de la subjetividad de los evaluadores del sistema de acreditación y la capacidad de medir un mayor número de variables, en comparación con los exámenes estandarizados.⁷

La era de la inocencia, también llamada de la ignorancia, ocurrió después de la Segunda Guerra Mundial, como un periodo de pobreza, segregación racial, desarrollo industrial y militar y desperdicio de recursos naturales. Los Estados Unidos procuraron superar los estragos de la guerra, lo que se tradujo en la expansión de su sistema educativo

⁵ G. F. Madaus y D. L. Stufflebeam, *op. cit.*, pp.4-6.

⁶ *Ibid.*, pp.6-7.

⁷ *Ibid.*, pp.8-9.

nacional, a través del aumento de la infraestructura, de docentes, de la matrícula y de la provisión de servicios. No obstante, a pesar de que hubo un desarrollo considerable en términos técnicos en la evaluación, principalmente en cuanto a los exámenes estandarizados y su regulación por organizaciones profesionales, sus avances no se concretaron en la respuesta a las necesidades de la población ni en la mejora de la calidad educativa.⁸ Por otro lado, en la década de 1950 se desarrolló la perspectiva tyleriana de la evaluación. Bloom, Engelhart, Furst, Hill y Krathwohl publicaron la “Taxonomía de objetivos educativos” en 1956, como una guía de apoyo para diseñar objetivos que permitieran valorar los resultados de aprendizaje según el tipo de comportamiento esperado.⁹

La era del desarrollo fue impulsada por la respuesta del gobierno de los Estados Unidos al lanzamiento del satélite soviético *Sputnik I* en 1957. A raíz de este suceso, se promulgó en 1958 la “Ley de educación para la defensa nacional” [*National Defense Education Act*], con el objetivo de mejorar la instrucción en áreas cruciales para la seguridad nacional, a saber, matemáticas, ciencias y lenguas extranjeras, y así poder competir con la Unión Soviética en ciencia y tecnología. Se asignaron recursos federales a proyectos nacionales de desarrollo de planes de estudio, por lo que la evaluación se concentró en medir el éxito de los planes.¹⁰

No obstante, a principios de la década de 1960 las expertas y los expertos líderes en evaluación se dieron cuenta de que su labor no respondía a las necesidades de los equipos de diseño de planes. Era necesario reenfocar la evaluación, de manera que aumentara su relevancia y utilidad, sobre todo en la atención de personas con discapacidades y de grupos minoritarios. Por su parte, Robert Kennedy y un grupo de congresistas reformaron la Ley de educación primaria y secundaria [*Elementary and Secondary Education Act*] de 1964, para incluir requisitos para los distritos que recibieran recursos, tales como evaluaciones anuales mediante pruebas estandarizadas y la valoración del alcance de los objetivos. Las dificultades que presentaron tales condiciones motivaron la creación de nuevas teorías y métodos de evaluación, así como planes de formación para evaluadores.¹¹

⁸ *Ibid.*, pp.9-10.

⁹ R. L. Hogan, *op. cit.*, p.5.

¹⁰ *Id.*

¹¹ G. F. Madaus y D. L. Stufflebeam, *op. cit.*, pp.12 y 14.

La era de la profesionalización se consolidó en la década de 1970, cuando el campo de la evaluación comenzó a tomar un carácter propio, a través de la fundación de revistas especializadas, la publicación de libros y monografías, la apertura de cursos universitarios de metodología de la evaluación, la creación de comités de organizaciones profesionales y estándares de evaluación educativa. Las y los evaluadores se centraron en las necesidades de las y los actores y audiencias, tomando en cuenta los contextos de evaluación y los valores que se ponían en juego. Además, se propusieron diversas metodologías de evaluación y se adaptaron técnicas de investigación provenientes de distintos campos.¹²

Finalmente, la era de la expansión e integración inicia con los recortes presupuestales del periodo presidencial de Ronald Reagan, que promovieron un enfoque evaluativo hacia la rendición de cuentas, la reducción de costos y el análisis de costo-beneficio. La tendencia hacia la privatización de la educación se pensaba en términos del aumento de competitividad y, por lo tanto, de la calidad. A pesar de dichas dificultades, la evaluación como campo se fue consolidando, inclusive en el ámbito internacional, a través de la creación de asociaciones de evaluación y publicaciones periódicas.¹³

A la par de su devenir histórico, la evaluación se ha conceptualizado de diversas maneras, conforme a los avances y las problemáticas a los que se ha enfrentado tanto en la teoría como en la práctica. Para aportar un panorama se muestran algunas definiciones propuestas por autores y autoras reconocidos en el campo.

Tabla 1. Definiciones de evaluación

Autor/a y año	Definición de evaluación
<p>Tyler (1940)</p>	<p>El término ‘evaluación’ implica un proceso mediante el cual los valores de algunas empresas se comprueban. Cuando el término se aplica al programa de una escuela, significa el proceso mediante el cual descubrimos hasta dónde se están cumpliendo los objetivos del programa escolar.¹⁴</p>
<p>Stake (1972)</p>	<p>Una evaluación educativa es una "evaluación responsiva" si se orienta más directamente a las actividades del programa que a las intenciones del programa, si responde a los requisitos de información de la audiencia y si se hace referencia a las diferentes</p>

¹² *Ibid.*, pp.14-16.

¹³ *Ibid.*, p.17.

¹⁴ Ralph W. Tyler, « The Place of Evaluation in Modern Education » en *The Elementary School Journal*, p.19.

	perspectivas de valor presentes al reportar el éxito del programa. De estas tres formas distintas, un plan de evaluación puede dar respuesta. ¹⁵
Scriven (1981)	El proceso de determinar el mérito o valor de algo; o el producto de ese proceso. Los rasgos especiales de la evaluación, como un tipo particular de investigación (que se distingue, por ejemplo, de la investigación empírica tradicional en las ciencias sociales), incluyen una preocupación característica con el costo, comparaciones, necesidades, ética y sus propias dimensiones políticas, éticas, de presentación y de costos; y con el apoyo y formulación de juicios de valor sólidos, en lugar de probar hipótesis. ¹⁶
Lincoln y Guba (1985)	La evaluación es un tipo de investigación disciplinada que se lleva a cabo para determinar el valor (mérito y / o valor) de alguna entidad, el objeto evaluado, como un tratamiento, programa, instalación, desempeño y similares, con el fin de mejorar o refinar al evaluando (evaluación formativa) o evaluar su impacto (evaluación sumativa). ¹⁷
Fetterman (1994)	La evaluación para el empoderamiento es el uso de conceptos y técnicas de evaluación para fomentar la autodeterminación. La atención se centra en ayudar a las personas a ayudarse a sí mismas. Este enfoque de evaluación se centra en la mejora, es colaborativo y requiere metodologías tanto cualitativas como cuantitativas. [...] Es un enfoque multifacético con muchas formas, que incluyen capacitación, facilitación, promoción, iluminación y liberación. ¹⁸
Stufflebeam (2003)	El Modelo CIPP define operacionalmente a la evaluación como un proceso de delinear, obtener, informar y aplicar información descriptiva y crítica sobre el mérito, el valor, la probidad y la importancia de algún objeto para guiar la toma de decisiones, apoyar la rendición de cuentas, difundir prácticas efectivas y aumentar la comprensión de los fenómenos involucrados. ¹⁹
Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2005)	Entendemos por evaluación de programas o proyectos sociales una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la facultad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas, y reformular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura. ²⁰

Fuente: Ver pies de página 14 a 20. Todas las definiciones son citas textuales. Para leerlas en su idioma original, consulte el anexo A.

A partir de las definiciones anteriores, se afirma que la evaluación educativa es un proceso complejo mediante el cual se elaboran juicios de manera sistemática sobre ciertos criterios de un programa o esfuerzo educativo para informar y fundamentar la toma de

¹⁵ Robert E. Stake, “Responsive Evaluation”, p.1.

¹⁶ Michael Scriven, *Evaluation Thesaurus*, p. 53. « *The process of determining the merit or worth or value of something; or the product of that process* ». No se encontraron dos palabras distintas para traducir « *worth* » y « *value* », por lo que se empleó la palabra “valor”.

¹⁷ Yvonna S. Lincoln y Egon E. Guba, “Research, Evaluation, and Policy Analysis: Heuristics for Disciplined Inquiry”, p.12.

¹⁸ David. M. Fetterman, “Empowerment Evaluation”, en *Evaluation Practice*, p.1.

¹⁹ Daniel L. Stufflebeam, *The CIPP Model for Evaluation*, p.10.

²⁰ Olga Nirenberg, Josette Brawerman y Violeta Ruiz, *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*, p.32.

decisiones tendiente a la mejora. La evaluación educativa, realizada por instancias dedicadas a este rubro, busca responder a cuestionamientos tales como: qué se hace, por qué, para qué, cómo y de qué manera se pueden perfeccionar los esfuerzos educativos. Para ello las y los evaluadores recopilan información sistemática, específica al contexto, útil, relevante y suficiente, mediante técnicas adecuadas para transformarla en una base de conocimientos para la toma de decisiones, en búsqueda de alternativas viables. En este sentido, actualiza las necesidades a las que dichos esfuerzos pretenden responder y las estrategias para conseguirlo. Es una manera de gestionar y facilitar los cambios en las organizaciones y determinar si una iniciativa merece continuar recibiendo apoyo. También permite reconocer logros y consolidar resultados favorables. Su importancia reside en la capacidad para brindar coherencia, solidez y un hábito de aprendizaje en los proyectos educativos. Para ello requiere ser flexible y plantearse de forma sustentada, a partir del contexto específico en el que se llevará a cabo.

Una de las tipologías más difundidas para comprender los propósitos de la evaluación es la propuesta por Michael Scriven, quien hace la distinción entre evaluación formativa y sumativa.²¹ La primera consiste en un proceso continuo realizado durante la implementación del programa en cuestión, con tendencia a la mejora, mientras que la segunda es un proceso que se conduce al final o en etapas clave de un esfuerzo educativo para analizar su mérito o valor. No obstante, algunos autores señalan que, a través de su uso, estos conceptos han ampliado sus significados y argumentan que el campo de la evaluación es más amplio que la propuesta inicial de Scriven. Patton hace una crítica muy interesante, en la que presenta otros propósitos de la evaluación, centrados en la participación de los actores, en la elaboración de conclusiones y en la utilidad tanto del proceso como del resultado, tales como producir conocimientos generales y principios de la eficacia del programa; reconceptualizar los esfuerzos educativos; enfocar los esfuerzos de gestión; empoderar a los participantes; integrar completamente la evaluación en las intervenciones y estimular la reflexión crítica sobre la práctica.²²

²¹ Michael Scriven, *The methodology of evaluation*, pp.5-6.

²² Michael Quinn Patton, "A World Larger than Formative and Summative", en *Evaluation Practice*, en el apartado « A Menu of Evaluation Purposes ».

Es fundamental reconocer que los procesos de evaluación educativa están condicionados por múltiples factores. Por principio, el contexto en el que se desarrollan plantea las necesidades sociales y los requerimientos institucionales que guían a las evaluaciones. De manera simultánea, las sitúa en un terreno limitado por intereses ideológicos, políticos, económicos, actores, audiencias, grupos de presión, cultura institucional, actitudes ante la evaluación, capacidades técnico-pedagógicas y disponibilidad de recursos. Retomando las dimensiones política y ética que señala Scriven,²³ se considera que las evaluaciones no son neutrales, sino que se construyen y desarrollan desde diversas posturas ideológicas y políticas que se ponen en juego en su contexto “en términos de definición de prioridades sociales, distribución de recursos y, en última instancia, de poder”,²⁴ que influyen en cuestiones teóricas, metodológicas y técnicas. Por lo tanto, la asociación entre la evaluación, la lógica instrumental y la rendición de cuentas no es un aspecto medular del campo o del proceso, sino una postura particular, como también lo es utilizar la evaluación con el fin último de la transformación social.

Por consiguiente, es importante señalar cuáles son los elementos constitutivos de la evaluación educativa, a saber: la presencia de múltiples actores y audiencias, las etapas del proceso, los tipos de evaluaciones, y la dimensión metodológica. Las y los actores o las partes interesadas son individuos o entidades con distintos niveles de interés, involucramiento y control del esfuerzo educativo y el proceso de evaluación, por ejemplo: tomadores de decisiones, profesionales de la educación, especialistas, administradores, el alumnado u otra clase de usuarios. Por otra parte, la evaluación debe tomar en cuenta a sus audiencias, que son aquellas personas interesadas en los resultados de las evaluaciones, que incluyen a la población beneficiaria de las políticas públicas o de los servicios educativos, la academia, el sector productivo, las organizaciones y la ciudadanía en general. Las y los evaluadores deben tomarlas en cuenta a lo largo del proceso, sobre todo en la presentación y difusión de los resultados, en caso de que la información sea pública.

A pesar de que en la evaluación educativa no existen recetas, ni es un proceso estrictamente lineal, podemos pensarla en etapas generales. La primera es el planteamiento,

²³ *Vid. supra*, p.2.

²⁴ O, Nirenberg, J. Brawerman y V. Ruiz, *op. cit.*, p.96.

en la que las y los actores presentan de manera formal la intención de involucrarse en un proceso de evaluación. En esta etapa se delimita quiénes conducirán la evaluación, se definen el sujeto y el objeto de evaluación, qué aspectos del objeto se evaluarán, los objetivos y las preguntas de evaluación, los usos que se pretende dar a la evaluación, de qué manera se conducirá el estudio, cuánto tiempo durará y qué recursos se requieren. Estos puntos se plasman en un proyecto o guion de evaluación, para que tanto las y los evaluadores como las y los actores involucrados estén en sincronía. La segunda etapa se refiere a la recolección de la información, su sistematización y análisis. A partir de esta fase, quienes fungen como evaluadores elaboran las conclusiones y emiten distintas recomendaciones. Finalmente, tanto el proceso como los resultados se plasman en reportes o informes escritos que se entregan quienes solicitaron la evaluación y se distribuyen a las partes correspondientes. Al respecto, se deben elaborar documentos con información clara, precisa y pertinente de acuerdo con el tipo de actores y audiencias a los que están dirigidos. Cabe destacar que, dentro del gran proceso de la evaluación, se presentan subprocesos iterativos en diferentes momentos, por ejemplo: en la negociación del proyecto o en la presentación de resultados, pues requieren de consensos por parte de evaluadores y solicitantes.

Respecto a los tipos de evaluación que existen, podemos encontrar distintas clasificaciones. Se abordará brevemente a la evaluación de acuerdo con: a) quiénes evalúan, b) las tradiciones filosóficas y c) los enfoques metodológicos. Según el primer referente relacionado con las y los evaluadores, puede clasificarse como evaluación interna y externa. La evaluación interna es aquella conducida por personal de la misma institución educativa. La ventaja principal es que las y los evaluadores poseen un entendimiento profundo sobre la operación del programa, aunque esto pueda generar la percepción de disminución de la objetividad. Por su parte, la evaluación externa es la que está a cargo de una entidad o autoridad que no pertenece al programa o a la misma institución. La ventaja es que provee una perspectiva más amplia, aunque con el reto de enfrentarse a resistencias por parte de las y los actores al tratar de involucrarlos en el proceso. La decisión sobre cuál opción es más

adecuada en cada caso responde a los requerimientos de la evaluación, los recursos disponibles, las cualificaciones de las y los evaluadores y el alcance esperado.²⁵

En cuanto a la clasificación referente a las tradiciones filosóficas, de acuerdo con Calidoni-Lundberg, existen tres que sustentan los enfoques metodológicos principales de la evaluación educativa: 1) El positivismo, 2) el constructivismo y 3) el realismo. La tradición positivista pretende descubrir regularidades mediante la aplicación del método de las ciencias naturales en las ciencias sociales. Sus métodos se concentran en generar evidencias sobre las causalidades y correlaciones entre elementos de los procesos educativos. El constructivismo sostiene que el mundo se puede comprender a través de la mirada del observador, por lo tanto, los hechos y valores son interdependientes. Finalmente, el realismo pretende comprender los diferentes contextos y procesos complejos en los que se insertan los programas educativos, para comprender los mecanismos del cambio. En la práctica, las y los evaluadores no se limitan de manera exclusiva a una tradición, aunque tengan preferencia o se inclinen por alguna, dependiendo de las circunstancias particulares de la evaluación. Por lo tanto, es importante que tengan consciencia de su posicionamiento y declaren de manera explícita la tradición a la que se adscriben.²⁶

En lo que concierne a la metodología se identifican dos enfoques, el cuantitativo y cualitativo. El enfoque cuantitativo se originó bajo el paradigma positivista. Su propósito es examinar las relaciones de causa y efecto mediante diseños experimentales o cuasiexperimentales desarrollados con anterioridad a la conducción de la investigación, utilizando la deducción para probar hipótesis. Emplea instrumentos diseñados o seleccionados por la o el investigador, que se aplican a una muestra representativa de sujetos. Finalmente, lleva a cabo análisis estadísticos de los datos que obtiene para generar conclusiones. Por su parte, el enfoque cualitativo busca analizar los fenómenos a detalle desde la perspectiva de un sujeto individual o colectivo particular. El diseño es flexible, se construye a lo largo del proceso de investigación y utiliza el enfoque inductivo. La o el investigador construye los instrumentos de recolección de datos y los puede modificar

²⁵ W.K. Kellogg Foundation, *The Step-by-Step Guide to evaluation. How to Become Savvy Evaluation Consumers*, p.18. Federica Calidoni-Lundberg, *Evaluation: definitions, methods and models An ITPS framework*, p.59.

²⁶ F. Calidoni-Lundberg, *op. cit.*, pp.12-14.

conforme surja información relevante, los cuales se aplican a una cantidad reducida de sujetos, desde una sola persona, hasta un grupo, según sea pertinente. Por último, los datos se analizan mediante la descripción e interpretación.²⁷

A partir de estos se articula un tercero, el enfoque mixto, que hace uso del cuantitativo y cualitativo en un mismo estudio para ofrecer un panorama más completo del objeto de investigación.²⁸ Debido a lo anterior, la tendencia en evaluación educativa hoy en día apunta hacia los métodos mixtos y la triangulación.²⁹ Las discusiones sobre las tradiciones filosóficas y las metodologías abrieron paso para ampliar y diversificar el repertorio de modelos disponibles para las y los evaluadores. Se han expandido los conceptos, los métodos, las audiencias y los propósitos, ofreciendo un campo más rico y complejo para la evaluación. En el fondo, estos cambios surgen de los debates sobre la ciencia y su interacción con la política, así como el papel de la evaluación en la resolución de problemas sociales.³⁰

Tomando en cuenta lo anterior, es importante comparar las características de la investigación y la evaluación. La tabla 2 propone un esquema para comprender con claridad sus diferencias.

Tabla 2. Diferencias entre investigación y evaluación

	Investigación	Evaluación
Propósito	Incrementar un cuerpo de conocimientos	Informar la toma de decisiones Perfeccionar la acción Acción práctica dirigida a la transformación ³¹
Dirigido principalmente	Comunidad científica	Actores educativos
Contexto	Libre de contexto (cuantitativa) y sensible al contexto (cualitativa)	Específico al contexto

²⁷ Donald, Ary, Lucy Cheser Jacobs y Christine K. Sorensen, *Introduction to Research in Education*, p.25.

²⁸ *Ibid.*, p.23.

²⁹ La triangulación es la práctica de estudiar un problema utilizando diversos métodos, datos, investigadores y/o teorías para aumentar la confiabilidad de la investigación y fortalecerla metodológicamente. F. Calidoni-Lundberg, *op. cit.*, pp.29-30.

³⁰ Jennifer C. Greene y Charles McClintock, « The Evolution of Evaluation Methodology » en *Theory Into Practice*, p.15.

³¹ Leopoldo Halperín, “Prólogo”, en O. Nirenberg, J. Brawerman y V. Ruiz, *op. cit.*, p.17.

Teoría	Dependiente de la teoría: se deriva o aspira a ser teoría	Dependiente del campo: la teoría se utiliza para la comprensión de los hallazgos
Metodología	Los métodos de recolección de datos emanan de la teoría	El entorno de la evaluación y los métodos de recolección de datos provienen del campo
Conclusiones	Conclusiones generalizables	Emite juicios de valor, retroalimentación y recomendaciones
Relevancia	Incrementar un cuerpo de conocimientos	Utilidad principalmente para el objeto de evaluación

Fuente: Elaboración propia a partir de O. Nirenberg, J. Brawerman y V. Ruiz, *op. cit.*, p.36, Seung Youn Chyung, « Foundational Concepts for Conducting Program Evaluations », en *Performance Improvement Quarterly*, pp.79-80 y M. Levin-Rozalis, “Evaluation and Research: Differences and Similarities” en *The Canadian Journal of Program Evaluation*, p.5.

No obstante, habría que señalar que “la evaluación puede ser vista también como [una forma de] investigación, ya que posibilita el avance del conocimiento a partir de la sistematización de la práctica”.³² Existe un grupo de autoras y autores que incluso emplean indistintamente el término “investigación evaluativa” [*evaluation research*]. Rossi, Lipsey y Freeman sostienen que la evaluación es una adaptación de los métodos de investigación para el estudio sistemático de las intervenciones sociales. Para ellos es central la sistematicidad y el rigor metodológico de la investigación, que permite producir información válida, confiable y precisa para describir los fenómenos sociales y mejorar sus condiciones.³³ La distinción propuesta más bien sirve el propósito de situar las prioridades de cada proceso, pero en la realidad no es limitativa. En este sentido, es importante apuntar la semejanza clave, que es que comparten las exigencias de validez y confiabilidad y el rigor metodológico de las ciencias.³⁴ En consecuencia, la evaluación debe estar planteada tomando en consideración altos estándares profesionales.³⁵ En este sentido, la evaluación conduce procesos sistemáticos

³² O. Nirenberg, J. Brawerman y V. Ruiz, *op. cit.*, p.38.

³³ Peter H. Rossi, Mark W. Lipsey y Howard E. Freeman, *Evaluation. A Systematic Approach*, pp.3 y 16.

³⁴ Leopoldo Halperín, “Prólogo”, en O. Nirenberg, J. Brawerman y V. Ruiz, *op. cit.*, p.17.

³⁵ Sobre el papel de los estándares en la profesionalización de la evaluación, *cfr.* Daniel Stufflebeam, *Standards of Practice for Evaluators*, *passim*.

basados en datos cuantitativos y/o cualitativos, de fuentes primarias y secundarias, como lo hace la investigación.

Una vez establecido lo anterior, vale la pena hacer una precisión. Como se mencionó anteriormente, la evaluación es un proceso altamente condicionado. Se habló de la influencia de las dimensiones ética y política en el proceso, que permea desde su negociación en el planteamiento hasta la difusión de los resultados. Pensando en una cuestión más práctica se plantea la pregunta: ¿los condicionantes operativos influyen en el nivel metodológico de la evaluación? Con dichos condicionantes me refiero a recursos humanos, financieros, disponibilidad de acceso a los datos y de tiempo. Calidoni-Lundberg afirma que,

[las y los] evaluadores están llamados a enfrentar no solo sus propios límites al realizar evaluaciones influyentes, sino también limitaciones externas que podrían comprometer muchos de los principios básicos de una evaluación sólida. Por lo tanto, el trabajo de un evaluador es asegurar una evaluación de la más alta calidad bajo restricciones de presupuesto limitado, tiempo o disponibilidad de datos e informar al cliente de los inconvenientes debido a tales límites.³⁶

A partir de esta idea, se puede comprender como un elemento normal de la evaluación la presencia de límites que llevan a las y los evaluadores a tomar decisiones que les permitan conducir los procesos en la medida de las posibilidades. Sin embargo, la comprensión de lo anterior necesariamente va de la mano con la responsabilidad de ser transparentes a lo largo del proceso y en la comunicación que establecen con las y los actores y audiencias.

1.2 La descripción del objeto

A continuación, se pretende responder a la pregunta, ¿qué es la descripción del objeto? Por principio, el objeto de evaluación es aquello que será valorado del esfuerzo educativo y que se pretende fortalecer o transformar; por ejemplo, una organización, un plan de estudios, un programa específico, un modelo, un sistema o una política, ya sea que se analice de manera integral o sólo alguno de sus componentes, individual o simultáneamente.³⁷ Scriven lo nombra como el *evaluand*.³⁸ Lo que se evalúa es un factor en cómo se practica la evaluación.

³⁶ “Evaluators are therefore called to face not only their own limits in making influential evaluation but external limitations as well which might compromise many of the basic principles of sound evaluation. It is therefore an evaluator’s job to ensure the highest quality evaluation under constraints of limited budget, time or data availability and to inform the client of the drawbacks due to such limits.” F. Calidoni-Lundberg, *op. cit.*, p.32.

³⁷ W.K. Kellogg Foundation, *op. cit.*, p.52.

³⁸ M. Scriven, *Evaluation Thesaurus*, p.53.

En este sentido, cabe señalar que tanto las características y condiciones del campo educativo, como las cualidades del objeto de evaluación configuran de manera singular a las evaluaciones.³⁹

Tomando en cuenta lo anterior, la descripción del objeto es una caracterización, una exposición que aporta datos para conocer aquello que se propone analizar y valorar mediante la evaluación, que se realiza en las primeras etapas del proceso para informar su diseño. Debe reseñar con precisión y exactitud el desarrollo del esfuerzo educativo, desde sus orígenes hasta el estado actual, sus características, sus transformaciones y las evaluaciones previas que hayan sido conducidas sobre el objeto. Por lo tanto, este elemento debe sistematizarse a partir de fuentes primarias de información, tales como documentos normativos, de creación, informes y estadísticas.

Para las y los evaluadores es un ejercicio que les permite comprender aquello que se pretende valorar, principalmente cuando son agentes externos o no están suficientemente familiarizadas y familiarizados con el objeto. En este sentido, informa si el objeto a ser evaluado descansa en una o más teorías específicas que deban ser conocidas y comprendidas. La puesta en común del contexto, las teorías, las características y las evaluaciones previas del esfuerzo educativo, aportan una base de conocimientos sobre la cual construir la evaluación, evitar propuestas de estudios poco relevantes o dar continuidad a estudios previos. La caracterización que se elabore influye directamente en la planeación, puesto que desde su planteamiento se pueden perfilar las prioridades y enfoques de los estudios que se proponen en la evaluación. Además, no solo son los aspectos centrales y distintivos del objeto de evaluación en su contexto específico los que configuran la evaluación, sino cómo interactúan entre ellos.

Por otro lado, la descripción del objeto sienta un antecedente sobre el cual se pueden analizar los resultados de las evaluaciones, puesto que señala cómo se implementó el esfuerzo educativo, y si se cuenta con la información, qué funcionó o no, lo cual permite entender al menos de manera básica la implementación de los programas y contrastar el objeto con

³⁹ E. Stern, "Philosophies and types of evaluation research", en Descy, P., Tessaring, M., *Evaluation and impact of education and training: the value of learning. Third report on vocational training research in Europe: synthesis report*, p.21.

parámetros, la direccionalidad o metas definidas con anterioridad. Finalmente, debe estar relacionado lógicamente con la introducción y la revisión de la literatura, de manera que las articule, facilitando la comprensión de la evaluación en su conjunto.⁴⁰ La redacción debe estar orientada a facilitar la comprensión de quien lea la descripción, por lo que el lenguaje debe ser claro y comprensible para las audiencias. De esta manera, permite al lector o lectora razonablemente informado o informada entender el tema en cuestión, puesto que provee información suficiente y lo sitúa en su contexto histórico, geográfico e institucional, para tener un panorama frente al estudio.⁴¹

Para resaltar la importancia de la descripción del objeto, se puede hacer una analogía con la problematización en el planteamiento de un problema científico en investigación. Cabe aclarar que, si bien no se llevan a cabo mediante el mismo proceso, ambas permiten clarificar el objeto de estudio en cuanto a sus antecedentes y ubicación espacio-temporal, definir un marco de referencia, y conocer algunas relaciones entre fenómenos que ocurren en torno al tema de interés.⁴² En investigación, la problematización transforma un problema de interés común en un problema de investigación científica, lo cual da pauta al desarrollo del resto del proceso. En el contexto de la evaluación, por su parte, el objeto se presenta de tal manera que tanto las y los evaluadores como las y los actores y audiencias logren una comprensión común, como punto de referencia en torno a la evaluación que les permita conducirla y comprender sus resultados.

1.3 La revisión de la literatura

En la literatura se encuentran distintos términos relativos a este proceso de investigación, como revisión, síntesis o análisis de la literatura, meta-análisis y síntesis de la mejor evidencia [*best evidence synthesis*]. Según Hale y Astolfi, la distinción entre una revisión y un síntesis, es que incluyen la interpretación de los datos, así como recomendaciones y conclusiones.⁴³ Booth, Papaioannou y Sutton proponen que existen diversos tipos de revisiones de acuerdo con múltiples variables, tales como el propósito, tipos de estudio

⁴⁰ Charles Hale y Douglas Astolfi, *Evaluating Education and Training Services: A Primer*, p.220.

⁴¹ D. Ary, L. Cheser Jacobs y C. K. Sorensen, *op. cit.*, pp.586-587.

⁴² R. Sánchez Puentes. *Enseñar a Investigar: Una Didáctica Nueva de La Investigación En Ciencias Sociales y Humanas*, p.135.

⁴³ *Ibidem*, p.206 y 208.

incluidos, naturaleza de los datos, el fenómeno investigado, entre otras.⁴⁴ Este trabajo retoma el concepto de la revisión de la literatura porque es el más básico y el que mejor se adecúa a los casos de evaluación analizados en el tercer capítulo.

El primer antecedente de una revisión de la literatura se remonta al estudio que realizó James Lind sobre el escorbuto en el siglo XVIII. Durante el siglo XIX y principios del XX se llevaron a cabo otros estudios en el seno de la Medicina, tendencia disciplinar que sigue vigente hasta la fecha. Fue hasta 1916 que Thorndike y Ruger condujeron una revisión sobre investigaciones en el contexto escolar. En la década de 1930 se introdujeron las revisiones a la Física y la Agricultura. El término que se refiere a un proceso estructurado, como se conoce en la actualidad, surgió después de la Segunda Guerra Mundial.⁴⁵ Sin embargo, el aumento de popularidad de las políticas públicas de salud y la práctica basada en la evidencia de la década de 1980 impulsaron el reconocimiento de la importancia de las revisiones de la literatura en disciplinas como la educación,⁴⁶ concebida desde la tradición anglosajona.

La revisión de la literatura es un proceso sistemático mediante el cual se recopila la producción académica más relevante acerca de un objeto de investigación, se seleccionan los trabajos a partir de ciertos criterios de propiedad, relevancia y calidad metodológica para analizarlos de manera comparativa y así aportar un resumen de los resultados, señalar los temas y debates centrales, las lagunas y los desacuerdos existentes entre las y los autores, elaborar conclusiones generales, y futuras líneas de investigación. Los resultados de la revisión de la literatura deben reflejar la discusión detallada del problema, que refleje aspectos como su historia, variables relevantes, impactos, esfuerzos previos para abordarlo y cualquier otro tipo de información relevante.⁴⁷ Para Fink es un “método sistemático, explícito y reproducible para identificar, evaluar y sintetizar el cuerpo existente de trabajo completado y registrado producido por investigadores, académicos y profesionales”.⁴⁸

⁴⁴ Andrew Booth, Diana Papaioannou y Anthea Sutton, *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*, p.20.

⁴⁵ Iain Chalmers, Larry V. Hedges y Harris Cooper, « A Brief History of Research Synthesis » en *Evaluation & the Health Professions*, p.13-16.

⁴⁶ Evans y Benefield, en A. Booth, D. Papaioannou y A. Sutton, *op. cit.*, p.10.

⁴⁷ C. Hale y D. Astolfi, *op. cit.*, p.208.

⁴⁸ “Fink (2005) succinctly defines a literature review as a ‘systematic, explicit, and reproducible method for identifying, evaluating, and synthesising the existing body of completed and recorded work produced by

Siguiendo estas definiciones, una de las características más importantes de las revisiones de la literatura es la sistematicidad. Su conducción implica un proceso riguroso en términos metodológicos, es decir, que sigue fielmente un método o procedimiento para identificar, seleccionar, resumir y analizar la literatura relevante según criterios explícitos de calidad para llegar a los resultados, y lo reporta de manera que sea específico y reproducible. Los criterios de inclusión de los estudios deben comunicarse para este fin, de tal manera que otras u otros investigadores puedan replicar el estudio. A partir de lo anterior se identifican cuatro criterios de calidad: claridad, validez, auditabilidad y significatividad. En una revisión, podemos corroborar esta cualidad general mediante los siguientes elementos:

una especificación previa de los métodos o protocolos utilizados; una pregunta de investigación debidamente planteada; criterios explícitos de inclusión y exclusión; documentación del proceso de búsqueda de información tanto de las fuentes como estrategias de búsqueda; uso de tablas y apartados para explicitar los métodos y resumir las características del estudio; mecanismos explícitos para valorar la calidad; explorar los supuestos, limitaciones y áreas de incertidumbre; uso de tablas y gráficas para la interpretación de los datos; apéndices que incluyan estrategias de búsqueda, extracción de datos de muestra y herramientas de evaluación de la calidad; y declaraciones explícitas de interés.⁴⁹

Las revisiones de la literatura pueden constituirse como investigaciones por sí mismas, o formar parte de un proceso más amplio, en el que sitúan la propuesta dentro de su campo problemático y destacan la relevancia de su conducción. Como se mencionó anteriormente, éstas se realizan en el marco de múltiples disciplinas, así como para el desarrollo de programas y políticas públicas [*policy development*], por lo que podemos encontrarlas como trabajos académicos, publicaciones en revistas especializadas, capítulos de libros, o como reportes de proyectos de investigación, consultoría o evaluación comisionados. Cada contexto condiciona de manera particular a las revisiones de la literatura.⁵⁰

researchers, scholars, and practitioners'. " Arlene Fink, en A. Booth, D. Papaioannou y A. Sutton, *op. cit.*, pp.1-2.

⁴⁹"A priori specification of planned review methods/protocol · A clearly focused question · Clear explicit criteria for inclusion and exclusion · Documentation of search process: sources and strategies · Use of tables and boxes to make methods explicit · Use of tables to summarise study characteristics · An explicit mechanism to handle quality assessment · Exploration of assumptions, limitations and areas of uncertainty · Use of tables and graphics to support interpretation of data · Appendices including search strategies, sample data extraction and quality assessment tools · Explicit Declarations of Interest." A. Booth, D. Papaioannou y A. Sutton, *op. cit.*, p.31.

⁵⁰ *Ibid.*, p.4.

Los propósitos de la revisión de la literatura son diversos, a saber, identificar los conocimientos preexistentes relativos al objeto de investigación, temas centrales, debates, contradicciones en el campo, tendencias y cómo se relacionan con las preguntas de investigación. Lo anterior aclara dónde se inserta la propia investigación en el campo, es decir, cómo contribuye al mismo. En este sentido, previene repetir investigaciones que ya se hayan realizado, temas donde no sea relevante abonar más o pretender falsamente que se innova con el estudio. Por lo tanto, brinda claridad y enfoque al problema de investigación, además de que aporta la fundamentación teórica a un estudio, como base para interpretar los resultados. También facilita la revisión y mejora de los aspectos metodológicos y técnicos de la propia investigación a través de la comparación con otros estudios. En consecuencia, permite contextualizar los resultados de la investigación en relación con el cuerpo de conocimientos disponible e identificar nuevas formas de interpretar los resultados de las investigaciones.

Cabe hacer una distinción entre el papel que juega la revisión de la literatura en la investigación cuantitativa y cualitativa. En la primera, las y los investigadores buscan familiarizarse con estudios previos que hayan sido conducidos sobre el tema, para continuar abonando en el área, e incluso para refinar sus diseños. Por su parte, en el enfoque cualitativo las revisiones se construyen a lo largo del proceso de investigación, no se concluyen al elaborar el proyecto. A través de los descubrimientos en el campo o en los documentos puede surgir nueva información que requiera complementar la búsqueda. Además, la literatura no se restringe a una sección del documento, sino que puede incorporarse en distintos capítulos para dar soporte a los resultados.⁵¹

Para obtener un panorama de las múltiples revisiones que existen y sentar una base para el análisis retomo la taxonomía de Cooper, que las clasifica de acuerdo con seis características principales: enfoque, relativo al tipo de materiales que se incluyen en el estudio; objetivo, lo que se espera lograr a través del estudio; perspectiva, es decir la postura de la o el investigador para interpretar los resultados; cobertura, el grado de inclusión de la literatura más relevante; organización, de qué manera se articula la revisión; y audiencia, o a

⁵¹ D. Ary, L. Cheser Jacobs y C. K. Sorensen, *op. cit.*, pp.79 y 587.

quiénes está dirigida la investigación.⁵² Me parece la clasificación más adecuada porque es comprensiva de los aspectos centrales de las revisiones y los sintetiza efectivamente. Además, porque el autor entiende que no son categorías cerradas, sino que algunas funcionan más como escalas, o que se presentan varias de manera simultánea.

Tabla 3. Taxonomía de las revisiones de la literatura

Características	Categorías
Enfoque	Resultados de investigación Métodos de investigación Teorías Prácticas o aplicaciones
Objetivo	Integración a) Generalización b) Resolución de conflictos c) Construcción de puentes lingüísticos [<i>Linguistic Bridge-building</i>] Crítica Identificación de temas centrales
Perspectiva	Representación neutral Toma de posición [<i>Espousal of Position</i>]
Cobertura	Exhaustiva Exhaustiva con citación selectiva Representativa Central o Pivotal
Organización	Histórica Conceptual Metodológica
Audiencia	Académicos y académicas especializados Académicos y académicas generales Profesionistas o políticos/tomadores de decisiones Público general

Fuente: Harris M. Cooper, “A Taxonomy of Literature Reviews”, p.41.

Respecto a la organización, las revisiones pueden articular la síntesis de los conocimientos de acuerdo con criterios históricos, conceptuales o metodológicos. El primero privilegia el despliegue cronológico de la progresión de un tema, los cambios y avances que ha experimentado a través del tiempo. El segundo se construye alrededor de las lógicas y

⁵² Harris M. Cooper, “A Taxonomy of Literature Reviews”, pp.10-15.

teorías que se encontraron en la literatura. El tercero emula la estructura de los artículos científicos que analiza. No obstante, de acuerdo con las necesidades particulares de la investigación se pueden combinar los criterios.⁵³

De acuerdo con Suri y Clarke, las revisiones de la literatura narrativas, también llamadas “tradicionales” poseen algunas debilidades importantes, como la falta de claridad y objetividad de los métodos, por ejemplo, que no se expliciten los criterios de inclusión de los estudios, incorporar investigaciones que hayan sido elaboradas con distintas metodologías, la falta de exhaustividad en la búsqueda de fuentes y resultados poco concluyentes.⁵⁴ Otra debilidad es relativa a las y los autores, puesto que frecuentemente son investigadores principiantes, por lo que los niveles de calidad en la búsqueda y selección de datos, síntesis de resultados e interpretaciones son variables. Esto permitiría la parcialidad de las y los autores, afectando el proceso de investigación. No obstante, Booth, Papaioannou y Sutton afirman que cabe hacer la distinción entre aquellas revisiones que se alinean explícitamente al modelo tradicional, y las que no logran constituirse como sistemáticas debido a fallas metodológicas.⁵⁵

En contraste, Hammersley presenta una crítica muy interesante a las “revisiones sistemáticas”, que pareciera que privilegian el paradigma positivista y la observación “racional” de reglas frente a los llamados juicios “irracionales” de las y los investigadores en las revisiones tradicionales. Además, que se establece una analogía entre la investigación y las revisiones, la cual no es adecuada porque las primeras interpretan los estudios recopilados como si abordaran el mismo tema de manera acumulativa, mientras que en realidad abordan distintos aspectos de un mismo tema de manera complementaria, por lo que se constituirían como una tarea distinta. También afirma que las revisiones sistemáticas se alinean con la tendencia política y económica de la rendición de cuentas y de transparencia. El autor afirma que:

No es cuestión de “sintetizar datos”; o, al menos, no hay razón por la cual debemos asumir que la revisión *debe* tomar esta forma. Más bien, puede involucrar juzgar la validez de los hallazgos y las conclusiones de estudios particulares, y pensar cómo éstos se relacionan unos con otros, y cómo sus

⁵³ Justus Randolph, « A Guide to Writing the Dissertation Literature Review », en *Practical Assessment, Research & Evaluation*, p.4.

⁵⁴ H. Suri y D. Clarke, *Revisiting Methods of Literature Synthesis*, pp.3-4.

⁵⁵ A. Booth, D. Papaioannou y A. Sutton, *op. cit.*, p.19.

interrelaciones pueden ser usadas para iluminar el campo investigado. Esto requiere que la persona que conduce la revisión extraiga su conocimiento tácito, derivado de la experiencia, y que *piense* sobre los problemas sustantivos y metodológicos, no sólo en procedimientos replicables.⁵⁶

Tanto las revisiones sistemáticas como las tradicionales tienen aspectos cuestionables, lo importante sería ponderar su aportación en cada contexto de evaluación, para decidir cuál es más apropiada. Es una llamada de atención para reflexionar sobre sus implicaciones políticas y no sobreestimar el valor de las revisiones en la toma de decisiones, en su pretensión de aportar datos científicos, sobre otros factores como las demandas expresadas de las y los actores y audiencias, por ejemplo.

Por ello, es importante conocer cómo se conduce el proceso de la revisión de la literatura. Si bien no existe una sola manera, se rescatan los pasos que proponen Gall, Borg y Gall,⁵⁷ puesto que destacan el cuidado que debe ponerse en la dimensión metodológica, que como ya hemos abordado ampliamente, es indispensable para una revisión sistemática. Cabe notar que la propuesta es para revisiones con enfoque cualitativo. En primer lugar, debe planearse un esquema de trabajo o bitácora, que permita auditar los pasos que fueron tomados, la procedencia de las fuentes y la manera en la que se interpretaron los resultados. Después se comienza con la definición del problema, en la que se establecen los constructos relevantes, para conducir la búsqueda de datos. Posteriormente, se deben clasificar los documentos según el tipo de datos que fueron recopilados y de esta manera codificar y categorizar la información para su análisis. Tal como en la investigación cualitativa, este proceso es iterativo y se utilizan técnicas de interpretación. A partir de lo anterior es posible identificar los temas más relevantes y plantear posibles relaciones entre ellos. Es importante buscar información que contradiga los resultados y las interpretaciones, con la intención de construir un análisis verdaderamente crítico para reportar los resultados y elaborar las

⁵⁶ “*It is not a matter of 'synthesising data'; or, at least, there is no reason why we should assume that reviewing must take this form. Rather, it can involve judging the validity of the findings and conclusions of particular studies, and thinking about how these relate to one another, and how their interrelations can be used to illuminate the field under investigation. This will require the reviewer to draw on his or her tacit knowledge, derived from experience, and to think about the substantive and methodological issues, not just to apply replicable procedure.*” Martyn Hammersley, “On 'Systematic' Reviews of Research Literatures: A 'Narrative' Response to Evans & Benefield” en *British Educational Research Journal*, p.549. Las cursivas son del autor.

⁵⁷ Gall, M. D., Borg, W. R., y Gall, J. P., *Education research: An introduction*, apud Justus Randolph, *op. cit.*, pp.9-10.

conclusiones. Finalmente, las y los autores proponen compartir los resultados a colegas e informantes para corroborar la solidez de las conclusiones.

1.3.1 La revisión de la literatura en la evaluación educativa

Después de abordar un panorama general de las revisiones de la literatura, se hacen algunas precisiones sobre su tratamiento en el campo de la evaluación educativa. Me referiré a su lugar en el proceso de evaluación, sus propósitos, fines, beneficiarios, limitaciones, necesidad de sistematicidad y el rol de las y los evaluadores. En primer lugar, las revisiones pueden ser conducidas en la etapa de proyecto como estudios introductorios o en la segunda etapa, como el total o parte de los estudios de evaluación propiamente dichos. En cuestión de la definición de propósitos de la revisión de literatura, May, Pope y Popay⁵⁸ proponen la distinción entre el enfoque de apoyo al conocimiento y el de apoyo en la toma de decisiones. El primero pretende resumir el conocimiento disponible, se centra en el rigor y la aplicabilidad general de los resultados del estudio, mientras que el segundo, realiza el análisis de los datos con el fin de proveer información para la toma de decisiones en un contexto específico, priorizando la relevancia de las conclusiones. Este último es el que se identifica con el campo de la evaluación educativa, sobre todo tomando en cuenta las limitaciones operativas en los procesos reales.

Más que sintetizar y analizar las producciones académicas sobre un tema en particular, en el contexto de evaluación las revisiones de la literatura tienen como finalidad proveer información que permita utilizar el conocimiento científico. Pretenden explicar qué intervenciones o propuestas se han realizado en torno a un tema o necesidad; cuáles son algunas buenas prácticas, modelos o técnicas que se han implementado; qué funciona, qué es más efectivo; los impactos para distintos grupos y la adecuación al contexto. Cuando se conduce en la etapa del proyecto o guion de evaluación puede ayudar en el planteamiento de las preguntas de evaluación, la conceptualización o en la elaboración de indicadores,⁵⁹ beneficiando de esta manera a las y los evaluadores en el diseño del proceso. Si se realiza como parte de la evaluación propiamente dicha es un elemento clave para informar a las y

⁵⁸ Nicholas Mays, Catherine Pope and Jennie Popay, “Systematically reviewing qualitative and quantitative evidence to inform management and policy-making in the health field” en *Journal of Health Services Research & Policy*, p.8.

⁵⁹ Alberta Health Services, “Use of a Literature Review to Inform Evaluation”, p.1.

los actores y audiencias sobre los pros, contras, beneficios, riesgos e incluso los costos potenciales de un programa.⁶⁰ De esta manera es un elemento que facilita la transparencia en la toma de decisiones, sobre todo en contextos públicos.

El contexto de evaluación presenta distintas limitantes para la conducción de las revisiones, principalmente el tiempo disponible, el personal que se asigna a la tarea, el presupuesto, la disponibilidad de la información, las actitudes de las y los actores y audiencias interesados y los requerimientos de las instancias que solicitan la evaluación. Estos factores pueden actuar en detrimento de la profundidad y amplitud del estudio. Es decir, que las y los evaluadores asumen compromisos tales como limitar las bases de datos a las que acceden, incluir estudios de un periodo temporal menor, o enfocarse en aspectos particulares de los estudios. La revisión debe diseñarse tomando en cuenta las limitaciones multifactoriales y metodológicas, las cuales deben ser explícitamente reportadas. Otra limitante, aún más compleja es el uso que se le dé a la revisión fuera del proceso de evaluación. Incluso el mejor estudio puede no ser tomado en cuenta o interpretado a conveniencia.

A pesar de este sentido práctico y de las condicionantes operativas, es muy importante que no debe dejarse de lado la sistematicidad en la conducción de los procesos de búsqueda, síntesis y análisis de los datos. Con esto me refiero a que las y los evaluadores sean cuidadosos en el diseño de la revisión, los criterios de inclusión, la conducción del proceso y que reporten debidamente los procedimientos empleados siguiendo su juicio evaluativo. De este modo, las conclusiones y recomendaciones tendrán más posibilidades de reflejar apropiadamente las posturas, prácticas y relaciones encontradas en la literatura y así contribuir a la comprensión cabal del objeto investigado.

En este apartado se puede distinguir que el papel que juegan las y los evaluadores es central. No son personas que conducen procesos mecánicos, sino especialistas que ponen en juego sus conocimientos, habilidades e incluso valores para conducir procesos contextualizados que tiendan a la mejora de los esfuerzos educativos. Hay que reconocer que ni siquiera los conocimientos son neutrales, que existe un compromiso ético en el ejercicio

⁶⁰ A. Booth, D. Papaioannou y A. Sutton, *op. cit.*, p.3-5.

profesional, y que esto permea las evaluaciones. No se trata de atacar la subjetividad del evaluador, sólo de notar el elemento de complejidad que aporta a los procesos de evaluación que, como se ha reiterado, están altamente condicionados y poseen múltiples limitaciones. Las capacidades de los equipos de evaluación les permiten en mayor o menor medida sortear estas dificultades y continuar inmersos en la práctica.

1.4 El rol de la descripción del objeto de evaluación y la revisión de la literatura en las prácticas de evaluación educativa

Para concluir el capítulo, se apunta una primera aproximación a la pregunta sobre el rol de la descripción del objeto de evaluación y la revisión de la literatura en las prácticas de evaluación educativa, desde la perspectiva de las autoras y los autores encontrados en la literatura. La descripción del objeto de evaluación es una explicación que enmarca aquello que se pretende revisar y valorar en su contexto institucional, histórico y geográfico. En el caso de planes y programas de estudio, o en programas educativos, aporta datos sobre sus fundamentos, su historia, su funcionamiento y resultados. Su elaboración brinda a las y los evaluadores y la instancia que solicita la evaluación un marco común de conocimientos para conocer y comprender aquello que se analiza mediante los procesos evaluativos. En la primera etapa de la evaluación la planeación es un factor importante y decisivo para perfilar las prioridades o enfoques de los estudios, así como para dar continuidad a evaluaciones previas, favoreciendo la pertinencia de los estudios que se propongan. Por lo tanto, informa el diseño y planeación de la evaluación. En la segunda etapa de recolección de información cumple la función de antecedente o parámetro para analizar y contrastar los resultados de los estudios. Finalmente, en la tercera etapa de entrega de resultados permite a las y los actores y audiencias que reciben los productos de la evaluación comprender el esfuerzo educativo que se valora, contextualizarlo y ponderarlo frente a los otros componentes que se reportan en los informes.

La revisión de la literatura, por su parte, cuando es elaborada durante la etapa del planteamiento permite a las y los evaluadores identificar los conocimientos preexistentes sobre el objeto, situarlo dentro del campo y destacar la relevancia de la conducción del estudio. También contribuye en la formulación del problema, puesto que la aproximación a los datos puede aportar claridad y enfoque al proceso de evaluación al elaborar las preguntas

de evaluación, ayuda a refinar la metodología, definir y operacionalizar conceptos, y elaborar indicadores, por lo cual el conocimiento de base con el que se emprende el proceso de evaluación es más sólido. De manera general, permite familiarizarse con intervenciones y propuestas relacionadas al objeto, buenas prácticas, modelos y técnicas, cuáles son más efectivas y bajo qué condiciones o en qué contextos, de modo que se identifiquen tendencias y fuentes de innovación, así como beneficios, retos, riesgos y costos, que permitan tanto a evaluadores como actores tomar decisiones fundamentadas. Ambas aportan elementos a las y los evaluadores para contrastar el objeto con sus hallazgos, contextualizarlos, como una base para interpretar los datos de otros subprocesos de la evaluación y para elaborar conclusiones sólidas sobre la implementación o impacto del programa, así como para enmarcar las recomendaciones que se sugieren.

2. Marco institucional

2.1 La Dirección de Evaluación Educativa

Como parte de las dependencias de la Secretaría de Planeación, que se crea el 6 de febrero de 1997, surge la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE), durante el rectorado del Dr. Francisco J. Barnés de Castro. A la recién creada DGEE se le atribuyeron funciones para desarrollar estudios y programas de evaluación con los criterios, mecanismos e instrumentos correspondientes; apoyar a los subsistemas, entidades y dependencias de la Universidad en el diseño e implementación de procesos e instrumentos de evaluación; informar los resultados para dar cuenta del desempeño educativo y para la mejora de la evaluación; colaborar con las autoridades universitarias para impulsar experiencias de evaluación; y contribuir en la elaboración del Informe Anual de Evaluación.⁶¹

En el rectorado del Dr. Juan Ramón de la Fuente se emprendió un proceso de reestructuración administrativa muy importante. Por este motivo, el 13 de marzo del 2000 la DGEE cambió de adscripción, ubicándose en la Secretaría General. Además, se le incorporaron los programas de Alta Exigencia Académica (PAEA), de Iniciación Temprana a la Investigación y a la Docencia (PITID), de Becas para Tesis de Licenciatura (PROBETEL), de Impulso al Aprendizaje de Lenguas y Lenguajes (PRIALE), y de Desarrollo y Fortalecimiento de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (PROESTRA).^{62,63} Para concretar la reforma, el 5 de enero de 2004 se creó la Secretaría de Desarrollo Institucional (SDEI, actualmente SDI), a la cual se adscribieron cinco dependencias que hasta entonces pertenecían a la Secretaría General, entre ellas la DGEE.⁶⁴

El 30 de noviembre de 2015 se publica el “Acuerdo que Reorganiza las Funciones y Estructura de la Secretaría General de la Universidad Nacional Autónoma de México” durante el rectorado del Dr. Enrique Luis Graue Wiechers. Mediante este acuerdo, la DGEE se reincorpora a la Secretaría General, se integra a la nueva Coordinación de Desarrollo

⁶¹ UNAM, “Acuerdo de creación de la Secretaría de Planeación de la Universidad Nacional Autónoma de México” en “Suplemento especial”, de *Gaceta UNAM*, p. IX-X.

⁶² UNAM, “Secretaría General” en *Memoria UNAM 2000* [en línea], p.1.

⁶³ UNAM, “Dirección General de Evaluación Educativa” en *Memoria UNAM 2000* [en línea], p.1.

⁶⁴ Rosaura Ruiz Gutiérrez, “Secretaría de Desarrollo Institucional” en *Memoria UNAM 2004* [en línea], p.2.

Educativo e Innovación Curricular (CODEIC), se modifica su denominación a Dirección de Evaluación Educativa (DEE) y conserva sus funciones.⁶⁵ Finalmente, el 11 de junio de 2020 se crea la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), dependencia de la Secretaría General que fusiona a la CODEIC y la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) con el objetivo de “impulsar y consolidar el desarrollo de la educación y la evaluación en la Universidad, en todas sus modalidades, para articular las políticas, programas, acciones y estrategias de la educación universitaria”.⁶⁶

La Dirección de Evaluación Educativa (DEE) tiene como objetivo “proponer y coordinar la estrategia general de la evaluación y mejora continua de los aspectos académicos, los marcos de referencia, métodos y estudios de la evaluación educativa del y para el aprendizaje, acorde al currículum [*sic*] y a los métodos de enseñanza, que permitan a la UNAM cumplir con sus fines sustantivos”.⁶⁷ Para lograrlo, ejerce las funciones descritas a continuación.⁶⁸

- I. Establecer lineamientos generales para la mejoría de la calidad de los procesos de evaluación en las distintas modalidades educativas, presenciales, abiertas, a distancia y mixtas, en la UNAM.
- II. Determinar criterios e instrumentos que se requieran en la institución para fortalecer los procesos y experiencias de evaluación.
- III. Establecer el marco de referencia de la evaluación del y para el aprendizaje de los alumnos, propiciando la profesionalización de la evaluación educativa y la alineación de la misma con el currículo y los métodos de enseñanza.
- IV. Coadyuvar con las entidades universitarias en la definición y aplicación de los métodos e instrumentos de evaluación necesarios para diagnosticar y mejorar sus estructuras, procesos y resultados.
- V. Proponer y generar materiales de apoyo sobre temas y problemas de evaluación que contribuyan a beneficiar la calidad de las funciones sustantivas que realizan las entidades y, en particular, sus académicos y estudiantes.
- VI. Interactuar con las entidades universitarias con el fin de identificar necesidades y, en su caso, impulsar procesos y programas de evaluación particulares.
- VII. Informar a las instancias que la Rectoría determine, los resultados de los estudios de evaluación realizados en la Universidad.
- VIII. Diseminar y dar seguimiento a las experiencias de evaluación realizadas en la UNAM.

⁶⁵ UNAM, “Acuerdo que Reorganiza las Funciones y Estructura de la Secretaría General de la Universidad Nacional Autónoma de México” en *Gaceta UNAM*, pp.15-16.

⁶⁶ UNAM, “Acuerdo por el que se Crea la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia” en *Gaceta UNAM*, p. s/n.

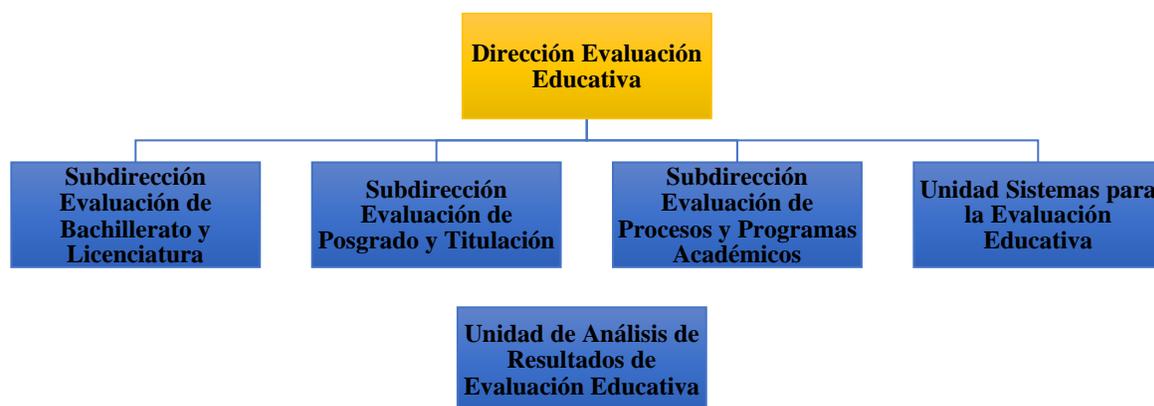
⁶⁷ UNAM, *Manual de Organización Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia*, p.82.

⁶⁸ *Ibid.*, pp.82-83.

- IX.Participar en los comités y demás cuerpos colegiados en los que, de acuerdo a la normativa universitaria se le designe como representante.
- X.Participar con instituciones y organismos nacionales e internacionales afines en la discusión, revisión y desarrollo de sistemas y métodos de evaluación que fortalezcan la educación superior a nivel institucional y nacional.
- XI.Colaborar en proyectos de investigación en Evaluación Educativa y Educación
- XII.Desempeñar todas aquellas actividades que le sean conferidas por la superioridad jerárquica, de acuerdo a la naturaleza, objetivos y atribuciones del área.

Para cumplir sus funciones la DEE cuenta actualmente con cinco áreas como se muestra a continuación:

Esquema 1. Dirección de Evaluación Educativa



Fuente: Elaborado a partir de CUAIEED, *Organigrama* [en línea] y UNAM, *Manual de Organización Coordinación*, p.18.

La Subdirección de Evaluación de Bachillerato y Licenciatura se enfoca en el desarrollo y entrega a las entidades correspondientes de exámenes de bachillerato y licenciatura. La Subdirección de Evaluación de Posgrado y Titulación asegura los procesos de evaluación en el nivel posgrado y los exámenes de titulación. Ambas trabajan con las modalidades presencial, abierta, a distancia y mixta. La Unidad de Sistemas para la Evaluación Educativa se encarga de la infraestructura informática y los servicios técnicos necesarios para la DEE. La Unidad de Análisis de Resultados de Evaluación Educativa brinda apoyo en el tratamiento estadístico de los datos y el análisis de resultados para la correcta interpretación.⁶⁹

⁶⁹ *Ibid.*, pp.84, 98, 120 y 127.

Por su parte, la Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Académicos (SEPPA) se dedica a la conducción de procesos de orientación, asesoría, capacitación y apoyo técnico a las entidades académicas de la UNAM que requieren servicios para la “evaluación del desempeño de docentes, tutores y enseñanza colectiva; evaluación de planes de estudio y programas académicos, desarrollo de estudios con egresados y otros grupos de interés y acreditación de carreras”.⁷⁰ La SEPPA ofrece servicios de asesoría, acompañamiento, diseño y presentación de anteproyectos, revisiones técnicas, estudios especiales y capacitación a las distintas escuelas, facultades, centros e institutos de la Universidad.

Los procesos que conduce son: orientación y apoyo en procesos de evaluación, a través de la coordinación de trabajo con la academia para el diseño de proyectos, evaluaciones técnicas de los planes de estudio y el diseño y aplicación de instrumentos; diagnóstico de planes y programas de estudio, en los que se evalúa la situación de los programas basada en la presentación de resultados de evaluaciones previas tendientes a la actualización y modificación; asesoría y acompañamiento en los procesos de diseño y presentación de estudios de pertinencia y factibilidad (anteproyectos) para la actualización y modificación de planes de estudio; evaluación de programas especiales mediante el diseño y aplicación de técnicas e instrumentos; estudios con egresados y empleadores; seguimiento a los procesos de acreditación de carreras; estudios especiales de evaluación de factores de riesgo y éxito de las trayectorias académicas; asesoría, apoyo técnico en el diseño y aplicación de instrumentos y capacitación para la evaluación del desempeño de profesores y tutores.⁷¹

⁷⁰ *Ibid.*, p.108.

⁷¹ Melchor Sánchez Mendiola, “CODEIC. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular” en *Memoria UNAM 2019* [en línea], pp.7-10.

3. La descripción del objeto y la revisión de la literatura en dos casos

En este capítulo se analizan dos procesos en los que la autora del informe contribuyó en el marco del programa de servicio social: la evaluación del Programa de Alto Rendimiento: Taller de Ópera de la Facultad de Música y la evaluación del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la CUAIEED. Comienza con una descripción general del proceso de evaluación en la SEPPA. De cada proceso se enuncia la finalidad principal, los objetivos, los estudios que formaron parte de la evaluación y, en particular, la metodología de trabajo para elaborar la descripción del objeto y la revisión de la literatura. Posteriormente se abordan los retos y soluciones encontradas de manera general, puntualizando los desafíos de las revisiones de la literatura. Para concluir, se propone un conjunto de buenas prácticas en la elaboración de la descripción del objeto y la revisión de la literatura.

3.1 El proceso de evaluación en la SEPPA

El proceso de evaluación se inicia cuando una entidad presenta por escrito una solicitud de evaluación a la DEE. A partir de las necesidades expresadas en dicho documento el equipo evaluador hace una búsqueda de información preliminar para comprender el objeto de evaluación y poder dialogar con la entidad solicitante, la cual da paso a la descripción del objeto y la revisión de la literatura. Por su parte, se lleva a cabo una reunión en la que las autoridades y personas responsables de la entidad aportan un marco contextual y exponen sus necesidades al equipo evaluador de la SEPPA. Vale la pena recordar que la SEPPA, como parte de la DEE, es un agente evaluador externo a las escuelas, facultades, centros e institutos que asesora o apoya, pero pertenece a la Universidad. En este sentido, las referencias que obtiene el equipo evaluador en dichas reuniones se utilizan como un punto de partida para una búsqueda de información exhaustiva que permita esclarecer el objeto de evaluación, es decir el *evaluand* como lo diría Michael Scriven.

De esta manera se elabora una propuesta de evaluación que se negocia con la entidad, con el fin de aprobar en conjunto el guion de evaluación. Este es un documento que contiene los antecedentes del objeto de evaluación, objetivos generales del proceso; el diseño de la evaluación, que incluye los estudios programados, objetivos y métodos; la descripción de los recursos financieros, el cronograma; la información que se requiere de la entidad, así como

otros documentos relevantes. Además, se elabora una agenda para establecer las fechas y actividades con las que cada parte se compromete a colaborar en la evaluación.

La razón por la cual la descripción del objeto y la revisión de la literatura no se incluyen en los guiones como estudios propiamente dichos, es porque no son procesos evaluativos, en tanto que su función no es valorar aquello que se analiza en la evaluación, sino brindar una base de conocimientos sobre el objeto de evaluación, una mirada panorámica hacia el interior del objeto y hacia el exterior, para que los equipos de evaluación, actores y audiencias, puedan tomar decisiones fundamentadas.

Posteriormente se elabora la descripción del objeto, la revisión de la literatura y se llevan a cabo los estudios programados para la evaluación. La descripción del objeto parte de la búsqueda de información realizada en la etapa de planeación de la evaluación para delimitar los temas que deben ser abordados, así como buscar y seleccionar las fuentes primarias de información, tales como documentos normativos, de creación, informes, estadísticas, entre otros. La elaboración de la revisión de la literatura también se apoya en la primera búsqueda de información, en el sentido en que permite identificar temas centrales, problemáticas y tendencias que sería relevante abordar para informar tanto al propio equipo de evaluación, como a las y los actores y audiencias. A partir de lo anterior se debe hacer una búsqueda y selección de fuentes primarias delimitada por las necesidades de la evaluación, que pueden ser libros, publicaciones especializadas, artículos, documentos de bases de datos, entre otras. Los pasos siguientes son el diseño de los instrumentos para la sistematización de la información, la lectura de las fuentes primarias, y la selección, organización y análisis de los datos. Una vez que se obtuvo la información suficiente, se realiza una síntesis, la cual se redacta y corrige en múltiples ocasiones hasta lograr un producto coherente e integral. Cuando el documento está listo, pasa a manos del equipo de evaluación para su lectura y, si es adecuado, se integra en el informe de evaluación.

El informe de evaluación es el documento que expone el proceso completo de evaluación de manera pertinente para que las y los actores y audiencias puedan comprenderlo y valorar sus resultados. Puede contener, de manera general, un resumen o síntesis ejecutiva del proceso, la descripción del objeto de evaluación y la revisión de la literatura, y por cada estudio realizado, el método, los resultados y las conclusiones. Por último se presentan las

recomendaciones, las referencias y anexos. Dentro de esta última sección se incluyen el guion de evaluación, evidencias y otros documentos relevantes.

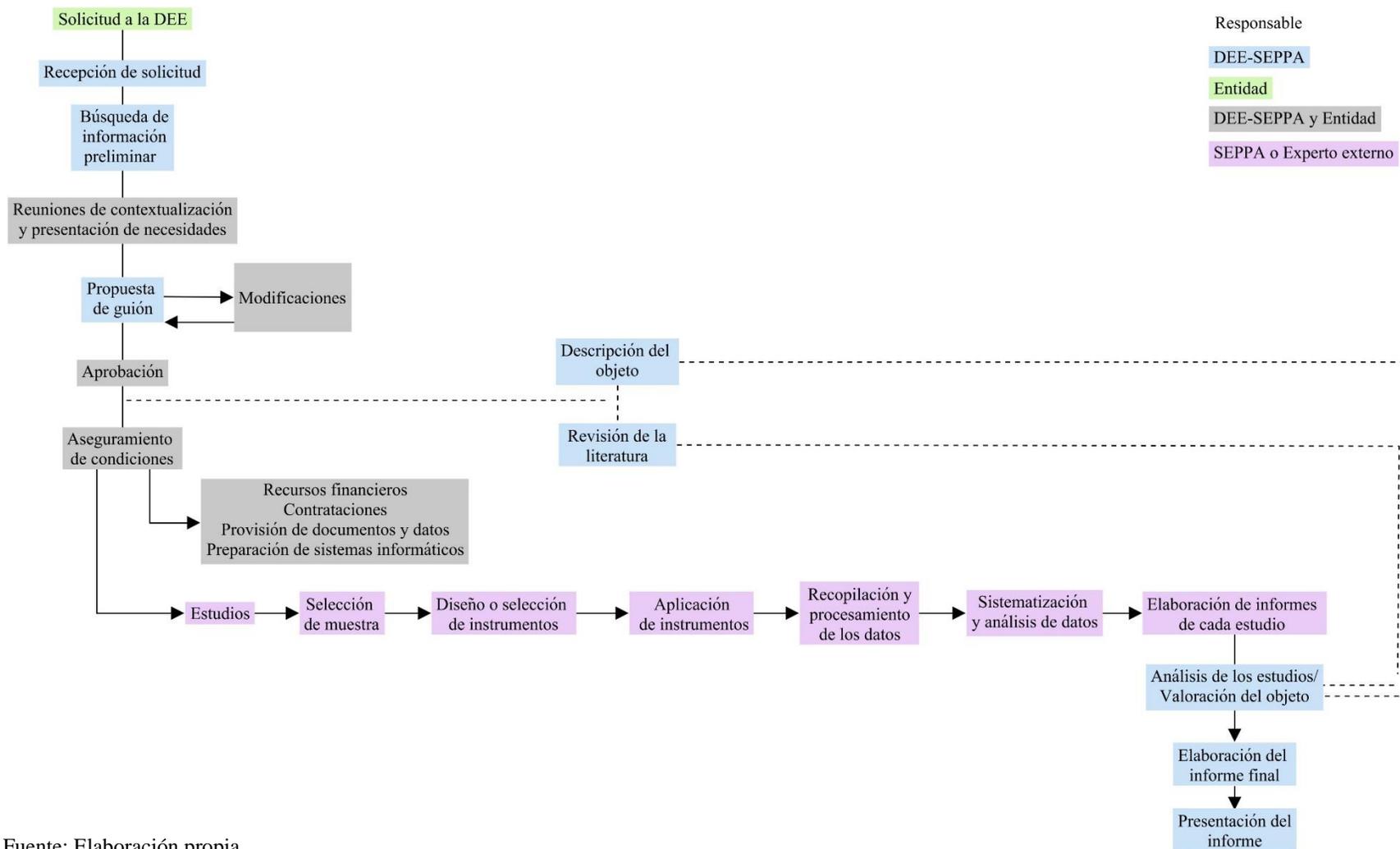
Los estudios propiamente evaluativos pueden ser conducidos ya sea por el equipo evaluador de la SEPPA, o por un agente experto externo contratado para algún estudio en específico. También pueden ser uno o varios de manera paralela, según se establezca en el guion. Para completarlos, se diseñan o seleccionan los instrumentos pertinentes, se aplican a la muestra seleccionada y se sistematizan los datos para su análisis. El equipo de evaluación se encarga de analizar los datos, así como de plasmar los resultados, conclusiones y recomendaciones en el informe de evaluación. Finalmente, se plantea una última etapa de análisis, en la que se ponen en común los resultados de todos los estudios evaluativos y auxiliares, es decir, la descripción del objeto y la revisión de la literatura, para valorar el objeto de evaluación antes de presentar el informe de resultados a las autoridades y actores correspondientes. Para visualizar el proceso, véanse los esquemas 1 y 2. Es importante destacar que la descripción del objeto y la revisión de la literatura no son equivalentes a los estudios que forman parte de la evaluación. También cabe mencionar que dentro de las actividades del esquema existen procesos iterativos, es decir, que se repiten hasta que son completadas.

3.2 La Evaluación del Taller de Ópera. Facultad de Música

La evaluación del Programa de Alto Rendimiento: Taller de Ópera se llevó a cabo a partir de una solicitud que hizo la Facultad de Música (FaM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a la entonces Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC), en 2020. La finalidad de la evaluación fue “fortalecer dicho programa y lograr un mejor impacto de los apoyos dados a los alumnos y egresados de las carreras de Música-Canto, Música-Composición, Música-Instrumentista y Música-Piano, de la Facultad de Música, así como a egresados de otras entidades de la UNAM y de otras instituciones de educación superior”.⁷²

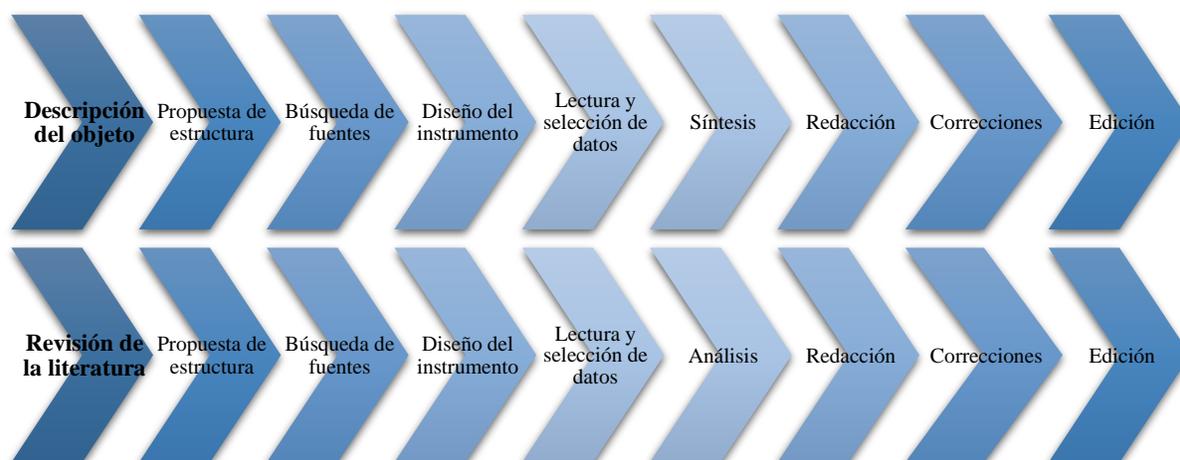
⁷² Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Académicos, *Facultad de Música. Taller de Ópera. Programa de alto rendimiento. Guion de evaluación*, p.3.

Esquema 2. El proceso de evaluación en la SEPPA



Fuente: Elaboración propia

Esquema 3. La descripción del objeto y la revisión de la literatura



Fuente: Elaboración propia

3.2.1 Objetivos

Con el propósito de lograr dichas finalidades, se plantearon los siguientes objetivos de evaluación:

1. Examinar el diseño educativo y las reglas de operación del Taller de Ópera de 2017 a 2020, así como los retos afrontados para lograr su continuidad.
2. Valorar el impacto de la pedagogía artesanal del Taller de Ópera desde las siguientes dimensiones:
 - a. Su base transdisciplinaria.
 - b. El aprendizaje experiencial vivido y consolidado por y entre sus participantes a través del trabajo colaborativo, ejercicios de creatividad personales y colectivos, disciplina artística, seguridad académica y responsabilidad académico-profesional.
 - c. El desarrollo efectivo de habilidades profesionales.
3. Identificar criterios y condiciones pedagógicos y de gestión del Taller de Ópera que deben ser perfeccionados y fortalecidos para asegurar su continuidad en la Facultad de Música, así como garantizar una formación de excelencia a través de un aprendizaje en la práctica.⁷³

Para cumplir lo anterior se programaron cuatro estudios: 1) un análisis histórico de las convocatorias y reglas de operación del programa; 2) un estudio cualitativo con estudiantes que han participado del taller; 3) un estudio cualitativo con académicos de la FAM

⁷³ *Ibid.* p.5.

e invitados vinculados con el taller; y 4) un estudio cuantitativo censal de los alumnos del Taller de Ópera. No obstante, debido a la contingencia sanitaria por COVID-19 sólo se llevaron a cabo el análisis histórico y el estudio cualitativo.⁷⁴

3.2.2 Metodología de trabajo

En un primer momento la persona responsable de la evaluación delineó los guiones de la descripción del objeto y de la revisión de la literatura y entregó las fuentes seleccionadas al equipo de evaluación. Los criterios para la selección de fuentes fueron la pertinencia y el tratamiento directo de la temática. Durante la elaboración de la revisión de la literatura propiamente dicha, el equipo de evaluación se dividió en parejas, para abordar los temas centrales identificados en la etapa de planeación: el aprendizaje experiencial o situado y los talleres de ópera. Para el aprendizaje experiencial los subtemas relevantes fueron sus objetivos, conceptos clave, características, formatos, autores, estructura, ambiente, ventajas y dificultades. De los talleres de ópera se planteó analizar sus antecedentes históricos, fundamentos pedagógicos, autores, objetivos, estructura musical o teatral, ventajas, dificultades, reglas de operación y problemáticas. Además, se indicó señalar otros aspectos que fueran relevantes para los grupos focales de los estudios cualitativos y la encuesta del estudio cuantitativo.

Al equipo en el que se colaboró le fue asignado el tema de aprendizaje experiencial, para el cual ya se habían seleccionado un conjunto de fuentes de información. A partir de estos elementos se elaboró el instrumento de recopilación de información, una matriz con la función de organizar los datos encontrados en la literatura, misma que se puede observar en la Tabla 1. Posteriormente, se procedió con la lectura y análisis de quince documentos, empleando el instrumento para concentrar las ideas centrales para esta sección de la revisión. Por tipo de fuente, se revisaron tres capítulos de libros, dos informes, una ponencia y nueve artículos de revistas especializadas. De acuerdo con su fecha, las fuentes seleccionadas fueron publicadas entre 1991 y 2015. De éstas, el 30% fueron escritas por los autores centrales del aprendizaje experiencial, Jean Lave y Étienne Wenger.

⁷⁴ Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Académicos, *Taller de Ópera. Informe de evaluación*, p.21.

Tabla 4. Matriz de la revisión de la literatura del Taller de Ópera. Facultad de Música

#	Responsable	Referencia	Objetivos	Características	Estructura	Ventajas	Dificultades	Otros	Conceptos clave para grupo focal
1									

Fuente: Elaboración propia

Una vez concluida la tarea, se redactó la sección de la revisión en un procesador de texto en línea, que facilitó el trabajo colaborativo. Para lograr este objetivo se pusieron en común los instrumentos de recopilación de datos aplicados y se dividieron los temas entre los miembros del equipo. Durante el proceso de lectura y redacción existió la apertura para expresar dudas, aportar fuentes complementarias de información, aclarar conceptos, asegurar la congruencia del texto y complementar las ideas.

De esta manera se concretó un primer borrador de la sección, al cual se le hicieron observaciones de redacción. Además, se solicitó elaborar una descripción de cómo el Taller de Ópera podría cumplir los preceptos del aprendizaje experiencial. A partir de este último elemento se elaboró la descripción del objeto de evaluación, que en el informe final se titula “El Taller de Ópera de la FaM”. Se realizaron las correcciones pertinentes al documento, para que fuera incorporado al informe de evaluación. El equipo de evaluación se encargó de compilar y complementar la descripción del objeto y las secciones de aprendizaje experiencial y los talleres de ópera en el informe final, para darles coherencia entre sí.

Posteriormente el equipo de evaluación compartió el instrumento del estudio cuantitativo con la finalidad de recibir observaciones. Al elaborar este informe, apreció que algunas observaciones puntuales pudieron haber contribuido para que los reactivos estuvieran vinculados con el aprendizaje experiencial de manera más estrecha, con base en la literatura al respecto. No obstante, el equipo de evaluación logró un instrumento sólido para conducir el estudio.

3.3 Evaluación SUAYED 2021. CUAIEED

A partir de la creación de la CUAIEED en 2020,⁷⁵ el titular de la dependencia, solicitó a la DEE realizar una evaluación del SUAYED. La finalidad de la evaluación fue “obtener evidencia

⁷⁵ *Vid supra*, p.28.

suficiente y pertinente de los distintos elementos que lo sustentan para fundamentar la toma de decisiones orientada a introducir cambios e innovaciones que le permitan al Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia cumplir con calidad su función educativa, así como aportar su experiencia y buenas prácticas en las transformaciones educativas que se propongan en la UNAM”.⁷⁶

3.3.1 Objetivos

La evaluación del SUAYED estableció cinco objetivos:

1. Valorar los aspectos ventajosos y críticos del Sistema en sus dimensiones: política, normativa, pedagógica, operativa y de infraestructura.
2. Examinar, a juicio de la comunidad educativa SUAYED, los principales problemas de los programas educativos en términos de su diseño, operación y resultados.
3. Identificar las innovaciones introducidas por los programas educativos para reconocer áreas líderes.
4. Reconocer las buenas prácticas de los programas educativos SUAYED en su función educativa.
5. Definir líneas de transformación viables del SUAYED.⁷⁷

Para lograrlos, se planteó una multievaluación con cuatro estudios. Un estudio cualitativo crítico de las dimensiones política, normativa, pedagógica, operativa y de infraestructura del Sistema mediante grupos focales; un estudio comparativo de benchmarking de los programas educativos; un estudio cruzado de apoyos para el desarrollo y fortalecimiento del Sistema que incluyó análisis documental y entrevistas; y un estudio cuantitativo sobre experiencia institucional y pedagógica de la comunidad educativa SUAYED mediante encuestas.⁷⁸

3.3.2 Metodología de trabajo

Para elaborar la descripción del objeto y la revisión de la literatura, la persona responsable de la evaluación presentó una primera estructura de los contenidos de naturaleza cualitativa. El equipo de evaluación propuso observaciones, a partir de las cuales se ajustaron sus componentes, se generaron los guiones y se entregaron las fuentes seleccionadas. Los

⁷⁶ Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Académicos, Coordinación de Análisis de Resultados de Evaluación Educativa y Unidad de Sistemas para la Evaluación Educativa, *Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia. Evaluación 2021. Guion*, p.2.

⁷⁷ *Ibid.*, p.7.

⁷⁸ *Ibid.*, pp.8-9.

criterios para la selección de fuentes fueron la pertinencia, el tratamiento directo de la temática y una delimitación temporal de los últimos diez años. En la descripción del objeto se abarcaron cinco temas: los orígenes del SUAYED, un proyecto de Pablo González Casanova; la evolución del sistema, distinguiendo el Sistema de Universidad Abierta (SUA) y la Educación a Distancia (ED); su estado actual y proporción o alcance en el contexto de la UNAM, de acuerdo con sus áreas de conocimiento, programas, matrícula, docentes y eficiencia terminal; apoyos institucionales de 1972 al 2020, incluyendo las coordinaciones creadas para este motivo; y finalmente, las evaluaciones realizadas, los resultados más relevantes y las recomendaciones principales.

Por su parte, el tema central de la revisión de la literatura fue la “Calidad y buenas prácticas en la educación abierta y a distancia”. Su tratamiento se delimitó a partir de cinco preguntas clave: ¿Cómo se entiende la educación abierta y a distancia (*Open or Distance Education* ODE)? ¿Cuáles son sus principales características y qué paradigmas han orientado su desarrollo? ¿En la educación superior cómo evolucionó en el siglo XX y cuál es su estado actual? ¿Qué se entiende por educación abierta y a distancia de calidad? ¿Qué dicen las prácticas de evaluación de los sistemas de educación abierta y a distancia? Para ambos apartados se proporcionaron un conjunto de fuentes.

Comenzando por la descripción del objeto, el equipo de evaluación dividió los temas. La autora del informe retomó los orígenes y la evolución del SUAYED de manera individual. Como instrumento de recopilación de información, igualmente se diseñó una matriz:

Tabla 5. Matriz de la descripción del objeto del SUAYED 2021. CUAIEED

Año	Rector	Coordinadores	Acciones centrales	Página

Fuente: Elaboración propia

Se utilizó un procesador de texto para tomar notas relevantes organizadas por autor. Para esta primera fase se leyeron y analizaron seis fuentes, de las cuales cinco eran publicaciones académicas y un documento normativo. De acuerdo con su fecha, las fuentes seleccionadas

fueron publicadas entre 1976 y 2020. A partir de la lectura y análisis por parte del equipo de evaluación se presentó un primer borrador.

Posteriormente, se hicieron correcciones importantes al primer borrador, pues todas las secciones necesitaban mejoras para fortalecer contenidos, orden, secuencia, redacción. De manera general el documento carecía de los elementos necesarios para cumplir su función. Por lo tanto, se atendieron los comentarios particulares que se hicieron a cada sección para integrar un segundo borrador. En este momento fue clave la comunicación y retroalimentación en el equipo para resolver dudas y lograr que el documento tuviera la coherencia y cohesión suficientes.

Debido a que en la evaluación los tiempos son limitados, se comenzó a trabajar en la revisión de la literatura de manera simultánea. De acuerdo con la extensión del documento se involucró un equipo más grande, en el que cada persona redactaría una sección de la revisión. Para trabajar el componente ¿Cómo evolucionó la educación superior en el siglo XX y cuál es su estado actual? no se elaboró un instrumento, sino que se recopilaron las ideas centrales de cada autor en un documento. Con ese fin se leyeron y analizaron cuatro textos académicos que habían sido previamente seleccionados. Posteriormente se hizo una puesta en común de las secciones en un documento colaborativo. Una dificultad enfrentada fue la repetición de contenidos entre secciones, que se solucionó en la etapa de la edición a partir de la lectura del documento completo, que permitió hacer observaciones y editar el texto con todas sus secciones. A partir de una revisión general se hicieron los ajustes pertinentes.

Aproximadamente seis meses después se solicitaron más correcciones a la descripción del objeto. Los puntos a mejorar fueron la redacción, la cohesión de las ideas y los contenidos. Se requirió de la lectura y análisis de informes institucionales, a saber, la Memoria UNAM de 1972 al 2020, para poder describir el desarrollo de la oferta educativa del SUAYED y la evolución por década de su matrícula. La Memoria UNAM es una publicación anual que compila los informes de todas las entidades universitarias. Una vez que esa versión del documento fue entregada, se recibieron correcciones que indicaban que el documento no contenía la concreción y precisión requerida para la evaluación. Se reestructuró nuevamente el documento y fue enviado para su revisión. De esta manera se envió al equipo de redacción del informe final al mismo tiempo que fue revisado por última ocasión.

3.4 Retos y soluciones

Los principales retos encontrados se desarrollaron en torno a las condicionantes operativas de la evaluación. En particular, dos fueron los más relevantes. La disponibilidad de tiempo fue un factor importante en el desarrollo de los elementos de la evaluación, la descripción del objeto y la revisión de la literatura. En la evaluación del Taller de Ópera se dispuso de un mes y veintiún días desde la etapa de propuesta de estructura hasta la edición tanto de la descripción del objeto como de la revisión de la literatura. En la evaluación del SUAYED se tenía calendarizado redactar la descripción del objeto en quince días y la revisión de la literatura en un mes, las cuales tomaron un mes y veinticuatro días y un mes y ocho días, respectivamente desde la etapa de propuesta de estructura hasta la edición. Cabe señalar que en ambos procesos la búsqueda de fuentes ya había comenzado en la etapa de búsqueda de información. La relevancia de mencionar esto es que, en la literatura, los autores señalan que el tiempo estimado para producir una revisión de la literatura aceptable en el ámbito académico es de tres a seis meses.⁷⁹ Por lo tanto, afirmo que las revisiones de la literatura en el contexto de evaluación conllevan un proceso distinto en tanto que se enmarcan en la realidad educativa que analizan y en particular, por los tiempos en los que se programa su elaboración. Para una evaluadora principiante, supuso el desafío de adaptar el procedimiento a la disponibilidad de tiempo, y de organizar la carga de trabajo necesaria para lograrlo.

El segundo es relativo a los recursos humanos con los que se cuenta para las evaluaciones, en las cuales el trabajo cooperativo es un factor indispensable. Para la evaluación del Taller de Ópera se colaboró por pares, lo cual facilitó la organización y la comunicación. No obstante, para la evaluación del SUAYED se trabajó con un equipo más grande. Esto representó una dificultad, pues el objetivo era elaborar un producto coherente. Durante el proceso de redacción era evidente que el documento estaba escrito por distintas autoras y autores, puesto que no se delimitó con precisión el contenido de la sección que le correspondía elaborar a cada uno, lo cual generó repeticiones entre las secciones. Esta dificultad se resolvió en las ediciones finales, en las que una menor cantidad de personas tomaron el liderazgo para asegurarse de la cohesión del contenido del documento.

⁷⁹ Gall, Borg, and Gall *apud* J. Randolph, *op. cit.*, p.1.

En este sentido, la elaboración colaborativa de la revisión de la literatura comprendió otra dificultad. En la evaluación del Taller de Ópera cada integrante del equipo se valió del instrumento de recopilación de información de manera distinta, e incluso se emplearon otras herramientas, como cuadernos de notas. Además, no se llevó a cabo la revisión de las categorías encontradas en la literatura, como el proceso iterativo de codificación y categorización lo requiere. Estas acciones atentan directamente contra la sistematicidad del análisis de las fuentes. Algo similar ocurrió con la revisión en la evaluación del SUAYED, pues no se elaboró un instrumento común para los participantes en esta etapa. Si bien la diferencia de los contenidos en los apartados podría justificarlo, no hubo manera de compartir información, o revisar y modificar las categorías que se habían planteado. Esto fue evidente en las repeticiones en las que se incurrió en los primeros borradores del documento.

Por lo tanto, elaborar este tipo de estudios de manera colaborativa reafirma la necesidad de cuidar la sistematicidad a lo largo del proceso. En un sentido técnico-metodológico, el diseño riguroso de uno o más instrumentos, y los procesos de codificación y categorización de la información son indispensables para elaborar un producto coherente y sólido. Para hacer esto posible, la comunicación entre el equipo evaluador debe ser directa, abierta y constante.

Finalmente, el reto más grande fue la elaboración de la descripción del objeto del SUAYED. Fue el apartado que más tiempo exigió, el que recibió más observaciones y correcciones en aspectos centrales del texto. La dificultad principal fue la falta de comprensión sobre qué es una descripción del objeto, cuál es su función, sus características principales y qué procedimiento se sigue para su construcción. En el caso del Taller de Ópera se tomaron como punto de partida los avances en la revisión de la literatura para aplicarlos al Taller, mientras que en el segundo fue un proceso individual y exhaustivo. También se encontraron dificultades en el ejercicio de habilidades de análisis y síntesis, que se reflejaron en la delimitación de los contenidos y la redacción, en términos de orden, secuencia, extensión, precisión y concreción de las ideas.

3.4.1 La revisión de la literatura en las evaluaciones del Taller de Ópera y SUAYED

Vale la pena profundizar en las revisiones de la literatura, porque representan el desafío que vincula la experiencia en el servicio social con la elaboración de este informe. En relación

con el procedimiento de elaboración de las revisiones, una de las dudas más importantes que estuvieron presentes a lo largo del servicio social y de la construcción del marco de referencia es ¿existe una metodología propia de la evaluación educativa en contraste con la de investigación? Lo que esta pregunta esconde son las dudas que surgen al contrastar los conocimientos de investigación con la práctica de la evaluación.

Esta pregunta ya ha sido abordada en la literatura. Levin-Rozalis afirma que la evaluación y la investigación son dos disciplinas distintas, pero que comparten algunos conceptos, métodos e instrumentos. Esto genera una confusión en detrimento de la evaluación, puesto que el intento de aplicar criterios de investigación a la evaluación sustrae algunos elementos de su complejidad.⁸⁰ Por lo tanto, una posible respuesta a la pregunta principal es que la evaluación educativa y la investigación comparten algunos métodos y técnicas, pero que se realizan en condiciones y para fines distintos. En consecuencia, las condicionantes operativas y políticas⁸¹ de la evaluación motivan a las y los evaluadores a asumir compromisos metodológicos en favor de la relevancia y la pertinencia de los estudios para las y los actores y audiencias, por ejemplo, la selección de una revisión tradicional frente a una síntesis de la literatura.

Tomando en cuenta lo anterior, se plantean los compromisos metodológicos que se encontraron respecto a los procedimientos seguidos, desde la experiencia vivida. Los instrumentos para recopilar y analizar información quedan a cargo de quienes participan en la elaboración de las descripciones del objeto y las revisiones de la literatura. Ya que la organización es interna, no se elaboran esquemas de trabajo o una bitácora en la que se incluyan los pasos a seguir, la procedencia de las fuentes y la manera de interpretar los resultados. Un instrumento de esta naturaleza sería de especial utilidad cuando se involucran personas evaluadoras principiantes que se están familiarizando con el proceso, como fue el caso, o cuando se trabaja en equipos grandes, como en la evaluación del SUAYED. En este sentido, en ambos casos la definición del problema no quedó lo suficientemente clara para la autora del informe. Se reconoce también que era una responsabilidad pedir ayuda de manera

⁸⁰ M. Levin-Rozalis, *op. cit.*, p.2.

⁸¹ *Cfr.* Vuyisile Msila y Angeline Setlhako, "Evaluation of Programs: Reading Carol H. Weiss", en *Universal Journal of Educational Research*, p.325.

muy puntual, pero en ese momento no se reconoció la duda, sino que surgió hacia el final y se consolidó en este informe.

En ese marco, las revisiones de la literatura conducidas para el Taller de Ópera y la evaluación del SUAYED fueron elaboradas en el modelo tradicional. Lo sustento a partir de tres argumentos. En primer lugar, no es del conocimiento general si se siguieron rigurosamente procedimientos para identificar y seleccionar los datos relevantes y cuáles fueron estos. Las personas del equipo evaluador realizaron el análisis y síntesis de datos a partir de fuentes preseleccionadas. En segundo lugar y en correspondencia con lo anterior, no se explicitaron los criterios de calidad de los datos o documentos seleccionados. Por lo tanto, las audiencias de la evaluación no poseen los elementos para valorar dicha calidad por cuenta propia. Finalmente, no se reportaron los procedimientos de manera específica y reproducible. Ni en el informe de evaluación, ni de manera interna se describen las cuestiones metodológicas, lo cual atenta contra la sistematicidad y replicabilidad de la revisión. Prestar atención a estas cuestiones favorecería a la evaluación en el desarrollo de futuros procesos y en el avance de la disciplina.

La literatura habla del papel que juegan los actores principiantes en los niveles de calidad de las revisiones, por lo que debo asumir que mi falta de conocimientos contribuyó, en últimas cuentas, a disminuir la sistematicidad de las revisiones. Un ejemplo claro de esto fue el uso variable de los instrumentos de recopilación de datos y la falta de rigor en los procesos de codificación y categorización. Debido a todo lo anterior, los dos estudios no cumplen con el criterio de calidad de auditabilidad que plantean las revisiones de la literatura en el contexto de investigación. No obstante, recordemos una vez más, que estas revisiones se llevaron a cabo en el contexto de la evaluación. Si bien esta implica una práctica distinta, la auditabilidad es apropiada porque responde a la necesidad de proporcionar información de calidad para la toma de decisiones.

Autores, como Alkin, Provus y Stufflebeam proponen modelos de facilitación de decisiones [*decision-facilitation models*].⁸² En este mismo sentido, Patton destaca los enfoques de evaluación basados en la utilización [*utilization-focused evaluation*], la

⁸² American Institutes for Research in the Behavioral Sciences, « Module 13: Basic Concepts in Educational Evaluation. Study Guide. (Teaching/Learning Module) » en *Vocational Education Curriculum Specialist*, p.25.

investigación participativa o la evaluación colaborativa, en los cuales, con el fin de incrementar el uso de los resultados de las evaluaciones, las instancias evaluadoras se concentran en responder las preguntas particulares de los actores que tienen la responsabilidad de tomar las decisiones.⁸³

En consecuencia, recordando también a May, Pope y Popay, en los casos analizados las revisiones están enfocadas en apoyar la toma de decisiones.⁸⁴ Es decir, no se concentran en la capacidad de generalizar los resultados de los estudios, sino que se refieren al contexto específico en que fueron planteados y se centran en la relevancia de las conclusiones para informar a los actores. Por lo tanto, cobra mayor relevancia la significatividad de los resultados, en tanto posean la suficiente consistencia interna y sean de utilidad para informar a los tomadores de decisiones, en estos casos, a las autoridades de la FAM y la CUAIEED. En este sentido, no me encuentro en la posición de valorar el impacto de los estudios, pues excede los límites del informe y mi posición como prestadora de servicio social.

3.5 Buenas prácticas en la elaboración de la descripción del objeto y la revisión de la literatura

A partir de lo anterior se presenta un conjunto de buenas prácticas en la elaboración de descripciones del objeto y revisiones de la literatura en la evaluación educativa. El contenido de las mismas se centra en que todos los actores involucrados, ya sean de la entidad solicitante o del equipo de evaluación e incluso de las audiencias, tengan la mayor claridad posible sobre cada una de las etapas a lo largo del proceso para poder comprenderlo, realizarlo y valorarlo adecuadamente, según corresponda.

En primer lugar, es recomendable que se señale la conducción de la descripción del objeto de evaluación y la revisión de la literatura desde la reunión entre el equipo evaluador y la entidad solicitante, para que esta tenga consciencia de los estudios auxiliares a la evaluación que se llevarán a cabo y pueda facilitar los documentos necesarios al equipo de evaluación. Si bien no constituyen estudios evaluativos propiamente dichos, se sugiere que se indique puntualmente su conducción en las minutas de dichas reuniones y en el guion de

⁸³ M. Patton, *op. cit.*, párrafo 6 del apartado “Logical Fallacies or Divergent Views?”.

⁸⁴ N. Mays, C. Pope y J. Popay, *op. cit.*, p.8.

evaluación, con sus respectivos objetivos.

Tomando en cuenta que la descripción del objeto se construye desde el diseño de la evaluación en la búsqueda de información, es recomendable llevar una bitácora o documento de control en donde se describa el proceso seguido, las fuentes consultadas, de manera que las y los evaluadores puedan reconocer la procedencia de la información y, al momento de su elaboración propiamente dicha, valorar qué datos son necesarios para completar el panorama sobre el objeto de evaluación, qué tipo de documentos son apropiados para consultar la información y elaborar una matriz para sistematizar la información, según sea necesario. Este instrumento sería de utilidad en caso de que los procesos sean conducidos por personas diferentes en cada etapa o por equipos, pues les permitiría conocer con precisión los pasos precedentes y así emprender los siguientes.

Otra buena práctica es que el diseño de la revisión de la literatura se lleve a cabo por todas las personas que colaboran en su elaboración, o bien, que se les presenten y expliquen con exactitud la delimitación del tema, los criterios de selección de fuentes y las referencias elegidas. Además, es indispensable que se elabore y utilice un instrumento común para registrar los datos obtenidos de la literatura, que facilite los procesos de codificación y categorización según las necesidades que plantea el proyecto y el equipo de evaluación en concreto. Cabe hacer hincapié en la necesidad de comunicarse de manera abierta y directa en este subproceso cuando se trabaja en equipo, pues todas las personas deben contribuir en estas etapas para construir categorías sólidas y delimitar, en la medida de lo posible, lo que corresponde a cada una. De esta manera todas las colaboradoras y colaboradores podrían comprender el planteamiento y coordinarse de mejor manera.

Durante los procesos de síntesis, redacción y edición, es muy importante no perder de vista la función de informar a las y los actores y audiencias que tienen los estudios. Es decir, que se busca que estén escritos de manera clara, precisa, concreta y coherente para que, en ese sentido, sean de máxima utilidad para quienes los leen. Finalmente se recomienda que se indique la conducción de ambos estudios en el informe de evaluación. En el caso de la revisión de la literatura se sugiere que se describa, aunque sea de manera muy breve, el objetivo del estudio, el tipo y los criterios de selección de fuentes. De esta manera, las y los lectores podrán valorar el alcance del estudio conducido.

4. La formación pedagógica puesta a prueba. Lecciones del escenario de servicio social

Al final del tercer capítulo se comenzaron a apuntar algunas ideas sobre cómo se puso en juego la formación pedagógica en el escenario del servicio social. Este capítulo tiene por objetivo meditar sobre los conocimientos y habilidades previas, el sentido formativo del servicio social y presentar las reflexiones realizadas a partir de este informe.

4.1 Conocimientos y habilidades previas

El servicio social puso a prueba una formación general, antes que la pedagógica. Puede parecer muy básico para el nivel superior, pero cabe destacar la importancia de las habilidades de lectura y redacción en el campo de la evaluación, porque son indispensables para elaborar las descripciones del objeto y las revisiones de la literatura. Es necesario ser capaz de leer textos de diversa índole, tales como libros, artículos académicos, informes, publicaciones periódicas, así como comprender sus ideas centrales y secundarias, extraer la información relevante y sintetizar sus contenidos. La diferencia es que en el contexto de la evaluación educativa se necesita emplear la mirada pedagógica para poder analizar e interpretar los contenidos. Considero que las habilidades de lectura fueron adecuadas para llevar a cabo el servicio.

En cuanto a la redacción, se necesita ser capaz de construir una estructura argumentativa que articule con claridad las ideas primarias y secundarias, de manera que tengan una secuencia adecuada y tengan suficiente cohesión y coherencia entre sí. Hay que tener cuidado con las reglas de ortografía; con la sintaxis de las oraciones, de manera que sean fáciles de comprender; con la puntuación, para que cada oración exprese una idea completa y concisa. Lo anterior es fundamental porque, en últimos términos, el trabajo se presenta por medio de informes escritos en los cuales el objetivo es comunicar a las y los actores y audiencias el proceso llevado a cabo para fundamentar los juicios valorativos que la instancia evaluadora emite. Por lo tanto, el texto debe ser escrito de manera clara y directa, empleando un lenguaje apropiado para las y los destinatarios. La redacción representó un desafío, sobre todo en cuestión de claridad y concisión de las ideas.

En segundo lugar, se requieren conocimientos básicos de procesadores de texto y hojas de cálculo, para organizar y trabajar con la información. Sobre todo, en el contexto del

confinamiento por covid-19, fue necesario utilizar estas herramientas en línea. En tercer lugar, de manera más especializada, se requiere trabajar con bibliotecas académicas, sistemas de información y bases de datos bibliográficas especializadas, muchas de las cuales afortunadamente se encuentran en línea para su consulta. Hay que saber hacer las búsquedas apropiadas para la información deseada, descargar documentos y exportar las referencias. Posteriormente se requiere organizar la bibliografía y las referencias, de manera que sean accesibles para su lectura y citación en los informes. Finalmente, es crucial conocer y manejar con mucha eficiencia los sistemas de citación. Se debe citar de manera apropiada a las y los autores para evitar plagio, y elaborar las referencias completas, las cuales deben ser enlistadas correctamente al final del texto. A lo largo de toda la carrera la escritura de ensayos académicos permite ejercitar dichas habilidades con suficiencia para desempeñarse en el servicio social.

En relación con los conocimientos del plan de estudios, el área de Integración y Operación⁸⁵ y en particular las asignaturas del campo temático de planeación y evaluación educativas fueron el estímulo para hacer el servicio social en la SEPPA. Además de los conocimientos básicos, aportan un enfoque de la evaluación como un proceso complejo, iterativo y altamente condicionado por múltiples factores. Lo interesante es que, aun con este antecedente, en la práctica cotidiana de la evaluación, sus tiempos y limitantes dificultan la aplicación de conocimientos para comprender los procesos conducidos y su papel en la evaluación.

Otra de las áreas cruciales tanto para el servicio social, como para la elaboración de este informe, fue Investigación Pedagógica. A lo largo de seis semestres se logra una aproximación a los diversos enfoques teóricos, epistemológicos, metodológicos e instrumentales para conducir procesos de investigación. En particular, el término de *revisión de la literatura* sólo aparece en el programa de la asignatura de Investigación Pedagógica 1,⁸⁶

⁸⁵ UNAM–FFyL, *Proyecto de Modificación del Plan y los Programas de Estudio de la Licenciatura en Pedagogía*, p.41. En la página del Colegio de Pedagogía se le nombra como “Integración e intervención”, pero no es así en los programas de asignatura que ahí mismo se despliegan. *Cfr.* Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, “Plan de Estudios 2010”, <http://pedagogia.filos.unam.mx/plan-de-estudios/> [Consulta: 22 de septiembre, 2022].

⁸⁶ UNAM–FFyL, Colegio de Pedagogía, “Asignatura: Investigación Pedagógica 1”, en *Plan de estudios 2010* [en línea], p.2.

aunque el profesorado lleva a cabo adecuaciones en los programas de estudio para cada semestre. Desde la experiencia particular, en Investigación Pedagógica 2 se estudió brevemente por primera vez, y fue hasta Investigación Pedagógica 5 y 6 que se concretaron las cuestiones metodológicas sobre la investigación documental y los marcos teóricos, que sirvieron para conducir los procesos de revisiones de la literatura. No obstante, no se profundiza en las revisiones como estudios en sí mismos y sus procedimientos específicos, por lo que, cuando se realizaron en el marco del servicio social, no había la claridad suficiente sobre esta clase de estudios para visualizarlos a través de las condicionantes de la evaluación.

4.2 Servicio social como espacio formativo

Un punto de partida para reflexionar sobre el servicio social es el plan de estudios en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM del 2010, que no posee prácticas profesionales como un requisito de titulación.⁸⁷ Por lo tanto, en la experiencia de quien escribe este informe, las y los estudiantes eligen servicios sociales relacionados con el desempeño profesional de la licenciatura, pues es una oportunidad privilegiada para vivir una de las primeras experiencias profesionales y practicar en espacios educativos reales. En este sentido, para las personas que cursan dicho plan de estudios, el servicio social puede asumir una intención formativa enfocada al ámbito profesional. No se presentan en esta ocasión estudios para sustentar la idea, sin embargo, queda como un camino para reflexionar para los miembros de la comunidad. Lo que sí es posible afirmar es que la experiencia en el servicio social contenida en este informe fue asumida como una continuación y puesta en práctica de los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados a lo largo de la carrera.

A este respecto, el desafío más importante de la experiencia en el servicio social fue situar las actividades en un proceso de evaluación real. Puede sonar obvio, pues ese es uno de los objetivos generales del servicio como espacio formativo. No obstante, la comprensión de que las tareas simples forman parte de procesos complejos que sirven a programas educativos, y en últimos términos, a personas, requiere un periodo de adaptación. Una de las claves en este reconocimiento fue el tener acceso y leer los guiones de evaluación. Estos documentos contienen información fundamental para contextualizar los procesos.

⁸⁷ Cfr. UNAM-FFyL, *op. cit.*, pp.81-82.

Desafortunadamente, en ambos casos se presentó la oportunidad de leerlos después del cierre de la evaluación.

Incluso a partir de la lectura de los guiones, la falta de experiencia puede dificultar la comprensión de los contextos y las condicionantes de la evaluación, sobre todo en cuestión de los intereses ideológicos, políticos, económicos, actores, audiencias, grupos de presión, cultura institucional, actitudes ante la evaluación dentro de las instituciones que participan en las evaluaciones. Aunado a lo anterior se puede mencionar la complejidad del contexto institucional de la UNAM. Es la universidad pública más grande del país, con una trayectoria histórica importante, que integra a más de 365,000 estudiantes, 41,542 docentes, que oferta 255 planes de estudio en 15 facultades, 5 unidades multidisciplinarias, 9 escuelas nacionales, 14 planteles de bachillerato, 35 institutos y 13 centros de investigación.⁸⁸ En consecuencia, su estructura orgánica es muy compleja y su aparato organizativo y burocracia son muy intrincados, al grado que es objeto de múltiples investigaciones desde distintas disciplinas. Es poco realista querer visualizar todos los factores anteriores durante unos pocos meses de práctica, aún más tomando en cuenta las limitaciones que impuso el confinamiento por covid-19, siendo que merecen una reflexión sistemática que puede tomar años e incluso décadas. Sin embargo, estos factores dificultaron el discernimiento del papel que cumplían las actividades del servicio social.

De manera más acotada, se plantea el desafío de comprender las dinámicas de la SEPPA. Se creyó posible visualizar el impacto del cambio de adscripción de la CODEIC a la CUAIEED en las labores concretas, las relaciones que establece como instancia evaluadora externa dentro de la Universidad con otras entidades, la política implicada en la negociación y diseño de las evaluaciones y la pugna por los presupuestos. Por parte de las instituciones evaluadas, se contempló la posibilidad de tener contacto con las y los solicitantes y las y los actores de la Facultad de Música y del SUAYED, o que se podrían atisbar los intereses y actitudes involucrados en sus procesos de evaluación. No obstante, la posición de prestadora de servicio social y el trabajo remoto impidieron vislumbrar estos aspectos. Por este último motivo, algo que sí está en la competencia de la posición, pero no se pudo experimentar,

⁸⁸ Universidad Nacional Autónoma de México, “La UNAM en números 2020-2021”, en *Portal de Estadística Universitaria* [en línea].

fueron las prácticas comunes de la vida en la oficina. No obstante, se tuvo acceso a participar de las dinámicas de trabajo entre las colaboradoras de la SEPPA, quienes fueron inmensamente pacientes y amables, así como observar las cargas de trabajo de los distintos procesos que conduce la Subdirección de manera simultánea.

Partiendo de la idea propia de que el servicio social era una continuación de la formación, a lo largo del proceso se percibió la necesidad de mayor acompañamiento. Se tenía la expectativa de recibir más retroalimentación y con mayor detalle sobre el desempeño, así como instrucciones y procedimientos más precisos para llevar a cabo las tareas. En realidad este no es el planteamiento del servicio, además de que la comunicación a distancia no ocurría de forma sincrónica, y las necesidades y preocupaciones tampoco se expresaron de manera adecuada y oportuna. Por lo tanto, el trabajo y las dudas se gestionaron por cuenta propia, incluso a través del ensayo y error. Como proceso de aprendizaje situado, en definitiva el enfoque pasa de la experiencia del estudiante, como ocurre en las aulas, a la consecución de objetivos precisos y la entrega de resultados.

Como conclusión de lo anterior, el desconocimiento de ciertos temas, o las lagunas en puntos específicos, sumados con la complejidad y las condicionantes del escenario real de la evaluación generaron múltiples dudas. Lo importante es reconocer que esto es una parte natural y normal del proceso de formación, en un momento crucial de conclusión de la licenciatura, pero también a lo largo de la trayectoria profesional que cada quien construya. El factor que hace la diferencia es la capacidad para aprender de nuestras debilidades y errores, estar abiertas y abiertos a escuchar observaciones y correcciones y, en últimos términos, convertirlas en aprendizaje y experiencias para mejorar en el futuro.

4.3 El informe como reflexión de la propia práctica

Tomando en cuenta lo anterior, la elaboración del informe brindó la oportunidad de reflexionar sobre la práctica y así rescatar el aprendizaje del servicio social. Su escritura permitió recapitular los procesos de evaluación, analizar la experiencia y contrastarla con la literatura. Cuando la autora del informe participó en los procesos de evaluación no tenía los conocimientos metodológicos y técnicos suficientes para contribuir en estudios de tal naturaleza. Se valió de sus habilidades de investigación para realizar el trabajo pero, a lo largo del proceso, se encontró con dudas profundas sobre los requerimientos y estándares

técnicos de la evaluación. Una vez concluida la participación, en la elaboración del marco teórico para este informe, las y los autores respondieron muchas de las interrogantes planteadas y sus ideas ayudaron a dar sentido a la práctica. A continuación, se elaboran estas cuestiones.

Como se mencionó en el capítulo anterior, una de las dificultades más grandes enfrentadas fue elaborar la descripción del objeto de evaluación del SUAYED. Se reconoce que en su momento no se comprendía por completo qué son, para qué sirven a la evaluación o cuáles eran sus características. Aunado a lo anterior, a diferencia de las revisiones, no se encontró en la literatura información clara y precisa que aportara información sobre este tipo de estudio. Esta autora intuye que es un conocimiento que las y los evaluadores aplican en la práctica cotidiana, pero que no se encuentra sistematizado.

Por su parte, aunque según los programas de las asignaturas de Investigación Pedagógica una egresada o egresado de la licenciatura debería saber qué es una revisión y cómo conducirla, no se comprendía a cabalidad. En la práctica no se tenía claridad sobre el planteamiento de las dos revisiones en sus respectivas evaluaciones, no se cuestionó el procedimiento a seguir, ni los criterios de rigor metodológico o los estándares de calidad del proceso, simplemente se siguieron las instrucciones y se resolvieron los problemas enfrentados mediante las habilidades previas. La falta de conocimientos metodológicos estuvo latente en el servicio, porque múltiples veces se desconocían los procedimientos, o por lo menos, por dónde empezar.

Por lo tanto, se tuvieron dificultades para ubicar la revisión de la literatura dentro del proceso completo de evaluación. Sólo se participó en la fase intermedia de conducción de los estudios, en una parte de las revisiones, no en el planteamiento de la evaluación, ni en la presentación de resultados. Esto es parte del trabajo en espacios reales, pues no es posible que todas y todos contribuyan en cada una de las etapas del proceso. La importancia de comprender este factor es que condiciona la función que cumple el estudio. A partir de la lectura de los guiones y la literatura, se comprendió que las revisiones fueron realizadas como parte de la etapa de diseño, recopilación, análisis e interpretación de la información. En este sentido, cumplieron la función de informar al equipo evaluador, las y los actores y las audiencias sobre la situación de la evaluación planteada en su campo problemático. Además,

en el caso del Taller de Ópera sí se pensó para que contribuyera en el diseño de otros instrumentos de evaluación.

En consecuencia, se asimiló que la participación en el proceso de revisión de la literatura no abarcó su totalidad. La falta de claridad sobre este hecho afectó la comprensión del proceso en términos metodológicos. Es decir, que a través de la experiencia no se aprendió qué procedimientos se conducen o cómo se realiza una revisión de la literatura de principio a fin, porque sólo se trabajó en una etapa en particular. No se confrontó un cuerpo de conocimientos o artículos, no se evaluó la calidad, ni se establecieron nexos entre ellos, o se compararon. Por lo tanto, se encontraron dificultades al tratar de ubicar y dimensionar las tareas de análisis y síntesis realizadas dentro del proceso completo. A partir de la reflexión se comprendió que el motivo de tales dificultades y limitaciones es el contexto de evaluación. En la SEPPA todos los estudios, incluyendo las revisiones de la literatura, son conducidos por distintos equipos, lo cual es adecuado para la riqueza que aporta la colaboración y la limitada disponibilidad de tiempo. No hay una sola persona que participe en todas las etapas del proceso y los respectivos subprocesos. Como prestadora de servicio social la autora entiende que los alcances del puesto son limitados y está de acuerdo con ello.

En relación con lo anterior cabe mencionar que no se interpretaron los datos ni se elaboraron conclusiones y recomendaciones a partir de las revisiones, porque no fueron planteados como síntesis o análisis de la literatura, ni son considerados como estudios evaluativos. Adicionalmente, no se participó en la emisión de recomendaciones generales sustentadas en los estudios propiamente dichos. Esto parece adecuado en tanto que la aportación fue acotada a una etapa muy reducida de las evaluaciones. Independientemente de la experiencia en el campo, se constató en la práctica que la posición de la SEPPA como instancia evaluadora externa delimita el conocimiento del contexto de la institución que se evalúa y, por lo tanto, los alcances tanto en la significatividad como en la aplicación de los resultados para la mejora. Este es un factor que sí se declara en los informes que se presentaron a la FaM y el SUAYED, lo cual se identifica como un gran acierto.

Al tratar de dar sentido a los procedimientos, desde el desconocimiento preguntaba si se habían conducido las revisiones de tal manera debido al contexto de la evaluación, que es diferente al de la investigación. Después de redactar los capítulos anteriores no se encontró

una respuesta concluyente. En la literatura se dice que el rigor debe ser el mismo para la evaluación. No obstante, las condicionantes de la evaluación son ineludibles. Por ejemplo, para conducir una revisión de la literatura en investigación se requiere exclusiva dedicación al trabajo en un periodo prolongado, aproximadamente de medio año, cuando en la SEPPA se realizan en un mes o dos. En este sentido la idea clave que se rescata de la literatura es que hay que contextualizar a las y los actores y las audiencias sobre el alcance de la evaluación y las limitantes que se anticipan para la evaluación, que queden claras desde el planteamiento, y que se describan las que se encontraron en la conducción del proceso. Se pretende que tales precisiones sean útiles en la ponderación de los resultados para la toma de decisiones.

La importancia de lo anterior reside en que la transparencia en los procesos posibilita el cuestionamiento de la postura que sustenta los fundamentos de la evaluación. Desde la etapa de definición del problema, cuando se establecen los constructos para conducir la búsqueda de datos, cabe plantearse una postura crítica sobre la procedencia de las fuentes, por ejemplo, el momento histórico, la fecha, el lugar geográfico desde donde se escriben, la institución de procedencia de las y los autores, el tipo de documento y quién lo publica, el idioma, la tradición pedagógica. Estas cuestiones son delimitadas tanto por los acuerdos establecidos con las entidades solicitantes y las audiencias, y aquellos tomados por el equipo de evaluación para responder a una encomienda. No se trata de censurar unas u otras fuentes, pues esto mermaría la calidad de la revisión, sino de dar cuenta, por lo menos, de que existen factores y relaciones de poder que subyacen a la cantidad y calidad de trabajos que se producen sobre un tema desde un espacio determinado y que las necesidades de la evaluación delimitan el alcance del estudio.

Ahora, si bien se identifica que en el contexto evaluativo las revisiones de la literatura son una práctica utilizada, cabe preguntarse por el uso de las revisiones de la literatura como estudios individuales y sistemáticos en investigación pedagógica y en investigación educativa.⁸⁹ Desde la búsqueda en sistemas de información y redes de revistas científicas tales como Latindex y Redalyc sí se llevan a cabo con frecuencia, sin embargo, en el contexto de la Universidad no es el caso para las producciones académicas de las licenciaturas en

⁸⁹ Hago esta distinción porque existen investigaciones desde la Pedagogía, tradición a la que yo me adhiero, pero también desde las Ciencias de la Educación o la *Education* por muy cuestionables que unas u otras sean.

pedagogía.⁹⁰ Se plantea dicha idea para cuestionar la relevancia de este informe que aborda revisiones de la literatura entre la comunidad de la licenciatura en Pedagogía.

En suma, se ha expresado la condición de prestadora de servicio social, como estudiante de pedagogía que se insertó por primera vez en un espacio real de evaluación, poniendo en juego los conocimientos y habilidades. Por lo tanto, la responsabilidad en las evaluaciones residió en colaborar con el equipo de evaluación para conducir los procesos de descripción del objeto y revisión de la literatura de la mejor manera, poniendo sumo cuidado en cada una de las etapas. A partir de las reflexiones en el informe, se fortaleció la preparación para llevar a cabo dichas tareas atendiendo al rigor metodológico y la capacidad para aportar la mirada pedagógica, en el sentido de analizar el fenómeno educativo tomando en cuenta su complejidad y el llamado a ser crítica con las labores que se desempeñan, con las fuentes que se recuperan y asumir una postura de poner la mejora educativa por sobre la rendición de cuentas, la competitividad y la burocracia en la evaluación.

⁹⁰ Es interesante notar que son ampliamente utilizadas en la producción académica del área de la salud. Por ejemplo, a partir de una búsqueda en la plataforma de Tesiunam con la frase “revisión de la literatura” en el campo “título”, de 714 publicaciones sólo 5 no pertenecían a medicina u odontología. *Cfr.* https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/VE4UEFS6YIL3EJQQT12I8D6LJF3KI5A6QT1NYSTXJ72CMD9S9H-11614?func=find-b&local_base=TES01&request=revisi%C3%B3n+de+la+literatura&find_code=WTT&adjacent=N&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3= [Consulta: 29 de noviembre, 2021].

Conclusiones

Este último apartado presenta las conclusiones del informe, cuyo objetivo es analizar el rol de la descripción del objeto y la revisión de la literatura en las prácticas de evaluación educativa desde la participación en el Programa de Servicio Social en Evaluación Educativa en la DEE. Para abordarlas, se comienza con una acotación metodológica sobre el contexto evaluativo, y posteriormente se detallan la descripción del objeto y la revisión de la literatura de acuerdo con sus definiciones, objetivos, lugar en el proceso de evaluación, características, destinatarios y los criterios a seguir para su elaboración, para situar su rol en las labores de la SEPPA.

Como se explicó ampliamente en el primer capítulo, a diferencia de la investigación, la evaluación educativa está condicionada por múltiples factores como el contexto social e institucional en el que se desarrolla; las necesidades e intereses ideológicos, políticos y económicos de actores, audiencias, grupos de presión; la cultura institucional, actitudes ante la evaluación, las capacidades técnico-pedagógicas; los recursos humanos, financieros, disponibilidad de tiempo y acceso a los datos. Todos estos elementos enmarcan las solicitudes para valorar los proyectos educativos o alguno de sus componentes y, por lo tanto, configuran las prioridades de los equipos evaluadores respecto a las cuestiones metodológicas. Es decir, que los métodos que se emplean para las evaluaciones atienden prioritariamente a su función de suministrar información confiable y relevante para la toma de decisiones que permite perfeccionar y transformar las acciones educativas. Por lo tanto, son sus propósitos y condiciones los que caracterizan el diseño y desarrollo de las evaluaciones.

La descripción del objeto es un estudio que se lleva a cabo con mayor regularidad y se presenta en los informes finales, la revisión de la literatura solo es pertinente cuando parte de las necesidades expresadas por las evaluaciones que precisan de una mirada panorámica al exterior de los proyectos educativos. En este sentido, puede ser oportuna en evaluaciones de programas y proyectos especiales, así como en evaluaciones integrales, que son procesos frecuentemente compuestos de varios estudios. En estos sirve para analizar de manera sistemática y detallada su situación y así recomendar caminos rumbo a la mejora, como fue el caso del Taller de Ópera y el SUAYED.

Tomando lo anterior en cuenta, la descripción del objeto es la caracterización del esfuerzo educativo que se valora mediante la evaluación. Para ello, su construcción parte de la solicitud de evaluación, momento en que el equipo evaluador comienza una búsqueda de información para familiarizarse con el tema, continúa después de la aprobación del diseño de la evaluación y durante las primeras etapas del proceso, hasta configurar la descripción completa que comprende su origen, desarrollo y estado actual; sus componentes, rasgos distintivos, contexto institucional, evaluaciones anteriores y otros datos relevantes para conocerlo y comprenderlo. Para su elaboración se reúnen fuentes primarias tales como documentos de creación, normativos, informes y estadísticas. Las fuentes seleccionadas se analizan y se extrae la información clave, la cual se plasma de manera sintética en un informe.

La elaboración de la descripción del objeto en las prácticas de evaluación educativa requiere que los equipos evaluadores posean una base de conocimientos para interactuar con las entidades solicitantes, contextualizar las necesidades expresadas, orientar las prioridades y el enfoque, dar continuidad a evaluaciones previas, así como diseñar y conducir el proceso de evaluación. Se constituye como una exploración preliminar de lo que se analizará a detalle mediante los estudios evaluativos. Aporta una imagen en perspectiva del objeto, así como algunos insumos para el diseño de los estudios y sus instrumentos. Además, se constituye como un parámetro para comparar los resultados de los estudios, emitir conclusiones y recomendaciones. Por su parte, al presentarse en los informes de evaluación, permite a las y los actores de la entidad solicitante visualizar de manera sintética la información clave para comprender el objeto de evaluación y contrastarlo con los resultados, conclusiones y recomendaciones, para tomar decisiones fundamentadas.

Por otro lado, la revisión de la literatura en la evaluación educativa representa un ejercicio en el que se analiza la producción académica en torno a una o varias características o temas relevantes para el objeto de evaluación, exponiendo aspectos tales como la historia, los conceptos, modelos, métodos, técnicas, impactos, esfuerzos previos, buenas prácticas y otras variables relevantes, de acuerdo con las necesidades de los equipos evaluadores. En este sentido, su objetivo es brindar información clara y significativa que permita a dichas y dichos actores situar el objeto de evaluación en un contexto más amplio y enfocar el proceso de evaluación desde el estado del campo de conocimiento o práctica en que se inserta. Con

frecuencia, aunque no siempre, se lleva a cabo una vez que se ha presentado el diseño de la evaluación y puede tomar como antecedente las primeras búsquedas de información de la descripción del objeto.

Para su desarrollo es necesario plantear un esquema de trabajo, definir el problema y establecer los constructos relevantes para la búsqueda de datos; seleccionar y sistematizar las fuentes; extraer, codificar y categorizar los datos; analizar y sintetizar la información para redactar la revisión, hacer las correcciones pertinentes y compartirla con el equipo de evaluación. Es responsabilidad de las y los evaluadores establecer cuáles serán los criterios prioritarios, dependiendo de las necesidades particulares de cada proceso de evaluación. Su desarrollo en las prácticas de evaluación educativa es para apoyar a los equipos evaluadores a enmarcar el conocimiento existente sobre experiencias similares al objeto de evaluación, para focalizar las recomendaciones de la evaluación, e informar a las y los actores y audiencias sobre el contexto en que se inserta el objeto, de manera que se tomen decisiones a partir de fundamentos sólidos.

Durante la realización de la descripción del objeto de evaluación y la revisión de la literatura es muy importante que se comuniquen las y los evaluadores que participan en el proceso, para articular sus esfuerzos, revisar en conjunto las categorías y lograr documentos uniformes y precisos. Cabe destacar que cada proceso de evaluación configura y delimita de manera única las descripciones y las revisiones de literatura, por lo que las ideas que aquí se exponen parten de dos experiencias concretas y por lo tanto, no son exhaustivas.

Respecto al contexto institucional descrito en el informe, la SEPPA es una instancia evaluadora que asume un doble rol: interno y externo. En el rol interno, en tanto que pertenece a la Universidad está familiarizada con los marcos institucional, normativo y con algunas experiencias previas de evaluación; en el externo, es ajena al contexto particular de las facultades, escuelas e institutos. Por lo tanto, se sirve de la descripción del objeto y la revisión de la literatura como estudios auxiliares que le permiten conocer qué es aquello que se valora a partir de su origen, componentes, características centrales, normatividad, evaluaciones previas; y el contexto en el que se insertan las prácticas educativas: desarrollo histórico, tendencias, innovaciones y experiencias similares. De esta manera permite tomar decisiones

respecto al diseño, la conducción de las evaluaciones y la propuesta de recomendaciones para la mejora.

Finalmente, el servicio social fue una oportunidad de poner a prueba el aprendizaje de toda la trayectoria académica, tanto los conocimientos generales como los disciplinares, en un entorno profesional, con necesidades y condicionantes complejas. Al asumirlo como parte de la formación de licenciatura, uno de los aspectos más significativos fue que, a diferencia del proceso en las aulas, el enfoque del servicio es lograr los objetivos de la entidad y entregar resultados y no la experiencia de la o el estudiante. Además, que una persona prestadora de servicio social tiene atribuciones muy limitadas, lo cual es adecuado para su nivel de responsabilidad. En este sentido, lo importante es que una como profesional sea capaz de adaptarse al entorno, comunicarse de manera abierta y aprender constantemente para mejorar su labor.

Por su parte, la demanda de conocimientos metodológicos y técnicos, la comprensión del proceso de evaluación en un contexto real, así como la descripción del objeto y la revisión de la literatura en particular, supusieron grandes desafíos. No obstante, la aproximación a la literatura y la reflexión sobre la experiencia que se logró a través de la elaboración de este informe permitieron superarlos y obtener claridad al respecto. Fue un momento de preparación para el inicio de un ejercicio profesional crítico, basado en el aprendizaje autónomo. Significa el compromiso de armonizar los conocimientos académicos con las habilidades y actitudes en la práctica, de manera que donde una se inserte, sea una profesional valiosa, que lleve la pedagogía a más espacios. Por lo tanto, este trabajo aumentó la riqueza del servicio social y la formación pedagógica.

Referencias

- AIR American Institutes for Research in the Behavioral Sciences, « Module 13: Basic Concepts in Educational Evaluation. Study Guide. (Teaching/Learning Module) » en *Vocational Education Curriculum Specialist*. Palo Alto, American Institutes for Research in the Behavioral Sciences, 1976. 74 pp. <[https://eric.ed.gov/?q=Vocational+Education+Curriculum+Specialist+\(VECS\).+Module+13%3a+Basic+Concepts+in+Educational+Evaluation.+Study+Guide.+\(Teaching%2fLearning+Module\)&id=ED132414](https://eric.ed.gov/?q=Vocational+Education+Curriculum+Specialist+(VECS).+Module+13%3a+Basic+Concepts+in+Educational+Evaluation.+Study+Guide.+(Teaching%2fLearning+Module)&id=ED132414)>. [Consulta: 29 de septiembre, 2021.]
- ALBERTA HEALTH SERVICES, “Use of a Literature Review to Inform Evaluation” [en línea], <<https://www.albertahealthservices.ca/assets/info/res/mhr/if-res-mhr-eval-resources-literature-review.pdf>>. [Consulta: 16 de septiembre, 2021.]
- ARY, Donald, Lucy Cheser Jacobs y Christine K. Sorensen, *Introduction to Research in Education*. 8a ed. Belmont, Wadsworth, Cengage Learning, 2010. 669 pp.
- BOOTH, Andrew, Diana Papaioannou y Anthea Sutton, *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. Londres, Sage Publications, 2012. 279 pp.
- CALIDONI-LUNDBERG, Federica, *Evaluation: definitions, methods and models An ITPS framework*. Östersund, ITPS, Swedish Institute for Growth Policy Studies, 2006. 39 pp.
- CHALMERS, Iain, Larry V. Hedges y Harris Cooper, « A Brief History of Research Synthesis » en *Evaluation & the Health Professions*, vol. 25, no. 1. Sage Publications, marzo, 2002, pp. 12–37. <<https://search-ebshost-com.pbidi.unam.mx:2443/login.aspx?direct=true&db=c8h&AN=6300950&site=ehost-live>>. [Consulta: 22 de octubre, 2021.]
- COOPER, Harris M., “A Taxonomy of Literature Reviews” Artículo presentado en la 69a reunión anual de la American Educational Research Association con el título “La revisión de la literatura: actividades de síntesis de conocimiento en Educación y Psicología”. Chicago, 1985. 49 pp. <<https://eric-ed-gov.pbidi.unam.mx:2443/?id=ED254541>>. [Consulta: 25 de octubre, 2021.]
- COORDINACIÓN DE UNIVERSIDAD ABIERTA, INNOVACIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA, *Organigrama* [en línea]. México, UNAM, CUAIEED, 2020. <<https://cuaieed.unam.mx/organigrama.php>> [Consulta: 14 de septiembre, 2021.]

- FETTERMAN, David. M., “Empowerment Evaluation”, en *Evaluation Practice*, vol.15, núm.1. American Evaluation Association, febrero, 1994, pp.1-15. <https://www.researchgate.net/profile/David-Fetterman-3/publication/222446707_Empowerment_Evaluation/links/5b103cfd4585150a0a5e04a5/Empowerment-Evaluation.pdf>. [Consulta: 15 de diciembre, 2021.]
- GREENE, Jennifer C. y Charles McClintock, « The Evolution of Evaluation Methodology » en *Theory Into Practice*, vol. 30, no. 1. Taylor & Francis, Ltd, 1991, pp.13-21. <<http://www.jstor.org/stable/1476552>>. [Consulta: 30 de septiembre, 2021.]
- HALE, Charles y Douglas Astolfi, *Evaluating Education and Training Services: A Primer* [en línea]. 3a. ed. St. Leo, 2015. 425 pp. <<http://charlesdennishale.org/>>. [Consulta: 20 de noviembre, 2020.]
- HAMMERSLEY, Martyn, “On 'Systematic' Reviews of Research Literatures: A 'Narrative' Response to Evans & Benefield” en *British Educational Research Journal*, vol.27, núm.5. Wiley, BERA, diciembre, 2001, pp.543-554. <<http://www.jstor.org/stable/1501950>>. [Consulta: 28 de octubre, 2021.]
- HOGAN, R. Lance, “The historical development of program evaluation: exploring the past and present” en *Online Journal of Workforce Education and Development*, núm.4, vol.II. otoño, 2007, pp.1-14.
- LATAPÍ SARRE, Pablo, “Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana”, *Perfiles educativos* [en línea]. Enero, 2007, vol.29, n.115, pp.113-122. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000100007&lng=es&nrm=iso>. [Consulta: 12 de enero, 2022.]
- LEVIN-ROZALIS, Miri, “Evaluation and Research: Differences and Similarities” en *The Canadian Journal of Program Evaluation*, vol.18, núm.2. Canadian Evaluation Society, 2003, pp.1-31.
- LINCOLN, Yvonna S. y Egon E. Guba, “Research, Evaluation, and Policy Analysis: Heuristics for Disciplined Inquiry” Doc. inéd [en línea]. U.S. Department of Education, National Institute of Education, Educational Resources Information Center (ERIC), febrero, 1985. 42pp. <<https://files-eric-ed-gov.pbidi.unam.mx:2443/fulltext/ED252966.pdf>>. [Consulta: 04 de enero, 2022.]

- MADAUS, George F. y Daniel L. Stufflebeam, “Program evaluation: a historical overview”, en D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus y T. Kellaghan, *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. 2 ed. Boston, Kluwer Academic Publishers, 2000. pp.3-18.
- MAYS, Nicholas, Catherine Pope and Jennie Popay, “Systematically reviewing qualitative and quantitative evidence to inform management and policy-making in the health field” en *Journal of Health Services Research & Policy*, vol.10, suplemento 1. Sage Publications, julio, 2005, pp.6-20. <<http://www.jstor.org/stable/26750299>>. [Consulta: 27 de octubre, 2021.]
- MSILA, Vuyisile y Angeline Setlhako, “Evaluation of Programs: Reading Carol H. Weiss”, en *Universal Journal of Educational Research*, vol. 1, núm.4. Horizon Research Publishing, 2013. Pp.323-327. <<https://files-eric-ed-gov.pbidi.unam.mx:2443/fulltext/EJ1053973.pdf>>. [Consulta: 15 de marzo, 2022.]
- NIRENBERG, Olga, Josette Brawerman y Violeta Ruiz, *Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Pról. de Leopoldo Halperín. 1º ed. 2º reimp. Buenos Aires, Paidós, 2005.
- PATTON, Michael Quinn, “A World Larger than Formative and Summative”, en *Evaluation Practice*, vol. 17, núm. 2. Sage Publications, primavera-verano, 1996, p. 131. <<https://search-ebshost-com.pbidi.unam.mx:2443/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=9704293195&site=ehost-live>>. [Consulta: 21 de octubre, 2021.]
- PONTÓN RAMOS, Claudia, *Configuraciones históricas del campo pedagógico y educativo en México*. México, UNAM/IISUE, 2011. 192 pp.
- RANDOLPH, Justus, « A Guide to Writing the Dissertation Literature Review », en *Practical Assessment, Research & Evaluation*, vol. 14, núm. 13. Amherst, ScholarWorks@UMass Amherst, junio, 2009, pp.1-3. <<https://scholarworks.umass.edu/pare/vol14/iss1/13>>. [Consulta: 21 de septiembre, 2021.]
- ROSSI, Peter H., Mark W. Lipsey y Howard E. Freeman, *Evaluation. A Systematic Approach*. 7a ed. Thousand Oaks, Sage Publications, 2004.
- RUIZ GUTIÉRREZ, Rosaura, “Secretaría de Desarrollo Institucional” en *Memoria UNAM 2004* [en línea]. México, UNAM, 2004. p.2. <<https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2004/pdf/sdi.pdf> >. [Consulta: 03 de noviembre, 2021.]

- SÁNCHEZ MENDIOLA, Melchor, “CODEIC. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular” en *Memoria UNAM 2019* [en línea]. México, UNAM, 2020. pp.1-15. <<https://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2019/PDF/12.8CODEIC.pdf>>. [Consulta: 14 de septiembre, 2021.]
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. *Enseñar a Investigar : Una Didáctica Nueva de La Investigación En Ciencias Sociales y Humanas*. 3a. ed. UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. 2010. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat02025a&AN=lib.MX001001252501&lang=es&site=eds-live>.
- SCRIVEN, Michael, *Evaluation Thesaurus*. 3a ed. Point Reyes, Edgepress, 1981. 174 pp.
- SCRIVEN, Michael, *The methodology of evaluation*. Lafayette, Social Science Education Consortium, 1966. 58 pp.
- STAKE, Robert E., “Responsive Evaluation” Doc. inéd. [en línea]. U.S. Department of Health Education & Welfare, Office of Education, 5 de diciembre, 1972, 4 pp. <<https://eric-ed.gov.pbidi.unam.mx:2443/?id=ED075487>>. [Consulta: 15 de diciembre, 2021.]
- STERN, Elliot, “Philosophies and types of evaluation research” en Descy, P., Tessaring, M. *Evaluation and impact of education and training: the value of learning. Third report on vocational training research in Europe: synthesis report*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2004. (Cedefop Reference series)
- STUFFLEBEAM, Daniel L., *Standards of Practice for Evaluators*. San Francisco, 1986 Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), 1986. 45 pp. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED291768.pdf>
- STUFFLEBEAM, Daniel L., *The CIPP Model for Evaluation*. Portland, 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN), 2003. 67 pp.
- SUBDIRECCIÓN DE EVALUACIÓN DE PROCESOS Y PROGRAMAS ACADÉMICOS, Coordinación de Análisis de Resultados de Evaluación Educativa y Unidad de Sistemas para la Evaluación Educativa, *Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia. Evaluación 2021. Guion*. México, UNAM, CUAIEED, 2020. 33 pp.
- SUBDIRECCIÓN DE EVALUACIÓN DE PROCESOS Y PROGRAMAS ACADÉMICOS, Coordinación de Análisis de Resultados de Evaluación Educativa y Unidad de Sistemas para

la Evaluación Educativa, *Evaluación 2021 SUAyED. Informe de resultados*. México, UNAM, CUAIEED, 2021. 71 pp.

SUBDIRECCIÓN DE EVALUACIÓN DE PROCESOS Y PROGRAMAS ACADÉMICOS, *Facultad de Música. Taller de Ópera. Programa de alto rendimiento. Guion de evaluación*. México, UNAM, CODEIC, 2020. 24 pp.

SUBDIRECCIÓN DE EVALUACIÓN DE PROCESOS Y PROGRAMAS ACADÉMICOS, *Taller de Ópera. Informe de evaluación*. México, UNAM, CUAIEED, 2020. 220 pp.

SURI, Harsh y David Clarke, *Revisiting Methods of Literature Synthesis* [en línea]. 1999. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464958.pdf>>. [Consulta: 26 de junio, 2022.]

TYLER, Ralph W., « The Place of Evaluation in Modern Education » en *The Elementary School Journal*, núm. 1, vol.41. Chicago, The University of Chicago Press, septiembre, 1940, pp. 19-27. <<https://www.jstor.org/stable/997082>>. [Consulta: 19 de octubre, 2021.]

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, Colegio de Pedagogía, “Asignatura: Investigación Pedagógica 1”, en *Plan de estudios 2010* [en línea]. México, UNAM–FFyL. <<http://pedagogia.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2019/08/Investigaci%C3%B3n-Pedag%C3%B3gica-1-.pdf>>. [Consulta: 22 de noviembre, 2021].

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, *Proyecto de Modificación del Plan y los Programas de Estudio de la Licenciatura en Pedagogía*. México, UNAM–FFyL, 2007. 162pp.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, “Acuerdo de creación de la Secretaría de Planeación de la Universidad Nacional Autónoma de México” en “Suplemento especial”, núm.1, supl. de *Gaceta UNAM*, núm.3077. México, 6 de febrero, 1997, pp. IX-X. <http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum90/article/view/40288/40282>. [Consulta: 13 de septiembre, 2021.]

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, “Acuerdo por el que se Crea la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia” en *Gaceta UNAM*. México, 11 de junio, 2020, 5 pp.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, “Acuerdo que Reorganiza las Funciones y Estructura de la Secretaría General de la Universidad Nacional Autónoma de México” en *Gaceta UNAM*, núm.4744. México, 30 de noviembre, 2015, pp.15-18.

<http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum10/article/view/79596/74633>. [Consulta: 13 de septiembre, 2021.]

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, “La UNAM en números 2020-2021”, en *Portal de Estadística Universitaria* [en línea]. <<https://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>>. [Consulta: 23 de noviembre, 2021].

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, *Manual de Organización Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia*. México, UNAM, 2021. 232 pp.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, *Memoria UNAM 2000* [en línea]. México, UNAM, 2000. <<https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2000/index.html>>. [Consulta: 03 de noviembre, 2021.]

W.K. KELLOGG FOUNDATION, *The Step-by-Step Guide to evaluation. How to Become Savvy Evaluation Consumers*. Battle Creek, W.K. Kellogg Foundation, 2017. 251 pp.

Enlaces electrónicos

Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, “Plan de Estudios 2010”, en: <http://pedagogia.filos.unam.mx/plan-de-estudios/> [Consulta: 22 de septiembre, 2022].

“Revisión de la literatura”, en: https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/VE4UEFS6YIL3EJQQT12I8D6LJF3KI5A6QT1N YSTXJ72CMD9S9H-11614?func=find-b&local_base=TES01&request=revisi%C3%B3n+de+la+literatura&find_code=WT&adjacent=N&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3= [Consulta: 29 de noviembre, 2021].

Anexo A

Tabla 1. Definiciones de evaluación en su idioma original

Autor/a y año	Definición de evaluación
<p>Tyler (1940)</p>	<p>The term "evaluation" implies a process by which the values of some enterprise are ascertained. When the term is applied to the program of a school, it means the process by which we find out how far the objectives of the school program are being realized.⁹¹</p>
<p>Stake (1972)</p>	<p>An educational evaluation is a "responsive evaluation" if it orients more directly to program activities than to program intents, if it responds to audience requirements for information, and if the different value-perspectives present are referred to in reporting the success of the program. In these three separate ways an evaluation plan can be responsive.⁹²</p>
<p>Scriven (1981)</p>	<p>The process of determining the merit or worth or value of something; or the product of that process. The special features of evaluation, as a particular kind of investigation (distinguished e.g. from traditional empirical research in the social sciences), include a characteristic concern with cost, comparisons, needs, ethics. and its own political, ethical, presentational, and cost dimensions; and with the supporting and making of sound value judgments, rather than hypothesis-testing.⁹³</p>
<p>Lincoln y Guba (1985)</p>	<p>Evaluation is a type of disciplined inquiry undertaken to determine the value (merit and/or worth) of some entity -the evaluand- such as a treatment, program, facility, performance, and the like – in order to improve or refine the evaluand (formative evaluation) or to assess its impact (summative evaluation).⁹⁴</p>
<p>Fetterman (1994)</p>	<p>Empowerment evaluation is the use of evaluation concepts and techniques to foster self-determination. The focus is on helping people help themselves. This evaluation approach focuses on improvement, is collaborative, and requires both qualitative and quantitative methodologies. [...] It is a multifaceted approach with many forms, including training, facilitation, advocacy, illumination, and liberation.⁹⁵</p>
<p>Stufflebeam (2003)</p>	<p>The CIPP Model operationally defines evaluation as a process of delineating, obtaining, reporting, and applying descriptive and judgmental information about some object's merit, worth, probity, and significance in order to guide decision making, support accountability, disseminate effective practices, and increase understanding of the involved phenomena.⁹⁶</p>

⁹¹Ralph W. Tyler, « The Place of Evaluation in Modern Education » en *The Elementary School Journal*, p.19.

⁹² Robert E. Stake, "Responsive Evaluation", p.1.

⁹³ Michael Scriven, *Evaluation Thesaurus*, p. 53.

⁹⁴ Yvonna S. Lincoln y Egon E. Guba, "Research, Evaluation, and Policy Analysis: Heuristics for Disciplined Inquiry", p.12.

⁹⁵ David. M. Fetterman, "Empowerment Evaluation", en *Evaluation Practice*, p.1.

⁹⁶ Daniel Stufflebeam, *The CIPP Model for Evaluation*, p.10.

Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2005)	Entendemos por evaluación de programas o proyectos sociales una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la facultad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas, y reformular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura. ⁹⁷
---	--

Fuente: Ver pies de página 91 a 97. Todas las definiciones son citas textuales.

⁹⁷ Olga Nirenberg, Josette Brawerman y Violeta Ruiz, *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*, p.32.

Anexo B

Lista de acrónimos

CODEIC	Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular
CUAED	Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia
CUAIEED	Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia
DEE	Dirección de Evaluación Educativa
DGEE	Dirección General de Evaluación Educativa
ED	Educación a Distancia
FaM	Facultad de Música
ODE	<i>Open or Distance Education</i>
PAEA	Programa de Alta Exigencia Académica
PROBETEL	Programa de Becas para Tesis de Licenciatura
PROESTRA	Programa de Desarrollo y Fortalecimiento de Estrategias de Aprendizaje y Estudio
PRIALE	Programa de Impulso al Aprendizaje de Lenguas y Lenguajes
PITID	Programa de Iniciación Temprana a la Investigación y a la Docencia
SDEI/SDI	Secretaría de Desarrollo Institucional
SUA	Sistema de Universidad Abierta
SUAyED	Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia
SEPPA	Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Académicos
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México