

La evaluación de la competencia reflexiva en la lectura crítica desde el enfoque socioformativo

The assessment of reflective competence in critical reading from the socio-formative approach

Luis Omar Agudelo Rey

Universidad Autónoma de Bucaramanga

 <https://orcid.org/0000-0003-1373-6896>

Google Scholar: https://scienti.minciencias.gov.co/cvIac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001576723

Correo: luisomaragudelo46@yahoo.es

Recibido: 18 de octubre de 2021

Aceptado: 13 de noviembre de 2021

Cómo citar este artículo:

Agudelo, L. (2020). La evaluación de la competencia reflexiva en la lectura crítica desde el enfoque socioformativo. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 11(1), 43 - 72.

Resumen

La ausencia de herramientas educativas por parte de los docentes para evaluar la competencia reflexiva en la lectura crítica de forma integral en los estudiantes de educación básica primaria constituye una pieza fundamental a fin de determinar sus logros, oportunidades y dificultades. Por consiguiente, el diseño de un instrumento de evaluación bajo un enfoque socioformativo posibilita valorar por completo el desarrollo de esta competencia en cada uno de sus indicadores y niveles de dominio, en tal sentido que respondan a las exigencias internacionales de la formación en competencias. Para alcanzar dicho propósito, se hizo un análisis documental, contrastado con la experiencia respecto a la práctica evaluativa de la lectura crítica en el área de lengua castellana; obteniendo como producto el diseño de una rúbrica que satisface los criterios del enfoque socioformativo, al permitir la retroalimentación, sistematización y evaluación de los procesos de la enseñanza en el desarrollo de las competencias lectoras.

Palabras clave: Competencia reflexiva, lectura crítica y evaluación socioformativa.

Abstract

The absence of educational tools by teachers to assess reflective competence in critical reading comprehensively in primary school students is a fundamental piece in order to determine their achievements, opportunities and difficulties. Therefore, the design of an evaluation instrument under a socioformative approach makes it possible to fully assess the development of this competence in each of its indicators and levels of mastery, in such a way that they respond to the international requirements of competence formation. To achieve this

purpose, a documentary analysis was made, contrasted with the experience regarding the evaluative practice of critical reading in the Spanish language area, obtaining as a product the design of a rubric that meets the criteria of the socioformative approach, by allowing feedback, systematization and evaluation of the teaching processes in the development of reading competences.

Keywords: reflective competence, critical reading and socioformative evaluation.

Introducción

La evaluación por competencias consiste en un proceso sistemático y holístico que busca integrar el saber conocer, el saber hacer y el saber ser. Desde esta perspectiva la evaluación busca evolucionar los cánones de una evaluación tradicional, donde la adquisición del conocimiento propenda cambios trascendentales en la formación del proyecto de vida de cada individuo para el beneficio propio y de la sociedad en general, en términos de Tobón (2004), es el proceso por el cual se busca mejorar las actitudes y aptitudes de los estudiantes para una formación integral mediante la vinculación de todos los actores del proceso formativo (padres, directivos, docentes y comunidad) dentro de un ambiente que posibilite el diálogo, los valores éticos y la mediación.



Por ello, evaluar por competencias se constituye en una herramienta pedagógica integrativa, constante, incluyente y sistemática que genera una mejora en la adquisición del aprendizaje en la vida y para la vida de los educandos; conceptualización que difiere de la evaluación tradicional del aprendizaje toda vez que no busca una cualificación del desarrollo del ser en todas sus dimensiones; como a bien lo expone Carretero (2006), al indicar que la evaluación debe tener en cuenta el desempeño de los estudiantes ante las distintas actividades, los problemas del contexto profesional, social, de las ciencias; tomando en sumo como soporte las evidencias e indicadores. Así que, la evaluación por competencias es el producto de una actividad sistémica, firme, proactiva, reflexiva, participativa y crítica. Este proceso evaluativo es fundamental, porque:

1. Se apoya en experiencias significativas; 2. se basa en la determinación de las fortalezas, oportunidades, y de los aspectos por mejorar; 3. permite hacer una retroalimentación constante en el proceso de aprendizaje; 4. permite eviden-

ciar el alcance de las competencias mediante un proceso mediado a través de problemas del contexto; y 5. es un proceso emprendedor multidimensional al fusionar el desarrollo de las inteligencias múltiples y la zona de desarrollo próximo (ZDP) de cada estudiante; aspectos que afincan a la consolidación de su proyecto ético de vida (Tobón, Pimiento y García, 2010).

Es necesario recalcar que existen diversos enfoques para asumir la evaluación del aprendizaje, como es la evaluación tradicional basada en el dominio de un conjunto de conocimientos; la cual consiste en una valoración de la capacidad de memorizar una serie de información sin dar lugar a la exploración, comprensión y análisis de estos. No obstante, la evaluación desde el enfoque constructivista se considera como una herramienta que se ha puesto en práctica en proyectos sociales por partir de un consenso crítico y constructivo, como resultado de un conjunto de criterios acordados sobre una serie de actividades propias de un plan intencionado de acciones continuas del estudiante mediadas

con sus pares y docentes (Román, 1999). Por otra parte, la evaluación desde el enfoque socioformativo es definida por Tobón (2004), como:

Un marco de reflexión-acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas íntegras y competentes para afrontar los retos-problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural-artística y la actuación profesional-empresarial, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades formativas con sentido (p. 23).

Desde este nuevo enfoque, se integran los aspectos cognitivos, conductuales, procedimentales, actitudinales del estudiante, a fin de generar nuevos espacios en procura del desarrollo de un pensamiento más reflexivo y crítico de todas las personas, a través de un proceso educativo más incluyente, donde la condición humana y su accionar en el contexto esté verdaderamente vinculada con la intención de una formación en la vida y para la integración social. Por consiguiente, la evaluación socioformativa consiste en:

Un proceso de diagnóstico, retroalimentación y apoyo continuo a las personas, equipos, organizaciones y comunidades para que aprendan a resolver problemas del contexto retadores, mejoren en su actuación y desarrollen el talento necesario para la sociedad del conocimiento, mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, teniendo como base la elaboración de productos (evidencias) e indicadores (o instrumentos) que posibiliten la metacognición, a través del trabajo colaborativo y el pensamiento complejo (Tobón, 2015, p. 17).

La evaluación socioformativa, es un avance significativo en la manera de evaluar integralmente al estudiante, generando espacios para

mediar, dialogar, accionar, retroalimentar, durante el proceso de accionar la zona desarrollo próximo (ZDP), con el fin de empoderar al estudiante hacia la adquisición del conocimiento y la aplicación de este saber hacer en situaciones significativas de la vida y para el bien de la sociedad con sentido ético y ecológico. De esta manera, mediante las TIC, se generan espacios para leer, inferir, comprender, reflexionar y generar posturas críticas que coadyuven a generar nuevos conocimientos o nuevas formas de resolver los diferentes conflictos o necesidades del hombre dentro de una aldea global.

Es así como la evaluación socioformativa es un "proceso mediante el cual se busca que los estudiantes desarrollen el talento y mejoren en su formación integral mediante la retroalimentación continua de sí mismos, los docentes, directivos, padres y comunidad en general". Tobón (2013d), integrando en todo su proceso los diferentes agentes que hacen parte activa y que con su accionar corroboran hacer del sistema un proceso dialógico y dinámico.

A fin de cuentas, se puede afirmar que la evaluación socioformativa en su diseño y desarrollo es sistémica al intervenir cada uno de los actores del proceso formativo que tienen una incidencia directa con los estudiantes para generar una cualificación exitosa del desempeño de los estudiantes en los diferentes escenarios de la vida. En palabras de Pasek y Mejía (2017) evaluación formativa es un mecanismo de transformación del saber conocer, hacer, ser y convivir del alumno al darse cuenta de su propio actuar y funcionalidad sobre lo que aprende y en lo que habrá que ejercer para la resolución de una situación problematizadora. Por ello, el alcance significativo de la evaluación socioformativa trasciende del simple hecho de aprender por saber o del aprender para hacer al involucrar un sentido ético y social en el proceso de enseñanza.

Las principales características de la evaluación socioformativa según Tobón, Martínez, Valdez y Quiriz (2018), son:

1. Aborda problemas reales del contexto;
2. el desempeño de los estudiantes se evalúa mediante la verificación de los productos;
3. los productos se analizan con instrumentos concretos, los cuales admiten hacer una valoración integral del proceso;
4. permite trabajar colaborativamente en procura de activar y potencializar el desempeño;
5. accede a la socialización de las experiencias y evidencias del proceso de aprendizaje;
6. es flexible en su proceso, toda vez que permite generar espacios para retroalimentar y para trabajar de forma colaborativa y
7. se caracteriza por la utilización de las TIC para estar acorde con la vanguardia de los medios tecnológicos como medios didácticos que aproximan y generan espacios proactivos para la sistematización del saber en contextos auténticos (p. 35).

Desde la corriente pedagógica del constructivismo y el socioconstructivismo la evaluación tiene como propósitos : 1. Generar procesos para construir conocimientos que permitan a los estudiantes crecer como personas, mediante la participación crítica con su entorno (Hernández, Tobón y Vázquez, 2014); 2. reafirmar la significatividad de los nuevos aprendizajes a través de su aplicación en la solución de problemas y en la construcción de nuevos conocimientos, es decir, evalúa su funcionalidad (Serrano y Pons, 2011); 3. forjar procesos para crear conocimientos que permitan a los estudiantes crecer como personas, mediante la participación crítica de su entorno (Hernández, Tobón y Vázquez, 2014); y, 4. la creatividad, la transversalidad del aprendizaje hacen de la evaluación un proceso continuo y permanente en todo momento. Sin embargo, las dos tienen ejes comunes, como: 1. Resultados de aprendizaje esperados como producto del proceso de enseñanza; 2. los instrumentos utilizados para valorar los resultados son variados; y 3. la aprobación y promoción de un nivel de aprendizaje.

Prosiguiendo este análisis se puede inferir que pese a los avances en la evaluación, toda-

vía hay problemas que subyacen en su diseño, entre los siguientes: 1. El énfasis marcado por la acumulación de contenidos, sin revisar aspectos retadores de las problemáticas sociocultural del contexto del estudiante; 2. la utilización de pruebas centradas en la verificación de dominio conceptuales o recopilación de conocimientos que se comprueban en la elaboración de trabajos escritos, que se subsumen en un acopio de variadas fuentes sin obtener un aporte en la generación de conocimientos; 3. el fantasma del paradigma tradicional, marcado por una calificación de tipo cuantitativa y no en un resultado cualitativo y formativo que construya al ser para conocerse así mismo, conocer al otro y generar espacios de una mejor convivencia con sus congéneres y la naturaleza; es decir, que oriente una formación integral y holística del ser. De ahí que, con el fin de determinar los avances hacia una evaluación socioformativa, se hizo un estudio de caso de una práctica docente en la institución educativa Politécnico Sede D, en el programa de desarrollo de la competencia reflexiva en la lectura crítica, en la asignatura de lengua castellana con el grupo de tercer grado de educación básica primaria.

Los propósitos del estudio de caso fueron: 1. Determinar el enfoque educativo o pedagógico seguido en la experiencia de evaluación analizada; 2. establecer los logros y áreas de oportunidad en cada uno de los procesos implementados para evaluar el desarrollo de la competencia reflexiva en su nivel crítico, con base en los aportes del enfoque socioformativo para avanzar hacia los retos de la mejora social sostenible con el apoyo en una rúbrica validada desde la asignatura de lengua castellana; 3. proponer acciones para mejorar la planeación de la evaluación y el diseño de los instrumentos empleados, con el fin de fortalecer la orientación hacia el abordaje de problemas y productos pertinentes en el contexto; y 4. sugerir algunos elementos para mejorar la



implementación de la evaluación con base en el trabajo colaborativo y mediado.

Metodología

Tipo de estudio

Se siguió una metodología cualitativa, con un diseño de estudio de caso; los estudios de caso tienen como característica básica que abordan de forma intensiva una unidad, esta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución (Stake, 1999). Para la presente investigación se retomó como unidad poblacional el grupo de tercer grado de educación básica primaria de la sede D del Instituto Politécnico. Grupo de 34 estudiantes pertenecientes al barrio Girardot, ubicado en el sector noroccidental de la ciudad de Bucaramanga, Colombia.

A partir de los datos obtenidos en los registros de control escolar del segundo semestre (Plataforma integra Instituto Politécnico, 2019) se pudo sustraer como principales características: las edades de las estudiantes, que estuvieron comprendidas entre los ocho y nueve años de edad, sus familias pertenecen a los estratos uno y dos de la comuna noroccidental de la ciudad de Bucaramanga. Es necesario resaltar que la unidad muestral en su conjunto pertenece al género femenino (es la única sede del Instituto Politécnico que conserva este criterio).

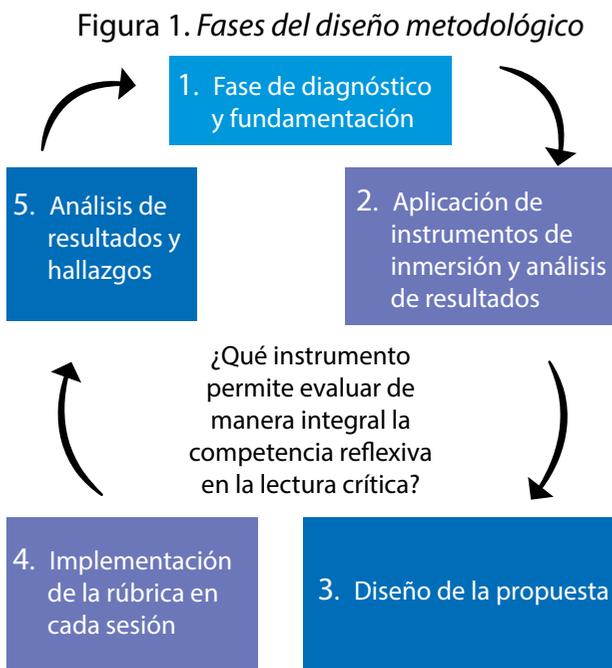
A partir de entrevistas semiestructuradas dirigidas a estudiantes y docente director de grupo (Martínez, 1998) fue validada por juicio de expertos y ejecutada según las directrices teóricas de Cabero, Llorente y Marín (2010); con el fin de obtener una información amplia sobre la caracterización de la población y las diversas situaciones sobre la problemática objeto de estudio. En lo referido a las estudiantes como unidad poblacional, se pudo sustraer la siguiente información básica relacionada a sus capacidades, competencias y necesidades: un marcado deseo por aprender, un gran potencial en su creatividad y capacidad lúdica (específicamente en el canto, el baile y el dibujo); sin

embargo, pese a ello existe un mínimo número con una variada escala de necesidades educativas especiales, entre las cuales están: visuales, cognitivas, comportamentales y con déficit de atención diagnosticada (SIMAT - Instituto Politécnico Bucaramanga, 2019). Desde esta variada gama de intereses y necesidades surgió la exigencia de propiciar procesos de aprendizaje inclusivos, abordados desde un enfoque pedagógico socioconstructivista, a fin de generar espacios favorables para el desarrollo de cada una de las competencias básicas propuestas por el currículo institucional y en los lineamientos educativos nacionales.

El propósito investigativo consistió en profundizar en la situación problémica del docente respecto a los instrumentos utilizados para evaluar, dentro del cual se pudo ratificar con la entrevista semiestructurada que, en la práctica educativa el único instrumento utilizado es el taller. De ahí, surge la necesidad de diseñar diversas estrategias didácticas que puedan ser efectivas para empoderar, por una parte, el desarrollo de la competencia reflexiva en la lectura crítica, y de una rejilla para valorar los diferentes dominios en estas dos competencias en la población objeto de estudio dentro del diseño expuesto por (Yin, 2009) como un método caracterizado por la elección del objeto de estudio, tal como lo propone Stake (1994); teniendo un alcance descriptivo - explicativo en la medida que busca narrar e interpretar de forma profunda los aspectos que configuran el proceso que se investiga. Partiendo de los presupuestos teóricos y pragmáticos que existen en educación básica secundaria y media vocacional sobre este tema.

La ruta de diseño metodológico contó con cinco fases: diagnóstico y fundamentación, aplicación de instrumentos de inmersión y análisis de resultados, diseño de la propuesta, implementación de la rúbrica en cada sesión y análisis de resultados y hallazgos. Es importante señalar que el estudio no parte de supuestos teóricamente, sino que buscó inferir los resul-

tados de las acciones, conocimientos, actitudes y valores de la unidad de sujetos que conformaron la muestra de la investigación (Arias, 2019).



Fuente: Elaboración propia con herramientas de canva.com.

Teniendo en cuenta lo propuesto en la figura 1, y siguiendo lo planteado por Hurtado (2000), se explican a continuación cada una de las fases:

Fase de diagnóstico y fundamentación: el diagnóstico permitió determinar y delimitar el tema de la investigación, teniendo como tema central el diseño de un instrumento de evaluación socioformativa en el desarrollo de la competencia reflexiva en la lectura crítica.

Fase de aplicación de instrumentos de inmersión y análisis de resultados: en el desarrollo de esta fase se aplicaron las técnicas e instrumentos de inmersión a la unidad de análisis, como lo son los estudiantes y docentes del grado cuarto de la Sede D del Instituto Politécnico de Bucaramanga. Es importante resaltar que la información recaudada en los instrumentos determinó las categorías emergentes principales de este estudio (evaluación socio formativa, competencia reflexiva y lectura crítica), las cuales redundan en la construcción y refinamiento de la propuesta pedagógica.

Fase de implementación de la propuesta: en esta fase se llevó a cabo la realización del programa de fortalecimiento, que consta de seis estrategias, bajo una serie de temáticas correspondientes al programa de lengua castellana del grado tercero de educación básica primaria.

Los talleres se diseñaron bajo el enfoque socioconstructivista para generar a través de la implementación de cada uno de ellos el fortalecimiento de la competencia reflexiva en la lectura crítica e implementar la rúbrica de evaluación socioformativa, a fin de determinar el nivel en que avanzaron los estudiantes con la implementación de la propuesta de intervención y la confiabilidad del instrumento en cada uno de sus criterios e indicadores.

Fase de diseño de la propuesta: con los datos obtenidos en los instrumentos de inmersión a la población objeto de estudio, sirvió de sustento para formalizar y concretar la propuesta de diseño de estrategias didácticas bajo un enfoque socioconstructivista, a fin de fortalecer la competencia reflexiva en la lectura crítica. Para ello, se realizó un análisis con las herramientas Atlas.ti, con el

ánimo de categorizar la información y determinar el plan de acción para seguir en su implementación como se demuestra en la tabla 1.

Tabla 1. *Diseño de las estrategias didácticas bajo un enfoque socioconstru<ctivista*

| Nombre de la estrategia | En qué consiste | Criterios orientadores | Momentos que orientarán la estrategia implementada en el taller | Teóricos en que se fundamenta la estrategia |
|--|---|--|---|---|
| 1. Desde la significatividad del texto | Constituye una herramienta de apoyo a la actividad cotidiana del docente en el aula de clase, en el sentido que busca el desarrollo del pensamiento reflexivo, creativo y Así mismo potencializar las capacidades de los estudiantes para buscar, organizar, crear y aplicar autorreflexión sobre el aprendizaje. | Las actividades deben estar orientadas a: <ul style="list-style-type: none"> • Motivar a los estudiantes sobre el contenido por tratar. • Diseñar preguntas de relación de presaberes o sobre el tema que tratar. • Se sugiere dentro de su desarrollo actividades como: • Hacer énfasis en el título, subtítulos, capítulos para promover procesos de inferencia y comprensión. • Al finalizar se hace una integración o síntesis. | <p>Una pregunta generadora: esta pregunta debe estar focalizada hacia la introducción del tema.</p> <p>Conceptualización: se brinda una información sobre el objeto de aprendizaje.</p> <p>Actividades de focalización: consiste en aplicar un conjunto de actividades dirigidas a escalar en los diferentes niveles de la lectura.</p> <p>Actividades de refuerzo: se destina específicamente a retroalimentar los diferentes procesos de comprensión.</p> | Onrubia (1995) Ausubel, Novak y Hanesian (1983) Goodman (2004) Pimienta (2012) Tobón (2004) |
| 2. El acto reflexivo | La estrategia redonda en la actividad generadora del lector al cuestionarse constantemente sobre lo que lee y reconsiderar las ideas, este proceso conlleva una lectura literal a una lectura inferencial y crítica, partiendo de su propia experiencia. | Dentro de los criterios que orientan la estrategia están: <ul style="list-style-type: none"> Involucrar actividades que permitan la reflexión, el cuestionamiento y por ende la conjugación de la creatividad para profundizar en el sentido del texto. Durante este proceso pueden conjugarse actividades orales o escritas. | | Smith (1994) Cassany (2005) De Bono (1994) Villa y Poblete (2004) |
| 3. La lectura digital | Se basa en el uso de las diferentes herramientas tecnológicas. | La estrategia se orienta a partir de: <ul style="list-style-type: none"> • Actividades que permitan al estudiante descubrir, reflexionar, tomar inferencias y argumentar. • Las estrategias que se deben proponer: • Exploración sensorial. • Orientar el sentido del texto. • Reflexionar y tomar una postura sobre el texto. | | Nonberg (1995) Albarelo (2011) Lipman (1998) |
| 4. A partir de la estructura y elementos del texto | Consiste en escudriñar en los diferentes aspectos que conforman el texto, sus elementos y la estructura organizativa. | Se sugiere abordar el texto desde preguntas que coadyuven a identificar sus elementos y su estructura a fin de hallar situaciones y significados subyacentes. <p>Posteriormente, se llega a la inferencia para culminar en un resumen o comentario del texto.</p> | | Cassany (2005) |

| Nombre de la estrategia | En qué consiste | Criterios orientadores | Momentos que orientarán la estrategia implementada en el taller | Teóricos en que se fundamenta la estrategia |
|-----------------------------|--|---|---|---|
| 5. Modelo balanceado -Ailem | | El modelo se soporta en tres características fundamentales: <ul style="list-style-type: none"> • Los contenidos deben tener significación en la vida del niño. • Realístico: los textos deben abordar situaciones de la realidad. • Auténtico: integra procesos lingüísticos y comunicativos. Dentro de su proceso se debe conjugar la lectura oral, dirigida, compartida. | | Baeza. B. (2006) Ferreiro & Teberosky (1992) |
| 6. La predicción | Se basa en la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes implícitos en un texto. | La estrategia se rige en tres momentos antes, durante y después de la lectura. <ul style="list-style-type: none"> • La capacidad de anticiparse a los contenidos. • La formulación de hipótesis. • La verificación de hipótesis y la construcción de conceptos. | | Solé (1999) |

Fuente: Agudelo. (2020).

Cada una de las estrategias se articularon con el firme propósito de fortalecer y empoderar el desarrollo de la competencia reflexiva en la lectura crítica.

Fase de aplicación e implementación de la rúbrica en cada sesión: esta fase del proceso investigativo se realizó con la implementación de la propuesta para una vez terminada la sesión poder evaluar con la rúbrica los logros alcanzados en cada una de ellas.

Fase de análisis de resultados y hallazgos: En esta fase se hizo un análisis descriptivo y explicativo de los alcances logrados con la implementación de la propuesta de intervención didáctica para fortalecer la competencia reflexiva en la lectura crítica; utilizando para este fin la rúbrica diseñada.

Para este estudio, se hizo imprescindible el diseño de una serie de estrategias y una rúbrica de evaluación que permitiera valorar el alcance de las metas propuestas dentro del diseño de

la secuencia didáctica para el desarrollo de la competencia reflexiva en la lectura crítica; con los siguientes niveles de dominio: formular preguntas antes de abordar la lectura de un texto; participar y colaborar en equipo dentro de un clima de sana convivencia; identificar y desarrollar una postura propia de pensar; comprender y justificar sus deducciones; sistematizar y organizar la información, y generar estrategias de convivencia con sentido ético a fin de hacer una comprensión de la práctica de valores.

En la primera fase del proceso investigativo se diseñó el instrumento de evaluación socioformativa para dimensionar el estado inicial de los estudiantes, respecto a dos categorías importantes en la competencia reflexiva y la lectura crítica. Este instrumento de diagnóstico se aplicó antes de la pandemia en el aula de clase con el fin de dar seguridad a la participante y con ello evitar que se inhibiera de expresar lo necesario a cada una de las preguntas preestablecidas en el cuestionario diseñado. Dentro de la información obtenida al aplicar la rejilla descrita en la tabla 2

se pudieron evidenciar los siguientes resultados de los estudiantes del grado tercero respecto a la primera sesión de diagnóstico de lectura:

En relación con el criterio uno, consistente en formular preguntas antes de abordar la lectura, se obtuvo un nivel de dominio preformal; es decir que un mayor número de los estudiantes retoman la lectura sin realizar cuestionamientos previos al título, el tema o autores del texto, siendo de gran importancia para ahondar en el sentido del texto.

Sobre los resultados obtenidos en el criterio dos, en el que se evaluó la forma de participar y colaborar en equipo dentro de un clima de sana convivencia, se observó con la aplicación de la rejilla en los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que los estudiantes se ubican en su mayoría en un nivel receptivo, es decir, se integran para el desarrollo de una actividad, pero cumplen parcialmente cada una de las asignaciones contempladas en las sesiones.

En el criterio tres; dirigido a valorar si identifican y desarrollan una postura propia de pensar, comprender y justificar sus deducciones, se obtuvo como resultado de esta primera sesión que en su totalidad están acostumbrados a dar justificaciones en monosílabos (sí - no) sin detenerse a dar una respuesta que argumenten sus posturas de afirmación o negación. No obstante, se comprobó que identifican solo algunos elementos básicos que son necesarios para abordar una lectura desde el nivel literal, sin llegar con ello a resolver la situación problematizadora de la sesión, ubicándose en un nivel preformal.

En lo correspondiente, al criterio cuatro, consistente en sistematizar y organizar la información, se pudo extraer como resultados de esta etapa de diagnóstico que las niñas en su mayoría están en un nivel preformal, toda vez que es nulo su empleo de estrategias para organizar en sus carpetas los trabajos o talleres propios del área de lengua castellana.

Sobre el criterio cinco, consistente en evaluar la coherencia y responsabilidad en sus decisiones y manera de actuar, se observó en los registros de autoevaluación y coevaluación que las estudiantes en un gran número no piensan antes de tomar una decisión, situación que ratifica la falta de diseñar estrategias en miras de empoderar la capacidad reflexiva para cuestionarse siempre antes de tomar una decisión y sus posibles consecuencias; ubicándolas en un nivel preformal.

A partir del diagnóstico realizado mediante la aplicación inicial de la rejilla de evaluación socioformativa, se puede afirmar que los estudiantes tienen un nivel de desempeño básico en la lectura, esto ratifica que solo pueden identificar algunos elementos que están descritos literalmente en la lectura. En cuanto al nivel de comprensión y argumentación de las ideas que subyacen en el texto, se notó que presentan una gran dificultad e incluso sus respuestas a veces están alejadas del sentido mismo de la pregunta. Estas situaciones llevaron al maestro a implementar estrategias para mediar y direccionar las preguntas de manera que los estudiantes comprendieran su sentido.

El estudio de caso consistió en evaluar bajo un enfoque socioformativo cada una de las estrategias didácticas aplicadas al desarrollo de la competencia reflexiva en la lectura crítica en la asignatura de lengua castellana. Para este estudio se diseñó una propuesta didáctica, que contiene un conjunto de estrategias retomadas desde las propuestas teóricas expuestas por Cassany (2007), Solé (1999), Camp (1994), Goodman (2004), Baeza (2006), Mateos (1995) y Swartz (2010); todas ellas cimentadas dentro de un enfoque socioconstructivista, que en su conjunto buscaron generar nuevos espacios para fortalecer la lectura desde el nivel literal hasta el nivel crítico.

Las estrategias didácticas en concreto que se aplicaron, fueron: la lluvia de ideas, las preguntas exploratorias, la construcción de significados,

generación de ideas con fundamento, formulación de hipótesis, deducciones, autocuestionamientos, lectura dirigida, lectura compartida y lectura mediada, todas focalizadas en desarrollar la competencia reflexiva en la lectura crítica.

Contexto institucional

En la tabla 2 se describen las características de la institución y del grupo o área que se atiende

Tabla 2. *Características de la institución educativa*

| Nombre: | Instituto Politécnico |
|------------------------------------|--|
| Dirección de la institución: | Calle de los estudiantes – Bucaramanga -Santander,- Colombia. |
| Niveles educativos que atiende: | Preescolar, Básica primaria, Básica secundaria y Media vocacional |
| Número de estudiantes: | 2200 |
| Número de docentes: | 118 |
| Equipo directivo: | Cuatro (4) |
| Características de la institución: | Institución de carácter oficial que brinda una formación en educación inclusiva y desarrolla tres especialidades técnicas, como son: Gestión empresarial, Programación orientada a objeto aplicados a la robótica y Diseño y confección. |
| Características del grupo: | Es un grupo de treinta cuatro (34) estudiantes; todas ellas de familias pertenecientes a un sector económico vulnerable de la comuna noroccidental de Bucaramanga. |

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento

El diagnóstico, en torno al proceso de evaluación de la propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia reflexiva en la lectura crítica en la asignatura de lengua castellana del grado tercero de educación básica primaria, se llevó a cabo con base en la aplicación de una rúbrica de evaluación de la competencia reflexiva en la lectura crítica desde la socioformación (tabla 2), la cual fue diseñada y validada por los docentes de la asignatura de lengua castellana del Instituto Politécnico, sede D (2019). Este instrumento busca determinar el nivel de desarrollo de la competencia reflexiva en la lectura crítica, como componente esencial en la formación integral de los estudiantes, desde los primeros años de escolaridad, a fin de empoderar el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico desde temprana edad y por ende prepararlos para afrontar los retos de la sociedad del conocimiento y el desarrollo social sostenible.

Valora catorce indicadores esenciales en la evaluación del aprendizaje, mediante cinco niveles de dominio en los cuales se aplica la taxonomía socioformativa (Tobón, 2018a): Preformal, Receptivo, Resolutivo, Autónomo y Estratégico. Cada uno de los indicadores se complementa mediante un análisis de logros y aspectos por mejorar en cada uno de ellos. En el presente análisis de caso, la rúbrica se aplicó de manera presencial a cada uno de los estudiantes.

A continuación se presenta en la tabla 3, un ejemplo de rúbrica mejorada para evaluar la competencia reflexiva en la lectura crítica en el área de lengua castellana, de tal manera que permita bajo los preceptos del enfoque de evaluación socioformativa retomar los aspectos teóricos para hacer del instrumento una herramienta útil en la práctica educativa, con el propósito de valorar los diferentes niveles de dominio (competencia reflexiva lectura crítica) en los estudiantes de tercer grado de educación básica primaria.

Tabla 3. Estructura de la Rúbrica de evaluación de la competencia reflexiva en la lectura crítica desde la Socioformación en la asignatura de lengua castellana - grado tercero de educación básica primaria

| Asignatura: Lengua Castellana | | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|---|
| Secuencia didáctica: Proyecto de lectura crítica: La lectura un espacio para la construcción del saber. | | | | | | |
| Resultado de aprendizaje: Utiliza diversas estrategias para reflexionar sobre los diferentes elementos que integran un texto y así poder expresar una postura crítica. | | | | | | |
| Producto: Elaboración de un portafolio con base en el desarrollo de cada una de las actividades de la secuencia didáctica para alcanzar la competencia reflexiva en la lectura crítica en el grado tercero de educación básica primaria. | | | | | | |
| Instrucciones: En cada uno de los indicadores por evaluar, señale con una letra equis (X) la valoración que considere de acuerdo con los niveles de desempeño, según la siguiente escala: | | | | | | |
| Preformal: No tiene la competencia. | | | | | | |
| Receptivo: Hay bajo dominio. | | | | | | |
| Resolutivo: Aplica conceptos básicos -resuelve problemas sencillos. | | | | | | |
| Autónomo: Tiene criterio propio, argumenta y resuelve problemas. | | | | | | |
| Estratégico: Aplica estrategias creativas y actúa con base en valores universales. | | | | | | |
| Posterior a marcar el nivel en cada indicador, completa su autoevaluación (el mismo estudiante), coevaluación (un compañero o par de grupo) o heteroevaluación (el docente), escribiendo sus logros o sugerencias; una vez concluida la calificación, se saca su calificación según cada ponderación. Luego se suma el total de las tres calificaciones y se divide en tres. | | | | | | |
| Por último, se hace la sumatoria de las notas parciales y se divide en catorce, obteniendo una calificación que indicará el nivel de dominio general en el que se encuentra el estudiante respecto a la competencia reflexiva en lectura crítica. | | | | | | |
| Criterios | Nivel de dominio | Preformal - (10) | Receptivo - (20) | Resolutivo- (30) | Autónomo - (40) | Estratégico - (50) |
| | Indicadores | | | | | |
| Criterio uno: Formular preguntas antes de abordar la lectura de un texto. | 1. Realiza cuestionamientos a partir del título para descubrir el sentido del texto. | Construye preguntas que no tienen que ver con el título, tema o autores a abordar en la lectura del texto. | Construye preguntas poco centradas con el título, tema o contenido del texto sin tener en cuenta la redacción y la ortografía. | Formula preguntas que permiten abordar el título, tema o contenido del texto. | Formula preguntas claves que permiten abordar con anticipación el texto, observando una correcta redacción. | Formula y ordena las preguntas de acuerdo con la importancia del tema, título o contenido que se pretende abordar y las redacta observando una correcta redacción y ortografía. |
| Ponderación 50 puntos: | | | | | | |
| Autoevaluación: | | Logros: | | Sugerencias: | | Nota: |
| Coevaluación | | Logros: | | Sugerencias: | | Nota: |
| Heteroevaluación | | Logros: | | Sugerencias: | | Nota: |
| Total: | | | | | | |
| Nota parcial (divide el total en tres): | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|--|---|---|---|
| | 2. Redacta de manera coherente y con relación al texto cada uno de los cuestionamientos que permiten acercarse al contenido del texto. | Construye preguntas sin sentido. | Construye algunas preguntas adecuadamente sin tener presente reglas de ortografía. | Construye cada pregunta teniendo presente la ortografía | Construye todas las preguntas de manera coherente, observando la correcta redacción y ortografía. | Propone estrategias para redactar las preguntas de manera clara y coherente al tema o texto abordado, observando siempre las reglas ortográficas. |
| | Ponderación 50 puntos: | | | | | |
| | Autoevaluación: | Logros: | | Sugerencia: | | Nota: |
| | Coevaluación: | Logros: | | Sugerencia: | | Nota: |
| | Heteroevaluación: | Logros: | | Sugerencia: | | Nota: |
| | Total: | | | | | |
| | Nota parcial (divide en tres el total): | | | | | |
| Criterio dos: Participar y colaborar en equipo dentro de un clima de sana convivencia. | 3. Realiza las actividades dentro del plazo asignado | Se organiza en grupo, pero incumple con las tareas dentro del tiempo estipulado | Se integra y cumple parcialmente las tareas asignadas. | Elabora los trabajos o tareas asignados. | Monitorea el desarrollo de los trabajos dentro de los tiempos asignados con una notable aportación. | Genera estrategias para que el trabajo en equipo se oriente y se desarrolle exitosamente dentro del tiempo establecido. |
| | Ponderación 50 puntos: | | | | | |
| | Autoevaluación: | Logros: | | Sugerencias: | | Nota: |
| | Coevaluación: | Logros: | | Sugerencias: | | Nota: |
| | Heteroevaluación: | Logros: | | Sugerencias: | | Nota: |
| | Total: | | | | | |
| | Nota parcial (divide en tres el total): | | | | | |
| | 4. Participa de forma activa y aporta en la construcción del trabajo con sus conocimientos y experiencias. | Se ausenta y no participa en beneficio del grupo. | Aporta algunas veces al desarrollo del trabajo en equipo. | Participa con sus experiencias y conocimientos en la construcción del trabajo en grupo. | Promueve la participación y mejora la calidad de los resultados en sus trabajos. | Lidera y sus aportaciones son importantes para la calidad y éxito del trabajo en grupo. |

| | | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|--|
| Ponderación 50 puntos: | | | | | | |
| Autoevaluación: | | | | | | |
| Logros: | | Sugerencias: | | Nota: | | |
| Coevaluación: | | | | | | |
| Logros: | | Sugerencias: | | Nota: | | |
| Heteroevaluación: | | | | | | |
| Logros: | | Sugerencias: | | Nota: | | |
| Total: | | | | | | |
| Nota parcial (divide en tres el total): | | | | | | |
| <p>Criterio tres: Identificar y desarrollar una postura propia de pensar, comprender y justificar sus deducciones.</p> | <p>5. Resuelve problemas o situaciones aplicadas a un contexto real.</p> | <p>No comprende los términos de la situación planteada.</p> | <p>Identifica algunos elementos básicos para comprender la situación problematizadora.</p> | <p>Interpreta los elementos necesarios para resolver el problema o situación planteada.</p> | <p>Infiere e integra elementos para resolver una situación problematizadora.</p> | <p>Genera y comparte estrategias para la resolución de problemas dentro de contextos reales.</p> |
| Ponderación 50 puntos: | | | | | | |
| Autoevaluación: | | | | | | |
| Logros: | | Sugerencias: | | Nota: | | |
| Coevaluación: | | | | | | |
| Logros: | | Sugerencias: | | Nota: | | |
| Heteroevaluación: | | | | | | |
| Logros: | | Sugerencias: | | Nota: | | |
| Total: | | | | | | |
| Nota parcial (divide en tres el total): | | | | | | |
| <p>6. Identifica las ideas, temas o conceptos principales como producto de la reflexión de un texto o situación.</p> | <p>Confunde las ideas, temas o conceptos principales. No comprende el sentido del texto.</p> | <p>Determina algunos temas, ideas o conceptos, pero no de manera completa</p> | <p>Identifica los temas, ideas o conceptos para dar respuesta a cada situación, pero no de manera concreta.</p> | <p>Identifica la información básica para dar respuesta a cada pregunta de manera concreta.</p> | <p>Prioriza sobre las ideas fundamentales para resolver cada situación.</p> | |

| | | | | | | |
|---|--|---|---|--|---|--|
| Ponderación 50 puntos: | | | | | | |
| Autoevaluación: | | | | | | |
| | Logros: | | Sugerencia: | | Nota: | |
| Coevaluación: | | | | | | |
| | Logros: | | Sugerencia: | | Nota: | |
| Heteroevaluación: | | | | | | |
| | Logros: | | Sugerencia: | | Nota: | |
| Total: | | | | | | |
| Nota parcial (divide en tres el total): | | | | | | |
| 7. Reflexiona sobre los principales elementos, situaciones o temáticas de un texto. | Responde sin reflexionar e inferir los elementos principales a cada situación. | Identifica parcialmente los principales elementos, situaciones o temáticas. | Explicita algunas reflexiones sobre algunos elementos, situaciones o temáticas. | Interpreta y reflexiona sobre cada uno de los elementos, situaciones o temáticas. | Expone un proceso de identificación, síntesis, análisis y contextualización en sus reflexiones. | |
| Ponderación 50 puntos: | | | | | | |
| Autoevaluación: | | | | | | |
| | Logros: | | Sugerencia: | | Nota: | |
| Coevaluación: | | | | | | |
| | Logros: | | Sugerencia: | | Nota: | |
| Heteroevaluación: | | | | | | |
| | Logros: | | Sugerencia: | | Nota: | |
| Total: | | | | | | |
| Nota parcial (divide en tres el total): | | | | | | |
| 8. Expresa su propia posición apartándose de concepciones colectivas y las contextualiza. | Asume como propios juicios, ideas o decisiones dichas por otros. | Relata posiciones sin apartarse de su propia concepción y sin contextualizar. | Expresa algunas posiciones sin dar ejemplo de cada una de ellas. | Manifiesta una postura a cada situación, la ilustra y la comparte respetando las diversas maneras de pensar. | Expone y analiza su propia posición desde un punto de vista constructivo para los demás. | |
| Ponderación 50 puntos: | | | | | | |
| Autoevaluación: | | | | | | |
| | Logros: | | Sugerencia: | | Nota: | |
| Coevaluación: | | | | | | |
| | Logros: | | Sugerencia: | | Nota: | |
| Heteroevaluación: | | | | | | |
| | Logros: | | Sugerencia: | | Nota: | |
| Total: | | | | | | |
| Nota parcial (divide en tres el total): | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|--|
| | 9. Explicita su pensamiento en forma escrita en los diferentes informes, narraciones o diarios. | Se muestra incapaz de escribir lo que piensa en cada uno de los informes. | Sus reflexiones son breves, superficiales y escasas en los informes escritos. | Escribe reflexiones para cada actividad. | Escribe reflexiones ajustadas a cada situación de manera clara y concreta. | Sus reflexiones escritas son completas y generan aportes positivos para sus pares. |
| | Ponderación 50 puntos: | | | | | |
| | Autoevaluación: | Logros: | | Sugerencia: | | Nota: |
| | Coevaluación: | Logros: | | Sugerencia: | | Nota: |
| | Heteroevaluación: | Logros: | | Sugerencia: | | Nota: |
| | Total: | | | | | |
| | Nota parcial (divide en tres el total): | | | | | |
| | 10. Participa individualmente en cada sesión, taller o debate | Mantiene una actitud pasiva y de nula participación en cada sesión. | Se le dificulta participar en cada sesión. | Participa algunas veces | Participa activamente en cada sesión o encuentro. | Participa constructivamente y contribuye a generar espacios de reflexión, controversia de manera constructiva. |
| | Ponderación 50 puntos: | | | | | |
| | Autoevaluación: | Logros: | | Sugerencia: | | Nota: |
| | Coevaluación: | Logros: | | Sugerencia: | | Nota: |
| | Heteroevaluación: | Logros: | | Sugerencia: | | Nota: |
| | Total: | | | | | |
| | Nota parcial (divide en tres el total): | | | | | |
| Criterio cuatro: Sistematizar y organizar la información. | 11. Toma en cuenta los puntos de vista o aportes de los miembros del grupo y retroalimenta de forma constructiva | Escucha y descalifica los aportes de los miembros del grupo. | Escucha y sus intervenciones son redundantes y poco significativas para el desarrollo del trabajo en grupo | Recepciona las opiniones de los miembros del grupo y sabe dar su punto de vista de manera tolerante y respetuosa. | Fomenta el diálogo, el respeto y la participación de los demás miembros del grupo para el desarrollo del trabajo asignado. | Integra las opiniones, experiencias o conocimientos de los miembros de su grupo de manera positiva para conservar un clima de cordialidad y respeto. |
| | Ponderación 50 puntos: | | | | | |
| | Autoevaluación: | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | Logros: | | Sugerencias: | Nota: | |
| Coevaluación: | | | | | |
| | Logros: | | Sugerencias: | Nota: | |
| Heteroevaluación: | | | | | |
| | Logros: | | Sugerencias: | Nota: | |
| Total: | | | | | |
| Nota parcial (divide en tres el total): | | | | | |
| 12. El portafolio está organizado en forma secuencial de acuerdo con cada sesión desarrollada en la secuencia didáctica. | Presenta un portafolio sin organización internamente. | Presenta algunas actividades sin prever una organización. | Presenta la mayor parte de las actividades de manera completa, pero falta una organización secuencial. | Organiza el portafolio teniendo en cuenta: - Carátula. - Tabla de contenido. - Introducción. - Actividades desarrolladas de manera secuencial - Conclusiones. - Recomendaciones. | Personaliza su portafolio dándole su propia impronta, presentándolo de manera completa y organizada. |
| Ponderación 50 puntos: | | | | | |
| Autoevaluación: | | | | | |
| | Logros: | | Sugerencias: | Nota: | |
| Coevaluación: | | | | | |
| | Logros: | | Sugerencias: | Nota: | |
| Heteroevaluación: | | | | | |
| | Logros: | | Sugerencias: | Nota: | |
| Total | | | | | |
| Nota parcial (divide en tres el total): | | | | | |
| 13. Utiliza diversas estrategias para socializar la información obtenida como producto del proceso de aprendizaje. | No socializa la información o productos del proceso de aprendizaje | Se le dificulta utilizar por lo menos una estrategia para socializar la información (exposición, herramientas tecnológicas, afiches, entre otros). | Socializa o expone algunos aspectos relativos al producto de aprendizaje utilizando algunas estrategias. | Socializa cada uno de los aspectos preliminares del producto final por algún medio tecnológico. | Genera estrategias para compartir la información de manera clara, sencilla y completa. |
| Ponderación 50 puntos: | | | | | |
| Autoevaluación: | | | | | |
| | Logros: | | Sugerencias: | Nota: | |
| Coevaluación: | | | | | |
| | Logros: | | Sugerencias: | Nota: | |
| Heteroevaluación: | | | | | |
| | Logros: | | Sugerencias: | Nota: | |
| Total: | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|--|---|---|--|---|
| Nota parcial (divide en tres el total): | | | | | | |
| Criterio cinco: generar estrategias de convivencia con sentido ético a fin de hacer una comprensión de la práctica de valores. | Actúa con coherencia y responsabilidad en sus decisiones. | Excluye en su conducta una reflexión para su propio beneficio. | Sus reflexiones son posteriores a su manera propia de actuar. | Asume actitudes previsivas y con responsabilidad en sus acciones. | Manifiesta una actitud coherente entre su modo de pensar y sus acciones en pro de su proyecto de vida y la convivencia pacífica. | En su proceder siempre busca la coherencia con la vivencia y práctica de los valores que declara. |
| | Ponderación puntos: | 50 | | | | |
| Autoevaluación: | | | | | | |
| | | Logros: | | Sugerencias: | | Nota: |
| Coevaluación: | | | | | | |
| | | Logros: | | Sugerencias: | | Nota: |
| Heteroevaluación: | | | | | | |
| | | Logros: | | Sugerencias: | | Nota: |
| Total: | | | | | | |
| Nota parcial (divide en tres el total): | | | | | | |
| Total, de notas parciales: | | | | | | |
| Nota definitiva (divide en tres el total de notas parciales): | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Es importante señalar que la elaboración de esta rúbrica se diseñó con base en la formulación de cinco niveles de desempeño y cinco descriptores de valoración, propuestos desde la teoría del enfoque de evaluación socioformativa; mejoras que redundan para tener una mirada más objetiva del nivel de competitividad en cada uno de los estudiantes respecto a la competencia reflexiva y la lectura crítica. Por otra parte, es válido señalar que los criterios tenidos en cuenta en las experiencias pasadas para evaluar las competencias lectoras solo abarcaban cada uno de los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico).

Resultados y discusiones

La implementación de la propuesta pedagógica con sus respectivas estrategias didácticas

sirvió para empoderar los procesos intelectivos de las niñas en relación con la competencia reflexiva demostrándose a través de la aplicación de esta nueva rúbrica la posibilidad de integrar los tres niveles de lectura (literal, inferencial y argumentativo) para fortalecer el pensamiento reflexivo y crítico desde los primeros años de la vida escolar.

Dentro de las estrategias implementadas y evaluadas en la práctica se pudo corroborar que existieron unas que brindaron mejores situaciones para empoderar en los estudiantes el desarrollo de la competencia reflexiva en la lectura crítica, entre ellas están:

- **Estrategia desde la significatividad del texto:** la estrategia tuvo sus bondades en su aplicación, debido que lo significativo

causa emoción, despierta el interés y por qué no decirlo, conllevó al estudiante a generar una serie de cuestionamientos o hipótesis sobre el objeto del texto por tratar. Desde este presupuesto la magia de lo significativo trasciende en el sentido de llevar a los estudiantes a realizar procesos de búsqueda y selección de información; lo cual confirma la tesis de que los niños son seres pensantes y que a su vez poseen un terreno fértil para fortalecer el pensamiento científico como también a focalizar su proyecto de vida cimentado en el auto-descubrimiento que a veces pasa desapercibido para los docentes.

La estrategia permitió acceder a través de la lectura de fábulas al desarrollo del pensamiento reflexivo y a fortalecer el interés por la ecología, debido a que sus personajes en su gran mayoría se encuentran inmersos dentro este ámbito de las ciencias naturales.

Por otra parte, se evidenció que por medio de la mediación dialógica entre los sentimientos que confluyen entre el estudiante, texto, contexto y docentes, proporcionaron un sinnúmero de significaciones en el primero como protagonista del proceso de aprendizaje, constituyéndose la estrategia significativa en un eje medular para la formación de niños reflexivos y en consecuencia lectores críticos.

- **Estrategia desde el acto reflexivo:** la estrategia propició espacios para la reflexión; haciendo de este proceso un acto consiente y estrechamente unido al pensamiento crítico, toda vez que la reflexión exige ser un proceso metacognitivo y la lectura de textos discontinuos propician elementos suficientes para que los estudiantes activen y exterioricen, ya sea en forma oral o escrita aquello que piensan sobre un determinado texto.

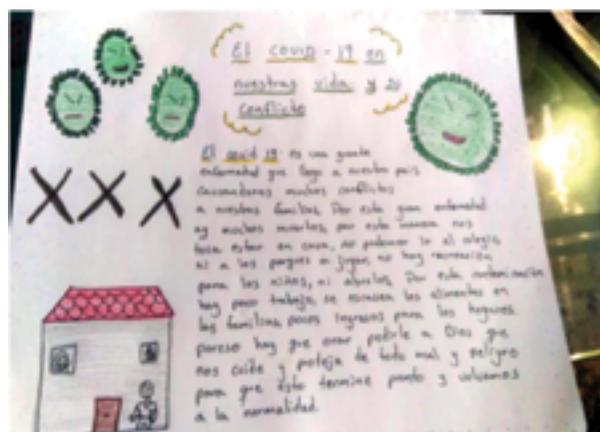
Adicionalmente, la estrategia desde el punto de vista investigativo proporcionó elementos importantes para fortalecer habilidades comu-

nicativas en la oralidad (escucha activa, empatía, manejo del lenguaje no verbal, fluidez verbal y resolución de situaciones); en la composición escrita (coherencia en las composiciones ya sea a través de imágenes y textos que responden a diferentes estilos literarios); y en lo cognitivo (capacidad para inferir y seleccionar los temas) todo sumado a desarrollar su nivel de reflexionar y argumentar como lo expone Villa y Poblete (2007).

- **Estrategia desde la estructura y elementos del texto:** desde la perspectiva de Cassany (2005), que permitió indagar mediante preguntas la organización del texto, su estructura y su sentido para generar procesos intelectivos y metacognitivos en el aprendizaje. Estrategia que llevó a los estudiantes a mejorar sus procesos de descodificación e inferencia y en consecuencia a fortalecer la competencia reflexiva en la lectura crítica.

Con la aplicación de esta estrategia se pudo llegar a la producción de un texto escrito que posibilitó a los estudiantes hacer una reflexión sobre la situación que vivió el mundo a partir de la covid-19. Dentro de este proceso se visibilizó la organización de la información y la estructura de un texto que responde a los indicadores de la actividad propuesta (figura 2).

Figura 2. Producción de reflexión: la vida con la Covid-19



Fuente: Sesión virtual.

La estrategia conjugó procesos de lectura oral, lectura dirigida, lectura compartida como

una estrategia didáctica que fortaleció los procesos de reflexión y por otra parte los procesos de literacidad crítica.

- **Estrategia la lectura del texto digital:** en esta sesión se logró que las estudiantes pudieran concretar la información, utilizando diversos organizadores gráficos, de tal forma que les ayudara a estructurar la información obtenida en los diferentes buscadores y socializarla de manera asertiva con sus compañeras de curso.

Igualmente, se generó una cultura de respeto por las ideas manifestadas por sus compañeros

o por las ideas que ilustran algunos autores en sus contenidos digitales. Lo anterior, con el ánimo de fortalecer el pensamiento ético y la cultura de la paz.

En la tabla 3 se muestran los resultados de la evaluación sobre el pensamiento reflexivo en la lectura crítica en la asignatura de lengua castellana grado tercero de educación básica primaria. En ella se puede observar el producto integrado de una valoración cualitativa y cuantitativa al integrar los resultados obtenidos de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación:

Tabla 3. Síntesis de los resultados a partir de la aplicación de la rúbrica

| Criterios | Nivel de dominio | Nivel obtenido | Logros | Aspectos por mejorar |
|--|--|--------------------------|---|--|
| Indicadores | | | | |
| Criterio uno: formular preguntas antes de abordar la lectura de un texto. | 1. Realiza cuestionamientos a partir del título para descubrir el sentido del texto. | Nivel autónomo. | La mayoría de los estudiantes a través del desarrollo de cada sesión y por medio de las actividades de anticipación al texto lograron construir preguntas, hipótesis para acercarse y abordar el texto o situación con propiedad. La mayor parte de los estudiantes construyeron algunas preguntas observando reglas de ortográficas. | Es importante hacer una buena explicación de cada una de las actividades que comprende el taller para mejorar sus resultados. Se recomienda afianzar algunos criterios para la construcción de preguntas a fin de mejorar la coherencia y la pertinencia en sus construcciones escritas. |
| | 2. Redacta de manera coherente y con relación al texto cada uno de los cuestionamientos que permiten acercarse al contenido del texto. | Resolutivo | | |
| Criterio dos: Participar y colaborar en equipo dentro de un clima de sana convivencia | 3. Realiza las actividades dentro del plazo asignado. | Resolutivo Resolutivo | La mayoría de los estudiantes elaboran cada una de las actividades dentro del plazo asignado. Gran parte de los estudiantes participaron con sus experiencias y conocimientos en la construcción del trabajo en equipo. No obstante, existe un menor número de estudiantes que les cuesta tener la disposición de trabajar colaborativamente en grupo; situación que generó algunos conflictos dentro del proceso del desarrollo de cada una de las actividades. | Se sugiere simplificar el número de actividades para que los estudiantes puedan generar con éxito sus productos. Es necesario implementar estrategias de mediación (reglas de participación concertadas, reglas de diálogo y de tolerancia para avanzar en los procesos de elaboración de sus producciones) |
| | 4. Participa de forma activa y aporta en la construcción del trabajo con sus conocimientos y experiencias. | | | |

| Crterios | Nivel de dominio | Nivel obtenido | Logros | Aspectos por mejorar | |
|--|--|--|---|--|--|
| Indicadores | | | | | |
| Criterio tres: identificar y desarrollar una postura propia de pensar, comprender y justificar sus deducciones. | 5. Resuelve problemas o situaciones aplicadas a un contexto real. | Resolutivo | La mayor parte de los estudiantes interpretan los elementos necesarios para resolver un problema o situación planteada. | Se implementó la transversalización de la estrategia de la enseñanza basada en problemas con el ánimo de generar una actitud abierta y creativa. | |
| | 6. Identifica las ideas, temas o conceptos principales como producto de la reflexión de un texto o situación. | Autónomo | Un gran número de estudiantes identifican la información básica y relevante para dar respuesta a cada una de las preguntas o situaciones de manera concreta. | Con las niñas que presentan dificultades, se sugiere trabajar actividades propias del nivel literal e inferencial, a fin de comprender un texto e identificar la información principal de la secundaria. | |
| | 7. Reflexiona sobre los principales elementos, situaciones o temáticas de un texto. | Autónomo | Con el desarrollo de cada sesión o actividad programada en la secuencia didáctica se demostró que un gran número de estudiantes interpretan y reflexionan adecuadamente sobre algunos elementos, situaciones o temáticas planteadas en cada sesión o taller. | Se sugiere, que este tipo de actividades se transversalicen con otras áreas del saber para empoderar el nivel reflexivo y obtener un mejor desenvolvimiento en la comprensión lectora. | |
| | 8. Expresa su propia posición apartándose de concepciones colectivas y las contextualiza. | Autónomo | La mayoría de los estudiantes manifestaron una postura crítica a cada una de las situaciones planteadas, permitiendo un avance significativo en la expresión oral y escrita de forma clara y coherente. | Se propone fortalecer el trabajo en equipo y colaborativo entre pares para acercar a los estudiantes con dificultades a niveles superiores en este indicador. | |
| | 9. Explicita su pensamiento en forma escrita en los diferentes informes, narraciones o diarios. | Autónomo | En la parte escrita se apoyaron de ilustraciones (texto discontinuo). | Es importante incentivar los procesos de composición escrita para concretar y sistematizar los procesos de maduración del pensamiento de los estudiantes con dificultades en este indicador. | |
| | 10. Participa individualmente en cada sesión, taller o debate. | Autónomo | Logrando a su vez socializar en todo sentido su forma de pensar y de ver cada situación o temática planteada. Dentro de logros de la secuencia didáctica se pudo probar que un gran número de estudiantes hacen reflexiones escritas ajustadas a cada situación de manera clara y concreta. La mayoría de los estudiantes participa activamente en cada sesión o encuentro. | Se recomienda generar más espacios para empoderar la actitud participativa de aquellos estudiantes que demuestran timidez para expresarse o manifestar sus ideas ante un colectivo. | |
| | Criterio cuatro: Sistematizar, organizar y socializar la información | 11. Toma en cuenta los puntos de vista o aportes de los miembros del grupo y retroalimenta de forma constructiva. | Resolutivo. | Todos los estudiantes receptionan las opiniones de los miembros del grupo y manifestaron su propio punto de vista de manera tolerante y respetuosa. | Para avanzar en este indicador, se sugiere fomentar el diálogo y la integración de ideas mediante la implementación de variadas estrategias grupales como el debate y la mesa redonda entre otras. |
| | | 12. El portafolio está organizado en forma secuencial de acuerdo con cada sesión desarrollada en la secuencia didáctica. | Resolutivo | Un gran número de los estudiantes presentaron en el portafolio la mayor parte de las producciones sugeridas dentro de cada sesión. | Es importante conciliar, acordar y puntualizar cada aspecto en la organización del portafolio de manera previa al desarrollo de cada sesión. |
| | | 13. Utiliza diversas estrategias para socializar la información obtenida como producto del proceso de aprendizaje. | Resolutivo | Un gran número de los estudiantes socializa o expone algunos aspectos relativos al producto de aprendizaje utilizando algunas estrategias como la exposición. | Para alcanzar un mejor nivel se sugiere brindar más oportunidades o espacio para la entrega del producto final en miras de poder concentrar una mayor participación en la socialización del producto final de aprendizaje. |
| | Criterio cinco: Generar estrategias de convivencia con sentido ético a fin de hacer comprensión de la práctica de valores. | 14. Actúa con coherencia y responsabilidad en sus decisiones y manera de actuar. | Resolutivo | Gran parte de los estudiantes asumieron en el desarrollo de las actividades actitudes previsivas y con responsabilidad para la ejecución de las respectivas acciones. | Se sugiere recalcar a través del estudio de casos la importancia de la práctica de los valores para una mejor convivencia en grupo. |

| Criterios | Nivel de dominio | Nivel obtenido | Logros | Aspectos por mejorar |
|---|---------------------------|-------------------|--|----------------------|
| Indicadores | | | | |
| Nivel de dominio del grupo respecto a la competencia reflexiva en lectura crítica. | Promedio del grupo | Resolutivo | Nota: | 37 |
| Logros: <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes demostraron un alcance en el nivel resolutivo de la competencia reflexiva en la lectura crítica. • Las estrategias implementadas en la secuencia didáctica fortalecieron un desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. • El desarrollo de la competencia reflexiva permitió que los estudiantes en su mayoría, ordenaran su manera de pensar antes de tomar una decisión ante la resolución de problemas planteados. • El fortalecimiento de la competencia reflexiva fortaleció el desarrollo de espíritu investigativo en los estudiantes, en la medida que los motivó a recurrir a emplear herramientas sencillas de confrontación e indagación de información. | | | Sugerencias generales <p>Es necesario implementar cada estrategia de las planteadas en la propuesta didáctica para fortalecer la competencia reflexiva en la lectura crítica en otras áreas del saber.</p> <p>De igual forma, es de vital importancia institucionalizar la propuesta para generar mejores resultados en las pruebas internas o como externas.</p> | |

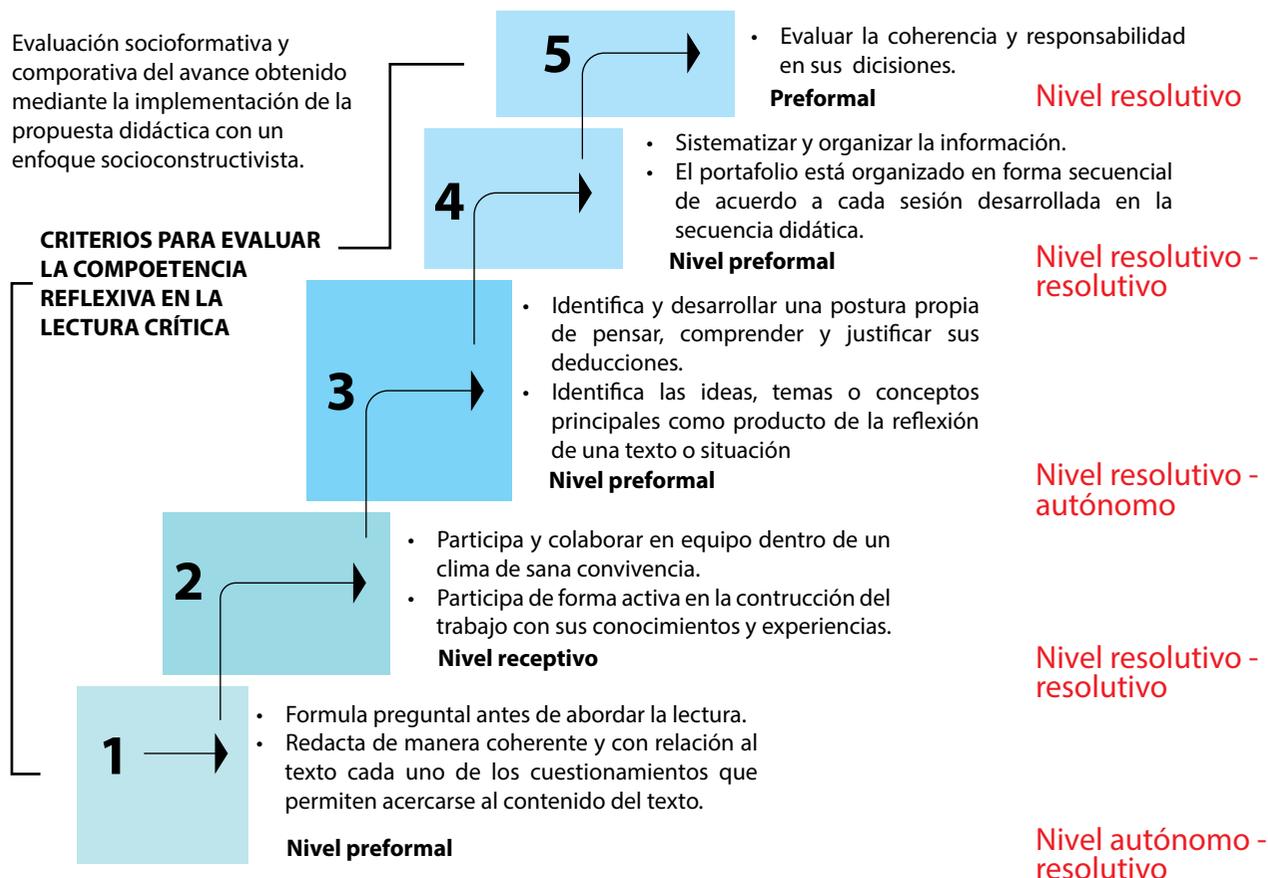
Fuente: Elaboración propia.

Con base en el análisis del caso expuesto, se pudo observar que en la práctica evaluativa de la competencia reflexiva en la lectura crítica que se brindó en la asignatura de lengua castellana en el grado tercero de educación básica primaria, se fortaleció el enfoque socioconstructivista

y se hizo énfasis en aspectos como la influencia marcada de la zona de desarrollo próximo (ZDP) como proceso funcional para brindar sustento en el fortalecimiento de la competencia descrita; buscando siempre la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 1997).

Figura 3. Comparación de resultados: fase de diagnóstico y fase final

Niveles de dominio: Preformal - Receptivo - Resolutivo - Autónomo - Estratégico



Fuente: Elaboración propia con herramientas de Canva.com

Con la aplicación de la rúbrica socioformativa para evaluar la competencia reflexiva en la lectura crítica se logró reafirmar un avance significativo en cada uno de los criterios descritos, como se puede observar la figura 2, donde los estudiantes pudieron avanzar de un nivel de dominio preformal o receptivo a un nivel resolutivo. Los participantes revelaron capacidades para: resolver problemas sencillos en sus aspectos claves entendiendo la información con la inclusión de conceptos esenciales.

Ahora bien, existieron algunos criterios donde el dominio del estudiante alcanzó un nivel autónomo, queriendo decir con ello que demostraron una serie de capacidades, como: argumentar y resolver problemas con una variable; emplear criterios propios y fuentes con-

fiables para buscar la eficacia y eficiencia en la exposición de la información.

La implementación de estrategias como la del aprendizaje basado en problemas, la formulación de preguntas antes, durante y después de lo leído en un texto generan progresivamente en el estudiante el desarrollo de una autonomía y autocontrol sobre cada uno de los niveles de dominio de la competencia reflexiva, de tal forma, que en el proceso conllevaron la elaboración de un producto final de forma independiente (Engel, 2008); permitiendo realizar un ajuste continuo en cada uno de los procesos en razón a las dificultades y progresos manifestados por los estudiantes durante el desarrollo de la secuencia didáctica (figura 4).

Figura 4. *Conjunto de portafolios elaborados por las niñas de tercer grado*



Fuente: Sesión de cierre.

Es factible decir, que se tienen algunos avances hacia la socioformación (Tobón, 2004), tales como: la evaluación abordada desde un resultado de aprendizaje, la determinación del alcance de los indicadores de aprendizaje que conllevan consolidación de un macroproducto como lo es el portafolio, el instrumento de evaluación como un proceso de retroalimentación que integra las tres formas de evaluación (autoevaluación, coevaluación, y heteroevaluación), la rúbrica basada en los niveles de dominio descritos por Hernández y Vizcarra (2015), Tobón (2004); siendo estos el nivel preformal, nivel receptivo, nivel resolutivo, nivel autónomo y nivel estratégico.

En consonancia con lo expuesto es válido enfatizar la necesidad mediática de la inclusión dentro del diseño de la evaluación cualitativa y cuantitativa para dar cuenta de manera íntegra el nivel de desempeño alcanzado por el estudiante o grupo de estudiantes; en especial atención a fin de determinar el grado de alcance en los procesos metacognitivos en el desarrollo de la competencia del saber conocer, saber hacer y saber ser. Con base en lo expuesto, se hace meritorio establecer una relación con fundamento al desarrollo a la taxonomía bajo un enfoque socioformativo que integra todos los niveles de dominio de los componentes e indicadores de la competencia reflexiva en lectura crítica.

Cabe mencionar, que respecto a otras experiencias que muestran avances significativos en

la implementación de la evaluación socioformativa en el área de lengua castellana se presentan estrategias didácticas, como: el sociodrama, la lluvia de ideas, organizadores previos, el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas, actividades que en su conjunto favorecen el desarrollo de la conceptualización, creatividad, transversalidad y la transferencia del saber.

La planeación de la evaluación dentro de las actividades didácticas consistió en una herramienta vital para empoderar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de un enfoque en formación de competencias, constituyéndose un elemento clave en el diseño del microcurrículo, como en las asignaturas, módulos o proyectos formativos o desarrollo de secuencias didácticas (Tobón, 2004, p.235); direccionadas y retroalimentadas mediante: la determinación de la competencia y los criterios por evaluar. Para ello se estableció como evidencia valorar la estructura de la propuesta didáctica, estipulando los indicadores o descriptores para apreciar el alcance de cada nivel de dominio, pactando la ponderación de los criterios e indicadores de nivel de la competencia, fijando los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, determinando los momentos en que se va evaluar y la forma como se llevará a cabo la retroalimentación. De ahí, que en lo referido al desarrollo del estudio se encontraron logros significativos, como:

- Un alcance en el nivel resolutivo de la competencia reflexiva en la lectura crítica.
- Las estrategias implementadas en la secuencia didáctica permitieron generar un desarrollo del pensamiento reflexivo en la lectura crítica, ubicando a la mayoría de los estudiantes en el nivel resolutivo según la taxonomía del enfoque socioformativo.
- La utilización de una variada gama de textos como de herramientas tecnológicas flexibilizó la adquisición de los diversos objetos de aprendizaje, enmarcadas desde una perspectiva constructivista que le

dio valor a la significación en la acción-reflexión como principio fundamental en el desarrollo de la competencia crítica en la lectura como lo expone Cediel (2020).

- El desarrollo de la competencia reflexiva; permitió tener un pensamiento más ordenado en la generación y argumentación de las ideas según los problemas o situaciones planteadas en cada sesión de la secuencia didáctica.
- Los procesos implementados en procura del desarrollo de la competencia reflexiva permitieron, a su vez, la promoción del espíritu investigativo en los estudiantes al integrar actividades, como la indagación, consulta, observación, comparación, análisis, organización y socialización de la información.
- El portafolio como producto y pretexto del desarrollo de la competencia reflexiva en la lectura crítica empoderó aspectos, como la autoestima, la creatividad y la exploración de aptitudes en diversos campos del saber.
- La planificación de la evaluación, la organización y exposición de permitió al estudiante y al docente titular del curso visibilizar una mejora en los resultados en el desarrollo de las actividades como del producto final.
- La retroalimentación, la mediación continua en el proceso de enseñanza y la evaluación socioformativa coadyuvó a potencializar de manera integrada el desarrollo de las competencias del saber conocer, saber hacer y saber convivir en la mayoría de los estudiantes.

Ahora bien, en consideración al alcance de los niveles de dominio y a los respectivos indicadores para evaluar la competencia reflexiva en la lectura crítica se determinaron como aspectos por mejorar los siguientes:

- Refinar el número de los indicadores descritos en la rúbrica para evaluar la competencia reflexiva en lectura crítica, de tal forma que se retome otros criterios sugeridos por un grupo de expertos para hacer del diseño de la rúbrica un modelo universal para otros grupos poblacionales; permitiendo en su proceso de flexibilización ser adaptada a otros contextos y niveles de educación.

Acorde con lo expuesto y con miras a valorar el producto final de manera integral en el desarrollo de la competencia reflexiva en los diferentes niveles de lectura se puede indicar que todas las estrategias didácticas aportaron a la mejora de las condiciones de vida de los estudiantes; de ahí que, al revisar cada uno de los ejes de evaluación propuestos por el enfoque socioformativo se determinó que es significativo fortalecer los siguientes aspectos:

- Tener una ruta que oriente los procesos de conocimiento por desarrollar.
- Brindar unas pautas coherentes y pertinentes en relación con el producto que ratifica la aprehensión de las competencias por desarrollar.
- Coordinar esfuerzos para hacer del proceso de aprendizaje un acto reflexivo, transversalizado, mediado e interactivo.

Desde estos criterios es pertinente señalar que la rúbrica como instrumento de evaluación formativa presentó resultados de aprendizajes claros y pertinentes para los problemas de hoy; de tal modo que direccionó los procesos de enseñanza y el aprendizaje hacia una articulación de acciones que buscaran un impacto en el contexto siguiendo las orientaciones de teóricos e investigadores como Hernández, Tobón y Guerrero (2016); Blanco (2008); Cebrián (2007) e Ibarra, Segredo, Juárez y Tobón (2018).

Se puede afirmar que la evaluación basada en problemas del contexto es una característica

central de la evaluación socioformativa; consistente en la articulación de actividades concretas que llevaron a los estudiantes a resolución de situaciones problémicas dentro de su contexto próximo, en los cuales se les permitió integrar y aplicar todos sus conocimientos, actitudes y habilidades para generar espacios de reflexión, análisis e innovación, contemplando sus bases epistemológicas en el pensamiento complejo, expuestos por Morín (1999), ya que se busca abordar desde esta estrategia de enseñanza un aprendizaje significativo y por ende una evaluación auténtica de este (Hernández, Guerrero y Tobón, 2015).

En el estudio realizado se tuvo el portafolio como pretexto y producto de evaluación; siendo una estrategia didáctica que permitió determinar de manera concreta cada uno de los resultados comparativos en la figura 3, donde se demuestran avances interesantes, como: un alcance en el nivel resolutorio de la competencia reflexiva en la lectura crítica en la mayoría de los estudiantes de tercer grado de educación básica primaria, adquiriendo de esta forma empoderar el pensamiento reflexivo y crítico en cada uno de los estudiantes.

En la evaluación socioformativa, en cuanto al eje de caracterización, se hace prioritario involucrarlo para implementar el proyecto de vida y por ende dar fuerza a los intereses y motivaciones de los estudiantes durante el proceso de enseñanza, para resignificar el sentido de la evaluación con base en productos de desempeño que contengan un impacto social (Tobón, 2014, p. 322).

La diferenciación es otro eje de la evaluación socioformativa que consiste en hacer de este un instrumento al integrar la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación y la retroalimentación de cada una de ellas, a fin de hacer una metaevaluación del proceso de aprendizaje con significación real para el estudiante (Tobón, 2004, p. 322).

Ahora bien, en cuanto estudios que evalúen la competencia reflexiva en este nivel de enseñanza no se registran investigaciones; por ello vale la pena señalar que sí existen estudios relativos al diseño de estrategias para promover la lectura crítica y el pensamiento crítico en niveles de educación **básica secundaria**, media vocacional y superior, entre los cuales se pueden señalar: Avendaño de Barón (2013), Barquerizo (2013), Ospino y Samper (2014), Galindo (2015), entre otros. Estudios que desde un nivel pragmático aportan un conjunto cualificado de estrategias didácticas para empoderar las competencias lectoras en un nivel crítico. Respecto al diseño de rúbricas concernientes al portafolio se pueden indicar estudios como los realizados por: Murillo (2012), Hernández y Trujillo (2016) y Morales y Tobón (2017) siendo todos ellos en su conjunto un baluarte que aportan indicadores y criterios valiosos desde un enfoque socioformativo, sin embargo, como se indicó anteriormente, siguen siendo direccionados a niveles de enseñanza superior.

Cabe señalar, que dentro del proceso de evaluación de competencias es imperioso disponer la planificación de los instrumentos, dado que son esenciales para la verificación del alcance de las competencias; por ello, debe hacerse con base en los siguientes elementos: indicar el problema del contexto, analizar las problemáticas previamente, determinar el trabajo en forma colaborativa, establecer la contextualización, la socialización y la metaevaluación del proceso (Tobón, 2004, p.13). Para una mejor ilustración en el estudio de caso realizado se encontraron en la metodología del portafolio aspectos valiosos en la planeación, como: selección de las competencias, determinación de evidencias, sistematización de las evidencias, evaluación, reflexión-análisis y socialización de resultados (Murillo, 2012), (Master, 2016), (Hernández y Trujillo, 2016) y (Morales y Tobón, 2017).

Finalmente, se considera la evaluación formativa como un componente clave de la socioformación focalizada en desarrollar y cualificar el

talento de las personas para enfrentar los retos de la sociedad moderna mediante el abordaje de problemas del contexto con la colaboración de los diferentes actores del proceso educativo. En el estudio de caso, se pudo determinar que se tienen logros respecto a la integración de cada uno de los anteriores elementos para hacer del proceso de evaluación una actividad inclusiva, forjadora de los procesos intelectivos de la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico al permitir continuamente al estudiante cuestionar y controvertir dentro de un ambiente de respeto y tolerancia en cada espacio de la lectura.

Conclusiones

El diseño de una rúbrica bajo el enfoque socioformativo posibilitó la continua retroalimentación y sistematización de los procesos de la didáctica y la enseñanza bajo el enfoque en

competencias. Por ello, el trabajo del docente respecto al diseño de instrumentos para tener una información integral de sus estudiantes debe ser muy cuidadoso en el sentido de abordar en su diseño todos los niveles de dominio e indicadores para empoderar uno a uno los procesos en razón a la competencia reflexiva en la lectura crítica.

La evaluación mediada por un instrumento, como es la rúbrica, bajo un enfoque socioformativo contribuyó a ratificar que no existe óbice alguno para abordar la competencia reflexiva en la lectura crítica desde los primeros grados de escolaridad y por consiguiente, incursionar en el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico; siendo la formulación de este instrumento una herramienta valiosa para verificar de manera integral los avances en sus diferentes dimensiones de la formación en competencias desde el saber conocer, saber hacer y el saber convivir. Logros



que en sí hacen del proceso de evaluación socioformativa un proceso auténtico e integral, donde las producciones escritas y orales constituyen una excelente evidencia del producto final de este proceso.

La implementación de las estrategias bajo un enfoque socioconstructivista en la propuesta pedagógica fortalecieron el desarrollo de los niveles de lectura inferencial y crítico en cada uno de los estudiantes. Avances que se evidenciaron en los resultados académicos del 2020.

La pregunta resultó ser una estrategia canalizadora para ahondar en los procesos de fortalecimiento de la competencia reflexiva y el pensamiento crítico. Siendo de vital importancia refinar su técnica de formulación para generar procesos de transversalización del saber y por ende propiciar un nutrido espacio para el desarrollo del pensamiento complejo.

La evaluación socioformativa permitió hacer una retroalimentación oportuna en cada uno de los objetos de aprendizaje, a fin de alcanzar las competencias descritas por el docente en el desarrollo de cada sesión. A diferencia de otras formas de evaluación, la evaluación socioformativa es incluyente y prospectiva al fortalecer en su proceso el pensamiento complejo, el proyecto ético de vida y la capacidad autocrítica para reconocer sus fortalezas y debilidades.

Reconocimiento

El 26 de marzo de 2021, los jurados sinodales del Centro Universitario Mar de Cortés aprobaron el estudio dentro del programa de formación doctoral y otorgaron mención honorífica por unanimidad por el estudio desarrollado.

Referencias

- Albarelo (2011). *Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora*. Ediciones La Crujía.
- Arias, C (2019). Educación emocional y fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales en el contexto

- educativo. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 9(2), pp.11-18.
- Ausubel, Novak y Hanesian. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Trillas.
- Avendaño (201). ¿Es el buen lector un buen escritor? Ponencia presentada en el Congreso Internacional Lectura y escritura en la sociedad global. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Baeza, P. (2006). La enseñanza de la lectura y de la escritura en el Programa Ailem-UC. Facultad de Educación UC. *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 30.
- Barquerizo. (2013). *Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza - aprendizaje para los estudiantes de segundo año especialización lengua y literatura Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil*. Propuesta guía de métodos andrológicos. Universidad de Guayaquil.
- Blanco. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. *En la enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 171-188).
- Camps. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcanova.
- Carretero. (2009). *Constructivismo y educación*. Paidós.
- Cassany. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Arco/Libros.
- Cassany. (2007). *Afilas el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Anagrama.
- Cebrián, M. (2007). Buenas prácticas en el uso del e-portafolio y e-rúbrica En *El practicum: buenas prácticas en el Espacio Europeo de Educación*, pp. 67-87. Tórculo.
- Cediel, C.A. (2020). Incidencia del enfoque enseñanza para la comprensión (EpC) en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria del colegio Sagrado Corazón de Jesús Hermanas Bethlemitas, Pamplona. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 10(1 y 2), 87-93.
- Celman. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En A. Camilloni et al. (Comp.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, pp. 35-66. Paidós.
- CIFE. (2018). *Rúbrica de prácticas de evaluación del aprendizaje desde la socioformación*. CIFE.
- Coll. (1997). *Qué es el constructivismo*. Magisterio del Río de la Plata.
- Denzin, N.K., y Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Duplichecker. (2019). <https://www.duplichecker.com/>.
- ECOE. *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. http://cort.as/-N_9P.
- Ferreiro y Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Galindo. (2015). *Lectura crítica hipertextual en la web 2.0. Revista de actualidades investigativas en educación*. 15 (1), pp. 1-29. DOI: [dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.16972](https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.16972).
- García y Eros. (2016). Portafolios electrónicos y relatos personales digitales del estudiante como herramientas pedagógicas para la reconstrucción y seguimiento reflexivos

- de la formación profesional. Conferencia presentada en el I Foro Educadores para la Era Digital. <http://goo.gl/wBA9vG>.
- Gipps. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Falner Press.
- Goodman. (2004). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. En Textos en contexto 2, Los procesos de lectura y escritura. IRA.
- Hernández, Tobón y Vázquez. (2014). *Estudio conceptual de la docencia socioformativa*. <http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134006.pdf>.
- Hernández, Tobón y Vázquez. (2015). Estudio documental del portafolio de evidencias mediante la cartografía conceptual. *Revista de Evaluación Educativa*, 4(1), 1-19. <http://goo.gl/tV8UaQ>.
- Hernández, Tobón, S. y Guerrero. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376. <https://goo.gl/cZLlk6>.
- Hernández, y Trujillo. (2016). El portafolio de evidencias como modalidad de titulación en las escuelas normales: el caso de la BENV (informe parcial). Conferencia presentada en el Congreso Internacional de Educación Debates en Evaluación y Currículum. <https://goo.gl/GwVVkf>.
- Hernández, y Trujillo. (2016). El portafolio de evidencias como modalidad de titulación en las escuelas normales [conferencia]. Congreso Internacional de Educación Debates en Evaluación y Currículum.
- Hernández. (2016). Rúbricas socioformativas: evaluar para mejorar. *Revista Multiversidad Management*, pp. 42-46. <http://www.ipc.pe/Curso%20Didactica%202012/4-Las%20rubricas-Angeles%20Blanco.pdf> (08-03-2016).
- Hurtado, J. (2000). Investigación holística. Instituto Universitario de Tecnología Caripito - Sypal.
- Ibarra, Segredo, Juárez y Tobón (2018). *Estudio de validez de contenido y confiabilidad de un instrumento para evaluar la metodología socioformativa en el diseño de cursos*. Espacios, 39 (53), 24-34.
- López. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Voces y Silencios: *Revista Latinoamericana de Educación*, pp. 111-124.
- Maldonado. (2015). Conceptualización del enfoque educativo de la socio formación, herramienta integrada en el proceso de consultorías empresariales. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 5(10), file:///C:/Users/OMAR/Downloads/198-1779-2-PB.pdf.
- Martínez. (2006). "El método de estudio de caso". en: Pensamiento y Gestión, (20), Universidad del Norte, pp. 165-193.
- Morales y Tobón. (2017). *El portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales*. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*. (7), pp.69-90.
- Murillo. (2009). *La lectura crítica en ELE: análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales*. Barcelona.
- Novak. (2000). Aprender, criar e utilizar o conhecimento. Mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas. Plátano Edições Técnicas.
- Onrubia. (1993). *Interactividad e influencia educativa en la enseñanza aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica*. Anuario de Psicología, (58) 83-103.
- Ospino y Samper. (2014). *Estrategia didáctica para fortalecer las competencias ciudadanas a través de la lectura crítica en escenarios virtuales*. Universidad de la Costa.
- Parra, Tobón y López (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1). http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000100004.
- Pasek y Mejía. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193. Archivo digital. <http://dx.doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>
- Pimienta. (2012). Las competencias en la docencia universitaria. Pearson.
- Plagiarism. (2019). <https://plagiarismdetector.net/es> Plataforma integra Instituto Politécnico (2019). [La base de datos cada año se renuevan cada año y debido a la confiabilidad de los mismos no están abiertos al acceso del público]. <https://q.plataformaintegra.net/politecnico/index.php>.
- Román, P., Martiniano. La Nueva Función del Profesor como Mediador del Aprendizaje y Arquitecto del Conocimiento. Artículo publicado en Revista Novedades 12, Nº 113, pág. 38-40. Buenos Aires.
- Salazar y Tobón. (2018). *Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento*. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>.
- Serrano y Pons. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 13(1): <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/708>.
- SIMAT- Instituto Politécnico. (2019). [Es una plataforma para sistematizar la matrícula de estudiantes de la educación básica y media por esta razón, es una información confidencial que maneja cada entidad territorial e institución educativa]
- Smith (1994). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de Lectura*. Graó.
- Stake, R.E. (1999). Investigación con estudio de casos. Morata: Madrid.
- Swartz. (2010). *Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Ediciones UC.
- Tobón, Martínez, Valdez, y Quiriz. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Espacios*, 39(45), 26. https://www.researchgate.net/publication/328851969_Practicas_pedagogicas_Analisis_mediante_la_cartografia_conceptual_Pedagogical_Practices_Analysis_by_conceptual_cartography.
- Tobón, Pimienta, y García. (2016). *Secuencias didácticas y socioformación*. Pearson.
- Tobón, S. (2017). Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos. Mount Dora (USA): Kresearch.
- Tobón, Veytia, y Escudero. (2018). *Hacia un nuevo concepto: Plataformas virtuales socioformativas (PVS)*. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-27.pdf>
- Tobón. (2004). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE.

- Tobón. (2013d). La evaluación de las competencias en la educación básica. 2da. Ed. Santillana.
- Tobón. (2014). *Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento*. Archivo digital. <https://www.cife.edu.mx/Biblioteca/public/Libros/20/ciem20142.pdf>.
- Tobón. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. Archivo digital. <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2018/09/Libro-Ejes-socioformacion-2.0.pdf>.
- Tobón. (2018a). Conceptual analysis of the socioformation according to the knowledge society. Knowledge Society and Quality of Life (KSQL), 1, 9-35. Recuperado de: <http://fisod.org/ksql/index.php/ksql>.
- Vázquez, Tobón, Vázquez, Guzmán y Herrera (2018). Diseño y validez de una rubrica socioformativa para evaluar la tesis de investigación en la educación normal. *Espacios*, vol.53. p.28.
- Villa y Poblete (2004). Práctica y evaluación de competencias. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8 (2). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev82ed.pdf>.
- Villa y Poblete (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Mensajero. Colección de Estudios e Investigación del ICE. Universidad de Deusto.
- Yin R. (2009). Case study research: Design and methods. (4a. ed.). Sage.