

UN ENFOQUE REFLEXIVO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

Guerrero, Ernesto

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito analizar las teorías referenciales críticas-reflexivas relacionadas con la evaluación educativa. Como investigación documental, constituye una aproximación reflexiva al estudio del proceso evaluativo desde una perspectiva crítica-humanista, teniendo como basamento la Teoría Crítica en general y la Teoría de los Intereses Constitutivos del Saber, de Jürgen Habermas, en particular. El conjunto de reflexiones que se presentan ofrece una visión de la relación entre evaluación y los interés, así como una perspectiva del deber ser de la evaluación educativa, dejando puertas abiertas a discusiones posteriores.

Palabras claves: Evaluación educativa, Teoría Crítica, Reflexión, Teoría de los Intereses constitutivos del saber.

A REFLEXIVE APPROACH TO EDUCATIONAL EVALUATION PROCESS

ABSTRACT

The article has a purpose to analyze the critical reflexives of the references theories related to the educational evaluation. As documentary research, constitutes a reflexive approximation to the study of the evaluation process, since o critical humanist, having as foundation of the general theory critical and the theory of the interests constitutive of Jürgen Habermas, in particular. The group of reflexions that present offer a vision to the relation between evaluation and interests offering a perspective of the should be of the educational evaluation, leaving doors open to the posterior discussions.

Keywords: Educational evaluation, Critical Theory, Theory of the interests constitutive of knowing.

1. Introducción

En las últimas décadas, la evaluación educativa ha sido uno de los procesos pedagógicos más controversiales porque sus resultados no se corresponden con los criterios de buena calidad exigidos por el sistema educativo; se ha constituido en un instrumento de control, liderizado específicamente por el docente con el fin de promocionar al estudiante. En consecuencia, ha existido una indefinición del objeto de la evaluación que ha transcurrido entre el estudiante, la enseñanza y el aprendizaje, con énfasis en certificar y controlar obviando el mejorar. En este sentido, la evaluación educativa ha estado desvinculada del proceso de aprendizaje y del estudiante; en cuanto su objeto de estudio, está circunscrito al contenido que el estudiante puede reproducir en una prueba u otra actividad utilizada para evaluar; esto evidencia un divorcio entre qué enseñar y qué evaluar.

En virtud de lo anterior surge el propósito de analizar las teorías referenciales críticas reflexivas relacionadas con la evaluación educativa en el nivel de educación primaria, desde una perspectiva crítica, humanista, teniendo como fundamento la Teoría de los Intereses Constitutivos del Saber, desarrollada por Jürgen Habermas (1984), y denominada así porque estos intereses proporcionan la guía y la forma en que se constituye o construye el saber de acuerdo con las diferentes actividades humanas; es decir, que éstos responden a una cultura y a un momento histórico determinado.

Desde esta perspectiva crítica-social se hace posible evaluar la acción pedagógica de manera holística, no fragmentada, ubicada dentro de un contexto de relaciones histórico-cotidianas en el cual, el proceso de formación que orienta la escuela se dinamiza de lo retrospectivo a lo prospectivo. En efecto, se trata de dejar claro el hecho de que mientras en las ciencias sociales técnicas (empíricas – analíticas) la evaluación de los aprendizajes pretende la regulación y control de la acción educativa de los alumnos y alumnas, y en las ciencias sociales prácticas (interpretativas) se intenta interpretar el mundo del individuo, en las ciencias sociales emancipadoras se trata de reflexionar sobre la forma en que los procesos evaluativos deben desarrollarse, haciendo que las relaciones sociales distorsionadas puedan ser transformadas en acción organizada y cooperativa de autorreflexión, en la medida que los entes involucrados en la evaluación sean capaces de elaborar críticas de la práctica evaluativa actual y simultáneamente, sumarse a la lucha para transformarla.

Como complemento al trabajo, se presenta un cuadro resumen contentivo de varias categorías de análisis que permitieron integrar la evaluación con los intereses constitutivos del saber. De igual manera se dejan planteadas varias reflexiones para que de una u otra forma puedan ser tomadas en cuenta con miras a mejorar y transformar la práctica evaluativa. En esta dirección, el esfuerzo se orientará a fundamentar la evaluación educativa en las ciencias críticas, donde los y las estudiantes sean libres, autónomos (as), reflexivos (as), capaces de discernir sobre proposiciones ideológicamente deformadas de la realidad y, en

consecuencia, actuar sobre ellas en un proceso de cambio o transformación social guiado por los principios de justicia, equidad y esperanza social.

2. Educación y evaluación

Naturalmente, una nueva racionalidad se está imponiendo en la sociedad contemporánea. Antes, para la modernidad, lo importante era la prevalencia de la razón que atendida a la seguridad científica logró objetivarlo todo, cosificarlo todo, incluso al sujeto. Y allí está la explicación del porqué los individuos, en esta sociedad que aún está altamente influenciada por la racionalidad moderna, son objetos cosificados, no tienen conciencia de sí mismos.

Tener conciencia de sí mismo implica aprender a pensar el propio pensamiento. El sistema educativo no nos faculta para esta acción humana porque como seres pensantes y actuantes podemos aprender nuevas cosas, podemos producir grandes ideas, podemos incluso llegar a asimilar las teorías más críticas, pero si sólo procedemos a repetirlos analíticamente corremos el riesgo de convertirnos en reproductores de esas ideas, de esas teorías. Pero si por el contrario, tomamos conciencia personal de la distorsión de dicha realidad para llegar a su esclarecimiento como condición previa necesaria para la libertad y auto-determinación del ser social, tal como lo señala Habermas (1984), estaremos pensando sobre algo y reflexionando sobre ese pensamiento hurgándolo, aceptándolo y rechazándolo al mismo tiempo, profundizándolo, complementándolo; ya se dejará de ser pasivo y conformista.

El ser, así emancipado, rescatado en su esencia ontológica, será inconforme, se repensará pero ello involucra varios escenarios: el del sujeto como ser individual, como ser social, como ser histórico y como ser contextual. Es decir, que si entendemos por sujeto la individualidad concreta de individuos que son antes seres vivientes que seres pensantes, y que sólo pueden pensar si realmente están viviendo, estamos aceptando una postura filosófica distinta a la de Descartes, Xan, Husell, Heidegger,... para quienes primero es el pensamiento, luego la vida, primero pienso, luego existo.

En lo esencial, el hombre es un ser social que se comunica a través de un lenguaje social-cultural, que desde el momento mismo en el que es concebido recibe toda una herencia filogenética y ontogenética de la que difícilmente podría deslastrarse. Toda esa herencia, sumada a su coexistir, a su intersubjetivar, le determinará su subjetividad. Con esto quiero apuntar que si el contexto social donde el sujeto se desenvuelve cotidianamente, incluyendo el aparato o sistema escolar, es reproductor, es pasivo, no participativo, estaremos frente a un sujeto cosificado que no tiene conciencia de sí mismo.

El problema a abordar está alrededor de la evaluación de los aprendizajes en el nivel de educación primaria y sobre la base de los intereses constitutivos del saber, como teoría social crítica desarrollada por Habermas (1984), la cual se puede considerar como un gran aporte al área educativa contemporánea, que se ha visto impregnada de cambios y reformas que teóricamente son bellísimas, pero no compaginan con la práctica, mostrando otra realidad y sobre la que, como docentes, se debe actuar críticamente para lograr su transformación, en aras de una buena calidad educativa.

Para el autor antes mencionado, toda acción y conocimiento humano están impregnados de intereses que responden a una cultura y a un momento histórico determinado (Ibid.: 1972: 198), concepción compartida por Roderik ((1986:51), citado en Vivanco (2003:75). En el mismo orden de ideas, Carr y Kemmis, (1988:147), interpretando a Habermas, dicen que ``el saber es un resultado de la actividad humana, motivada por necesidades naturales e intereses`` (Op. Cit.).

Al respecto, se puede evidenciar que se han producido cambios en los paradigmas científicos desde la década de 1960, motivados por intereses y necesidades naturales. Estos cambios también se proyectan en la manera como se enfoca la evaluación. Es así como las concepciones sobre el aprendizaje y sobre la ciencia evolucionan, plantean nuevas orientaciones y transforman supuestos de base.

En tal sentido, en estos años, la psicología cognoscitiva adquiere un espacio propio entre las teorías sobre el aprendizaje, mientras que desde el neoconductismo, se proponen también nuevas orientaciones. Desde ambas perspectivas, la evaluación, ahora prioritariamente de procesos e inserta en el proceso de aprendizaje, actúa como el instrumento adecuado para regular y adaptar la programación a las necesidades y dificultades de los estudiantes.

Desde la perspectiva constructivista, aprender es una construcción que realiza individualmente cada sujeto, en la que tienen gran importancia las ideas previas sobre aquello que se ha de aprender, la representación sobre el sentido de la tarea encomendada y las estrategias que se desarrollan para resolverla. También, desde enfoques neoconductistas, la evaluación adquiere un papel relevante. Se da prioridad al análisis de tareas que han de realizar los estudiantes, se precisa su estructura, la complejidad, el grado de dificultad, así como los prerrequisitos o conocimientos ya adquiridos, necesarios para asimilar los nuevos aprendizajes.

En el modelo anterior, ahora cuestionado, se observa la objetividad de la ciencia, así como las concepciones unitarias que obligan a las ciencias sociales a seguir los métodos de las ciencias experimentales. De este modo, en la evaluación, adquieren carta de naturaleza los métodos cualitativos (la observación, las entrevistas, los diarios de clase), orientados más a detectar las

dificultades y a gestionar los errores que a verificar resultados de aprendizaje. Además, la evaluación se diversifica desarrollando nuevas modalidades y se articula en un sistema o dispositivo pedagógico del que el profesorado es el agente principal.

Sobre la base de los postulados anteriormente descritos, se puede hacer crítica reflexiva sustentada en una integración entre la Evaluación y la “Teoría de los Intereses Cognitivos o Constitutivos del saber”, expuesta por Habermas (1984).

3. Evaluación de los aprendizajes e intereses cognitivos o constitutivos del saber.

3.1 Evaluación e intereses técnicos

Desde principios del siglo XX, surgen prácticas de evaluación que tienen en común el hecho de que se centran en medir preferentemente resultados de aprendizaje, y sus logros más evidentes se dan a partir de la década de 1930, cuando las corrientes positivistas y conductistas sobre el aprendizaje impregnaban las prácticas de evaluación. Ralf W. Tyler (1942) citado en Parcerisa (2000: 14), desarrolla el primer modelo sistemático de evaluación educacional, al vincular estrechamente los objetivos con la evaluación.

Las teorías conductistas sobre el aprendizaje dan consistencia al modelo: los objetivos describen “relaciones o conductas observables en el sujeto” que se muestran externamente y se puede medir con la evaluación, mientras que diversas taxonomías intentan clasificar y ordenar las capacidades (formuladas a través de los objetivos) que la escuela ha de desarrollar en sus alumnos y alumnas. Posiblemente, la más conocida de estas taxonomías sea la de Bloom y su equipo (1966), aunque hay muchas más, todas ellas al servicio de unificar el marco de referencias del trabajo docente y facilitar el intercambio de ideas y materiales entre evaluadores.

De acuerdo a Tyler, (ob. cit.) la evaluación contempla las funciones de regular y retroalimentar el proceso. En la práctica se tiende a convertirla en un hecho terminal, que se realiza cuando ya se ha completado el ciclo de enseñanza-aprendizaje. Así se restringen notablemente las posibilidades de acción y se sitúan los resultados de aprendizajes en el punto de mira, dándoles una insólita importancia. Posteriormente, técnicos en evaluación preocupados por buscar métodos más adecuados para medir resultados, ponen acento en la validez y la fiabilidad, considerando (según el positivismo) que la evaluación ha de ser lo más “científica” y “objetiva” posible.

Estas concepciones, según Quinquer (2000:27), adquieren fuerza en un momento en que la ciencia se concibe desde una única perspectiva; las llamadas

ciencias sociales, tienden a utilizar métodos propios de las ciencias experimentales. Evaluar, adquiere entonces un carácter “técnico” y “cientificista” impensable anteriormente, mientras que las pruebas tipo test aparecen como la manera más “objetiva” y adecuada de medir los resultados del aprendizaje, por su pretendida fiabilidad y la posibilidad de cuantificar los resultados.

Las críticas a ese enfoque han sido abundantes, tanto desde una perspectiva ideológica como técnica; más aún, la mayoría de las críticas ponen el énfasis en señalar la complejidad de los procesos de aprendizaje, que a veces olvida a este enfoque; también con el paso del tiempo, los presupuestos conductistas (base de este modelo) han perdido vigencia; es necesario señalar las dificultades a la hora de intentar “medir” los resultados de los aprendizajes, así como la tendencia a las preguntas puramente memorísticas en las pruebas; finalmente el carácter dinámico de los objetivos en el arco escolar es otro más de los muchos aspectos que cuestionan su fundamentación.

En este sentido, cabe resaltar que es un hecho claro que por ser la evaluación un proceso que mide resultados finales de aprendizaje, su función social (certificación de aprendizajes realizados) y la selección de los estudiantes, ha sido mucho más relevante que la función pedagógica de análisis de los procesos y detección de problemas de aprendizaje. Además, muchas prácticas evaluativas están impregnadas por este tipo tradicional de evaluación, tal como ocurre con el nivel de educación secundaria, la cual se rige por esta concepción evaluativa y vigente hasta los momentos, aunque ya se ha cambiado en educación primaria con la implementación, en 1997 y 1999, del Currículo Básico Nacional, y en 2009 con el Currículo Nacional Bolivariano.

Desde los planteamientos epistemológicos que fundamentan las ciencias empírico-analíticas que dominan en el campo de la evaluación educativa, es posible visualizar la fase técnica de la educación en general y de la evaluación de los aprendizajes en particular, basada en la ciencia aplicada, donde el objetivo primordial era es el de evaluar la eficiencia en el logro de los objetivos establecidos. Entre algunas implicaciones asumidas por los docentes con esta modalidad de evaluación, en particular en la Escuela Básica y en atención a los intereses técnicos de Habermas, están:

- El docente es la única vía por la cual los estudiantes deben aprender. Sólo se acepta la participación del representante para reforzar lo dado en clase.
- El docente es quien planifica, ejecuta y evalúa sin considerar al alumno como sujeto, sino como objeto separado de él.
- El docente es autoritario, rígido, lo que implica no aceptar ningún tipo de críticas con relación a su trabajo para mantener, mejorar o cambiar.

- Se refuerza el mito de que lo que aprenden los educandos es obra exclusiva del docente, por lo que no se toma en cuenta lo subjetivo sino lo objetivo.
- El trabajo del docente evaluador, está enmarcado dentro de las ciencias empírico-analíticas.
- Valora la razón técnica, instrumental, basada en lo hipotético-deductivo, donde sólo se explican los hechos o cambios de conducta como los que decidían el aprendizaje del alumno.
- Finalmente, la evaluación es sumativa o cuantitativa, basándose en pruebas o exámenes y actividades que no tenían ningún criterio de evaluación establecido.

El educando, por su parte, se caracteriza por ser pasivo, memorístico, objeto de estudio dependiente del docente, no participativo en la solución de problemas, repetidor, seguidor y no crítico constructivo e innovador de su aprendizaje, lo cual compagina con lo señalado por Paolo Freire (1967), en su *Pedagogía del Oprimido* y que llamó específicamente “Educación Bancaria”.

Lo expuesto permite evidenciar que la evaluación orientada por intereses técnicos responde a la evaluación “unidireccional”, donde el docente se reserva todas las actividades de evaluación, donde se cuantifican los logros, pero no se interpretan las causas de las fallas, menos aun las oportunidades para reorientar el proceso. Esto se traduce en lo que Habermas denomina “neutralidad valorativa”, en este caso de la evaluación.

La idea de que se puede medir cualquier tipo de aprendizaje y que evaluar es algo técnico, preciso, objetivo, e incluso científico, plantea como trasfondo determinadas concepciones de algunos docentes sobre la evaluación. Es así como siguiendo a Grundy (1998), citado en Vivanco (2003: 75), se puede señalar que este tipo de evaluación tradicionalista, conductista, se ubica en el curriculum de interés técnico orientado por el positivismo, el cual ha sido objeto de grandes críticas y aportes; en este sentido se establece una nueva modalidad de evaluación, denominada evaluación cualitativa, paradigma éste que se analiza en forma reflexiva y crítica.

3.2 Evaluación e intereses prácticos

Tratando de profundizar en la espiral del conocimiento de la teoría de Habermas, se sitúa ahora en un segundo momento de la misma a la evaluación de los aprendizajes del nivel de educación primaria. Ésta surge como una superación de la anterior; esto es, una superación de un interés centrado en el control, hacia

un interés centrado en la comprensión, con miras a volver la mirada al hombre como centro de un proceso cultural complejo.

Visto desde estas perspectivas, la evaluación de los aprendizajes en el nivel de educación primaria se inserta dentro del enfoque cualitativo – etnográfico – naturalístico, que pretende hacer de la escuela un lugar que valore y comprenda las consideraciones, interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes actúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a fin de ofrecer información pertinente y oportuna a cada uno de los participantes. De allí que en los intereses prácticos de la evaluación, la acción entre los sujetos o actores esté determinada por una interacción subjetiva con significados compartidos a través de la deliberación o reflexión. De esta manera se supera la dicotomía sujeto-objeto por una relación de compartir la acción conjunta en la solución de problemas comunes.

Atendiendo a estas consideraciones, resulta interesante señalar como complemento, que la modalidad de la evaluación cualitativa se corresponde con las ciencias históricas hermenéuticas, interpretativas o constructivistas con el método científico fenomenológico, por lo que es comprensiva, global, de carácter descriptivo y narrativo, usando así la investigación etnográfica para analizar la interrelación del proceso de aprendizaje en el contexto donde se desarrolla, para vincularlo con los resultados reflejados en el currículum. En atención al interés práctico, el docente y el alumno son considerados sujetos activos, donde el proceso evaluativo se orienta a hacer interpretaciones de las circunstancias individuales y sociales de los alumnos y demás actores involucrados en situaciones reales, así como tomar decisiones inteligentes sobre la base de un razonamiento interpretativo y comprensivo, tal como lo expresa Habermas (1984).

En virtud de esto, se evidencia en este tipo de evaluación, la existencia de un mundo objetivo cargado de significados, de representaciones sociales, valores, interacciones, intereses e intenciones complejas; es decir, una realidad con determinaciones individuales, sociales, culturales, políticas, económicas, axiológicas e históricas, las cuales conforman una unidad en la diversidad. De aquí que se pueda considerar esta generación de evaluación como un proceso básicamente social, político y orientado por los valores, donde el evaluador debe tener habilidades para el liderazgo y visión holística que le permita interpretar la realidad donde se aplica el sistema de instrucción y con ello, si es posible ejercer su acción participativa para modificar situaciones o realidades.

Desde la perspectiva de los intereses prácticos de Habermas (1984), en la evaluación cualitativa se aprehenden las interpretaciones de la realidad con vista a la intersubjetividad posible (para una situación hermenéutica de partida dada) de un acuerdo orientador de la acción. Es decir, que en este enfoque evaluativo se desarrolla un conocimiento social, producto de las interpretaciones cotidianas de la realidad social compartida en la sociedad donde cobran valor: la experiencia de la

vida diaria de los alumnos y alumnas, los significados compartidos, las representaciones sociales, los valores y la historia.

Finalmente, cabe destacar que todo el desarrollo de la evaluación cualitativa se enmarca dentro de una racionalidad comprensiva, es decir dentro de una lógica que permite comprender que el sistema de instrucción está constituido por un conjunto de elementos que toma en cuenta y relaciona con el entorno socio-psicológico y material, el proceso de enseñanza por parte del docente y el aprendizaje por parte de los alumnos y alumnas. De aquí, lo que en manos de Martínez (2001: 65) citado por Vivanco (2003: 75), se denomina “racionalidad múltiple”, que abarca los diversos aspectos del pensamiento.

Todos los planteamientos permiten, por otra parte, ubicar el tipo de evaluación cualitativa en el curriculum basado en intenses prácticos, definido por Grundy (1998), y que se corresponde con el modelo de currículo de procesos de Stenhouse y colaboradores (1982), en el cual se valoriza el proceso de interacción del sujeto con su medio, dominado por la comprensión del significado de los hechos con un gran peso en el juicio del docente. En este sentido, el evaluador debe sumergirse en esa realidad aprehendiendo todos los elementos interactivos e involucrándose activamente en la evaluación con todos los demás participantes o entes involucrados.

Una de las grandes críticas, además de las anteriores, es que esta modalidad de evaluación está operativizada por un maestro, producto de un aparato escolar que privilegió la pedagogía de la domesticación y que le castró su posibilidad de crear y recrear, lo cual se refleja en el hecho de que cada día se observan docentes quejándose de la evaluación y etiquetándola de difícil e incomprensible, pero no se atreven a reflexionar críticamente ante ello para tomar conciencia sobre su acción evaluadora, que les permita darse cuenta que si no leen e internalizan los enfoques básicos que la fundamentan, no podrán entender qué es una actividad cualitativa; que si no conocen esto, no pueden comprender que es etnografía y por consiguiente qué es fenomenología, pues entonces no sabrán jamás la metodología y desarrollo de la evaluación cualitativa.

De aquí el gran fracaso en su desarrollo y aplicación como estrategia de ayuda al aprendizaje verdadero, crítico y reflexivo, hecho éste que se corrobora con lo expresado por Moreno (1997: 54), según la cual las innovaciones recientes de este tipo de evaluación no alcanzan a transformar estructuralmente el conjunto de relaciones de una realidad concreta, porque no persiguen ahondar en el análisis de las contradicciones del orden social establecido. Sólo se limita a favorecer, sin más ni más, las condiciones para la interpretación de la acción pedagógica que se practica. Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en un instrumento imprescindible de las políticas impulsadoras de las reformas educativas.

En virtud de lo expuesto, la propuesta es fomentar una modalidad de evaluación a través de la reflexión crítica, para que los procesos evaluativos sean más flexibles, dotados de autonomía interna-investigativa y que promuevan la participación colectiva. Este papel de trabajo se desarrolla en la sección “Evaluación e intereses emancipatorios” la cual se presenta a continuación.

3.3 Evaluación e intereses emancipatorios

Algunas innovaciones pedagógicas recientes han logrado poner en entredicho las teorías y las metodologías que orientan el conocimiento sobre la evaluación escolar, y con esto a su poder irreflexivo verticalista. De allí que cuantitativistas y cualitativistas están enraizados en corrientes filosóficas de larga duración, contrarias y ajenas; por un lado, la vertiente clásica prevaeciente, racionalista, positivista; por el otro, la vertiente emergente, alternativa, naturalista, constructivista, interpretativa. Es así como muchos filósofos de la ciencia están planteando que partir de una discusión entre lo “cuali” y lo “cuanti” carece de sentido; las propuestas emergentes confían en la complementación y transdisciplinariedad, cada docente debe internalizar que es un investigador. Al respecto, Torrealba (2003) citado por Vivanco (2003), señala que:

Parece fecundo el trabajo de campo con cierta horizontalidad, el Sujeto de estudio y el objeto de estudio asumen una temporalidad y espacialidad común lo cual es significativo ya que alberga la posibilidad de que actores sociales excluidos adquieran “voz” para sus mensajes silenciados (p.6)

En este sentido, el salón de clases, las interacciones maestro-alumno, la práctica docente y el docente como tal, dejan de ser abordados como hechos que comienzan y terminan dentro de cuatro paredes, para hacer alusión a su génesis, al papel del sujeto y a los procesos de simbolización, significación y comunicación que se dan cita en lo educativo, especialmente en la evaluación, resaltando a un objeto que se construye desde una epistemología genética, con la redimensionalización de la relación sujeto – objeto, en un continuo proceso de reflexión y cuestionamiento crítico sobre sus acciones pedagógicas.

Esto conlleva una gran oportunidad para la investigación educativa y para el proceso de definición de la ciencia de la educación como tal, al ir definiendo categorías propias y al abordar a la evaluación como un campo en construcción que se va construyendo y recreando desde dentro, sin negar el aporte de otras disciplinas más estructuradas. Lo importante es la forma de preguntas que le haga el docente a la realidad; es decir, el modo en que se acerca a su evaluación. Asimismo, le da atención a los aspectos cotidianos que se suceden en el fenómeno educativo, ya que los sujetos construyen cotidianamente su realidad. La teoría acompaña a la investigación durante todo su recorrido evaluativo, como apoyo teórico metodológico, como apoyo teórico conceptual y las llamadas

conceptualizaciones implícitas, privilegiando el aporte teórico en el momento de la construcción de categorías analíticas.

En la evaluación educativa de corte interpretativo, no todo está dicho. Como se quiso mostrar a lo largo de este artículo, nos encontramos en un terreno donde el debate se mantiene constante; donde se vuelve necesario mantener el proceso de construcción y transformación abiertos, buscando aportar a la significación y comprensión crítica del fenómeno evaluativo. En este orden de ideas, se presenta prospectivamente una reformulación de la evaluación de los aprendizajes en el nivel de educación primaria, la cual lleva intrínsecamente el propósito de la dignificación de lo humano, mediante la interacción crítica de los actores que participan en el proceso pedagógico, con miras a liberar las capacidades individuales y sociales para aprender las posibilidades del entorno.

En este sentido, Giroux (1990:210), citado en Moreno (1997:19), en su "Pedagogía del pensamiento crítico", llama la atención sobre dos elementos que le son consubstanciales a ésta: 1º) Existe una relación determinada entre teoría y hechos, y 2º) el conocimiento no puede transmitirse con plena independencia de intereses, normas y valores humanos.

El método que orienta esta evaluación crítica es el auto-reflexivo para apuntar al entendimiento mutuo entre los participantes. Al respecto, Vivanco (2003:80) se refiere que la auto-reflexión crítica es la base del interés emancipatorio, y a través de ella el sujeto se aprehende a sí mismo como fuente de conciencia y como fuente del mundo.

Además, al decir de Habermas (1984:124), la autorreflexión libera al sujeto de la dependencia de los poderes hipostasiados, es decir que para este autor, emancipación significa que el sujeto sea independiente, libre, autónomo y responsable, lo cual adquiere mediante el acto de autorreflexión interna y compartida, y es así como el docente debe actuar y desarrollar el proceso de evaluación escolar con miras a la transformación, tanto del mismo proceso evaluativo como de los alumnos, alumnas y demás entes involucrados en el mismo.

Por otra parte se puede decir que dentro de los intereses emancipadores, el basamento de la evaluación educativa se encuentran en la ciencia social crítica, representada por una racionalidad crítica que no se queda solo en la contemplación de la evaluación, sino que profundiza en ella con todos los hilos de significados que atraviesan, los obstáculos que afrontan y las posibilidades que encarna para la acción prospectiva. Esto es lo que para Moreno (1997:54) representa la aproximación del entendimiento de la innovación en su contexto particular a partir de su génesis, sus contradicciones y sus tensiones propias.

En este sentido, el estudiante debe fomentar cambios personales y sociales profundos, tomando conciencia de la forma en que el propio proceso educativo está creando o contribuyendo a su aprendizaje, de allí dependerá su libertad, su autonomía y por ende, su determinación personal. En efecto, la evaluación educativa para la acción emancipatoria debe asegurar la posibilidad o libertad de reflexionar y cuestionar críticamente sobre sus prácticas por parte de los agentes que intervienen en los procesos pedagógicos.

Así pues, que los profesionales de la docencia, deben ser capaces de evaluar las propias evaluaciones (metaevaluación) y hacer que sus alumnos hagan uso de su voz (muy a menudo silenciada) para expresar sus dudas, sus inquietudes, sus sentimientos y sus propuestas; es decir, que actúen con razonamiento dialéctico crítico, el cual les permitirá comprender críticamente los significados de la teoría y de la práctica evaluativa, para luego formar una unidad dialéctica y poder decidir o emitir juicios construidos en consenso, o socialmente, sobre los efectos sociales del currículo creado para satisfacer sus necesidades, así como sobre su adecuación o pertinencia.

De este modo, tal como lo señalan Carr y Kemmis (1986:15) citados en Ewert (1993:33), la evaluación crítica contempla la reforma evaluativa como proceso participativo y colaborativo, dirigida por todos aquellos que también participan en la educación, Asimismo, contemplan la evaluación como un proceso complejo según el cual se piensa en las ambivalencias e incertidumbres para superar el pensamiento atomizado y fraccionado por el paradigma vigente, así como lo señala Morín (1999), en su teoría de la complejidad. En este sentido, la evaluación debe unir la teoría con la práctica y lograr una realidad dialéctica, un equilibrio entre ellos.

En relación a este planteamiento, es necesario acotar que los principios de libertad y de participación con autonomía y responsabilidad en la evaluación, significa garantizar independencia con justicia e igualdad de acuerdo a Habermas, (ob cit), y de esperanza en el hombre y en la humanidad, al decir de Freire (1993); por lo tanto, se garantizaría un alumno y un profesor crítico, participativo, reflexivo y constructor social, emancipador; es decir, se garantizaría el derecho que tienen los alumnos a ser informados, orientados y ayudados en sus dificultades de aprendizajes, y a intervenir en los procesos de evaluación, aportando sugerencias e iniciativas efectivas, tanto en su desarrollo como en el diseño de medios e instrumentos.

Por su parte, los profesores que practiquen esta evaluación crítica son los que haciendo uso de sus conocimientos profesionales, son capaces de proporcionar información periódica sobre los criterios de evaluación a sus alumnos y además, también pueden desarrollar estrategias cooperativas y de cogestión del curriculum, aprovechando las posibilidades de apertura y flexibilidad que se ofrecen. De esta manera se crearán las condiciones mediante las cuales las

relaciones sociales distorsionadas pueden ser transformadas en acción organizada, cooperativa, en una lucha política compartida, en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas, tal como lo afirma Kemmis, S. (1998:88).

Finalmente, y en atención a lo abordado en los párrafos anteriores relacionados con la integración prospectiva de evaluación y los intereses emancipadores, es oportuno destacar que la evaluación crítica que se propone se corresponde con el curriculum emancipador de Grundy (1998) citado por Vivanco (2003:75), y cuyo máximo representante es el gran educador brasileño Paulo Freire; así como también tiene correspondencia con el curriculum crítico de Kemmis, S. (1998).

A modo de resumen sobre las teorías que sustentan la evaluación educativa, a continuación se muestra un cuadro representativo de la integración de los intereses constitutivos del saber con la evaluación de los aprendizajes en el nivel de educación primaria; así se tiene:

Cuadro 1. Integración de los Intereses Constitutivos del Saber y la Evaluación de los Aprendizajes en el Nivel de Educación Primaria.

CATEGORÍAS	INTERESES TÉCNICOS	INTERESES PRÁCTICOS	INTERESES EMANCIPATORIOS
Razonamiento	Técnico Instrumental.	Práctico Interpretativo.	Dialéctico Crítico.
Conocimiento	Empírico Experimentación. Explicación	Interacción sujeto –medio. Comprensión–Interpretación	Construcción dialéctica crítica del saber basado en libertad, autonomía y auto-reflexión (<i>el yo sobre sí mismo</i>).
Modalidad de Evaluación	Tradicional. Cuantitativa Objetiva.	Constructivista Cualitativa Subjetiva	Crítico Construcción social Consensuada
Consideración del alumno	Objeto, pasivo, Receptivo, predecible y controlable, ajeno a su entorno Social, histórico y cultural.	Sujeto Activo	Crítico Participativo Reflexivo
Docente Evaluador.	Tradicional Autoritario.	Facilitador, orientador, agente social, político y conocedor de valores.	Crítico Reflexivo Constructor Social
Contexto Referencial	Mundo Objetivo	Mundo social Subjetivo	Mundo Consensuado, cooperativo, social crítico.
Ciencia.	Empírico – analítica. Positivista o Conductista	Ciencia Social Histórico-Hermenéutica	Social crítica
Método característico.	Hipotético-deductivo.	Fenomenológico Etnográfico	Ideológico crítico autorreflexivo crítico
Acción y practica	Instrumental	Racionalista	Emancipadora Autónoma-responsable. Transformadora.
Currículo al que responde	Técnico por objetivos (Ralfh W. Tyler).	Practico de procesos (J. Stenhouse)	Emancipador (Paul Freire)

Fuente: Guerrero, Ernesto (2004)

4. Conclusiones

La evaluación educativa basada en el interés técnico, está orientada por el positivismo con un diseño sustentado en reglas y fundamentos empíricos, en el cual, el proceso de generación de conocimientos está determinado por las ciencias empírico-analíticas, dominado por la experimentación y la objetividad, fundamentándose en información cualitativa para generalizar los conocimientos a través del establecimiento de leyes. Esta modalidad de evaluación se corresponde con el curriculum técnico o por objetivos, cuyo máximo representante es Ralfh W. Tyler.

Una evaluación a partir del interés práctico, que corresponde con el modelo de curriculum de procesos de Stenhouse y colaboradores (1982), citado por Grundy, S. (1998), valoriza el proceso de interacción del sujeto con su medio dominado por la comprensión del significado de los hechos, con un gran peso en el juicio del docente. Este modelo evaluativo está determinado por las ciencias histórico-hermenéuticas, o interpretativas, y la subjetividad, cuya finalidad es la comprensión interpretativa de las configuraciones simbólicas, y cuyo ámbito es la esfera de las cosas perecederas; sin embargo, comparten con las ciencias empírico-analíticas la conciencia del método: describir desde la actitud teórica una realidad estructurada.

En los dos tipos de evaluación se denota la influencia o el sello del positivismo, ya que en ambos se evidencia psicológicamente, el compromiso incondicional con la teoría y, epistemológicamente, la separación del conocimiento respecto al interés del individuo.

Una evaluación a partir de un interés emancipador, donde el proceso de aprendizaje se basa en la construcción dialéctica-crítica del saber a partir de procesos de autorreflexión, de libertad y autonomía racional con la pretensión práctica de reorientar racionalmente la acción social, se fundamenta en las ciencias críticas que tienen por objetivo que el participante sea libre, autónomo, reflexivo, capaz de discernir sobre proposiciones ideológicamente deformadas de la realidad y, en consecuencia, actuar sobre ellas en un proceso de cambio o transformación social guiado por los principios de justicia, equidad y esperanza social.

No perdiendo de vista las consideraciones anteriores, y consciente de que la evaluación educativa implica en realidad, un conjunto complejo de actividades que imponen la necesidad de una práctica evaluativa de impacto o eficacia, de carácter crítico-reflexivo, se establecen las siguientes reflexiones:

- Estudiar la evaluación, es entrar en el análisis de la pedagogía que se practica y reflexionar sobre todos los elementos que la componen, con el fin de sensibilizar a los profesores, antes que preocuparse de proporcionar modelos o aconsejar técnicas de evaluación concretas.

- El docente está obligado a conocer los mecanismos o estrategias que existen para llevar a cabo la labor evaluativa de la mejor manera posible, incorporando todo cuanto le resulte positivo, buscando por su propia iniciativa y olvidando la dependencia del otro.
- La evaluación no tendrá sentido alguno hasta que se democratice la relación profesor-alumno, haciéndola mas comunicativa, dialogante e igualitaria; tampoco tendrá sentido mientras no se democratice realmente la convivencia y no se utilicen las informaciones y datos que aportan las evaluaciones en un sentido de mejora de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo.
- Un modelo de evaluación crítica no se debe limitarse a comprobar lo aprendido por el educando, sino que debe ampliar sus expectativas, pues la autorreflexión se incorpora desde el principio al camino del aprender y enseñar; y ofrece, en consecuencia, mayores aportes y apoyo al proceso que transcurre.
- Los profesionales de la docencia deben ser capaces de evaluar sus propias evaluaciones (metaevaluación), y lograr hacer que los alumnos hagan uso de su voz (muy a menudo silenciada) para expresar sus dudas, sus inquietudes, sus sentimientos y sus propuestas; es decir, que actúen con razonamiento dialéctico crítico, el cual les permitirá comprender críticamente los significados de la teoría y de la práctica evaluativa, para luego formar una unidad dialéctica y poder decidir o emitir juicios sobre los efectos sociales del currículo creado para satisfacer sus necesidades, y sobre su adecuación o pertinencia.
- Los principios de libertad y participación crítica, llevados a cabo en la evaluación, garantizarán el derecho que asiste a los estudiantes a ser informados, orientados y ayudados en sus dificultades de aprendizajes y a intervenir en los procesos evaluativos aportando sugerencias e iniciativas efectivas. En otras palabras, una evaluación educativa crítica que permita a los estudiantes y a todos los entes involucrados en el proceso educativo, desempeñarse con creatividad, reflexión y en un continuo proceso de construcción dialéctica crítica del saber basado en libertad, autonomía y autorreflexión (el yo sobre sí mismo).

5. Referencias bibliográficas

EWERT, G. (1993). Análisis de la influencia de Habermas en la Bibliografía de Educación. *Review of Educational Acción Research* Otoño, de 1974. Vol. 61, Nº 3. Universidad Simón Rodríguez. (Traducción, 1993).

FREIRE, P. (1967). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial América Latina: Bogotá, Colombia.

_____, (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Cuarta Edición. Siglo Veintiuno. México: Editores

GUERRERO, E. (2004). *La Evaluación de los Aprendizajes en la I y II Etapa de Educación Básica a través de los Intereses Constitutivos del Saber de Jürgen Habermas*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Valera, Venezuela.

HABERMAS, J. (1984). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.

KEMMIS, S. (1998). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. 3ª ed. Madrid: Morata.

MORENO, M. (1997). *Innovaciones Pedagógicas. Una Propuesta de Evaluación Crítica*. Cooperativas Editorial Magisteri. Colección Mesa Redonda; Nº19. Santa Fe de Bogotá, Colombia.

MORIN, E. (1999). *Con la cabeza bien puesta. Repensar la Reforma – Reformar el Pensamiento. Bases para una Reforma Educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.

PARCERISA, A. (2000). *La evaluación como ayuda al aprendizaje*. Nº4. Caracas: Laboratorio Educativo.

QUINQUER, D. (2000). *Evaluación como ayuda al Aprendizaje Modelos y Enfoques sobre la Evaluación*. N º 4. Caracas: Laboratorio Educativo.

VIVANCO, S. (2003). *Investigación Educativa: Una Reflexión Crítica*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.. Educere. Investigación Abierta. ISSN: 1316-4910. Año 6 Nº 20, Abril – Mayo – Junio. Mérida, Venezuela.