

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

## *The evaluation of the reflexive competence in critical reading, a social-formative approach*

A avaliação da competência reflexiva em leitura crítica a partir da abordagem socio-formativa

**Luis Agudelo<sup>1</sup>**

Universidad Autónoma de Bucaramanga, Santander - Colombia  
<https://orcid.org/0000-0003-1373-6896>  
luisomaragudelo46@yahoo.es (correspondencia)

**DOI:** <https://doi.org/10.35622/j.ro.2022.01.003>

**Recibido:** 18-X-2021 / **Aceptado:** 16-III-2022 / **Publicado:** 25-III-2022

### 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 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, evaluación socioformativa.

### Abstract

The absence of educational tools on the part of teachers to evaluate the reflective competence in critical reading in an integral way in elementary school students constitutes a fundamental piece in order to determine their achievements, opportunities and difficulties. Therefore, the

---

<sup>1</sup> Magister en mediación familiar por la Universidad de Aconcagua, Chile.

design of an evaluation instrument under a social-formative approach makes it possible to fully assess the development of this competence in each of its indicators and domain levels, in such a way that they respond to the international demands of training in competences. To achieve this purpose, a documentary analysis was made, contrasted with the experience regarding the evaluative practice of critical reading in the area of Spanish language; obtaining as a product the design of a rubric that meets the criteria of the social-formative approach, by allowing feedback, systematization and evaluation of the teaching processes in the development of reading skills.

**Keywords:** reflective competence, critical reading, social-formative evaluation.

## Resumo

A ausência de instrumentos educativos por parte dos professores para avaliar a competência reflexiva em leitura crítica de forma integral em alunos do ensino fundamental constitui peça fundamental para determinar suas conquistas, oportunidades e dificuldades. Assim, o desenho de um instrumento de avaliação sob uma abordagem socio-formativa permite avaliar plenamente o desenvolvimento desta competência em cada um dos seus indicadores e níveis de domínio, de forma a responder às exigências internacionais de formação em competências. Para atingir esse objetivo, foi feita uma análise documental, contrastada com a experiência a respeito da prática avaliativa da leitura crítica na área de língua espanhola; obtendo como produto o desenho de uma rubrica que atenda aos critérios da abordagem socio-formativa, ao permitir retroalimentação, sistematização e avaliação dos processos de ensino no desenvolvimento das habilidades de leitura.

**Palavras-chave:** competência reflexiva, leitura crítica, avaliação socio-formativa.

---

## INTRODUCCIÓN

La evaluación de 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 trascendentes en la formación del proyecto de vida de cada individuo para el beneficio propio y de la sociedad en general, en términos de Tobón (2013), 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 marco del dialogo, los valores éticos y la mediación.

Por ello la evaluación se concretiza 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. Difiere de la evaluación tradicional del aprendizaje, en el sentido que busca una cualificación del desarrollo del ser en todas sus dimensiones, procesos que se reafirman por lo expuesto por Carretero (2006), al indicar que la evaluación debe tener en cuenta el proceso de desempeño de los alumnos ante las distintas actividades y los problemas del contexto profesional, social, de las ciencias, tomando como soporte las evidencias e indicadores; teniendo siempre la evaluación como 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 evidenciar 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, & García, 2010).

Existen diversos enfoques para asumir la evaluación del aprendizaje, como la evaluación tradicional basada en el dominio de un conjunto de conocimientos; esto significa una valoración de la capacidad de memorizar una serie de información sin dar a lugar a la exploración, comprensión y análisis de los mismos, por otra parte, la evaluación constructivista; este tipo de evaluación 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 proyecto como producto de las acciones continuas del estudiante en mediación son sus pares y docentes. (Román, 1999). El enfoque socioformativo es definido por Tobón (2013), como:

Un marco de reflexión-acción educativo que preenden generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas integras 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 y del estudiante, a fin de generar nuevos espacios en la generación 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, siendo esta la verdadera intención de la formación, la cual tiene su propia validez y asertividad en la vida y para vida.

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 la mediar, dialogar, accionar, retroalimentar, en un proceso de accionar la Zona Desarrollo Próximo, 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.

Por otra parte, 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 hacen 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 González (2017), la evaluación formativa es un mecanismo de cambio transformación del saber conocer, hacer, ser y convivir del alumno al darse cuenta del actuar y funcionalidad sobre lo que aprende y en lo que habrá que ejercer. Por ello el alcance significativo de la evaluación socioformativa trasciende del simple hecho de aprender por saber o del aprender para hacer, sino que involucra un sentido ético y social en el proceso de enseñanza.

Las principales características de la evaluación socioformativa 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 5) 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 (Valdez y Tobón, 2018, p.35).

La evaluación socioformativa se diferencia de la evaluación desde el constructivismo y socioconstructivismo en aspectos tales como: 1) genera procesos para construir conocimientos que permitan a los estudiantes crecer como personas, mediante la participación crítica con su entorno (Hernández, Tobón & Vázquez, 2014); 2) reafirma 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 & Pons, 2012); 3) persigue generar procesos para construir conocimientos que permitan a los estudiantes crecer como personas, mediante la participación crítica de su entorno (Hernández, Tobón & Vázquez, 2014); y, 4) la creatividad, la transversalidad del aprendizaje hacen de la evaluación un proceso continuo y permanente en todo momento. Sin embargo, tiene ejes comunes con estos enfoques, tales 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.

Aunque se tienen avances en la evaluación, todavía hay problemas tales como: 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 el dominio conceptual como la elaboración de trabajos escritos, que se subsumen en acopio de variadas fuentes sin obtener un aporte en la generación de conocimiento; 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 propenda una formación integral u holística del ser. 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.

## MÉTODO

### Tipo de Estudio

Se siguió una metodología cualitativa, basada en el estudio de caso; los estudios de caso tienen como característica básica que abordan de forma intensiva una unidad, ésta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución (Stake, 1994). Para este estudio se retomó como unidad, 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.

Este grupo poblacional, es caracterizado por estar comprendido entre los ocho y nueve años de edad, pertenecientes a los estratos uno y dos, provenientes en su mayoría de familias disfuncionales. Entre las características comunes de los estudiantes por ser en un cien por ciento niñas están: su deseo por aprender, la creatividad, y su gran potencial por la lúdica; sin embargo, pese ello existe un número mínimo de estudiantes con una variada escala de necesidades educativas especiales, entre las cuales están: visuales, cognitivos, comportamentales y con déficit de atención. Desde esta variada gama de intereses y necesidades, hacen que los procesos de aprendizaje en el aula sean inclusivos y 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 los lineamientos nacionales.

El estudio cualitativo se adoptó desde un enfoque de investigación acción desde lo propuesto por Elliot, (2000); al reconocer que el propósito de la investigación-acción consiste en profundizar en la situación problémica del docente respecto a las diversas estrategias didácticas que pueden ser efectivas para empoderar el desarrollo de la competencia reflexiva en la lectura crítica en los estudiantes objeto de estudio, por consiguiente, este enfoque no coaliciona con el estudio de caso, al permitir el interaccionismo tal como lo afirma Denzin (2000), al permitir integrar otros enfoques con el fin de ahondar en el estudio y detallar algunos aspectos puntuales en su análisis.

Para este estudio, se hace imprescindible, contar con otro enfoque investigativo a fin, de generar más allá de un informe descriptivo, el diseño de una serie de estrategias y una rúbrica de evaluación que permita 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, abordando 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.

El estudio de caso consiste en evaluar por medio de 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 secuencia didáctica, que contiene un conjunto de estrategias como las propuestas por Cassany (2007), Solé (1999), Camp (1994), Goodman (1982), Bischoffsahusan (2006), Mateos (1995) y Stawartz (2010), todas ellas cimentadas dentro de un enfoque socioconstructivista, que en su conjunto buscan generar espacios para fortalecer la lectura desde el nivel literal hasta el nivel crítico, las cuales se apoyan en estrategias didácticas como 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 1 se describen las características de la institución y del grupo o área que se atiende

**Tabla 1**

#### *Características de la institución educativa*

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

## **Instrumento**

El diagnóstico en torno al proceso de evaluación de la secuencia 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 la 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 del 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 del 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, 2018b): Preformal, Receptivo, Resolutivo, Autónomo y Estratégico. Esto se complementa mediante un análisis de logros y aspectos a mejorar de cada uno de los indicadores. 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 2 un ejemplo de rúbrica mejorada para evaluar la competencia reflexiva en la lectura crítica en el área de lengua castellana, la cual permite 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 en los estudiantes de tercer grado de educación básica primaria.

**Tabla 2**

*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*

<b>Asignatura:</b> Lengua Castellana						
<b>Secuencia didáctica:</b> Proyecto de lectura crítica: La lectura un espacio para la construcción del saber.						
<b>Resultado de aprendizaje:</b> Utiliza diversas estrategias para reflexionar sobre los diferentes elementos que integran un texto y así poder expresar una postura crítica.						
<b>Producto:</b> Elaboración de un portafolio con base en el desarrollo de cada una de las actividades de la secuencia didáctica para desarrollar la competencia reflexiva en la lectura crítica en el grado tercero de educación básica primaria.						
<b>Instrucciones:</b> En cada uno de los indicadores a evaluar, señale con una letra equis (X) la valoración que considere de acuerdo a los niveles de desempeño, según la siguiente escala: <b>Preformal:</b> No posee la competencia. <b>Receptivo:</b> Hay bajo dominio. <b>Resolutivo:</b> Aplica conceptos básicos -Resuelve problemas sencillos. <b>Autónomo:</b> Tiene criterio propio, argumenta y resuelve problemas. <b>Estratégico:</b> 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, saca su calificación según cada ponderación. Luego suma el total de las tres calificaciones y divide en tres.  Por último, la sumatoria de las sumatorias de las notas parciales se divide en catorce, obteniendo una calificación que indicará el nivel de dominio general en el que se encuentra respecto a la competencia reflexiva en lectura crítica.						
<b>Nivel de dominio</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Preformal - (10)</b>	<b>Receptivo - (20)</b>	<b>Resolutivo - (30)</b>	<b>Autónomo - (40)</b>	<b>Estratégico - (50)</b>
Nivel 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 que permiten abordar con anticipación el texto, observando una correcta redacción.	Formula y ordena las preguntas de acuerdo a 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 abordar, 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):					
Nivel 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:	
	Heteroevaluación:		Logros:		Sugerencias:	
		Total:				
	Nota parcial (divide en tres el total):					
Nivel tres: Identificar y desarrollar una postura propia de pensar, comprender y justificar sus deducciones.	5.Resuelve problemas o situaciones aplicadas a un contexto real.	No comprende los términos de la situación planteada.	Identifica algunos elementos básicos para comprender la situación problematizadora.	Interpreta los elementos necesarios para resolver el problema o situación planteada.	Infiere e integra elementos para para resolver una situación problematizada ora.	Genera y comparte estrategias para la resolución de problemas dentro de contextos reales.
	Ponderación 50 puntos:					
	Autoevaluación:	Logros:		Sugerencias:		Nota:
		Coevaluación:	Logros:		Sugerencias:	
	Heteroevaluación:		Logros:		Sugerencias:	
		Total:				
	Nota parcial (divide en tres el total):					
	6.Identifica las ideas, temas o conceptos	Confunde las ideas, temas o	Determina algunos temas,	Identifica los temas, ideas o conceptos	Identifica la información básica para dar	Prioriza sobre las ideas

principales como producto de la reflexión de un texto o situación.	conceptos principales. No comprende el sentido del texto.	ideas o conceptos, pero no de manera completa	para dar respuesta a cada situación, pero no de manera concreta.	respuesta a cada pregunta de manera concreta.	fundamental es para resolver cada situación.
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.	Realiza reflexiones escritas para cada actividad.	Realiza reflexiones escritas 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):					
Nivel 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	Recepiona 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 a 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 medio de 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):					
Nivel cinco: generar estrategias de convivencia con sentido ético a fin de hacer una comprensión de la práctica de valores.	14.Actúa con coherencia y responsabilidad en sus decisiones y manera de actuar.	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 de 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 practica de los valores que declara.

	Ponderación 50 puntos:					
	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):						

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 por el enfoque de evaluación socioformativa; mejoras que redundan para tener una mirada más objetiva del nivel de competitividad de cada uno de los estudiantes respecto a la competencia reflexiva en la lectura crítica. Por otra parte, es válido señalar que los criterios tenidos en cuenta en las experiencias pasadas para evaluar la competencia lectura solo abarcaban cada uno de los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico); demostrándose con esta nueva rúbrica la posibilidad de integrar estos tres niveles y por ende fortalecer el pensamiento reflexivo y crítico desde los primeros años de la vida escolar.

## RESULTADOS

En la Tabla 3 se presentan 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 por cada indicador evaluado. En esta tabla se puede observar el producto integrado de una valoración cualitativa 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*

Nivel de dominio	Indicadores	Nivel obtenido	Logros	Aspectos por mejorar
<p>Nivel Uno: formular preguntas antes de abordar la lectura de un texto.</p>	<p>1. Realiza cuestionamientos a partir del título para descubrir el sentido del texto.</p> <p>2. Redacta de manera coherente y con relación al texto cada uno de los cuestionamientos que permiten acercarse al contenido del texto.</p>	<p>Nivel autónomo.</p> <p>Resolutivo</p>	<p>La mayoría de los estudiantes lograron a través del desarrollo de cada sesión y por medio de las actividades de anticipación al texto generar o construir preguntas o hipótesis para acercarse y abordar el texto o situación con propiedad.</p> <p>La mayor parte de los estudiantes construyeron algunas preguntas observando reglas de ortográficas.</p>	<p>Es importante hacer una buena explicación del taller y de las actividades previas a la lectura del texto o situación.</p> <p>Se recomienda afianzar algunos criterios para la construcción de preguntas, a fin de mejorar la coherencia y la pertinencia.</p>
<p>Nivel dos: Participar y colaborar en equipo dentro de un clima de sana Convivencia</p>	<p>3. Realiza las actividades dentro del plazo asignado.</p>	<p>Resolutivo</p>	<p>La mayoría de los estudiantes elaboran cada una de las actividades dentro del plazo asignado.</p> <p>Gran parte de los estudiantes participa con sus experiencias y</p>	<p>Se sugiere reducir el número de actividades para que los estudiantes puedan generar estrategias exitosas en sus producciones.</p>



	4.Participa de forma activa y aporta en la construcción del trabajo con sus conocimientos y experiencias.	Resolutivo	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, generando conflictos dentro del proceso del desarrollo de cada una de las actividades.	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)
Nivel tres: Identificar y desarrollar una postura propia de pensar, comprender y justificar sus deducciones.	5.Resuelve problemas o situaciones aplicadas a un contexto real.  6.Identifica las ideas, temas o conceptos principales como producto de la reflexión de un texto o situación.  7. Reflexiona sobre los principales elementos, situaciones o temáticas de un texto.	Resolutivo            Autónomo.	La mayor parte de los estudiantes interpretan los elementos necesarios para resolver un problema o situación planteada.   Un gran número de estudiantes identifican información básica, relevante para dar respuesta a cada una de las preguntas o situaciones de manera concreta.   Con el desarrollo de cada sesión o actividad programada en la secuencia didáctica se evidenció que un gran número de estudiantes interpretan y reflexionan adecuadamente sobre algunos elementos, situaciones o	Se implemente la transversalización de la estrategia de enseñanza basado en problemas con el ánimo de generar una actitud abierta y creativa.   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.   Se sugiere, que este tipo de actividades se transversalicen en las otras áreas del saber para empoderar este nivel reflexivo en la comprensión lectora.

	<p>8. Expresa su propia posición apartándose de concepciones colectivas y las contextualiza.</p>	<p>Autónomo.</p>	<p>temáticas planteadas en cada sesión o taller.</p> <p>La mayoría de los estudiantes manifestaron una postura crítica a cada situación, logrando expresar dicha postura en forma oral, ilustrada o escrita. Logrando a su vez socializar en todo sentido esta forma de pensar y de ver cada situación o temática planteada.</p> <p>Dentro de logros de la secuencia didáctica y de cada una de las estrategias didácticas se pudo evidenciar que un gran número de estudiantes realiza reflexiones escritas ajustadas a cada situación de manera clara y concreta.</p>	<p>Se propone fortalecer el trabajo en equipo y colaborativo entre pares para acercar a los estudiantes con dificultades a niveles superiores en este indicador.</p>
	<p>9. Explicita su pensamiento en forma escrita en los diferentes informes, narraciones o diarios.</p>	<p>Autónomo.</p>	<p>La mayoría de los estudiantes participa activamente en cada sesión o encuentro.</p>	<p>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.</p>

		Autónomo.		Se recomienda generar más espacios para empoderar la actitud participativa de aquellos estudiantes que demuestran timidez para expresarse o participar sus ideas ante un colectivo.
	10. Participa individualmente en cada sesión, taller o debate.	Autónomo.		
Nivel 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 reciben las opiniones de los miembros del grupo y saben dar 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 a cada sesión desarrollada en la secuencia didáctica.	Resolutivo.	La mayoría de los estudiantes presentaron en el portafolio la mayor parte de las actividades de manera completa, pero falta una organización secuencial en algunos de ellos.	Es importante conciliar, acordar y puntualizar cada aspecto en la organización del portafolio. De igual manera en las oportunidades de mejora del mismo.
	13. Utiliza diversas estrategias para socializar la información obtenida como producto del proceso de aprendizaje.	Resolutivo	Una gran parte 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 la participación en la socialización del producto de aprendizaje.

<p>Nivel cinco:  Generar estrategias de convivencia con sentido ético a fin de hacer comprensión de la práctica de valores.</p>	<p>14. Actúa con coherencia y responsabilidad en sus decisiones y manera de actuar.</p>	<p>Resolutivo</p>	<p>Gran parte de los estudiantes asumieron en el desarrollo de las actividades actitudes previsivas y con responsabilidad en sus acciones.</p>	<p>Se sugiere recalcar a través del estudio de casos la importancia de la práctica de los valores para una mejor convivencia en grupo.</p>
<p>Nivel de dominio del grupo respecto a la competencia reflexiva en lectura crítica.</p>	<p>Promedio del grupo</p> <p>Logros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Los estudiantes demostraron un alcance en el nivel resolutivo de la competencia reflexiva en la lectura crítica.</li> <li>-Las estrategias implementadas en la secuencia didáctica coadyuvaron a generar un desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico.</li> <li>-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.</li> <li>-El fortalecimiento de la competencia reflexiva, permitió el desarrollo de espíritu investigativo en los estudiantes, toda vez que los motivo a recurrir a emplear herramientas sencillas de confrontación e indagación de información.</li> </ul>	<p>Resolutivo</p>	<p>Nota:</p> <p>Sugerencias generales:</p> <p>Es necesario implementar cada estrategia de las planteadas en la secuencia 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 estos procesos en otros grados y niveles de la institución educativa.</p>	<p>37</p>

Con base en el análisis del caso expuesto, se puede observar que en la práctica evaluativa de la competencia reflexiva en la lectura crítica, que se brinda en la asignatura de lengua castellana en el grado tercero de educación básica primaria prima el enfoque socioconstructivista, hace énfasis en aspectos como la influencia marcada de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como soporte funcional para brindar apoyo en pro del alcance de la competencia descrita, buscando siempre la mediación en los procesos de enseñanza y

aprendizaje (Coll,1995).De igual manera, la implementación de estrategias como la del aprendizaje basado en problemas, formulación de preguntas antes, durante y después de leído un texto generan progresivamente en el estudiante el desarrollo de una autonomía y control sobre cada uno de los niveles de dominio de la competencia reflexiva, de tal manera que el proceso conduzca a la elaboración de un producto final de forma independiente (Engel, 2008); permitiendo en todo momento 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.

Del mismo modo, es viable decir que se tienen algunos avances hacia la socioformación (Tobón, 2013), tales como: la evaluación abordada desde un resultado de aprendizaje, la determinación del alcance de los indicadores de aprendizaje que conllevan a consolidación de un macro producto 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 & Vizcarra (2015), Tobón (2013); siendo estos el nivel preformal, nivel receptivo, nivel resolutivo, nivel autónomo y nivel estratégico, de tal forma que se integran dentro del diseño la evaluación cualitativa y cuantitativa para dar cuenta de manera íntegra del nivel desempeño alcanzado por el estudiante y / o grupo de estudiantes, que en especial atención conlleva a generar procesos metacognitivos tanto en el desarrollo de la competencia del saber conocer, saber hacer y saber ser. Por tanto, es importante señalar en relación 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, expuestos por Tobón, (2013, p.333). Algunas otras experiencias también muestran avances significativos en la implementación de la evaluación socioformativa en esta área, tales como la inclusión de evaluación de 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 consiste en una herramienta vital para empoderar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de un enfoque en formación en competencias, considerándose en un elemento clave en el diseño del microcurrículo, como en las asignaturas, módulos o proyectos formativos o desarrollo de secuencias didácticas (Tobón,2013, p.235), mediante acciones como: la determinación de la competencia y los criterios a evaluar, fijando la evidencia en la valoración a partir de la estructura de la secuencia didáctica, estipulando los indicadores o descriptores para valorar el alcance de cada nivel de dominio, pactando la ponderación de los criterios e indicadores de nivel de dominio, 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. En el 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 en el nivel resolutivo según la taxonomía del enfoque socioformativo.
- El desarrollo de la competencia reflexiva, permitió generar 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, permitió 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.
- Generar un desarrollo y concientización de la escala de valores en el proyecto de vida de cada estudiante.
  - 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 la misma a los estudiantes por parte del docente viabilizó una mejora en los resultados de las actividades como del producto final.
  - La retroalimentación y la mediación continua en el proceso de enseñanza y de evaluación 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 razón a los niveles de dominio y los respectivos indicadores para evaluar la competencia reflexiva en la lectura crítica se determinaron como aspectos a 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 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 flexibilidad ser adaptada a otros contextos y niveles de educación.

Lo anteriormente expuesto, con miras a valorar el producto final de manera integral en el desarrollo de la competencia reflexiva en los diferentes niveles de lectura; los cuales aportan 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 importante fortalecer los siguientes:

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

Desde estos criterios es pertinente que la rúbrica como instrumento de evaluación formativa permita contar con resultados de aprendizaje claros y pertinentes para los problemas de hoy, de tal forma que direcciona la enseñanza y el aprendizaje hacia una articulación de acciones que busquen impacto en el contexto. Lo anterior de conformidad a las consideraciones expuestas en investigaciones por Hernández, Tobón & Guerrero (2016), Blanco (2008), Cebrián (2007) e Ibarra, Segredo, Juárez y Tobón (2018).

Por consiguiente, la evaluación basada en problemas del contexto es una característica central de la evaluación socioformativa; consistente en la articulación de actividades concretas que conllevan a los estudiantes a resolución de situaciones problemática de su contexto próximo, en los cuales se les permite 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 del mismo.(Hernández, Guerrero y Tobón, 2015).

En el estudio realizado, donde se tuvo el portafolio como pretexto y producto de evaluación, se logró determinar según los resultados de la Tabla No 3 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, logrando de esta forma empoderar el pensamiento reflexivo y crítico en cada uno de los estudiantes.

La evaluación, por otra parte, en cuanto al eje de caracterización se hace prioritario involucrar para incluir el proyecto de vida y por ende dar fuerza a los intereses y motivaciones de los estudiantes durante el proceso de enseñanza, en pro de resignificar el sentido de la evaluación con base en productos de desempeño que contengan un impacto social (Tobón,2013, p.322).

La diferenciación es otro eje de la evaluación socioformativa y consiste en hacer de esta un instrumento que integre la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación y retroalimentación de cada una de ellas a fin, de hacer una metaevaluación del proceso de aprendizaje con significación real para el estudiante (Tobon,2013, p.322). En cuanto estudios que evalúen la competencia reflexiva en este nivel de enseñanza no registran, por consiguiente, vale la pena señalar que, sí existen estudios relativos al diseño de estrategias para promover la lectura crítica y el pensamiento crítico en niveles superiores al de la población objeto de estudio, entre los cuales se pueden señalar: Avendaño de Barón (2017), Barquerizo (2013), Ospino y Samper (2014), Galindo (2015), entre otros. Estudios que desde un nivel pragmático aportan en un conjunto cualificado de estrategias didácticas para empoderar las competencias lectoras en un nivel crítico. Por otra parte, al diseño de rubricas concernientes al portafolio se pueden indicar estudios como los realizados por: Murillo (2012), Master (2016), Hernández y Trujillo (2016) y Morales y Tobón (2017); los cuales en su conjunto aportan indicadores y criterios valiosos desde un enfoque socioformativo, sin embargo, como se indicó anteriormente siguen siendo direccionados a niveles de enseñanza superior.

Es indivisible en el proceso de evaluación de competencias prever la planificación de los instrumentos, dado que son esenciales para la verificación del alcance de las competencias, pero esto debe hacerse con base en los siguientes elementos: indicar el problema del contexto, analizar las problemáticas previamente, determinar el trabajo en forma colaborativa, la contextualización, la socialización y la metaevaluación del proceso. (Tobón, 2013, p.13). En el estudio de caso realizado, se encontró en la metodología del portafolio como: selección de las competencias, determinación de evidencias, sistematización de la evidencias, evaluación, reflexión y análisis y socialización de resultados. (Murillo,2012), (Master,2016), (Hernández y Trujillo,2016) y (Morales y Tobón, 2017).

Finalmente, la evaluación formativa es un componente clave de la socioformación, y se focaliza en desarrollar y cualificar el talento de las personas para enfrentar los retos de la sociedad moderna mediante el abordaje de problemas del contexto y la colaboración de los diferentes actores del proceso. 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, coadyuvante de los procesos de 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 posibilita 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 cuidadosa 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 pudo 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; haciendo del proceso de evaluación un proceso auténtico e integral, donde las producciones escritas y orales constituyen una excelente evidencia del producto de este proceso.

**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.

### Consideraciones éticas y financiamiento

#### Conflicto de intereses / Competing interests:

El autor declara que no incurren en conflictos de intereses.

#### Rol de los autores /Authors Roles:

No aplica.

#### Fuentes de financiamiento / Funding:

El autor declara que no recibió un fondo específico para esta investigación.

#### Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

## REFERENCIAS

- Blanco. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias, en Revista: la enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado por L. Prieto (coord.), (pp. 171-188). Recuperado de: [shorturl.at/ef248](http://shorturl.at/ef248)
- Carretero. (2009). Constructivismo y educación. España. Paidós.
- Cebrián, M. (2007). Buenas prácticas en el uso del e-portafolio y e-rúbrica, In El practicum: buenas prácticas en el Espacio Europeo de Educación Superior por A. Cid, M. Raposo y A. Pérez. (coords.), (pp.67-87) Tórculo.



- 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 Educador.
- CIFE. (2018). Rúbrica de Prácticas de Evaluación del Aprendizaje desde la Socioformación. México: CIFE.
- Coll. (1997). Qué es el constructivismo. Buenos Aires. Magisterio del Rio de la Plata.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2000). Handbook of qualitative research. London: Sage.
- 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. Londres: Falner Press.
- Hernández. (2016). Rúbricas socioformativas: evaluar para mejorar. Revista Multiversidad Management, Edición febrero-marzo. p. 42-46.
- Hernández, Tobón y Vázquez. (2015). Estudio documental del portafolio de evidencias mediante la cartografía conceptual. Revista de Evaluación Educativa, 4(1), 1-19. Recuperado de: <http://goo.gl/tV8UaQ>.
- Hernández, Tobón & Vázquez. (2014). Estudio Conceptual de la Docencia Socioformativa. <http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134006.pdf>.
- Hernández, Tobón, S. & 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>.
- López. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, p. 111-124.
- Maldonado. (2015). Conceptualización del enfoque educativo de la socia formación, herramienta integrada en el proceso de consultorías empresariales. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo.5 (10). <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/viewFile/198/873>
- Parra, Tobón & López, (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. Paradigma, 36 (1) [shorturl.at/aktXZ](http://shorturl.at/aktXZ)
- Plagiarism. (2019). Retomado de: <https://plagiarism-checker-x.softonic.com/>
- Salazar & 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>.
- Tobón. (2017). Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación. [shorturl.at/agj23](http://shorturl.at/agj23)
- Tobón. (2017). Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos. Mount Dora (USA): Kresearch Pág. 22.
- Tobón, Martínez, Valdez, y Quiriz. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.pdf>.
- ECOE. Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá. [http://cort.as/-N\\_9P](http://cort.as/-N_9P)
- Tobón. (2014). Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento. <https://www.cife.edu.mx/Biblioteca/public/Libros/20/ciem20142.pdf>.
- Tobón. (2017b). Essential axes of knowledge society and socioformation. Mount Dora: Kresearch. [shorturl.at/oqV47](http://shorturl.at/oqV47)
- Tobón. (2018a). Conceptual analysis of the socioformation according to the knowledge society. *Knowledge Society and Quality of Life (KSQL)*, 1, 9-35. <http://fisod.org/ksql/index.php/ksql>.
- Tobón, S. (2018b). Guía para el diseño y rediseño curricular desde la socioformación y el pensamiento complejo. Mount Dora: Kresearch. <https://cife.edu.mx/recursos/>.
- Tobón, Martínez, Valdez, & Quiriz. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Espacios*, 39 (45), 26. [shorturl.at/qzJSU](http://shorturl.at/qzJSU)
- Tobón, Pimienta, & García. (2016). *Secuencias didácticas y socioformación*. Ciudad de México: Pearson.
- Tobón, Veytia, y Escudero. (2018). Hacia un nuevo concepto: Plataformas Virtuales Socioformativas (PVS). <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-27.pdf>
- Vázquez, Tobón, Vázquez Antonio y Guzmán. (2018). Diseño y validez de contenido de una rúbrica socioformativa para evaluar la tesis de investigación en la Educación Normal.