

Análisis Crítico de la Investigación Científica en Evaluación Educativa

Mery Stella Piñeros Urrea¹

mspineros@educacionbogota.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-3318-1827>

Universidad de Tijuana

México

RESUMEN

El propósito de mi trabajo investigativo es realizar un análisis crítico sobre la producción científica en evaluación educativa, a fin de comprender su producción teórica, conceptual y metodológica, la visión de evaluación y ciencia que predomina y los aportes a la ciencia en el contexto de América Latina, Colombia y Europa (especialmente España), durante los años 2015 al 2020. Para ello, analicé 400 reportes de investigaciones y 100 artículos de reflexión académica publicados en bases de datos y repositorios universitarios, que organicé en una base de datos bajo criterios como: referencia bibliográfica, categorías investigativas, ejes temáticos, región, fundamentos teóricos, resultados, metodologías, métodos y coherencias internas y aportes científicos. La interpretación de los resultados la sustenté desde una postura crítica que cuestiona el papel de la ciencia en la sociedad capitalista. Concluí que la investigación en evaluación educativa produce un conocimiento suscrito a la descripción de prácticas de aula, a experiencias y concepciones personales, a la validación, desarrollo o análisis de pruebas basadas en instrumentos. Esta visión epistémica de ciencia de corte positivista no genera contenidos teóricos, conceptuales y metodológicos que aporten a la educación, sino que se acomoda al modelo de mercado que la instrumentaliza para legitimar los discursos oficiales.

***Palabras clave:** investigación científica; evaluación educativa; crítica*

¹ Autor principal

Correspondencia: mspineros@educacionbogota.edu.co

Critical Analysis of Scientific Research in Educational Evaluation

ABSTRACT

The purpose of my research work is to carry out a critical analysis of the scientific production in educational evaluation, in order to understand its theoretical, conceptual and methodological production, the vision of evaluation and science that predominates and the contributions to science in the context of Latin America, Colombia and Europe (especially Spain), during the years 2015 to 2020. To do this, I analyzed 400 research reports and 100 academic reflection articles published in databases and university repositories, which I organized in a database under criteria such as: bibliographic reference, research categories, thematic axes, region, theoretical foundations, results, methodologies, methods and internal coherences and scientific contributions. The interpretation of the results was based on a critical stance that questions the role of science in capitalist society. I concluded that research in educational evaluation produces knowledge subscribed to the description of classroom practices, to personal experiences and conceptions, to the validation, development or analysis of tests based on instruments. This positivist epistemic vision of science does not generate theoretical, conceptual and methodological content that contributes to education, but rather accommodates itself to the market model that instrumentalizes it to legitimize official discourses.

Keywords: *scientific research; educational evaluation; criticism*

*Artículo recibido 19 setiembre 2023
Aceptado para publicación: 28 octubre 2023*

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa surgió en el contexto histórico del auge y consolidación del capitalismo en las primeras décadas del siglo XX bajo los principios del empirismo, el utilitarismo y el pragmatismo que conciben a la experiencia como elemento epistémico insustituible para la construcción de conocimiento y al interés personal como el motor de un comportamiento racional siempre orientado a la maximización de la utilidad; cuestiones que inciden fuertemente en la visión predominante de la evaluación educativa. Es decir, la evaluación sigue tomándose como un saber que provee información útil para las acciones educativas, tendiente a la maximización de los recursos invertidos; este modelo proveniente del mundo empresarial genera muchas tensiones, pero principalmente la de ser un conocimiento al servicio de las agendas económicas que se imponen en los sistemas educativos o a la pedagogía y sus problemas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La evaluación se ha convertido en un eje que direcciona diversos aspectos de la vida de las comunidades educativas, pues casi todo está en su órbita; estudiantes, docentes, instituciones y hasta el sistema educativo toman sus criterios y resultados para orientar la misionalidad y las acciones educativas, asociadas siempre a criterios como mejoramiento y calidad que se constituyen en el ideal eficientista al que debe tender el sistema educativo; esta propaganda es impulsada por organismos internacionales, nacionales y locales a través de políticas públicas que someten a la educación al modelo de empresa.

El papel relevante de la evaluación, genera un interés creciente entre las comunidades académicas e investigativas constituyéndose en eje fundamental de instituciones, revistas y programas que se especializan en el tema y conforman un considerable conjunto de expertos que incluso consideran a la investigación evaluativa como un campo dentro de la investigación científica; esto supone que ha venido consolidándose como un saber con bases teóricas, conceptuales y metodológicas desarrolladas a través de los procesos de la investigación que fundamentan epistemológicamente los objetos, métodos y fines de las disciplinas.

En esa medida, es importante realizar un análisis crítico sobre la investigación que se viene desarrollando en evaluación educativa, a fin de comprender su producción teórica, conceptual y metodológica, las visiones en torno a su quehacer, las ideas de investigación y ciencia que predominan, y sus aportes a la

generación de conocimiento a las ciencias educativas en el contexto latinoamericano, Colombiano y de Europa (especialmente España) dónde el núcleo de la reformas y políticas educativas se sustentan en los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, que aparentemente muestran la realidad de lo que sucede en la educación y que amparados bajo los criterios de cientificidad y objetividad de la investigación imponen sus criterios, recomendaciones y ajustes.

Para este análisis hemerográfico sobre la producción científica en evaluación educativa parto de dos visiones de ciencia, una tradicional y la otra crítica. En la visión de ciencia tradicional se siguen sosteniendo un conjunto de postulados positivistas que establecen como condición la observación y la experimentación de fenómenos para hallar el sentido real a las proposiciones sobre el mundo. Marcuse (1964, en Giroux, 2003) planteó los aspectos básicos que definen la epistemología positivista:

1) la convalidación del pensamiento cognitivo por medio de la experiencia de los hechos; 2) la orientación del pensamiento cognitivo hacia la ciencia física como un modelo de certidumbre y exactitud, y 3) la creencia en que el progreso del conocimiento depende de esta orientación. Por consiguiente, el positivismo es una lucha contra todas las metafísicas, trascendentalismos e idealismos como modos de pensamiento oscurantistas y regresivos. En tanto la realidad dada se comprende y transforma científicamente, y la sociedad se convierte en industrial y tecnológica, el positivismo encuentra en la sociedad el instrumento para la realización (y convalidación) de sus conceptos: la armonía entre la teoría y la práctica, la verdad y los hechos. El pensamiento filosófico se convierte en pensamiento afirmativo; la crítica filosófica dentro del marco societal estigmatiza las nociones no positivas como meras especulaciones, sueños o fantasías» (p.68).

La ciencia concebida desde la postura tradicional tiende a una instrumentalización de la razón que se expresa según Horkheimer (2002), en la tendencia a traducir todo pensamiento en acción útil, es decir, considerar que los actos razonables son aquellos que tienen capacidad de clasificación, conclusión y deducción; este tipo de razón subjetiva está relacionada esencialmente con medios y fines, es decir, que la ciencia queda instrumentalizada como un medio, en un proceso preocupado más por un interés pragmático, formal y técnico, en que se reduce la razón a mera operatividad de medios y en que todas las nociones

fundamentales se convierten en envoltorios formales que pueden utilizarse para cualquier fin.

Para Horkheimer (2002), la ciencia moderna se convierte en subsidiaria del modelo capitalista, los hechos se vuelven valiosos para un saber aplicado a situaciones concretas y el saber disponible se pone al servicio de los hechos; la sociedad no se preocupa por los fines pues su objetivo es un fin útil; esta desviación de la razón hacia lo instrumental que se desarrolla paralela al modo de producción capitalista cosifica la ciencia y racionaliza el mundo generando una crisis de la misma razón liberadora que se invoca como pilar del progreso. La ciencia entonces encuentra en la sociedad burguesa una amplia posibilidad de aplicación, es decir, una demanda, por lo que entra en el proceso económico del mercado en que sus productos, se vuelve una mercancía más del sistema.

Frente a este interés de la ciencia tradicional, Horkheimer (2003) propone una ciencia distinta sobre la base de un comportamiento crítico que tiene por objeto la sociedad misma, que no se interesa en que las cosas funcionen en esa estructura, pues se sustenta en conceptos valorativos e ideológicos como mejor, útil, adecuado o productivo y que son propios de la forma capitalista de producción; sino que por el contrario debe actuar sobre ellos, puesto que no se pueden aceptar como naturales en la medida que son prefijados por la división del trabajo y la diferencia de clase.

La validez científica de sus postulados en esta concepción tradicional se sustenta en la objetividad del método empirista; lo que para Adorno (2001), significa una separación de los objetos de investigación de la sociedad y elude que los hechos tanto objetivos como subjetivos están mediados por la sociedad y que lo que se considera último según su método es solo condicionado; por lo que no puede confundir lo dado por el método con la realidad, puesto que la constatación de datos no refleja la realidad, sino que por el contrario la oculta.

De otra parte, el ideal empirista de ajustar lo teórico a los datos, según Adorno (2001) condena a la ciencia a definir sus conceptos a partir de sus instrumentos de investigación y no a través de lo investigado, el pensamiento queda restringido al registro y clasificación de ellos. De aquí que reconoce el carácter ideológico de las teorías y de la ciencia misma, pues no hay investigación ascética debido a que en todo proceso investigativo subyacen determinados principios de selección que sirven de sustento teórico, así no

sea abiertamente expresado, ninguna investigación llega a conclusiones válidas más allá de las ideas que el investigador ha introducido previamente.

Por lo que la investigación científica debe constituirse en un entramado teórico que está en constante tensión con la realidad o el momento empírico, esto para González (2006), significa que la epistemología en las ciencias antrosociales es esencialmente construcción de modelos comprensivos que no excluyen lo empírico que le es inseparable, pero que se distancia del ideal verificacionista en que se considera el momento empírico como momento final o resultado de la investigación; y en ese sentido un proceso investigativo debe ser productor de teorías para dar consistencia a un campo o a un problema en la construcción del conocimiento.

Desde el posicionamiento crítico se puede concluir la ciencia es una construcción sociohistórica con una función emancipatoria y de eliminación de la injusticia social; el objetivo último de la crítica como método es atacar las distorsiones producidas por la racionalización del mundo producto del capitalismo en la ciencia, y que la convierte en instrumento ideológico para justificar y legitimar prácticas institucionalizadas, injustas y opresivas. Cuando la ciencia se torna mercancía contribuye al mantenimiento de la estructura de poder normativo y desigual que separa los hechos de los valores, es decir, queda apartada de la cuestión teleológica y ética considerados irrelevantes ante la fuerza de la explicación objetiva y matemática que la despoja de su capacidad crítica.

Plantea Giroux (2003) que, ante este panorama, el conocimiento y las teorías son consideradas racionales en la medida que sean eficientes, económicas o correctas; y lo correcto es entendido como el producto de la metodología aplicada; esto devalúa el concepto de verdad pues es más importante que un hecho sea correcto a que sea verdadero. Concluye Giroux (2003) que para Adorno, Marcuse y Horkheimer la hegemonía de los hechos que se suponen neutrales representa más que un error epistemológico una hegemonía ideológica que se convierte en el sostén del statu quo.

En la ciencia tradicional se concibe el método convertido en metodologismo como el camino seguro para alcanzar el conocimiento lo que Feyerabend (1986) considera ingenuidad, pues esta certeza descansa sobre una concepción simplista del hombre y de su entorno social a quienes empobrecen para dar satisfacción al

deseo de seguridad intelectual con las pretensiones de claridad, objetividad y verdad. Desafortunadamente, en la investigación en ciencias sociales no ha sido diferente, pues la lógica de método tradicional sigue predominando; González (2006) dice que en estos campos predomina la investigación hipotético-deductiva en que se asume que el desarrollo de una serie de etapas organizadas, en una secuencia invariable da como resultado un proyecto acabado y perfecto.

Ahora, ¿cómo se ve la evaluación educativa en este contexto de la investigación científica? Teniendo como base solo una de las muchas definiciones de evaluación educativa, Casanova (1998) plantea:

La evaluación es un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporados al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (p. 70)

Esta idea de objetividad, y sistematicidad en la evaluación para mejorar la educación, la convierte en uno de los fenómenos más sobre-determinados ideológicamente en el ámbito educativo, pues la evaluación se sostiene en una terminología que como plantea Wrigley (2013) es incuestionable y por tanto ideológica, la eficacia y mejora son cuestiones con las cuales nadie puede estar en desacuerdo. De esta manera, la investigación en evaluación educativa se acomoda muy bien a los principios de la ciencia tradicional; y como es obvio los discursos que la sustentan son puramente ideológicos y abiertamente oficialistas, por lo que es necesario profundizar lo que se quiere promover este tipo de ciencia.

Así que, el propósito de esta investigación es realizar un análisis desde la postura crítica sobre la investigación en evaluación educativa, a fin de comprender su producción teórica, conceptual y metodológica, la visión de evaluación y ciencia que predomina y los aportes a la ciencia en el contexto de América Latina, Colombia y Europa (especialmente España), durante los años 2015 al 2020.

METODOLOGÍA

Con el fin de desarrollar este análisis crítico fue necesario profundizar en la investigación sobre evaluación educativa en el periodo de los años 2015 a 2020, para ello se seleccionaron 400 artículos de investigaciones sobre el tema y que cumplieran con los criterios o elementos básicos que dan cuenta del proceso

investigativo como objetivos, marco teórico, proceso de investigación, resultados y referentes bibliográficos. También, se analizaron 100 artículos académicos de opinión y reflexión publicados en bases de datos de revistas científicas como Redalyc, EBSCO, Google académico, Scielo, ERIC, Academia, Dialnet, Sciencedirect y repositorios de universidades.

Para el tratamiento documental de los reportes de las investigaciones y los artículos, desarrollé un instrumento o base de datos en Excel, ahí condensé toda la información relacionada con varios elementos como referencia bibliográfica, revista, año de publicación, país de origen, disciplinas desde donde se investigaba, objetivo, categorías de análisis, fundamentación teórica, método expresado por las investigaciones en uno o varios elementos como: tipos de investigación, tipo de estudio, participantes, herramientas o instrumentos utilizados, estrategia de trabajo y contexto donde se desarrolló la investigación, los resultados, y las coherencias entre elementos de la investigación. Para la base de datos de los artículos de opinión y reflexión sobre evaluación educativa, se mantuvieron los mismos elementos, pero cambié el ítem de resultados por una síntesis del problema o el tema central y la respuesta que daba el autor.

Con esta información se realicé las estadísticas básicas y organicé las investigaciones por grandes ejes temáticos de acuerdo con los objetivos de las investigaciones, lo que dio como resultado ocho grupos: Concepciones sobre la evaluación, prácticas evaluativas, instrumentos de evaluación, evaluación de aprendizajes, evaluación de procesos, evaluación institucional, evaluación en programas, y factores asociados a la evaluación. En cada uno de estos ejes realicé el tratamiento estadístico básico relacionada con la fundamentación teórica, las categorías encontradas, los enfoques investigativos, la distribución de investigaciones por países, por disciplinas y finalmente los análisis de validez y coherencia de los resultados con sus aportes al campo de investigación.

Agrupé las investigaciones y los artículos académicos y de opinión en tres regiones: Europa, América Latina y Colombia con el fin de permitir análisis comparativos e incidencias entre ellas a partir de los ejes en que se agruparon las investigaciones y artículos de opinión; estos resultados cuantitativos me sirvieron como elementos para el análisis y discusión de los principios que definen el conocimiento científico y como se develan desde la postura crítica.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el análisis tanto de los artículos de investigaciones y de los de opinión o reflexión se encontró coincidencia en los ejes temáticos agregándose otros dos ejes de calidad y evaluación e investigación evaluativa en los artículos de opinión o reflexión. En la tabla 1 muestro la distribución de las investigaciones por regiones, y ejes agrupadores, lo que evidencia un énfasis en la investigación práctica o empírica, representada en la concentración de estudios y planteamientos en categorías como prácticas de evaluación e instrumentos de evaluación; seguidos por el eje de concepciones sobre la evaluación. Esta concentración en la investigación verificacionista y empirista ideal propio del positivismo, considera que los hechos marcan el fin y objeto de la investigación y por tanto, es el criterio legitimador de los resultados; las investigaciones de este tipo se sustentan en una verificación de un proceso práctico que sucede dentro del aula y concluyen con la descripción de los efectos sobre el aprendizaje con una perspectiva de mejoramiento y eficiencia; en este sentido, estas investigaciones se sustentan en el pragmatismo pues se circunscriben a la descripción de actividades o procesos orientados a la obtención de resultados o datos que tengan un fin provechoso para el proceso de enseñanza o aprendizaje.

Tabla 1. Investigaciones según ejes

Eje temático	Europa	América Latina	Colombia	Total	%
Prácticas evaluativas	45	50	16	111	28
Instrumentos de evaluación	43	50	12	105	26
Concepciones sobre evaluación	39	40	16	95	24
Evaluación en programas	13	13	9	35	9
Evaluación de aprendizajes	9	12	6	27	7
Evaluación de procesos	3	6	3	12	3
Evaluación institucional	3	2	2	7	1
Factores asociados a evaluación	1	5	2	8	2
Total	156	178	66	400	100

Otro eje importante es de la evaluación de instrumentos que se sostienen en los datos como criterio de validez y confiabilidad matemática de lo que pretende ser medido; en esta investigación no se reconoce un proceso de producción teórica o construcción de modelos sobre los problemas que pretende abordar y el proceso queda reducido a la apreciación de los datos que son considerados como válidos para acercarse a la esencia de los fenómenos, se convierten en el mecanismo para describir lo dado por la naturaleza del objeto.

Este panorama, ratifica la idea que prevalece en la evaluación educativa como una cuestión que tiene como fin la resolución de problemas y la obtención de información útil, que se usa para verificar el estado del progreso educativo respecto a estándares en cuanto a conocimientos, habilidades, infraestructura, recursos, y saberes; es un tipo de investigación descriptiva en que no hay preocupación por las causas que expliquen lo que sucede en el aula y se contenta con narrar los efectos de los fenómenos sin entrar a desarrollar teorías educativas que los sustenten.

Para Antúnez y Aranguren (2006) esta visión instrumental de la evaluación se fundamenta en la corriente empirista-pragmática-conductista cuyos presupuestos teóricos se asientan en la concepción cuantitativa objetivista que justifica los principios de control, predicción, medición, comprobación, y experimentación que descontextualiza la evaluación educativa y limita su carácter histórico, social y complejo de los fenómenos educativos; reduciendo su función a reproducir saberes establecidos o a la mera operatividad pedagógica. Adorno (2001) considera que desde este tipo de investigación pueden llegar a hacerse inferencias de enunciados que conforme a leyes de las probabilidades sean generalizables, pero, la realidad social y su objetividad no es desentrañada por los métodos empíricos sustentados en datos y descripciones que por el contrario la ignoran.

Otro de los ejes temáticos predominantes en estas investigaciones es el de concepciones sobre evaluación, se relaciona con la exploración sobre las distintas posturas que tienen las personas intervinientes en la evaluación, se enfatiza en la descripción de dichas concepciones y omite el análisis teórico de las condiciones en que se producen, se limita la investigación a producir enunciados sobre las ideas que tienen las personas sobre la evaluación, aquí no interesa la profundización en el fenómeno sino la interpretación

básica con un fin práctico del conocimiento, es decir, se establece un fenómeno y se describe para justificarlo, intervenirlo o proponer acciones de supuesta mejora.

Las investigaciones sobre concepciones están filtradas por ideas fuertes en los contextos educativos y por la presión social que ejerce la evaluación al ser considerada un factor que decide las oportunidades de vida de los sujetos (docentes, estudiantes e instituciones). Adorno (2001) asegura que la investigación de este tipo crea un epifenómeno porque se toma lo que el mundo ha hecho de nosotros como la cosa misma, se da por sentado que hay unas categorías que los sujetos investigados comparten, lo que induce al error puesto que se toman a priori esas categorías que se supone no están alteradas profundamente por la realidad social del sujeto investigado.

Estas investigaciones se sustentan en instrumentos como cuestionarios y entrevistas que dan como verdadero sus resultados, Adorno (2001) agrega que los instrumentos empíricos están hechos de tal forma que tienden a reconocer como criterios válidos de juicio lo que está predeterminado en la investigación, y la información que arrojan los cuestionarios tipificados sobre opiniones ya establecidas y preformadas reflejan una objetividad social deformada e incompleta. Como consecuencia conlleva a una conciencia cosificada de los sujetos de experimentación pues se tiende a naturalizar y eternizar algunas categorías como legítimas e incuestionables sobre las que las personas no disponen de herramientas de comprensión y discernimiento. Para Adorno (2001) no se trata de cuestionar la investigación empírica o su omisión, sino su interpretación, pues de hecho la investigación social no puede sustraerse a lo empírico, es un llamado a hacer hablar a los hechos y a no sucumbir ante la mera observación del fenómeno objeto de investigación como algo dado; puesto que en estas condiciones se desarrollan estudios estériles que al no estar guiados por ideas o teorías nada se saca.

Se supone que el desarrollo de teorías es la condición que se considera fundamental en la producción científica puesto que otorga validez y coherencia a sus resultados postulados. En la siguiente tabla 2, muestro las investigaciones que desarrollaron teóricamente sus categorías de análisis desde las cuales abordaron los problemas de investigación.

Tabla 2. Investigaciones y su fundamentación teórica

Investigaciones	Europa	%	América Latina	%	Colombia	%	Total	%
Con base teórica	2	1	7	4	3	5	12	3
Con base teórica parcial	112	72	133	75	50	76	295	74
Sin base teórica	42	27	38	21	13	20	93	23
Total	156	100	178	100	66	100	400	100

Los datos muestran que solamente el 3% (12) investigaciones en las tres regiones, realizan el desarrollo teórico de sus categorías, el resto lo hace de manera parcial o nula. Esto es, que el 97 % (388) presentan sus resultados con una deficiencia teórica que los hace cuestionables desde el punto de vista científico. En el caso de los artículos de opinión y reflexión 12 sustentaron sus objetivos desde una perspectiva teórica, otros 66 lo hicieron parcialmente y 22 no partieron de marco teórico para la sustentación de sus objetivos. Esta escasez de sustentos teórico refuerza la investigación práctica, pues como plantea González (2006) la científicidad y legitimidad de una investigación está en la capacidad de crear zonas de inteligibilidad que den sentido a lo investigado y que se va desarrollando a lo largo del proceso constituyéndose en el centro de la actividad pensante del investigador; pero el positivismo que continúa dominando el imaginario de la investigación científica en las ciencia antropológicas ignora todo lo que significa producción teórica, ideas modelos y reflexión lo que representa el rechazo a cualquier filosofía.

Se acepta por las comunidades que la solidez teórica de la ciencia radica en su capacidad para depurar los discursos técnico e ideológico de los científicos, por ello, Adorno (2001) cuestiona a las investigaciones que no se sustentan en ideas porque no producen nada, una investigación nunca va más allá de la inversión intelectual que se ha hecho en ella, a lo sumo se obtienen informaciones técnicamente útiles, pero no científicas. Por ello, Adorno (2001) sostiene que las ciencias empíricas atómicas suponen que si se integran demasiadas ideas a la investigación se convierten en prejuicios que obstaculizan la objetividad, esto es un prejuicio que conlleva a una investigación servil que se conforma con los datos.

Esta servidumbre de una ciencia estéril es según Adorno (2001), la renuncia al pensamiento crítico puesto que, lo teórico sobrepasa lo meramente constatable, trasciende lo inmediato en busca del conocimiento, de sus fundamentos en la sociedad porque “si la ciencia social se sirve de conceptos, pero rehúye la teoría, de la que estos son parte esencial, se pone al servicio de la ideología.

Ahora bien, es importante aclarar que la investigación social no debe renunciar a la práctica, pues como señala González (2006), no toda investigación que se oriente a lo cualitativo tiene necesariamente que tener un fin teórico, puede tener objetivos prácticos pero eso no la exime de la producción de ideas y de modelos de inteligibilidad sobre el problema de investigación, puesto que lo teórico es una producción intelectual que permite organizar el material empírico de forma diferente e integrar ideas de los investigadores al conocimiento en construcción.

En este sentido, se evidencia que la evaluación educativa carece de un marco teórico y categorial que le permita acceder a la comprensión de los fenómenos educativos y por tanto, la investigación que se viene realizando en este tema, no hace un aporte a la consolidación de las ciencias educativas, por cuanto, una investigación ateórica no puede sustentar sus postulados y seguir ampliando su campo de comprensión de los fenómenos. Esta pretendida neutralidad teórica es básicamente, incapacidad de producir sentido crítico sobre sus proposiciones, en la medida que la evaluación determina la utilidad de las intervenciones educativas, su actuación se limita a problemas prácticos y concretos y por tanto, sus análisis, metodologías y herramientas se sustentan en el empirismo.

Las investigaciones en el tema de la evaluación se desarrollan en dos niveles, el descriptivo (lo que es un objeto) y normativo (lo que debería ser) y en esa medida, no se debe esperar de la evaluación la producción teórica ni científica, sino la obtención de información para establecer condiciones respecto a lo establecido como deseable. En esas condiciones, los discursos producto de estas investigaciones no se pueden asumir como científico sino ideológicos y legitimadores de prácticas hegemónicas como por ejemplo las competencias, las pruebas internacionales, la calidad y el rendimiento escolar que están enraizadas en las concepciones sobre evaluación educativa.

Este fenómeno, responde a un interés también pragmático o útil ante las exigencias del mercado, que se vale de la hegemonía del conocimiento científico para propagar ideas proclives a intereses prepagados, esto ya había sido denunciado por Horkheimer (2002) quien lo consideraba una consecuencia de la instrumentalización de la razón; que convierte la ciencia en un proceso preocupado más por un interés pragmático, formal y técnico que reduce la razón a mera operatividad de medios. El fin de esta investigación no es la ciencia sino la imposición de unos postulados y categoría que se han naturalizado en las comunidades educativas y que no provienen de la educación, sino del modelo social de empresa que fomenta el neoliberal y que como plantea Foucault (2007) fomenta que toda practica conlleve a una conducta económica.

Este planteamiento se pone de relieve con la siguiente información de la tabla 3, donde muestro los intereses temáticos en las investigaciones que tuvieron un desarrollo teórico de sus categorías y por tanto, validez de sus resultados; es evidente que los temas de investigación están colonizados por discurso que no corresponden a conceptos, ni constructos de un marco conceptual de las ciencias educativas, sino que más bien obedecen a temáticas propias de la evaluación como ejercicio práctico e instrumental, y a terminología de los discursos propagados desde organismos oficiales.

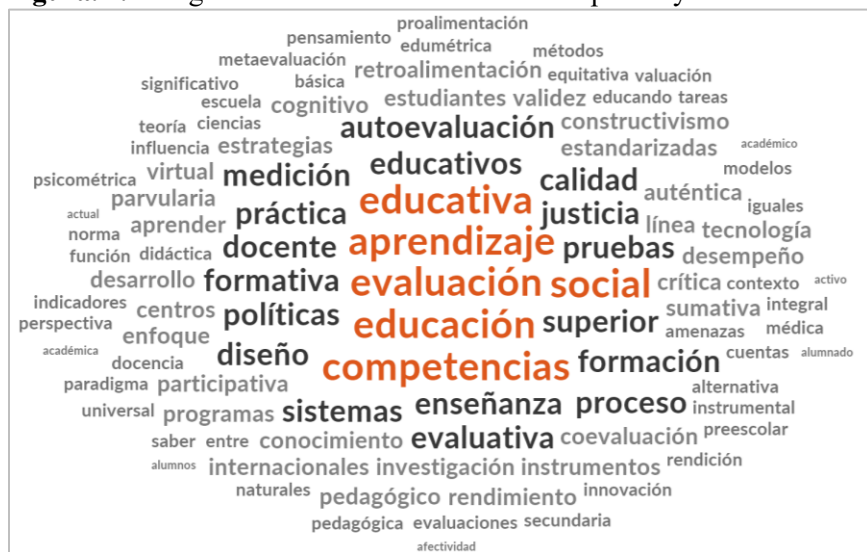
Tabla 3. Temas de interés investigativo en reportes con sustento teórico y validez de resultados

Región	Estudios con sustento teórico	Tema de investigación
Europa	2	Validación de un instrumento Concepciones de docentes sobre evaluación Concepciones de estudiantes sobre evaluación. Estratégicas de evaluación
América Latina	7	Rúbricas evaluativa Prácticas evaluativas Contrato pedagógico Evaluación de competencias
Colombia	3	Pruebas SABER Evaluación de competencias. Proyectos formativos

enseñanza, establecida por medio de pruebas, instrumentos, y estrategias prácticas para resolver los problemas de rendimiento y calidad en la escuela.

En cuanto al análisis que se realizó de las categorías utilizadas en los artículos académicos de opinión y reflexión se encuentra una coincidencia con lo ocurrido en las investigaciones.

Figura. 4. Categorías de análisis de artículos de opinión y reflexión



En esta imagen se observa, que los términos más usados son coincidentes con los que se encontraron en las investigaciones anteriormente analizadas, por cuanto cabe el mismo análisis, en el sentido que no corresponden a conceptos dentro de esquemas teóricos sino más bien representan términos relacionados con los discursos predominantes en la educación como las competencias y sus enfoques en cuanto a aprendizajes y habilidades; un término interesante que aparece es lo social que desde mi punto de vista refleja la incidencia profunda de la evaluación en este ámbito, esto enfatiza la necesidad de pensar en ella más que un proceso técnico y pragmático en una fenómeno social que debe abordarse desde la teoría crítica de la ciencia lo que implica un posicionamiento epistemológico que sustente su conocimiento y su aporte al cambio social.

En general, este conjunto de términos frecuentes en las investigaciones y artículos de opinión corrobora la situación planteada anteriormente sobre la ausencia de categorías conceptuales que refieran a teorías educativas y más bien responden a enunciados sobre la evaluación derivados de la experiencia, y a términos

de otras áreas de conocimiento esta postura es para Adorno (2001) acrítica puesto que “ si la ciencia social se sirve de este tipo de conceptos pero rehúye la teoría, de la que estos son parte esencial, se pone al servicio de la ideología”(p. 13).

Por cuento, una teoría sobre los social debería ser un medio para desentrañar lo que subyace a los fenómenos en busca de los fundamentos, más allá de las evidencias inmediatas de lo que ocurren en las aulas y comunidades educativas puesto que sistematizar las observaciones no es por sí mismo un proceso de investigación, tampoco es ético seguir mostrando y difundiendo como científicos los resultados de procesos que no los son, si bien es cierto que la ciencia es una práctica cognitiva privilegiada en el mundo capitalista no todo fenómeno debe ni puede denominarse como tal.

En cuanto a la gran dispersión de términos que se presentan como categorías de análisis en las investigaciones y artículos de opinión y reflexión, se evidencia que son elementos desconectados que no corresponden a conceptos de un cuerpo teórico relacionado con la educación, sino que por el contrario se asocian a expresiones relacionadas con las formas empresariales que se han impuesto socialmente y que se constituyen según Foucault (2007) en el objetivo de la política neoliberal, al hacer del Estado, de la competencia y de la empresa un poder que incide en todos los ámbitos posibles y que desde luego incluye también a la educación y la escuela.

De esta perspectiva es claro que sin categorías generales de un campo o saber, es imposible la comprensión y explicación de los fenómenos educativos objeto de la evaluación, y con esto la investigación se ve forzada a acceder a los fenómenos educativos desde miradas ajenas que no tienen un interés pedagógico sino económico, especialmente orientados al desarrollo del capital humano por medio de la gestión de conocimientos, saberes y recursos personales e institucionales.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que se presentan a continuación responden a los objetivos de este trabajo por tanto, se presentan desde tres enfoques:

Enfoques y Perspectivas Sobre la Investigación y la Ciencia

A pesar de que las objeciones a la concepción tradicional de ciencia que se plantearon los filósofos de la teoría crítica parecieran haber sido superadas por el gran desarrollo de la ciencia, de los instrumentos para acceder al conocimiento y del auge de novedosas posturas epistémicas que plantean nuevas visiones sobre el conocimiento científico, puedo afirmar que la investigación del periodo analizado entre los años 2015 al 2020 sobre la evaluación educativa conserva las estructuras esenciales que sostienen el paradigma positivista sustentado en la pretensión de una objetividad científica, la verificación como criterio de confrontación de las proposiciones, el empirismo y el pragmatismo como base del conocimiento, ese ideal de ciencia sustentado se mantiene aún en las ciencias sociales. Lo que observo es que ese paradigma se reinventa y ajusta a las nuevas formas culturales del neoliberalismo que permea todos los ámbitos de la vida incluida la escuela. En este contexto se plantea que:

Se conservan las estructuras esenciales que sostienen la visión de ciencia tradicional.

La evaluación educativa se concibe como un asunto pragmático y administrativo que no necesita sustentarse desde ningún cuerpo teórico.

El proceso de investigación científica depende de los instrumentos y no de la construcción de conocimiento teórico. (Instrumentalismos-metodologismo).

El ideal cuantitativo para legitimar un conocimiento basado en la validez, confiabilidad y estandarización matemática sigue siendo el camino para reconocer los resultados de la investigación.

El predominio de una ciencia descriptiva que evade la responsabilidad de pensar críticamente los fenómenos educativos.

La desviación del concepto de ciencia, reducida a un proceso técnico.

Perspectivas Teóricas y Conceptuales

Basta con mirar la tendencia que muestran los términos más frecuentes en las investigaciones y artículos de opinión para comprender cuál es el énfasis discursivo que predomina en la investigación sobre la evaluación educativa y cómo esos conceptos no están enmarcados dentro de campos teóricos sino que responden a discurso políticos, económicos y administrativos que se posicionan en la educación con poca reflexión entre las comunidades educativas por ser considerados como legítimos y válidos para abordar los problemas pedagógicos.

Por lo anterior, se requiere que la investigación vuelva sobre los principios fundamentales de la ciencia para que se produzca un conocimiento que pueda ser considerado como afluente de la ciencia y que otorgue sentido sobre los problemas de la educación, el interés predominantemente práctico en las investigaciones conlleva a investigar como un acto técnico, impulsa una investigación y una academia que se deja imponer e impone criterios de legitimidad para propagar informaciones y discursos pseudocientíficos. Entonces se puede concluir sobre este aspecto que en la investigación sobre evaluación educativa:

Hay colonización de términos que responden a discurso políticos, económicos y administrativos que se posicionan en la educación.

La presión sobre el rendimiento que se evidencia tanto en lo investigado como en la manera como se investiga conllevan al desarrollo de una ciencia al servicio del poder y del mercado.

En los procesos de investigación se privilegia el ¿cómo? por sobre el ¿Qué? Y el ¿el para qué?, es decir se instrumentaliza la ciencia como medio para propaga discursos pseudocientíficos.

Existe una convergencia en torno a los intereses desde donde se investiga en las regiones estudiadas que obedece a la postura neoliberal.

La investigación se presta para privilegiar la oficialidad como referente educativo y pedagógico.

El predominio de una investigación desde el pragma y no de la praxis puesto que la praxis implica la reflexión y transformación del sujeto y objeto de investigación.

Aportes al Conocimiento Científico

La fuerte tendencia a equiparar la evaluación educativa como técnica o psicometría en el proceso de enseñanza-aprendizaje; conlleva a que los resultados de las investigaciones queden en el ámbito de la descripción, en esa medida no aportan a la consolidación de las bases teóricas ni a la comprensión de los problemas educativos que aborda. Esto concuerda con la postura de González (2006) quien asegura que en las ciencias sociales hay un abuso de términos producidos en otros campos que conduce a una parálisis teórica en la medida que se definen sus cuestiones desde campos extraños, y no se consigue su especificidad ni teórica ni metodológica.

Las investigaciones sobre la evaluación educativa se desarrollan sobre la base que es un proceso que permite alcanzar un ideal educativo del proceso de enseñanza- aprendizaje; pero dicho ideal no se cuestiona puesto que se ha posicionado como el deber ser de la escuela; en ese orden de ideas la investigación se convierte en ideología que refuerza los intereses de las políticas educativas y se orienta a validar discursos económicos y políticos más que pedagógicos. Por tanto, no se reconocen aportaciones significativas al desarrollo y fortalecimiento de postulados, conceptos y categorías que fundamenten la evaluación dentro de las ciencias educativas debido a que:

Hay un abuso de términos producidos en otros campos que conduce a una parálisis teórica.

Las investigaciones analizadas son ejercicios sistemáticos en el sentido operativo, pero no metodológico, puesto que ello implica la articulación con sistemas teóricos que subyacen a las disciplinas científicas.

Se supone un ideal educativo impulsado por el mercado; pero dicho ideal no se cuestiona puesto que se ha posicionado como el deber ser de la escuela; en ese orden de ideas la investigación se convierte en ideología.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Adorno, T. (2001). *Epistemología y ciencias sociales*. Cátedra.

Antúnez, A., y Aranguren, C. (2006). Aproximación teórica y epistemológica al problema de la evaluación. Su condición en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 003 (3), 104-116. <http://www.saber.ula.edu.ve/handle/123456789/23925>

Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. Escuela básica. Muralla.

- Feyerabend, P. (1986). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Tecnos.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. (1ª ed. Español). Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza. Una antología Crítica* (1ª ed). Amorrortu.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* (6ª ed.). Siglo XXI editores.
- González, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Oficina de derechos humanos del arzobispado de Guatemala.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Trotta.
- http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/horkheimer/esc_frank_horkhe0003.pdf
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. (3ª. Ed.). Amorrortu
- Martínez, R. (2011). Teoría crítica e investigación educativa. Imaginarios políticos de una definición polémica. En Martínez, R y Reyes, M. (Eds.). *Paisajes epistemológicos en la investigación educativa* (pp. 29-74). Doble Hélice.
- Wrigley, T. (2013). Repensando el cambio escolar y el papel de la evaluación: La experiencia de dos países anglófonos. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2),73-90.