

Evaluación Educacional: repetimos y seguimos errando.

Educational Evaluation: we repeat and continue to make mistakes.

Antonio Fuguet Smith⁷ .

RESUMEN

Se narra un encuentro de docentes para analizar cómo mejorar la evaluación desde la planificación misma del proceso. Se parte del concepto de Currículum como experiencia vivida y la planificación como herramienta para orientar la experiencia. Se supera el concepto de evaluación preordenada a fin de destacar el efecto de las circunstancias vividas en el acto de educar y evaluar. Participaron 60 docentes de la Guaira, Venezuela, en dos encuentros entre el 2023-24 quienes al resolver ejercicios de situaciones evaluativas, reflexionaron grupalmente y en plenaria sobre la forma de actuar un docente en circunstancias reactivas dentro del aula. Se sintetiza un orden de 4 categorías: la reacción, la construcción colectiva, relación entre la evaluación y la construcción colectiva y las implicaciones en el escenario curricular. La discusión de los hallazgos indicó la revisión de estas categorías en una instancia de recorrido por la historia de las estructuras conceptuales de la evaluación educacional y de programas de acción social.

Palabras claves: Evaluación, 4ta. Generación, Reacción, Construcción colectiva del aprendizaje.

Fecha de recepción: agosto 2025. Aceptado octubre 2025

⁷Universidad Pedagógica experimental Libertador: Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela

Autor de Correspondencia: Antonio Fuguet Smith. Email: afsefe@gmail.com



Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons.

ABSTRACT

A meeting of teachers is narrated to analyze how to improve evaluation from the planning of the process. It starts from the concept of Curriculum as lived experience and planning as a tool to guide that experience. The notion of pre-ordered evaluation is overcome in order to highlight the effect of lived circumstances in the act of educating and evaluating. Sixty teachers from La Guaira, Venezuela, participated in two meetings between 2023-24 and while solving exercises of evaluative situations, reflected collectively and in plenary on how a teacher should act in reactive circumstances within the classroom. An order of 4 categories is synthesized: the reaction, collective construction, the relationship between evaluation and collective construction, and the implications in the curricular context. The discussion of the findings indicated the need to review these categories in a journey through the history of conceptual structures of educational evaluation and social action programs.

Keywords: Evaluation, 4th Generation, Reaction, Collective construction of learning.

INTRODUCCIÓN

Hecho de reflexión

Estando en Madrid tuve la oportunidad de asistir a un encuentro cultural de presentación de estudiantes de música y danza. En el escenario estaba principalmente un anuncio que decía así: La Tecla Negra. Me llamó poderosamente la atención ya que tratándose de música tal mensaje podría estar asociado al piano. Interpreté, entonces, que quizás se estaba haciendo uso metafórico de que aprender piano se requiere del manejo de lo normativo, representado en la tecla blanca y, de las circunstancias, representado en la tecla negra. Ello por lo de los bemoles y otros usos de la tecla negra.

Al salir del teatro, observé a varios de los docentes y músicos conversando y, por supuesto, aproveché la ocasión para preguntarles por el mensaje. Uno de ellos me dijo que era el nombre de la escuela de música. Pero, que no sabía el porqué de ese nombre, a pesar de que era su hermana la dueña de la escuela. Después, de modo reflexivo, dijo que quizás sea porque es pianista.

Definitivamente, esta experiencia me hizo retomar una data que reunía de mis cursos de evaluación educacional que diseñaba de forma diferente a lo tradicional y estaba constituido por hechos similares al de la tecla. Es decir, hechos que llaman a la reflexión a fin de mejorar la práctica evaluativa.

La aproximación problemática y conceptual

En estos tiempos de desarrollo vertiginoso los términos y conceptos vienen perdiendo o reacomodando sus significados, que a decir de Rouco (2009), nos permitieron estable nivel de comunicación. No obstante, llama poderosamente la atención la expresión de Lyotard (1987) de que estamos en una situación de que no sabemos

cuándo se parará una inmensa cantidad de Chips de información que abren un mundo de confusiones y lo denominó los juegos del lenguaje. Yo lo he denominado la nueva Torre de Babel.

Lo anterior lo justifico, ya que cuando un grupo de maestros, entes escolares u organizaciones de educadores solicitan cursos de actualización en variadas disciplinas de la educación, se sigue con el grandísimo error de concebir currículum como plan. El facilitador, entonces, repite lo que está en los libros o lo que ya se estudió en la formación de pregrado.

Mi experiencia me indica que dejar el concepto de Currículum como plan es extremadamente difícil. El órgano rector de la Supervisión Educativa requiere ese plan y, con ello, pretende hacer un seguimiento para establecer los logros del Sistema. No obstante, la acción educacional no se agota en un plan. Para mí, ese plan es un pretexto para el verdadero encuentro entre personas que aprenden juntos. Se trata, entonces, de una perspectiva del currículum que debe entenderse, concebirse o conceptualizarse como la experiencia vital que el sujeto vive bajo el auspicio de la institución que denominados Escuela.

El impacto de ese concepto, en el devenir de la cotidianidad escolar, incorpora a la educación demandas de acciones cuyos argumentos superen todo esnobismo, moda y condición societal para lograr revitalizar las fuentes y los principios verdaderos de la educación. Así, que las innovaciones actuales deben poner las finalidades ante los medios. Léase bien, de lo contrario estaremos poniendo los caballos detrás de la carreta.

En pocas palabras, el plan es necesario como orientador, pero la experiencia es lo vital, ya que reviste de sentido a lo que juntos docentes y estudiantes, hacemos. Luego, el modelaje del docente es necesario que encaje, conjugue y demuestre una acción

a fin de que los contenidos del plan entren coordinadamente con la experiencia.

Se pudiera describir algunos elementos del entorno escolar que contradicen el principio de la coordinación de la experiencia. Pero, deseo centrarme en este tema delimitado a la evaluación educacional, especialmente la estudiantil o del rendimiento escolar, para lo cual asumo la expresión: repetimos y seguimos errando. Por supuesto, centro la atención en la formación continua del profesorado en este aspecto disciplinario de la educación, el de la evaluación.

Los juegos del lenguaje en esta disciplina, vienen de larga data: traducciones del inglés, con cambios de conceptos y reacomodos, llegándose a repetir una conceptualización con 2 o 3 términos equivalentes, al mismo tiempo que, forzándose una insignificante idea. Seguir con una aclaratoria de esta situación desviaría mi intención de esta investigación, la que centro en lo ya planteado que, en programas de perfeccionamiento docente, no se tiene por qué repetir lo ya aprendido, o en todo caso, lo ya estudiado, según los planes de su formación. Luego, defendiendo que lo que

hay que hacer es plantear el uso adecuado de conceptos y, si es necesario, reconceptualizarlos debidamente.

Por eso, desde un curso inovativo sobre evaluación centrado en una concepción experiencial, realizamos un encuentro con docentes de aula para trabajar la idea de evaluar diferentemente. Esa diferencia resalta desde la consideración del verdadero escenario escolar. Se justifica debido a que centramos la atención en lo que hacemos diariamente con nuestros estudiantes, en cuya realidad se deben presentar experiencias que eleven la posibilidad de hacerse del conocimiento, expresarlo y representarlo.

Así que el concepto de evaluación se adecuó más a del IV Generación de Evaluación, la constructivista y dialógica, que presta atención a las reacciones de los aprendices con realimentación comunicativa inmediata (Guba & Lincoln, 1989, Guba, 1990, Fuguet 2000). Desde esta perspectiva, se destaca concebir a la evaluación no como un hecho científico y técnico, sino como un acto o experiencia social y socializante con significativa construcción valorada colectivamente.

MÉTODO

La Experiencia de un curso de perfeccionamiento docente

Orientación

El curso fue de tipo taller y se denominó Evaluación y su Planificación: con orientación de ejercicios y derivación de conceptos. Se realizó 2 veces: noviembre 2023 y abril 2024. Dirigido a 60 docentes de Básica y Media de la Guaira, Venezuela. Auspiciada por el Sindicato Venezolano de Maestros de Vargas y la Fundación de la Federación Venezolana de Maestros. Las sesiones de trabajo tuvieron una duración

de 8 horas cada encuentro.

El grupo de participantes constituye una muestra cautiva, debido a su voluntad de participar en el curso-taller referido, a fin de vivir una experiencia nueva sobre la temática de la evaluación escolar. Constituye un grupo homogéneo en virtud de presentar preocupaciones comunes por la forma cómo se realiza la acción de evaluación escolar. Esa situación los hace criterialmente una muestra válida para derivar de esta experiencia conocimiento sobre el mejoramiento de proceso evaluativo.

La dinámica estuvo centrada en realizar los ejercicios en grupos y reflexionar sobre lo que esa experiencia les orientaría para enfocar adecuadamente la planificación de la evaluación estudiantil. La constitución de los grupos fue voluntaria. Algunos prefirieron trabajar con miembros de sus respectivas escuelas y otros con miembros de diferentes instituciones. Luego, una discusión en asamblea de todos. Cada grupo tuvo un coordinador y un relator para la presentación del correspondiente reporte, quienes fueron asignados según el criterio de voluntariado. La orientación central era que no referiríamos la planificación a lo que los libros de texto indicaren, sino que, al hacer la interpretación y solución esperada en cada ejercicio, se llegara a una instancia de teorización sobre cómo podría ser una planificación flexible y estratégica de la evaluación.

Se concibió la experiencia como un escenario oportuno para relacionar la práctica docente con investigación. Es decir ver esa práctica como elemento de consideración para teorizar y validar saberes sobre ella misma. Este ideario se fundamentó en la idea actual del perfil del maestro y la investigación, desde la visión de Schoonmaker (2007), quien establece que el uso de los hallazgos científicos ayuda a diseñar mejor la educación, con base en principios de la Psicología y con orientación a los métodos de enseñanza. Así, se logra la integración entre investigación y la práctica pedagógica. Entonces, los docentes constituyen una comunidad de maestros-investigadores en acción y son la fuerza para encontrar mejores bases teóricas que orienten la práctica.

Así que desde ese argumento, se interpreta que el maestro representa el trampolín para la conexión entre la investigación, la teoría y la práctica educacional, como poderosa arma de mejoramiento continuo. Se apoya en la diversidad de métodos que generen supuestos teóricos devenidos de la práctica. Se favorece un enfoque comple-

mentario metódico y variedad de recursos e instrumentos.

Ahora bien, volviendo al planteamiento del problema que remite la base onto-epistemo-metodológico a la IV Generación de Evaluación, se reconoce que esta experiencia fue asumida atendiendo a los elementos de una evaluación constructivista: a) reaccionar ante las situaciones de enseñanza (visión personal), b) comunicarse para plantear y debatir la interpretación (participar y oír a los demás), c) acordar con los miembros del grupo una teorización (construcción colectiva) y, d) diagramar lo aprendido (instancia comunicativa creativa). Todo ello, en concordancia con una ontología de realidad relativa, una epistemología de acercamiento intersubjetivamente a la realidad y una metodología de procesos reflexivos con base en el pensamiento hermenéutico y dialéctico. Desde esta perspectiva el conocimiento derivado de esta experiencia tiene un profundo fundamento enraizado en los datos que se generan una reflexión sobre la práctica.

En síntesis, IV Generación de Evaluación se define según un(a): paradigma constructivista; concepción curricular de experiencia en un escenario de hecho político-social; evidencia de las reacciones; sustento en la relatividad, intersubjetividad y hermeneusis y, foco en la actividad y el aprendizaje significativo. Además de tener elementos claves como: a) ser respondente: responsivo, comunicativo y evolutivo; b) transacciones como: negociación de pistas, conductores, conectores y significados; c) técnicas: observación, dinámicas grupales, proyectos, redacciones, diagramaciones y el portafolio como recurso y, d) resultados de la evaluación: descriptiva, cualitativa y sustantiva. Esas transacciones se ilustran como elementos de negociación para el aprendizaje colectivo. Por eso es conocida como la generación de la negociación.

Muchos de los participantes informaron sobre el impacto del taller, motivando a

otros para registrarse en la 2da. oportunidad. Previo al Taller se indicaron unas lecturas. Para el taller se compartió un Power-Point de los ejercicios.

Indicaciones

El racional del taller con la orientación de ejercicios y derivación de conceptos es un enfoque que valora la actividad antes que el simple logro. Con ello se asume un concepto de currículum como experiencia. Al asumir la propuesta de IV Generación de Evaluación, se fija la atención en propiciar las siguientes competencia general: mantener una permanente reflexión sobre las visiones, métodos y procesos de evaluación, para facilitar la capacidad de desempeño en diseñar y ejecutar procesos evaluativos del aprendizaje desde una razón flexible, independiente, autónoma y cónsona con los avances y actualizaciones de la disciplina de su dominio e interés de enseñanza.

Desarrollo de la experiencia

El conjunto de ejercicios

Consistió en presentar una serie de hechos o situaciones escolares de aula o de la vida real. Estas fueron derivadas de las distintas situaciones estudiadas en orientación pedagógica con docentes y recogidas por el autor durante su trabajo como evaluador. Estos ejercicios son descriptivos de situaciones vividas por maestros, situaciones que al ser analizadas pueden enseñarnos a planificar y ejecutar mejor la evaluación educacional con enfoque de experiencia. En la Tabla No. 1 se presenta la temática de los ejercicios que en síntesis fue sobre:

Se les recomendó prestar atención a elementos de transversalidad, entre ellos a: los hechos, las reacciones, a la reflexión racional, los conceptos subyacentes, aprendizajes metacognitivos, al enfoque didáctico, la apreciación al estudiante, las interpretaciones, justificaciones, razonamiento, negociación, valores, reorientación y sobre todo a la evaluación en el marco de lo estudiado. Además, prestar atención asuntos como: las respuestas, actitudes y reacciones de los actores, la formulación de ítems, reconstrucción colectiva y, en forma especial, sobre cuáles conceptos, ejemplos y argumentos se derivan del análisis de esta experiencia.

Tabla 1: *Conjunto de Ejercicios*

No.	Hechos	Reacciones
1	Una maestra preguntó a un alumno ¿Cuál es tu Ciudad? El respondió es Maracaibo y ella le dijo que no era correcto ya que vive en Caracas.	El niño dijo: es ahí donde nací y usted no me preguntó dónde vivo. Ella respondió, pero yo no te pregunté dónde naciste.

No.	Hechos	Reacciones
2	Te encuentras caminando en la playa y te acontecen algunas situaciones que tienen una explicación sobre la base de conceptos de la Física. Un niño puede tener un concepto de la Física sin que lo haya estudiado.	Algunos dijeron: me hundo por el peso, otros por el volumen, uno dijo por la presión. Muchos dijeron: me quemo por el calor, otros por la temperatura y muy pocos por el concepto de energía.
3	En un intento por desarrollar un instrumento de evaluación del Sistema Educativo en un país suramericano, se redactaron un conjunto de ítems y uno decía así: ¿Cuál sería el más importante valor republicano de Bolívar?	Entre las opciones de respuestas para seleccionar una, estaban: Justicia, Democracia, Estado de Derecho, Independencia y Educación. ¿Sera posible reorientar esta pregunta?
4	El planteamiento poético de Bob Dylan: “que la muerte no me perturbe hasta que llegue”, fue la salida que una maestra realizó para lograr que sus indisciplinados alumnos de Educación Media, pudieran atender a las clases de literatura.	La situación no sólo logra que los estudiantes prestaran atención, sino que se dieron cuenta que sus opiniones sobre el asunto de discusión eran diferentes. Pero la observación más importante fue que no sabían actuar en un debate.
5	Una sencilla tarea sobre la cultura del Maíz, resultó un tanto problemática.	Darse cuenta que ese aspecto tocaba áreas de aprendizaje diferentes y que era necesario tener una visión integrada de lo estudiado. Lo característico es que cada quien pone la vista en un aspecto determinado biológico, social, cultural económico Etc.
6	Se plantea que entre el espacio y el escenario hay una diferencia. ¿Cuál de ambos términos es el más abarcador?	Un señor estaba en un casino en las máquinas de monedas que ubican a los jugadores muy cerca. Una señora fumaba tanto que molestaba un jugador y éste le dijo que por favor no fumara tanto. Ella respondió: este es mi espacio. Sin meditarlo, el señor refutó: usted ve aquella señora que está fumando con un pitillo largo y que aspira profundamente, pues usted se ve más fea que ella. La señora recogió sus cosas y se fue del sitio inmediatamente.

Elaboración propia.

Tratamiento y Validación de datos:

Este aspecto se desarrolló adaptando criterios de investigación cualitativa según las recomendaciones de Guba y Lincoln (1989) y Miles, J., M. Huberman y J. Saldana (2014).

En la primera obra se destaca que validez está asociada a estudios en contextos artificializados. En cualitativa hay que ajustarlos al paradigma: en medidas, descubrimiento y teorización. Eso lleva a lo contextual o escenario natural para investigar. El trabajo de los evaluadores está en un contexto real activo. Se asume los términos de: confirmabilidad, credibilidad, dependibilidad y consistencia, como criterios orientadores del trata-

miento de los datos investigativos.

En la segunda obra destaca que el proceso de tratamiento de datos es de reducción a unidades analíticas, por medio de tácticas para mejorar la validez, en particular su confirmabilidad, dependibilidad, credibilidad, consistencia y especialmente, la potencial transferibilidad a otros contextos.

Atendiendo a lo anterior, se procedió en esta innovación según el siguiente protocolo de tres fases:

- **Inicial:** se trabajó con los reportes de los grupos de discusión. Reportes que se ejecutaron por acciones como: recibir instrucciones sobre la dinámica y los ejercicios, orientar las discusiones según los elementos de transversalidad enumerados anteriormente y, el monitoreo u observación a los grupos del facilitador-investigador a fin de asegurar la actividad. La data reducida a unidades analíticas, permitió validar supuestos sobre la preparación de los maestros en Currículum y Evaluación. Se destacan los siguientes incidentes confirmados, determinada su consistencia y transferibilidad contextual.

1. Concepto de currículum limitado a plan y no como experiencia.
2. Sobrevaloración de evaluación formativa y visión errada sobre evaluación sumativa.
3. Evaluación como acción futura que no acompaña a la experiencia educativa.
4. Desconocimiento de lo reactivo en evaluación y de la construcción colectiva del aprendizaje y sus interacciones.
5. Desconocimiento de factores de impacto de un escenario abarcador y reducción del proceso enseñanza aprendizaje anclado en el aula.
6. Necesidad de un clima adecuado para aprender.
7. Reconocimiento de que los actores juegan roles distintos y con niveles de compromiso.
8. Percepción acerca del control de la actividad en el aula.

- **Desarrollo de las categorías de análisis:**

Tomándose en cuenta los resultados del taller se construyó un esquema, con categorías de análisis, para la discusión de los datos y la formulación de una instancia de reflexiones y puntualizaciones:

1. Reacción:

- o La escuela de la acción.
- o Racional curricular.
- o El libre objetivo.
- o Evaluación como disciplina.
- o Introducción a los tipos de evaluación.

2. Construcción colectiva:

- o Reacciones, pistas, insights y conectores.
- o Cotidianidad.
- o Lenguaje.
- o Corregir conductos.

3. Relación entre evaluación y la construcción colectiva:

- o Formativo o formadora.
- o Formativa o sumativa:

- funciones y temporalidad.
- Carácter recurrente y cíclico.
 - o Evaluación, formación docente y mejoramiento educativo.
 - o Escenarios: lo fronterizo y la Inteligencia Artificial.

4. Implicaciones en el escenario curricular:

- o Currículum.
- o Evolución generacional de la evaluación.
- o Características de la IV generación: evaluación negociada.
- o Doctrina fundamental del Currículum y el aprendizaje significativo.

• Diagramación del modelo de reflexión

Se presenta el siguiente diagrama para recoger la idea de IV Generación cuando plantea que lo aprendido se puede diagramar. Es una instancia didáctica.

Diagrama 1: Representación de la Experiencia Innovadora



Elaboración propia.

El diagrama muestra un proceso experiencial vivido por los participantes al curso-taller, que se representa en una doble triangulación. Uno correspondiente a las acciones: los ejercicios, el trabajo grupal con monitoreo y reporte. El otro, correspondiente a la interpretación de los datos desde la relación entre tres elementos: la experiencia del investigador, la literatura y

la formulación de la instancia de reflexión. Esta instancia refleja las 4 categorías de análisis derivadas de la data: la reacción, la construcción colectiva, la relación entre evaluación y la construcción colectiva y las implicaciones en el escenario curricular.

RESULTADOS

Los ejercicios iniciales

La primera discusión sobre la maestra y su pregunta de ¿Cuál es tu Ciudad?, no tuvo problemas de acuerdos. Todos llegaron a la misma conclusión de violación a lo que -en nuestro dominio sobre evaluación- se debía respetar que las preguntas deben ser hechas con claridad y especialmente tener una sola respuesta precisa. La discusión fuerte se inicia con si la respuesta del alumno fue correcta. Al mismo tiempo que su aclaratoria: *usted no me preguntó dónde vivo*. Sin embargo, la reacción de la maestra de: *pero no te pregunté donde naciste*, deja en evidencia la condición de relación social y política y no técnica de la evaluación. Relación de poder.

A esta altura de la discusión, los participantes no estaban aún consientes de la construcción colectiva de los saberes. O sea que, todo los alumnos y maestros vamos a aprender. Lo importante es aceptar que cierta parte de la realidad que enseñamos se comporta como radical y la precisión se hace necesaria. La consideración que nace aquí es que la reflexión sobre situaciones como la descrita en el ejercicio debe ser tratada con racionalidad, que el *concepto subyacente* es que al interno del respondente hay una experiencia vivida y, eso pasa igual con el maestro. Lo anterior nos pone en una instancia de aprendizaje *metacognitivo*, es decir ver cómo aprendemos, que compartimos conectores y llegamos a la clarificación de ideas. Por supuesto. Si ello hubiese sido para calificar, ese alumno ya con su reacción estaba más que súper calificado.

La conclusión de los grupos, fue que el impacto del hecho anterior es que el maestro en situaciones como esa, debe ser un estratega. O sea, convertir el enredo a su favor. Veamos, si la pregunta estuvo inadecuadamente errada, debe dejar que el debate se desarrolle y luego retomar para que todos aprendan a expresarse mejor, claramente y dar insumos para ello. Incluso, preguntaría a sus alumnos, cómo estaría mejor formulada la cuestión. Por otra parte, como educadores, podemos dar el ejemplo de reconocer nuestras fallas y aceptar ante los estudiantes que su interrogación estaba incorrecta. Así, estriamos educando, con nuestro modelaje y ejemplo, individuos que enmendarían sus errores toda la vida. Puesto que Currículum es más que un plan.

La segunda discusión fue fenomenal. El ejercicio de encontrarse caminando en la playa, hundirse en la arena y sentir que te quemas, puede construir una explicación según los conceptos disciplinarios de la Física. La hipótesis de que un niño puede tener una idea sin que lo haya estudiado, es un tanto compleja. Siempre en los libros se nos dice que hay conductas de entrada, que los niños no vienen como *Tabula Rasa* y que la experiencia vivida cuenta, pero se olvidan al hacer los planes didácticos y evaluativos.

En un diagnóstico de entrada, cuyos resultados deben valer para la calificación del estudiante, con este ejemplo queda demostrado que hay que prever que hasta en Física se da una relatividad del conocimiento. En este caso al uso de términos. Observamos que los niños dieron sus respuestas unas más acertadas que otras, en uso de un término más **complejo o globalizante** para referirse a los hechos.

Pues, definitivamente, todas las respuestas eran correctas, pero se evidencia que algunos tenían ideas cercanas al concepto más complejo de la Física. En construcción de instrumentos sabemos de la condición de *rasgo subyacente*, o sea que, de un instrumento de conocimiento de Física, por ejemplo, subyace una característica de memoria, habilidad especial para ello u otra hipótesis plausible como simple ocurrencia. Este concepto se basa en la *consistencia interna del instrumento*. Desde luego, ello ocurre cuando los mismos alumnos que dijeron presión dirían energía, también.

No obstante, cualquier alternabilidad de explicación, en este ejemplo se evidencia una idea en el estudiante de un concepto de la Física. Ahora su graduación de estar cercano a lo correcto es un tanto *estratégico*. Veamos: me hundo por el peso, el volumen y/o la presión y me quemo por el calor, la temperatura y/o por la energía, son niveles de graduación del término o concepto respondido. Así que aquí no hay respuesta única como correcta.

Todo depende de la finalidad del test. Pero, como estamos en una situación de aula, debemos disparar hacia varios targets. Para una evaluación durante el proceso de enseñanza, pues las respuestas complejas serían más correctas. Pero, como diagnóstico de entrada, los resultados pueden ser considerados mucho más estratégicos. Ya debido a que, si bien el contenido de enseñanza sería el mismo para todos, el docente sabría que algunos de ellos avanzarán más lentos que otros, a quienes hay que darle indicaciones específicas y atender esos conceptos, mejor.

La conclusión de los grupos, fue muy adecuada al plantear que cada disciplina tiene sus propias estructuras conceptuales, pero didácticamente se dan procesos parecidos en su enseñanza. Esto, lo justificaron puesto que un concepto es un concepto, un proceso es un proceso y un resultado es un resultado científico. Lo que la didáctica hace es ponerlo a disposición del aprendiz desde un *lenguaje familiar* (calor/peso) hasta llegar a un *lenguaje científico* complejo (presión/energía).

El 3er. ejercicio es, por lo demás, demostrativo del efecto de la evaluación para la toma de decisiones. El desarrollo de un instrumento, especialmente dirigido a evaluar al Sistema Educativo, debe diferenciar los insumos variados a incluir en la medición de conceptos, procesos y actitudes. Pero, a veces se incluye un ítem con *sesgo*, tal como el que analizamos, en este ejemplo.

Determinar cuál sería el *más importante valor republicano de Bolívar*, es imposible. Sin embargo, hacer una escala de valores de manera personal y luego contrastarla con otros, fue una buena idea, por partes de los participantes. Aun cuando en los grupos de discusión no se llegó a acuerdos, lograron determinar 2 categorías de análisis: a) Independencia, Democracia y Educación y, b) Justicia y Estado de Derecho. Esta dicotomía constituyó un ancla para ver las dimensiones de valores republicanos y su enseñanza. Pensaron que la 1ra. Categoría era la más importante. Sin ella, no es posible la 2da.

Todos estuvieron de acuerdo que esa pregunta debe ser reformulada cuidadosamente, para evitar sesgos de adoctrinamiento. El aprendizaje metacognitivo en cuanto a la división en 2 categorías se basó en la comparación y en argumentos de pertenencia.

También, se discutió algo que afecta la planificación de la evaluación al transferirse este ejemplo a la enseñanza del aula, ya que su contenido está presente en la educación primaria de los países americanos. Entonces, la discusión llevó a la conclusión de que reflejarse en una actividad evaluativa *debe esperarse una respuesta de lo enseñando y discutido en la clase*. Se amerita entonces, una pregunta argumentativa abierta como parte de la evaluación de los aprendizajes.

El 4to. ejemplo fue uno de los más interesantes para los participantes. Algunos no sabían quién era Bob Dylan y decidieron buscar en sus celulares por internet mientras introducía el ejemplo. Aclaro que les dije que era el autor y cantante de *Blowing in the Wind* (Soplando en el Viento) y premio de literatura. Luego, muchos se rieron porque el 80% de la audiencia no había nacido cuando ese éxito sonaba en todas las emisoras de radio del mundo.

El impacto de esa expresión: *que la muerte no me perturbe hasta que llegue*, generó una discusión fructífera en argumentaciones. Así como la maestra logra que sus estudiantes prestaran atención y se dieran cuenta de las diferencias de opiniones entre ellos, nuestros participantes sintieron lo mismo, pero como docentes analizaron el cómo trabajar situaciones reales con sus alumnos, debido a que se devela la necesidad de enseñar protocolos de participación en debates. Léase bien: enseñar el qué, el porqué, el cómo y, por supuesto el evaluar la situación.

Definitivamente, fue necesario darnos cuenta de las interpretaciones, ya que lo importante no era en realidad preocuparse por la muerte, sino que es como un llamado a que hagamos lo que hagamos, llegará. Ni de justificación debido a que entonces debo disfrutar la vida como me plazca. Ni razonar si ando por la decisión correcta o negar que vendrá. Ahora, deconstruir ciertas acciones de vida y reconstruir nuevas acciones de enfoque colectivo, pudiesen mejorar nuestras vidas.

Algunas reflexiones de los participantes las resumo como, que cuando educamos, debemos prestar atención a los problemas de nuestros estudiantes. Hay que observar el por qué algunos participan y otros no lo hacen. La necesidad de *preguntas poderosas* debe acompañar esta acción o experiencia. Muchas de estas preguntas son de difícil planeación, pero surgen durante el devenir de la discusión: *son reactivas no preordinadas*. Invitar a todos a participar es necesario, aunque debe llevarse con tino, sin que se sientan presionados. Claro, es necesario observar las reacciones y derivar de ellas las pistas para aprender. El rol del maestro es distribuirlas, verificarlas e indicar su valor para el aprendizaje colectivo. Es pues una instancia comunicativa.

El siguiente ejercicio fue una sencilla tarea sobre la *cultura del Maíz*, que resultó un tanto problemática. Su contenido requiere un análisis comprehensivo, es decir abarcador. En la medida en que transcurrió la discusión se dieron cuenta que ese aspecto tocaba áreas de aprendizaje diferentes y que era necesario tener una visión integrada de lo estudiado. Lo característico fue que cada quien puso la vista en un aspecto determinado: biológico, social, cultural, económico, Etc. Lograr un enfoque integrado requirió análisis sobre el conocimiento científico relacionado, prácticas culturales y tradiciones. Las relaciones entre los elementos del enfoque indicaron la *concepción de didáctica integrada* y

eso debe impactar la apreciación al estudiante que debe ser integral.

Algunos participantes manejaron la idea de que, en la realidad de la enseñanza en el aula, una actividad como esta tendría que ser descrita con mucha anterioridad a los estudiantes, a fin de que busquen variada información sobre el tema que en este caso fue sobre el maíz. Sin embargo, otros manifestaron la idea de que era, también, una ocasión para verificar tendencias vocacionales en los estudiantes. Algunos pondrían su atención en lo biológico, otros en lo cultural y usos de ese recurso natural. Así pues, que cualquiera fuese el foco de cada estudiante, la integración se daría en clases cuando se presenten los trabajos realizados. Aquí, la capacidad del maestro estaría en *resaltar la contribución de cada uno en el análisis* y asegurarse de que el enfoque integrado se desarrollarle satisfactoriamente.

El ejercicio sobre espacio y escenario

En el último ejercicio se planteó la diferencia entre el espacio y el escenario a fin de establecer cuál de ambos términos es el más abarcador. La preocupación viene porque el aula como espacio está supeditada a fuerzas externas. Este aspecto fue como el de mayor atención debido al impacto en la visión de los participantes y la forma de ir incorporando información sobre el ejercicio. Al principio sólo se discutió el asunto, sin más información que la de establecer diferencias según lo abarcador. Luego se incorporó el hecho del casino. Se esperaba, pues, una reacción según la nueva pista de aprendizaje.

Por supuesto, *la visión y argumentación comenzó a variar*. El hecho demuestra el encuentro entre dos reacciones evidentes. Llama a la reflexión si el maestro se da cuenta de las *reacciones de sus estudiantes*. De repente pueden pasar desapercibidas. Claro, las reacciones en el aula no tendrán un desenlace en que uno de los actores abandone el espacio.

Lo importante en situaciones así, es poder *derivar conceptos, extrapolar ejemplos y armar argumentos* desde la observación y su aplicación para la planificación didáctica y de la evaluación. Dada la importancia de este último ejercicio y la delimitación pedagógica del mismo, se presentan algunos comentarios de los participantes:

- Grupo 1: iniciaron con definir escenario desde un punto de vista pedagógico donde se dan herramientas, dinámicas y enseñanzas para la evaluación futura de los saberes y, espacio como área limitada del escenario.
- Grupo 2: el escenario es un área destinada para desarrollar los procesos de enseñanza/aprendizaje como, por ejemplo: aula, cancha, parque, biblioteca, templo, Etc. y, espacio es el ambiente de aprendizaje que promueve y fortalece el desarrollo de competencias sociales y cognitivas en los alumnos; pero, complementaron con la idea de que ambos se hacen de recursos situacionales como instalaciones, estrategias y fundamentalmente, clima emocional adecuado.
- Grupo 3: espacio es donde se reciben los conocimientos, viven y conviven y se forman como personas, de una manera tradicional en el logro de habilidades y actitudes y, el escenario se constituye con la participación activa de actores que cumplen roles distintos y asumen diferentes niveles de compromiso en el proceso educativo.

- Grupo 4: iniciaron diciendo que el espacio es un lugar extenso y, el escenario es limitado; argumentaron que la planificación toma en cuenta el espacio como lugar dependiendo de la cantidad de alumnos y el tipo de actividad. O sea el aula.
- Grupo 5: espacio es el área donde se desarrollan varias actividades y, escenario es la ambientación de una actividad determinada; así que, el espacio es más abarcador y el escenario se adapta a ese espacio.
- Grupo 6: espacio es el aula que debe ser controlada para que estimule el aprendizaje y, escenario es como de mayor amplitud, se relaciona con el adentro y fuera del aula.
- Grupo 7: asocia al escenario a factores indeterminados que llevan a experiencias, pero es vista en coexistencia con el espacio y, este es asociado al plan o mejor al método que orienta la práctica; Así que, el espacio es más abarcador.

Definitivamente, estas respuestas demuestran que se asume un concepto de currículum como plan y plan de clases, su espacio natural es el aula. Además, se dan caracterizaciones como argumentos que encajan bien en ambos términos. Incluso, invirtiendo su significado. Se destaca que evaluar es una acción futura, lo que indica que no acompaña a la experiencia educativa, sino que viene después. Se tiene idea de la condición necesaria de clima adecuado para aprender en convivencia y un ambiente donde los actores tienen roles distintos y con niveles de compromiso. Se destaca también, la diferencia de percepción relacionada con el control de la actividad en el aula y el advenimiento de factores externos indeterminados que afectan su eficiencia.

No obstante, después de ir describiéndose la situación del casino, los participantes revisaron sus planteamientos. Lográndose ver una capacidad más abarcadora del escenario. Es como acercamiento a ver un horizonte. Veamos:

- Aceptación de la amplitud del escenario por considerar factores que afectan la labor del aula escolar.
- El escenario permite entender las reacciones de los actores del proceso educativo.
- La influencia del escenario genera creación, devela tu forma de ser, de recrear y demostrar actitudes.
- El escenario ayudaría a analizar el entorno del estudiante, entorno analizado desde una crítica social que contempla intereses, necesidades y autonomía.
- Elementos de interpretación del escenario ayudaría a planificar mejor la actividad del espacio del aula y la escuela.
- Considerar el escenario es abrir la posibilidad de abarcar más estrategias, relacionar contenidos, apoyarse en la socialización, estudiar las fortalezas y debilidades para mejorar.
 - Tener claro el escenario, redundante en la aplicabilidad de lo estudiado tanto para comunicarse, el desarrollo lógico, descubrir habilidades deportivas, recreativas y, por consiguiente, valorar lo aprendido.
 - Por último, el escenario altera el plan y actividad de clase, cuando lo imprevisto o factores indeterminados aparecen afectándose un espacio que creemos es seguro, por lo que es necesario generar soluciones en la marcha, asociadas a capacidades creativas y decisiones colectivas.

DISCUSIÓN

Reacción

En esta aparte del artículo deseo ir puntualizando algunos aspectos para teorizar sobre el tema, pero desde la perspectiva de lo ocurrido en este curso. O sea, desde la práctica. Uno de los aspectos que llamó la atención a los participantes fue el termino reacción de los aprendices. Les comenté que evaluar es un acto de investigación y que tradicionalmente se evitan las reacciones de los investigados (Weeb Et Al, 1966). Pero, que según la IV Generación de la Evaluación, los estudiantes deben reaccionar ante la situación de aprendizaje (Fuguet, 2012). Definitivamente, es la manera de participar y dejar huellas o evidencias. Para muchos pedagogos, participar es un compromiso con nuestro propio aprendizaje.

Lo anterior tiene una base histórica en el discurso pedagógico y, también una base en el discurso actual. En el histórico, reaccionar, participar y aprender se fundamenta en la escuela la acción (Dewey, 1916) y, recientemente en el concepto de accionar con pasión (Collins, 2002; Covey, 2005). Si los estudiantes observan un escenario de aprender con acción y pasión se está asumiendo un currículum como experiencia y no como plan.

El escenario dará oportunidad para expandir el rango de objetivos, utilizar variedad recursos y, estratégicamente, evaluar logros no previstos, como en una especie de evaluación de libre objetivo o meta. Su uso se da cuando se desea observar resultados intencionados y no intencionados de un plan de enseñanza o intervención, desde una instancia crítica no focalizada en los resultados, o solamente en una recolección de datos.

Este concepto de libre objetivo o meta fue acuñando por Scriven (1967), en su obra sobre metodología desde una perspectiva curricular. Argumenta, ubicado en una concepción evaluativa de III Generación, que lo importante es el juicio, especialmente no solo referido a medición de logros sino al entendimiento de factores variados de éxito educacional. Así, este concepto se acerca al de escenario y no al de espacio. Deseo tener oportunidad para aclarar sobre este mismo autor, cómo se ha traducido e interpretado otras estructuras conceptuales sobre evaluación, especialmente las de evaluación formativa y sumativa. El hecho de entender estos términos desde una visión del tiempo: evaluación durante y final del proceso educativo, ha disminuido su alcance. Tanto ha sido así, que hay hoy propuestas de evaluación formativa, formadora y sumativa, incorporándose una distorsión total de la originalidad de los términos.

Lo anterior hay que analizarlo desde 2 perspectivas históricas en el desarrollo de la evaluación educacional. La primera es, pues, el hecho de que en el Racional Curricular, la evaluación es uno de tres procesos, los otros son selección y organización de objetivos y medios. Refiero esta temática a las contribuciones Tyler (1946) y Lawton (1983). La segunda, es que, con los aportes de Scriven y otros autores, la evaluación, desde la década de los 60, gira a convertirse en una disciplina independiente de la investigación de la acción social. Pero, con amplios elementos influyentes para evaluar asuntos educacionales. Incluso, a concebir a la investigación científica como proceso evaluativo, puesto que valida, convalida, perfecciona y/o destruye teorías.

Lo que deseo destacar en torno a los términos, se relaciona con lo anterior de la disciplina evaluativa y su desarrollo. En Inglés formativo es explicativo de forma, en filosofía serían accidentes. Y sumative es esencia, así como en la Summa Theologica. Luego, para el autor, se refiere a acciones y metas, que se observan integralmente, a fin de darle vida al principio de progresividad evaluativa, al lado de otros principios como el de continuidad e integración. No se limita al tiempo sino a la interacción de los procesos que encierra ambos términos.

Ahora bien, traducciones, interpretaciones y reelaboraciones de esos términos han desfigurado su estructura conceptual. Ejemplo, exponer que evaluación sumativa es al final y para calificar es asignarle a la evaluación una función administrativa del Sistema Educativo. Se disminuye así su función didáctica. Ahora bien, los que utilizan lo de formativa y formadora, tendrán que hacer todo lo posible para aclarar una diferencia entre esos términos, con racionalidad.

El concepto de evaluación sumativa puede ser visto, además, como un proceso documentativo ya que así se le proporciona y reviste de funcionalidad. Veámoslo así: asegurarse que el aprendiz haga todas las actividades, participe en clases, produzca trabajos (resúmenes, cuentos, mapas conceptuales, poesías, Etc.), estaríamos ejecutando acciones para verificar los accidentes formativamente. Pero, en forma integrada, el maestro puede percatarse del dominio de los aprendizajes al verificar accidentes y al administrar formas directas como responder a pequeños quiz, para demostrar lo aprendido.

Así, estaríamos, entonces, evaluando sumativamente, es decir observar el domi-

nio del aprendizaje. La relación de ambos términos es de recurrencia continua. Desde este ámbito se puede aclarar mucho el cómo planificar la evaluación, al aceptarla como instancia preordenada pero relativa. Ya que el concepto es que es reactiva. Remito esta discusión a la obra de Robert Stake (1975): evaluación Preordenada Vs. Respondente, precursor de la IV Generación de Evaluación.

Construcción colectiva

Otro de los conceptos que más llamó la atención en este curso taller fue la de construcción colectiva del aprendizaje. Anteriormente hemos dicho que venimos todos a aprender en la escuela: maestros y alumnos, administradores y padres. Para la IV Generación es una función del compartir reacciones, pistas, insight, conectores u otros elementos que ayuden a interpretar mejor los mensajes compartidos en el encuentro educativo. De esta manera, el dominio sobre un tema de estudio se desarrolla al dar y recibir elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Al terminar el proceso, todos han compartido saberes y una visión sobre un tema. O, al menos, reconocer diferencias con amplitud de criterios.

Desde la óptica anterior, el maestro debe dominar procesos de distribuir los aportes de todos, invitar a participar con ideas centradas en la temática de estudio y aclarar dudas cuando hay diversidad de criterios y en el entendimiento del tema. No obstante, hay que reconocer ciertas situaciones importantes. Una de ellas es el caso que, desde una dialéctica de la cotidianidad, el permanecer sin hablar, no necesariamente significa que no se esté participando. El ser humano percibe y aprende. El hecho de no hablar, se puede explicar por la influencia de variables no consideradas en un plan

didáctico. Veamos, uno de los grupos ya planteó lo de las situaciones imprevistas o factores indeterminados. Así que, la experiencia y vivencias de nuestros alumnos pueden facilitar o limitar su participación. Se incluye aquí aspectos de personalidad, carácter, miedo escénico, dudas sobre el dominio de un tema, Etc.

Veamos esto desde la perspectiva de innovaciones educativas reales expresadas por expertos como Herbert Kohl (1967), quien al pensar en la necesidad de moldear el aprendizaje a partir de la necesaria y compleja interacción de los contenidos académicos con la realidad social actual, recogió en su libro *36 Niños de un Gueto en Harlem* una experiencia con sus estudiantes, pensando en la promoción de reformas en la enseñanza y los sistemas educacionales, desde la consideración de factores como raza y ambientes sociales.

Dos episodios del libro llaman la atención. El primero es que promovió en los niños realización de escritos semanales expresados en cuentos sobre las actividades realizadas como discusiones, actividades familiares, visitas a museos y paseos programados por la escuela, entre otros. Entonces un niño sobresaliente escribió demasiado, el resto cumplió satisfactoriamente y una niña nada hasta el final del año escolar. Eso sí, ella nunca faltó a clases, fue a todas las actividades extra clases, Etc. Al final, presentó un escrito de un párrafo denominado: *Mi Escuela*, que decía aproximadamente: *mi escuela, tan sucia, fría, humedad y fea, como mi casa*. Sin más que comentar, su escrito es extraordinariamente significativo del escenario percibido por esta niña afroamericana.

El segundo es que, dado su enfoque docente de 6to. grado, permitió a los niños aprender felizmente. Pero, con conciencia

de su avance a otro grado con diferente docente. Luego, uno de ellos le dijo algo así parecido: *un buen año no hace la diferencia*. Tal afirmación refleja una perspectiva de un escenario complejo, el cual iba siendo progresivamente entendido por los alumnos. La duda es quién los atenderá a partir de ahora. Si bien estas reacciones fueron como de cierre de un buen año, son representativas de que el aprendizaje colectivo deja huella, que en Herbert se tradujo en sus preocupaciones por una mejor educación. Tal huella se manifiesta en su producción intelectual sobre educación con enfoque del progresivismo y de la formación docente.

La relación entre Evaluación y la construcción colectiva

La relación construcción colectiva y las reacciones, la argumentaré desde otra experiencia. Pero, antes debo aclarar que en algunos países mencionar palabras relativas a los órganos de intimidad con lenguaje ordinario, es entendido como una mala palabra. Cuando dicté un curso a docentes sobre innovaciones educacionales, cuya visión era acciones dentro y fuera del aula, vistos como un inmenso escenario de aprendizaje, se tuvo oportunidad de conocer experiencias docentes para incorporar innovaciones en la cotidianidad de las clases.

Uno de los participantes manifestó que le parecía muy difícil llevar innovaciones al aula, ya que se identifica como problemático debido a las reacciones. Luego contó una situación de la que conocía sobre la incorporación de innovaciones. Relató que en una actividad sobre las vacaciones, uno de los pupilos dijo que se había caído de culo y pasado con mucho dolor las vacaciones. Luego, en el receso fue corregido por el docente, indicándole que era una

mala palabra y que podía utilizar palabras como fondillo, nalgas, Etc.

Después, el docente, inició una innovación para aumentar vocabulario y reunió varios diccionarios y elaboró listas de palabras para su búsqueda en una situación de aprendizaje grupal. Pasados unos 10 minutos del inicio de la actividad, el estudiante referido ya, levanto la mano y le preguntó al maestro: ¿En el diccionario aparecen malas palabras? Definitivamente, el maestro quedó asombrado de tal pregunta. Luego el pupilo, continuó: es que aquí está la palabra culo. Esta reacción, enseñó mucho a ese docente.

Ahora, reflexiono que el problema aquí no es si corregir o no. Es cómo corregir. En casos como este, la orientación es sobre un debido uso de las palabras según el ambiente donde estés. Hay que hacer énfasis en un uso del lenguaje adecuado y elegante. Quizás, este argumento no sea correcto para muchos, debido al creciente uso del lenguaje identificado y modelado como libertad de expresión, pero que abusa de un libertinaje exacerbado. Pero, la experiencia de vida, muestra que ser educado, abre puertas.

En estudios recientes se aborda esa integración, asociada al interés temático de los autores. A mismo tiempo que se aborda la problemática del uso de los términos evaluativos. Así que, esta experiencia ha permitido indagar sobre la contribución. Veamos. En relación a ello, Nunziati (1990), identifica que el término formativo y formador es lo mismo. Establece como procesos la recogida y el análisis continuo de información, la retroalimentación constante y la introducción de reorientaciones necesarias. Hace un breve comentario sobre la evaluación diagnóstica al inicio del proceso educacional.

Avanza Gudiña (2025) sobre evaluación formativa y afirma que hay distintos tipos de evaluación formativa y múltiples maneras de aplicarlas. Refiere a la evaluación formativa retroactiva que se realiza cuando termina la fase de aprendizaje a fin de detectar el nivel alcanzado de dominio y la necesidad de implementar acciones de recuperación. También, se refiere a la evaluación formativa proactiva, que lleva a prever intenciones para anticiparse al desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Luego, remite a la evaluación formativa interactiva, que realiza durante la transmisión y adquisición de saberes a fin de identificar problemas de asimilación del conocimiento y poder controlarlas a tiempo. Por último, habla de la evaluación formativa gamificada o variedad lúdica y de su aporte a un inmenso abanico de habilidades especialmente las de comunicación y de pensamiento crítico.

Por su parte, Ríos R. (2023), comenta sobre evaluación sumativa y mantiene la diferenciación temporal. Señala que comúnmente ha sido vista como una forma de calificar y clasificar, pero que su papel está evolucionando como herramienta para mejorar la didáctica. Proporcionan información valiosa que los educadores pueden utilizar para ajustar su enfoque pedagógico. Luego, permite identificar patrones de aprendizaje, áreas de debilidades comunes y éxitos notables que ayuda a personalizar la enseñanza para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes. Necesaria la capacidad de adaptarla a las cambiantes necesidades educativas y sociales, a la tecnología que transforma la forma en que aprendemos y enseñamos, y así podrá reflejar una comprensión más holística del aprendizaje.

Definitivamente podemos observar

cómo se insiste en la diferenciación temporal pero las funciones son de carácter recurrentes, creándose una cortina muy delgada en sus diferenciaciones. Diría mejor, que hay que verlas como cíclicas en periodos cortos que se integran y complementan mutuamente, a fin de evaluar comprehensiva o abarcadoramente los procesos educativos. En tanto que la evaluación contribuye con la construcción colectiva, por la comunicación inmediata, podrá perfeccionar las estructuras conceptuales como un proceso de crecimiento y desarrollo intelectual del sujeto.

En el argumento anterior, exponemos aquí comentarios de Ordóñez (2020, 2025), que establece que es como un proceso dinámico y multifacético. Se basa en la colaboración entre individuos para lograr objetivos. Se activa una sinergia donde la interacción, la negociación y el intercambio de ideas dan como resultado que cada sujeto alcance el conocimiento. Este concepto se visualiza desde el ámbito social, cultural, político y educativo. Permite activar acciones cotidianas y se logra a través de tres conceptos: proceso evolutivo, grupalidad y finalidad. Conceptos que se operacionalizan con el compromiso constante con el diálogo, la negociación y la búsqueda de soluciones consensuadas.

También, podemos presentar al trabajo de Ríos P. (2021), quien se refiere a aspectos centrales de esta relación entre reacción y construcción colectiva. A pesar de que maneja la visión tradicional sobre evaluación sumativa, su planteamiento es propicio de destacar. Dice que para incorporar mejoras en las prácticas pedagógicas se hace necesario revertir la forma cómo se lleva a cabo formación continua del maestro. Necesario nuevos conceptos de transformación en vista a la calidad educativa. Propone una megatendencia des-

de el enfoque tradicional a una vigente de conceptos que hay que asumir. Es decir, ir de una visión empirista a una de socio-reconstructivista, ir de la objetividad del conocimiento a la intersubjetividad y del aprendizaje por asociación al de reestructuración. Esto impregna el discurso de bases filosóficas adecuadas.

Otros académicos han dado su contribución a esta discusión. Veamos: Hill (2017), discurre sobre el entender las prácticas de la función diagnóstica en el salón de clases y sobre la formación del maestro en el área. Ortega (2025) sobre evaluación formativa como vía para potencializar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Rodríguez (2022) sobre características e instrumentos utilizados en la evaluación formativa. Moreno y Ramírez (2022) sobre retroalimentación del aprendizaje en educación universitaria. Lobo (2025) sobre evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Garcés y Sarago (2022) sobre la construcción colectiva del conocimiento en escenarios virtuales. Castellano y Peralta (2020) sobre el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo.

En esos escritos se argumenta sobre mejoramiento de la calidad educativa, que se logra con el aprendizaje cooperativo para la construcción colectiva del conocimiento y para potenciar el cambio social.

A lo anteriormente expuesto, podemos tener de referencia dos aspectos importantes, desde los resultados del ejercicio Espacio vs. Escenario. Ello por lo relativo a los factores que condicionan el plan y el aula. Veamos:

- Trías (1991, 1999), al situar el pensamiento más allá de los límites del lenguaje, procesa un entendimiento sobre el límite y su noción. El límite implica frontera y se puede interpretar desde lo espacial. Originalmente se asocia a separación pero, dialécticamente, es proximidad. Entonces, no es de exclusión sino de inclusión. Desde esta consideración, podemos imaginarnos que la gente de la frontera, vive y se apoya mutuamente. O sea que, comparte experiencias de aprendizaje colectivo, al desarrollar valores y costumbres, en un escenario definitivamente más abarcador que en la línea fronteriza. Supera, entonces, el concepto de espacio y se adentra a las implicaciones sociales, de poder, del pensamiento, de la ética y la estética. Definitivamente, la señora del casino no identificaba la proximidad. Desde luego, este planeamiento se asocia a lo ya planteado de la contextualización, circunstancialidad y multiculturalidad. Es decir: reacciones y aprendizajes colectivos.

- Por otra parte, podemos reflexionar sobre el efecto de la inteligencia artificial y su aporte a la educación. Definitivamente se impone una filosofía de integración, no de exclusión: el docente no ha muerto, esta vivo y coleando. Recordemos que las finalidades están por encima de los medios. La nueva acción docente consiste en guiar a los estudiantes para que hagan un uso inteligente y creativo de esa herramienta. La guiatura permanente incluirá insights, pistas y conectores para canalizar su uso efectivo. Una vía es lograr un eficiente uso de prompts, que indiquen a la IA la razón y especificidad de la búsqueda. Que, en este caso, serían los insumos relacionados con las estructuras conceptuales, procedimentales y actitudinales de lo tratado en las actividades de clases y extraclases. Esto se apoya un concepto de conectividad que va más allá del uso de tecnología como he-

rramienta y se expande al concepto de la tecnología de procesos (Fuguet, 2020).

Implicaciones en el escenario curricular

En muchas oportunidades durante las discusiones en este taller, se recurrió a aclaratorias sobre la diferencia entre currículum como experiencia y plan. Se evidencia que en el grupo No. 1 de discusión se asumen directamente currículum como plan. Por lo general, se hace uso de la palabra currículo y normalmente se asocia al plan. Esta distorsión viene por cuanto los organismos internacionales de asesoría a naciones Hispanoamericanas en los 60, tradujeron del inglés Curriculum (sin acento) como currículo. Y en las reformas y legislaciones subsiguientes se asumió así el término.

La utilización de currículum viene imponiéndose prácticamente en todos los idiomas. Así, que vengo meditando sobre este tema desde hace tiempo y he concluido y asumido el criterio filosófico ya descrito para hacer diferencia entre evaluación formativa y sumativa. Es decir, la diferencia entre esencia/sustancia Vs. accidentes.

En consideración con lo anterior, los argumentos expuestos se basan, también, en la significativa obra de W. Schubert y Asociados, denominada: Curriculum Books: The First Hundred Years, donde se realiza una revisión sustancial y exhaustiva de los libros sobre currículum, que se centran en el discurso teórico y práctico a lo largo del siglo XX. Se presentan una selección de más de 3.000 libros que reúnen argumentos contextuales, sociales, políticos y culturales. Así, derivan un discurso curricular.

Dado lo anterior, expongo que Currículum:

- Es caso Nominativo del Latín y por lo tanto, es El definido como sustantivo o esencia. Los demás casos de la declinación en singular y plural, son accidentes.

- Es indicativo de unidad o unitario. Pero, como el universo se expresa en diversidad, también currículum lo hace, ya que no implica desconocimiento de la diversidad.

- Al contrario, se refiere a algo más que plan, es experiencia. Experiencia incluyente. Es lo que expresa una concepción de experiencia que expande el espacio a escenario.

- Ya se ha discutido que se acepta que el plan queda sujeto a factores multiculturales y multidisciplinarios. Así, el plan supera a la visión disciplinaria del contenido curricular. Pero, experiencia supera a la de concepción de currículum como sistema.

- Los anteriores argumentos tienen otras implicaciones. Currículum como sistema amplía el escenario, al contemplar factores como de entrada, contexto, proceso y salidas, como logros. Pero mantiene un complicado desarrollo al definir, reelaborar y evaluar esos factores, artificializándolos. Aumentando así, lo preordenado de la acción educativa y evaluativa.

La observación anterior queda demostrada en el hecho histórico cuando Stake (1975 1967, véase en Worthen and Sanders, 1987) propone su modelo para III Generación Evaluación, la del juicio, denominada Stake Data Matrix o Matriz/ Modelo de Contingencia y Congruencia. Modelo generado a fin de medir lo intencionado Vs. lo observado, en tres dimensiones o niveles: antecedentes, transacciones y resultados. Pero, al darse cuenta que era demasiado el trabajo que constituía utilizarlo, debido a que en la programación escolar se exige decisiones inmediatas, él mismo en una autocrítica, decide proponer

la evaluación respondiente, que es la aceptación de las reacciones.

A esta situación, agregan Guba y Lincoln (1989) que las generaciones de la medición, descripción y juicio, presentan fallas como preeminencia de los factores administrativos y gerenciales, ausencia de la pluralidad de valores y acomodo excesivo al paradigma positivista. Las reacciones, entonces, otorgan flexibilidad y dan base para argumentar tres características procedimentales y fundamentales constructivistas (Fuguet, 2000):

- Responsivo: centra en lo neurálgico, en las acciones y reacciones de las audiencias, en el fomento de un aprendizaje colectivo por medio del intercambio de pistas negociadas.

- Comunicativo: acto natural, donde el intercambio de pistas constituyen informaciones valiosas que requieren de realimentación y es base de la visión compartida de la realidad.

- Evolutivo: es como un proceso en continua evolución, proceso por el cual lo aprendido se perfecciona y se evidencia en la transformación de las estructuras conceptuales, en un tiempo dedicado a aprender, apoyado en instrumentos como el portafolio.

La IV Generación se ha identificado como la generación de la negociación. Hecho que ha generado mucha confusión. Lo asocian a mercantilismo. Algunos la interpretan como el proceso de acordar con los estudiantes las acciones y criterios evaluativos. Sin embargo, se trata de transacciones, término de uso común en Economía, que indica intercambio.

Así que, el intercambio en la experiencia educativa radica en el hecho de que todos participan en un proceso de compartir re-

acciones, pistas, insights y conectores a fin de comprender las estructuras conceptuales, procedimentales y actitudinales de lo que se enseña y se aprende. Este proceso de compartir dedica tiempo a responder preguntas, a debatir, a explicar las ideas con palabras propias y, mejor, a llevar proyectos creativos. Por lo que una reacción de los estudiantes -preguntas, dudas, expresión de entusiasmo- no es una interrupción. Es pues participación que genera información valiosísima sobre cómo están construyendo su aprendizaje.

En síntesis, la IV Generación es reactiva y no preordenada. El proceso evaluativo se moldea en función de las preocupaciones y las respuestas emergentes de las audiencias, en contraposición a un plan de evaluación rígidamente preestablecido. El portafolio, en tanto reúne evidencias del desarrollo del estudiante en consolidar aprendizajes, se constituye en la herramienta principal de la evaluación sumativa en su carácter documentativo. Lo que significa que la IV Generación reconoce la importancia de la evaluación sumativa.

Lo argumentos anteriores, remiten a elementos de doctrina curricular, entendido como un conjunto de proposiciones que dan sentido al currículum y a las relaciones entre los elementos de su desarrollo y evaluación (Beauchamp, 1975). Se concreta en criterios, planteamientos y condicionantes (Coll, 1991). Al efecto, es lo que el Rationale Tyleriano representa en la consolidación de la teoría curricular.

En resumen, Tyler (1946), en su obra clásica sobre Currículum e Instrucción, plantea una integración entre tres tipos de referentes, a considerar en el diseño de la educación educacional: a) tres fuentes de desarrollo curricular: la sociedad contemporánea, los especialistas conocedores de la estructura de las disciplinas científicas

y los estudiantes, su naturaleza y necesidades, b) tres procesos básicos curriculares: selección, organización y evaluación de 4 elementos constitutivos del diseño y, c) cuatro elementos básicos que interactúan con los procesos: selección de objetivos, selección de medios para lograrlos, organización de esos medios y selección y organización de medios para evaluar los logros.

El racional pretende asegurar claridad, tanto en el propio diseño como en sus alcances, como perspectiva del dominio de lo que se aprende. Desde esta instancia, se puede dar sentido a los aprendizajes significativos. También son referidos como aprendizajes estratégicos, sustantivos, duraderos, entre otras denominaciones.

En la Tabla No. 2 se especifican unas categorías y tipos de aprendizajes, según Fuguet (2006), sintetizados en su trabajo sobre Experiencias sobre Aprendizajes Significativo: caso proyecto de formación ciudadana de estado Miranda, Venezuela. Repertorio producido de la práctica de hacer investigación desde la experiencia docente.

Lo importante de resaltar la meta de aprendizaje significativo, radica en su relación con los planteamientos de una visión integrada de la planificación real y coherente, basada en el sentido común, el equilibrio y orden. Ello requiere que se reflejen en procesos fundamentados en la contextualización, la circunstancialidad y la multiculturalidad del mundo y su gente.

La escuela, al responder a la necesidad de perfeccionar escenarios educativos nutritivos, debe centrar su atención en los estudiantes, su naturaleza y necesidades, como fuente principal de la planificación didáctica y de la evaluación. De lo contrario repetiremos y seguiremos errando, poniendo los caballos detrás de la carreta.

Tabla 2: *Aprendizajes Significativos*

No.	Categorías o dimensiones	Aprendizajes significativos
1	Desarrollo afectivo valorativo.	Desarrollo afectivo valorativo: identificarse con la comunidad que rodea su escuela; detectar sus problemas e interactuar con diversos actores y, comprender y valorar la importancia de la participación ciudadana responsable.
2	Desarrollo intelectual.	Desarrollo intelectual: manejar textos legales para su desenvolvimiento en la sociedad; plantear problemas comunitarios a las instituciones gubernamentales y no gubernamentales que puedan colaborar en la solución de problemas; presentar propuestas de solución del problemas como caos vehicular, escombros, ambiente, violencia, Etc., tomando en consideración las políticas públicas existentes y, derivar políticas para el manejo del grupo y para la solución de problemas escolares.
3	Desarrollo del pensamiento lógico.	Desarrollo del pensamiento lógico: regresar al punto de partida en su razonamiento; formar un todo coherente al combinar diversas ideas y situaciones; planificar hechos futuros y, formular hipótesis en diferentes situaciones. existentes y, derivar políticas para el manejo del grupo y para la solución de problemas escolares.
4	Desarrollo del pensamiento efectivo.	Desarrollo del pensamiento efectivo: plantear estrategias diferentes antes de abordar la situación; planificar estrategias de solución con claridad de metas y, solicitar y manejar datos para apoyar conclusiones
5	Desarrollo del pensamiento e interacción el entorno natural y socio-cultural.	Desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo en procesos de interacción comunicativa relacionados con su entorno natural y socio-cultural: dar sentido y significación a las relaciones sociales, trabajar en grupo en forma participativa y, hacer propuestas creativas y coherentes con lo trabajado.
6	Desarrollo de la comunicación considerando contexto, ideas, normas de interacción y actitud reflexiva y crítica.	Desarrollo de la comunicación considerando contexto, ideas, normas de interacción y actitud reflexiva y crítica: usar el lenguaje del tema, exponer sus criterios, tolerar y respetar otros puntos de vista, revisar con interés sus apuntes y, escribir textos significativos multipropósitos.
7	Desarrollo de habilidades de trabajo productivo.	Desarrollo de habilidades de trabajo productivo: elaborar material publicitario en apoyo a campañas de interés comunitario, preparar intervenciones y comunicaciones, preparar exposiciones de materiales, afiches, avisos, rótulos, Etc. y, procesar información, documentación e investigación con uso de fichas, notas, mapas, cuadros y gráficos.

Fuguet, A. (2006). Experiencias sobre aprendizaje significativo en Venezuela: caso proyecto de formación ciudadana de Miranda. SEEC.

CONCLUSIONES

- Se destaca el valor de la didáctica realizada con ejercicios de la vida real y el aula, a fin de elicitar la reflexión sobre la planificación evaluativa y así, contribuir con una educación de calidad.

- Se evidencia la necesidad de manejar la planificación desde una instancia de orientación y flexibilidad a fin de incorporar las reacciones de los estudiantes a la experiencia y contribuir con la construcción colectiva del conocimiento y la experiencia como un acercamiento a la evaluación reactiva y no necesariamente preordenada.

- La relación reacción y la construcción colectiva del conocimiento impactan al escenario curricular, afectado por las circunstancias del aula rodeada de un mapa que amplía su escenario, donde la contextualización, la multiculturalidad y la globalización, están presentes.

- En este acomodo de visión, es necesario revisar la contribución historia del desarrollo de la evaluación como disciplina educativa y social, a fin de evitar asumir conceptos y términos confusos y duplicados, lo que contribuiría a comunicarnos mejor en esta área del conocimiento.

- Lo más característico es que, al trabajar las reacciones de los sujetos y construir colectivamente el aprendizaje significativo, se logra el compromiso de cada quien con el desarrollo de competencias sustantivas que lleven al logro continuo del aprendizaje.

REFERENCIAS

1. Beauchamp, G. (Third Ed). (1975). *Curriculum Theory*. Wimette: Kagg Pres.
2. Castellaro, M. y Peralta, Nadia (2021). Pensar el Conocimiento Escolar desde el Socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. En *Perfiles Educativos* Vol. 42 (168), 140-156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>
3. Coll, S. (1991). *Psicología y Currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós.
4. Collins J. (2002). *Empresas que Sobresalen*. Norma.
5. Covey S. (2005). *El 8vo. Habito*. Paidós.
6. Dewey J. (1916). *Democracy Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company.
7. Fuguet, A. (2000). Fundamentos de la Cuarta Generación de Evaluación. En *Docencia, Investigación y Extensión*, 4(1), Julio: 63-79.
8. Fuguet, A. (2006). Experiencias sobre Aprendizaje Significativo en Venezuela: caso proyecto de formación ciudadana de Miranda. En *Derecho a la Educación en un Mundo Globalizado*. Luis Naya y Pauli Dávila Editores. Tomo II: 723-732. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2136864>
9. Fuguet A. (2012). La Reacción en la Investigación. En *Revista de Investigación*. Vol. 36 (76), 283-212. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142012000200010
10. Fuguet, A. (2020). Conectividad: concepto mágico. *Sinopsis Educativa*, Vol. 20(39), 24-36. http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/sinopsis_educativa/article/viewFile/8836/5381
11. Garcés, M y F. Sarago. (2022). Construcción colectiva del conocimiento en escenarios virtuales: Una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista Cumbres* Vol. 8 (2), 35-50. <http://doi.org/10.48190/cumbres.v8n1a>
12. Guba, E. & I. Lincoln (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publication, INC.
13. Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. Sage Publication, INC.
14. Gudiña, V. (28 de agosto de 2025). Evaluación Formativa. Qué es, características, tipos y ejemplos. Definición en Educación. <https://definicion.de/evaluacion-formativa/>
15. Herbert Kohl (1967). *36 Children*. New American Library.
16. Hill, K. (2017). Understanding Classroom-based Assessment Practices: a precondition for teacher assessment literacy. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6 (1), 1-17.
17. Lawton. D. (1983). *Curriculum Studies and Educational Planning*. Hodder & Stoughton.
18. Lobo, A. (28 de septiembre de 2025). Evaluación Diagnóstica, Formativa y Sumativa: Guía completa para docentes. *Actos en la Escuela*. <https://actosenlaescuela.com/evaluacion-diagnostica-formativa-y-sumativa/>
19. Lyotard, J. (1987). *La. Condición Postmoderna*. Colección Teorema.
20. Miles, M. y Huberman, A. (2nd. Ed.) (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
21. Miles, M. Huberman, A. y J. Saldaña, (3Th. Ed.) (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
22. Moreno T., y Ramírez A. (2022). *Evaluación Formativa y Retroalimentación*

del Aprendizaje. En *Evaluación y Aprendizaje en Educación Universitaria: estrategias e instrumentos*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.researchgate.net/publication/362482770_Evaluacion_formativa_y_retroalimentacion_del_aprendizaje_2022

23. Nunziati G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, document de travail, Université d'été, in *Cahiers Pédagogiques*, No. 280, 47-64. <https://www.barbeyepedagogie.fr/4-didactique-1/georgette-nunziati-l-%C3%A9valuation-formatrice/>

24. Ordoñez, L. (2020). La Construcción Colectiva del Conocimiento en la Enseñanza Aprendizaje: Una experiencia de la Investigación Acción Participativa en el ejercicio de la docencia. Editorial Académica Española.

25. Ortega, C. (10 de agosto de 2025). Evaluación Formativa: Cómo potencializar el proceso de enseñanza-aprendizaje. QuestionPro. <https://www.questionpro.com/blog/es/evaluacion-formativa/>

26. Ríos R. (23 de agosto de 2025) Evaluación Sumativa. Carpeta Pedagógica: Plataforma Educativa de Recurso Digitales. <https://carpetapedagogica.com/evaluacionsumativa>

27. Ríos P. (2021). Marco Referencial para una Evaluación Formativa. *Revista Areté Digital*, 7 (13), 75-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8293885>

28. Rodríguez, A. (26 de agosto de 2022). Evaluación Formativa: características, instrumentos utilizados. Lifeder. Recuperado el 19 de agosto de 2025 de <https://www.lifeder.com/evaluacion-formativa/>

29. Rouco, A. (2009). Iglesia, Sociedad y Política. Colección Cartas Pastorales del Sr. Cardenal – Arzobispo de la Archidiócesis de Madrid. https://mercaba.org/ARTICULOS/I/iglesia_sociedad_politica_ROUCO.htm

30. Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In *Perspectives of Curriculum*

31. Evaluation. AERA Monograph 1, 39-83.

32. Scriven, M. (1973). Goal Free Evaluation. In E. House (Ed), *School Evaluation: the politics and process*. Mac. Cutchan.

33. Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Sage Publication, INC

34. Schoonmaker, F. (2007). One Size Doesn't Fit All: Reopening Discussion of the Research-Practice Connection. *Theory into Practice*, 46(4), 264-271. <https://doi.org/10.1080/00405840701593840>

35. Stake, R. (1975). Program Evaluation: particularly responsive evaluation. University of Michigan Evaluation Center.

36. Stake, R. (1967). The Countenance of Educational Evaluation. Illinois Office of the Superintendent of Public Instruction. Department for Exceptional Children, Gifted Children Section.

37. Schubert, W. Et Al (2002). *Curriculum Books: The First Hundred Years*. Peter Lang.

38. Trías, E. (1999). La razón fronteriza. Editorial Destino.

39. Trías, E. (1999). La Lógica del límite. Editorial Destino.

40. Tyler R. (1946). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press.

41. Weeb E. Et AL (1966) *Nonreactive Measures In Social Science*. Houghton Mifflin Company.

42. Worthen, B. and J. Sander (1987). *Educational Evaluation: alternative approaches end practical guidelines*. Longman INC.

Biografía

Dr. Antonio de Jesús Fuguet Smith

Doctorado en Educación y Postdoctorado en Educación, Ambiente y Sociedad. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). Coordinador Emérito de la Línea de Investigación y Desarrollo en Políticas Públicas e Innovaciones Educativas, Doctorado Educación UPEL-IPC. Es autor de variadas obras sobre investigación, evaluación, currículum, supervisión, perfil del docente, gerencia educacional y temática de sociopolítica. Asesor y tutor de tesis y trabajos de investigación y participación en diferentes congresos, seminarios y otros eventos de carácter nacional e internacional, en las mismas áreas. Actualmente: docente de los Doctorados de Educación en la UPEL-IPC de Sociopolítica y Educación y en la UCAB de Métodos de Investigación Cuantitativa en Presencialidad Remota y en Totalidad Virtual. Coordinador de Programa de Jubilados y Egresados de la UPEL-IPC.