



EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA VENEZOLANA

Nuevo Enfoque

Autor : Dr. Roberto Carlos Tovar García



AUTORIDADES

Dr. Basilio Sánchez
Presidente

Dr. Gustavo Sánchez
Rector

Dra. Edilia Papa
Secretaria General

Dra. Mirian Regalado
Vicerrectora Académica

Dra. Zeyda Padilla
Vicerrectora Administrativa

DECANATO DE INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y POSTGRADO

Dr. José Cordero
Decano

Abog. María T. Ramírez MSc.
Directora de Postgrado

Dra. Maite Marrero
Directora de Investigación

Dra. Yesenia Centeno
Responsable del Fondo Editorial

Obra: EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA VENEZOLANA.

Nuevo Enfoque

Autor: Roberto Carlos Tovar García

ISBN: 978-980-455-035-5



Depósito Legal: AR2025000151

ISBN: 978-980-455-035-5

Reservados todos los derechos
conforme a la Ley

Se permite la reproducción total o
parcial del libro siempre que se indique
expresamente la fuente.



COMITÉ EDITORIAL

Dr. Manuel Piñate (UBA, Venezuela)

Dra. Milagro Ovalles (UBA, Venezuela)

Dr. Yordis Salcedo (UMBV, Venezuela)

Dra. Luisa González (UNESR, Venezuela)

Dr. Ibaldo Fandiño (UP, Colombia)

Dra. Nancy Ricardo (UCSG, Ecuador)

EDICIÓN

Dra. Sandra Jiménez

UNEFA, Venezuela

REVISIÓN GENERAL

Dra. Yesenia Centeno

Responsable del Fondo Editorial

DISEÑO DE PORTADA:

Vicerrectora de Información y Comunicación

Fecha de aceptación: noviembre, 2024

Fecha de publicación: octubre, 2025



Fuente: <https://evaluacionenelprocesoeducativo.blogspot.com/>

Serie Libro Arbitrados

Número 43, Año 2025

San Joaquín de Turmero-Universidad Bicentennial de Aragua

Es una publicación correspondiente a la colección de libros y revistas arbitradas del Fondo Editorial de la Universidad Bicentennial de Aragua (FEUBA), dirigida a docentes e investigadores de las distintas disciplinas del saber. Tiene como propósito divulgar los avances de estudios, casos o experiencias de interés de la educación universitaria, la ciencia y la tecnología desarrollados por los participantes de la universidad o cualquier investigador u académico interesado. Es una publicación periódica trimestral arbitrada por el sistema doble ciego, el cual asegura la confidencialidad del proceso, al mantener en reserva la identidad de los árbitros.

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	6
Bloque I. Repensar la evaluación desde la Educación Primaria Venezolana.....	9
Entre Fundamentos y Contradicciones.	12
La Evaluación como Problema Epistemológico.....	15
Bloque II. La Ruta de la Transformación.....	31
Entramado Contextual.....	31
Evaluación Punitiva vs. Evaluación Crítica.....	40
Transcomplejidad: Tensiones y Realidades.....	46
Bloque III. Una Mirada desde la Complejidad Integradora.....	50
Más Allá del Dato para Comprender al Sujeto.	50
Hacia una Evaluación Sustentable.....	53
Propuestas para una Educación con Sentido.....	56
REFERENCIAS	62

PRÓLOGO

La evaluación de los aprendizajes ha sido históricamente un campo de disputa en el ámbito educativo. En su aparente neutralidad técnica, esconde decisiones profundamente ideológicas, epistemológicas y éticas. Evaluar no es solo medir; es interpretar, comprender y asumir una postura frente al conocimiento, el aprendizaje y, sobre todo, frente a los sujetos que aprenden.

Este libro nace del deseo de mirar más allá de los instrumentos, de interpelar las prácticas que se han convertido en rutinas, de cuestionar las lógicas de control que aún dominan la escena evaluativa en la escuela primaria venezolana. Más que ofrecer respuestas acabadas, esta obra propone un ejercicio riguroso de comprensión y producción teórica sobre los procesos de evaluación, desde y para el contexto venezolano, con una clara intención de transformación.

La investigación que le da origen se inscribe en una perspectiva transcompleja, que no teme abordar la incertidumbre, lo multidimensional y lo contradictorio. Se trata de una invitación a pensar la evaluación desde la sensibilidad pedagógica, la diversidad cognitiva, las emociones como parte del aprender, y los modelos de vida que se tejen en nuestras aulas. En este sentido, se asume la evaluación no como fin, sino como mediación transformadora que puede contribuir a la justicia educativa, a la inclusión real y al fortalecimiento de la práctica docente.

Es un libro para docentes que resisten desde sus aulas, para investigadores que buscan comprender desde lo situado, y para responsables de política educativa que anhelan cambios reales. Porque transformar la evaluación es,

en última instancia, transformar la educación y, con ella, las posibilidades de futuro para nuestros niños y niñas.



Este libro se estructura en tres grandes bloques temáticos que dialogan entre sí desde un enfoque reflexivo, crítico y constructivo. A través de este recorrido, se transita desde un diagnóstico profundo de la realidad evaluativa en la educación primaria venezolana hacia la construcción de nuevos sentidos, sustentados en categorías emergentes, visiones epistemológicas alternativas y una apuesta decidida por una evaluación crítica y transcompleja como horizonte transformador.

Bloque I: Repensar la Evaluación desde la Educación Primaria Venezolana

Este primer bloque sitúa al lector en el contexto específico de la educación primaria en Venezuela, abordando sus principales desafíos estructurales y las prácticas evaluativas predominantes. Se proponen reflexiones iniciales sobre el significado de evaluar y los modos en que esta práctica ha sido históricamente configurada en el sistema escolar, revelando tensiones entre la tradición, la política educativa y la realidad del aula.

Bloque II: La Ruta de la Transformación

Este segundo bloque constituye una invitación a reconocer las tensiones, contradicciones y rupturas que emergen al confrontar las prácticas evaluativas tradicionales —ancladas en enfoques punitivos, mecanicistas y excluyentes— con perspectivas más críticas, éticas y humanizantes. Se exploran aquí los fundamentos epistemológicos y los marcos conceptuales que posibilitan una comprensión distinta del acto evaluativo, más coherente con los principios de justicia educativa, inclusión y respeto por la diversidad.

Bloque III: Una Mirada desde la Complejidad Integradora

En el bloque final, se profundiza en la praxis evaluativa desde una mirada situada, crítica y compleja. Se analiza el uso de los instrumentos de evaluación desde una perspectiva cognitiva y se reflexiona sobre el rol activo del docente como sujeto epistémico. Finalmente, se plantea la necesidad de avanzar hacia una evaluación sustentable, inclusiva y transformadora, que articule las dimensiones emocional, cognitiva y ética del aprendizaje.

Este bloque cierra con una apuesta clara por la transformación educativa: al integrar saberes diversos, rescatar la voz del docente evaluador y comprender el aprendizaje en su totalidad, se propone una evaluación con sentido, puesta al servicio del desarrollo integral de niños y niñas, y no como mecanismo de control o exclusión.

A quienes abran estas páginas les espera un camino de cuestionamiento, reaprendizaje y compromiso. Porque evaluar también es educar, y educar es, siempre, una apuesta por lo posible.

Dra. Sandra Jiménez Rodríguez

BLOQUE I.

REPENSAR LA EVALUACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN PRIMARIA VENEZOLANA

Encrucijada para una evaluación humana.

Comprender la evaluación desde la realidad venezolana en el nivel de Educación Primaria exige mirar más allá de los formatos tradicionales de medición y control. En este primer bloque se plantea una revisión crítica de las concepciones de evaluación que predominan en la escuela, muchas veces marcadas por una lógica uniforme, punitiva y descontextualizada. Frente a esta mirada reduccionista, emergen propuestas que reconocen la diversidad del aprendizaje y la riqueza del desarrollo humano desde enfoques más integrales, como la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

Desde finales del siglo XX, Gardner (1997) ha propuesto una ruptura epistemológica frente a la idea tradicional de inteligencia como un conjunto homogéneo, fijo y cuantificable. En su lugar, plantea que la inteligencia humana está compuesta por una serie de capacidades distintas, relativamente autónomas, que interactúan con contextos culturales, experiencias personales y modos simbólicos de expresión. Esta visión se sustenta en los avances neurocientíficos que, desde las investigaciones de Gall, Broca y Wernicke, referido por Geert-Jan, (2022), han permitido ubicar funciones cerebrales diferenciadas vinculadas al lenguaje, la motricidad, la emoción, la creatividad o el pensamiento lógico.

Gardner redefine la inteligencia como un potencial biopsicológico para procesar información, que se activa en contextos culturales específicos con el

fin de crear productos o resolver problemas que tengan valor para una comunidad. Este enfoque desplaza las pruebas psicométricas tradicionales como único criterio de evaluación y abre paso a una evaluación más humanista, diversa y contextualizada.

Como se aprecia en la Figura 1 (Tovar, 2024), Gardner distingue diversas inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, musical, naturalista, interpersonal e intrapersonal. Cada una de estas inteligencias representa un modo diferente de aprender y de relacionarse con el mundo. En el ámbito educativo, reconocer esta diversidad significa comprender que no todos los estudiantes aprenden del mismo modo, ni expresan sus saberes a través de las mismas vías.



Figura 1. Inteligencias Múltiples.

Fuente: Tovar (2024)

De esta manera en la figura 1, se aprecian las inteligencias: kinésica, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturista, artística. La concepción de las inteligencias múltiples es una perspectiva iluminadora para la docencia, que facilita y dinamiza el aprendizaje, grupal e individual, porque

permite disponer de recursos sin límites para evitar discriminar a un niño, al proponer diversos modos de acercamiento y distintas estrategias de abordaje del proceso que tendrán como base aquellas inteligencias más favorecedoras del aprendizaje en cada niño. Particularmente, Fritzsche (2006:4), define:

La educación de las inteligencias intrapersonal e interpersonal está relacionada con procesos de abordaje interdisciplinario, donde el trabajo y el juego facilitan la construcción de la identidad y de la propia historia, con la reflexión sobre la familia, la vecindad, los grupos humanos que componen la unidad mayor. La aceptación de las diferencias, la comprensión desde la historia de los grupos humanos, son un ejercicio dialéctico para construir la realidad.

Lo anterior conlleva a pensar que el trabajo y el juego en la inteligencia intrapsíquica requiere establecer la comprensión de lo justo y lo legítimo, la percepción de los límites y la elaboración de una idea de justicia autónoma que dé firmeza a las decisiones correctas. Los conceptos de inteligencias interpersonales e intrapersonales son pilares básicos en el concepto de inteligencia emocional que proclama Fritzsche (2006). Estas habilidades permiten al sujeto autorregularse, reconocer sus emociones y actuar con empatía en contextos complejos y diversos.

En definitiva, la Teoría de las Inteligencias Múltiples facilita la aplicación de estrategias de evaluación de los aprendizajes de manera novedosa, motivante, integradora y creativa, todos estos postulados de la evaluación transcompleja, para que los estudiantes en su rol protagónico construyan esquemas de conocimiento amplios permitiéndoles adquirir una visión de la realidad que supere los límites de un saber cotidiano, y los acerque más al conocimiento y al potencial creativo los cuales poseen desarrollando o activando otras inteligencias

Asimismo, desarrolla la capacidad cognitiva para resolver problemas, tomar decisiones, mejorar formas de conductas, aumentar la estima,

desarrollar habilidades y destrezas y tener una mayor interrelación con las personas que le rodean y consigo mismo. Sin duda, la teoría de las Inteligencias Múltiples desde la perspectiva de quien escribe, potencia el aprendizaje, incrementa la autoestima, desarrolla las habilidades de cooperación y liderazgo, y aumenta el interés y la dedicación al aprendizaje.

Entre Fundamentos y Contradicciones

Al reflexionar sobre los fundamentos de una evaluación verdaderamente humana, inclusiva y significativa, resulta indispensable considerar modelos educativos que reconozcan al sujeto como una totalidad: pensante, emocional, social y cultural. En esta perspectiva, la educación y la evaluación deben responder no solo a criterios de desempeño académico, sino también a la construcción de sentido vital, a la formación ética y al desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Este enfoque se nutre, entre otros aportes, de las teorías de la Inteligencia Emocional, las cuales permiten ampliar el marco desde el cual se concibe el aprendizaje y su evaluación. En este sentido, la Inteligencia Emocional representa una herramienta conceptual fundamental para resignificar la práctica evaluativa y situarla en una perspectiva transcompleja. Desde esta mirada, se reconoce que las emociones influyen directamente en los procesos cognitivos, sociales y motivacionales del estudiante, por lo que evaluarlas y considerarlas en el diseño pedagógico se vuelve indispensable. Así, la evaluación deja de ser un simple mecanismo de medición para convertirse en una oportunidad de acompañamiento integral del desarrollo humano.

El concepto de inteligencia emocional fue introducido inicialmente por los psicólogos Salovey & Mayer (1990), pero fue ampliamente difundido y

desarrollado por Goleman (1996), quien lo define como la capacidad para reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, así como las emociones de los demás, con el fin de guiar la conducta de manera efectiva y facilitar los procesos de pensamiento. Según este autor, emocionar no es lo opuesto a razonar, sino una vía para pensar más inteligentemente. Desde esta visión, la inteligencia emocional se construye sobre cinco dimensiones esenciales (Salovey y Mayer, 1990), representadas en la Figura 2:



Figura 2. Dimensiones de la Inteligencia Emocional.

Fuente: Tovar (2024)

1. Conocimiento de las propias emociones, como punto de partida para la autorregulación.
2. Autorregulación emocional, que implica controlar impulsos y mantener la calma ante situaciones desafiantes.
3. Motivación personal, entendida como la capacidad para alcanzar metas sin depender de estímulos externos.

4. Empatía o comprensión de las emociones ajenas, fundamental para establecer relaciones significativas.
5. Gestión de relaciones, que refiere a la capacidad para comunicarse eficazmente y colaborar en armonía.

Estos componentes se vinculan directamente con el desarrollo socioafectivo de los estudiantes, promoviendo una convivencia escolar más armónica, un mejor autoconcepto, y un ambiente de aprendizaje más saludable. En palabras de Goleman (1996), las emociones y las capacidades intelectuales están inseparablemente entrelazadas; por lo tanto, no es posible formar académicamente a un estudiante sin educar también su mundo emocional.

Esta afirmación tiene profundas implicaciones para la práctica evaluativa. Desde una perspectiva transcompleja, evaluar no puede ser entendido como un proceso mecánico de calificación, sino como un acto pedagógico y ético que considera a la persona en su totalidad. En esta dirección, la evaluación debe reconocer y valorar competencias emocionales tales como la autorregulación, la empatía, la autoconciencia, la resiliencia y la colaboración, las cuales son determinantes no solo para el rendimiento académico, sino para la vida misma.

La inteligencia emocional, entonces, amplía el campo de lo evaluable y redefine el rol del docente como mediador no solo del conocimiento, sino también del bienestar emocional de sus estudiantes. Ello implica crear ambientes escolares seguros, afectivos y estimulantes, donde cada estudiante se sienta valorado, reconocido y acompañado en su proceso de aprendizaje. En este contexto, la evaluación se orienta también a identificar fortalezas emocionales, niveles de resiliencia y habilidades sociales. De esta manera, se

favorece un aprendizaje más profundo, significativo y conectado con la realidad vital de cada estudiante.

Desde la perspectiva de esta investigación, la inclusión de la inteligencia emocional en los modelos de evaluación representa una apuesta ética y transformadora. Una escuela que educa en emociones es una escuela que forma para la vida, y una evaluación que las incorpora deja de ser un instrumento de exclusión para convertirse en una herramienta de crecimiento. Este enfoque promueve la equidad educativa al reconocer la diversidad emocional como parte del proceso formativo. Además, fortalece el vínculo entre escuela, familia y comunidad, generando una cultura del cuidado y del respeto mutuo.

En definitiva, una evaluación humana requiere de modelos de vida y educación coherentes con los principios de dignidad, justicia y equidad. Implica reconocer que detrás de cada desempeño escolar hay una historia, una emoción, una expectativa, un vínculo. Solo desde allí es posible construir una evaluación que respete la complejidad del ser humano y contribuya genuinamente a su desarrollo integral.

La Evaluación como Problema Epistemológico.

La evaluación, tal como ha sido concebida y aplicada en muchos contextos educativos, no escapa de la crisis de sentido que atraviesa a la educación en su conjunto. A menudo se encuentra atrapada entre dos fuerzas contradictorias: por un lado, la presión por cuantificar, estandarizar y controlar los aprendizajes, y por otro, la necesidad creciente de construir procesos evaluativos éticos, inclusivos y significativos, centrados en el sujeto que aprende.

Desde esta tensión, se hace necesario repensar el problema de la evaluación no solo como un asunto técnico, sino como un problema epistemológico profundo, que involucra la forma en que se entiende el conocimiento, el aprendizaje, la subjetividad, la cultura y el mundo. Aquí es donde las propuestas alternativas, como la de Capra (2010), abren un camino fértil para la reconstrucción de los marcos evaluativos. Su visión sistémica y ecológica del saber permite concebir la evaluación como un proceso interconectado, dinámico y contextual. Así, se supera la lógica fragmentaria y reduccionista, dando paso a un enfoque más holístico e integrador.

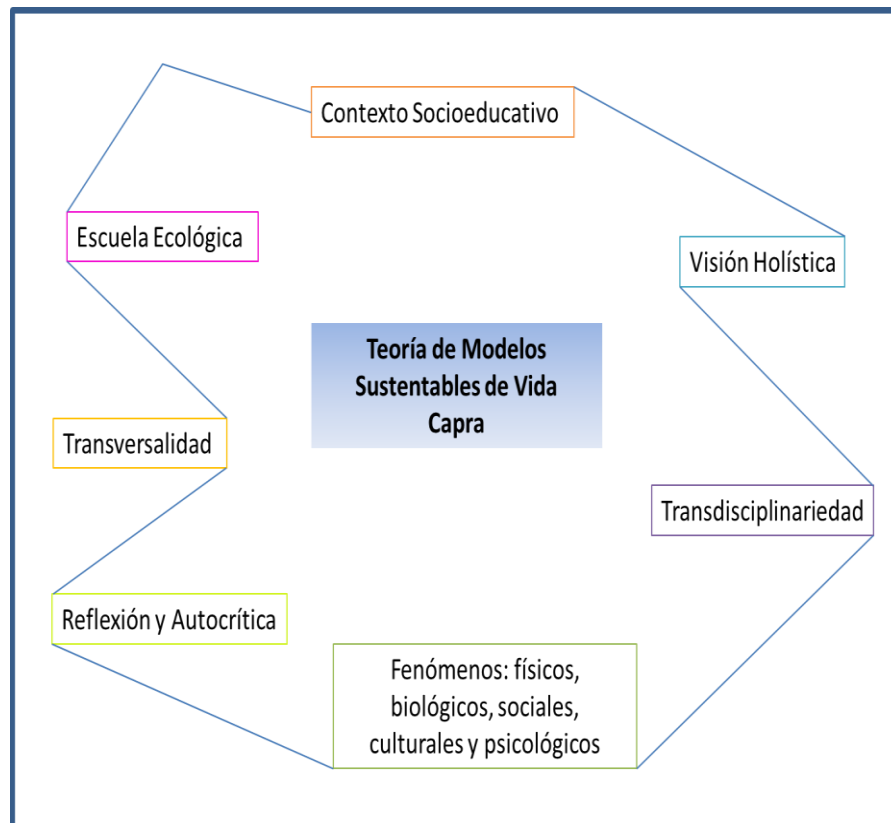


Figura 3. Teoría de Modelos Sustentables de Vida de Capra.

Fuente: Tovar (2024)

Capra, en su crítica a los sistemas educativos contemporáneos, señala que estamos frente a una crisis civilizatoria de múltiples dimensiones — ambiental, cultural, económica y espiritual— derivada de una concepción mecanicista y fragmentada de la realidad. En este contexto, la educación de masas ha sido reducida a una lógica de entrenamiento laboral, desconectada del cuidado del planeta, del desarrollo integral del ser humano y de la construcción de un sentido colectivo de vida. Como alternativa, propone lo que denomina Modelos Sustentables de Vida, basados en el ecoalfabetismo, el pensamiento sistémico y una pedagogía experiencial, participativa y multidisciplinaria.

Según Capra (ob. Cit), el enfoque educativo debe propiciar la comprensión de los sistemas vivos, el desarrollo de la conciencia ecológica y la integración armónica de los saberes. En este sentido, la evaluación no puede mantenerse al margen de estas transformaciones. Una evaluación sustentable no puede reducir al estudiante a un número, ni ignorar su relación con su entorno, su historia, su cultura y sus emociones. Debe más bien convertirse en una herramienta que permita acompañar la construcción del conocimiento desde un enfoque ético, holístico y comprometido con la vida.

Esta visión encuentra resonancia en el pensamiento de autores como Bertalanffy (2007), quien sostiene que una educación realmente transformadora debe sustentarse en una política que favorezca la visión integral y reconstructiva de los fenómenos sociales, considerando no solo los aspectos cognitivos, sino también los ontológicos, teleológicos y metodológicos. Así, educar no se reduce a combatir el analfabetismo, sino que implica garantizar el pleno funcionamiento intelectual, físico, emocional y social del individuo, condicionado —y a la vez modelado— por factores culturales, económicos, políticos y jurídicos.

En este marco, la evaluación se reconfigura como un proceso transdisciplinario, vinculado al conocimiento situado, al diálogo de saberes y a la co-construcción de sentido. Implica abandonar la visión compartimentada del saber, en favor de enfoques globalizadores que reconozcan las interconexiones entre disciplinas y dimensiones humanas. Tal como Correa Mosquera & Pérez Piñón (2022), la transversalidad se convierte en una estrategia epistemológica para superar la fragmentación, y permitir que los ejes de sentido atraviesen todo el currículo, incluida la evaluación.

El aula, como espacio vital de enseñanza y socialización, es también un microecosistema relacional, afectivo y cognitivo, atravesado por múltiples sistemas interdependientes —la familia, la comunidad, el contexto político y cultural—. En él, las relaciones humanas, los vínculos afectivos, la empatía y la cooperación constituyen condiciones indispensables para un aprendizaje profundo y duradero. Por ello, evaluar sin considerar este entramado es simplemente reproducir una pedagogía del vacío, que ignora la complejidad del ser humano y la riqueza de su entorno.

Desde esta mirada, evaluar se convierte en un acto ético, ecológico y político, que interpela no solo lo que el estudiante sabe, sino quién es, cómo se vincula con los demás, cómo interpreta la realidad y cómo actúa en ella. La evaluación ya no es solo un instrumento de medición, sino un dispositivo de sentido que debe contribuir a la formación de sujetos críticos, autónomos y responsables frente al presente y el porvenir.

En síntesis, si la educación ha de contribuir a la construcción de modelos sustentables de vida, la evaluación debe ser coherente con ese propósito. Debe abandonar su rol de vigilancia y control, y transformarse en una herramienta para el desarrollo humano, la conciencia ambiental, la justicia social y la integración del conocimiento. Solo así podremos hablar de una

evaluación verdaderamente humana y transcompleja.

Repensar la evaluación en el nivel de educación primaria en Venezuela implica interrogar no solo los métodos y técnicas aplicadas en el aula, sino también los marcos epistemológicos, pedagógicos y políticos que los sostienen. En un contexto caracterizado por profundas tensiones estructurales, culturales y sociales, el acto de evaluar no puede reducirse a la medición de resultados o al cumplimiento de estándares rígidos. Más bien, debe comprenderse como un proceso complejo que reconoce la diversidad de las formas de aprender y las múltiples dimensiones del desarrollo humano.

La educación primaria venezolana tiene como propósito fundamental la formación de niños y niñas activos, reflexivos, creativos, críticos y participativos. Se busca su protagonismo no solo en el ámbito escolar, sino también en su entorno familiar y comunitario. Este ideal está alineado con los fines e ideales de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, que promueve la corresponsabilidad, la identidad nacional, el respeto por el ambiente y los valores de solidaridad, honestidad y responsabilidad. Sin embargo, estas aspiraciones contrastan muchas veces con prácticas evaluativas tradicionales, descontextualizadas y poco sensibles a la realidad social y emocional del estudiantado.

Desde la perspectiva teórica, autores como Strauss & Corbin (2007) destacan que la teoría cumple un papel fundamental al ampliar la interpretación de los fenómenos estudiados y aportar rigurosidad al proceso investigativo. En este marco, el estudio del comportamiento humano —y particularmente del aprendizaje— exige una aproximación crítica a los conceptos y supuestos que guían la evaluación. Lejos de ser una simple herramienta técnica, la evaluación se convierte en un problema epistemológico que refleja cómo se conciben el conocimiento, el sujeto y la enseñanza en una

determinada cultura educativa.

Una de las teorías que ofrece un fundamento renovador para la comprensión del aprendizaje es la de las Inteligencias Múltiples, desarrollada por Gardner (1997). Esta teoría rompe con la noción tradicional de inteligencia como una capacidad única y medible, y propone en su lugar un modelo en el que coexisten distintas formas de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, espacial, kinésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Cada una representa un modo distinto de relacionarse con el mundo y de construir conocimiento. Evaluar bajo esta mirada implica reconocer que no todos los estudiantes aprenden igual ni expresan lo aprendido de la misma manera. La evaluación, por tanto, debe abrirse a formatos diversos y creativos que valoren las distintas maneras de saber y ser.

Asimismo, la teoría de la Inteligencia Emocional, inicialmente formulada por Salovey & Mayer (ob. cit) y popularizada por Goleman (ob cit), resalta la importancia de integrar lo afectivo al desarrollo cognitivo. La inteligencia emocional comprende dimensiones como el conocimiento de las propias emociones, la autorregulación, la empatía, la motivación y la gestión de las relaciones. Estas competencias son esenciales en el proceso de aprendizaje, ya que influyen en la forma en que los niños enfrentan desafíos, establecen vínculos y construyen su identidad. Desde una perspectiva transcompleja, evaluar debe incluir también estas dimensiones socioemocionales, como parte del desarrollo integral del ser humano. Goleman afirma que emociones e intelecto están inseparablemente entrelazados, y que educar las emociones es tan crucial como educar el pensamiento.

Esta visión integral del aprendizaje es coherente con lo planteado por Capra (ob. cit), quien propone una pedagogía basada en Modelos Sustentables de Vida. Ante una crisis global del paradigma mecanicista, Capra

sugiere el ecoalfabetismo y el pensamiento sistémico como fundamentos para una educación que enseñe a vivir en armonía con la naturaleza y con los otros. El enfoque que propone es vivencial, participativo y transdisciplinario, y se orienta a formar ciudadanos con conciencia ecológica, ética y social. En este contexto, la evaluación debe dejar de ser un instrumento de vigilancia para convertirse en una herramienta de comprensión profunda del sujeto, su contexto y su relación con la vida.

La transversalidad, como plantea Bertalanffy (ob. Cit), es un principio metodológico que permite superar la fragmentación del conocimiento e integrar las diferentes áreas del saber. Desde esta óptica, la evaluación debe ser un espacio de diálogo entre disciplinas, perspectivas y experiencias, generando un abordaje holístico del aprendizaje. Esta idea es reforzada por Correa Mosquera & Pérez Piñón (2022), quien llama a una política educativa que contemple la integralidad del ser humano y que fomente planes y proyectos centrados en las dimensiones ontológicas, teleológicas, epistemológicas y metodológicas del aprendizaje.

La escuela, entonces, debe ser entendida como un sistema complejo, donde el aula representa el ecosistema inmediato de enseñanza y socialización. Este espacio está mediado por múltiples factores —familiares, sociales, afectivos, culturales— que inciden directamente en el proceso educativo. En este contexto, los procesos de evaluación no pueden limitarse a criterios cuantitativos ni a valoraciones fragmentadas. Deben reconocer las condiciones reales de vida de los estudiantes, sus trayectorias de aprendizaje y sus modos particulares de significar el mundo.

En el caso venezolano, los procesos de aprendizaje en primaria se desarrollan en tres momentos diferenciados: de 6 a 7 años (primer y segundo grado), donde se inicia la escolarización formal; de 8 a 10 años (tercer y cuarto

grado), en los que se consolidan competencias cognitivas clave; y de 11 a 12 años (quinto y sexto grado), etapa previa a la transición a la secundaria. Esta diferenciación exige al docente una mirada sensible a las particularidades evolutivas y afectivas de cada grupo etario, así como el diseño de estrategias pedagógicas y evaluativas adecuadas al desarrollo psicoemocional del niño o niña. (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2013-2014).

El proceso de cambio curricular, actualmente en marcha en Venezuela, apunta hacia una educación de calidad centrada en la vida, el entorno y la cultura local. En este sentido, una buena institución educativa no solo debe garantizar aprendizajes significativos, sino también un entorno ético, humano, incluyente y sustentable. Sin embargo, existen tensiones y desafíos, especialmente en lo referido a los sistemas de evaluación y supervisión. Muchos docentes expresan su preocupación por el énfasis desproporcionado en los aspectos administrativos, en detrimento de lo pedagógico. La supervisión, lejos de cumplir un rol de acompañamiento y mejora, es percibida como punitiva, burocrática y descontextualizada. Es necesario recuperar su función formativa, con criterios claros, integrales y adecuados a la diversidad del territorio.

Los docentes demandan además mayor claridad en el perfil del supervisor, especialmente en lo que respecta a su formación pedagógica, experiencia docente y habilidades comunicativas. La supervisión debe convertirse en un proceso ético, horizontal y orientado al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, más que a su fiscalización. En este marco, una evaluación transformadora debe también ir de la mano de una supervisión reflexiva, situada y comprometida con el desarrollo profesional docente.

En síntesis, repensar la evaluación en el nivel de educación primaria venezolana requiere integrar saberes diversos, rescatar la voz del docente y

reconocer al estudiante como sujeto activo, emocional y cultural. Evaluar no puede ser un acto aislado ni instrumental; debe formar parte de un proceso dialógico, ético y transcomplejo, que permita acompañar el desarrollo integral del niño o la niña, reconocer sus múltiples inteligencias, valorar su mundo emocional, y proyectarlo hacia una ciudadanía crítica, creativa y comprometida con la transformación de su realidad.

En la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con De Cássia Moura, et al. (2021), es fundamental el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, que experimenta cada estudiante a partir de sus propias reflexiones, el proceso educativo se centra en su persona, permitiéndole construir y desarrollar sus conocimientos, sus creencias, habilidades y actitudes.

Asimismo, la evaluación tiene como una de sus funciones conocer la manera en que se realiza el proceso educativo otorga valor al carácter creativo y se fundamenta en la utilización de técnicas e instrumentos evaluativos múltiples que permitan la evaluación auténtica como alternativa, de manera tal que se evalúe la puesta en práctica de diferentes estrategias pedagógicas, en donde los estudiantes comienzan desde un principio afrontando tareas asignadas con la intención de resolver problemas auténticos, haciendo que el aprendizaje sea más funcional, aplicado y significativo.

Una evaluación de este tipo debe ofrecer la información a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, de tal manera que pueda realizar las correcciones que sean pertinentes durante el proceso. Es importante que el estudiante asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y utilice esta valoración como un medio que le permita alcanzar los conocimientos y propósitos propuestos, dando lugar a la autoevaluación y la co-evaluación.

El reconocimiento de la evaluación como proceso complejo tiene que articular coherentemente y bajo una misma concepción, no sólo la evaluación

de los aprendizajes, sino la institucional, la de los programas, la de los docentes. Evaluar es establecer un compromiso ético, y uno de los primeros problemas a enfrentar es, como lo señala Pérez (2014), la resistencia que genera en una sociedad donde el ocultamiento, la complacencia, la mentira o la corrupción, han configurado las estructuras de poder. Las instituciones educativas tienen el compromiso de convertir la evaluación en un proceso transparente, producto legítimo de su vida interna.

Uno de los puntos que suscita mayor debate en la actualidad es la evaluación. Hablar de mejora y de calidad en los procesos educativos, remite de manera inmediata a la evaluación. En este sentido la evaluación se mueve entre dos tensiones importantes, por un lado, las tendencias nacionales, que se supone, intentan recoger las características y condiciones de lo regional y por otro, las tendencias internacionales que determinan y condicionan no solo la formulación de políticas, sino las formas culturales que expone y representa, y por supuesto las acciones económicas.

En ocasiones el uso de la evaluación como instrumento de poder sirve para refrendar hechos que nada tienen que ver con sus funciones al interior del sistema educativo. Tal como lo sostiene Bermúdez (2015:23): “la evaluación educativa se debate entre lo sustantivo y lo formal. Lo formal ha ido invadiendo paulatinamente el espacio de la educación”. Según se ha citado, la confusión entre el orden administrativo y la lógica del conocimiento recorre las instituciones; en aras a la objetividad, se programa todo con antelación, se tienen definidos y compartimentados todos los pasos a seguir, se define qué se hace, cómo se hace e incluso se determinan resultados.

De igual forma, Bermúdez (ob. cit: 23) argumenta que el: “Desarrollo que riñe con la lógica del conocimiento, como proceso lógico con fisuras y discontinuidades, y que no puede ser constreñido al estrecho marco de la

definición como a priori”. Significa entonces, que lo formal se expresa en la urgencia de hacer todo explícito, tangible, demostrable, objetivo; en el afán de llenar formatos que se construyen con indicadores externos, intentando convertir los sistemas educativos en productores de cosas mostrables, que se dejan asir.

Lo formal se hace visible en los niveles educativos, de variadas formas: En las deudas acumuladas de logros y la búsqueda de competencias operativas, que siguen convirtiendo las aulas escolares en espacios para la acumulación y posterior exhibición de cosas; en las preparaciones permanentes para la presentaciones de pruebas: saber, en los simulacros internos para preparar el posicionamiento de las instituciones hacia aparentes estatus sociales y académicos; en los manuales de convivencia, reglamentos estudiantiles totalmente normativos.

Al mismo tiempo, en la aplicación de instrumentos para los docentes, en el enunciado de formatos para la coevaluación y la autoevaluación; en el maquillaje de la institución representada en cifras, datos, índices, volúmenes, entre otros, que confunden los procesos reales de las instituciones educativas. De esta manera se deja oculto lo sustantivo, se desconoce que los sistemas educativos producen realmente bienes simbólicos y que ellos son su razón de ser, aunque no se dejen medir, y ordenar en compartimentos previamente rotulados.

Por supuesto se requiere toda una infraestructura para poder educar, formar, instruir, enseñar, aprender, pero ella por sí sola no representa la calidad. Cuando lo que cuenta es lo sustantivo, se examinan todos los procesos y en ellos se reconocen como fundamentales las mediaciones entre los sujetos, los discursos y las prácticas. El punto de partida es el reconocimiento de la diferencia y el punto de llegada es la lectura del estado

de las transformaciones que allí se hacen visibles en cada una de las personas, sus discursos y sus prácticas y las variadas formas en que se tejen nuevos sujetos, nuevos discursos y nuevas prácticas, recreando así todo un sistema de relaciones complejo que no soporta formulas simples para ser evaluado.

Lo que allí se gesta es un proceso eminentemente participativo, intrínseco, que se teje desde la historia crítica de cada institución, que responde a sus propios principios, que no desbarata toda su estructura en la incorporación de métodos modernos, al recepcionar ciegamente hasta formar una amalgama de situaciones que ya no logra identificar y mucho menos explicar.

Es fácil clasificar las instituciones, llevar a los estudiantes, hacia un ejercicio desmedido de competencia por los escasos recursos. Competencia que rompe también, el trabajo interdisciplinario, la conformación de comunidades de aprendizaje. Tal como lo expresa González (2012:42):

Quando se revisan cada uno de los procesos, quando se recogen todas los puntos de vista argumentados, quando se develan los múltiples procesos que subyacen a cada elemento del sistema educativo, la evaluación no se detiene, no se expresa en tiempos; por el contrario se convierte en connatural al proceso mismo, es decir, no se revisa para comparecer afuera, para mostrar listas de chequeo perfectamente cumplimentadas, sino que se revisa permanentemente para comprender y para buscar alternativas oportunas que nos conduzcan hacia la realización de aquello que orienta la institución o los proyectos de vida de toda la comunidad educativa, es decir la primera forma de comparecer es ante nosotros mismos, en un ejercicio responsable de autorregulación y autonomía.

En otras palabras, cuando la evaluación se resuelve sólo desde el discurso técnico, referido a formas y a herramientas, se queda en un mero

ejercicio instrumental, que desvirtúa el sentido formativo que ella tiene. Es preocupante que todavía muchas discusiones giren fundamentalmente sobre la forma, en una demanda por el conocimiento de herramientas para recoger la información, sistemas de calificación y escalas de porcentajes. Cuando todos estos elementos útiles y necesarios son conocidos y puestos en práctica sin un contexto de comprensión sobre su intencionalidad, la evaluación pierde su esencia y se convierte en un mecanismo, alejado de la comprensión de los procesos.

La evaluación de los aprendizajes en las instituciones educativas tiene que abrirse camino para llegar a ser concebida como un proceso para promover la discusión, la reflexión y la investigación. La discusión, en tanto espacio abierto y horizontal donde participan los distintos actores educativos, es clave para generar significados compartidos sobre lo que se valora y por qué. La reflexión, entendida como una construcción colectiva del sentido de la práctica evaluativa, permite alinear los procesos con las necesidades reales del contexto. Y la investigación, como actitud permanente, aporta hallazgos que permiten trazar nuevas rutas hacia una evaluación más humana, pertinente y transformadora.

En este marco, comprender los tipos de evaluación no significa clasificarlos mecánicamente, sino entender sus funciones y potencialidades dentro del proceso educativo. La evaluación diagnóstica, por ejemplo, no solo permite identificar los saberes previos del estudiante, sino también reconocer sus intereses, contextos y trayectorias. Aplicada antes o durante el desarrollo de una competencia, esta forma de evaluación ofrece una visión inicial de las fortalezas y debilidades del estudiante, permitiendo al docente planificar con pertinencia e intención pedagógica.

La evaluación formativa, por su parte, es esencial en la construcción de

aprendizajes significativos. Al ofrecer retroalimentación constante, no solo informa sobre el progreso, sino que acompaña al estudiante en su proceso de autorregulación, ajuste y mejora continua. Se trata de una evaluación que enseña, que construye sentido y que fortalece el vínculo pedagógico entre el docente y el estudiante. A través de ella, se promueve el pensamiento crítico, la autonomía y la conciencia del propio proceso de aprender.

La evaluación sumativa, sin dejar de ser importante, debe trascender su función certificadora. Si bien su propósito es valorar el logro de una competencia o conjunto de saberes al final de un periodo, no debe convertirse en un juicio aislado o descontextualizado. Debe estar articulada con procesos previos, nutrirse de evidencias múltiples y ser coherente con los principios éticos, pedagógicos y culturales que orientan el proyecto educativo.

La participación activa de los estudiantes en la evaluación es una condición indispensable para democratizar el proceso y reconocerlos como sujetos de derecho y de conocimiento. La autoevaluación, por ejemplo, permite al estudiante mirarse con honestidad, comprender su proceso, reconocer sus logros y asumir responsabilidad sobre su aprendizaje. No se limita al análisis del producto final, sino que valora también el camino recorrido, los desafíos enfrentados y las estrategias empleadas.

La coevaluación, al promover la valoración entre pares, construye una cultura colaborativa, donde se aprende a argumentar, a dar y recibir críticas con respeto, a escuchar al otro y a valorar otras perspectivas. Fomenta también el desarrollo de habilidades metacognitivas y sociales fundamentales en los procesos de aprendizaje. Este tipo de evaluación fortalece la autonomía y el sentido de responsabilidad compartida en el aula. Además, permite visibilizar saberes diversos y reconocer el aporte de cada estudiante al proceso colectivo.

La heteroevaluación, realizada por el docente u otros agentes educativos, debe ir más allá de aplicar rúbricas o registrar calificaciones. Requiere observación atenta, diálogo permanente, uso ético de indicadores, y una mirada comprensiva sobre los ritmos y formas diversas de aprender. En ella, el criterio del educador se convierte en una guía orientadora, en una voz que acompaña, sostiene y promueve el crecimiento integral del estudiante.

Estas formas de evaluación, para que sean verdaderamente transformadoras, deben estar enmarcadas en enfoques coherentes con sus fines. El enfoque cualitativo, por ejemplo, permite una aproximación profunda a la experiencia educativa, considerando no solo lo que el estudiante sabe, sino cómo ha llegado a ese saber, qué significados ha construido, qué emociones lo han acompañado y en qué condiciones ha tenido lugar su aprendizaje.

Este enfoque se interesa por comprender, interpretar, contextualizar, y se nutre del diálogo, la observación, el análisis de casos, los relatos y los testimonios. Es particularmente valioso para reconocer los procesos invisibles, las subjetividades, las interacciones y los aspectos afectivos y culturales del aprendizaje. En contraste, el enfoque cuantitativo pone énfasis en la objetividad, la medición y la comparabilidad de resultados. Utiliza técnicas estadísticas y herramientas estandarizadas para asignar valor numérico a los desempeños observados.

Esta perspectiva es útil en algunos contextos donde se requiere obtener datos generales, establecer tendencias o evaluar logros respecto a metas claras. Sin embargo, su aplicación debe estar mediada por una comprensión crítica de sus limitaciones, especialmente cuando se trata de fenómenos humanos complejos como el aprendizaje. La evaluación cuantitativa debe ser utilizada con cuidado, evitando que los números desplacen el sentido, que los

indicadores sustituyan a las personas, o que la calificación sea vista como un fin en sí misma.

Ambos enfoques pueden y deben dialogar. Una evaluación transcompleja no se encierra en uno u otro, sino que los articula, integrando lo subjetivo con lo objetivo, lo individual con lo colectivo, lo medible con lo experiencial. Desde esta visión, el docente se convierte en un mediador entre mundos diversos, en un lector atento de contextos, en un constructor de sentidos compartidos. Evaluar, entonces, no es juzgar, sino comprender; no es sancionar, sino orientar; no es clasificar, sino acompañar.

Así, la evaluación se humaniza, se expande, se transforma. Deja de ser un procedimiento técnico para convertirse en un acto ético, en una práctica cultural y en una oportunidad de construcción colectiva del conocimiento. Se proyecta como una herramienta que, más que controlar, libera; que más que estandarizar, diversifica; que más que excluir, incluye y potencia. Es este el horizonte que se abre cuando se piensa la evaluación desde una mirada transcompleja, situada en la realidad de la escuela venezolana, y comprometida con el desarrollo integral de cada niña y niño que transita por sus aulas.

Bloque II.

La Ruta de la Transformación

Entramado Contextual

La evaluación de los aprendizajes en términos generales está concebida como un proceso dinámico, flexible, crítico y reflexivo, que permita el análisis de los logros obtenidos por los estudiantes en el transcurso de su escolaridad. En este sentido, su función principal debe apuntalar el registro descriptivo de los alcances y limitaciones tanto de los educandos como de los docentes, considerados como parte fundamental de la dinámica escolar.

Esta sistematización debe permitir, no solo al maestro, sino también a padres, representantes y estudiantes, reconducir la práctica pedagógica y buscar nuevos elementos para concretar los aprendizajes esperados. Al respecto, Méndez (2015) señala que la evaluación cualitativa forma parte de una totalidad, integrando la realidad educativa en un proceso complejo donde la enseñanza se revitaliza como un debate abierto y democrático. En esta perspectiva, la enseñanza se convierte en un encuentro para la investigación de lo real y la discusión de elaboraciones teórico-prácticas que permitan a estudiantes, docentes y comunidad intervenir y transformar la realidad.

El eje central de todo proceso educativo es, entonces, la evaluación, ya que no solo facilita la toma de decisiones, sino que también visibiliza avances, logros, nudos críticos, tensiones y contradicciones presentes en la dinámica escolar. La evaluación se configura como un proceso complejo y holístico que requiere una mirada multidimensional, capaz de valorar al educando primero como ser humano —considerando lo que siente y vive internamente— y luego como un ser que actúa cognitivamente frente a una tarea determinada.

En este contexto, la escuela debe asumir el reto del cambio desde dentro de su propio contexto institucional, familiar y comunitario. Este cambio implica una transformación en la concepción, dinámica y funcionamiento de la institución en aspectos como la planificación, organización y evaluación por procesos. Casanova (2015) enfatiza esta complejidad al afirmar que pensar la evaluación es indagar en un proceso que demanda una concepción amplia y plural, que incluya a todos los sectores comprometidos. Concebir la evaluación implica reflexionar no solo sobre los aprendizajes de los estudiantes, sino también cuestionar la evaluación institucional, analizar programas, desempeño y funciones docentes, reconociendo la complejidad estructural de las escuelas, las cuales no pueden ser evaluadas con esquemas simplistas.

Por ello, la evaluación de los aprendizajes en la educación primaria debe conducir a una profunda reflexión tanto sobre las estrategias que aplica el docente en el aula, como sobre el proyecto macro de la gerencia educativa. Ambos niveles deben articularse para concretar políticas educativas que promuevan una valoración integral del educando. La escuela, consecuentemente, debe concebir la evaluación como un elemento inseparable del proceso de aprendizaje, que constituye una forma de aprender y educar participativa, compartida, regulada y significativa, partiendo siempre de las necesidades, intereses y motivaciones reales de los estudiantes.

En este sentido, es necesario redimensionar la concepción actual de evaluación en el contexto escolar, puesto que esta debería permitir que el estudiante aprenda a partir del propio proceso, de manera crítica y argumentada. Ello implica deslastrarse del uso limitado y a menudo incorrecto del término “competencias”, que aún se emplea para clasificar a los estudiantes en función de quién es más competente o qué competencias ha alcanzado. Esta visión remite a un modelo educativo obsoleto, que todavía persiste dentro del sistema venezolano.

Una de las misiones fundamentales de la educación es formar personas conscientes de la realidad que los rodea y capaces de actuar a favor de su mundo vital. Por lo tanto, los actores educativos deben implementar acciones en el aula que propicien la autonomía del estudiante, incentivando su necesidad de aprender por sí mismo, mientras que el docente se convierte en facilitador del aprendizaje.

La evaluación de los aprendizajes en la educación primaria es un proceso esencial para determinar el progreso y desarrollo de los estudiantes, y para orientar y mejorar las prácticas educativas. Cada país adopta enfoques y métodos acordes a sus contextos específicos. Por ejemplo, España caracteriza su evaluación por ser continua y global, utilizando la observación directa, análisis de producciones y pruebas específicas. Finlandia enfatiza en la evaluación formativa y sumativa, promoviendo la autoevaluación y el uso de portafolios.

Estados Unidos destaca por el empleo de pruebas estandarizadas alineadas a estándares nacionales como los Common Core State Standards. Colombia y Venezuela comparten un enfoque centrado en la evaluación continua y formativa, con énfasis en la observación sistemática y el análisis de producciones estudiantiles. Estas diferencias y similitudes reflejan las particularidades y tendencias internacionales, mostrando la diversidad y complejidad del acto evaluativo en la educación primaria.

En este sentido, la evaluación es un proceso complejo y diverso, que en el caso de España se encuentra segmentado según comunidades autónomas, sectores y subsectores, donde cada uno define sus propias pautas e incluso crea organismos especializados en sistemas de evaluación. Tanto la política educativa como la cooperación al desarrollo cuentan con entidades especializadas para estos fines. Al respecto, Casanova (2015) señala que el

sistema de evaluación en España contempla esa diversidad a través del sistema estatal de indicadores de la educación, la evaluación general del sistema educativo, la participación en la elaboración de indicadores internacionales y evaluaciones de carácter internacional. Desde la aprobación de la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, 2013), se implementan evaluaciones individualizadas que deben realizar los alumnos al concluir la educación primaria, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el bachillerato.

No obstante, esta evaluación en el sistema español está permeada por una metodología cuantitativa y clásica, con énfasis en pruebas estandarizadas de medición. Casanova (op. cit.) sostiene que, aunque se prevé la posibilidad de técnicas que proporcionen evidencia cualitativa, el enfoque predominante sigue siendo cuantitativo. Es decir, a pesar de los esfuerzos por reconocer la importancia de la evaluación, sus principios están orientados hacia la medición de resultados e impacto.

Por otra parte, el sistema de evaluación en Finlandia es considerado uno de los mejores a nivel mundial. Álvarez (2014) señala que allí la evaluación se entiende como una oportunidad para mejorar, no como una amenaza o una forma de juzgar o criticar a los docentes. El currículo nacional es diseñado por la Dirección Nacional Finlandesa de Educación, pero cada escuela y autoridad local adapta sus normas curriculares a la realidad local, y los profesores eligen libremente sus estrategias y formas de evaluación. López (2015) destaca que este modelo garantiza igualdad de acceso, alta formación docente, libertad pedagógica y adaptabilidad regional.

Así, en Finlandia la evaluación educativa está centrada en la autoevaluación y la reflexión de los estudiantes, promoviendo habilidades de aprendizaje activo mediante preguntas abiertas y resolución de problemas. En

los primeros grados, no se utilizan calificaciones numéricas, sino informes descriptivos que reflejan el rendimiento escolar, basados en múltiples formas de evaluación y orientados hacia una pedagogía social que busca el desarrollo individual y comunitario.

En Estados Unidos, el sistema educativo es complejo y muy diverso, regulado federalmente, pero con un alto grado de autonomía estatal. Según Suriñach (2017), existen notables diferencias entre estados y distritos escolares. Cada estado desarrolla su currículo y evaluación, con objetivos generales nacionales, pero sin un currículo único. La evaluación se realiza con letras según el porcentaje obtenido, con reportes entregados periódicamente. Además, la ley “No Child Left Behind” (2001) y su sucesora “Every Student Succeeds Act” (2015) obligan a la aplicación de pruebas estandarizadas en matemáticas, lengua y ciencias para recibir fondos federales, lo que ha generado un fuerte enfoque en la enseñanza orientada a aprobar dichos test.

Aunque Estados Unidos posee alta calidad educativa, muchos expertos coinciden en la necesidad de una reforma profunda para balancear la evaluación estandarizada con métodos que promuevan un aprendizaje integral.

En Colombia, la evaluación se realiza por competencias y utiliza pruebas estandarizadas, conocidas como pruebas Saber, aplicadas a todos los estudiantes por igual. Salazar (2016) advierte que el uso exclusivo de estas pruebas puede desplazar la evaluación formativa, la cual es vital para el desarrollo de ambientes educativos y para apoyar a estudiantes con bajos desempeños. Por ello, se requiere una reflexión crítica y un consenso sobre el significado de calidad educativa, adaptado a las realidades sociales y culturales del país.

Colombia ha avanzado en consolidar un sistema que intenta superar la

rigidez de la estandarización, proponiendo una valoración más crítica y contextualizada del aprendizaje, reconociendo la diversidad de capacidades y condiciones de los estudiantes.

En Venezuela, el sistema educativo se estructura en dos subsistemas: Educación Básica (que incluye inicial, primaria, media general y técnica) y Educación Universitaria (pregrado y postgrado), conforme a la Ley Orgánica de Educación (2009). Entre 1998 y 2006, el currículo de primaria se basaba en competencias e indicadores según el Currículo Básico Nacional. En 2007, se presentó el Currículo Nacional Bolivariano, fundamentado en ideas emancipadoras y filosóficas propias de referentes históricos venezolanos, concibiendo la educación como un proceso político y socializador vinculado a la familia, escuela y comunidad, con un enfoque intercultural y liberador.

Sin embargo, este currículo no tuvo antecedente constitucional ni reglamentario claro, y su implementación fue cuestionada por violar acuerdos internacionales como los pilares educativos propuestos por la Delor en UNESCO (1996). La confusión en el gremio docente y la oposición social llevaron a su retiro, dejando un vacío normativo que persiste. La Cámara Venezolana de la Educación Privada (CAVEP, 2014) señaló la falta de reglamentación e implementación efectiva del currículo bolivariano.

Esta ausencia de un currículo reglamentado ha generado que los docentes desconozcan cómo materializarlo en las aulas, dependiendo anualmente de líneas orientadoras emitidas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), que sirven como base para que cada escuela organice contenidos y estrategias de evaluación.

Desde el año escolar 2013-2014, el MPPE promovió el uso de “propósitos de aprendizaje” en lugar de competencias, iniciando una transformación curricular aún no consolidada. Diez años después de la promulgación de la

LOE (2009), el Reglamento General vigente data de 1999, generando un vacío normativo que dificulta la evaluación coherente y alineada con la ley.

Esta situación afecta negativamente al docente, que debe trabajar aislado y sin lineamientos claros sobre qué, por qué y cómo evaluar. En el estado Aragua, por ejemplo, las políticas educativas están coordinadas entre la Zona Educativa adscrita al MPPE y la Secretaría Sectorial de Educación del estado, que desde 2013-2014 orientan la práctica pedagógica hacia una pedagogía crítica basada en reflexión-acción-reflexión.

El enfoque evaluativo recomendado es cualitativo, promoviendo la sistematización de experiencias pedagógicas. Sin embargo, en la práctica, la evaluación a menudo se percibe como un instrumento punitivo, evaluando más la conducta que los logros académicos. Según el Informe de la Unidad de Supervisión de la SSEA (2017), algunos docentes utilizan los instrumentos de evaluación como procesos de medición y control, con poco registro diario y uso inconsistente de listas de cotejo o escalas de estimación.

El mismo informe señala que existe un sincretismo entre las escalas numéricas y alfabéticas, con confusión en la calificación, y que la mayoría de los proyectos educativos institucionales no superan las fases de planificación y ejecución, dejando el proceso de evaluación incompleto. Esta situación dificulta la retroalimentación formativa y limita el seguimiento efectivo del aprendizaje. Además, evidencia una falta de articulación entre los propósitos pedagógicos y los sistemas de evaluación implementados en las escuelas.

La evaluación escolar en Venezuela mantiene un carácter coercitivo, orientado a medir y controlar para promover o excluir estudiantes según su rendimiento académico, dejando de lado una valoración integral del desarrollo humano y del proyecto de vida del educando. La evaluación debería servir también para valorar el desempeño docente y promover la participación

estudiantil, aspectos que aún son insuficientemente atendidos.

En todo caso, la LOE (2009) establece normas generales para la educación, pero la distancia entre la teoría y la práctica en evaluación sigue siendo amplia. Moreno (2010) advierte que la palabra “competencias” tiene un carácter polisémico y que las reformas basadas en competencias no han considerado las condiciones reales de trabajo docente, impulsando cambios sin involucrar suficientemente a los profesores en el proceso.

En relación con lo expuesto por el autor cabe una duda ¿realmente los maestros estarán educando para una competencia o para desarrollar competencias en los estudiantes?, es apremiante que el Estado y las instituciones revisen de manera profunda la necesidad de implementar procesos internos de reflexión, autoanálisis y criticidad sobre cómo se está llevando a la práctica el proceso evaluativo en el nivel de educación primaria venezolana.

Ahora bien, en el contexto preciso de investigación el cual son las Escuelas estatales pertenecientes a Secretaría Sectorial de Educación del estado Aragua, en estas se observa que los docentes llevan un registro de evaluación cerrado, utilizando escalas de estimación o listas de cotejos, lo que conlleva a limitar la valoración real del aprendizaje obtenido o logrado por los estudiantes. Se hace muy poco uso de los registros descriptivos y de los diarios de campos. En consecuencia, la CAVEP (2014:104) considera la evaluación como:

Permanente, continua como trabajo en equipo donde todos son partícipes de dicho proceso y están ganados a ser evaluados. Desde nuestra perspectiva la evaluación debe al igual que el currículo permitirnos conocer el pasado, comprender el presente y visualizar el futuro.

Todo lo expuesto en el párrafo anterior, es totalmente distante de la

realidad estudiada, ya que la evaluación es vista para controlar o medir el aprendizaje, comúnmente se observan en los boletines informativos de los diferentes lapsos escolares, indicadores repetidos entre uno y otro estudiante, lo que lógicamente impide que el proceso de evaluación conlleve a la reflexión crítica y autocrítica de los ¿qué se hace?, ¿cómo se hace? y ¿qué se debería hacer para mejorar la práctica?, esto aunado a que el docente no tiene una claridad específica de cómo evaluar, por la inexistencia de una actualización del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación en el subsistema de educación básica, posterior a la promulgación de la LOE (2009).

Los docentes utilizan el esquema de competencias e indicadores propuestos en el Currículo Básico Nacional (CBN: 1999), lo que se contrapone a las orientaciones del propio MPPE y de la SSEA, ya que desde el año escolar 2013-2014, instruyó a trabajar por propósitos de aprendizajes y no por competencias, en efecto, cada docente y escuela debe elaborarlos en función a la realidad o contexto en donde se encuentra inmerso. Sin embargo, al momento de asentar la calificación obtenida, se sigue utilizando el esquema por competencias y la escala alfabética, por cuanto no existe un reglamento de evaluación desde la promulgación de la LOE en el 2009.

En consecuencia, es una tarea que se debe desarrollar desde la práctica y no desde la teoría, ésta es una de las razones por las cuales muchos modelos curriculares fracasan o pierden vigencia, porque se pretenden implementar desde arriba, desde un escritorio, basados en una transformación curricular estéril, acéfala y extemporánea. En este sentido, la CAVEP (2014:10) afirma que:

Lo indispensable en la actualidad es la transformación de los procesos de aprendizajes, los cuales deben sustentarse en un currículo innovador, articulado y flexible, administrado por docentes capacitados y motivados. Lo que ocurre en las aulas y en las escuelas

es, en definitiva, lo que es trascendental cuando hablamos de la calidad educativa.

Como puede observarse, lo relevante es que todo proceso curricular debe ser modulado por la escuela, dando relevancia a su contexto o realidad, y por las acciones que ejecutan los actores educativos (directivos, docentes, administrativos, estudiantes y comunidad en general), estos procesos se consideran complejos, porque conllevan un tiempo y dedicación para poder perfeccionarlos con voluntad, políticas públicas coherentes y trabajo cooperativo.

Cabe agregar, que, de continuar este vacío en nuestros Sistema Educativo, específicamente por la falta de aplicabilidad del reglamento, los docentes seguirán trabajando y evaluando los aprendizajes de los educandos de manera aislada, utilizando esquemas e instrumentos desfasados de la realidad social, pedagógica, histórica y cultura que viven actualmente los niños en educación primaria. Aunado a que se seguirá usando a la evaluación como método de presión, castigo, dominación y control, en contraposición a lo ya expuesto, donde se consideren las potencialidades del escolar, sus nudos críticos, sus debilidades y fortalezas.

Evaluación Punitiva vs. Evaluación Crítica

La evaluación educativa y en particular, la del aprendizaje de los estudiantes, constituye en este contexto un tema de singular interés, por su importancia, complejidad y por la vigencia de numerosos problemas pendientes de solución. La revisión de la literatura sobre evaluación del aprendizaje muestra la extraordinaria coincidencia de numerosos autores, de diferentes países y enfoques teóricos, en el reconocimiento y constatación de problemas actuales de la evaluación, tales como lo señala Álvarez (2011:12):

En términos precisos, que evaluar con intención formativa, no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar, ni examinar ni aplicar test... en el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimientos. El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de superarlas y las estrategias que pone en funcionamiento.

Es decir, se observa reduccionismo conceptual y metodológico, subordinación a necesidades y demandas externas al proceso pedagógico, los efectos y consecuencias no deseables, entre otros problemas. Los desafíos a la educación que aparecen en estos últimos años argumentan las propuestas de transformaciones en la evaluación del aprendizaje, que llevan a cuestionarse concepciones y formas extraordinariamente asentadas en la práctica. En esta dirección, en el presente capítulo se aborda el paradigma de la complejidad, como fundamento de la evaluación de los aprendizajes en Educación primaria.

La idea tradicional de aprendizaje en la que el objetivo del mismo es la transmisión del conocimiento desde el docente al estudiante y donde la adquisición pasiva de hechos, destrezas y conceptos frecuentemente mediados por la instrucción y práctica guiada, motivado extrínsecamente por recompensas y castigos, deja paso a la concepción de un aprendizaje permanente, realizado a lo largo de toda la vida y que se inserta en determinadas edades en contextos educativos formales, para continuar en contextos no formales e informales de su recorrido vital.

La sociedad del conocimiento y de la información actual provoca la necesidad de mantener una actitud de continuo aprendizaje, pero la propia naturaleza humana también la promueve, solo que va cambiando el tipo de

conocimiento que se aprende. Las personas para vivir precisan estar en un continuo crecer interior y exterior, es decir precisan ir aprendiendo de su propia vida, de sus acciones, de sus pensamientos y de los otros.

El individuo, es un ser social y de la sociedad aprende. Nace en sociedad y construye en ella y con ella sus aprendizajes. Sus capacidades, entendidas como potencias o cualidades que le predisponen para el ejercicio de una actividad, sus competencias o capacitación para el ejercicio de funciones específicas que precisa, sus habilidades y destrezas. Por su parte, De la Torre, (2016) refiere que se ponen a prueba en cada una de sus acciones y son ellas las que le permiten pasar de un nivel a otro en el complejo entramado del conocimiento.

Por su parte, De Jesús (2016), señala en su trabajo doctoral titulado La función formativa de la evaluación en un currículum integral, que la evaluación de los aprendizajes y la racionalidad curricular que ejecutan los docentes tienen un impacto significativo en el acto didáctico y en la formación humana de los estudiantes. Sin embargo, la realidad pone de manifiesto incongruencias que se presentan en la práctica diaria, específicamente en la formación de valores universales, aplicación de estrategias curriculares acordes y la implementación de métodos evaluativos congruentes con dicha realidad.

En consecuencia, es necesario una nueva concepción y actualización de la evaluación de los aprendizajes, la cual es llevada de manera tradicional, de manera que se pueda valorar el logro del estudiante de manera crítica, reflexiva, significativa e integral, que se valore el desarrollo humano, los valores universales, actitudes y aptitudes, como parte integral del currículo, una evaluación con función formativa y emancipadora, que evidencie una

transferencia y aplicación efectiva de conocimientos. Inclusive, la Ley Orgánica de Educación (2009) en su artículo 44 establece que:

La evaluación como parte del proceso educativo, es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cualicuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes, tomando en cuenta los factores sociohistóricos, las diferencias individuales y valorará el desempeño del educador y la educadora y en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso...

Es por ello, que no se trata solo de evaluar para excluir, sino de valorar el acto pedagógico, las estrategias de aprendizaje y las estrategias de evaluación, partiendo de un carácter flexible, pero también formativa, no se busca utilizar la evaluación como medio de control, sino como un proceso continuo donde interactúan diferentes aspectos de la vida del educando como su formación académica, social y personal, así como la valoración de la práctica docente.

La escuela debe ser una organización democrática, auténtica y viable socialmente, capaces de auto transformarse y convertirse en un espacio complejo, donde se asumen día a día alternativas y desde donde se gestan un aprendizaje que garantiza la adaptación a los entornos cambiantes. En una escuela transcompleja, los sujetos educativos se interrelacionan y comunican hacia un proyecto único, entrelazando sus funciones, así como las tareas para lograr las metas propuestas.

En este sentido, Morín (2003:99) señala que la complejidad: “recupera el mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley eterna, de concebir un orden absoluto, recupera, por otra parte, algo relacionado con la lógica, es decir, con la incapacidad de evitar

contradicciones”. Es por ello, que desde esta postura cuando se llega a una contradicción esto no constituye un error, por el contrario, conlleva a un estudio más profundo de la realidad, puesto que cada ser humano tiene una multiplicidad de identidades y personalidades, en donde se encuentran, sueños realidades, dudas, lo desconocido y lo que está por conocer. Asimismo, Schavino & Villegas (2010:4), sostienen:

La transcomplejidad en la investigación tiene por finalidad: la comprensión del mundo presente desde el imperativo de la unidad del conocimiento. Su interés es la dinámica de la acción y se apoya en la existencia y percepción de distintos niveles de realidad, en la aparición de nuevas lógicas y en la emergencia de la complejidad. En este orden, la complejidad da una mirada más integradora que busca, mediante la postura holística y compleja, indagar y descubrir las múltiples manifestaciones con que los fenómenos se nos aparecen. (p. 4).

En otras palabras, alude al compromiso de asumir una postura que desde lo transcomplejo invite a descubrir nuevas formas de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, para ello es necesario, un proceso de constante transformaciones caracterizado por una dinámica que asume la incertidumbre, como un desafío a la capacidad de respuesta. De hecho, las escuelas como escenarios multidinámicos y transcomplejos están ligadas a contextos que les imponen procesos de renovación para crecer y desarrollarse, en especial en el ámbito de la evaluación.

Los fundamentos e implicaciones filosóficas y epistemológicas del paradigma de la complejidad tienen un carácter transdisciplinar. Teorías, ciencias, pensamiento científico, posiciones, conversaciones, disciplinas, aproximaciones, creaciones artísticas, literarias o tecnológicas, han contribuido y continúan contribuyendo a la construcción de este paradigma emergente. Este continuum transdisciplinar de la complejidad pone de manifiesto, a decir de Aguado (2011):

Diversos tratamientos teóricos y metodológicos de aquellos conceptos de indudable valor epistemológico común (comunicación, información, redundancia, ruido, entropía, neguentropía, organización, orden/desorden, caos, catástrofe, atractor, autoorganización. Autopoiesis. etc.), así como los principios lógicos con que se conciben sus relaciones posibles (principio de complementariedad, principio Holo gramático, principio de inclusión borrosa, principios de incertidumbre e indeterminación, principio de convergencia y antagonismo, principio de orden a partir del ruido, etc.) (p.45).

Es decir, de ese trasfondo epistemológico común y de su puesta en escena transdisciplinar se desprenden asimismo cuestiones de indudable valor para la filosofía de la ciencia: el problema de las relaciones sujeto-objeto y sujeto-sujeto (en definitiva, el problema esencialmente cognitivo de la relación sujeto-mundo), la cuestión de la autonomía organizacional, el debate sobre determinismo y linealidad, entre otros.

Lo que significa que la educación está obligada a replantear sus bases epistemológicas, el conocimiento se muestra más y más con una amplitud y una profundidad de la que no alcanzan a dar cuenta las epistemologías que solían bastar hasta ahora. Desde la incorporación del pensamiento complejo a través de ejercicios reflexivos, es posible difundir una mirada transdisciplinar, puesto que el pensamiento simple resuelve problemas simples, mientras que el pensamiento complejo no constituye en sí una respuesta, pero constituye un elemento transcendental para la estrategia que si resolverá el problema.

La complejidad es el punto de partida, no lineal ni mutilante, para el estudio de la evaluación de los aprendizajes. Este enfoque permite comprender los procesos evaluativos como fenómenos dinámicos, interrelacionados y profundamente contextuales. Lejos de reducir la evaluación a simples métricas o indicadores, la mirada compleja reconoce la diversidad de saberes, trayectorias y experiencias de los estudiantes. Implica

articular dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales, superando visiones fragmentarias. Así, la evaluación se transforma en un acto reflexivo, ético y situado, orientado a comprender la totalidad del proceso formativo.

Transcomplejidad: Tensiones y Realidades.

El paradigma de la transcomplejidad se conforma como un marco integrador de las perspectivas ética, cognitiva y conativa en un esquema retroactivo que se genera de forma dinámica en la interacción entre dichos elementos. Constituye una opción filosófica ideológica que ofrece nuevas posibilidades para una revolución conceptual, y abre nuevos caminos para la formación de una ciudadanía capaz de pensar y construir un mundo más justo y sostenible. Incluye valores éticos, valores epistémicos y valores de acción.

Abordar la comprensión del aprendizaje escolar requiere entenderlo como un aprendizaje integrador de conocimientos complejos y vitales que incluye conocer y formar al aprendiz de forma integral a partir de las diferencias existentes en los individuos en cuanto a sexo, constitución física, salud, estilos cognitivos, estrategias que utiliza, considerar los aspectos emocionales y motivacionales que ejercen de potenciador u obstaculizador de la tarea.

Correa (2015), destaca una doble necesidad respecto a la comprensión del aprendizaje: primero se ha de abordar su estudio desde la perspectiva del estudiante y, en segundo lugar, desde un marco ecológico. Es decir, se trata de situarse en el ámbito de las diferentes formas de aprender que tiene el aprendiz en el entorno aula-centro que marca el contexto donde este aprendizaje se da y la forma de abordar el conocimiento desde la ciencia que se trasmite.

Desde la perspectiva del aprendizaje se quiere destacar la importancia que

tiene la intención en el aprendizaje. Los factores emocionales y de motivación constituyen elementos básicos que aportan comprensión del aprendizaje individual y colectivo en su realización y su repercusión en la forma de evaluarlo. Los procesos de evaluación que se realicen deben responder a la complejidad del aprendizaje y fomentar el enfoque profundo del mismo, ya que se entiende que la finalidad de la enseñanza y por ende de la evaluación es ayudar a construir el conocimiento de la realidad que se desarrolla y evoluciona en su mente.

La educación y la evaluación del aprendizaje al que está dirigida, desde esta perspectiva, hacen referencia a lo cotidiano e incluye lo escolar y viceversa. La evaluación debe responder a la concepción que la sustenta y en este caso la complejidad del conocimiento y sus consecuencias la preside. De hecho, es necesario reformular la enseñanza y, por tanto, la evaluación en lo que pretende, en sus planteamientos, finalidades y metodología desde los siguientes principios, propuestos por Morín (2001:73):

La intersubjetividad, entendiendo que el conocimiento no es inamovible y objetivo sino subjetivo e interrelacional; la interactividad, a partir de la cual sabremos que cualquier acción, una vez hecha, entra en un juego de interacciones y retroacciones en el medio donde se efectúa y puede desviarse de sus objetivos, incluso puede llevarla a un resultado contrario al previsto.

Por lo que tanto el método, como las estrategias que lo desarrollan o los programas que se elaboran no son más que apuestas y un viaje que se inicia y se construye permanentemente durante el itinerario; la complejidad, que situará ante la necesidad de contextualizar el conocimiento, ya que se ancla en un entramado en el que se da vida en continua interacción.

La evaluación de los aprendizajes ha de impregnarse de estos principios y reconsiderar la posibilidad de valorar la intersubjetividad, la interactividad, la

flexibilidad en los procesos de comprensión, los contextos en los que se produce el aprendizaje, la incertidumbre de los itinerarios, la elección de estrategias para el camino y eso implicará nuevos instrumentos, nuevos medios de aproximarse a la realidad y a su conocimiento.

El conocimiento pertinente es aquel que es capaz de situar cualquier información en su contexto y en la globalidad a la que pertenece. El conocimiento es organización, relación y contextualización de informaciones. Las informaciones son saberes dispersos que hay que enmarcar en multitud de dimensiones de las que han salido y sólo, en el decir de Morín, en escasas ocasiones se llega a la sapiencia.

Llegar a conocer significa aspirar a comprender el mundo y lo que en él acontece, de ahí la idea de una educación planetaria de Morín (2001:12) expone:

Conocer significa traducir y reconstruir; separar y concentrar; analizar y sintetizar al mismo tiempo lo que queremos aprehender. Evaluar desde esta perspectiva de aprendizaje integrador y complejo es ayudar a conseguirlo de forma elíptica. Ya no existe un antes, durante y después del aprendizaje. En la evaluación que venimos practicando hasta nuestros días, se ha fomentado la evaluación inicial, formativa, sumativa respetando los momentos en este caso de evaluar o atendiendo a criterios de contenido en otros. Sin embargo, en cualquier caso, la separación y el análisis de los aprendizajes se ha priorizado y se ha penalizado la concentración y la síntesis, evitando una visión ecologizante de la misma.

En otras palabras, una nueva forma de entender la evaluación debe considerar el proceso natural de aprender. Un proceso elíptico en que se estructuran y reestructuran conocimientos, sentimientos, emociones, actitudes, expectativas y un conglomerado de aspectos que tienen una finalidad: crecer y vivir. Resulta oportuno señalar, que la Ley Orgánica de Educación (2009), en su artículo 14 demanda:

Una didáctica centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes.

De tal manera, que asumiendo el carácter investigativo e innovador que demanda la ley y centrándose en las necesidades e intereses de los estudiantes, la evaluación desde la transcomplejidad, se asume como un proceso holístico, recursivo, valorativo de las potencialidades, logros, avances pero también asumiendo los nudos críticos y contradicciones que se presenten, como parte del proceso y que conlleva al replanteo de las estrategias y métodos de evaluación, con el firme propósito de concebir una nueva forma de evaluar.

Bloque III.

Una Mirada desde la Complejidad Integradora

Más Allá del Dato para Comprender al Sujeto.

Tomando como referencia la información en el contexto investigativo se concreta la teoría dialéctica – vocacional de la profesión docente a la luz de los desafíos de la evaluación de los aprendizajes en la educación venezolana. En este sentido, se configura un entramado empírico emergente, producto de la disertación dialógica de los sujetos vinculantes en el escenario de la educación inicial y que en un proceso de metamorfosis interpretativa permite hilar y hallar nuevos sentidos a la realidad.

El proceso de construcción atraviesa por repensar el fenómeno de estudio en su contexto, y es que la mirada cualitativa y postmoderna asumida permite al investigador internalizar que la caracterización de su reflexión cobra fuerza y sentido en la medida en que lograr encontrar vincularidad en los testimonios obtenidos y más cuando logra evocar la voz de los actores con quienes estableció los diálogos intersubjetivos. Para ello, este intento teorizador ha sido recreado pensando en que el ser humano se constituye de esencias y para desplegarlas y presentar sus significados, la voz de los informantes constituye guía fundamental que permiten direccionar el sentido de la nueva realidad emergente y que contextualiza la evaluación transcompleja en el nivel de Educación Primaria venezolana.

Ser docente y compartir saberes fue el punto de inicio para un recorrido investigativo que se nutrió y consolidó en la formación doctoral y que en este

momento coloca en la posición de presentar constructos teóricos acerca de la Evaluación Transcompleja en el nivel de Educación Primaria venezolana. En otras palabras, se ofrece un conjunto de conceptos que emergieron del proceso investigativos y que constituyen el producto de un proceso de creación basado en la crítica y la acción reflexiva.

De acuerdo con Omonte (2014), la teoría es un conjunto de conocimientos sistematizados conceptualmente relativos a determinado campo que se organizan y pretenden explicar e interpretar la realidad sobre la cual trabajan. De ahí que una construcción teórica es una producción intelectual, que emerge del trabajo racional, continuo y dinámico a partir de una realidad concreta.

Por lo tanto, en este momento se presentan constructos teóricos acerca de la Evaluación Transcompleja como una manera de ilustrar el conocimiento. Para ello se hace uso de diagramas de flujo, porque dan una visión de su conjunto y, además, son un medio potente de comprensión, explicación y demostración de la dinámica interna del fenómeno en estudio.

Las reflexiones que se presentan a continuación pretenden responder a la interrogante de la investigación, teniendo como base la visión integrada de las teorías de entrada que constituyen su soporte, así como las derivaciones de los elementos empíricos producto del estudio de campo realizado. De ahí que este momento representa la forma como el investigador visualiza la realidad estudiada, desde su compromiso como docente involucrado en los hechos, reconociendo que es una representación teórica parcial, inacabada y en permanente reconstrucción.

Los constructos teóricos acerca de la Evaluación Transcompleja en el nivel de Educación Primaria venezolana que se plantea se fundamenta en las

teorías desarrolladas en el contexto teórico, aun cuando no es posible esperar que ninguna teoría proporcione un único camino válido a seguir. Las teorías construyen nuevos modos e instrumentos de observación y así proporcionan nuevos modos de mirar los problemas y de pensar en soluciones, pero no suministran directamente la solución. La acción requiere reflexión y, intencionalmente, diferentes estrategias prácticas.

Por lo tanto, los constructos teóricos propuestos parten del cómo se ejecutan las acciones educativas desde las escuelas y cómo elementos del aprendizaje a tomar en cuenta en el proceso de evaluación, como son el ambiente, el contexto físico, las condiciones del entorno, la disposición del lugar física y ambiental, la organización espacial, la dotación para el aprendizaje, la disposición de materiales, que deben potenciarse para lograr el desarrollo de las potencialidades y superación de las debilidades del estudiante según el alcance de los propósitos planteados por grado y así poder valorar su actuación.

En efecto, el docente tiene el compromiso de valorar los conocimientos, las habilidades y los estilos de aprendizaje de sus estudiantes como producto de las distintas vivencias ambientales y educativas que allí suceden considerando siempre las experiencias y oportunidades que tiene los niños dentro y fuera del aula escolar, donde el ambiente de aprendizaje escolar es decisivo para la asimilación e incorporación del conocimiento que el docente pretende orientar y de acuerdo a las cualidades de cada uno de sus estudiantes.

Los constructos de Evaluación Transcompleja también tienen su fundamento en la Teoría de los Modelos Sustentables de Vida, planteada por Capra (ob. cit). El objetivo fundamental de la educación en general y de la educación escolar en concreto es proporcionar a los estudiantes una

formación plena que les ayude a estructurar su identidad y a desarrollar sus capacidades para participar en la construcción de la sociedad. En este proceso el sistema educativo debería posibilitar que los estudiantes como futuros ciudadanos, reflexionen, construyan y pongan en práctica valores que faciliten la convivencia en sociedades plurales y democráticas, tal como el respeto y la tolerancia, la participación y el diálogo.

Es decir, se impulsa una Educación Primaria desde la realidad del contexto donde los niños viven, De tal manera, que se está propiciando el desarrollo autónomo del niño, como ser social, orientándolo, desde sus primeros años hacia la toma de decisiones pertinentes y dirigidas a la búsqueda del bienestar y mejoramiento de la calidad de la vida. En consecuencia, se aspira obtener el talento humano que permitan la transformación del país, en función de las metas del desarrollo del hombre, su sociedad y su cultura.

Hacia una Evaluación Sustentable

Avanzar hacia una evaluación sustentable en el campo de la educación exige una profunda relectura teórica, metodológica y ética del acto de evaluar. Este proceso comienza con la exploración y análisis de ideas previas, lo que implica revisar antecedentes históricos, corrientes epistemológicas y marcos teóricos que han configurado las prácticas evaluativas a lo largo del tiempo. Se trata de comprender cómo las diversas teorías del aprendizaje, desde las más conductistas hasta las más complejas e integradoras, han influido en los modos de evaluar y, en consecuencia, en las formas de enseñar y aprender.

Una evaluación sustentable no puede sustentarse únicamente en prácticas tradicionales ni en la aplicación de instrumentos descontextualizados. Por el contrario, requiere construir un tejido epistémico

sólido, donde los fundamentos conceptuales se entrelacen con los principios éticos y legales que rigen la educación. En este sentido, el respaldo normativo —como el contenido de leyes, reglamentos y orientaciones institucionales— no es un elemento accesorio, sino un pilar que garantiza la legitimidad del proceso evaluativo, y asegura su alineación con los derechos del niño, la justicia educativa y los principios de inclusión, equidad y pertinencia cultural.

No obstante, la verdadera integración epistemológica ocurre cuando este marco teórico se encuentra con la realidad empírica del aula, del docente y del estudiante. Es en ese espacio de interacción donde emerge una teorización viva, situada y transformadora, capaz de nutrirse del trabajo de campo, de la voz de los actores educativos, y de las complejidades cotidianas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta teorización emergente tiene un valor cualitativo e interpretativo que enriquece profundamente el campo de las Ciencias de la Educación, al aportar no solo comprensión, sino también posibilidades de acción concreta.

En el marco de esta reflexión doctoral, la evaluación sustentable se concibe desde una perspectiva integradora que pone en el centro la visión epistemológica del docente y el modo en que este comprende y ejerce el proceso evaluativo. Más allá de una función técnica o administrativa, la evaluación se entiende aquí como un acto profundamente humano, que debe ser ético, transparente, legítimo y orientado a la mejora continua de la calidad educativa. No se trata simplemente de medir resultados o acumular datos, sino de establecer un diálogo pedagógico con el aprendizaje, de identificar logros, detectar dificultades y generar estrategias de acompañamiento pertinentes y justas.

Las múltiples definiciones revisadas coinciden en la importancia de la evaluación como herramienta para identificar el progreso de los estudiantes y

contribuir a la transformación de las prácticas escolares. Pero una evaluación sustentable no puede quedarse en el plano del aprendizaje individual: debe abarcar también la evaluación institucional, de los programas educativos y del desempeño docente, bajo una misma concepción coherente y articulada. Este enfoque integrador permite construir un sistema de evaluación con sentido, capaz de responder a las necesidades reales del contexto y de promover una educación más equitativa, reflexiva y comprometida con el desarrollo integral del ser humano.

Superar la visión limitada de la evaluación como simple medición del conocimiento. Abordar la evaluación como un proceso ético, transparente y legítimo para la mejora continua de la educación. Considerar la evaluación como un proceso complejo y multidimensional que abarca diferentes niveles educativos. Reconocer la importancia de la visión y experiencia del docente en el proceso evaluativo, cuando corresponda innovar en las nuevas tendencias curriculares evaluativas.

Enfatizar el papel de la evaluación para comprender y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Utilizar la evaluación diagnóstica o inicial para identificar los conocimientos previos, realizar seguimiento a el progreso, ajustar y combinar las habilidades pedagógicas de enseñanza, conjuntamente con las estrategias de evaluación. Transformar la evaluación de un instrumento de medición punitivo en un proceso integral para el desarrollo y aprendizaje significativo. Promover una evaluación democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa.

Desde la perspectiva de las Habilidades Cognitivas en el Diseño de Instrumentos de Evaluación: Incluir las habilidades cognitivas en la selección y diseño de la construcción de instrumentos de evaluación. Garantizar la

rigurosidad y efectividad en el proceso de la evaluación de los aprendizajes. Utilizar instrumentos de evaluación constantemente, con el propósito de recoger, examinar y comprobar las evidencias del aprendizaje. Mejorar progresivamente el proceso de aprendizaje, observar el logro de propósitos y competencias, e identificar áreas de refuerzos cognitivos.

Así, la evaluación sustentable se proyecta como una práctica transformadora, que combina teoría, experiencia, legalidad y sensibilidad, y que, más allá de calificar, tiene como propósito fundamental el acompañamiento genuino del aprendizaje y el fortalecimiento del sistema educativo en su conjunto.

Propuestas para una Educación con Sentido

Repensar la evaluación desde la educación primaria venezolana es una de las tareas más urgentes y profundas para construir una educación con verdadero sentido. No se trata solo de modificar técnicas o formatos, sino de reorientar la mirada hacia el ser humano que aprende, siente, se equivoca y crece. La Ley Orgánica de Educación (2009) establece un enfoque fundamentalmente cualitativo para la evaluación en este nivel educativo; sin embargo, han pasado más de 14 años sin que se haya desarrollado una ley especial ni un reglamento específico para el Subsistema de Educación Básica que permita operacionalizar dicho enfoque.

En su lugar, los docentes se han guiado por resoluciones y circulares emitidas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, lo cual ha generado incertidumbre, contradicciones y una brecha entre lo legalmente establecido y la práctica real en las aulas. el Artículo 44 de la LOE señala la importancia de valorar el proceso de aprendizaje desde el desempeño, proponiendo una evaluación cuali-cuantitativa. Esta propuesta, aunque

necesaria, ha producido una colisión epistémica con los paradigmas evaluativos asumidos por las comunidades académicas, que siguen ancladas muchas veces en enfoques lineales, reduccionistas o netamente cuantitativos. Es indispensable superar esta ambigüedad y apostar por una evaluación que sea integral, humanista y formativa, alineada con los principios de una educación democrática y liberadora.

La evaluación debe entenderse como un proceso dinámico, continuo y contextual, que valore el recorrido del estudiante y no solo el resultado final. Esto implica una profunda transformación de la cultura evaluativa, que comienza por reconocer las emociones, los contextos sociohistóricos y las particularidades individuales como parte esencial del proceso de aprendizaje. Una educación con sentido demanda que los instrumentos de evaluación no sean simples formatos administrativos, sino herramientas diseñadas con pertinencia, rigor y sensibilidad.

Su propósito debe ser recoger evidencias significativas del aprendizaje, medir el grado de cumplimiento de los propósitos y competencias, y permitir reajustar las estrategias pedagógicas en función de las necesidades reales de los estudiantes. Así, se fortalece no solo el conocimiento, sino también la autonomía, la metacognición, la responsabilidad compartida y la capacidad de autorregulación. La evaluación debe ser, además, participativa, cooperativa, diagnóstica, flexible y acumulativa, permitiendo el acompañamiento continuo del proceso formativo y promoviendo una verdadera cultura de la mejora.

Asumir esta ruta de transformación exige una mirada desde la complejidad integradora, que permita entender que evaluar no es un acto neutro ni simple, sino un proceso profundamente relacional, ético y político. Desde esta perspectiva, se supera la fragmentación de lo cuantitativo y lo cualitativo para dar paso a una visión más holística e interconectada, donde el

docente se convierte en mediador consciente del desarrollo integral de sus estudiantes. Evaluar, en este marco, no es clasificar ni etiquetar, sino comprender, acompañar y construir. Esta es la evaluación que la educación venezolana necesita: una evaluación con sentido, con raíces en la realidad y con alas para transformar el futuro.

En enlace con estas ideas, hay que incorporar un sistema de evaluación que enfatice la participación activa del niño, niña y la resolución creativa de problemas es un paso esencial para implementar un enfoque de educación basado en competencias que prepare a los estudiantes para el éxito en un mundo en constante cambio. Al enfocarse en evaluar la capacidad de los estudiantes para aplicar sus conocimientos y habilidades a situaciones del mundo real, una evaluación transcompleja puede promover un aprendizaje más profundo, mejorar la motivación de los estudiantes y contribuir a un sistema educativo más equitativo y efectivo, en sintonía con lo que prevé el artículo 44 de la LOE (2009).

La teorización aquí denominada: Evaluación Transcompleja en el Nivel de Educación Primaria Centrada en el Aprendizaje hace referencia al entrelazado teórico que describe la interconexión de las categorías arriba conceptualizadas. Esta propuesta no surge de manera aislada, sino que se nutre de una lectura crítica e integradora de diversas corrientes del pensamiento educativo, en especial aquellas que abordan la evaluación desde una mirada humanista, ética, afectiva y profundamente contextualizada.

Hablar de evaluación transcompleja implica trascender las visiones fragmentadas, instrumentales o exclusivamente técnicas, para adentrarse en un enfoque que reconoce la multidimensionalidad del ser humano y del proceso de aprendizaje. Así, esta teorización articula dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, culturales y éticas, reconociendo que el aprendizaje en

la educación primaria no puede reducirse a cifras o productos finales, sino que debe entenderse como un proceso continuo, dinámico y situado.

La evaluación transcompleja, por tanto, propone una praxis en la que se entretejen elementos del pensamiento complejo, la inteligencia emocional, la pedagogía crítica y los enfoques formativos, enmarcados en una visión transformadora del acto educativo. Este enfoque sitúa al niño y la niña como sujetos plenos de derechos, protagonistas de su proceso, y al docente como un acompañante reflexivo, capaz de leer las múltiples capas que configuran el aprendizaje, para intervenir de forma pertinente y significativa.



Figura 5. Constructos Teóricos

Fuente: Tovar (2024)

Esta teorización no solo busca describir, sino también orientar nuevas prácticas evaluativas que den sentido, profundidad y justicia al quehacer educativo, especialmente en un contexto como el venezolano, que exige respuestas sensibles, creativas y comprometidas con la transformación social.

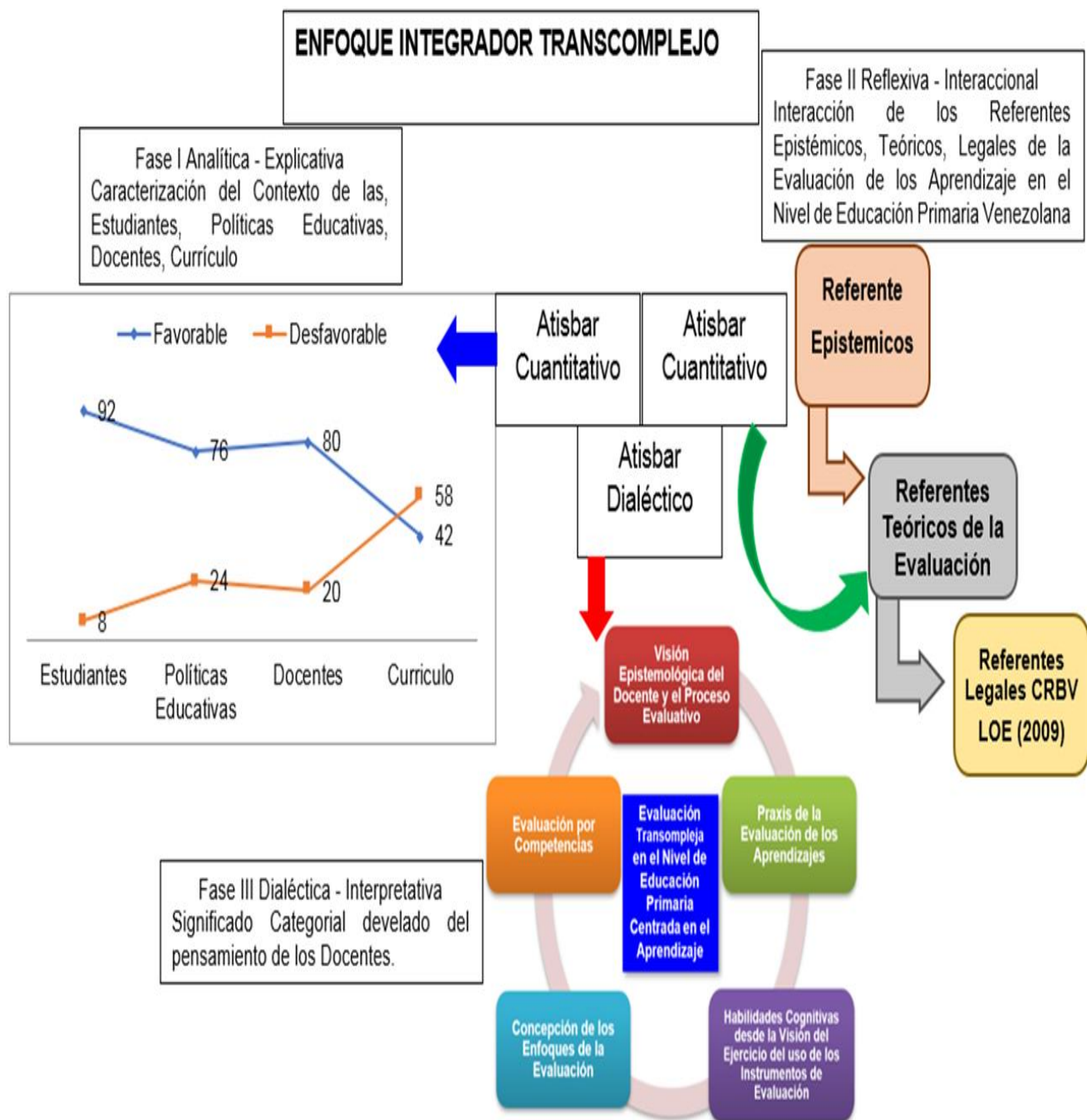


Figura 5. Evaluación de los Aprendizaje en el Nivel de Educación Primaria Venezolano.

Enfoques de Evaluación en la Legislación Educativa Venezolana: Analizar la Ley Orgánica de Educación (2009) y su enfoque cualitativo para la evaluación en educación primaria, con el propósito que no se disperse y desvíe el espíritu del contenido del instrumento jurídico, el cual es orientar el orden de la práctica evaluativa de los pares, docente - estudiante. Examinar la ausencia de una ley específica para el subsistema de educación básica, y su impacto en la orientación docente, estudiante y representantes. Explorar la colisión epistémica entre el enfoque cualitativo de la Ley Orgánica de Educación y las generaciones de la evaluación, en la búsqueda de enriquecer el quehacer evaluativo. Generar espacios para eventos científicos, actualizaciones, conversatorios, para armonizar la naturaleza de los enfoques de la evaluación y fortalecer la práctica evaluativa docente.

Evaluación por Competencias para el éxito en un mundo cambiante: En primer lugar, generar conversatorios desde los espacios de la academia y la escolaridad, para comprender e interpretar los significados del término competencias, dentro del contexto escolar, por la cantidad de cuestionamiento, debido a la polisemia semántica de lo que implica la misma. Fomentar la evaluación con un enfoque de educación basado en el desempeño y la creatividad que prepare a los estudiantes para el éxito en un mundo en constante de retos y cambios. Evaluar la capacidad de los estudiantes para aplicar sus conocimientos y habilidades a situaciones de contextos de la realidad. Promover un aprendizaje más profundo, mejorar la motivación de los estudiantes y contribuir a un sistema educativo más equitativo y efectivo.

REFERENCIAS

- Aguado (2011). **Evaluación Emergente**. España: Iberica.S.A
- Álvarez, J. (2001). **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid – España: Ediciones Morata.
- Bermúdez, J. (2015). **El punto Crucial**. Argentina: Troquel
- Bertalanffy, L. V. (2007). **Teoría general de los sistemas**. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Casanova (2015). **La evaluación como proceso de diálogo**. Madrid: Narcea.
- Cámara Venezolana de Educación Privada,CAVEP. (2014. **La Transformación del Sistema Educativo Venezolano Un reto ineludible**. Documento de (CAVEP). Caracas.
- Capra, F (2010). **La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos**. Barcelona: Anagrama .
- Correa, C. (2015) **Evaluación y práctica pedagógica**. Barranquilla. Colombia: Aulas abiertas a la investigación.
- Correa Mosquera, D. y Pérez Piñón, A. (2022). **La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria**. *Pedagogía Y Saberes*, (57), 39–50. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13588>
- De Cássia Moura, T., De Souza Fleith, D. & Da Silva Almeida, L. (2021). **Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo**. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 17, núm. 1, pp. 164-187, 2021. Universidad de Caldas
- De Jesús, E. (2016). **La función formativa de la evaluación en un currículum integral**. Tesis Doctoral para optar al título de Doctor en Educación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Delor, J. (1996). La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio).
- Fritzsche, C. (2006). **Educación inicial: juego, trabajo e inteligencia**. Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 5 / Educación y trabajo / diciembre de 2006 Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento
- Gardner, W. (1997) **La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y como deberían enseñar las escuelas**. Barcelona: Paidós.
- Geert-Jan, R. (2022). **Capítulo 2 - Teorías de Broca-Wernicke: una perspectiva histórica**. Manual de neurología clínica, Volumen 185, 2022, Páginas 25-34.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780128233849000013>
- Goleman, D. (1996). **Inteligencia emocional**. Barcelona: Kairós.
- González, J. (2012). **Aplicaciones educativas de la Teoría Transcompleja**. En: De la Torre (coord..) Formación Docente y Pesquisa Transdisciplinaria Consciencia. Barcelona: Gradica Editora:. Pp. 75-97
- Ley Orgánica de Educación (2009). **Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela**. Gaceta Oficial No 5.929 Extraordinaria de fecha 15 de agosto de 2009.
- López, A. (2015). **Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación**. Scielo.
- Méndez, O. (2015). **Evaluación de los aprendizajes en la postmodernidad**. México: CESU.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. **Orientaciones Curriculares** año escolar 2013-2014. Venezuela: Publicaciones MPPE.
- Moreno, L. (2010). **Aprendizaje y la evaluación**. Madrid: Narcea.
- Moreno, T. (2010). **Competencias en educación. Una mirada crítica**. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 289-

297. Consultado en 15 de marzo de 2018, Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100017&lng=es&tlng=es.

Morín, E. (2001). **Los Sietes saberes necesarios para la educación del futuro**. España: Iberica.S.A

Pérez, P. (2014). **Construccionismo, Constructivismo y Terapia Sistémica**. Barcelona: Tusquets.

Salazar, S. (2016). **El aprendizaje de una lengua extranjera. Una visión transcompleja**. Tesis Doctoral para optar al título de Doctor en Educación. Bárbula: Universidad de Carabobo.

Schavino, N. & Villegas, C. (2012). **Nuevas perspectivas sobre la evaluación**. Madrid: Síntesis

Secretaría Sectorial del Poder Popular para la Educación de Aragua. **Orientaciones Curriculares – División Académica 2013-2014**, (Papel de trabajo).

Salovey, P., & Mayer, JD (1990). **Inteligencia emocional. Imaginación, Cognición y Personalidad**, 9 (3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Strauss, A. & Corbin, J. (2007). **Bases de la investigación cualitativa**. (7ma edición). Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Suriñach, D. (2017). **El sistema educativo de los Estados Unidos de América**. Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, ISSN-e 1885-0286, Nº. 28, 2017.

Universidad Bicentennial de Aragua (2017). **Manual para la elaboración, presentación y evaluación del trabajo de grado y tesis doctoral de los programas de postgrado**. Resolución Nº 063-17 con fecha 27 de Marzo de 2017. Aragua - Venezuela.



UNIVERSIDAD
BICENTENARIA

¡Sueña, haz que suceda!