

SABER UNIVERSITARIO

Nº 15, enero-junio 2026



Nº 15

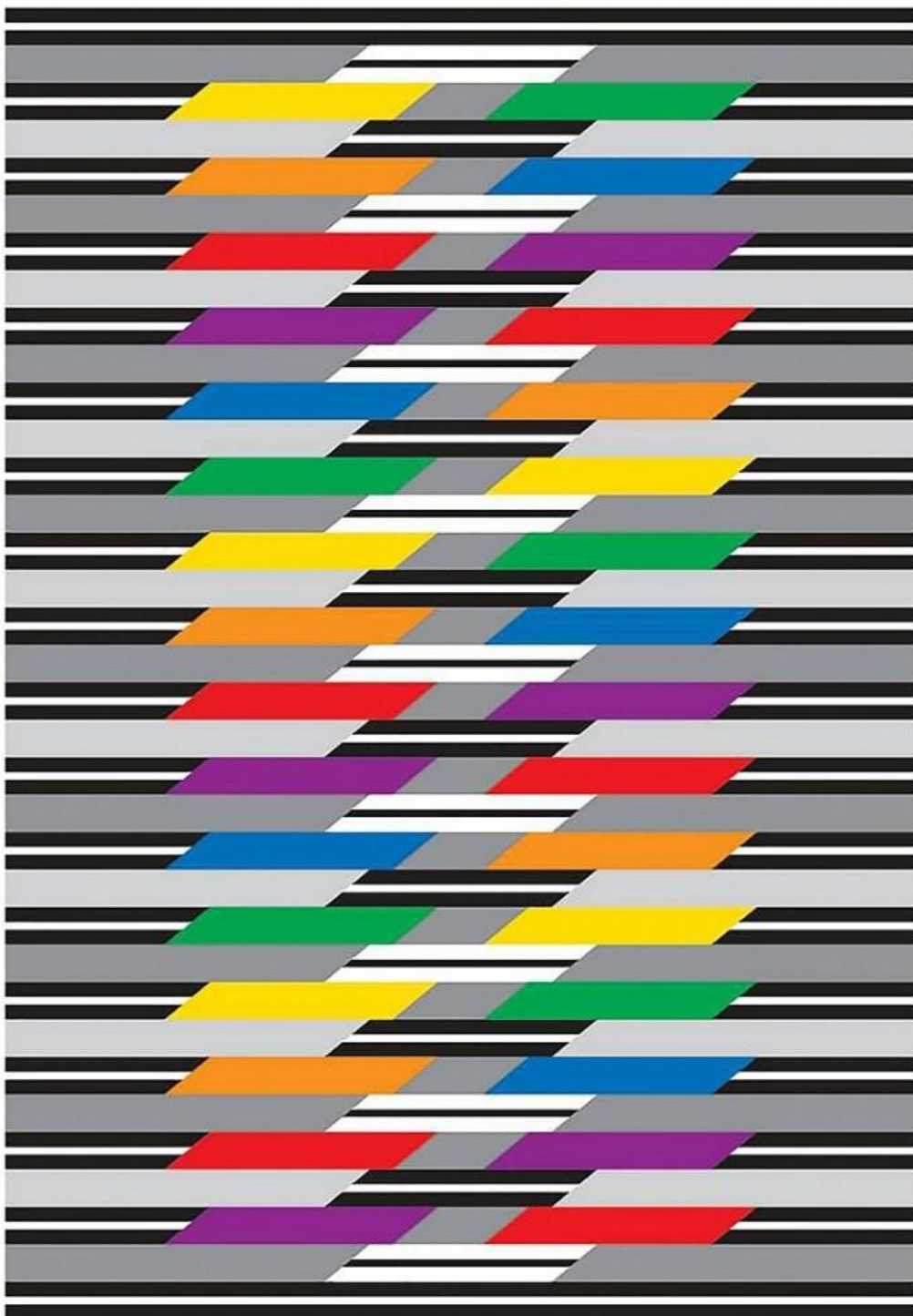


Imagen: *Fragmentación de la luz y el color*

Creación: Juvenal Ravelo

Revista Multidisciplinaria – UPTNMLS – Venezuela

ISSN: 2610-8224

Depósito legal: MO2018000017

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SABER UNIVERSITARIO

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Estado Monagas – Venezuela.



Consejo Directivo

Irdemaro Gil-Albert Almeida
Rector

Mairett Cermeño Medina
Responsable del Área
Académica

Responsable del Área
Territorial

Jesús Enrique Farías Cabello
Secretario

Equipo Editorial

Consejo de Redacción

Mairett Cermeño
Directora

Luis Peñalver-Bermúdez
Editor

Corresponsales académicas

- ❖ Mónica Romero (Caripito)
- ❖ Sulmira Regardiz (Punta de Mata)

Consejo Asesor

- ❖ Maximino Valerio. UPEL.
- ❖ Nelson Caraballo. UDO.
- ❖ Luis García. UNEXPO
- ❖ Yondrig Guevara. UTDFIT
- ❖ Lelisbeth Sucre. UNA

Comité Científico Internacional

- ❖ José Del Pino Espejo. UPO. España
- ❖ Jairo Luna. UNAL. Colombia
- ❖ Jesús Gabriel Franco. UAM. México
- ❖ Teresa Velasco. UCO. España
- ❖ María Dilma Brasileiro. UFPB. Brasil
- ❖ Mariel Martí. MDP. Argentina
- ❖ Flor Gómez. UDG. México
- ❖ Jaime Navarro. CIPS. México

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026.

ISSN: 2610-8224.

Depósito Legal: MO2018000017

República Bolivariana de Venezuela

Holopraxis tecnológica del docente como evaluador de educación primaria

Grisalida Elizabett Martínez Peña

U.E. "Colegio Bolívar"

Ciudad Bolívar, Venezuela

grisalida0414@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-5898-5418>

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar la holopraxis tecnológica del docente de educación primaria en su rol como evaluador, como una convergencia entre la praxis pedagógica, la conciencia reflexiva y el empleo adecuado de herramientas digitales en los procesos evaluativos. La metodología adoptada es cualitativa y es investigación documental con enfoque hermenéutico de fuentes especializadas latinoamericanas que fueron publicadas entre 2021 y 2025, con particular atención al caso venezolano. El análisis muestra que los maestros de la educación primaria parecen estar lidiando con un cambio desafiante hacia la evaluación apoyada en tecnología, en la que la educación continua, la reflexividad crítica y la asistencia de las instituciones se constituyen en elementos que podrán fortalecer futuras prácticas evaluativas adecuadas, justas y transformadoras. Se concluye que la holopraxis tecnológica se configura en un constructo integrador que posibilita al docente venezolano la resignificación de su rol evaluador, desborda el paradigma funcional para ubicarse en una visión ontológica y ética de la educación primaria.

Palabras clave: holopraxis tecnológica, evaluación educativa, docente de primaria, tecnología educativa, praxis pedagógica.

Abstract

This article aims to analyze the technological holopraxis of primary school teachers in their role as evaluators, as a convergence between pedagogical practice, reflective awareness, and the appropriate use of digital tools in evaluation processes. The methodology adopted is qualitative and involves documentary research with a hermeneutic approach, drawing on specialized Latin American sources published between 2021 and 2025, with particular attention to the Venezuelan case. The analysis shows that primary school teachers appear to be grappling with a challenging shift towards technology-supported assessment, in which continuing education, critical reflection, and institutional support are key elements that can strengthen future appropriate, fair, and transformative evaluation practices. It concludes that technological holopraxis is configured as an integrative construct that enables Venezuelan teachers to redefine their evaluator role, transcending the functional paradigm to embrace an ontological and ethical vision of primary education.

Keywords: technological holopraxis, educational evaluation, primary school teacher, educational technology, pedagogical praxis.

Introducción

En la educación venezolana actual, la enseñanza primaria se debate entre demandas históricas y transformaciones que se imponen a-rata, en ocasiones, superior a su capacidad institucional de adecuación. Esa tensión se hace particularmente patente en el terreno evaluativo, espacio que fue durante décadas regido por lógicas cuantitativas, numerabilidad en las calificaciones y concepciones de aprendizajes selectivos. Hoy, sin embargo, la proliferación de entornos digitales, plataformas de gestión educativa y recursos multimedia permite vislumbrar diferentes horizontes para aquellos que piensan la evaluación como un acto formativo, continuo y reflexivo.

La holopraxis —concepto extraído de la tradición filosófico-educativa latinoamericana— se refiere a una práctica que integra la teórica, la acción concreta y la reflexión ética del sujeto en su actuar profesional. En relación con la tecnología, la holopraxis docente implica que el docente no actúa instrumentalmente en el manejo de las herramientas tecnológicas, sino que va más allá en el plano existencial e incorpora éstas a su ser pedagógico, las resignifica desde su cultura y las utiliza en una evaluación que considera a cada estudiante como un ser integral. Esta perspectiva dialoga con las contribuciones de Morín (2021) en cuanto al pensamiento complejo como superación de toda fragmentación disciplinaria para el abordaje del sujeto educando en su totalidad.

Después de todo, el tejido conectivo de toda la educación, ¿no es el aprendizaje? Este trabajo se vuelve importante por la necesidad de resignificar la evaluación en las primeras edades de la escolaridad habida cuenta de que los aprendizajes afianzados —o no— en la escuela primaria determinan para siempre la vida académica del alumno. Rodríguez y Martínez (2022) indican que los enfoques evaluativos tradicionales siguen presentes en los centros escolares de Latinoamérica, a pesar de que los marcos curriculares nacionales establecen lineamientos más holísticos y participativos. Esa disonancia entre retórica normativa y práctica áulica es un problema pedagógico de primera magnitud que se acentúa cuando la variable tecnológica entra en juego de manera no mediada por la formación docente.

Esta situación requiere una formación para el profesorado que vaya más allá del adiestramiento instrumental en software y plataformas que son objeto de uso, y se adentre en los fundamentos epistemológicos de la evaluación y de la ética del cuidado pedagógico. En Venezuela, la problemática adquiere matices especiales, debido a las condiciones de tecnología desigual en las instituciones, la diversidad de contextos comunitarios y la fortalecida tradición docente que ha sabido crear soluciones en medio de la adversidad.

El artículo se articula con base en una metodología de revisión, sistematización y problematización de fuentes académicas recientes relacionadas con la evaluación, la tecnología educativa y la formación del docente, con foco en la educación primaria. Alentado esto por Hurtado (2022), para quien la investigación documental constituye un proceder sistemático de consulta, recopilación, organización y análisis de información

obtenida desde diferentes fuentes escritas, este estudio realiza un análisis hermenéutico que aspira a gestar entendimientos integrales sobre la holopraxis tecnológica del evaluador en el marco venezolano. Las próximas Secciones evolucionan desde la contextualización del problema hacia la propuesta de alternativas transformadoras, discuriendo por la sistematización teórica y la revelación de hallazgos significativos para la docencia en primaria.

Reflexión inicial: el contexto

El sistema educativo venezolano en los últimos años ha estado marcado por una dualidad que permea gran parte de su dinámica: por una parte, las orientaciones emitidas a nivel del Currículo Nacional Bolivariano convergen en propiciar una evaluación que sea integral, humanista y participativa que vaya más allá de la lógica de calificar como fin en sí mismo; por otro lado, las escuelas primarias en sus realidades cotidianas presentan condiciones materiales, emocionales y de acceso a las tecnologías que dificultan enormemente la realización de aquellos ideales. El profesor que labora en ese contexto no está comenzando desde cero, se puede decir que posee un bagaje formativo, una cultura evaluativa adquirida en su propio recorrido por la escolaridad y un conjunto de creencias acerca de lo que implica conocer, aprender y demostrar lo aprendido.

Hasta 6º de primaria, uno de los rasgos más destacables de la práctica evaluativa es la tensión existente entre aquello que el docente sabe que tendría que hacer de acuerdo con los referentes teóricos y normativos vigentes y lo que en la práctica desarrolla en las aulas día a día. Esa distancia no responde únicamente a la mala voluntad o ignorancia del profesor sino que tiene que ver con estructuras sistémicas, cargas administrativas que restan al tiempo pedagógico, la falta de acompañamiento profesionalizado, y en muchos casos a la precariedad de los recursos con los que se cuentan. Florez y Tobón (2021) señalan que la evaluación auténtica —esto es, aquella que está dirigida a mostrar aprendizajes reales en contextos significativos— requiere ciertos requisitos institucionales, los cuales en la mayoría de las escuelas latinoamericanas todavía se están construyendo.

El acceso diferenciado a la tecnología constituye, sin dudas, una variable de primer orden en el análisis del contexto. En Venezuela, el acceso a internet en las instituciones educativas muestra marcadas diferencias entre zonas rurales y urbanas, entre escuelas públicas y privadas, y también hay gran distancia entre regiones con infraestructura establecida y comunidades alejadas de los centros de distribución. Como bien apunta Coll (2022), la incorporación tecnológica en educación no puede pensarse en abstracto: sus posibilidades y limitaciones están siempre situadas en contextos históricos, culturales y materiales concretos que determinan qué tipo de práctica es posible, pertinente y justa.

Aparte de la infraestructura, el factor humano es crucial. Los profesores venezolanos de básica que han llegado a introducir la tecnología en sus procesos evaluativos lo han logrado, en buena parte, gracias a esfuerzos personales, redes de intercambio entre pares y una

actitud de aprendizaje continuo que merece reconocimiento y sistematización. Estas cosas que están haciendo son capital pedagógico que la investigación educativa debe hacer visible, analizar y compartir. En ese sentido, la holopraxis tecnológica no surge de la nada: se produce a partir de innovaciones cotidianas, de pruebas y adaptaciones, de debates dentro de las salas de docentes y de la solidaridad profesional que, pese a todo, caracteriza a la cultura docente en Venezuela.

La reflexión contextual lleva a preguntarse por las representaciones sociales que docentes, familias y estudiantado poseen acerca de la evaluación. Mientras que para gran parte de los padres y apoderados la nota numérica sigue siendo el indicador más claro y confiable del desempeño escolar, los enfoques de evaluación formativa y alternativa promovidos por la investigación educativa actual privilegian dimensiones de aprendizaje que no siempre se expresan en cifras: la autorregulación, la creatividad, el trabajo colaborativo, la capacidad de argumentación.

Sistematización y referentes teórico-prácticos

La articulación de los referentes teórico-prácticos de la holopraxis tecnológica en la evaluación en educación primaria supone al menos tres grandes áreas conceptuales: la teoría de la evaluación educativa en su vertiente formativa y alternativa, la pedagogía crítica y reflexiva como referente para conceptualizar la praxis docente y los estudios de integración tecnológica en contextos escolares situados. Estos tres campos de estudio no existen aislados; al contrario, están en constante interacción, y se entrecruzan y dialogan en tanto la acción evaluativa concreta moviliza, en forma simultánea, saberes pedagógicos, decisiones éticas y herramientas instrumentales.

Desde la perspectiva de la evaluación, el paradigma de la evaluación formativa ha encontrado una sólida aceptación en la literatura especializada, logrando ir desplazando la hegemonía de enfoques sumativos y clasificatorios. La evaluación formativa es un proceso continuo y conductor de la enseñanza focalizado a proveer información útil al docente y a los estudiantes para decidir acerca de su trayectoria de aprendizaje. Morales y Quiñones (2024) consideran que las herramientas digitales —como apps para sondeos rápidos, plataformas para dar retroalimentación en modo asincrónico y portafolios electrónicos— favorecen una ampliación sustancial de la implementación de la evaluación formativa también en escuela primaria, siempre que el docente entienda su propósito pedagógico y se las adapte al nivel de competencias y condiciones de sus estudiantes.

La pedagogía crítica, inspirada en Freire pero con diferentes desarrollos contemporáneos, ofrece a la holopraxis tecnológica la cuestión del poder y del significado: ¿Quién evalúa a quién, con qué fin y desde qué valores? No es una pregunta baladí en la era de la digitalización educativa, donde los datos generados por plataformas de rastreo del aprendizaje pueden tanto potenciar al maestro y al estudiante como servir para vigilancia y control burocráticos. Por ello, la praxis docente crítica evaluadora, implica que el docente

evaluador discrepe y reflexione críticamente tanto sobre la evaluación que utiliza como sobre el sistema evaluatorio con efectos en su desempeño, y la posibilidad de elegir, adaptar o diseñar alternativas más coherentes con una concepción humanista y liberadora de la educación. Freire (2021) –en su obra reeditada por la cual continúa diciendo / enseñando– nos sigue recordando que enseñar requiere respeto por la autonomía del educando, máxima que deberá respetarse en la evaluación tecnológica.

Los análisis sobre integración tecnológica en escuelas primarias latinoamericanas muestran pautas regulares para interpretar la holopraxis en escenarios particulares. Una primera tendencia es la utilización fundamentalmente substitutiva de la tecnología: el profesor utiliza el recurso digital para hacer lo mismo que hacía antes con papel y lápiz, sin cambiar la naturaleza de la tarea evaluatoria. Otra tendencia, y quizás más esperanzadora, muestra procesos de redefinición en las que las herramientas digitales facilitan la elaboración de tareas de evaluación que no podrían realizarse sin ellas: proyectos colaborativos en línea, producciones multimedia, análisis de datos reales, simulaciones interactivas.

Una guía práctica muy calificada para la realidad venezolana es el TPACK (Mishra, & Koehler, el cuál ha sido revisado extensivamente en años recientes por la literatura), desarrollado en parte por Mishra y Koehler. Este modelo sostiene que la habilidad del profesor para utilizar la tecnología de forma efectiva para integrarla en la enseñanza no se basa en ser hábil a nivel técnico con las herramientas, ni tener conocimientos pedagógicos generales, sino que es una resultante de cruces complejas entre el conocimiento disciplinar, el cognitivo, el pedagógico y el tecnológico aplicados en una situación particular.

Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2021) han revisado, actualizado dicho modelo para el contexto de América Latina, señalando que los profesores que logran desarrollar un robusto TPACK tienen la capacidad para tomar decisiones didácticas más acertadas, innovadoras y equitativas. Para el maestro de primaria venezolano ese desarrollo es formación en la que se respeta su experiencia anterior y se le introduce en nuevos marcos conceptuales y de acción.

Propuesta transformadora y plan de acción

La intervención que Septier viene configurando desde su trabajo se orienta a potenciar el accionar holopráxico del docente de educación primaria en su rol evaluador mediante un plan de acción que articula tres dimensiones interrelacionadas: la formación reflexiva y permanente, la conformación de comunidades de práctica docente y el diseño cooperativo de propuestas evaluativas mediadas por tecnología. Según Imbernón y Guerrero (2023), formación docente transformadora es aquella que hace del docente un sujeto activo de su desarrollo profesional, cuestionador de su práctica, generador de conocimiento desde ella y proponente de innovaciones que son viables en su contexto.

Como primera línea de actuación se plantea llevar a cabo un conjunto de talleres de formación reflexiva en evaluación y tecnología, que se diseñarán bajo la fórmula del conjunto recepción tradicional-trabajo en línea virtual asincrónico. Estos talleres tienen como fin trabajar en la construcción compleja y situadas reflexiones colectivas acerca de las creencias, las prácticas y los dilemas evaluativos en primaria, sumando progresivamente el uso de algunas herramientas digitales de fácil acceso y utilización para cada realidad contextual. Torres y Villamizar (2022) demostraron que este tipo de capacitación contextualizada promueve transformaciones más estables y profundas en la labor docente, en comparación con la formación tradicional.

En el eje n° 2 se plantea la construcción y consolidación de comunidades de aprendizaje profesional docente, en el nivel de cada escuela y escuela red dentro de las cuales se comparten experiencias de evaluación innovadoras mediadas por tecnologías. En el caso venezolano, se reconoce que las redes de WhatsApp cumplen ya sus funciones de consulta y colaboración docente, se trata entonces de sistematizar y potenciar ese capital relacional existente, direccionándola hacia la reflexión pedagógica compartida y el diseño colectivo de instrumentos y estrategias de evaluación.

El tercer eje del plan de trabajo se centra en la elaboración colaborativa de portafolios digitales como instrumento integrador de la evaluación en la educación básica. El portafolio digital, que es una recopilación de evidencias del aprendizaje ya seleccionadas y reflexionadas por el propio estudiante con la orientación de un docente, permite integrar de forma natural la evaluación formativa, la autoevaluación, y la evaluación de proceso, con el uso de herramientas tecnológicas simples como imágenes, pistas de audio, vídeos cortos, documentos digitales. Espinoza y Cárdenas (2024) hacen referencia a experiencias exitosas de introducción de portafolios digitales en colegios de primaria en Latinoamérica, resaltando su capacidad para hacer visible aprendizajes que los instrumentos convencionales tienden a soslayar, así como para potenciar la metacognición y la autonomía del educando desde edades tempranas.

Hallazgos y reflexión final

La investigación realizada a lo largo de este artículo permite delimitar un conjunto de hallazgos que, si bien no son conclusivos, ni pretenden ser generalizables en términos estadísticos, sí aportan entendimientos relevantes acerca de la holopraxis tecnológica del docente evaluador de educación primaria en el contexto venezolano y latinoamericano. En primer lugar, la integración tecnológica en la evaluación escolar de primaria está determinada más por las concepciones pedagógicas del docente sobre el aprendizaje y la evaluación, y menos por consideraciones técnicas. Esta relación entre concepción y práctica ha sido ampliamente evidenciada por Martínez y Soto (2023), quienes encontraron en su investigación con docentes de primaria en Venezuela y Colombia que la variable más predictiva del tipo de uso tecnológico en la evaluación es la creencia epistemológica del maestro sobre cómo se aprende.

Un segundo hallazgo de gran importancia es que las condiciones institucionales —el acompañamiento directivo, la cultura escolar y la disponibilidad de tiempo para llevar a cabo una planificación colaborativa— repercuten considerablemente en la factibilidad de que el docente pueda llevar a cabo una holopraxis tecnológica transformadora. Esta afirmación no es pesimista, sino que sirve como brújula de orientación: lo que indica es que toda más robusta propuesta de fortalecimiento de la holopraxis tecnológica debe tener en cuenta la dimensión de lo institucional y comunitaria, no solo la individual. Pérez-Gómez (2022) enfatiza que una renovación pedagógica duradera implica cambios en la cultura escolar, en las estructuras organizativas, y en el liderazgo directivo que se perciba y vivido como guía y facilitador, no supervisor y controlador.

El tercer hallazgo sugiere el potencial de las experiencias de evaluación entre iguales y evaluación doble mediadas por tecnología para los estudiantes de escuela primaria como espacios de aprendizaje profundo. Al participar en la creación de las rúbricas digitales, al grabar videos explicando sus procesos de solución de problemas o al evaluar el trabajo de sus compañeros mediante plataformas de comentarios, los niños ejercitan habilidades metacognitivas, comunicativas y éticas que tienen un gran valor formativo. León y Morillo (2024) evidencian que estas modalidades de evaluación participativa, cuando es implementada con una guía reflexiva del docente, propicia en los estudiantes de educación primaria una relación de aprendizaje más activa, más significativa y más comprometida que la que comúnmente acontece en situaciones de evaluación tradicional.

La reflexión en torno a los resultados conduce también a contemplar las tensiones (no siempre resueltas) que holopraxis tecnológica va generando en el contexto evaluativo de la educación primaria en Venezuela. Entre ellas, la de la estandarización que promueven algunos sistemas digitales de evaluación —con sus rúbricas homogéneas, sus métricas automatizadas y sus informes comparativos— frente a la unicidad de cada proceso de aprendizaje en cada alumno específico. En consonancia, González y Arriechi (2023) señalan que el mayor peligro de la evaluación tecnologizada no es la falla técnica sino la pérdida del criterio pedagógico: la delegación en el algoritmo de decisiones que deben ser asumidas por el juicio formado, sensible y contextualizado del maestro.

Las conclusiones del presente trabajo convergen quizás en una imagen- guion que venezolano para el docente de primaria puede representar: igual que el artesano que es maestro de sus herramientas digitales. Como el artesano que está en posesión de sus herramientas pero no es utilizado por ellas, que tiene conocimiento del material con el que trabaja pero no lo presiona más allá de sus límites naturales, que tiene un objetivo estético y ético que domina cada acción en su trabajo, el educador que realiza una holopraxis tecnológica auténtica utiliza con propiedad las herramientas digitales pero estas siempre son subordinadas a la finalidad formativa, considera las reales condiciones de sus educandos y posee una concepción de evaluación como acto de justicia y cuidado. La pedagogía del siglo xxi requiere docentes que sean capaces de hacer entornos de aprendizaje significativo en cualquiera circunstancia, con los recursos disponibles y desde un saber profundo de lo que

significa aprender a ser persona, dice Sangrá (2021). Esa es, en sí misma, la orientación última de la holopraxis tecnológica como idea para concebir y mejorar la evaluación en la enseñanza primaria venezolana.

Conclusiones

La tecnopraxis del docente yéndolo evaluador de educación básica se configura como una construcción teórico-práctica con alto grado de actualidad para analizar y transformar los procesos de evaluación en la escuela venezolana del siglo XXI. Esta construcción va más allá de la dicotomía entre lo analógico y lo digital, entre la tradición pedagógica y la innovación tecnológica para ofrecer un enfoque integrado reflexivo, crítico y contextualizado que reconozca la validez y el respeto a la práctica pedagógica de los docentes y las oportunidades que brindan las tecnologías digitales cuando se utilizan con fines educativos.

Los marcos teóricos y prácticos consultados coinciden en que la transformación de la evaluación en educación primaria requiere de procesos de formación docente en los que se conjuguen la reflexión crítica de las concepciones pedagógicas con la apropiación de competencias tecnológicas situadas, trabajo en comunidades de aprendizaje profesional y acompañamiento institucional sostenido. Ninguno de estos ingredientes es suficiente por sí mismo: la competencia técnica sin reflexión pedagógica genera tecnificación hueca; la reflexión pedagógica sin acceso a instrumentos pertinentes queda en el campo de las buenas intenciones; la formación individual sin comunidad profesional se desvanece frente a las presiones del sistema.

El plan de trabajo propuesto —enfocado en la formación reflexiva, las comunidades de práctica y el portafolio digital como herramienta integradora— sí plantea una ruta viable y pertinente contextual para avanzar hacia la holopraxis tecnológica en las escuelas primarias de Venezuela. Se trata de estrategias que son buenas prácticas a nivel regional y mundial, que pueden implementarse en contextos distintos al venezolano, ya que no requieren de condiciones ideales de infraestructura ni financiación, sino de voluntad política institucional y creatividad pedagógica de los actores educativos locales, y estas son fortalezas que la escuela venezolana ha demostrado poseer en abundancia a través de su historia.

Finalmente, se debe destacar que este trabajo deja en el aire interrogantes que merecen ser investigadas en el futuro con métodos empíricos: ¿Qué modalidad de formación en holopraxis tecnológica genera cambios más duraderos en la práctica evaluativa de los docentes venezolanos de primaria? ¿De qué forma los docentes crean su identidad evaluadora en la tensión entre su tradición pedagógica y los espacios digitales emergentes? ¿Cómo negocian las comunidades educativas (estudiantes, familias, docentes, directivos) los significados de la evaluación cuando ésta atraviesa la dimensión tecnológica? Consultas con claras expectativas de relevancia para una agenda de investigación educativa necesaria, urgente y apasionante, la que el presente artículo aspira contribuir a instalar en el debate académico-pedagógico venezolano con renovada energía revitalizante.

Referencias

- Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2021). Marco europeo de competencia digital docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu CheckIn»: adaptación y validación al contexto español. *Educación XXI*, 24(1), 285-310. <https://doi.org/10.5944/educXXI.28374>
- Coll, C. (2022). La educación digital en perspectiva crítica: potenciales y riesgos de la integración tecnológica en contextos escolares situados. *Cuadernos de Pedagogía*, 532, 12-19.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2022). Aprender a enseñar con tecnología en educación básica: del uso sustitutivo a la redefinición pedagógica. *Perfiles Educativos*, 44(176), 8-29. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60517>
- Espinoza, L., y Cárdenas, R. (2024). El portafolio digital como instrumento de evaluación formativa en la educación primaria latinoamericana: sistematización de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 31-54. <https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.002>
- Florez, R., y Tobón, A. (2021). *Investigación educativa y pedagogía*. McGraw-Hill Interamericana.
- Freire, P. (2021). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (3.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- González, J., y Arriechi, M. (2023). Evaluación mediada por tecnología y riesgo de pérdida del criterio pedagógico: una mirada crítica desde Venezuela. *Encuentro Educacional*, 30(1), 95-118.
- Hurtado, J. (2022). *Metodología de la investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia* (5.^a ed.). Quirón Ediciones.
- Imbernón, F., y Guerrero, C. (2023). La formación docente transformadora en tiempos de incertidumbre digital. *Revista de Educación*, 399, 11-35. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-558>
- León, M., y Morillo, P. (2024). Evaluación participativa mediada por tecnología en educación primaria: efectos sobre la metacognición y el compromiso estudiantil. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 77-99. <https://doi.org/10.6018/rie.543221>
- Martínez, C., y Soto, R. (2023). Creencias epistemológicas docentes y uso tecnológico en la evaluación escolar: estudio comparativo Venezuela-Colombia. *Paradigma*, 44(2), 120-145.
- Morales, Y., y Quiñones, D. (2024). Herramientas digitales para la evaluación formativa en el nivel primario: posibilidades y condiciones pedagógicas para su implementación. *Educere*, 28(89), 43-61.
- Morín, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (edición revisada y ampliada). Paidós.
- Pérez-Gómez, Á. (2022). Renovar la cultura escolar para sostener la transformación pedagógica: más allá de la innovación instrumental. *Cuadernos de Pedagogía*, 541, 28-35.

- Rodríguez, E., y Martínez, F. (2022). Persistencia de los modelos evaluativos tradicionales en América Latina: factores sistémicos y posibilidades de cambio. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 13(21), 67-89.
- Sangrá, A. (2021). Hacia una pedagogía digital de calidad: del acceso a la experiencia de aprendizaje significativo. *Elearning Papers*, 18, 4-12.
- Torres, A., y Villamizar, G. (2022). Formación situada y cambio en la práctica evaluativa docente: evidencias de un estudio longitudinal en escuelas primarias. *Revista Colombiana de Educación*, 84, 207-234. <https://doi.org/10.17227/rce.n>

Síntesis curricular

Grisalida E. Martínez Peña. Profesora de Educación Integral, UPEL, 2013. Magister en Ciencias de la Educación, CIPPSV, 2018. Actualmente, en desarrollo de tesis del doctorado en ciencias de la educación, UNESR. Profesora de educación primaria en el estado Bolívar.