



Artículo de investigación científica y tecnológica

# Aportes de la evaluación figuroanalógica en el desarrollo cognitivo y creativo de niños de educación básica primaria

## Contributions of figuroanalogical assessment on cognitive and creative development of children in primary basic Education

William Perdomo-Rodríguez <sup>1</sup>, Eusebio Lozano-Herrera <sup>2</sup>, Adriana Tabares-Salazar <sup>3</sup>,  
Jonathan Caicedo-Girón <sup>4</sup>, María del Pilar Ochoa-Núñez <sup>5</sup>

**Para citar este artículo:** Perdomo-Rodríguez W, Lozano-Herrera, E, Tabares-Salazar, A, Caicedo-Girón, Ochoa-Núñez, M. Aportes de la evaluación figuroanalógica en el desarrollo cognitivo y creativo de niños de educación básica primaria. Praxis. 2025;21(1): xx-xx. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.5999>

Recibido en julio 08 de 2024

Aceptado en septiembre 24 de 2024

Publicado en línea en diciembre 19 de 2024

### RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de la investigación “Evaluación figuroanalógica y ciudadanía creativa” llevado a cabo por la Corporación Universitaria Minuto de Dios Uniminuto. El estudio se centra en la evaluación figuroanalógica como una estrategia destinada a fomentar el razonamiento figurativo y analógico en estudiantes de transición a tercero de educación básica primaria. De esta forma, se exploró la contribución de este tipo de aproximación pedagógica al desarrollo de la competencia ciudadana y del pensamiento crítico, ético y creativo en los alumnos participantes. La metodología empleada se basa en investigación cualitativa a partir de un enfoque de investigación acción, con datos recopilados mediante observación participante y la implementación de comunidades de diálogo inspiradas en la filosofía para niños. Los hallazgos revelan que la participación de los estudiantes en su propio proceso de evaluación brinda una valiosa oportunidad para el desarrollo democrático y significativo, les permite autoevaluarse y fomenta el pensamiento crítico en su proceso de aprendizaje. En última instancia, se concluye que la evaluación figuroanalógica desempeña un papel fundamental en la promoción del pensamiento crítico, que implica la capacidad de analizar, evaluar y cuestionar la información de manera efectiva.

**Palabras clave:** evaluación figuroanalógica; evaluación inicial; ciudadanía creativa; pensamiento crítico.

### ABSTRACT

This article presents the results of the research titled “Figuroanalogical Evaluation and Creative Citizenship” carried out by the Corporación Universitaria Minuto de Dios Uniminuto. The study focuses on figuroanalogical evaluation as a strategy aimed at fostering figurative and analogical reasoning in students from kindergarten to third grade of primary education. In this way, the contribution of this pedagogical approach to the development of citizenship competence, as well as critical, ethical, and creative thinking in the participating students, was explored. The methodology employed is based on qualitative research through an action research approach, with data collected through participant observation and the implementation of dialogue communities inspired by philosophy for children. The findings reveal that student participation in their own evaluation process provides a valuable opportunity for democratic and meaningful development, allowing them to self-assess and fostering critical thinking in their learning process. Ultimately, it is concluded that figuroanalogical evaluation plays a key role in promoting critical thinking, which involves the ability to analyze, assess, and question information effectively.

**Keywords:** figuroanalogical evaluation; initial evaluation; creative citizenship; critical thinking.

1. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. Correo: [wiperdomo@uniminuto.edu](mailto:wiperdomo@uniminuto.edu) - <https://orcid.org/0000-0002-0511-9057>

2. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. Correo: [eusebio.lozano@uniminuto.edu](mailto:eusebio.lozano@uniminuto.edu) - <https://orcid.org/0000-0002-2859-2445>

3. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. Correo: [adriana.tabares@uniminuto.edu](mailto:adriana.tabares@uniminuto.edu) - <https://orcid.org/0000-0003-2176-1143>

4. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. Correo: [jonathan.caicedo@uniminuto.edu](mailto:jonathan.caicedo@uniminuto.edu) - <https://orcid.org/0000-0001-5324-1324>

5. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. Correo: [maria.ochoa@uniminuto.edu](mailto:maria.ochoa@uniminuto.edu) - <https://orcid.org/0000-0003-0557-8285>

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo es un producto de la investigación “Evaluación figuroanalógica y ciudadanía creativa” que se deriva del proyecto previo “Ciudadanía Creativa desde el Fomento del Pensamiento Crítico, Ético y Creativo en Niños y Niñas de Primera Infancia como Actores Sociales y Constructores de Paz” llevado a cabo por la Corporación Universitaria Minuto de Dios Uniminuto. El propósito principal de este texto es divulgar los resultados de una experiencia pedagógica centrada en la *evaluación figuroanalógica*, la cual se presenta como una estrategia destinada a potenciar el razonamiento figurativo y analógico, que además contribuye al desarrollo del pensamiento ético, crítico y creativo en estudiantes.

La intervención contó con la participación de estudiantes entre los grados transición y tercero de dos instituciones educativas de Colombia; una de carácter urbano, el Colegio Nuestra Señora de las Misericordias ubicado en el municipio de Soacha, Cundinamarca, y otra de tipo rural, la Escuela Rural San Miguel en el municipio de San Francisco, Cundinamarca. Este objetivo de investigación se encuentra enmarcado en generar espacios de reflexión con el fin de potenciar habilidades de pensamiento crítico, ético y creativo en los niños, así como habilidades orientadas al ejercicio de la ciudadanía creativa.

En este sentido, presentamos los resultados de análisis de las contribuciones de la evaluación figuroanalógica al fomento de una ciudadanía creativa. Inicialmente, se aborda la categoría de la evaluación como un proceso inherente al acto educativo y posteriormente, se describe la estrategia pedagógica implementada en ambas instituciones educativas. Estos pasos se encuentran en consonancia con las propuestas de comunidades de diálogo de la filosofía para niños y la praxeología como enfoque de investigación que centra su atención en el individuo que actúa, es decir en los participantes del proyecto.

Este concepto de ciudadanía creativa se concibe a su vez como un enfoque de participación, donde las personas utilizan sus capacidades imaginativas y creativas y, de esa manera, de transformación, basado en la idea de que todos forman parte de la construcción del tejido social.

A partir de ahí, se describen las estrategias de socialización y reflexión del proyecto con la comunidad educativa para sugerir una posible implementación en la cotidianidad del quehacer docente de las instituciones. Asimismo, se dan ciertas reflexiones en torno a la aplicación del concepto de evaluación figuroanalógica y se determina su relación intrínseca con la habilidad de razonar analógicamente.

Finalmente, se presentan las conclusiones, las cuales subrayan la habilidad de los estudiantes para establecer relaciones lógicas a partir de lo figurativo como parte de la evaluación, evidenciando capacidad para identificar similitudes, diferencias y comparaciones entre elementos que a simple vista podrían parecer distantes. Esta experiencia demuestra que los niños y las niñas pueden reconocer el criterio evaluativo, autocorregirse y desarrollar un pensamiento autónomo. Para concluir, se exponen las limitaciones del proyecto y se sugiere la necesidad de ir más allá en su estudio, realizar investigaciones comparativas y ampliar la población que participa en los talleres.

### La evaluación figuroanalógica

La evaluación figuroanalógica, como herramienta pedagógica, va más allá de simplemente calificar y medir el conocimiento de los estudiantes. Su enfoque principal radica en promover el diálogo y la reflexión, creando un espacio propicio para que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo no solo dentro del ámbito educativo, sino también en su vida cotidiana. (Lozano, Forero *et al.*, 2022; Sático, 2003).

En lugar de limitarse a respuestas cerradas y memorización de conceptos, la evaluación figuroanalógica invita a los estudiantes a participar activamente en la construcción de conocimiento a través de la interacción y el intercambio de ideas. Al utilizar imágenes, metáforas y analogías, se les desafía a establecer conexiones y explorar diferentes perspectivas sobre un tema determinado. (Blanco y Arias, 2008). Estas analogías como modelo de inferencia pasan a ser una herramienta más para el aprendizaje en el sentido de que, a través de la comparación de ideas con algún grado de semejanza, los alumnos emplean su conocimiento previo o sus propias experiencias para facilitar la comprensión de conceptos complejos en términos más familiares y próximos. De esta manera los niños y las niñas pueden visualizar conceptos abstractos, contextualizar la información de manera efectiva y crear o transferir estructuras de un concepto al otro. En esta medida, al motivar a comprender dichas conexiones, las analogías facilitan el aprendizaje conceptual y fomentan el pensamiento crítico y creativo. (Cubero y Leiva, 2011; Oliva *et al*, 2001; Sanabria y Arango, 2021).

Al promover el pensamiento creativo y reflexivo desde temprana edad, la evaluación figuroanalógica invita a los estudiantes a cuestionar, analizar y reflexionar sobre diferentes perspectivas y realidades. Así, esta forma de evaluación facilita el desarrollo de capacidades para considerar múltiples puntos de vista y comprender la diversidad de experiencias y opiniones en la sociedad. A su vez, a medida que los alumnos se involucran en el diálogo y la reflexión, se cultivan valores como la empatía, la solidaridad y el respeto por la diversidad, que son fundamentales para una convivencia armoniosa y una participación ciudadana activa.

Con respecto a la creatividad, Sátiro (2018) manifiesta:

lo que nos interesa es ayudar a evolucionar, es generar saltos cualitativos, es utilizarla para crear salidas para los problemas sociales que vivimos hoy que impiden y bloquean el desarrollo. Así que la creatividad de la cual hablamos es esta capacidad de todos que debe ser desarrollada para encontrar salidas evolutivas para las personas, pueblos, sociedades, etc. Por esto es un “motor”, porque sirve para activar la consecución de una finalidad que en este caso es de tipo sociocultural (p.142).

La evaluación figuroanalógica, en este contexto, se convierte en un motor para la interacción, la reflexión analítica y el fomento del pensamiento crítico. Su principal propósito no radica únicamente en la asignación de calificaciones, sino en estimular la creación de conocimiento a través del intercambio de ideas, reconociendo que el pensamiento es un proceso multidimensional influenciado por el entorno social. Esta estrategia pedagógica, destacada por invitar a la reflexión, tiene aplicaciones prácticas, pues les brinda a los estudiantes la oportunidad de pensar fuera de lo convencional, es decir, de pensar creativamente, explorar diferentes posibilidades y, así, generar ideas innovadoras. De este modo, los alumnos aprenden a ser flexibles en su pensamiento, a tomar riesgos y a ser proactivos en la búsqueda de soluciones creativas a los desafíos que enfrentan.

Un ejemplo concreto de cómo se aplica la evaluación figuroanalógica es el análisis de cuentos infantiles. En estos casos, en lugar de limitarse a preguntas simples sobre la trama o los personajes, se presentan situaciones figurativas que ilustran elementos simbólicos de la obra. Los estudiantes son desafiados a establecer analogías entre las imágenes y los temas o mensajes subyacentes en la historia. Esto les permite profundizar en la comprensión del texto, analizando su significado más allá de lo literal y desarrollando su pensamiento crítico y reflexivo.

En síntesis, el uso de la evaluación figuroanalógica en el ámbito escolar invita a un nuevo desafío en la formación de ciudadanos creativos y éticos. Esta metodología no solo se centra en la adquisición de conocimientos académicos, sino también en el desarrollo de habilidades socioemocionales y éticas que son esenciales para una ciudadanía comprometida y activa.

### **Comunidades de diálogo**

Para realizar la evaluación descrita, la creación de comunidades de diálogo es esencial. Esta metodología proporciona un espacio seguro y respetuoso donde los estudiantes pueden expresarse libremente, compartir sus opiniones y escuchar las de sus compañeros. A través de la comunicación abierta y el intercambio de puntos de vista, estos espacios fomentan el desarrollo de habilidades como el respeto y la tolerancia, ya que los participantes aprenden a escuchar activamente y considerar diferentes perspectivas. (Dumett *et al*, 2017; Elboj y Oliver, 2003; López, 2009; Santiago, 2006).

Conversar sobre la evaluación redonda en una reflexión sobre las cotidianidades en comunidad, repensar nuestras interacciones con los demás y comprender las oportunidades educativas que se derivan de las particularidades de cada grupo. En este contexto, el presente estudio demandó una estrecha conexión con la población estudiada para garantizar una perspectiva de empoderamiento, transversalidad, escalabilidad y, ante todo, sostenibilidad de la propuesta. Dentro de esta dinámica, enmarcada en el proyecto de investigación de ciudadanía creativa, se fortaleció el desarrollo de los “círculos de la palabra” como un escenario de diálogo y reflexión colectiva a la luz del reconocimiento de los actores implicados, lo que, en palabras de Perdomo y Ortega (2018), supone “conocer nuestras propias emociones y explorar a través de esas nuevas sensaciones el reconocimiento del Otro como un ser con los mismos derechos y deberes al descubrir en las acciones del Otro sus emociones y sentimientos” (p.111).

Así, se conformaron espacios acordes con las comunidades de diálogo, donde grupos de personas se reúnen para discutir problemas utilizando el razonamiento lógico y el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. De tal forma, los niños y las niñas pudieron compartir sus ideas, preguntas y experiencias sobre temas de su interés, relacionados con su vida cotidiana y su educación.

Desde estas perspectivas, Santiago (2006) plantea cinco supuestos sobre el pensamiento: a) en primer lugar, afirma que pensar es una actividad creadora en la cual se construyen un objeto de pensamiento, una subjetividad y una perspectiva. A través de ejemplos, se muestra cómo al pensar sobre un tema desconocido, se va construyendo gradualmente el objeto de pensamiento y se amplía el número de entidades significativas en nuestro mundo. b) En segundo lugar, el autor cuestiona la idea de que solo pensamos con la mente o el cerebro, argumentando que en ese proceso empleamos todo nuestro ser, incluyendo nuestro cuerpo y las sensaciones que nos afectan. c) El tercer supuesto es que siempre pensamos desde una situación, es decir, estamos relacionados con un entorno que incluye el contexto social, económico y político que nos rodea, y estos factores, en definitiva, tienen un impacto en la construcción de nuestra subjetividad. Asimismo, d) el cuarto supuesto enfatiza la importancia de los otros en nuestro pensamiento, ya sea en forma de interacción directa o a través de textos, imágenes o recuerdos que nos afectan, y en esa medida se subraya que no hay pensamiento solitario; los demás individuos influyen en nuestras reflexiones. Por último, e) el quinto planteamiento es que en todo pensamiento opera una postura ética, y que ciertos encuentros y relaciones pueden estimular o bloquear nuestra capacidad de pensar.

Estos supuestos sobre el pensamiento establecen una base fundamental para comprender y promover la

transformación creativa de la ciudadanía a través de la evaluación figuroanalógica. Así:

Al reconocer que el pensamiento es un proceso constructivo y dinámico, en constante evolución, lo que esta estrategia busca fomentar es la capacidad de los ciudadanos para generar ideas nuevas y creativas mediante la asociación libre de imágenes y la reinterpretación de símbolos.

De igual manera, asumiendo que el pensamiento es social y culturalmente situado de modo que nuestras formas de pensar y percibir el mundo están influidas por el entorno en el que nos desenvolvemos, la evaluación figuroanalógica busca tener en cuenta esta dimensión social y cultural al permitir que los estudiantes compartan y reflexionen sobre sus interpretaciones simbólicas en un contexto colectivo.

Además, bajo el supuesto de que el pensamiento es multidimensional, es decir, abarca distintas formas de conocimiento y expresión, como lo lógico, lo emocional, lo intuitivo y lo creativo, esta estrategia busca estimular y valorar esta diversidad de razonamiento al permitir que se utilicen diferentes enfoques y perspectivas para interpretar y dar sentido a las imágenes propuestas.

Asimismo, si se considera que el pensamiento implica la capacidad de ponderar objetivamente nuestras propias ideas y creencias, así como de los demás, la evaluación figuroanalógica se revela como una herramienta útil que fomenta esta destreza al invitar a cuestionar y reconsiderar las interpretaciones simbólicas, promoviendo una actitud reflexiva y crítica. Finalmente, la noción de que el pensamiento es una herramienta para la acción y el cambio y que la transformación creativa de la ciudadanía supone poner en práctica nuevas ideas y perspectivas, se alinea con la evaluación figuroanalógica toda vez que esta última fomenta la generación de ideas y soluciones innovadoras que puedan ser aplicadas en la realidad social.

En conjunto, estos supuestos y la evaluación figuroanalógica se complementan y potencian mutuamente, brindando una base sólida para el desarrollo de una ciudadanía reflexiva, creativa y comprometida con el cambio social. Por lo tanto, esta investigación gira alrededor de la pregunta ¿cuál es el aporte de las prácticas de evaluación figuroanalógica al desarrollo de capacidades de ciudadanía creativa (pensamiento crítico, ético y creativo) en niños y niñas de educación básica primaria?

## **METODOLOGÍA**

Con base en las intenciones previamente descritas y para abordar la pregunta de investigación, se desarrolló un ejercicio de corte cualitativo, con el fin de analizar la acción consciente de la comunidad educativa en el proceso de evaluación. En este orden de ideas, se planteó una actividad situada que colocara al equipo de investigación directamente en el mundo de los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa, centrándose en determinar cómo se conciliaban la teoría y la práctica evaluativa en el espacio escolar y, reconociendo a la vez la voz y la validez de cada participante.

La investigación se concibió como un “instrumento fundamental para la toma de decisiones y la gestión social, ya que permite identificar los problemas, analizar sus causas y consecuencias, y proponer soluciones efectivas y viables que contribuyan al bienestar y desarrollo de la sociedad en su conjunto” (Bolaño, 2022, p. 197). Por lo tanto, se siguió el enfoque de la investigación-acción, el cual implica una serie de prácticas materiales, incluyendo el desarrollo de talleres, comunidades de diálogo, el registro y la sistematización de las experiencias en la comunidad, así como actividades interpretativas como el análisis de la información y las construcciones conceptuales generadas en los grupos de trabajo.

Ahora bien, se contempló que,

como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje del sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en su vida cotidiana. (Rodríguez *et al*, 1996, p. 53).

De tal forma fue posible comprender el contexto y los intereses de los participantes y cómo se transformaron en representaciones en relación con la evaluación; en particular, la figuroanalógica.

Como instrumentos de la investigación se desarrollaron las mismas metodologías de evaluación figuroanalógica en talleres que constaron de tres a partes: descubriendo el texto, diálogo con el otro y evaluación figuroanalógica. Para llevar a cabo la discusión que estableciera estas conexiones, se consideraron las fases del enfoque praxeológico propuesto por Juliao (2011): ver, juzgar, actuar y devolución creativa.

Según el modelo de Juliao (2011), en el primer momento ver explora la relación entre la comunidad educativa y la evaluación. Luego, en el segundo juzgar, se promueve una enseñanza que considerara las diversas formas de aprender y evaluar, destacando el pensamiento crítico y multimodal para motivar la evaluación figuroanalógica y enfocarse en la atención de los niños y las niñas en su cotidianidad y sus problemáticas más cercanas.

Posteriormente, en la tercera fase actuar, se generan oportunidades para reflexionar sobre las prácticas educativas de los docentes e incorporar estrategias de evaluación disruptivas que contemplen la ciudadanía creativa en sus contextos. Finalmente, en la cuarta etapa devolución creativa, se propician espacios de socialización y proyección de las comunidades desde su propio agenciamiento y empoderamiento, con el objetivo de concebir un proyecto escalable, sostenible y trazable.

De esta manera, el enfoque praxeológico contribuyó a fortalecer el papel de los participantes en la construcción de prácticas educativas que desafíen la tradicionalidad y promovieran el aprendizaje contextualizado en la realidad de los niños y las niñas.

## RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación, organizados en concordancia con las cuatro fases detalladas previamente. Estos hallazgos reflejan un análisis del concepto de evaluación en el contexto educativo y la implementación de la evaluación figuroanalógica como una alternativa disruptiva y formativa, y están basados en el diálogo constante con docentes y estudiantes, así como en la exploración de los dos contextos educativos: uno urbano y otro rural.

A través de estos resultados, se desvela cómo la evaluación figuroanalógica no solo impulsa el desarrollo cognitivo y creativo de los niños, sino que también promueve una perspectiva más humana y enriquecedora de la evaluación en el ámbito educativo. A lo largo de este apartado se podrán apreciar los aspectos más destacados de cada fase y cómo estos contribuyeron a una comprensión más profunda de esta estrategia pedagógica propuesta y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Para destacar elementos importantes en la presentación de estos hallazgos, se hará alusión a diversos comentarios expresados por los mismos niños, a quienes se les han cambiado sus nombres.

En una primera instancia, la fase del *ver* decantó en el análisis legal y conceptual del concepto de evaluación para consolidar una propuesta de evaluación figuroanalógica. A propósito de este proceso, Gutiérrez *et al.*, (2002) describen que “la evaluación educativa toma relevancia cuando somos capaces de asumir sus consecuencias, al modificar lo necesario y lo modificable; es decir, cuando tomamos decisiones pedagógicas orientadas por los resultados de la evaluación” (p.50). Este análisis implicó trascender en el concepto de la evaluación, del lenguaje y de revisar su evolución en el sistema colombiano.

Para esta fase se plantearon de manera inicial las llamadas comunidades de diálogo, entendidas como espacios que fomentan el intercambio y la construcción colectiva de ideas, centrada en el respeto y la escucha y la valoración de las diferentes perspectivas que subyacen en ellas. Durante este encuentro con docentes, previo al desarrollo de los talleres con los estudiantes, se observó que para los educadores la evaluación del lenguaje en el sistema escolar colombiano ha estado marcada por una serie de cambios históricos y normativos que han respondido a diferentes paradigmas, modelos y políticas educativas. Estos ajustes han dado lugar a diversas prácticas evaluativas que se adaptan a los distintos criterios, instrumentos, escalas y finalidades que se han establecido en el tiempo para medir el desempeño de los estudiantes en los procesos de lectura, escritura y oralidad.

De manera coherente, los docentes y la reflexión misma llevaron a la idea de concebir la evaluación del lenguaje desde una dimensión experiencial. Esto implica considerar también las percepciones, las emociones, las actitudes y las creencias que tiene la comunidad educativa sobre la evaluación, así como las narrativas biográficas basadas en sus vivencias e interacciones con el lenguaje y la medición del desempeño a los estudiantes. De esta manera se acordó que estas experiencias pueden ser fuente de satisfacción o frustración, reconocimiento o exclusión, empoderamiento o sumisión, dependiendo de cómo se concibe, se realiza y se comunica la evaluación del lenguaje.

Al concluir esta primera conversación en el marco de las comunidades de diálogo se trazó un esbozo histórico de la evaluación en el sistema educativo colombiano. Así, se reconoció una evolución gradual, marcada por la adaptación a las necesidades sociales y culturales de la sociedad. En este ejercicio se destacaron momentos clave como los siguientes: a) un comienzo en el que la evaluación se basaba en un currículo preestablecido y en pruebas sumativas que medían los conocimientos teóricos y prácticos de los estudiantes en un examen final, para el cual la reglamentación específica era prácticamente inexistente; b) un segundo tramo, de mediados del siglo XX, en el que no se procuró una conceptualización de la evaluación, y esta se llevaba a cabo de una manera más bien automática e irreflexiva; c) la Ley General de Educación de 1994 que introdujo una evaluación centrada en el desarrollo de competencias y habilidades, utilizando estándares de competencia como marco, en el cual la evaluación siguió siendo un proceso reflexivo para identificar los logros y desafíos de los estudiantes y aplicar correctivos para mejorar la calidad educativa; d) el Decreto 1290 de 2009, con el que se reglamentaron la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media que debían realizar los establecimientos educativos definiendo el sistema de evaluación, los propósitos, los criterios y las escalas de valoración, así como las estrategias, acciones de seguimiento y las instancias de promoción en los niveles de aprendizaje de los alumnos.

Este andamiaje construido en el diálogo con los docentes a propósito de la evaluación reveló la necesidad de cuestionarse sobre algunos aspectos primarios para iniciar estas comunidades con los estudiantes. Así las cosas, para orientar la creación de talleres que se desarrollarían con los alumnos, surgieron las siguientes preguntas esenciales: ¿cuáles son las condiciones necesarias para llevar a cabo la evaluación

educativa?, ¿qué implica realmente el acto de evaluar?, ¿es lo mismo evaluar que calificar?

Para la segunda fase *juzgar*, la investigación se propuso responder a los anteriores interrogantes. De tal forma se llegó a la conclusión de que no se puede concebir la evaluación como un mero instrumento de clasificación social, como suele ocurrir en las pruebas estandarizadas o en la medición de niveles de desempeño al final de un proceso educativo. De hecho, la evaluación debería ser más un diálogo pedagógico que un escenario de exclusión. Se debe velar, por lo tanto, por una posibilidad de evaluación a favor de la conversación pedagógica y no del informe clasificatorio que dice “quién pasa y quién pierde”. A propósito, Sático (2003) propone

repensar la evaluación desde el mismo concepto de ser humano, algo que forma parte de la racionalidad. Sugiere con la evaluación figuroanalógica, emplear símbolos que se hallan presentes en la cultura visual de los niños en general. Por tanto, que el razonamiento analógico posibilita sintetizar la experiencia revelando su sentido al rescatar el juego simbólico y los lenguajes no verbales como herramientas de pensamiento (p. 92).

Dicha autora propone entonces reflexionar sobre el concepto de evaluación bajo la noción misma del ser humano, es decir, entender la evaluación no sin antes comprender al ser humano, sus intereses, necesidades o particularidades. A su vez, sugiere una evaluación que utilice símbolos semánticos de la cotidianidad de los niños y las niñas, lo que les permitirá un razonamiento analógico para sintetizar su experiencia educativa y los lenguajes no verbales como herramientas del pensamiento (Sático, 2003). En esta misma línea, Lozano *et al.* (2022) establecen una conexión bidireccional entre la evaluación figuroanalógica y la habilidad del razonamiento analógico: no se trata solamente de que los alumnos evalúen su propio aprendizaje, sino de que el proceso de evaluación en sí mismo sea una experiencia formativa.

La evaluación se entiende como un concepto integrador que relaciona el ser, el saber y el hacer, destacando el dinamismo y la horizontalidad entre los actores y el conocimiento del acto educativo (Alquézar y Buzeki, 2017). El enfoque adoptado en esta investigación apunta a una escuela que desarrolle una evaluación contextualizada, en el sentido de que “encarna un proceso que se debe hacer evidente y que está implícito cuando se comparten ideas o cuando se aprende en relación a un proceso de indagación contextualizado o cuando se puede a partir de lo particular evidenciar la totalidad” (Ortega, 2016, p.138).

Finalmente, se presentó la evaluación figuroanalógica como una alternativa cualitativa que diera prioridad a la reflexión y formación sobre un elemento sumativo. En este enfoque el estudiante socializa en la comunidad de diálogo realizando su propia evaluación. Así, lo que se pretendió en esta fase como resultado fue dar cuenta de las comprensiones necesarias en que no se sitúa el producto como centro de reflexión sino al propio estudiante. En esta línea menciona Sático (2003) que “la evaluación figuro-analógica nos ‘invita’ a pensar al revés todo lo que hemos dicho: que el alumno sea el sujeto que hace las analogías y que al hacerlo siga en su proceso de aprender y de conocer” (p. 35). Cabe recordar, en este sentido, que evaluar significa etimológicamente dar valor a algo, apreciar, o estimar así como establecer una relación desde lo interno con lo externo, desde los sentimientos, emociones y juicios, en este caso, del niño, hacia la expresión de su pensamiento por medio de la evaluación (Sático, 2003).

El tercer momento de la investigación, la fase de *actuar* se realizó en los dos contextos educativos señalados, con el propósito de explorar las características, las necesidades, las percepciones o las experiencias de los distintos entornos, el urbano y el rural. Para lograr esto, se organizaron las comunidades



de diálogo con los niños y las niñas de grado transición hasta grado tercero de primaria, usando la literatura infantil como herramienta motivadora y provocadora. Los dos escenarios abordados fueron los siguientes: en primer lugar, la Escuela Rural San Miguel, ubicada en el municipio de San Francisco, donde participaron cien personas, entre estudiantes y docentes, en una comunidad de diálogo; en segundo lugar, el colegio Nuestra Señora de las Misericordias, situado en el municipio de Soacha, donde participaron doscientas personas, incluyendo estudiantes, docentes, padres de familia y personal administrativo, en ocho comunidades de diálogo.

El desarrollo de los talleres priorizó, como ya se ha mencionado, las comunidades de diálogo. Esta actividad procuró la creación de un espacio de intercambio y reflexión entre los participantes, mediado por un texto, para nuestro caso de literatura infantil. En palabras de Tabares *et al.* (2022), se trata de un marco creativo que aprovecha las potencialidades de los niños para la articulación colectiva a favor de la resolución de problemas del contexto. De tal forma, en estos encuentros los investigadores asumieron el rol de facilitadores del diálogo, estimulando la participación, el respeto, la escucha y la argumentación de los niños con el fin de reconocer sus contextos y necesidades. La actividad se organizó alrededor de la lectura de diversos cuentos literarios tales como:

- Uno e 7 (Gianni Rodari).
- Choco, encuentra una mamá (Keiko Kaszea).
- ¿Qué es ese ruido? (Mark Jones y Stephanie Moss).
- El cochinito de Carlota (David McKee).
- Mi mamá (Anthony Browne).
- Es un libro (Lane Smith).
- Los sueños de Einstein (Alan Lightman).
- ¡Quiero salir de casa! (Angélica Sátiro).

Las comunidades de diálogo se enfocaron en el desarrollo de habilidades comunicativas y en la comprensión de las necesidades y los contextos de los estudiantes. Al mismo tiempo, se priorizó el objetivo de la investigación, esto es, identificar los procesos de lectura y escritura y literarios que se promueven mediante la evaluación figuroanalógica. Para ello, se siguió la siguiente estructura en los talleres:

1. Descubriendo el texto: Esta etapa del taller se consolidó como la fase de introducción a la comunidad de diálogo. En ella se realizaba una actividad relacionada con el tema principal de un cuento base, se indagaba sobre los conocimientos previos de los estudiantes acerca de la obra y, se generaban cuestionamientos, curiosidades e interés. Finalmente, se hacía la lectura del texto, acompañada de imágenes que estimulaban la participación de los niños.
2. Diálogo consigo mismo: Durante esta etapa, realizada después de la lectura, se hacía un ejercicio individual de interiorización con respecto a la temática sugerida en la obra. Se proporcionaban los materiales necesarios para la elaboración creativa de un prototipo artístico que les permitiera a los

estudiantes reflexionar acerca de los problemas o situaciones halladas durante la lectura. Esta actividad sugería la libertad del alumno para identificar interrogantes o afirmaciones resonantes a propósito del texto.

3. **Diálogo con el otro:** Identificadas las incertidumbres de cada estudiante, se proponían los interrogantes o las resonancias de los niños en relación con la lectura. Se intercambiaban ideas y puntos de vista, mientras el facilitador guiaba la comunidad de diálogo y llevaba a los participantes a cuestionar sus propios puntos de vista como a comentar los de los demás. En este punto se sugería una actividad de cierre grupal con el propósito de fomentar el trabajo colaborativo y la autonomía de los niños, mientras que en el interior de estos grupos se erigían pequeñas comunidades de diálogo, pues ellos mismos continuaban la conversación alrededor de los temas que habían suscitado su interés. Finalmente, los propios participantes elegían un líder que presentaba la actividad de su equipo y las conclusiones del taller.
4. En este sentido, se tuvieron en cuenta los hallazgos de Lozano, Caicedo *et al.* (2022) a partir de su ejercicio de sistematización pedagógica para motivar las competencias de lectura y escritura en la enseñanza del lenguaje. Estos autores mencionan que tales procesos se hacen más trascendentales, significativos y estéticos en la experiencia del estudiante cuando permiten la transformación de sus realidades y se generan desde una perspectiva artística. Esta mirada le permite al alumno involucrarse autónomamente en la elaboración de prototipos artísticos de su percepción del mundo.
5. **Evaluación figuroanalógica:** Al finalizar cada taller, se evaluaba la actividad a partir de la autorreflexión de cada participante sobre sus aprendizajes, emociones vividas durante el encuentro, curiosidades y propuestas. Este ejercicio se llevaba a cabo desde la intención de la evaluación figuroanalógica, en términos de una analogía con representaciones simbólicas cercanas a la cotidianidad de los niños de tal forma que a partir de un razonamiento lógico pudieran traducir su experiencia en una representación simbólica, otorgándoles un mecanismo para involucrarse en su desarrollo cognitivo y emocional. Al mismo tiempo, esta estrategia le permitía a los alumnos establecer una relación desde lo interno de la actividad y su consciencia de participación con lo externo representada en una idea semiótica, no verbal, es decir, expresar su pensamiento desde sus sentimientos, emociones y juicios por medio de la evaluación. La representación gráfica tenía dos naturalezas, por un lado, era una relación cerrada en cuanto a que era sugerida por el facilitador y, por otro, una abierta en tanto que se daba una opción de expresarse amplia y sugerida por el mismo estudiante. Por ejemplo, en una actividad de evaluación figuroanalógica se escucharon tres canciones: una indicada por el facilitador de acuerdo con su participación activa; otra siguiendo una participación interesada; y la última desde una participación desinteresada. A través de una propuesta analógica se sugirió a los estudiantes elegir un ingrediente de la ensalada de frutas mencionando cómo este podría relacionarse con la actividad realizada. Destacamos para este ejemplo, la respuesta de una de las estudiantes de tercer grado, Isabella, quien expresó que “sería una cereza, porque la actividad fue la cereza del pastel”.

En el desarrollo de las actividades de comprensión lectora, se pudo evidenciar que la lectura de los cuentos fue muy significativa para los niños ya que se les permitió recrear cada una de estas narraciones desde su perspectiva particular en el contexto de su vida. Un ejemplo de ello se vivió en la actividad de grado segundo, en la comunidad de diálogo en torno al cuento *Choco encuentra una mamá*: Samuel, quien hacía pocos meses había perdido a su mamá enferma de cáncer, al principio se mostró reticente a trabajar en la

actividad, sin embargo, luego de un momento de llanto intentó recrear la historia hablando de su mamá en el cielo y de cómo ella se veía allí.

Para la comunidad de diálogo con los docentes de ambas instituciones se utilizó el cuento *Choco encuentra una mamá* como texto motivador. En el caso de la escuela rural, durante el desarrollo del taller se hizo énfasis en el concepto de familia, y los profesores propusieron temas de conversación relacionados con la formación de la familia, sus historias de vida y la ausencia de seres queridos. Luego en el ejercicio de prototipado, los educadores crearon escudos que representaban sus historias de vida y la composición de sus familias. Esta actividad se llevó a cabo con el propósito de fortalecer los procesos lectoescriturales y promover la reflexión sobre su implementación en el aula de clases. Finalmente, en la evaluación figuroanalógica, se les planteó una opción cerrada a los maestros, que incluía tres imágenes de familias animales: el lobo, el gato y el león, teniendo en cuenta sus reflexiones y sus aportes. Este proceso fomentó la expresión oral de los participantes, quienes compartieron su satisfacción con la actividad y cómo se identificaron en ella, ya fuera como parte de una “familia”, una “manada” o individualmente.

Para el taller con los docentes de la institución urbana se tuvo como punto de partida la idea de generar posibilidades de reflexión sobre las prácticas educativas de estos educadores y la incorporación de estrategias de evaluación disruptivas que contemplaran la ciudadanía creativa en sus contextos. Este espacio permitió la participación de los profesores en un ejercicio práctico de comunidad de diálogo y evaluación figuroanalógica. Los participantes en este caso resaltaron la discusión al mencionar que les dejó conocer a sus compañeros en su cotidianidad, más allá de ejercicios y reflexiones pedagógicas de su trabajo, comentando sus historias de vida y reflexionando sobre sus familias y el colegio como una familia que los acogía y apoyaba en su quehacer docente. En este momento de la actividad, los maestros, reconocieron la importancia de poder expresar y resignificar el texto leído, semióticamente, desde la representación gráfica en el escudo.

También es preciso anotar que, previamente al taller con los docentes, se realizó un conversatorio para discutir los conceptos de evaluación. Durante estos encuentros, se encontraron perspectivas similares en ambos contextos, que interpretan la evaluación como un proceso que requiere la participación activa del estudiante en un entorno agradable para el aprendizaje. Asimismo, los profesores enfatizaron en la necesidad de ir más allá de la calificación, y compartieron la percepción de que la evaluación a menudo se percibe como un momento tormentoso que puede llevar a sus alumnos a experimentar situaciones emocionales abrumadoras.

Además, en la institución rural, a diferencia de la institución urbana, se realizó un taller con padres de familia al cual asistieron aproximadamente diez personas. En este encuentro realizado a propósito del texto *¡Quiero salir de casa!*, se destacó la participación de los padres, quienes manifestaron un marcado interés por conocer cómo estas estrategias didácticas aportaban al crecimiento integral de los estudiantes. Esta actividad particular se dividió en dos etapas: una presentación magistral, en primera instancia, y otra de taller en un segundo momento, con el objetivo de generar espacios de reflexión respecto al rol que desempeña cada agente de la comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Con los estudiantes de la institución rural se trabajó el texto *¿Qué es ese ruido?* En este caso es importante destacar que, durante el desarrollo de la actividad y la comunidad de diálogo, los participantes mostraron una actitud pasiva frente a la actividad, sus respuestas fueron lacónicas y precisas solo refiriéndose a las preguntas realizadas por el facilitador. Asimismo, se evidenció el seguimiento claro de instrucciones, aunque no se percibió una actitud propositiva en la generación del diálogo.

Por otro lado, en el espacio con los estudiantes del grado segundo de la institución urbana se evidenciaron participaciones más estructuradas, caracterizadas por ser constantes, significativas, creativas e innovadoras. En varias ocasiones, los niños comentaron aspectos que les habían llamado la atención, convirtiéndose en temas de conversación durante el desarrollo del taller. En cuanto a la evaluación la llevaron a cabo de forma significativa y espontánea, expresando de forma natural aquellos aprendizajes adquiridos y sensaciones experimentadas.

El desarrollo de la última fase, *devolución creativa*, incluyó la participación del profesorado, quienes compartieron sus opiniones sobre las actividades. De esta forma, expresaron su satisfacción con la experiencia, describiéndola como una “montaña rusa de emociones” en la que pudieron llorar y reír, permitiéndoles conocerse más allá de los informes académicos. Asimismo, reconocieron la evaluación figuroanalógica como una herramienta de evaluación valiosa en su vida cotidiana, aunque destacaron que no debería ser el único método de evaluación, sino más bien una excelente herramienta complementaria.

Finalmente, la etapa de devolución creativa, en su idea de propiciar espacios de socialización y proyección de las comunidades desde su propio agenciamiento y empoderamiento alcanzó dos momentos importantes de la investigación. Por una parte, con la participación de todo el equipo de investigadores, se hizo parte de la V Bienal Latinoamérica de Niñeces, Infancias y Juventudes, un encuentro en el que se pudieron presentar los hallazgos parciales del presente trabajo y se promovieron discusiones con otros actores educativos de Latinoamérica. Por otra parte, se fomentó la participación de la comunidad educativa en la emisión de un programa radial en “El narratorio” de Uniminuto Radio con el cual se socializaron las opiniones, las experiencias y los sentires de los actores de las comunidades educativas intervenidas.

Es importante destacar que la rectora y coordinador académico de la institución urbana manifiestan la posibilidad de convertir este proyecto en “un proyecto escalable, perdurable y trazable”, tanto dentro como fuera del plantel. También se destaca la sinergia entre su modelo pedagógico, la “pedagogía de la Misericordia” y la propuesta de evaluación figuroanalógica. Esto demuestra que la metodología praxeológica y la estrategia planteada fortalecen el protagonismo de los sujetos involucrados en la construcción de prácticas educativas, con el objetivo de romper con la tradicionalidad y así promover un aprendizaje contextualizado y en sintonía con la realidad de los niños.

## DISCUSIÓN

Con base en estas reflexiones en el marco del proyecto de investigación, las comunidades de diálogo se han posicionado como una oportunidad para analizar la contribución de la evaluación figuroanalógica al desarrollo de la competencia ciudadana y del pensamiento crítico, ético y creativo en estudiantes de transición a tercero de educación básica primaria. Este hallazgo se articula con la idea de la capacidad de razonar como el principal aporte de la evaluación figuroanalógica en la primera infancia y la posibilidad de evidenciarlo en niños y niñas de 5 a 10 años de edad.

Como resultado, la investigación ha sugerido la necesidad de explorar nuevas líneas de incertidumbre frente a la idea de evaluación, particularmente en lo que respecta al lenguaje. Una pregunta fundamental que emerge es cómo se configuran las prácticas evaluativas sugeridas desde la normatividad legal vigente en los procesos de lectura, escritura y oralidad del sistema escolar colombiano, sus efectos y el impacto que podría generar la evaluación figuroanalógica en este marco legal. En este sentido, por ejemplo, Nicholls (2023) propone que la evaluación sea parte integral del proceso educativo y no su único propósito, y

sugiere que todos los agentes involucrados en el proceso educativo también participen en la evaluación.

En este contexto, la evaluación figuroanalógica se erige como un instrumento para evaluar los aprendizajes de los estudiantes usando figuras, imágenes o representaciones que se relacionan con su desempeño, esfuerzo o gusto por una actividad. De tal forma, la sistematización de sus opiniones e ideas permiten medir el impacto de la enseñanza. Registrar cada una de las participaciones de los niños en las rejillas de observación participante y las propias de la evaluación figuroanalógica, al finalizar cada comunidad de diálogo, ha develado la mensurabilidad del efecto que esta estrategia ejerce en los procesos de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas.

El desarrollo del proyecto de investigación ha procurado describir y analizar la contribución de la evaluación figuroanalógica al desarrollo de la competencia ciudadana y del pensamiento crítico, ético y creativo en estudiantes de transición a tercero de educación básica primaria. Para lograrlo, se optó por el enfoque praxeológico y la metodología cualitativa, con miras a reflexionar sobre la acción consciente de la comunidad educativa en la evaluación y reconocer su voz en el proceso formativo.

Por su parte, la sistematización sugerida en el proyecto desde las rejillas de observación participante y las de registro de la evaluación figuroanalógica ha permitido consignar las opiniones e ideas de los niños y las niñas participantes en las comunidades de diálogo. Así, se evidencia que la evaluación figuroanalógica favorece el desarrollo del pensamiento analógico y la capacidad de establecer relaciones entre elementos aparentemente diferentes, lo cual es fundamental para la resolución de problemas. Por ejemplo, en la analogía de la ensalada de frutas, los estudiantes lograron plantear asociaciones entre su participación, el texto leído, las conversaciones sugeridas y su gusto por el ingrediente elegido en su respuesta. Así, cuando le preguntamos a Felipe, de grado cuarto, por este vinculó, afirmó haber escogido la crema de leche “porque ella reúne todos los elementos de la ensalada”

Además, se ha evidenciado que esta estrategia permite a los estudiantes comprender situaciones complejas y generar ideas originales, así como expresar sus emociones, gustos y preferencias. De este modo, en una de las actividades los participantes fueron capaces de relacionar creativamente una situación de conflicto en sus familias con las imágenes de animales sugeridas. Tal fue en caso de Mariana, quien en la evaluación figuroanalógica de *Choco encuentra una mamá* respondió “me gusta el lobo porque, aunque parece solo porque tiene problemas en su casa, tiene una familia que lo quiere mucho”. En esta afirmación refleja que además de despertar la creatividad en los niños, la estrategia de evaluación propuesta también contribuyó al desarrollo de la competencia ciudadana al promover el respeto por la diversidad, la participación activa, la solidaridad y la convivencia pacífica, reconociendo las realidades de otros y motivando la autocorrección en los comportamientos tanto dentro de la actividad como en la vida cotidiana.

En cuanto al impacto en la promoción de ejercicios lectoescriturales, se puede inferir que la evaluación figuroanalógica motiva a los estudiantes a involucrarse más en su proceso de aprendizaje al permitirles reconocer sus fortalezas y debilidades, y recibir una retroalimentación positiva y constructiva. La actividad de participación oral se llevó a cabo con un 100% de los participantes, como se evidencia en los videos de registro del proyecto. Además, los niños asumieron como propio el texto en tanto se identificaron con las problemáticas sugeridas en la obra y reflexionaron al respecto. También los alumnos, valoraron sus propuestas de escritura, ya que trascendieron el código lingüístico escrito y pudieron hacer propuestas artísticas semióticas relacionadas con la evaluación figuroanalógica.

Por otra parte, el estudio de los documentos y las conversaciones con los profesores revela que la

evaluación del lenguaje en el sistema educativo colombiano ha sufrido una serie de transformaciones históricas y normativas que han respondido a diferentes enfoques, modelos y políticas educativas. Estos cambios han dado lugar a diversas formas de evaluar que se definen según los criterios, los instrumentos, las escalas y los objetivos que se han fijado a lo largo del tiempo para medir el rendimiento de los estudiantes en los procesos de lectura, escritura y oralidad. En este sentido, es importante resaltar que la evaluación figuroanalógica sugerida en el proyecto representa una evolución gradual y progresiva desde una evaluación basada en un currículo fijo y en pruebas finales que medían los saberes teóricos y prácticos de los estudiantes, hacia una evaluación centrada en el estudiante, en sus competencias y habilidades, en su capacidad de pensamiento y traducción de significados. Asimismo, la estrategia planteada tiene como referencia la dimensión experiencial de la evaluación que considera las percepciones, las emociones, las actitudes y las creencias que tiene la comunidad educativa sobre la evaluación, así como las narrativas biográficas que construyen a partir de sus experiencias y sus interacciones con el lenguaje.

En resumen, los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que la evaluación figuroanalógica es una herramienta innovadora y disruptiva que desafía paradigmas tradicionales de la evaluación y que potencia el desarrollo integral de los estudiantes. Las observaciones finales de los docentes, padres de familias y de los mismos estudiantes sugieren la necesidad de continuar explorando las posibilidades educativas que ofrece esta estrategia, así como ampliar su aplicación a otros niveles educativos y áreas del plan de estudios.

En este orden de ideas, es posible mencionar cómo la evaluación figuroanalógica se ajusta al concepto integrador de evaluación que proponen Gutiérrez *et al.* (2002) y que Alquézar y Buzeki (2017) relacionan entre el ser, el saber y el hacer, destacando el dinamismo y la horizontalidad entre los actores y el conocimiento del acto educativo. Esta estrategia se basa en un paradigma integrador de la cotidianidad ciudadana de los niños y su pensamiento crítico, donde el aprendizaje es un acto auténtico e intrínseco de los estudiantes.

La experiencia evaluativa durante el ejercicio del proyecto se vive como un acto vital en el escenario educativo desde una perspectiva democrática que busca modificar de manera permanente el proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal forma, se puede evidenciar que la intervención situó al niño en el centro para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y no sobre los productos finales de los talleres realizados. Por lo tanto, el impacto de la evaluación figuroanalógica reside en que trata de profundizar en el proceso de pensamiento que cada niño experimenta, expresando sus emociones, intereses, vivencias, logros y aprendizajes. En definitiva, esta propuesta involucra al sujeto participante en su desarrollo cognitivo y emocional, donde se vincula lo lúdico con lo filosófico, para propiciar y ayudar a los estudiantes en su aprendizaje, siendo ellos quienes evalúan su propio pensamiento, y no solo el docente.

En otro escenario de conversación se sugirió analizar cómo la evaluación figuroanalógica favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en los estudiantes, tales como el pensamiento analógico, la creatividad, la resolución de problemas, la competencia ciudadana y la convivencia pacífica. Esta discusión apela a los planteamientos de que este tipo de evaluación permite a los niños establecer relaciones entre elementos aparentemente diferentes, comprender situaciones complejas y generar ideas originales, así como expresar sus emociones, gustos y preferencias. Coherentemente, la reflexión alude a la contribución que hace esta estrategia evaluativa al desarrollo de la competencia ciudadana, ya que se promueve el respeto por las diferentes opiniones, se reconoce la realidad y contextos del otro, se fomenta el cuidado y se generan posibilidades de participación, de solidaridad y de convivencia pacífica.

Finalmente, el ejercicio también permite encontrar oportunidades de mejora en el desarrollo de futuras investigaciones. De tal manera, si bien se observa, que la evaluación figuroanalógica tiene implicaciones para la práctica educativa, la formación docente, la política y la investigación educativa, también es cierto que su aplicabilidad, su validez, su fiabilidad y su generalización ameritan un análisis profundo en relación con las tensiones de la práctica pedagógica de los docentes en la institución. Las reflexiones del equipo de investigación en la reunión de informe de cierre han propuesto también realizar estudios comparativos entre la estrategia utilizada en este estudio y otras formas de evaluación, así como evaluar su impacto a largo plazo.

## CONCLUSIÓN

La investigación ha llevado a concluir que la evaluación figuroanalógica es una estrategia novedosa que se aúna a los esfuerzos que realiza la escuela para transformar y desafiar los paradigmas convencionales de la evaluación. Igualmente, se puede afirmar que esta estrategia potencia el crecimiento integral de los estudiantes al favorecer el desarrollo de la competencia ciudadana, el pensamiento crítico, ético y creativo, y la expresión de sus emociones, gustos y preferencias.

Así las cosas, la evaluación figuroanalógica implementada desde el desarrollo de actividades lúdicas, artísticas y en comunidades de diálogo favoreció la reflexión colectiva de situaciones propias de su contexto. En este sentido, las comunidades de diálogo permitieron a los estudiantes compartir espontáneamente sus ideas, preguntas y experiencias sobre temas de su interés, propios de su cotidianidad comunitaria y sus intereses educativos. Es a través de estas expresiones que, con el apoyo de la estrategia planteada, pueden compartir y socializar sus perspectivas sobre el mundo, abordar sus problemáticas y definir su posición ante ellas.

Por otra parte, se puede afirmar que la evaluación figuroanalógica promovió activamente los procesos lectoescriturales y literarios en los estudiantes participantes ya que los motivó a involucrarse más en su proceso de aprendizaje al poder expresar sus opiniones, preguntas y experiencias sobre los textos que leían, escribían o escuchaban, usando figuras que representaban sus emociones, gustos e interpretaciones. Además, en términos de comprensión lectora, esta estrategia favorece el desarrollo del pensamiento analógico al permitir a los estudiantes establecer relaciones significativas entre las figuras y los textos, así como entre las obras utilizadas y la realidad.

La creatividad y la producción escrita también experimentan un impulso significativo a través de la evaluación figuroanalógica. Esta estrategia estimula a los estudiantes a generar ideas originales y a expresarlas de manera simbólica, utilizando figuras para comunicar sus mensajes. Por esta vía, los estudiantes van más allá del mero código lingüístico escrito y emplean otros recursos semióticos del lenguaje para crear sus propios textos. En resumen, la evaluación figuroanalógica no solo representa un cambio en la forma de evaluar, sino que también enriquece el proceso de aprendizaje al fomentar la creatividad, la expresión personal y el pensamiento crítico de los estudiantes.

En conclusión, puede asegurarse que la evaluación figuroanalógica se adapta a las necesidades sociales y culturales de la sociedad colombiana. Además, brinda a los docentes la oportunidad de reflexionar en torno a los cambios históricos y normativos que ha experimentado la evaluación del lenguaje en el sistema escolar colombiano. Por ende, la estrategia de intervención representa un avance significativo en las discusiones a propósito de la valoración, calificación y medición de los aprendizajes.

## Limitaciones

La investigación presentada a lo largo de este artículo abre una nueva mirada de estudio al sugerir proyectos futuros que continúen alimentando el cuerpo teórico de la evaluación en lenguaje y, particularmente, de la evaluación figuroanalógica. Esta resulta una invitación a los docentes y académicos en general a reflexionar y repensar los procesos de evaluación que trasciendan la prueba escrita. Así mismo, estos hallazgos representan un llamado a formular propuestas educativas alternativas, en las que se opte por modelos evaluativos innovadores desde la perspectiva formativa, lúdica, autocorrectiva, figurativa y analógica. Se trata, en últimas, de seguir aportando y discutiendo en torno a la evaluación como un proceso inherente a la educación y, por lo tanto, aportar a la mejora continua en la formación de los niños y las niñas. Sin embargo, es importante señalar algunas limitaciones identificadas en esta investigación.

En primer lugar, el tamaño de la muestra utilizada en este trabajo puede no haber sido suficientemente representativo, lo que podría limitar la generalización de los resultados. Además, el ejercicio aquí descrito, si bien toma como punto de partida otro proyecto de investigación de mayor duración, podría resultar escaso en el periodo de ejecución en tanto no se puede observar el cumplimiento de los derechos básicos de aprendizaje en lenguaje para el año lectivo. En este caso, los talleres se ejecutaron en un periodo de cuatro meses.

Otra limitación se refiere a la metodología de recopilación de datos, que se basó principalmente en las rejillas de observación participante y la sistematización de la evaluación figuroanalógica, sin incluir encuestas o entrevistas. Este enfoque podría limitar la comprensión de las opiniones y sentires de padres, estudiantes y docentes respecto de la evaluación. Asimismo, el proyecto de investigación solo tuvo en cuenta la evaluación en lenguaje y en la educación básica primaria, por lo que las opiniones de profesores y directivos de las instituciones escolares sugieren ampliar el estudio a la educación básica secundaria y a la media vocacional y a otras áreas de conocimiento.

En conclusión, estas limitaciones del proyecto invitan a docentes, académicos e investigadores a la sistematización de nuevos proyectos de investigación que vinculen la evaluación figuroanalógica con la educación pública, en los diferentes niveles de la educación. Para dicho fin, se sugiere recurrir a ejercicios comparativos con otros modelos de evaluación y establecer su relación con los modelos y tendencias pedagógicas del siglo XXI.

## DECLARACIÓN SOBRE CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores manifiestan que durante la ejecución del trabajo y la redacción del artículo no han incidido intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alquézar, M. y Buzeki, M. (2017). Saber y hacer: evaluación de la transferencia de conocimientos didácticos a la práctica docente. *Praxis Pedagógica*, 17(20), 63-84.  
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.20.2017.63-84>
2. Blanco, O. y Arias, S. (2008). Ideas para innovar: La evaluación figuroanalógica. *Educere*, 12(43), 704-714.



[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S131649102008000400006&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131649102008000400006&lng=es&tlng=es)

3. Bolaño, M. (2022). La investigación como herramienta para entender los fenómenos sociales. *Praxis*, 18(2), 197-200. <https://doi.org/10.21676/23897856.5050>
4. Cubero, Z. y Leiva, C. (2011). Definición y uso de la analogía en la educación. *Revista Educación*, 24(1), 77-88. <https://doi.org/10.15517/revedu.v24i1.1051>
5. Dumett, S., Bejarano, J., Beltrán, M., Cárdenas, J., Santiago, D. y Gallegos, Y. (2017). *Comunidades de diálogo. Una apuesta hacia la identidad y la creatividad social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
6. Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103. [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/129689/1/05\\_Las%20Comunidades%20de%20Aprendizaje.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/129689/1/05_Las%20Comunidades%20de%20Aprendizaje.pdf)
7. Gutiérrez, A., Escorcia, R. y Henríquez, H. (2002). La evaluación en educación. *Praxis*, 2(1), 48-56. <https://doi.org/10.21676/23897856.532>
8. Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
9. López, M. (2009). Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica. Noveduc.
10. Lozano, E., Caicedo, J. y Díaz, J. A. (2022). Memorias de lectura: estrategia pedagógica para el fomento de los procesos lectoescriturales a través del texto literario en Uniminuto, Colombia. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 147-161. <https://doi.org/10.29197/cpu.v19i38.470>
11. Lozano, E., Forero, S., Báez, M., Salamanca, A. y García, Z. (2022). Evaluación figuroanalógica en la Fundación Albert Einstein, hacia el desarrollo del razonamiento analógico del niño como ciudadano creativo. En Z. García-Gutiérrez y A. Herrero-Hernández (Comp), *Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia* (pp. 111-131). Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-572-0.cap.5>
12. Nicholls, A. (2023) La autoevaluación: panorama y perspectivas desde una experiencia de aula. *V@rvltu Revista de Ciência, Tecnologia e Cultura da FATEC*, (12), 141-154. [https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/39/2023/09/vartvitu\\_edicao\\_12\\_julho\\_2023.pdf](https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/39/2023/09/vartvitu_edicao_12_julho_2023.pdf)
13. Oliva, J., Aragón, M., Mateo, J. y Bonat, M. (2001). Cambiando las concepciones y creencias del profesorado de ciencias en torno al uso de analogías. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(1), 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031294>
14. Ortega, C. (2016). Para qué un aprendizaje contextualizado y coherente en la escuela. *Praxis*, 12(1), 135-144. <https://doi.org/10.21676/23897856.1855>
15. Perdomo, W. y Ortega, M. (2018). El reconocimiento como mediación vital para el cuidado del Otro. *Revista REDpensar*, 5(2), 105-124. <https://editorialparmenia.com.mx/media/wysiwyg/pdf/REDpensar5.2.pdf>
16. Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
17. Sanabria, I., y Arango, A. (2021). La analogía como estrategia en la enseñanza de la evolución biológica. *Praxis*, 17(1), 11-26. <https://doi.org/10.21676/23897856.3312>

18. Santiago, G. (2006). Filosofía, niños, escuela. Trabajar por un encuentro intenso. Paidós.
19. Sátiro, A. (2003). Evaluación figuroanalógica: una propuesta lúdica y reflexiva. *Aula de Innovación Educativa*, (127), 89-96.
20. Sátiro, A. (2018). *Personas creativas ciudadanos creativos*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
21. Tabares, A., Mendoza, L., González, A., Gallo, L. y Herrero, A. (2022). Las habilidades de traducción en el contexto de la ciudadanía creativa, una experiencia en la Biblioteca, Ludoteca II Nido del Gufo. En Z. García-Gutiérrez y A. Herrero-Hernández (Comps.), *Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia* (pp. 59-84). Corporación Universitaria Minuto de Dios.  
<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-572-0.cap.3>