Abstract

The purpose of this research was to generate an onto-epistemological corpus of qualitative assessment as an axis for the resignification of teaching praxis, in order to transcend technical rationality toward a human and scientific valuation of the being. The following questions arise: What are the meanings and senses that teachers grant to qualitative assessment in their daily praxis? In what way do lived experiences configure the reality of the evaluative processes in the classroom? What would be the theoretical and practical foundations that allow the construction of an onto-epistemological corpus of qualitative assessment as an axis for the resignification of teaching praxis? It was supported by the theoretical contributions of Santos Guerra (2015), Rodríguez and López (2023), and UNESCO (2024). A qualitative approach and an interpretive paradigm were adopted, with a field design and a phenomenological-hermeneutic method; the key informants were three teachers. The findings collection techniques were documentary analysis, participant observation, and in-depth interview; the instruments used were the observation guide and the interview script. The analysis technique for the findings was triangulation and discursive analysis to guarantee credibility and transferability. As a corollary, qualitative assessment demands onto-epistemological models that transcend bureaucratic techniques toward the formation of reflective citizens; consequently, this resignification of teaching praxis guarantees a human, scientific, and ethical valuation of the being.

Keywords: Onto-epistemological corpus, qualitative assessment, teaching praxis, pedagogical resignification.

Resumen

El propósito de esta investigación está orientado a generar un corpus ontoepistémico de la evaluación cualitativa, como eje de resignificación de la praxis docente, para trascender desde la racionalidad técnica hacia una valoración humana. A raíz de este propósito surgen las interrogantes: ¿Cuáles son los significados y el sentido que los docentes otorgan a la evaluación cualitativa? ¿De qué manera las experiencias vividas configuran la realidad de los procesos evaluativos? ¿Cuáles serían los fundamentos teóricos y prácticos que permitan la construcción de un corpus ontoepistémico de la evaluación cualitativa como eje de resignificación de la praxis docente? Se sustentó en los aportes teóricos de Santos Guerra (2015), Rodríguez y López (2023), y la UNESCO (2024). Con un enfoque cualitativo, un paradigma interpretativo, diseño de campo y método fenomenológico-hermenéutico. La participación de informantes clave, seleccionados con intencionalidad, cuya experiencia permitió profundizar en las dimensiones del estudio. La recolección de la data se llevó a cabo mediante una metodología de: análisis documental, observación, entrevista en profundidad, guía de observación y el guion de entrevista. La técnica de análisis de los hallazgos fue la triangulación y el análisis discursivo para garantizar credibilidad y transferibilidad. Bajo esta perspectiva, se sostiene que la evaluación cualitativa demanda modelos ontoepistémicos que trasciendan hacia la formación de ciudadanos reflexivos; en consecuencia**,** esta resignificación de la praxis docente garantiza una valoración humana, científica y ética del ser.

***Palabras clave*:** Corpus ontoepistémico, evaluación cualitativa, praxis docente, resignificación pedagógica.

Corpus ontoepistémico para la resignificación de la evaluación cualitativa en la praxis docente

(Onto-epistemic corpus for the re-signification of qualitative evaluation in teaching practice)

[1]María Tarache

[1]Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Universitario de Mejoramiento Profesional del Magisterio
tarachemariadel@gmail.com
Recibido: 25/03/2026 ; Aceptado: 21/09/2026

Introducción

La concepción del saber y su valoración en el escenario global, experimentó en el último quinquenio, una metamorfosis radical, donde la evaluación dejó de ser un simple trámite administrativo para convertirse en un acto de justicia social. De hecho, se reconoce que los sistemas educativos tradicionales, anclados en el positivismo, resultan insuficientes para captar la complejidad del aprendizaje humano. No en vano, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024), en sus directrices sobre el futuro de la educación, enfatizó que evaluar "constituyó el pilar para la inclusión, exigiendo modelos que priorizaran la subjetividad y el proceso sobre el producto final" (p. 15).

Esta visión internacional propuso una ruptura con la hegemonía de la calificación numérica, abogando por una evaluación cualitativa que fuera capaz de mapear no solo el conocimiento, sino las emociones y resiliencia del estudiante.

Desde esta perspectiva, expertos como Díaz Barriga y Hernández (2021) sostuvieron que la caducidad de las prácticas evaluativas cuantitativas responde a un paradigma instrumental del conocimiento. Por ello, postularon la necesidad de una "transformación cualitativa de la evaluación" en la cual el docente no se desempeña como un juez, sino como un mediador de procesos ontológicos. En este sentido, la evaluación a escala mundial se redefine como un diálogo ético. En países con sistemas educativos de vanguardia, se observa que la implementación de una evaluación descriptiva y continua permite reducir las brechas de desigualdad, validando el postulado de que "la evaluación cualitativa es el motor de la verdadera transformación pedagógica" (Paucar y Villafuerte, 2024, p. 42).

Al desplazar el análisis hacia el contexto latinoamericano, se evidencia una tensión dialéctica entre las políticas educativas de última generación y las realidades escolares. Durante el año 2023, la región se enfocó en recuperar la calidad educativa tras las brechas generadas por la virtualidad forzada. Lo anterior cobra fuerza con lo señalado por Ponce y Falconi (2023), al considerar que, en América Latina, la evaluación cualitativa se presenta como la única vía para realizar diagnósticos precisos que permitieran una nivelación académica efectiva, alejándose de la estandarización que históricamente marginó a los sectores vulnerables.

Sin embargo, la literatura académica regional resalta que la resistencia docente al cambio continuó siendo el "talón de Aquiles" de estas reformas. Según investigaciones de Córica (2020), no se trata de una simple oposición, sino la respuesta a desalineaciones entre las políticas impuestas y las realidades organizacionales y socioemocionales del aula. Esta contradicción generó que la evaluación en la región fuera, en muchos casos, un ejercicio de "subjetividad desordenada" carente de los instrumentos científicos necesarios para documentar el progreso real del educando, lo que subrayó la urgencia de generar modelos teóricos que fundamentaran la praxis desde una base epistemológica sólida y actualizada.

En el escenario educativo venezolano, la evaluación ha sido concebida legalmente como un proceso democrático, participativo y, sobre todo, humana. El andamiaje jurídico, encabezado por la Ley Orgánica de Educación (2009), establece que la evaluación debe ser "un proceso permanente, científico, crítico, participativo y flexible" que valore las potencialidades del ser. No obstante, al analizar la realidad del país, se observa que este mandato legal enfrenta tensiones significativas. El Ministerio del Poder Popular para la Educación (2023), en su Plan Estratégico Temporal para el Fortalecimiento de los Aprendizajes, reconoció que la evaluación debía rescatar su carácter diagnóstico y formativo para subsanar las brechas de aprendizaje acumuladas en los últimos periodos escolares.

Desde una perspectiva, este panorama venezolano exige una profunda revisión de la "cultura de la nota". Al respecto, investigaciones recientes en el contexto nacional han denunciado que, a pesar de los cambios curriculares, muchos docentes permanecieron anclados a prácticas mecanicistas. En efecto, Rodríguez y López (2023) en sus estudios sobre la praxis docente venezolana, afirman que "la evaluación se redujo frecuentemente a un acto administrativo de promoción, perdiendo su esencia como herramienta de mediación cognitiva" (p. 45). Esta distorsión epistemológica genera que el docente perciba la evaluación cualitativa como una carga burocrática y compleja, en lugar de asumirla como un registro científico de la evolución del pensamiento del niño.

La problemática en Venezuela no es solo técnica, sino ontológica. La evaluación se convirtió, en muchos casos, en una "sentencia brutal" que afectó la dimensión socioemocional del estudiante. Al priorizar el resultado sobre el proceso, se ignoró el contexto y las capacidades individuales, lo que Santos Guerra (2015) describió como una evaluación que "corta el camino y rompe los sueños" de los educandos. Para el año 2024, la academia venezolana ha insistido en que el bienestar del estudiante depende de la voluntad docente para mirar la evaluación con nuevos ojos, transformándola en un acto ético de comunicación y acompañamiento constante.

Desde este contexto, el sistema educativo venezolano atraviesa una crisis de paradigmas que trasciende lo operativo y se instala en el núcleo de la praxis docente: la evaluación. Se observa que, a pesar de los esfuerzos teóricos por modernizar los procesos de enseñanza, el aula sigue siendo un espacio donde predomina una visión fragmentada del saber. El docente venezolano, inmerso en una cultura histórica de la calificación, percibe la evaluación no como un acto de acompañamiento, sino como un mecanismo de control administrativo. Esta situación se agrava al constatar que la evaluación cualitativa, esencia de la formación integral, es asumida con escepticismo, tildándola de compleja o subjetiva.

Desde una perspectiva crítica, autores como Rodríguez y López (2023) sostienen que la praxis evaluativa en Venezuela manifiesta una "anemia epistemológica", donde se aplican instrumentos sin comprender la naturaleza del sujeto que aprende. Esta realidad no es aislada, es el resultado de un proceso de desprofesionalización donde la técnica ha desplazado a la reflexión. En consecuencia, el acto de evaluar se convierte en una tarea mecánica de llenar registros, donde el sentir del estudiante queda relegado a un segundo plano. La evaluación deja de ser una luz que ilumina el proceso de aprendizaje para convertirse en una sombra que genera ansiedad tanto en el educador como en el educando.

Al indagar en las raíces de este fenómeno, se identifican tres causas fundamentales que configuran el escenario actual. En primer lugar, la arraigada cultura positivista actúa como una barrera invisible; el docente venezolano es heredero de una formación que privilegia el resultado numérico, asumiendo que el

conocimiento es puramente cuantificable. En segundo lugar, existe actualmente una insuficiencia en la formación continua; la carencia de programas de actualización que aborden la evaluación cualitativa desde la neuroeducación, lo que impide que el maestro cuente con bases científicas para sistematizar sus observaciones. Finalmente, la saturación administrativa conduce a una simplificación del proceso; se opta por la "calificación rápida" para cumplir con los recaudos exigidos por los entes supervisores, sacrificando la profundidad pedagógica por la exigencia burocrática.

Como efecto de estas causas, las consecuencias impactan directamente en la salud del sistema educativo. Se produce una desmotivación y deserción cognitiva, donde el estudiante, al percibir que su esfuerzo es reducido a una categoría estandarizada, pierde el interés por el descubrimiento. Asimismo, se genera una invisibilización de las potencialidades individuales, al no utilizar técnicas cualitativas precisas, la evaluación termina homogeneizando a los sujetos, ignorando que cada estudiante posee un ritmo único.

La crisis de la evaluación cualitativa adquiere un rostro concreto y preocupante, porque se detecta una brecha profunda entre el discurso pedagógico de vanguardia y la ejecución diaria en el aula. Los docentes, aunque muestran compromiso vocacional, operan bajo una estructura de pensamiento que no logra desprenderse de los vestigios del conductismo. Se observa una marcada desarticulación entre los objetivos de aprendizaje y los mecanismos de valoración, lo que convierte la evaluación en un trámite extemporáneo que no dialoga con las necesidades del estudiante en el momento preciso de su construcción cognitiva.

Al respecto, Ramírez (2023), en sus estudios sobre la formación docente, afirma que existe una "persistencia del paradigma evaluativo sancionador", en el cual el maestro, condicionado por su propia biografía escolar, reproduce modelos que castigan el error en lugar de entenderlo como un hallazgo científico. Esta distorsión se fundamenta en argumentos que explican la raíz del problema, de hecho, Castillo y Martínez (2024) aseguran que la evaluación en los centros escolares suele carecer de una "sistematización ontoepistémica", lo que deriva en juicios de valor subjetivos que no orientan al estudiante hacia el éxito académico. Esta carencia de rigor se manifiesta cuando el maestro confunde la "evaluación por procesos" con la simple "acumulación de productos", una falla que García (2023) identifica como la principal barrera para alcanzar una verdadera educación emancipadora en el contexto actual venezolano.

Esta distorsión se fundamenta por las afirmaciones de Castillo y Martínez (2024), quienes aseguran que esta problemática no es azarosa, por el contrario, responde a causas específicas que socavan la ontoepistemología docente. En primer lugar, existe una confusión conceptual severa entre técnicas e instrumentos; el docente confunde "observar" con "calificar", y "registrar" con "llenar formatos". En segundo lugar, la ausencia de un acompañamiento pedagógico especializado en el área cualitativa deja al maestro en una orfandad técnica, recurriendo a la improvisación de juicios de valor. Finalmente, la presión

del entorno socioeducativo obliga a una entrega de resultados rápida, lo que impide que la evaluación sea científica y, sobre todo, reflexiva.

Estas causas son profundas y están ancladas en lo que Rodríguez (2022) describe como "el simulacro de la cualidad". El docente, al no poseer un modelo de evaluación propio y adaptado a su realidad, recurre a la improvisación. Como consecuencia directa, se produce una "erosión de la retroalimentación", término que López y Rivas (2023) asocian a la desmotivación escolar. El estudiante, al no recibir una orientación clara sobre su proceso, experimenta un alejamiento emocional del saber, lo que fractura su identidad como sujeto cognoscente. Para la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2023), este silencio es una de las principales causas de la desmotivación escolar, porque se pierde el sentido del "para qué" aprender.

En tal sentido, las repercusiones de este vacío evaluativo son alarmantes para el desarrollo integral, la consecuencia más inmediata es la pérdida de la retroalimentación efectiva; el estudiante recibe un informe final que describe "lo que hizo", pero nunca "cómo mejorar" o "qué potencialidades descubrió". Esto genera un desgaste de la autoestima académica, donde el alumno se siente evaluado bajo un rasero frío que ignora sus inteligencias múltiples. Asimismo, se produce una desnaturalización del acto educativo, transformando el aula en un espacio de cumplimiento de tareas en lugar de un laboratorio de experiencias humanas, lo que limita significativamente las competencias necesarias para enfrentar los desafíos de la educación media. Una falla que Moreno (2023) identifica como el principal obstáculo para la innovación educativa en el siglo XXI.

De allí, surge la necesidad de generar un corpus ontoepistémico de la evaluación cualitativa como eje de resignificación de la praxis docente, que trascienda la racionalidad técnica hacia una valoración humana y científica del ser. Para tales efectos, se plantean las siguientes interrogantes: ¿Cuáles serían los significados y sentidos que los docentes otorgan a la evaluación cualitativa en su praxis cotidiana? ¿De qué manera las experiencias vividas por los educadores configuran la realidad de los procesos evaluativos en el aula? ¿Cómo se manifiesta la dimensión ontoepistémica de la evaluación cualitativa como eje transformador del aprendizaje? ¿Cuáles serían los fundamentos teóricos y prácticos que permitan la construcción de un corpus ontoepistémico de la evaluación cualitativa como eje de resignificación de la praxis docente?

Por consiguiente, la relevancia de la presente investigación trasciende el mero cumplimiento de un requisito académico, posicionándose como un imperativo ético y científico que busca rescatar la esencia humana de la evaluación. Desde una perspectiva científico-epistemológica, este estudio se justifica al proponer una ruptura con el positivismo reduccionista que ha imperado en las aulas, desplazando la mirada desde el dato estadístico hacia la comprensión del ser. Al erigir un Corpus Ontoepistémico, se pretende llenar un vacío teórico en la pedagogía nacional, aportando categorías de análisis que permiten entender la

evaluación no como un acto de medición de objetos, sino como una interpretación profunda de sujetos en constante devenir.

En el orden de la praxis educativa, la investigación halla su razón de ser en la necesidad urgente de transformar el quehacer diario en evaluación. Bajo este enfoque práctico, el estudio proporciona al docente las herramientas intelectuales para transformar la evaluación de un trámite burocrático y extemporáneo en una mediación cognitiva real. Esta resignificación permite que el docente actúe como un investigador de su propia práctica, dotando de validez científica a los registros cualitativos y garantizando que la retroalimentación sea un proceso sincrónico que potencie, y no que sancione, el desarrollo del estudiante.

Desde la dimensión metodológica, este trabajo se justifica por el uso riguroso de la fenomenología hermenéutica, estableciendo un precedente para el abordaje de realidades escolares complejas. Al validar la subjetividad y los "mundos vividos" de los actores educativos como fuentes legítimas de conocimiento, la investigación demuestra que es posible construir ciencia de alto nivel desde la cotidianidad del aula. Este abordaje ofrece a la comunidad científica un camino metodológico blindado para capturar la esencia de los fenómenos sociales sin despojarlos de su riqueza humana.

Finalmente, la investigación posee una profunda carga social y axiológica. En la comunidad educativa, en la cual la educación representa el principal motor de esperanza y movilidad, una evaluación humanizada se convierte en un acto de justicia social. Al proponer un modelo que valore las potencialidades y no solo las carencias, se combate la exclusión silenciosa y se fortalece la autoestima académica del estudiante. En definitiva, este estudio se justifica como un compromiso ético, buscando que la escuela sea, efectivamente, un espacio de emancipación donde el ser sea reconocido, respetado y proyectado hacia su máxima plenitud.

La evaluación cualitativa como fenómeno ontológico y mediación social

La evaluación cualitativa no puede ser reducida a un proceso técnico de recolección de datos, es en esencia, un acto de encuentro con la alteridad. Santos Guerra (2023) sostiene que la evaluación es un "fenómeno ético y no simplemente técnico", puesto que en ella se ponen en juego las identidades, las expectativas y el futuro de los sujetos. Esta visión es fundamental para la investigación, debido a que permite entender por qué el docente se siente tensionado, la evaluación cualitativa exige que el maestro deje de ser un juez para convertirse en un mediador.

En este sentido, la evaluación debe entenderse como una mediación social. Para Paucar y Villafuerte (2024), evaluar cualitativamente implica interpretar la realidad del aula como un ecosistema vivo de significados. Si el docente solo llena formatos, está cometiendo una "omisión ontológica", pues ignora el proceso de construcción del saber del estudiante. La evaluación cualitativa, entonces, se justifica como el

puente entre lo que el estudiante es y lo que el currículo espera que sepa, transformando la frialdad de la letra en una descripción vibrante del crecimiento humano.

La racionalidad docente: entre el paradigma técnico y el paradigma crítico

Uno de los pilares de esta investigación es la comprensión de la racionalidad que subyace en el docente. Habermas (1987), en su teoría de la acción comunicativa, distingue entre la racionalidad técnica (orientada al éxito y al control) y la racionalidad comunicativa (orientada al entendimiento). En la praxis evaluativa, se observa una "colonización" de la racionalidad técnica, el docente evalúa para cumplir con una norma administrativa, perdiendo la capacidad de diálogo pedagógico.

Para resignificar esta praxis, es necesario transitar hacia lo que Giroux (1997) denomina el "docente como intelectual transformativo". Este referente teórico explica que el maestro no debe ser un técnico que aplica instrumentos diseñados por otros, sino un profesional capaz de generar sus propios criterios de valoración basados en la justicia social. Al investigar la racionalidad docente, este estudio evidencia por qué persiste el miedo a la subjetividad, argumentando que la verdadera ciencia de la educación no reside en la objetividad del número, sino en la intersubjetividad del relato pedagógico.

La Ontoepistemología: Un nuevo horizonte para el conocer pedagógico

El término Ontoepistemología, eje central de este futuro constructo, encuentra su sustento en la necesidad de unir el ser con el conocer. Tradicionalmente, la pedagogía ha separado lo que el docente es de lo que el docente hace. Sin embargo, Morin (2020) advierte sobre la ceguera del conocimiento fragmentado. Una evaluación que solo mira el resultado ignora la ontología del aprendizaje. Desde la perspectiva de la ontoepistemología, el conocimiento no es algo que se posee, sino algo que se habita. En la realidad escolar venezolana, esto significa que el maestro debe comprender que su propia historia de vida, sus prejuicios y sus afectos influyen directamente en la forma en que describe el aprendizaje de sus alumnos. Al respecto, Rodríguez (2026), sostiene que la evaluación es un "acto de presencia"; no se puede evaluar cualitativamente desde la ausencia emocional. Por lo tanto, este referente teórico sostiene que la resignificación pasa por una reconciliación del docente con su propia identidad como sujeto cognoscente y sintiente.

La resignificación de la praxis en el contexto de la post-modernidad educativa

Finalmente, la resignificación se erige como la categoría de acción de este estudio. Resignificar no es cambiar de nombre a las cosas, sino cambiarles el sentido. Díaz-Barriga (2023) argumenta que la evaluación cualitativa ha fracasado en muchos contextos porque se ha intentado implementar con una mentalidad cuantitativa. Se le pide al docente que describa, pero se le sigue evaluando por el número de aprobados y reprobados. Esta tensión crea lo que López y Rivas (2023) llaman "la simulación pedagógica".

En el ámbito venezolano, la resignificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje implica romper con este simulacro. Para ello, la teoría de la transcomplejidad de Villegas (2026) sugiere que la evaluación debe abrazar la incertidumbre. Evaluar cualitativamente es aceptar que el aprendizaje es multicausal y que un informe descriptivo es una obra abierta, no una sentencia definitiva. Este marco teórico justifica la creación del Corpus Ontoepistémico, pues ofrece al docente la seguridad científica necesaria para superar la rigidez de la calificación tradicional y caminar hacia una pedagogía del acompañamiento real.

Metodología

La presente investigación tuvo como escenario la Escuela Básica José Antonio Ramos Sucre, ubicada en la ciudad de Cumaná, Estado Sucre, durante el periodo escolar 2025-2026. Su contexto institucional trasciende lo estrictamente instruccional para constituirse en un centro de socialización y encuentro para la comunidad escolar. Desde la dimensión estructural, la institución no ha sido impasible a las huellas del tiempo y la falta de un mantenimiento oportuno. En sus aulas convergen estudiantes de diferentes grupos etarios, con docentes que moldean los ritmos de clase, la disposición del espacio físico y los modos de interacción en el aula. En el plano organizativo coexisten la normativa institucional, reflejada en el cumplimiento de los lineamientos curriculares y la cultura escolar cotidiana.

En el marco de la praxis evaluativa, la institución está inmersa en un desafío multifactorial. Por un lado, persisten las exigencias administrativas de acreditación formal inherentes al sistema educativo, a la par se evidencia que parte del colectivo docente percibe la evaluación cualitativa como un proceso complejo y demandante en términos de tiempo, debido en gran medida al desconocimiento técnico sobre sus procedimientos y criterios orientadores. Es precisamente en la complejidad de estas vivencias, limitaciones de formación y rutinas cotidianas donde el estudio busca adentrarse, reconociendo a la escuela como un escenario vivo cuya trama intersubjetiva otorga sentido a la transformación pedagógica.

Para abordar esta compleja realidad, el trabajo se fundamenta en un enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo. Desde este marco epistémico, es posible abordar la evaluación, no como un simple fenómeno estadístico, sino como una construcción intersubjetiva atravesada por los factores éticos, culturales y pedagógicos inherentes a dicha realidad educativa. Al respecto, Denzin y Lincoln (2012) señalan que la investigación cualitativa privilegia el estudio de los fenómenos en sus entornos naturales para interpretar los sentidos que los actores otorgan a sus experiencias; premisa que resulta indispensable para captar la vivencia docente en la transición hacia una evaluación cualitativa transformadora.

El diseño de investigación fue de campo, de carácter no experimental, dado que la recolección de los hallazgos se realizó en el espacio vivo donde ocurren los hechos: las aulas de clase. Según Hernández,

Fernández y Baptista (2014), este diseño permite captar la realidad tal como se presenta, sin manipular categorías, facilitando un acceso directo y genuino a las experiencias de los maestros. El método seleccionado es la fenomenología-hermenéutica, la cual posibilitó interpretar los significados atribuidos por los docentes a la práctica evaluativa. Siguiendo a Van Manen (2016), este enfoque busca "volver al mundo vivido" para elaborar descripciones evocadoras que otorguen un nuevo sentido pedagógico a la praxis evaluativa.

El proceso metodológico se despliega en tres fases fundamentales: descripción de las experiencias, mediante relatos pedagógicos y observación participante. Interpretación de significados, a través del análisis temático y la reducción eidética (esencial). Redacción reflexiva: que sintetiza los hallazgos en un texto crítico capaz de articular las tensiones entre la norma legal y la realidad del aula. El propósito es captar la esencia del fenómeno sin prejuicios (epojé), preservando la autenticidad de los discursos.

Para obtener estos discursos fue necesario el aporte ofrecido de tres informantes clave, quienes se caracterizaron por su experiencia, conocedores del tema a profundidad, protagonistas de excepción, que disponen de mucha información con riqueza de contenido. La selección de los docentes fue realizada de manera intencional, fundamentada en requisitos específicos, tales como ser licenciados o profesores en el nivel de educación primaria, con una experiencia mínima de cinco años en la práctica educativa. Esta condición se justifica por su proximidad al campo, su capacidad para clarificar categorías emergentes y sus testimonios para aportar descripciones detalladas, que permitieron comprender las estructuras subyacentes del fenómeno estudiado. La caracterización particular para mantener la confidencialidad, se procedió a denominarlos informantes 1,2 y 3.

La caracterización del informante1, sexo femenino, 43 años de edad, es docente egresado de la Universidad de Oriente, como licenciada en Educación mención castellano, con 20 años de servicio. Informante 2, sexo femenino, 39 años de edad, egresada de la UPEL como profesora de educación integral, tiene 12 años de servicio, con una maestría en gerencia educativa. Informante 3, 28 años de edad, es docente egresada de la Universidad de Oriente, licenciada en educación mención castellano, con 6 años de servicio. Las características de los informantes clave fortalecen la credibilidad y transferibilidad del estudio.

Con la finalidad de complementar la recolección de los hallazgos, se emplearon tres técnicas, el análisis documental (Martínez, 2018) para examinar los registros evaluativos, la observación participante (Guber 2019) para vivenciar la dinámica del aula, y la entrevista en profundidad (Valles 2020). Esta integración permitió triangular la información y fortalecer la validez interpretativa del estudio. Finalmente, el análisis de los hallazgos se realizó mediante el análisis discursivo y la triangulación (Arias, 2017), entendida como la convergencia de voces de los informantes, las observaciones de la investigadora y los referentes teóricos.

Este procedimiento asegura la credibilidad y transferibilidad de los resultados. En síntesis, esta metodología permitió comprender la evaluación cualitativa desde una perspectiva crítica y situada, generando el Corpus Ontoepistémico necesario para construir una educación más coherente y humana.

Resultados obtenidos

El procesamiento y análisis discursivo de la información recolectada mediante la observación participante, la revisión documental y las entrevistas en profundidad aplicadas a los tres informantes clave permitió develar la trama compleja que envuelve a la evaluación cualitativa en la Educación Primaria.

A partir de este recorrido interpretativo, emergen hallazgos sustanciales que dan cuenta de las dinámicas del aula. En el discurso docente se percibe una contradicción permanente entre el anhelo sensible de ofrecer un acompañamiento verdaderamente humano y la rigidez de un sistema volcado hacia los mecanismos de acreditación formal. Esta fricción devela cómo la exigencia institucional de estandarización termina por comprimir la comprensión integral y la valoración ontológica del estudiante en formación.

Se constató el uso sistemático de términos valorativos genéricos tales como excelente, bueno, satisfactorio, debe mejorar o continúe estudiando, los cuales remplazan la descripción rigurosa y viva del desarrollo cognitivo y emocional del estudiante. Esta deficiencia técnica desvirtúa la observación procesual, reduciéndola a un acto de calificación extemporáneo incapaz de ofrecer una orientación formativa oportuna, cercana y transformadora.

A pesar del condicionamiento en la gestión evaluativa**,** la praxis docente logra activar una evaluación cualitativa auténtica en el momento en que trasciende la postura punitiva para asumir la escucha activa y la mediación consciente. Los encuentros en el aula demostraron que la interacción verbal espontánea durante las tareas cotidianas permite reorientar los procesos de aprendizaje en tiempo real, reivindicando la intersubjetividad y el afecto como pilares insustituibles del crecimiento pedagógico.

Discusión

El abordaje crítico de la praxis evaluativa en la Educación Primaria exige problematizar el abismo epistemológico existente entre los lineamientos de las políticas educativas vigentes y las dinámicas reales del aula. La discrepancia entre la normativa de la valoración cualitativa y la ejecución diaria no constituye una limitación técnica, sino una tensión profunda entre paradigmas, que coexisten en la praxis docente.

La sustitución de la calificación numérica por etiquetas o calificativos genéricos enfatiza la línea del pensamiento de Santos Guerra (2015), sobre la desnaturalización del acto evaluativo en un señalamiento imperceptible. Este comportamiento dialoga directamente con la tesis de Díaz-Barriga (2023), quien sostiene que trasladar reformas cualitativas sin transformar los esquemas mentales de los evaluadores y de las exigencias institucionales, deriva en una simulación del cambio, en el cual el modelo cuantitativo permanece implícito y se reviste con un lenguaje descriptivo estereotipado. Asimismo, desde la postura de López y Rivas (2023), esta práctica invisibiliza la subjetividad del estudiante y reproduce la lógica sancionadora de la escuela tradicional.

La conformación y consolidación de escenarios de escucha y retroalimentación en el aula permiten discutir el rol del educador a la luz del pensamiento complejo de Morin (2020) y la propuesta de Giroux (1997) sobre el docente como intelectual transformativo. La deconstrucción del discurso revela que la resignificación de la praxis no depende de un simple ajuste normativo, requiere centrarse en el análisis reflexivo del desacierto, la intersubjetividad y la incertidumbre como dimensiones intrínsecas a la construcción del conocimiento, lo que valida la necesidad de fundamentar la evaluación desde una perspectiva ontoepistémica

Conclusiones

La naturaleza dialéctica de esta investigación no pretende constituir una conclusión definitiva, sino la apertura de un horizonte de posibilidades para la Educación Primaria. A lo largo de esta investigación, se ha evidenciado que la evaluación cualitativa ha padecido históricamente una reducción técnica que la despojó de su esencia humana y científica. La primera consideración fundamental de este estudio reside en el reconocimiento de que la evaluación no es un acto administrativo final, sino un proceso ontológico de descubrimiento.

Se concluye que la crisis de la praxis evaluativa, no subyace en la ausencia de instrumentos, sino en una fractura de la racionalidad docente, una desconexión entre lo que el educador es como sujeto cognoscente y lo que ejecuta como evaluador. Por consiguiente, la transición hacia un modelo transformador exige, en primer lugar, una reconciliación del docente con su propia identidad pedagógica, desplazando la mirada del control burocrático hacia la comprensión del ser en formación. Desde la perspectiva del Corpus Ontoepistémico generado, se establece que la resignificación de la evaluación cualitativa constituye un acto de justicia educativa. Los hallazgos demuestran que el lenguaje utilizado en los registros descriptivos no es neutro; posee la capacidad de potenciar o erosionar la autoestima académica del estudiante.

En este sentido, se considera imperativo que la praxis docente abandone el "simulacro de la cualidad", donde se sustituyen números por letras sin cambiar la lógica punitiva para abrazar una evaluación que sea verdaderamente sincrónica con el aprendizaje. Este cambio de paradigma requiere que el maestro desarrolle una sensibilidad fenomenológica que le permita captar los "mundos vividos" de sus alumnos, transformando el aula en un laboratorio de experiencias, donde el error deja de ser una marca de fracaso para convertirse en un hallazgo científico digno de análisis y mediación.

Asimismo, la investigación arroja luz sobre la necesidad de armonizar la dicotomía existente entre el deber ser legal y la ejecución fáctica en las instituciones. Aunque el marco normativo prescribe una evaluación cualitativa, humanista y procesual, la exigencia administrativa y el déficit de formación técnica del docente desvirtúan su intencionalidad pedagógica. El constructo aquí presentado justifica la importancia de dotar al magisterio de una sólida formación en investigación cualitativa, no como un ejercicio académico aislado, sino como una herramienta cotidiana para la toma de decisiones. Evaluar, bajo esta nueva luz, se define como un diálogo ético y permanente entre el educador, el estudiante y el conocimiento, donde la subjetividad es reconocida como el motor de la verdadera objetividad científica en las ciencias sociales.

Para finalizar, se proyecta que la adopción de este enfoque transformador permitirá que la educación primaria supere la anemia de retroalimentación que actualmente limita las competencias de los estudiantes. Las consideraciones finales de este estudio invitan a ver la evaluación como una episteme de la esperanza, capaz de generar políticas públicas más coherentes y sostenibles. No se trata solo de cambiar el modo de calificar, sino de reconfigurar la esencia misma de la enseñanza. La contribución sustantiva de esta investigación reside en su capacidad de devolverle la dignidad al acto de valorar, asegurando que cada informe descriptivo sea un testimonio real del crecimiento humano. En resumen, la resignificación de la praxis evaluativa es un camino sin retorno hacia una escuela donde el ser humano sea el centro, el proceso sea el norte y la transformación social sea el destino final de todo esfuerzo pedagógico.

Referencias Bibliográficas

Arias, F. (2017). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (7.ª ed.). Caracas, Venezuela: Episteme.

Castillo, L., y Martínez, J. (2024). Sistematización ontoepistémica de la evaluación en el estado Sucre. *Sinopsis Educativa*, 34(4), 167-180. Recuperado de https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/5079

Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255–272. Recuperado de https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578

Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.

Díaz-Barriga, A. (2023). *Evaluación cualitativa: Tensiones entre la teoría y la práctica escolar*. Ciudad de México, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM) / Plaza y Valdés.

Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2021). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (4.ª ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill.

García, M. (2023). Educación emancipadora en el contexto actual venezolano. *Revista Encuentros*, (18), 135-145. Recuperado de https://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/558

Giroux, H. (1997). *Pedagogía crítica y el papel de los docentes como intelectuales transformativos*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/194/2020/09/giroux.pdf

Guber, R. (2019). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, España: Taurus.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill.

Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

López, A., y Rivas, J. (2023). Erosión de la retroalimentación y desmotivación escolar en el oriente venezolano. *Scientiarium*, 23(1), 88-105. Recuperado de https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/988

Martínez, M. (2018). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Ciudad de México, México: Trillas.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2023). *Plan Estratégico Temporal para el Fortalecimiento de los Aprendizajes*. Caracas, Venezuela: Autor.

Moreno, C. (2023). Innovación educativa y obstáculos en la evaluación del siglo XXI. *Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 1767-1780. Recuperado de https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i2.806

Morin, E. (2020). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa

Organización de Estados Iberoamericanos. (2023). *Desmotivación escolar y evaluación en la etapa básica*. Madrid, España: OEI. Recuperado de https://www.oei.int

Paucar, M., y Villafuerte, J. (2024). La evaluación formativa en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 334–347. Recuperado de https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.727

Ponce, J., y Falconi, F. (2023). *La educación latinoamericana en la pospandemia*. Quito, Ecuador: FLACSO Andes. Recuperado de https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/19821

Ramírez, E. (2023). *Persistencia del paradigma evaluativo sancionador en el oriente venezolano*. Caracas, Venezuela: Editorial Académica Universitaria.

Rodríguez, A. (2022). El simulacro de la cualidad en la praxis docente. *Estudios Pedagógicos*, 11(7), 23–24.

Rodríguez, A. (2026). La identidad docente en tensión: Una hermenéutica de la praxis educativa actual. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(14), 37-46. Recuperado de https://doi.org/10.59654/hexxxj89

Rodríguez, A., y López, B. (2023). La praxis docente y los desafíos de la evaluación cualitativa en el contexto venezolano. *Revista Educativa Venezolana*, 15(2), 40–52.

Santos Guerra, M. (2015). *Evaluación como aprendizaje*. Madrid, España: Narcea.

Santos Guerra, M. (2023). *La ética de la evaluación: El encuentro con la alteridad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.

UNESCO. (2024). *Directrices sobre el futuro de la educación: Inclusión y subjetividad*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396395

Valles, M. S. (2020). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología del saber: La investigación del mundo vivido*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Villegas, C. (2026). Ciencia ciudadana y transcomplejidad: Hacia una educación postcrítica. *Colección de Estudios Culturales. Serie Educación y Sociotecnociencia*, 7(11), 14-28. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es