

Capítulo 45

LA INVESTIGACIÓN EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

Mario Rueda Beltrán, Edna Luna Serrano y María del Pilar Rico Sánchez

“Si no sabes dónde vas, no importa el camino que elijas.”

ALICIA EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS, LEWIS CARROLL

INTRODUCCIÓN

El propósito principal de este capítulo es compartir con los docentes universitarios algunos aspectos conceptuales, metodológicos y prácticos sobre la investigación en evaluación educativa, con la intención de que puedan incorporarse activamente a esta actividad.

En la primera parte se describen brevemente las características y los orígenes de la investigación educativa como antecedente de la investigación evaluativa. La coexistencia de distintos paradigmas en la investigación educativa ha hecho que una de sus características definitorias sea la presencia y uso cotidiano de diversas formas del quehacer científico que conviven en la tarea habitual de la producción de conocimientos, situación que ha trascendido a la investigación evaluativa.

En un segundo apartado se refiere la investigación evaluativa como una disciplina cuyo interés principal está centrado en el estudio de múltiples objetos con la intención de construir una valoración sobre ellos, con distintos énfasis en cuanto sus finalidades. Esta disciplina supone un trabajo riguroso en metodología, con respaldo de aspectos teóricos de alguna teoría específica o la aplicación de una metateoría. Tanto en el ámbito nacional como internacional, se reconoce que la evaluación se realiza en respuesta a las demandas sociales hechas por diferentes audiencias con necesidades heterogéneas de evaluación.

En un tercer apartado se delinea la investigación evaluativa derivada del desarrollo de la investigación educativa. En ésta se observa el predominio de los paradigmas empleados en la investigación educativa y las mismas características de las condiciones de producción. La situación para garantizar su avance es que toda producción de conocimiento dé cuenta de su proceso de gestación y desarrollo, de sus aciertos y fallas.

En una cuarta sección se revisa un breve panorama internacional y nacional de la investigación evaluativa. La referencia que se tomó para México fueron los estados de conocimiento elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, en la consideración del

análisis hecho a la producción académica de los pasados treinta años. Se plantea la investigación evaluativa como herramienta para los docentes, estudiantes y especialistas para intervenir en procesos que conduzcan a la comprensión de los fenómenos educativos y la transformación de la evaluación.

En la quinta sección se reconoce, en el ámbito nacional, la existencia de una pluralidad de objetos de evaluación –constituidos en líneas de investigación y se delinea una posible agenda por desahogar–. Se hace un llamado a desplegar trabajos de evaluación científica, en dónde se examinen las ventajas y limitaciones de cada aproximación metodológica, se empleen diversas estrategias e instrumentos de obtención de información y sea tomado en cuenta el contexto. El desarrollo diferencial de los temas abre la posibilidad de incorporarse activamente en la producción del conocimiento y surge como indispensable la incorporación de más agentes que contribuyan a consolidar el crecimiento de la investigación evaluativa. A la par, se sugieren algunas pistas para la incorporación de nuevos investigadores que consoliden y amplíen el campo de la investigación evaluativa.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La investigación educativa es una actividad relativamente joven, surgida de la conjunción de diversas disciplinas interesadas en el estudio del campo de la educación. En sus orígenes, surgió como parte del desarrollo de algunas disciplinas como la antropología, la psicología y la sociología, interesadas por estudiar algunos de los múltiples aspectos de la educación. La psicología educativa, por ejemplo, es una rama derivada de la psicología general que ha influido considerablemente en muchas de las prácticas iniciales y presentes en la investigación educativa, como es el caso de los estudios sobre el aprendizaje y de la evaluación, entre otros temas derivados de la compleja experiencia escolar.

La investigación educativa, ahora, goza de reconocimiento como una actividad profesional, después de un amplio recorrido previo a su constitución, derivado del desarrollo de las disciplinas que conformaron ramas de conocimiento especializadas. Disciplinas que una vez reagrupadas en un nuevo campo profesional, adquirieron una naciente identidad, con las dificultades que entraña la convivencia permanente y prolongada con múltiples tradiciones para producir conocimientos, desarrollar teorías, emplear metodologías e inclusive la promoción de preferencias temáticas originarias de cada una de las disciplinas de procedencia.

Se podría afirmar que, en el caso de la investigación educativa, no es posible identificar un solo paradigma dominante a lo largo de toda su constitución y desarrollo, seguido del surgimiento posterior de una crítica sistemática que diera paso a la formulación de uno nuevo en sustitución del anterior, como ha ocurrido en otros campos científicos. Aquí, haciendo alusión de forma muy general a paradigma, como el conjunto de creencias, valores, técnicas y preferencias por el estudio de ciertos temas, compartidos por los miembros de una comunidad científica en particular (Kuhn, 2013), por lo que se sostiene que, en la investigación educativa, desde su origen, han estado presentes de forma simultánea distintos paradigmas.

La coexistencia de los paradigmas en la investigación educativa ha hecho que una de sus características definitorias sea la presencia y uso cotidiano de diferentes formas del quehacer científico que conviven en la tarea habitual de la producción de conocimientos. Lo que conlleva a un desdibujamiento de la labor disciplinaria de quienes han construido o contribuyen a nutrir este nuevo campo. Así, es frecuente que un psicólogo emplee tradiciones sociológicas o antropológicas en sus indagaciones sobre temas de la educación, o un sociólogo recurra a metodologías más tradicionalmente identificadas con la actividad de los psicólogos. De ahí la gran dificultad, en parte, de la comunicación entre colegas en espacios compartidos, como pueden ser la creación y funcionamiento de una revista especializada, o un organismo de gestión de financiamiento para el desarrollo de proyectos, que pretendan contribuir al esclarecimiento de los estándares de calidad de esta actividad, o bien, para el fortalecimiento mismo de la investigación educativa como disciplina profesional. Lejos de constituir un problema la convivencia de múltiples paradigmas, de hecho, es una oportunidad para quienes incursionan en la investigación, adherirse al paradigma más apropiado a las características del objeto de estudio de interés, e inclusive hacer uso de alguno de su preferencia, para adscribirse de forma natural a sus reglas de operación que le permitirán aportar al conocimiento sistemático del objeto estudiado.

En algún momento del desarrollo de la investigación educativa, el conocimiento reconocido con estatus científico era aquel identificado con características como la objetividad, la medición, los diseños experimentales, la identificación de variables, la replicabilidad, entre otras. Por lo que no resultó extraño que, durante una etapa, los métodos cuantitativos, con sus procesos y herramientas, gozaran de una mayor aceptación en la comunidad científica, mientras que los métodos cualitativos tuvieron que desarrollar múltiples estrategias para legitimar sus aportaciones al conocimiento de los fenómenos propios del campo de la educación. Después de varias décadas de discusión sobre las bondades y límites de ambas metodologías, en la actualidad la tendencia dominante se orienta a reconocer las características propias de cada una y a realizar esfuerzos por lograr su complementariedad en el estudio de los fenómenos educativos. Siguen en construcción permanente las respuestas al reto de establecer criterios de científicidad, acordados colectivamente, en comunidades conformadas por profesionales con formación en tradiciones paradigmáticas diversas.

En México, si se parte del primer diagnóstico nacional de la investigación educativa, realizado bajo el patrocinio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en 1981, se puede afirmar que después de cuatro décadas de esfuerzos individuales y colectivos se constatan indicadores que dan testimonio de la configuración de este relativamente joven quehacer profesional, denominado investigación educativa. El número de profesionales dedicados principalmente a esta actividad ha crecido, así como los establecimientos especializados en dónde se practica la investigación educativa de forma casi exclusiva, también es notoria la presencia de más programas de formación profesional con claro énfasis en la investigación y se cuenta con una mayor variedad de foros académicos y publicaciones especializadas; a la par, han crecido distintas redes de académicos que se agrupan y cultivan temas particulares de investigación. Sin duda, una organización como el Consejo Mexicano de Investigación

Educativa (COMIE), fundado en 1993, ha contribuido de forma significativa a la consolidación de este campo profesional a través de múltiples iniciativas, dentro de las que destacan particularmente, la organización bianual de Congresos Nacionales de Investigación Educativa, la labor ininterrumpida de la Revista Mexicana de Investigación Educativa, la elaboración de los estados de conocimiento de la producción en investigación por cada década en el país y muchas otras acciones de aliento a esta actividad con repercusiones en todo el territorio nacional.

Como parte del surgimiento, desarrollo y consolidación de la investigación educativa se observa un panorama de estudios sobre muy diversos temas del campo de la educación, y la presencia de metodologías de corte cualitativo, cuantitativo o mixto; las diferentes colecciones de libros sobre los estados del conocimiento dan cuenta de la pluralidad de líneas de investigación y temáticas desarrolladas en México¹.

LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

En el conglomerado de áreas atendidas por la investigación educativa se encuentran los trabajos sobre evaluación, cuyo interés principal está orientado al estudio de múltiples objetos, como pueden ser las políticas, el sistema escolar, el aprendizaje de los estudiantes, las actividades de los profesores y personal directivo, la efectividad de un programa, entre otros. Como punto central, comparten la intención de construir una valoración sobre el objeto en cuestión, con distintos énfasis en cuanto sus finalidades. En algunos casos el propósito principal es el mejoramiento del objeto evaluado, en otros, la constatación del cumplimiento de criterios o estándares previamente definidos, o el conocimiento de las perspectivas de los diferentes actores involucrados en la experiencia estudiada, o la obtención de información para tomar decisiones sobre la continuidad, modificación o eliminación de un programa. Ha sido tal el interés creciente y la diversidad de los objetos de evaluación que, a este agrupamiento de trabajos actualmente se le reconoce como investigación evaluativa.

La investigación evaluativa es una rama derivada de la investigación educativa, y como tal, ha heredado las influencias y características de este campo general. En particular, se puede identificar el predominio de los paradigmas empleados por la investigación educativa, así como advertir las mismas características de las condiciones de producción. Asimismo, ambas actividades comparten el desafío de enfrentar retos particulares, como descifrar la naturaleza misma del objeto estudiado, el tratamiento de la complejidad de los temas abordados, y las motivaciones iniciales del investigador. Motivaciones surgidas del cultivo de un interés individual o derivado de un encargo institucional, una iniciativa desplegada de las prácticas profesionales en el campo de la educación, o bien, de las tradiciones disciplinarias, o una combinación de todas ellas.

En este sentido, de forma generalizada se asume que la evaluación educativa es una modalidad de investigación aplicada en educación (Jornet, Perales y González-Such, 2020;

¹ <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/estados-de-conocimiento/>

Escudero, 2016), desarrollada en el marco de las ciencias sociales y las humanidades (Scriven, 2003). Sin embargo, cabe la aclaración, no todo trabajo de evaluación cumple con los requerimientos para ser considerado como una actividad de investigación. Al respecto, los argumentos planteados por Scriven y Stake clarifican las condiciones necesarias que deberían cumplir los estudios para integrarse al campo de conocimientos reconocidos como elementos propios de la investigación evaluativa.

La investigación evaluativa de acuerdo con Scriven (1991b), identifica el trabajo realizado a través de la aplicación rutinaria de principios y técnicas validados. Reconoce que ésta tiene subáreas que se corresponden en función de los diversos campos de aplicación de la evaluación, donde se realiza tanto investigación teórica como aplicada; así como la naturaleza del objeto central de la evaluación con sus respectivas subdivisiones (las políticas, los estudiantes, los docentes, los programas y las organizaciones, como los sistemas educativos o las instituciones). Desde esta perspectiva, para Scriven (1991b) la investigación en evaluación siempre remite de forma explícita a un trabajo riguroso en metodología, al respaldo otorgado por los aspectos teóricos de alguna teoría específica o la aplicación de una metateoría.

Las anteriores nociones se esclarecen con los planteamientos adicionales de Stake (2006), quien conceptualizó a la investigación evaluativa como el estudio de la calidad con un afán paralelo de generalización. En sus propias palabras, “todos los estudios de evaluación formal son investigación, pero solo los que aspiran a la generalización de algo a una población de casos se conocen con el nombre específico de investigación evaluativa” (p. 90).

Las características que definen a la investigación evaluativa se derivan del quehacer propio del evaluador que se realiza bajo condiciones y en problemas que difieren de otras actividades de investigación (McLaughlin y Phillips, 1991). En México como en otros países, la evaluación se realiza en respuesta a las demandas sociales hechas por diferentes audiencias con necesidades heterogéneas de evaluación (Luna y Torquemada, 2008). Lo que remite a considerar que una definición extendida de evaluación la define como el proceso de determinar el mérito, valor o significancia de algo (Scriven, 1991b). En consecuencia, la investigación evaluativa en el marco de los criterios de calidad del paradigma utilizado conduce a una opinión fundamentada de que algo es de cierto modo, lo que guía a la construcción de un juicio acerca de su valor.

A lo largo del desarrollo de la investigación evaluativa, ha habido intensos debates sobre cuál sería la mejor manera de definirla y aunque la polémica continúa abierta, esto no ha obstaculizado el devenir de su crecimiento. Además de las posturas que optan por poner el énfasis de la definición de evaluación, en el logro de los objetivos educativos, o la determinación del mérito o valía, otras proponen como punto clave la obtención de información para tomar decisiones, o bien refieren a una actividad que comprende tanto la descripción como el juicio, o a una investigación sistemática del valor o mérito de algún objeto (House, 1986).

Además de la discusión sobre las distintas definiciones de la investigación evaluativa, algunas voces plantean la conveniencia de adicionalmente formularse preguntas que pudieran dilucidar aspectos fundamentales de los procesos de evaluación. Como aquellas, que contribuyan a esclarecer si la evaluación se ubica como proactiva, destinada a servir para

tomar decisiones, o más bien se trata de la evaluación retroactiva para auxiliar a la rendición de cuentas. Así como, la clarificación para conocer si el proceso de evaluación abonará a perfilar una función psicológica o sociopolítica, o sencillamente si se está frente a una función del ejercicio de la autoridad (Phillips, 2018).

El panorama de los productos de la investigación evaluativa muestra que estos se desarrollan bajo el sustento de los paradigmas dominantes. Por un lado, el paradigma cuantitativo, importado de las ciencias naturales y exactas, positivista, tendiente a la explicación de los fenómenos; y el paradigma cualitativo, generado por las ciencias humanas, subjetivista, dirigido a la comprensión. Dado el origen epistemológico de cada uno, parten de supuestos distintos, por lo que generan metodologías de investigación diferentes. En el primero, se originan metodologías cuantitativas o experimentales, hipotético deductivas; y en el segundo cualitativas o comprensivas (interpretativas), empírico-inductivas (Goetz y LeCompte, 1988).

Cronbach (1982), propuso la utilización de métodos combinados para evaluar de manera más eficiente los objetos de interés. El enfoque de los métodos combinados plantea que tanto las técnicas como los análisis no son privativos de una metodología en particular (Bryman, 1984) y deja al investigador, en el contexto de un estudio específico, la responsabilidad de fundamentar las combinaciones que va a utilizar. Esta tendencia, en respuesta a las posturas que promueven el conflicto entre lo cuantitativo y lo cualitativo, sostiene la perspectiva de la complementariedad de los métodos más que de su oposición. En la actualidad, se puede sostener que la postura asumida por el investigador en torno a cómo concibe el objeto de estudio, determina en gran medida el paradigma que mejor puede sustentar argumentaciones de calidad: confiables, válidas y representativas.

Una discusión inherente tanto en el ámbito de la investigación evaluativa como en la práctica de la evaluación alude a sus dos funciones críticas ampliamente reconocidas. La función *formativa* y la función *sumativa*. La función *formativa* es una evaluación diseñada, realizada y utilizada para el mejoramiento de lo evaluado; y la función *sumativa* diseñada y usada con el propósito de juzgar el mérito o valor del objeto de evaluación (Scriven, 1991b; Scriven, 1996). Los términos inicialmente planteados por Scriven en 1963 representan una clasificación particular de las funciones de la evaluación, a partir de la cual el campo de la evaluación educativa ha evolucionado.

Esta aparentemente sencilla clasificación ha tenido un gran impacto en las comunidades académicas y ha suscitado múltiples debates por lo que cabe tener presentes algunas precisiones formuladas por el mismo autor. Para él (1991a; 1996) el elemento que distingue a una y otra es *el propósito*, la intención original de la evaluación. La distinción no es intrínseca al procedimiento, depende del contexto. La evaluación formativa desde su origen se realiza sobre la base del mejoramiento mientras que la sumativa pone el acento de su orientación en la emisión de un juicio de valor. Así, los dos tipos de evaluaciones pueden considerarse como igualmente útiles, y dependerá de las circunstancias que se asuma alguna de ellas.

Debido al momento en que se encuentra el desarrollo de la investigación educativa, se puede afirmar que aún sigue sin resolverse la falta de consenso en la comunidad científica respecto de la conceptualización misma de qué es investigar y cuáles debieran ser sus

“productos” y sus correspondientes criterios de aceptabilidad y reconocimiento (Rodríguez, 2005). Situación también compartida por la investigación evaluativa, por lo que es necesario que quienes la realicen, abonen a la consolidación de un ambiente que promueva la explicitación de las condiciones que originaron el proyecto, las razones de adscripción a alguna tradición investigativa, las preferencias teóricas y metodológicas empleadas, así como las características de los medios de comunicación de sus hallazgos. Es decir, se debe propugnar para que toda producción de conocimiento dé cuenta de su proceso de gestación y desarrollo, de sus aciertos y fallas, y de las formas en que se lograron, para poder apreciar en su justa dimensión, los resultados de esta actividad. Con el cumplimiento de estas directrices, entre otros posibles recursos, se podrá avanzar en la consolidación del campo de la investigación evaluativa.

PANORAMA INTERNACIONAL Y NACIONAL DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

Durante la década de 1960, la investigación evaluativa surge en Estados Unidos y en Europa, particularmente en Inglaterra como un campo de estudio relevante que logró su institucionalización. Los primeros trabajos enfocaron su interés en ámbitos referentes a la salud y la educación. Actualmente, es notable el desarrollo de la evaluación y de la investigación evaluativa en Canadá, Australia, Israel, África y países de América Latina (Worthen, Sanders y Fitzpatrick, 1997). Por lo tanto, se ha observado un interés y estudio creciente del tema, lo que ha generado el desarrollo de asociaciones de profesionales en investigación en evaluación y el surgimiento de revistas especializadas. Entre algunas de las asociaciones, se puede mencionar a la *American Evaluation Association*, la *Canadian Evaluation Society*, la *European Evaluation Society*, la *Australian Evaluation Society*, la *African Evaluation Association*, la *United Kingdom Evaluation Society*, y la *Associazione Italiana de Valutazione*. Por su parte, algunos ejemplos de revistas especializadas los ubicamos en: *The American Journal of Evaluation*, *New Directions for Evaluation*, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *Canadian Journal of Program Evaluation*, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* y *RELIEVE*. A través de estos recursos se han realizado diversos encuentros y foros de discusión para el intercambio de experiencias, planteamiento de problemas, métodos y modelos de evaluación, que han favorecido el desarrollo de este campo de conocimiento.

En el caso de México, la evolución de la investigación evaluativa se puede reconstruir a través del análisis de los textos elaborados para resguardar la memoria del quehacer profesional de los investigadores educativos en el país, concebidos y organizados por el COMIE. En esta colección de libros sobre los estados del conocimiento de la investigación educativa nacional, elaborados cada diez años, se da cuenta del surgimiento de temas, de redes nacionales de investigadores, de asociaciones e instituciones interesadas en la investigación de muy diversos tópicos, dentro de los que ahora se destaca solamente lo referido a la evaluación.

En el primer Estado del Conocimiento “La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa”, se recopiló la investigación educativa mexicana realizada de

1982 a 1992, en él se desarrolló el tema de la Evaluación de la Educación, y las categorías derivadas del análisis de los documentos publicados, reflejan las características globales de la producción; así se habla de las condiciones institucionales de realización de la investigación en evaluación educativa, sus problemas epistemológicos, la evaluación institucional, la evaluación curricular y la evaluación de los docentes. Tanto por la naturaleza y el número de categorías empleadas para agrupar los trabajos, se puede interpretar una etapa incipiente de la investigación evaluativa con el abordaje de unos cuantos temas de interés. Además de que en el marco del conjunto de reportes revisados se puntualizó continuar con la indagación de los impactos de las políticas nacionales de evaluación, y con investigaciones que brinden un sustento para tomar decisiones, a partir de trabajos sistemáticos con marcos teóricos sólidos (Carrión, 1995). Por lo que se puede interpretar que predominó en el conjunto de trabajos de evaluación una perspectiva sumativa y de orientación para tomar decisiones.

En el siguiente Estado del Conocimiento que abarca la década de 1992 a 2002, el tema de la investigación evaluativa no se destacó de forma particular, los trabajos referidos a este campo se incluyeron como parte o secciones especiales de objetos de investigación más amplios como la planeación, el currículo o las políticas educativas. Este hecho puede interpretarse como que predominaba un interés menor entre los académicos hacia la evaluación, una presencia poco significativa de reportes sobre el tema, en general que, las actividades de investigación educativa aún no eran tan requeridas por las instituciones. Además, las políticas gubernamentales todavía no incluían a la evaluación como elemento esencial para la orientación y regulación del sistema educativo. Como ya es conocido, puede prevalecer que el abordaje de los temas de investigación responda al interés de los académicos por conocer los efectos que las políticas en turno provocan en el sistema. Siguiendo el hilo conductor del desarrollo de la investigación evaluativa se puede afirmar que, en esta década, según lo reportado en el Estado de Conocimiento, no hay un reconocimiento explícito de este campo como área independiente.

Es hasta el Estado del Conocimiento de la década de 2002 al 2011 que adquiere mayor peso la presencia de la investigación evaluativa, en el conjunto de los campos de estudio del ámbito educativo. Esta colección da cuenta del Estado del Conocimiento sobre la evaluación educativa en México en este periodo. El libro del campo temático "*Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011*", incluyó el capítulo "*La investigación sobre la evaluación educativa*", el cual mostró la conformación de un campo de conocimiento complejo y diverso, tanto en las temáticas abordadas como en los métodos utilizados. El conjunto de estudios fue tan abundante que su análisis condujo a su clasificación en categorías como la evaluación del aprendizaje, las tendencias teóricas y metodológicas; la evaluación de la docencia en el sistema educativo nacional; la evaluación de políticas educativas, el sistema educativo mexicano, las instituciones y los programas (Luna, 2013).

Después de casi 30 años respecto del primer Estado del Conocimiento (1982-1992), el campo de la evaluación educativa logró un mayor reconocimiento, dado que, por primera vez se le considera como un área independiente. Las líneas de investigación contempladas para el periodo 2012-2021 son en número y especificidad reflejo del desarrollo de la

investigación evaluativa. Tan solo la enumeración y el agrupamiento de lo publicado son elocuentes: la evaluación docente y desarrollo profesional, la evaluación de directivos; la evaluación del y para el aprendizaje; la evaluación institucional y de centros educativos; la evaluación curricular y acreditación de programas; la evaluación de académicos e investigadores en educación superior; y evaluación de políticas educativas. Este desglose es una muestra de la existencia tanto de la diversidad de grupos de investigación dedicados a la investigación evaluativa, como de la cantidad de investigaciones desarrolladas durante la década analizada.

La investigación evaluativa como campo de estudio convoca a docentes, estudiantes y especialistas a contribuir desde diversos ámbitos para intervenir en procesos que nos lleven a la comprensión, la transformación y a la reflexión en torno al ejercicio de la evaluación. Por lo tanto, es imprescindible mirar a la investigación evaluativa como un campo en constante evolución, como motor de cambio para lograr su consolidación, continuidad y profesionalización. La investigación evaluativa debe tener, entre otros propósitos, estimular la discusión sobre estos temas, proponer a investigadores y docentes una experiencia intelectual genuina. Una oportunidad para la reflexión y el análisis para generar preguntas que conduzcan a construir las respuestas para enfrentar los complejos retos educativos contemporáneos.

LA AGENDA NACIONAL PENDIENTE DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

En la actualidad en México, la investigación evaluativa se ha conformado como un campo del conocimiento complejo y diverso. Se reconoce una multiplicidad de objetos de evaluación constituidos en líneas de investigación dentro del propio campo. La producción de trabajos de investigación muestra la relevancia del campo de estudio ya sea en evaluación del y para los aprendizajes, del profesorado, o de políticas y programas. De forma generalizada, el conocimiento acumulado pondera, sobre todo, el uso de los resultados de la evaluación para mejorar la calidad educativa, entendida como guiar el logro de los aprendizajes de los estudiantes, optimizar las prácticas pedagógicas del profesor y determinar la eficacia y pertinencia de programas y políticas.

Se ha demostrado la complejidad de los objetos de estudio, por lo tanto, se requiere actuar con cautela y se hace necesario emplear aproximaciones multidimensionales y métodos diversos. En este sentido, los trabajos reclaman una evaluación científica, que conozca a profundidad las ventajas y limitaciones de cada aproximación metodológica y que haga uso de diversas estrategias e instrumentos de obtención de información. Además, de que sea sensible al contexto, adecuada a las peculiaridades de los estudiantes, el profesorado o los programas educativos. El recuento de la producción refleja un desarrollo diferencial entre las líneas de investigación, un mayor progreso se ha mostrado en los temas de evaluación del y para los aprendizajes, la evaluación de la docencia y, la evaluación de políticas educativas del sistema, las instituciones y los programas (Luna, 2013). Al mismo tiempo, es observable que al interior de cada tema hay disparidad en el desarrollo de los objetos de investigación; a manera de ejemplo, la evaluación de la docencia en el nivel superior tiene una mayor

evolución que lo investigado en el nivel de preescolar. Reconocer este hecho abre la posibilidad de incorporarse activamente en la producción del conocimiento que nos permita socialmente enfrentar los desafíos propios de cada tema y sus vinculaciones con el conjunto de tópicos afines.

Si bien cada línea de investigación tiene una agenda propia, se coincide en la necesidad de profundizar en el conocimiento que ayude a realizar evaluaciones justas y pertinentes a cada persona u objeto de evaluación, así como establecer canales adecuados de comunicación que permitan persuadir a los encargados de tomar decisiones, hacerlo con el apoyo del conocimiento acumulado en la investigación evaluativa; con el fin de minimizar las discrepancias identificadas entre el conocimiento acumulado y las prácticas de evaluación, ampliamente documentado por las investigaciones realizadas.

En el marco de todo lo anteriormente expuesto, surge como necesaria la incorporación de más agentes que contribuyan a consolidar el crecimiento de la investigación evaluativa. La consolidación es posible en la medida que se cuenta con fuentes especializadas accesibles y la memoria del quehacer investigativo nacional de las últimas tres décadas en las que se consigna quienes han desarrollado trabajos de investigación, los temas, los aspectos teóricos y metodológicos empleados y los principales hallazgos disponibles.

Cada uno de los agentes, los políticos que diseñan orientaciones generales para el sistema educativo, los directivos que ponen en marcha los procesos de evaluación, los profesores que los conducen directamente, y los estudiantes que cada vez más amplían su participación en ellos, todos pueden contribuir a través de distintas iniciativas al crecimiento del campo de la investigación evaluativa. De acuerdo con lo observado en otras disciplinas académicas, es muy importante la sistematización del conocimiento que se produce al ofrecer testimonio y analizar críticamente las prácticas profesionales que se realizan, así como procurar el aliento de las discusiones teóricas y metodológicas que surjan en torno al tema de la evaluación, ya que la acumulación del conocimiento sistematizado es un elemento clave para garantizar entre todos los miembros de la comunidad académica la consolidación del campo. Así como establecer las condiciones para la incorporación de nuevos investigadores que aseguren la continuidad y crecimiento del interés sobre los diversos temas estudiados.

Una posible ruta para incorporarse como investigador evaluativo puede iniciar con la identificación de algún aspecto de la evaluación que atrape nuestro interés, y que nos pueda guiar para hacer una búsqueda que nos conduzca a conocer la mayor parte del conocimiento disponible sobre ese tema en particular. Algunos investigadores educativos se refieren a este vínculo emocional establecido con su tema elegido, expresando, por ejemplo, que “el juego me convirtió en investigador”. Esta expresión muestra que el interés por estudiar “el juego” impulsó al investigador a querer saber más sobre él. A la vez, su motivación por saber más le dio la oportunidad de iniciar a profundidad una indagación sobre el conocimiento disponible sobre el objeto de su interés. Así como descubrir las distintas estrategias empleadas para conformar el conjunto de conocimientos hasta ese momento disponible para todos. Tanto los distintos puntos de vista surgidos de los trabajos orientados por diferentes disciplinas, como las teorías y las metodologías que se han empleado para elaborar las contribuciones

al saber acumulado del objeto elegido. De tal manera que el estudioso pueda reconocer una variedad de distintos enfoques, recursos metodológicos e instrumentos que podrá ponderar para asumir con cuáles de esos elementos disponibles él mismo podría emprender una indagación propia, un proyecto de investigación, con el que pudiera también sumarse con contribuciones originales, al conocimiento acumulado y disponible.

El campo de la investigación evaluativa es fascinante y una herramienta poderosa para contribuir al conocimiento sistemático de los hechos educativos, comprender su naturaleza, explicar su actuación y ofrecer guías para su perfeccionamiento. ¡Bienvenidos al campo de la investigación evaluativa!

RECURSOS EN LÍNEA

Recurso
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. http://www.comie.org.mx
Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia RIIED http://riied.ens.uabc.mx/
Evaluación Educativa CUAIED https://cuaieed.unam.mx/evaluacion_educativa
Consejo de Evaluación Educativa de la UNAM https://cuaieed.unam.mx/evaluacion_educativa#evaluacion-educativa
Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED). https://cuaieed.unam.mx/
African Evaluation Association https://afrea.org/
American Evaluation Association https://www.eval.org/
Associazione Italiana de Valutazione https://valutazioneitaliana.eu/
American Journal of Evaluation https://journals.sagepub.com/home/aje
Australian Evaluation Society https://www.aes.asn.au/
Canadian Evaluation Society https://evaluationcanada.ca/

Canadian Journal of Program Evaluation https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjpe/index
Educational Evaluation and Policy Analysis https://journals.sagepub.com/home/epa
European Evaluation Society https://europeanevaluation.org/
Evaluation https://journals.sagepub.com/home/evi
New Directions For Evaluation https://onlinelibrary.wiley.com/journal/1534875x
Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa https://revistas.uam.es/riee
UK Evaluation Society https://www.evaluation.org.uk/
Revista Electrónica de Investigación y Evaluación RELIEVE https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/index

REFERENCIAS

- Bryman, A. (1984). The debate about quantitative and qualitative research: A question of method or epistemology? *The British Journal of Sociology*, 1, 75-92.
- Carrión, Carmen, (1995) *Estado del Conocimiento 17, Evaluación de la educación*. México: ANUIES. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/CARRION1995.pdf>
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE*, 22(1). doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativa en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- House, E. (1986). Evaluation and Legitimacy. En E. House (Ed.), *New directions in educational evaluation*. 15-29. Gran Bretaña: Falmer Press.
- Jornet, J. M., Perales, M. J., y González-Such, J. (2020). El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 233-252. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-01>
- Kuhn, T. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Luna, E. (2013). *La investigación sobre evaluación educativa*. En A. Maldonado (Coord.), *Educación y Ciencia Políticas y producción de conocimiento 2002-2011* (pp. 379-384). México: ANUIES-COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Educaci%C3%B3n-y-Ciencia.pdf>
- Luna, E., y Torquemada, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/201>
- McLaughlin, M., y Phillips, D. C. (1991). The formative/summative distinction. En M. McLaughlin y D. C. Phillips (Eds.). *Evaluation and Education: al Quarter Century* (pp. 18). Chicago: University of Chicago Press/NSSE.
- Phillips, D. C. (2018). The many functions of evaluation in education. *Education Policy Analysis Archives*, 26(46). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3811>
- Rodríguez, P. G. (2005). *Linderos. Diálogos sobre investigación educativa*. México: COMIE, CEE, SEB, ITESO.
- Scriven (1991a). *Evaluation Thesaurus* (4^{ta}. ed.). Newbury Park, California: Sage publications.
- Scriven (1991b). Beyond formative and summative evaluation. En M. McLaughlin y D. C. Phillips (Eds.). *Evaluation and Education: at Quarter Century* (pp. 19-64). Chicago: University of Chicago Press/NSSE.
- Scriven, M. (1996). Types of Evaluation and Types of Evaluator. *Evaluation Practice*, 17(2), 151-161.
- Scriven, M. (2003). Evaluation theory and metatheory. En T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, L. R. Wingate (Eds.). *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 15-30). Estados Unidos: Springer.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Worthen, B., Sanders, J., Fitzpatrick, J. (1997). *Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines* (2da. ed.). Estados Unidos: Longman Publishers.