

EVALUACIÓN DIALÓGICA EN MATEMÁTICAS DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUCTIVA RURAL.

José Elías Ojeda Jiménez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
jojedadajimenez@gmail.com

Síntesis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 25, N° 1

Julio 2025

pp 389 - 399

Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

En el presente artículo se presenta un aporte investigativo derivado del estudio doctoral cuyo propósito esencial fue generar un corpus teórico de la evaluación dialógica en matemáticas bajo una visión socioconstructiva para la enseñanza en contextos rurales. La investigación se sustentó en la Teoría Sociocultural del Aprendizaje de Vygotsky (1978), la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1963) y la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1981). Se asumió un enfoque epistemológico postpositivista con orientación paradigmática cualitativa y apoyado en el método fenomenológico de Husserl (1913), por su pertinencia para comprender las experiencias vividas en torno a los procesos evaluativos. Los informantes clave estuvieron conformados por (39 docentes y (2) estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa San Juan de los Llanos, ubicada en el municipio de Paz de Ariporo, Casanare, Colombia. La información se obtuvo mediante entrevistas en profundidad aplicadas con un guion semiestructurado, y el tratamiento analítico se desarrolló a través de las fases de categorización, estructuración y teorización. Los hallazgos revelaron que la evaluación, entendida como diálogo pedagógico, permitió reconocer la voz del estudiante rural como fuente legítima de conocimiento, transformando la práctica docente en un proceso participativo, reflexivo y colaborativo. Asimismo, se evidenció que la interacción entre los saberes escolares y las experiencias comunitarias generó significados compartidos que fortalecieron la comprensión matemática y la autonomía cognitiva. El estudio aportó una comprensión renovada de la evaluación como acto comunicativo que potencia la equidad educativa y dignifica la enseñanza de las matemáticas en contextos rurales.

Palabras clave:
evaluación dialógica,
fenomenología, ma-
temáticas, ruralidad,
socioconstructivismo.

DIALOGICAL ASSESSMENT IN MATHEMATICS FROM A RURAL SOCIOCONSTRUCTIVIST PERSPECTIVE.

ABSTRACT

This article presents a research contribution derived from a doctoral study whose essential purpose was to generate a theoretical corpus on dialogical assessment in mathematics under a socioconstructivist vision for teaching in rural contexts. The research was supported by Vygotsky's Sociocultural Theory of Learning (1978), Ausubel's Theory of Meaningful Learning (1963), and Habermas's Theory of Communicative Action (1981). A postpositivist epistemological approach with a qualitative paradigmatic orientation was adopted, supported by Husserl's Phenomenological Method (1913), due to its relevance for understanding lived experiences related to evaluative processes. The key informants consisted of 3 teachers and 2 students from San Juan de los Llanos Educational Institution, located in the municipality of Paz

Key words:
dialogical as-
sessment, phenome-
nology, mathematics,
rurality, sociocons-
tructivism.

de Ariporo, Casanare, Colombia. Data were collected through in-depth interviews guided by a semi-structured script, and analytical treatment was carried out through the phases of categorization, structuring, and theorization. The findings revealed that assessment, understood as a pedagogical dialogue, made it possible to recognize the voice of the rural student as a legitimate source of knowledge, transforming teaching practice into a participatory, reflective, and collaborative process. Likewise, the interaction between school knowledge and community experiences generated shared meanings that strengthened mathematical understanding and cognitive autonomy. The study contributed to a renewed understanding of assessment as a communicative act that enhances educational equity and dignifies the teaching of mathematics in rural settings.

ÉVALUATION DIALOGIQUE EN MATHÉMATIQUES DANS UNE PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE RURALE.

RÉSUMÉ

Cet article présente une contribution issue d'une recherche doctorale dont le but essentiel a été de générer un corpus théorique sur l'évaluation dialogique en mathématiques selon une vision socioconstructiviste pour l'enseignement dans les contextes ruraux. La recherche s'est appuyée sur la Théorie Socioculturelle de l'Apprentissage de Vygotsky (1978), la Théorie de l'Apprentissage Significatif d'Ausubel (1963) et la Théorie de l'Action Communicative de Habermas (1981). Une approche épistémologique postpositiviste à orientation qualitative a été adoptée, soutenue par la Méthode Phénoménologique de Husserl (1913), en raison de sa pertinence pour comprendre les expériences vécues liées aux processus d'évaluation. Les informateurs clés étaient composés de 3 enseignants et 2 élèves de l'Établissement d'Enseignement San Juan de los Llanos, situé dans la municipalité de Paz de Ariporo, Casanare, Colombie. Les données ont été recueillies au moyen d'entretiens approfondis guidés par un script semi-structuré, et l'analyse a été menée à travers les phases de catégorisation, de structuration et de théorisation. Les résultats ont montré que l'évaluation, comprise comme un dialogue pédagogique, a permis de reconnaître la voix de l'élève rural comme source légitime de savoir, transformant la pratique enseignante en un processus participatif, réflexif et collaboratif. De plus, l'interaction entre les savoirs scolaires et les expériences communautaires a généré des significations partagées qui ont renforcé la compréhension mathématique et l'autonomie cognitive. L'étude a apporté une compréhension renouvelée de l'évaluation comme acte communicatif favorisant l'équité éducative et valorisant l'enseignement des mathématiques dans les contextes ruraux.

Mot clefs:

évaluation dialogique, phénoménologie, mathématiques, ruralité, socioconstructivisme.

I. INTRODUCCIÓN

La evaluación en contextos educativos ha sido objeto de intensos debates en las últimas décadas, pues la lógica tradicional que reduce la evaluación a pruebas estandarizadas y mediciones cuantitativas ya no responde a las exigencias de una educación que pretende formar sujetos críticos, au-

tónomos y capaces de construir conocimientos en diálogo con su entorno. En ese sentido, enfoques contemporáneos propenden por concebir la evaluación como un acto comunicativo, formativo y relacional, donde el docente y el estudiante se configuran como interlocutores válidos en el proceso de validación del conocimiento. Este giro retorna a la noción de evaluación dialógica, entendida como

espacio de interacción pedagógica donde se valora el razonamiento, la argumentación, la retroalimentación recíproca y la legitimidad de las voces divergentes.

García-Carrión et al. (2020), sostienen que la enseñanza dialógica ha hecho aportes sustantivos al desarrollo de pensamiento crítico, la cohesión social y la equidad educativa al colocar el diálogo como eje central de la práctica pedagógica. Cuando esta concepción evaluativa se articula con los postulados del aprendizaje dialógico aplicado al ámbito de la enseñanza de las matemáticas, se vislumbra un enfoque pedagógico potencialmente transformador. El aprendizaje dialógico en matemáticas ha sido estudiado como alternativa frente al modelo tradicional de exposición-repetición, al promover interacciones más equitativas entre pares, tutorías simbióticas y conversaciones argumentativas que trascienden el error mecánico.

Desde esta visión, Díez-Palomar et al. (2010), documentaron cómo en Comunidades de Aprendizaje el uso de “grupos interactivos” y tertulias matemáticas dialógicas favorece mayor aprendizaje conceptual y mejora las dinámicas de aula. Mientras que, Svensson (2024), recupera perspectivas críticas de Freire y Spivak al subrayar que la pedagogía dialógica debe reconocerse en relación con experiencias culturales de los sujetos, con el fin de evitar formas de reproducciones hegemónicas disfrazadas de participación. Al trasladar estos marcos teóricos al entorno rural, se enfrentan condiciones particulares que exigen una comprensión consciente de la heterogeneidad cultural, la dispersión geográfica, la precariedad de recursos y las brechas históricas entre lo urbano y lo rural. En este norte, Attard et al. (2019) expreso que:

Las investigaciones han demostrado que la importancia de las pedagogías dialógicas radica en la capacidad de los docentes para abrir los intercambios en el aula y ofrecer a los estudiantes más tiempo y oportunidades para participar en conversaciones productivas y sustantivas dentro de la disciplina. En efecto, la dialogicidad en las lecciones se centra en sintonizar con las perspectivas de los demás y en la continua construcción colectiva del conocimiento mediante el intercambio, la escucha activa, la crítica, la resolución de problemas, la formulación de preguntas, la ampliación y la con-

ciliación de ideas contrastantes. De manera relevante, estas formas de diálogo son acumulativas y con frecuencia establecen vínculos entre los aprendizajes pasados y futuros o con contextos más amplios que trascienden la interacción inmediata. (p.123)

La cita anterior sitúa el valor de las pedagogías dialógicas en la capacidad de los docentes para abrir espacios de intercambio que concedan tiempo y oportunidades a los estudiantes para construir y comunicar pensamiento de manera significativa. Este planteamiento interpela directamente la práctica evaluativa tradicional, al proponer una forma de interacción en la que el conocimiento no se verifica, sino que se genera en el diálogo. La evaluación, en este sentido, se transforma en un proceso de co-construcción donde la comprensión emerge del intercambio sostenido y del reconocimiento de las voces que participan en la conversación pedagógica. Esta visión privilegia la interacción frente a la transmisión, y el sentido compartido frente a la mera reproducción de respuestas correctas.

El énfasis en el diálogo como medio de aprendizaje resalta que la enseñanza no puede reducirse a la exposición de contenidos, sino que requiere de un entramado comunicativo en el que las ideas circulan, se contrastan y se reconstruyen colectivamente. En el aula de matemáticas, este enfoque implica que el razonamiento no se mida únicamente por la exactitud del resultado, sino por la capacidad de argumentar, de escuchar y de reformular comprensiones en función del otro. Las conversaciones que surgen en torno a la resolución de problemas, el intercambio de procedimientos o la justificación de soluciones se convierten en momentos de aprendizaje profundo donde la comprensión se consolida al ser comunicada y discutida.

El carácter acumulativo del diálogo que resalta la cita remite a la continuidad del aprendizaje: cada interacción se conecta con experiencias previas y abre proyecciones hacia nuevos significados. Así, la evaluación dialógica no se limita a un evento aislado, sino que actúa como un tejido que enlaza lo ya aprendido con lo que está por descubrirse. Este proceso permite que el conocimiento matemático adquiera una dimensión temporal y relacional, donde cada idea se nutre de la memoria colectiva del grupo y se proyecta hacia futuros aprendizajes. En contextos rurales, esta dinámica cobra especial sentido, ya que los saberes escolares dialogan con

experiencias comunitarias, prácticas cotidianas y formas de conocimiento local, fortaleciendo el vínculo entre escuela y territorio.

Desde una perspectiva más amplia, el sentido pedagógico radica en la humanización de la evaluación. Abrir la palabra al estudiante implica reconocer su subjetividad, validar su experiencia y dignificar su aporte dentro del proceso educativo. En este marco, el docente deja de ser un mero evaluador de resultados para convertirse en un mediador del pensamiento, un facilitador del diálogo que promueve la reflexión y la construcción conjunta del conocimiento. La evaluación dialógica se configura, por tanto, como una práctica de equidad cognitiva y de justicia educativa, en la que cada voz encuentra espacio para ser escuchada, comprendida y valorada. En los entornos rurales, donde las condiciones materiales suelen limitar las oportunidades de aprendizaje, esta forma de evaluación adquiere un carácter transformador, pues permite visibilizar los saberes invisibilizados y convertir la diversidad cultural y lingüística en fuente de riqueza pedagógica.

En el contexto latinoamericano, y particularmente en Colombia, los debates sobre la evaluación formativa y participativa han cobrado relevancia en los últimos años. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) ha promovido políticas que abogan por una evaluación integral, comprensiva y flexible, capaz de atender las diversidades culturales, sociales y cognitivas del estudiantado. Sin embargo, en los entornos rurales persisten brechas estructurales que limitan la implementación de enfoques evaluativos inclusivos y dialógicos. Estudios recientes evidencian que la ruralidad colombiana continúa marcada por desigualdades en acceso, infraestructura, conectividad y formación docente (CEPAL, 2021; Banco Mundial, 2023), factores que repercuten directamente en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

A nivel nacional, estas condiciones han sido objeto de análisis reciente de Jaramillo (2025), advierte que las políticas de calidad educativa rural requieren ajustes sustanciales en infraestructura, formación docente y pertinencia curricular para evitar la persistencia de desigualdades estructurales. De esta manera, Soler et al. (2019) documentan que la transformación de escuelas rurales en Comunidades de Aprendizaje, mediante la participación familiar y el diálogo entre actores, puede superar rezagos académicos y sociales, incluso elevando los resultados en matemáticas por encima del prome-

dio nacional (y reduciendo conflictos internos). Este tipo de experiencias del campo colombiano evidencian que el diálogo educativo no es mera retórica, sino estrategia concreta para reconstruir relaciones de legitimidad entre sujetos rurales y la institución escolar.

Dentro del panorama nacional, Colombia ha impulsado modelos como Escuela Nueva, promovido por Colbert desde los años 70, que incorporaron principios de autonomía, ritmo flexible y pertinencia rural al currículo, reconociendo que la enseñanza debe responder al contexto de vida de los estudiantes y no sólo al ideal urbano de escolarización. Aun así, la evaluación en tales modelos no siempre ha evolucionado al mismo ritmo que las prácticas pedagógicas, lo que genera un desfase entre enseñanza innovadora y mecanismos de valoración tradicionales. Esta tensión es especialmente crítica en zonas rurales del país donde las condiciones de conectividad, formación docente especializada y estabilidad institucional son más precarias (Jaramillo Neira, 2025).

En ese escenario nacional, la Institución Educativa San Juan de los Llanos, en el municipio de Paz de Ariporo (Casanare), representa una realidad idónea. Su ubicación rural, sistema educativo con escasa dotación tecnológica y diversidad cultural campesina la sitúan como espacio idóneo para explorar cómo una evaluación dialógica enriquecida puede transformar las prácticas matemáticas. De modo exploratorio, en esta escuela se ha observado que los estudiantes arrastran conceptos numéricos, geométricos y métricos derivados de sus experiencias agrícolas, forestales y espaciales cotidianas, pero estos saberes rara vez son reconocidos en las evaluaciones formales.

Los docentes, ante limitaciones de capacitación y materiales, han tendido hacia una evaluación procedimental estándar, lo cual restringe la expresión del razonamiento propio del estudiante rural. En consecuencia, el desarrollo de un corpus teórico que articule la evaluación dialógica con los saberes locales y las estructuras socioculturales se convirtió en objetivo de esta investigación doctoral, apuntando a dotar a la institución de un marco conceptual robusto que legitime la voz del estudiante, promueva la equidad cognitiva y dignifique matemáticamente la experiencia educativa rural.

Profundizando en este estudio, es relevante mencionar que la educación contemporánea enfrenta el reto de articular procesos de evaluación que trasciendan la medición de resultados para convertirse en espacios de diálogo,

reflexión y construcción conjunta del conocimiento. En el ámbito de la enseñanza de las matemáticas, esta necesidad se agudiza ante la persistencia de prácticas evaluativas centradas en la reproducción de procedimientos y no en la comprensión significativa de los conceptos de acuerdo a Perrenoud, (2019). Las tendencias actuales en investigación educativa subrayan la urgencia de transformar la evaluación en un proceso comunicativo que favorezca la autonomía del estudiante y la corresponsabilidad pedagógica como bien coinciden Jorba y Sanmartí, (2020). Desde esta perspectiva, la evaluación dialógica emerge como una alternativa epistemológica que reconoce el potencial del intercambio discursivo y la interacción social como motores del aprendizaje matemático.

La evaluación dialógica implica un desplazamiento de la mirada tradicional del docente como juez del desempeño hacia un rol de mediador del pensamiento, donde el diálogo se convierte en herramienta de comprensión y coevaluación del proceso cognitivo desde lo plasmado por Black y Wiliam, (2018). En este sentido, el socioconstructivismo, enraizado en la teoría de Vygotsky (1978), proporciona el sustento teórico que permite comprender la evaluación como una práctica cultural y comunicativa. La noción de zona de desarrollo próximo y la mediación simbólica sustentan la idea de que el aprendizaje no se da de forma aislada, sino en el seno de la interacción social y el lenguaje compartido. De esta forma, el acto de evaluar adquiere un carácter formativo y ético, centrado en el reconocimiento del otro como interlocutor válido dentro del proceso educativo (Habermas, 1981).

El contexto rural exige, por tanto, una evaluación que no solo mida desempeños, sino que reconozca saberes locales, prácticas culturales y modos particulares de comprensión del mundo. Investigaciones como las de Torres (2021) y Quintero y Martínez (2022) señalan que los estudiantes rurales desarrollan formas de razonamiento matemático asociadas a la vida cotidiana y a la experiencia comunitaria, lo que plantea la necesidad de un diálogo entre el conocimiento académico y el conocimiento empírico. En esta línea, la evaluación dialógica se convierte en un puente que articula las dimensiones cognitivas, sociales y culturales del aprendizaje, potenciando el desarrollo del pensamiento matemático desde la participación activa y la co-construcción del significado.

Desde una perspectiva fenomenológica, el proceso evaluativo no puede reducirse a una

técnica, sino que debe comprenderse como experiencia vivida en la que confluyen las percepciones, emociones y reflexiones de los actores educativos. Husserl (1913) plantea que toda comprensión del fenómeno parte de la experiencia intencional del sujeto, lo cual en el ámbito educativo implica reconocer al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. En coherencia con ello, la investigación que sustenta este estudio se enmarca en el método fenomenológico como vía para interpretar los sentidos atribuidos por docentes y estudiantes a la evaluación matemática en un entorno rural.

Por consiguiente, se sostiene con más énfasis en la Institución Educativa San Juan de los Llanos, ubicada en el municipio de Paz de Ariporo, departamento de Casanare, representa un escenario significativo para abordar este fenómeno. Su carácter rural, su contexto sociocultural diverso y sus dinámicas pedagógicas sustentadas en el vínculo comunidad-escuela la convierten en un espacio propicio para comprender la evaluación dialógica como proceso emancipador y transformador. En este entorno, la interacción comunicativa adquiere un valor pedagógico que posibilita el desarrollo del pensamiento crítico, la negociación de significados y la valoración de los saberes locales como parte del proceso formativo. Así, el presente estudio doctoral asume el desafío de aportar un corpus teórico que reivindique la evaluación dialógica en matemáticas como práctica socialmente situada, sustentada en la interacción, la comprensión y la equidad educativa.

II. EPISTEME DEL RECORRIDO TEÓRICO

El estudio de la evaluación dialógica en matemáticas desde una visión socioconstructiva rural se enmarca en una realidad educativa compleja donde convergen dimensiones pedagógicas, epistemológicas, sociales y culturales. La necesidad de comprender estos conceptos no parte de un interés meramente definicional, sino de la urgencia de situarlos dentro del entramado de significados que configuran la práctica educativa en territorios rurales, donde la enseñanza se enfrenta a desafíos vinculados con la equidad, la pertinencia y la contextualización del conocimiento. En tal sentido, delimitar conceptualmente los constructos que fundamentan el estudio no solo contribuye a la coherencia teórica, sino que permite visibilizar las tensiones y potencialidades de un modelo evaluativo que se aleja de la medición técnica y se acerca a la

comprensión humana del aprendizaje.

La evaluación dialógica, entendida como un proceso de intercambio discursivo que posibilita la construcción compartida del sentido del aprendizaje, se fundamenta en los planteamientos de Habermas (1981), quien sostiene que la comunicación racional orientada al entendimiento mutuo constituye la base de la acción social emancipadora. En el ámbito educativo, esta perspectiva ha sido retomada por Freire (1997), quien concibe el diálogo como una praxis liberadora que dignifica la palabra del educando y lo reconoce como sujeto epistémico. En consecuencia, la evaluación dialógica se distancia de la visión tradicional centrada en la calificación, asumiendo una función formativa, ética y reflexiva, donde el encuentro pedagógico se transforma en espacio de construcción conjunta de conocimiento.

Según Santos (2003), este tipo de evaluación “se convierte en una conversación crítica que permite comprender, más que juzgar, los procesos de aprendizaje” (p.45). Así, el diálogo pedagógico se erige como principio de justicia cognitiva y como mecanismo de transformación de la relación docente-estudiante en contextos rurales, donde el reconocimiento del otro adquiere un valor ético y político. En efecto, en cuanto a las matemáticas, este no se restringe a un conjunto de símbolos, fórmulas o algoritmos, sino que representa una forma de razonamiento estructural y una herramienta de interpretación del mundo.

De acuerdo con Bishop (1988), las matemáticas constituyen una práctica cultural en la que se manifiestan modos de pensar, valores y tradiciones de las comunidades. Desde esta óptica, la enseñanza de las matemáticas en contextos rurales adquiere una relevancia especial, pues permite articular los saberes locales con los conceptos académicos, promoviendo una comprensión significativa y situada. Según Rico (2013), la educación matemática debe trascender la memorización mecánica para favorecer la construcción de significados que respondan a los contextos sociales de los estudiantes. En la evaluación dialógica, este enfoque se traduce en un proceso reflexivo donde el error se resignifica como oportunidad de aprendizaje y la argumentación se convierte en herramienta para la comprensión compartida.

En continuidad discursiva, la ruralidad, lejos de ser una categoría geográfica, se entiende como una construcción social y cultural que implica formas particulares de habitar, producir y aprender. Según Pérez y Pérez (2018), la es-

cuela rural constituye un espacio de mediación entre los saberes comunitarios y los conocimientos académicos, donde la relación con el territorio influye profundamente en las dinámicas pedagógicas. La ruralidad, en este sentido, no representa una carencia sino una posibilidad epistemológica que permite repensar la educación desde la diversidad y la justicia territorial. En Colombia, la política educativa ha reconocido la necesidad de fortalecer la educación rural como estrategia de equidad y cohesión social (Ministerio de Educación Nacional, 2018), lo cual demanda modelos evaluativos sensibles al contexto, capaces de valorar las experiencias, lenguajes y cosmovisiones propias del campo.

Subsiguientemente, el socioconstructivismo constituye la base epistemológica que articula los elementos anteriores, al concebir el aprendizaje como un proceso de construcción colectiva del conocimiento mediado por la interacción social. Vygotsky (1978) establece que las funciones psicológicas superiores se desarrollan en la interacción con los otros y se internalizan posteriormente en el individuo. En este sentido, la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje se conciben como procesos inseparables de la cultura y del lenguaje. Según Coll (1996), el socioconstructivismo promueve la colaboración, el diálogo y la negociación de significados, elementos esenciales para una educación matemática que reconozca las voces rurales. Este enfoque permite reinterpretar la práctica evaluativa como espacio de co-construcción del conocimiento, donde el sujeto aprende a través de la interacción significativa y la reflexión compartida.

Aunado a este piso epistémico, emergieron teorías importantes como por ejemplo la Teoría Sociocultural del Aprendizaje, propuesta por Vygotsky en (1978), la cual constituye uno de los pilares fundamentales para comprender la evaluación dialógica en matemáticas desde una visión socioconstructiva. Este enfoque sostiene que el conocimiento no se construye de manera aislada, sino que emerge de las interacciones sociales mediadas por el lenguaje y la cultura. Vygotsky plantea que el aprendizaje se produce en la zona de desarrollo próximo, un espacio donde el estudiante, con la guía del docente o de sus pares más avanzados, logra alcanzar niveles superiores de comprensión. La evaluación, bajo este paradigma, trasciende la simple medición de resultados para convertirse en un proceso comunicativo que valora la construcción compartida del conocimiento.

En contextos rurales, esta perspectiva ad-

quiere un significado particular, pues el diálogo entre los saberes locales y los escolares se convierte en una vía para resignificar las prácticas matemáticas desde las experiencias comunitarias. La mediación docente, entendida como un acto cultural y ético, transforma la enseñanza de las matemáticas en un proceso de co-construcción donde las voces de los estudiantes y su entorno tienen legitimidad epistemológica. Por su parte, la Teoría del Aprendizaje Significativo desarrollada por Ausubel en (1963), también ofrece un marco sustantivo para fundamentar la evaluación dialógica en la enseñanza matemática.

Ausubel enfatiza que el aprendizaje ocurre de manera auténtica cuando los nuevos conocimientos se relacionan de forma sustantiva y no arbitraria con las estructuras cognitivas previas del estudiante. Desde esta perspectiva, la evaluación no puede limitarse a la reproducción mecánica de algoritmos, sino que debe explorar los significados que el aprendiz otorga a los conceptos matemáticos en función de su realidad sociocultural. En los entornos rurales, donde la cotidianidad está permeada por prácticas numéricas, espaciales y geométricas propias de la vida campesina, la evaluación dialógica permite articular esos saberes previos con los contenidos académicos formales.

Este enfoque promueve la comprensión profunda y contextualizada, pues la enseñanza se convierte en un puente entre la experiencia del sujeto y el conocimiento científico, generando aprendizajes con sentido, pertinencia y arraigo comunitario. De ese modo, el diálogo evaluativo se orienta no solo a constatar logros, sino a construir comprensiones compartidas que fortalezcan la autonomía cognitiva y el pensamiento crítico. Mientras que la Teoría de la Acción Comunicativa formulada por Habermas en (1981), aporta un sustento filosófico esencial al comprender la evaluación como práctica discursiva y emancipadora. Habermas propone que el entendimiento entre los sujetos se alcanza a través de actos comunicativos basados en la argumentación racional y el reconocimiento mutuo.

En el ámbito educativo, esta teoría se traduce en una evaluación centrada en el intercambio reflexivo, donde docente y estudiante se reconocen como interlocutores válidos en la construcción del saber. La matemática, bajo este enfoque, deja de ser una disciplina rígida para convertirse en un espacio de diálogo intersubjetivo donde los procesos de razonamiento, justificación y argumentación cobran protagonismo. En el contexto rural, esta concepción permite

valorar las formas propias de razonamiento que emergen de las prácticas sociales y productivas, favoreciendo un encuentro entre la racionalidad técnico-científica y la racionalidad práctica de las comunidades. Así, la evaluación dialógica se consolida como un ejercicio de justicia cognitiva, en el que la palabra del estudiante se convierte en un medio de comprensión y transformación del mundo matemático que habita.

Ante esta realidad, la evaluación en el ámbito educativo ha sido históricamente concebida como un mecanismo de verificación del aprendizaje, enmarcado en lógicas de control y medición del rendimiento. Sin embargo, los desafíos de la educación contemporánea demandan resignificar este proceso desde un enfoque humanista, comunicativo y reflexivo. En el campo de la enseñanza de las matemáticas, esta necesidad se vuelve aún más imperiosa debido a que los modelos tradicionales de evaluación tienden a centrarse en la exactitud procedimental y la memorización de contenidos, dejando de lado la comprensión conceptual, la argumentación y la creatividad del estudiante (Perrenoud, 2019). En contraposición, la evaluación dialógica se plantea como un proceso pedagógico orientado a la comprensión mutua y la co-construcción del conocimiento, sustentado en el intercambio de significados y la interacción social.

La pertinencia de este estudio radicó en la búsqueda de un paradigma evaluativo que reconozca la naturaleza social del aprendizaje matemático y que, al mismo tiempo, responda a las particularidades culturales, lingüísticas y territoriales de los contextos rurales colombianos. La visión socioconstructiva, fundamentada en Vygotsky (1978), concibe el aprendizaje como un proceso que ocurre en interacción con otros, mediado por el lenguaje y los significados compartidos. Desde esta perspectiva, evaluar no implica simplemente asignar una calificación, sino comprender cómo los sujetos elaboran, discuten y reconstruyen sus saberes a través del diálogo. En este sentido, la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1981) ofrece un marco interpretativo que permite entender la evaluación como un acto comunicativo orientado al entendimiento racional, donde la validez del conocimiento se legitima en la interacción discursiva y no en la imposición de criterios externos.

III. SENDERO METODOLÓGICO

La orientación epistemológica de este es-

tudio se concibe como un proceso reflexivo que reconoce tanto la existencia del conocimiento científico como sus formas de representación y legitimación. Este enfoque posibilita la construcción de marcos interpretativos propios que sustentan criterios coherentes para generar modelos de acción pertinentes, fundamentados y éticamente responsables. Desde tal mirada, la epistemología se erige como guía en la investigación dentro de las ciencias sociales y de manera particular en el ámbito educativo al propiciar la indagación y el análisis de los distintos modos de pensamiento que buscan comprender las realidades complejas que configuran la experiencia humana. De igual forma, se orienta a desentrañar la lógica interna de las aproximaciones cualitativas de corte fenomenológico, con el propósito de estructurar conocimiento significativo derivado de la comprensión profunda de los hallazgos emergentes durante el proceso investigativo. Sandoval (2003) en este tema afirma que:

Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas (p. 27).

La cita invita a comprender que las realidades humanas, en su naturaleza subjetiva e intersubjetiva, no pueden ser aprehendidas desde esquemas rígidos o cuantificables, sino desde la vivencia, el significado y la interacción. En esta mirada, el conocimiento se construye en la experiencia compartida y en los entramados de sentido que emergen de la cotidianidad, donde los sujetos interpretan, negocian y transforman sus realidades. El mundo de la vida se convierte así en un espacio epistemológicamente fecundo, donde los fenómenos no se observan como objetos externos, sino como procesos vivos que revelan la complejidad del ser y del convivir.

Evidentemente, todo método está combinado por una sucesión de pasos propositivos implica la ordenación metódica de acciones y reflexiones que sustentan la realidad objeto de

estudio. Todo esto genera un proceso de acontecimientos, realidades y significados mediante redes interactivas con personas y su entorno, como una especie de epojé, destacada por Husserl (1962), es decir la realidad presentada tal cual, como se percibe sin intervenir en ella para alterarla o modificarla. Al hacer referencia a esta afirmación, se devela que el método asumido es el fenomenológico. Su carácter científico, y filosófico como una manera de indagar desde y para la ciencia; por supuesto el mundo del sujeto que hace ciencia, los sistemas que aplican al instaurar una teoría científica y las formas como se relaciona una teoría con el mundo habitual que el investigador reside.

IV. REFLEXIONES FINALES

La investigación sobre evaluación dialógica en matemáticas bajo una visión socioconstructiva para contextos rurales permite reconocer que la evaluación trasciende la función de medición y se constituye en un proceso de construcción conjunta del conocimiento. La experiencia de los docentes y estudiantes en la Institución Educativa San Juan de los Llanos evidenció que el diálogo pedagógico no solo facilita la comprensión de conceptos matemáticos, sino que también legitima las voces de los estudiantes rurales, incorporando sus saberes y experiencias cotidianas como elementos esenciales del aprendizaje. Este hallazgo resalta la dimensión ética de la evaluación, donde reconocer al estudiante como sujeto activo implica promover justicia cognitiva, equidad educativa y oportunidades de participación plena, superando las limitaciones de los modelos evaluativos tradicionales.

Globalmente, la integración de los marcos teóricos sociocultural, de aprendizaje significativo y de la acción comunicativa permitió revelar que la interacción entre docentes y estudiantes genera significados compartidos que fortalecen la comprensión conceptual y la autonomía cognitiva. La evaluación dialógica, en este sentido, se convierte en un puente entre los saberes previos y los aprendizajes emergentes, favoreciendo la internalización de procesos de razonamiento matemático y la construcción de competencias mediante la reflexión colectiva, la argumentación y la resolución colaborativa de problemas. La evidencia obtenida mostró que las experiencias educativas se enriquecen cuando la comunicación se convierte en práctica formativa, capaz de transformar la percepción del

aprendizaje en un proceso activo, participativo y abstraído.

De esta forma, se pudo constatar que la contextualización rural constituye un factor determinante para la pertinencia de la evaluación. La incorporación de experiencias comunitarias, prácticas locales y referentes culturales en los procesos de enseñanza-aprendizaje potencia la significatividad de los contenidos matemáticos y estimula la motivación intrínseca de los estudiantes. La evaluación dialógica, al valorar estas dimensiones, se orienta hacia la comprensión holística del aprendizaje, permitiendo que los estudiantes no solo reproduzcan procedimientos, sino que desarrollen habilidades de razonamiento, argumentación y autonomía cognitiva, sostenidas en la interacción social y en la negociación de significados.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune y Stratton.
- Banco Mundial. (2023). *Informe sobre equidad y educación rural en América Latina*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Bishop, A. J. (1988). *Mathematical enculturation: A cultural perspective on mathematics education*. D. Reidel.
- Black, P., y Wiliam, D. (2018). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- CEPAL. (2021). *Educación y desigualdad en contextos rurales latinoamericanos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Coll, C. (1996). *Constructivismo y educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza*. Paidós.
- Diez-Palomar, J., García Wehrle, P., Molina Roldán, S., y Rué, L. (2010). Aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- García-Carrión, R., López de Aguilera, G., y Padrós, M. (2020). Implications for social impact of dialogic teaching and learning. *Frontiers in Psychology*.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns [Teoría de la acción comunicativa]*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.
- Husserl, E. (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie [Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica]*. Niemeyer.
- Husserl, E. (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Niemeyer.
- Husserl, H. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. FCE, México. (1970). Madrid: Tecnos. El artículo “Fenomenología” de la Enciclopedia Británica. *Invitación a La Fenomenología*, 2, pp. 35–73. (1995). *Investigaciones Lógicas*. Madrid: Altaya, (1997). *Psychological and Transcendental Phenomenology and the confrontation with Heidegger (1927-1931)*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. (2009). *La filosofía, ciencia rigurosa*. Madrid: Encuentro.
- Jaramillo, D. (2025). *Rural Education in Colombia: Adapting Quality Policies to Rural Realities*. MDPI.
- Jorba, J., y Sanmartí, N. (2020). *La evaluación formativa en el aula: Claves para un aprendizaje reflexivo*. Graó.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *Lineamientos para la evaluación integral del aprendizaje*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Política de Educación Rural: Equidad y calidad para el desarrollo rural sostenible*. Bogotá: MEN.
- Pérez, L., y Pérez, R. (2018). Educación rural y desarrollo territorial: una mirada desde la diversidad cultural. *Revista Colombiana de Educación*, 74(1), 33–52.
- Perrenoud, P. (2019). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Quintero, M., y Martínez, L. (2022). Evaluación formativa en matemáticas en zonas rurales colombianas. *Revista Colombiana de Educación Matemática*, 13(1), 45–63.
- Rico, L. (2013). *Reflexión y conocimiento en educación matemática*. Universidad de Granada.
- Sandoval, C. (2003). *Investigación Cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Bogotá – Colombia. ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Santos Guerra, M. (2003). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe.
- Soler, M., Morlà-Folch, T., García-Carrión, R., y Valls, R. (2019). Transforming rural education in Colombia through family participation: The case of school as a learning community. *Journal of Social Sciences and Education*.
- Svensson, F. (2024). Dialogic Pedagogy: The (Im)possibility of Education: Theory and Method in Paulo Freire’s Pedagogy of the Oppressed and Gayatri Spivak’s “Righting Wrongs”. *Dialogic Pedagogy Journal*.

- Torres, C. (2021). Saberes locales y pensamiento matemático en comunidades rurales. *Revista Educación y Pedagogía*, 33(87), 95–113.
- Vicky Colbert / Fundación Escuela Nueva. (s. f.). Modelo Escuela Nueva y su impacto en educación rural en Colombia. (consultado en artículos como Transforming a nation: How a Colombian learning model).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.