

SEDEBA

SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES

Transformación educativa

El sentido de la evaluación III

Revista digital



ISSN 3008 - 8852

Volumen 3, Número 9, 2026

El sentido de la evaluación III

Revista digital

Editorial Luz y Libertad

Coordinadora

Mg. Elizabeth Sosa

Escriben

Agostina Pereiro

Analia Soledad Basaldua

Andrea De Luca

Andrea Sol Cialdella

Bibiana Moro

Brenda Analía Bugallo

Carla Galván

Carmen Alejandra Chiarelli Castellan

Catalina Liotti

Cinthya Lorena Mercali

Claudia Marina Melman

Diego Ariel Costanzi

Diego Ariel Gómez

Eliana Fandiño

Florencia Alejandra Valdéz

Fernanda Ríos

Gloria Fernández

Guadalupe Lelia Sánchez

Julieta Edith Messina

Laura Inés Puerto

Lorena Natalia Civeira

Marcela Voulgaris

María Carolina Andrés

María Florencia Faccio

María Julia Jiménez del Toro

María Laura Izzo

María Lourdes de la Sota

María Victoria Forcherio

Mariana Piazza

Mariana Lidia Riboloff

Mariana Tardío

Marianela Danese

Marisa Díaz

Martín Rafael Villalba

Mónica Cussi

Myriam Bulaievsky

Natalia Nanni

Natalia Salese

Natalia Soledad Rodríguez

Paula Yanina García

Romina Verónica Mirabelli

Sabrina Soledad González

Santiago Duarte

Sasha L. Gini Filgueiras

Silvina Paula Saccone

Silvina Sol Asenjo

Susana Ruth Levy

Trinidad Durán

Vanesa Elisabet Flores

Virginia Rodríguez

Directora de contenidos

Mg. Elizabeth Sosa

Equipo editorial

Mg. Elizabeth Sosa

Luca Sánchez Albertti

Diseño gráfico

Valentina Sánchez Albertti

SEDEBA (Sindicato de Educadores de Buenos Aires)

sedebea@sedebea.org.ar

sedebea.org.ar

ISSN 3008 - 8852

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Volumen 3, Número 9, 2026

Fecha de aceptación: enero 2026

Edición publicada: febrero 2026

Indice

Editorial

Mg. Elizabeth Sosa	9
--------------------------	---

I. Primeras Huellas: Nivel Inicial y Alfabetización Inicial

Colores que hablan: documentar el proceso creativo en el jardín Analia Soledad Basaldua	12
Una experiencia de evaluación formativa en una sala heterogénea del Nivel Inicial Catalina Liotti	15
Enseñar en la diversidad: La evaluación formativa como herramienta de inclusión en la sala de 5 María Florencia Faccio	17
La evaluación formativa como oportunidad de aprendizaje en el Nivel Inicial Sasha L. Gini Filgueiras.....	19
Evaluar para incluir: Una experiencia de acompañamiento en primer grado María Julia Jiménez del Toro	21
Acompañar y motivar para evaluar: Una experiencia de evaluación en primer grado (animales de la selva misionera) Florencia Alejandra Valdéz.....	24
Leer, escribir y comprender en la diversidad: Repensar la evaluación en los inicios de la escolaridad Silvina Sol Asenjo.....	26
Evaluar para acompañar: Decisiones pedagógicas en aulas heterogéneas del primer ciclo Cinthya Lorena Mercali	28

II. Saberes en Acción: Prácticas y Didáctica en el Aula Heterogénea

Aprender mientras se evalúa: una experiencia en un aula diversa de segundo grado

Diego Ariel Gómez 32

El tapiz del aprendizaje. Desafiar la uniformidad en el aula de Ciencias desde una evaluación inclusiva

Virginia Rodríguez..... 34

Evaluar para incluir: retroalimentación y aprendizaje en un segundo grado heterogéneo

Mariana Lidia Riboloff 36

Cuando evaluar es acompañar: literatura y retroalimentación en un segundo grado diverso

Carmen Alejandra Chiarelli Castellan 38

La retroalimentación como motor del aprendizaje en la escritura escolar. Una experiencia de evaluación formativa en sexto grado

Silvina Paula Saccone 40

Evaluar para aprender: una experiencia transformadora

Gloria Fernández 42

El tablero de las mil voces. Orquestrar el aprendizaje en la diversidad

Andrea De Luca 44

Evaluar con sentido en Matemática: una práctica formativa bajo el nuevo Diseño Curricular de CABA

Mónica Cussi 45

Números que hablan: Evaluación y diversidad en el aula de matemática

Claudia Marina Melman 47

Estrategias de evaluación en Ciencias Sociales: Una experiencia colectiva en séptimo grado sobre el Holocausto

Natalia Salese 50

El espejo del aprendizaje: bitácoras y diversidad en el primer escalón escolar

Romina Verónica Mirabelli 53

La evaluación como puente en aulas diversas: Una experiencia de enseñanza e inclusión en sexto grado

Laura Inés Puerto 56

La evaluación y la retroalimentación: Una propuesta de mejora pedagógica para séptimo grado

Marisa Díaz 58

La oportunidad de evaluar y ser evaluado: Resignificación de la evaluación formativa en séptimo grado

Natalia Soledad Rodríguez 60

Entre etiquetas y singularidades La evaluación formativa como puente en el aula diversa

Julieta Edith Messina 63

Evaluar para leer el mundo. Acompañar procesos en un cuarto año diverso

Andrea Sol Cialdella 66

Tejiendo identidades: La evaluación en el mundo de las brujas

María Victoria Forcherio 69

Evaluar para incluir en la diversidad del aula: Una experiencia en Educación Física

Diego Ariel Costanzi 71

¿El mundo del revés? Evaluar los procesos para resignificar el aprendizaje en Educación Física

Eliana Fandiño 73

¿Se evalúa en Educación Física?

Marianela Danese 75

Reinventando el patio: Diversidad y evaluación formativa en Educación Física

Bibiana Moro 78

Cuándo evaluar es acompañar: una experiencia en Educación Física en un aula heterogénea

Sabrina Soledad González 80

III. Hacia una Nueva Gramática: Gestión, reflexión y transformación

Acompañar para incluir: Orientaciones desde la supervisión para enseñar y evaluar en aulas heterogéneas

Marcela Voulgaris 83

Conducir para acompañar: Decisiones pedagógicas en un segundo grado diverso

Susana Ruth Levy 85

Evaluar para incluir: la evaluación formativa ante los desafíos de la heterogeneidad

Brenda Analía Bugallo 87

Evaluar para incluir en tiempos de pandemia

Trinidad Durán 89

El aula como mosaico: redescubriendo la evaluación en la diversidad

Carla Galván 91

Evaluar para incluir: una mirada desde la diversidad y la inclusión

María Lourdes de la Sota 93

La evaluación y la retroalimentación: puentes para el aprendizaje en la escuela primaria

María Laura Izzo 95

De la guerra de cartas a la recta numérica. Un recorrido significativo por los números racionales

Agostina Pereiro 98

Evaluar para acompañar: una mirada sobre los procesos de aprendizaje en la diversidad

Lorena Natalia Civeira 101

La evaluación como puente: Desafíos y oportunidades en las aulas heterogéneas postpandemia

Martín Rafael Villalba 104

Cuando evaluar dejó de ser corregir

María Carolina Andrés 107

Cuando evaluar es acompañar y no calificar

Vanesa Elisabet Flores 109

Evaluating: de los errores se aprende

Mariana Tardío 111

Cuando el error enseña (y la prueba no siempre dice la verdad)

Natalia Nanni 114

La coevaluación en trabajos grupales: Una reflexión pedagógica sobre aprender con otros

Santiago Duarte 116

Entre miradas y voces: La evaluación como puente en aulas diversas

Guadalupe Lelia Sánchez 119

Desarmar lo heredado: enseñar y evaluar hoy

Paula Yanina García 121

Cuando la evaluación deja de ser una nota y se convierte en aprendizaje

Fernanda Ríos 124

Los caballeros de la mesa redonda: Evaluar para conocer, acompañar y hacer crecer

Mariana Piazza 127

El desafío de transformar la mirada sobre el entorno

Myriam Bulaievsky 129

Editorial

Evaluar para comprender, incluir y transformar la enseñanza

En el campo educativo, pocas prácticas condensan con tanta intensidad las disputas pedagógicas, institucionales y políticas como la evaluación. Allí donde una escuela evalúa, no solo define modos de acreditar aprendizajes: también pone en juego una idea de conocimiento, una mirada sobre las infancias, adolescencias y trayectorias, una concepción de enseñanza y, en última instancia, una posición acerca de qué educación considera justa, deseable y posible.

Por eso, volver sobre el sentido de la evaluación no constituye una discusión técnica ni un problema secundario. Es una tarea profundamente política. Porque evaluar nunca es neutral. Evaluar implica seleccionar, priorizar, jerarquizar, visibilizar u omitir. Evaluar supone decidir qué vale como aprendizaje, qué tiempos se consideran legítimos, qué errores se habilitan, qué procesos se reconocen y qué sujetos encuentran lugar —o quedan desplazados— en la escena escolar.

Este tercer número de *El sentido de la evaluación III* se inscribe de lleno en esa discusión. Los trabajos que aquí reunimos, provenientes de distintos niveles, áreas y experiencias institucionales, comparten una convicción fundamental: la evaluación no puede seguir pensándose como una herramienta de clasificación, sanción o simple verificación de resultados. Frente a tradiciones escolares que muchas veces la redujeron a una lógica de control, estas escrituras proponen recuperar su dimensión formativa, ética y emancipadora. En ellas, evaluar aparece como una práctica de lectura pedagógica de los procesos, como una forma de producir información para volver a enseñar, como una intervención situada sobre las trayectorias y como una oportunidad para construir condiciones más justas de aprendizaje.

En los textos de este número, la evaluación deja de ser un acto terminal para convertirse en parte constitutiva de la enseñanza. Aparece en la alfabetización inicial, cuando leer, escribir y

comprender exigen una mirada cuidadosa sobre avances parciales, hipótesis infantiles y modos singulares de apropiación del lenguaje. Aparece en Matemática, cuando lo importante no se agota en arribar al resultado correcto, sino en hacer visibles las estrategias, las búsquedas, los errores productivos, la argumentación y la construcción de confianza para enfrentar problemas. Aparece en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales, cuando la pregunta, la escritura, la lectura de fuentes, la indagación y el análisis reclaman dispositivos capaces de acompañar procesos complejos y no solo de medir productos. Aparece en Educación Física, cuando evaluar supone reconocer recorridos corporales, progresos individuales y sentidos del esfuerzo, y no limitarse a comparar rendimientos estandarizados. Y aparece con una fuerza particular en el Nivel Inicial, donde evaluar es, ante todo, observar, documentar, interpretar y sostener las múltiples formas en que niñas y niños exploran, participan, simbolizan y aprenden.

Este conjunto de trabajos vuelve visible algo que la escuela muchas veces intentó negar: la heterogeneidad no es un obstáculo excepcional ni una dificultad a resolver, sino la condición real de toda práctica educativa. Las aulas que habitan estas páginas están atravesadas por trayectorias diversas, por ritmos distintos, por modos singulares de hablar, leer, escribir, resolver, moverse, participar y construir conocimiento. En ese marco, insistir en una evaluación homogénea, uniforme y cerrada no solo resulta pedagógicamente pobre: también produce injusticia. Porque cuando se evalúa como si todos partieran del mismo lugar, como si todos aprendieran del mismo modo y en el mismo tiempo, la escuela deja de acompañar y comienza a excluir.

Por eso, uno de los aportes más potentes de este número radica en mostrar que evaluar con sentido implica desarmar la ficción de homogeneidad que sostuvo, durante demasiado tiempo, buena parte de la gramática escolar. Evaluar con sentido supone reconocer que la igualdad no se construye dando a todos exactamente lo mismo, sino garantizando condiciones para que cada estudiante pueda acceder al conocimiento, participar del trabajo común y avanzar en su propio recorrido. En esta perspectiva, la evaluación formativa se vuelve inseparable de una pedagogía de la inclusión. No como un gesto declamativo, sino como una práctica concreta: diversificar propuestas, ofrecer apoyos diferenciados, compartir criterios, habilitar múltiples formas de producción, sostener tiempos de revisión, registrar avances y leer el error no como déficit, sino como

parte constitutiva del aprender.

En varios de los artículos reunidos aquí, la retroalimentación ocupa un lugar central. Y no es casual. Porque devolver la palabra sobre lo que un estudiante hace, piensa, intenta o logra no es un mero complemento de la evaluación: es uno de sus núcleos más decisivos. Una retroalimentación clara, oportuna y orientadora puede transformar una experiencia de frustración en una posibilidad de avance; puede devolver confianza donde antes había temor; puede abrir preguntas donde solo parecía haber respuestas incorrectas. En ese gesto, la evaluación deja de hablar únicamente de lo ya hecho y se proyecta sobre lo que todavía puede construirse.

Algo semejante ocurre con las experiencias de autoevaluación, coevaluación, rúbricas compartidas, bitácoras, registros de proceso y escalas de progreso que atraviesan este número. Todas ellas nos muestran que evaluar también puede ser democratizar la comprensión de los aprendizajes, habilitar una mayor participación estudiantil y romper con la opacidad de criterios que tantas veces convierte la nota en una sentencia indiscutible. Hacer visibles los criterios, discutirlos, revisarlos y construir con los estudiantes una relación más consciente con sus procesos de aprendizaje es también una toma de posición política: desplaza a la evaluación del lugar de instrumento unilateral de control y la convierte en práctica de responsabilidad compartida.

Pero este número no solo pone en discusión los modos de evaluar a los estudiantes. También interpela nuestras propias prácticas docentes e institucionales. Porque una de las enseñanzas que atraviesa estos escritos es que evaluar mejor exige revisar la enseñanza, reorganizar los tiempos, tensionar hábitos arraigados, construir nuevos instrumentos y preguntarnos, una y otra vez, qué estamos mirando cuando evaluamos. Allí aparece otra dimensión política de la evaluación: su capacidad para volverse una herramienta de reflexión sobre la propia práctica. En cada experiencia se advierte una docencia que no se conforma con aplicar rutinas heredadas, sino que observa, interpreta, modifica, prueba, corrige y vuelve a empezar. Esa tarea, muchas veces silenciosa e invisibilizada, constituye una de las formas más genuinas de resistencia pedagógica frente a las presiones estandarizadoras que buscan reducir la enseñanza a rendimiento, eficacia o cumplimiento.

En un tiempo histórico en el que los discursos educativos suelen quedar capturados por la obsesión por los resultados, los rankings, los indicadores y la supuesta eficiencia, este tercer número de El sentido

de la evaluación recupera una verdad pedagógica y política que conviene sostener con firmeza: evaluar no es medir cuerpos ni clasificar inteligencias; evaluar es producir lectura pedagógica sobre procesos humanos de aprendizaje. Y si esos procesos son humanos, entonces son complejos, desiguales, conflictivos, abiertos, siempre en construcción. Asumir esa complejidad no debilita la escuela: la vuelve más justa, más honesta y más capaz de enseñar.

Las páginas que siguen no ofrecen recetas ni fórmulas cerradas. Ofrecen algo más valioso: experiencias pensadas desde la práctica, narradas con honestidad y sostenidas por una convicción común de que la evaluación puede ser otra cosa. Puede ser conversación y no condena. Puede ser acompañamiento y no descarte. Puede ser reconocimiento y no estigmatización. Puede ser oportunidad y no cierre. Puede, en definitiva, ser una de las herramientas más potentes para construir una escuela que no se limite a administrar desigualdades, sino que se comprometa activamente en transformarlas.

Que este nuevo número nos convoque, entonces, a seguir discutiendo no solo cómo evaluamos, sino qué proyecto de escuela, qué horizonte pedagógico y qué idea de justicia educativa defendemos cada vez que decidimos cómo mirar, cómo acompañar y cómo nombrar los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Mg. Elizabeth Sosa

I. Primeras Huellas: Nivel Inicial y Alfabetización Inicial

Colores que hablan: documentar el proceso creativo en el jardín

Analia Soledad Basaldua

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en una sala de 3 años de un jardín de infantes de gestión estatal, centrada en la exploración del lenguaje visual a partir de una propuesta inspirada en la obra de Henri Matisse. En un grupo caracterizado por la heterogeneidad en las formas de comunicación, juego y expresión, la secuencia didáctica buscó promover la participación de todos los niños y niñas mediante el recorte, el rasgado, el collage y la apreciación de producciones propias y ajenas. Desde una perspectiva de evaluación formativa, la experiencia se apoyó en la documentación pedagógica como herramienta para registrar procesos, reconocer singularidades y ajustar la enseñanza en tiempo real. El trabajo reflexiona sobre la importancia de construir criterios de evaluación más justos, sensibles y acordes con las particularidades del Nivel Inicial, donde el valor pedagógico reside menos en el resultado final que en los recorridos de aprendizaje que cada niño y niña despliega.

Palabras clave: evaluación formativa, documentación pedagógica, Nivel Inicial, artes visuales, diversidad, infancia.

Introducción

La presente reflexión surge de una experiencia pedagógica realizada en una sala de 3 años de un jardín de infantes de gestión estatal. El grupo estaba conformado por veinticinco niños y niñas que atravesaban un período de afirmación de la autonomía, del lenguaje y de las primeras formas de participación en la vida escolar. Un rasgo particularmente significativo del grupo era su heterogeneidad: mientras algunos niños contaban con un lenguaje verbal fluido, otros se expresaban principalmente a través de lo gestual, lo corporal y la acción sobre los objetos.

Lejos de constituir un obstáculo, esta diversidad

se transformó en el punto de partida para diseñar una propuesta de enseñanza que permitiera a cada niño habitar el aula desde su singularidad. En este marco, la experiencia didáctica titulada “Manos a la obra: jugando con las formas de Henri Matisse” tuvo como propósito favorecer la exploración del lenguaje de las artes visuales mediante la técnica del recorte y el collage, promoviendo a la vez la apreciación de producciones propias y ajenas.

Desde el punto de vista evaluativo, la propuesta procuró superar una lógica centrada exclusivamente en la observación diagnóstica o en la mirada final sobre el producto. En su lugar, se optó por una perspectiva de evaluación formativa, capaz de documentar procesos individuales, reconocer modos diversos de participación y ofrecer información relevante para ajustar la enseñanza en el transcurso mismo de la experiencia. Así, el foco no estuvo puesto en medir resultados homogéneos, sino en acompañar trayectorias de aprendizaje situadas y singulares.

Habitar la diversidad: el despliegue de la propuesta

Abordar un aula heterogénea implica, como plantea Rebeca Anijovich, diseñar propuestas que ofrezcan múltiples puntos de entrada al conocimiento. En esta secuencia inspirada en Matisse, no se buscó que todos los niños alcanzaran un producto uniforme, sino que cada uno pudiera interactuar con formas, colores y materiales desde sus posibilidades motrices, perceptivas y creativas.

La actividad central consistió en la creación de una composición colectiva de gran formato. Para ello, se ofrecieron formas orgánicas recortadas previamente por la docente —en función de la edad del grupo— y otros materiales que los propios niños podían rasgar, manipular y combinar. De este modo, la exploración táctil y visual se constituyó en el primer momento del aprendizaje, habilitando una relación sensible con los materiales antes que una consigna centrada exclusivamente en el resultado.

Durante el desarrollo de la propuesta, la evaluación se alejó de toda pretensión de control para asumirse como una verdadera herramienta de conocimiento. En esta línea, se utilizó la documentación pedagógica —fotografías, registros narrativos y grabaciones de expresiones de los niños— como evidencia de los procesos de aprendizaje. No se evaluó si el collage “se parecía” a una obra de Matisse, sino el modo en que cada niño tomaba decisiones, exploraba materiales, sostenía una elección, compartía recursos o construía vínculos con sus pares.

En el Nivel Inicial, estas acciones constituyen evidencias sustantivas del aprendizaje en curso. La elección reiterada de un color, la insistencia en ubicar una figura en determinado lugar, la necesidad de tocar varias veces un material antes de adherirlo o el intercambio gestual con un compañero al compartir el pegamento dan cuenta de una trayectoria que se va desplegando de manera compleja y singular.

La intervención docente y la retroalimentación

La intervención docente se sostuvo en una retroalimentación constante, cercana y situada. Al acompañar a los niños a su altura, nombrar lo que estaban haciendo, reconocer sus elecciones y sugerir nuevas posibilidades, se buscó fortalecer la confianza en sus propias capacidades de creación. En este sentido, frases como “Veo que elegiste muchas formas azules para tu rincón, ¿te gustaría sumarle un color brillante?” permitieron orientar sin invadir, proponer sin imponer y abrir alternativas sin clausurar la iniciativa infantil.

Tal como plantea Anijovich, retroalimentar implica valorar fortalezas y ofrecer pistas que ayuden a continuar aprendiendo. En una sala de 3 años, esa retroalimentación adquiere además un fuerte componente afectivo y gestual. Una palabra que nombra la acción, una mirada de aprobación o una presencia que acompaña con disponibilidad constituyen formas fundamentales de sostén pedagógico. Gracias a ello, el error dejó de ser vivido como falla para integrarse al juego exploratorio: que un papel no se pegara o que la pintura se escurriera pasó a ser parte del proceso y no un signo de fracaso.

Como resultado, se construyó un clima de confianza que favoreció la participación de todos. Los niños y niñas pudieron explorar con mayor seguridad, sostener decisiones propias y vincularse con la producción artística desde una lógica de descubrimiento y disfrute.

Reflexiones pedagógicas sobre la evaluación

Al finalizar la muestra, resultó especialmente significativo observar a las familias recorrer la exposición y leer los registros que acompañaban las producciones. Esa mediación permitió hacer visible que evaluar en el jardín no consiste en asignar una calificación simplificada ni en valorar solamente un producto final, sino en dar cuenta del pensamiento infantil en acción.

Uno de los aportes más valiosos de la experiencia fue comprobar que, al diversificar materiales, tiempos y formas de intervención, disminuyó la frustración y aumentó la participación de aquellos niños y niñas que suelen mostrarse más retraídos en actividades dirigidas. En este sentido, la evaluación dejó de operar como una barrera para convertirse en un puente entre la enseñanza, el aprendizaje y la comunicación con las familias.

La reflexión más profunda que deja esta experiencia es que, en aulas heterogéneas, evaluar constituye una oportunidad para democratizar el aprendizaje. Como sostiene Camilloni, mejorar la evaluación supone volverla más justa y más transparente. En el Nivel Inicial, esto se traduce en abandonar la expectativa de que todos los niños alcancen los mismos hitos en los mismos tiempos y en reconocer, en cambio, el valor de los diversos recorridos.

Reflexión final

Como proyección para futuras experiencias, considero fundamental profundizar la comunicación de los criterios de evaluación con las familias desde el inicio de la propuesta. En ocasiones, madres, padres o cuidadores esperan resultados visibles bajo parámetros estéticos convencionales, y allí aparece un desafío central de la tarea docente: hacer visible lo cotidiano y explicar que, cuando un niño elige un papel rojo, decide dónde ubicarlo y lo adhiere con determinación, está ejerciendo autonomía, construyendo sentido y desplegando decisiones estéticas iniciales de enorme valor pedagógico.

Seguir habitando el aula con una mirada atenta, sensible y amorosa constituye, sin duda, una de las herramientas más potentes de la enseñanza en el Nivel Inicial. Evaluar, en este marco, no es clasificar ni comparar, sino documentar, interpretar y acompañar procesos. Allí radica, precisamente, su sentido más profundo.

Referencias

- Anijovich, R. (2009). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes*. Archivos de Ciencias de la Educación, 3(3).
- Anijovich, R. (2022, septiembre 1). *La evaluación formativa* [Video]. YouTube.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Camilloni, A. R. W. de, Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. del C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Universidad Central de Chile. (2017). *Manual de apoyo docente: Evaluación para el aprendizaje*. Dirección de Calidad Educativa.

Una experiencia de evaluación formativa en una sala heterogénea del Nivel Inicial

Catalina Liotti

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia de evaluación formativa desarrollada en una sala de 4 años del Nivel Inicial, integrada por niños y niñas con trayectorias diversas. La propuesta se organizó a partir de una secuencia didáctica sobre figuras geométricas, orientada a favorecer su reconocimiento en el entorno, la descripción de sus características y su uso en producciones propias. Desde el inicio, la evaluación fue concebida no como una instancia final de comprobación, sino como una herramienta para comprender los procesos de aprendizaje y ajustar la enseñanza. A través de juegos de exploración, búsquedas en el patio, producciones gráficas, instancias de retroalimentación y momentos de autoevaluación adaptados a la edad, la experiencia permitió recoger evidencias de aprendizaje de manera continua. El artículo sostiene que, en aulas heterogéneas, evaluar implica reconocer avances singulares, diversificar la enseñanza y construir intervenciones pedagógicas situadas.

Palabras clave: evaluación formativa; Nivel Inicial; heterogeneidad; retroalimentación; figuras geométricas; enseñanza

Una sala heterogénea como punto de partida

La propuesta se desarrolló en una sala de 4 años del Nivel Inicial, integrada por dieciséis niños y niñas con trayectorias muy diversas. Algunos presentaban un mayor desarrollo del lenguaje oral, mientras que otros requerían más acompañamiento para sostener la atención y participar en actividades grupales. Esta heterogeneidad no fue considerada una dificultad, sino el punto de partida para pensar propuestas didácticas flexibles y estrategias de evaluación acordes con distintos ritmos y modos de aprender.

La secuencia didáctica se centró en el trabajo con figuras geométricas. El propósito fue

que los niños y las niñas pudieran reconocerlas en el entorno, describir sus características y utilizarlas en producciones propias. Desde el comienzo, la evaluación fue pensada no como un momento final de comprobación, sino como una herramienta para comprender los procesos de aprendizaje y orientar las decisiones de enseñanza.

Observar, preguntar y acompañar

Durante el desarrollo de la secuencia se organizaron juegos de exploración con bloques, búsquedas de figuras en el patio y producciones gráficas. En cada actividad, la observación docente no se centró únicamente en si los niños identificaban correctamente las figuras, sino también en cómo lo hacían, qué estrategias utilizaban, qué dificultades aparecían y qué argumentos ofrecían al describirlas. De este modo, fue posible recoger evidencias de aprendizaje de manera continua.

Camilloni (1998) sostiene que la evaluación no puede pensarse como un apéndice de la enseñanza, sino como una dimensión constitutiva del proceso didáctico. En esta experiencia, evaluar implicó mirar atentamente los modos en que los niños interactuaban con los materiales, cómo explicaban sus decisiones y cómo reformulaban sus producciones a partir del intercambio con sus pares.

Uno de los momentos más significativos ocurrió durante la construcción de una “ciudad geométrica” en pequeños grupos. Algunos alumnos organizaban las figuras por color, otros por tamaño y otros por forma. En lugar de intervenir corrigiendo de manera inmediata, se habilitó la conversación entre ellos mediante preguntas como: “¿Por qué elegiste esa figura?”, “¿Qué tiene en común con esta otra?” o “¿Qué cambia si la giramos?”. Estas intervenciones funcionaron como instancias de retroalimentación formativa, ya que promovieron comparación, observación y argumentación.

La retroalimentación como parte de la enseñanza

Anijovich y Cappelletti (2020) señalan que la retroalimentación es formativa cuando orienta al estudiante sobre cómo mejorar y le permite comprender sus errores como parte del aprendizaje. En este sentido, las intervenciones docentes no se limitaron a marcar lo correcto o incorrecto, sino que procuraron ofrecer pistas para avanzar. Así, por ejemplo, cuando un niño decía que un rectángulo era un cuadrado, en lugar de corregirlo de manera cerrada se le preguntaba: “¿Qué pasa con los lados?, ¿son todos iguales?”. Esa invitación a observar nuevamente

favorecía procesos de comparación y reflexión.

En un aula heterogénea como esta, la evaluación formativa resulta especialmente valiosa, ya que permite reconocer avances individuales sin establecer comparaciones estandarizadas. Mientras algunos niños lograban describir con precisión las características de las figuras, otros comenzaban a diferenciarlas a partir de rasgos más visibles. Ambos recorridos fueron considerados valiosos, en tanto brindaban información relevante para planificar nuevas intervenciones.

Además, se incorporaron instancias de autoevaluación adaptadas a la edad, a través de preguntas simples como: “¿Qué fue lo más fácil?”, “¿Qué necesitaste que te ayude?” o “¿Qué te gustaría volver a intentar?”. Estos intercambios favorecieron el desarrollo de actitudes metacognitivas iniciales y reforzaron la idea de que evaluar también implica aprender a valorar el propio proceso.

Evaluar también transforma la planificación docente

La experiencia también permitió revisar las propias decisiones didácticas. En un primer momento se había previsto una actividad gráfica individual como cierre. Sin embargo, al observar que algunos niños aún necesitaban manipular las figuras para comprender sus propiedades, se decidió ampliar las instancias de juego antes de solicitar la representación en papel. De este modo, la evaluación no solo aportó información sobre los aprendizajes de los alumnos y alumnas, sino también sobre la pertinencia de la planificación.

Evaluar en aulas heterogéneas supone abandonar la lógica de la homogeneización y asumir la diversidad como condición estructural del aula. Implica diseñar propuestas abiertas, con distintos niveles de complejidad, y construir criterios claros que orienten la observación. En esta experiencia, los criterios estuvieron vinculados con la identificación de figuras, la descripción de sus características y el uso intencional en producciones propias, contemplando distintos modos de logro.

Resultados y reflexión pedagógica

Esta experiencia reafirmó la convicción de que la evaluación formativa no constituye una técnica aislada, sino una posición pedagógica. Lo más valioso fue comprobar cómo la retroalimentación oportuna fortaleció la confianza de los niños y las niñas y favoreció avances significativos. También resultó

enriquecedor reconocer que la evaluación permitió ajustar la enseñanza en tiempo real y ampliar las oportunidades de aprendizaje.

Conclusión

En el Nivel Inicial, evaluar implica mucho más que registrar resultados: supone observar procesos en desarrollo, interpretar modos singulares de aprender y construir intervenciones pedagógicas sensibles a la diversidad. Cuando la evaluación se enlaza con la enseñanza, con la escucha y con la retroalimentación, se convierte en una práctica que no clasifica ni reduce, sino que acompaña, orienta y habilita. Esta experiencia muestra que evaluar para enseñar también es confiar en que todos los niños y niñas pueden avanzar, siempre que encuentren propuestas significativas, tiempos adecuados y una mirada docente capaz de reconocer sus posibilidades.

Referencias

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). *La retroalimentación formativa*. Paidós.

Camilloni, A. R. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós

de Trastorno del Espectro Autista. Este escenario llevó a reflexionar sobre la necesidad de diseñar propuestas didácticas que contemplaran la diversidad como punto de partida y no como dificultad.

Narrar, participar y construir juntos

La propuesta se enmarcó en el área de Prácticas del Lenguaje y consistió en la producción colectiva de cuentos a partir de imágenes disparadoras. Los objetivos fueron promover la expresión oral, favorecer la construcción de relatos coherentes y fortalecer el trabajo colaborativo, integrando instancias de evaluación formativa que permitieran acompañar los procesos individuales y grupales. Desde esta perspectiva, la evaluación fue concebida como una herramienta pedagógica al servicio de la enseñanza y no como una instancia meramente acreditativa.

La secuencia se desarrolló a lo largo de tres semanas. En una primera etapa, se presentaron imágenes variadas —personajes, escenarios y situaciones problemáticas— y se invitó a los niños a imaginar qué historia podía estar ocurriendo. Las intervenciones docentes se orientaron a garantizar la participación de todos, respetando los tiempos individuales y promoviendo la escucha atenta. En este sentido, Tonucci (2009) señala que escuchar a los niños y reconocer su capacidad de pensamiento fortalece su confianza y su compromiso con el aprendizaje.

Posteriormente, se organizaron pequeños grupos para la construcción de los relatos. Con el propósito de atender a la heterogeneidad del aula, se ofrecieron múltiples modos de participación: algunos niños dictaron el cuento a la docente, otros realizaron dibujos que luego explicaron oralmente, y otros intentaron escribir palabras significativas de acuerdo con sus propias conceptualizaciones. Esta decisión pedagógica se apoya en los aportes de Ferreiro (1999), quien sostiene que los niños elaboran hipótesis sobre la lengua escrita y avanzan en su comprensión a partir de sus propias construcciones. Reconocer estas hipótesis permitió valorar cada producción como parte de un proceso en desarrollo.

Evaluar para acompañar procesos

La evaluación estuvo integrada a lo largo de toda la propuesta. Se realizaron registros anecdóticos, listas de cotejo y grabaciones de las producciones orales. Estos instrumentos posibilitaron observar avances en la secuenciación temporal de los relatos, en la ampliación del vocabulario y en la participación en los intercambios grupales. Como plantea Perrenoud (2008), evaluar implica regular los aprendizajes. En

Enseñar en la diversidad

La evaluación formativa como herramienta de inclusión en la sala de 5

María Florencia Faccio

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en una sala de 5 años del JIN C Escuela 28, Distrito Escolar 4.º, durante el ciclo lectivo 2025. En un grupo conformado por niños y niñas con trayectorias educativas diversas, distintos niveles de autonomía, variadas hipótesis de escritura y la presencia de un alumno con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, se diseñó una propuesta de producción colectiva de cuentos a partir de imágenes disparadoras. La secuencia se orientó a promover la expresión oral, la construcción de relatos coherentes y el trabajo colaborativo, integrando instancias de evaluación formativa a lo largo de todo el proceso. A través de registros anecdóticos, listas de cotejo y grabaciones de las producciones orales, la evaluación fue concebida como una herramienta pedagógica al servicio de la enseñanza y de la inclusión. La experiencia mostró que, cuando se acompaña la diversidad desde propuestas abiertas y criterios flexibles, la evaluación puede visibilizar procesos, fortalecer la confianza y ampliar las posibilidades de participación de todos los niños y niñas.

Palabras clave: evaluación formativa; inclusión educativa; Nivel Inicial; diversidad; producción oral; trayectorias escolares

La diversidad como punto de partida

La experiencia que se comparte en este artículo se desarrolló en una sala de 5 años del JIN C Escuela 28, Distrito Escolar 4.º, durante el ciclo lectivo 2025. El grupo estaba conformado por veinticuatro niños y niñas de entre cinco y seis años, con trayectorias educativas diversas. Algunos habían transitado toda su escolaridad en la institución, mientras que otros se incorporaron ese mismo año. La sala se caracterizaba por su heterogeneidad: distintos niveles de autonomía, variadas hipótesis de escritura, diferentes modos de expresión y la presencia de un niño con diagnóstico

este sentido, la información recogida permitió ajustar las intervenciones docentes, ofrecer nuevos desafíos y acompañar de manera más personalizada a quienes lo requerían.

Uno de los resultados más significativos fue el fortalecimiento de la confianza en sí mismos. Niños que inicialmente se mostraban inhibidos comenzaron a participar con mayor seguridad al percibir que sus aportes eran valorados. El alumno con diagnóstico de TEA encontró en el soporte visual una vía privilegiada para integrarse al trabajo grupal, realizando aportes detallados y originales que enriquecieron las producciones colectivas. La diversidad dejó de percibirse como obstáculo para convertirse en una oportunidad de aprendizaje compartido.

La heterogeneidad también se manifestó en los roles asumidos dentro de los grupos: algunos lideraron la organización del relato, otros se concentraron en la ilustración y otros aportaron ideas para resolver los conflictos narrativos. Esta dinámica permitió que cada niño encontrara un lugar desde donde participar activamente. Comprendí que planificar para aulas heterogéneas no implica diseñar actividades diferenciadas de manera fragmentada, sino ofrecer diversas puertas de entrada al conocimiento, habilitando múltiples formas de expresión y participación.

Socializar, revisar y resignificar la práctica

La instancia final de socialización, en la que cada grupo presentó su cuento al resto de la sala, constituyó un momento de síntesis y valoración. Allí se recuperaron los aprendizajes alcanzados y se reforzó la importancia del trabajo colaborativo. Desde mi rol docente, esta experiencia me permitió revisar y resignificar mis prácticas evaluativas. Confirmé que la evaluación formativa potencia los aprendizajes porque visibiliza procesos, reconoce avances graduales y orienta la toma de decisiones pedagógicas.

Lo más valioso de la propuesta fue constatar que, cuando la evaluación se concibe como acompañamiento, se fortalece la inclusión. Observar, registrar y analizar las producciones infantiles me permitió intervenir de manera más ajustada y consciente, sosteniendo la diversidad sin perder de vista los objetivos comunes. La evaluación dejó de ser un momento aislado para convertirse en una parte constitutiva de la enseñanza.

Conclusión

En futuras oportunidades, resultaría pertinente

profundizar la comunicación con las familias respecto de los criterios de evaluación y los avances observados, a fin de construir una mirada compartida sobre las trayectorias escolares. Asimismo, sería enriquecedor incorporar mayor variedad de recursos narrativos —como dramatizaciones o registros audiovisuales— que amplíen las posibilidades expresivas. En síntesis, enseñar en aulas heterogéneas implica asumir la diversidad como rasgo constitutivo del Nivel Inicial. En ese marco, las propuestas didácticas abiertas y la evaluación formativa se consolidan como herramientas pedagógicas fundamentales para garantizar aprendizajes significativos y construir prácticas verdaderamente inclusivas.

Referencias

Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. Fondo de Cultura Económica.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Colihue.

Tonucci, F. (2009). *La escuela que queremos*. Losada.

La evaluación formativa como oportunidad de aprendizaje en el Nivel Inicial

Sasha L. Gini Filgueiras

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia desarrollada en una sala integrada de 4 y 5 años, a partir de la secuencia didáctica *Cuentos con gatos*, organizada en torno a diferentes libros cuyo personaje principal era un gato. Luego de cada lectura, el grupo reconstruía colectivamente la historia y realizaba una actividad vinculada con el cuento trabajado. La propuesta permite analizar la evaluación desde una perspectiva formativa, entendida no como un momento final de verificación, sino como parte constitutiva del proceso de enseñanza. A través de la observación de los intercambios, las repreguntas, la retroalimentación constante y las actividades posteriores de representación, la docente pudo relevar cómo los niños comprendían las historias, organizaban secuencias, ampliaban vocabulario y fortalecían su expresión oral. La experiencia muestra que, en el Nivel Inicial, evaluar con sentido implica acompañar procesos, hacer visibles los avances y orientar nuevas intervenciones pedagógicas.

Palabras clave: evaluación formativa; Nivel Inicial; retroalimentación; literatura infantil; expresión oral; coevaluación

La evaluación como parte del proceso de enseñanza

En una sala integrada de 4 y 5 años se llevó adelante la secuencia didáctica *Cuentos con gatos*, organizada en torno a distintos libros cuyo personaje principal era un gato. Luego de cada lectura, el grupo reconstruía colectivamente la historia y, finalmente, realizaba una actividad vinculada con el cuento trabajado. Esta experiencia permite analizar la evaluación desde una perspectiva formativa, entendida no como un momento final de verificación, sino como parte constitutiva del proceso de enseñanza.

Para comprender esta propuesta, resulta central recuperar el planteo de Alicia Camilloni, quien afirma que la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, sino una parte de ambos procesos. Esta concepción rompe con la idea tradicional de evaluación como instancia final y la integra al desarrollo mismo de la experiencia didáctica.

Reconstruir historias para comprender y aprender

Durante la reconstrucción colectiva de los cuentos, los niños no solo recuerdan hechos: organizan secuencias, explican causas y justifican acciones de los personajes. En ese intercambio, la docente observa cómo comprenden el relato, qué elementos priorizan y cómo estructuran la narración. Evaluar, en este contexto, implica interpretar esos procesos para orientar nuevas intervenciones.

Tal como sostiene Camilloni, la mejora de la evaluación comienza cuando el docente se pregunta qué enseña y con qué finalidad. En esta secuencia, el propósito no es únicamente disfrutar de la literatura, sino también reconocer la estructura narrativa, ampliar el vocabulario y fortalecer la expresión oral. La evaluación, entonces, no se dirige a comprobar un resultado cerrado, sino a comprender cómo se construyen esos aprendizajes en situación.

La retroalimentación como herramienta de aprendizaje

Desde la perspectiva de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti, la evaluación adquiere sentido cuando se orienta a la mejora de los aprendizajes. Las autoras subrayan que la retroalimentación influye de manera decisiva en el logro del aprendizaje y tiene impacto en la autoestima del alumno, siempre que se centre en orientar procesos más que en emitir juicios finales.

Durante la reconstrucción de los cuentos, la docente ofrece retroalimentaciones constantes: repregunta, amplía, solicita mayor precisión o ayuda a ordenar la secuencia temporal. Estas intervenciones no buscan señalar errores de manera sancionatoria, sino promover avances en la comprensión. En este sentido, la evaluación se convierte en un proceso continuo de acompañamiento.

Asimismo, una retroalimentación efectiva responde a tres interrogantes fundamentales: hacia dónde se quiere llegar, dónde se encuentra el estudiante y qué necesita para avanzar. En el Nivel Inicial, estas preguntas se traducen en intervenciones concretas

y accesibles, como recordar el objetivo de la tarea o guiar el siguiente paso mediante nuevas preguntas.

Evaluación formativa en un grupo heterogéneo

La sala integrada de 4 y 5 años presenta una diversidad propia de las diferencias evolutivas. Los niveles de desarrollo del lenguaje, la atención y la capacidad de secuenciación varían entre los niños. En este contexto, la evaluación formativa resulta especialmente significativa, porque permite observar procesos en desarrollo sin reducirlos a parámetros uniformes.

La reconstrucción colectiva favorece instancias de co-construcción del conocimiento: los niños se complementan, se corrigen y negocian versiones más completas del relato. Estas situaciones pueden considerarse formas iniciales de coevaluación, ya que el grupo reflexiona sobre lo producido y ajusta el relato a partir de criterios compartidos.

Las actividades posteriores a cada lectura — dibujar escenas, dramatizar fragmentos o inventar nuevos finales— amplían las posibilidades de evaluación. Permiten observar cómo los niños transfieren lo comprendido a otros lenguajes expresivos y brindan información valiosa para ajustar la enseñanza.

Evaluar para aprender

La secuencia Cuentos con gatos evidencia que la evaluación, entendida desde una perspectiva formativa, se integra a cada momento de la enseñanza. No se trata de esperar al final para verificar qué recuerdan los niños, sino de acompañar continuamente la comprensión, la expresión y la construcción del relato.

Lo más valioso de la experiencia fue comprobar que la evaluación, cuando se inscribe en la dinámica misma del aula, fortalece la enseñanza y enriquece los aprendizajes. Las preguntas de la docente, las intervenciones orientadoras y la escucha de las producciones infantiles permitieron que cada niño encontrara un lugar para participar, expresar lo comprendido y avanzar desde su propio punto de partida.

Reflexión final

En el Nivel Inicial, evaluar con sentido supone observar procesos, reconocer formas singulares de comprensión y construir intervenciones que ayuden a seguir aprendiendo. La experiencia presentada muestra que la literatura puede constituirse en un

escenario privilegiado para una evaluación formativa que acompañe, oriente y potencie la palabra infantil. Cuando la evaluación deja de ser control y se vuelve acompañamiento, enseñar y evaluar pasan a formar parte de un mismo movimiento pedagógico.

Referencias

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Camilloni, A. R. W. de, Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. del C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Evaluar para incluir: una experiencia de acompañamiento en primer grado

María Julia Jiménez del Toro

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en un primer grado de escuela primaria, centrada en el acompañamiento de un alumno incorporado tardíamente al grupo durante el inicio del proceso de alfabetización formal. En un contexto atravesado por la diversidad de trayectorias, ritmos y modos de participación, la llegada del estudiante obligó a revisar supuestos sobre la normalidad escolar y a repensar el sentido de la evaluación en los primeros años de escolaridad. Desde una perspectiva de evaluación formativa, la propuesta se sostuvo en la observación sistemática, el registro de procesos, la retroalimentación y la adecuación de la enseñanza. La experiencia muestra que evaluar para incluir no implica bajar expectativas, sino construir intervenciones pedagógicas más justas, sensibles y ajustadas a los puntos de partida reales de los alumnos.

Palabras clave: evaluación formativa, inclusión, alfabetización inicial, primer grado, retroalimentación, diversidad.

Introducción

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en un primer grado de una escuela primaria del Distrito Escolar 16, con un grupo de quince estudiantes de entre seis y siete años que transitaban el inicio de la alfabetización formal. Como ocurre en todo comienzo escolar, coexistían trayectorias, ritmos y modos diversos de participación. En ese contexto, a fines de abril se incorporó un alumno nuevo, cuando las dinámicas grupales comenzaban a consolidarse. Su llegada interpeló la organización cotidiana del aula y también mis propias expectativas acerca de los tiempos de aprendizaje y de las formas de evaluación.

Desde su ingreso se observaron dificultades para sostener la atención y realizar actividades de manera autónoma. El alumno se levantaba reiteradamente, deambulaba por el aula e interrumpía a sus compañeros. En relación con la alfabetización, diferenciaba números de letras, pero aún no lograba establecer con estabilidad la relación grafema-fonema; escribía su nombre de manera incompleta y requería acompañamiento para copiar del pizarrón. Las actividades quedaban, con frecuencia, inconclusas.

Frente a estas manifestaciones, el riesgo inicial consistía en reducir la mirada a la conducta disruptiva o al déficit. Sin embargo, la experiencia me llevó a comprender que la evaluación debía convertirse, antes que nada, en una herramienta de comprensión. El desafío no era clasificar rápidamente al alumno, sino leer pedagógicamente sus producciones, sus tiempos y sus modos de estar en la escuela para construir intervenciones más pertinentes.

Evaluar para comprender: de la mirada del déficit, a la intervención pedagógica

Rebeca Anijovich (2014) sostiene que la heterogeneidad es constitutiva del aula y que la equidad no implica homogeneizar, sino reconocer puntos de partida diversos. Esta perspectiva permitió desplazar una lógica comparativa y centrar la atención en el proceso individual del estudiante. Asimismo, Anijovich y Cappelletti (2017) plantean que la evaluación debe integrarse al proceso de enseñanza y no concebirse como una instancia final. Asumir este marco implicó revisar decisiones didácticas concretas: fragmentar consignas, anticipar verbalmente los momentos de inicio y cierre, y ofrecer apoyos visuales que ayudaran a organizar la tarea.

A partir de estas modificaciones comenzó a observarse una mayor permanencia en la actividad y una disminución de la deambulación. La teoría dejó de funcionar como una referencia abstracta y pasó a constituirse en criterio de intervención. En otras palabras, evaluar ya no significó constatar una distancia respecto de lo esperado, sino producir información valiosa para enseñar mejor.

Desde esta perspectiva, la observación sistemática y el registro cotidiano adquirieron un lugar central. Tal como advierten Camilloni y colaboradoras, la evaluación no se limita a recolectar información, sino que implica producir interpretaciones que orienten decisiones pedagógicas. Esto permitió resignificar conductas que, en una primera mirada, podían leerse como desobediencia.

Por ejemplo, los dibujos realizados en hojas destinadas a otras actividades dejaron de entenderse solo como una interrupción y comenzaron a interpretarse como indicadores de dificultades en la comprensión de consignas y en la autorregulación. Esa nueva lectura transformó la intervención docente: en vez de sancionar, se incorporaron actividades que integraban su interés por el dibujo y la manipulación de materiales, orientándolas al reconocimiento de letras y al trazado. Así, lo que inicialmente aparecía como obstáculo comenzó a convertirse en recurso pedagógico.

La retroalimentación y el valor de los pequeños avances

En este proceso, la retroalimentación ocupó un lugar decisivo. En lugar de focalizar exclusivamente en el error o en la tarea inconclusa, se priorizaron devoluciones concretas, breves y centradas en metas alcanzables: permanecer sentado durante lapsos breves, completar una parte de la actividad o solicitar ayuda antes de abandonarla. Esta forma de intervención permitió sostener expectativas realistas sin naturalizar las dificultades.

La retroalimentación, entendida como un componente estructural de la evaluación formativa, favoreció ajustes tanto en el alumno como en la enseñanza. Reconocer pequeños avances no implicó minimizar los desafíos, sino construir un marco de confianza desde el cual el estudiante pudiera sostener nuevos intentos. A medida que esas devoluciones se hicieron más sistemáticas, comenzó a fortalecerse el vínculo pedagógico y a consolidarse una relación menos defensiva con la tarea escolar.

En coherencia con el enfoque de evaluación para el aprendizaje, se elaboraron registros de observación destinados a identificar momentos de mayor disposición, situaciones de frustración y condiciones que facilitaban o dificultaban la participación. Esta información permitió reorganizar propuestas, ajustar tiempos y definir intervenciones más precisas. Evaluar dejó, así, de ser medir resultados al final de un recorrido para convertirse en una práctica continua de lectura, interpretación y toma de decisiones pedagógicas.

La dimensión ética de la evaluación en primer grado

Uno de los aprendizajes más significativos de esta experiencia fue advertir con nitidez la dimensión ética de la evaluación. Elegir qué observar, qué priorizar y qué valorar no es nunca un gesto neutral.

Etiquetar rápidamente hubiera sido más sencillo que sostener una mirada procesual, pero también menos justo. Evaluar en primer grado supone acompañar la construcción de la subjetividad escolar, especialmente cuando los niños están iniciando su relación con la alfabetización, con la norma escolar y con la imagen de sí mismos como aprendices.

En ese sentido, la autoridad pedagógica no se afirma mediante la sanción aislada, sino a través de la coherencia en la intervención, la claridad en los límites y el sostén del vínculo. La evaluación formativa, lejos de debilitar esa autoridad, la fortalece, porque permite fundarla en decisiones pedagógicas argumentadas y orientadas al aprendizaje real de cada estudiante.

Los avances observados fueron graduales pero significativos: mayor permanencia en el aula, mejor disposición para intentar tareas y mayor tendencia a pedir ayuda. Persistieron desafíos importantes en la adquisición del sistema de escritura y en la internalización de ciertas normas escolares, pero la evaluación continua permitió ajustar estrategias sin renunciar a la responsabilidad de enseñar. La experiencia reafirma, de este modo, que la evaluación formativa no es una técnica adicional, sino una postura pedagógica.

Conclusión

Evaluar para incluir implica reconocer tiempos diversos y ofrecer oportunidades reales de aprendizaje. Supone desplazar la mirada desde el déficit hacia la comprensión de los procesos y construir respuestas pedagógicas que no confundan diferencia con imposibilidad. Cuando la evaluación se integra desde el inicio como práctica reflexiva, sistemática y ética, se transforma en una herramienta decisiva para garantizar el derecho a la educación.

Como proyección para futuras experiencias, sería valioso profundizar la articulación entre registros de observación, trabajo con las familias y construcción de apoyos más sistemáticos para el inicio de la alfabetización. No obstante, esta experiencia muestra con claridad que, aun en contextos complejos, la evaluación puede convertirse en una forma concreta de acompañar, sostener e incluir. Allí reside, precisamente, su sentido más profundo.

Referencias

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Camilloni, A. R. W. de, Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. del C. (1998). *En La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Díaz Velázquez, S. W. (2024). *La evaluación formativa y la retroalimentación: Un reto en los estudiantes de secundaria* [Trabajo académico, Universidad César Vallejo].

Ministerio de Educación. (2017). *Manual de apoyo docente: Evaluación para el aprendizaje*.

un tema que generó gran interés y curiosidad entre los niños y las niñas.

La secuencia se inició durante la segunda parte del año con la indagación de saberes previos. En un primer momento se preguntó a los estudiantes qué animales conocían y, a partir de sus respuestas, se elaboró un listado colectivo. Luego se organizaron mesas de libros sobre diversidad de animales y sus hábitats, se proyectaron videos y se leyeron fascículos informativos. Desde el comienzo, la propuesta se sostuvo a partir de preguntas orientadoras y de un acompañamiento docente que buscó despertar interés y dar sentido al aprendizaje.

Enseñar a partir de preguntas, vocabulario y búsqueda de información

A lo largo de las clases se trabajaron distintos aspectos vinculados con los animales y sus hábitats: desplazamientos, coberturas corporales, partes del cuerpo y condiciones de vida. Para promover la observación y la reflexión, se formularon preguntas como: “¿Qué es una selva?”, “¿Todos los animales podrían vivir en ese lugar?” o “¿Será como un bosque?”. Estas intervenciones permitieron que los niños formularan hipótesis, las revisaran y avanzaran en la construcción de nuevos conocimientos.

En cada actividad se incorporaron también términos específicos con el fin de ampliar el vocabulario y favorecer una apropiación más precisa del contenido. Palabras como cobertura, locomoción, flora y fauna fueron registradas en un afiche que funcionó como glosario de aula. Además, en cada encuentro se retomó lo trabajado anteriormente para despejar dudas y consolidar aprendizajes, a la vez que se señaló de manera permanente dónde podían buscar información dentro del ambiente alfabetizador preparado en el aula.

En relación con este enfoque, Quiñones et al. (2021) sostienen que la evaluación formativa requiere plantear situaciones desafiantes que pongan en juego habilidades, razonamiento y creatividad a través de actividades significativas. Esta perspectiva dialoga con la experiencia desarrollada, ya que la propuesta buscó que los estudiantes aprendieran investigando, preguntando, explorando y poniendo en palabras lo que iban comprendiendo.

Evaluar como parte del proceso de enseñanza

Acompañar y motivar para evaluar

Una experiencia de evaluación en primer grado a partir del estudio de los animales de la selva misionera

Florencia Alejandra Valdéz

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia de enseñanza y evaluación desarrollada en primer grado de una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco del área de Lengua. La propuesta se organizó a partir del estudio de los animales de la selva misionera, contenido que despertó gran interés en los niños y niñas y permitió articular lectura, búsqueda de información, ampliación del vocabulario y producción escrita. A lo largo de la secuencia, la evaluación fue concebida como una práctica integrada a la enseñanza, orientada a recuperar saberes previos, acompañar procesos y ofrecer oportunidades de aprendizaje significativas. La experiencia muestra que, en los primeros años de escolaridad, evaluar también implica sostener la motivación, habilitar distintas formas de participación y construir andamiajes que favorezcan la apropiación de conocimientos.

Palabras clave: evaluación formativa; primer grado; enseñanza de la lengua; motivación; animales; prácticas de aula

Un punto de partida significativo para enseñar y evaluar

La experiencia se desarrolló en una escuela pública de nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en un primer grado conformado por veinte estudiantes de entre seis y siete años. La propuesta de evaluación se vinculó con contenidos del área de Lengua, en contexto de estudio, a partir del trabajo sobre los animales de la selva misionera,

Luego del trabajo sostenido durante el período previsto, se profundizó en un animal específico de la selva misionera: el yaguararé. Los estudiantes buscaron información, vieron videos y leyeron materiales sobre sus crías, su alimentación, las características de su cuerpo y las causas de su peligro de extinción. Como propuesta final, se les planteó la elaboración de figuritas de animales elegidos por ellos, en las que debían escribir información o curiosidades, recurriendo a los términos específicos aprendidos y a los recursos disponibles en el aula, siempre con acompañamiento docente.

Tal como plantea el *Manual de apoyo docente: Evaluación para el aprendizaje* (Universidad Central de Chile, 2017), la evaluación cumple funciones pedagógicas vinculadas con la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, así como con la posibilidad de ofrecer información y retroalimentación a estudiantes y docentes. En esta experiencia, la evaluación se integró precisamente de ese modo: como una instancia orientada a acompañar el aprendizaje y no solo a verificar resultados.

Una vez finalizada la propuesta, se planteó una actividad individual en una hoja aparte para recuperar lo aprendido sobre los animales de la selva misionera. Antes de comenzar, se retomó oralmente junto con el grupo qué sabían sobre esos animales y se explicó que, si no lograban terminar en el día, podrían continuar en jornadas posteriores, respetando el ritmo de trabajo de cada niño y niña. Esta decisión pedagógica resulta significativa, ya que muestra una concepción de evaluación atenta a los tiempos reales de aprendizaje y sostenida por el acompañamiento docente.

Resultados y reflexión pedagógica

La propuesta resultó valiosa para los estudiantes, tanto por el conocimiento de la diversidad de animales y sus hábitats como por la posibilidad de revisar ideas iniciales, por ejemplo, la creencia de que todos los animales podían vivir en un mismo lugar. El recorrido realizado permitió volver sobre esas hipótesis, confrontarlas con nueva información y construir conocimientos más precisos sobre los animales autóctonos de un espacio particular como la selva misionera.

Desde una mirada pedagógica, la experiencia permite advertir que evaluar en los primeros años no supone únicamente diseñar instrumentos, sino también crear condiciones para que los niños puedan

involucrarse, sostener la curiosidad y avanzar en sus aprendizajes. La evaluación, en este sentido, se enlaza con la motivación, con el acompañamiento y con la posibilidad de volver sobre lo enseñado para ofrecer nuevas oportunidades de comprensión.

Conclusión

Esta experiencia reafirma que la evaluación adquiere mayor sentido cuando se integra a la enseñanza como parte de un proceso continuo de acompañamiento. En primer grado, donde aprender también implica iniciarse en modos escolares de preguntar, registrar, leer, hablar y escribir, evaluar supone observar trayectorias en construcción y ofrecer apoyos adecuados para que todos puedan avanzar. La propuesta desarrollada muestra que una evaluación situada, sostenida por preguntas, materiales variados y tiempos flexibles, no solo permite conocer lo que los estudiantes aprendieron, sino también seguir enseñando mejor.

Referencias

Quiñones, et al. (2021). [Referencia incompleta en el original. Debe completarse con autoría plena, título del artículo, nombre de la revista, volumen, número y páginas para ajustarse a APA 7].

Universidad Central de Chile. (2017). *Manual de apoyo docente: Evaluación para el aprendizaje. En Algunos conceptos claves de evaluación* (2.3, Funciones de la evaluación, p. 18).

Leer, escribir y comprender en la diversidad

Repensar la evaluación en los inicios de la escolaridad

Silvina Sol Asenjo

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia desarrollada en primer grado del nivel primario, centrada en la evaluación formativa en los inicios de la alfabetización. En un grupo caracterizado por la heterogeneidad de niveles de lectura y escritura, así como por dificultades para sostener la atención, regular la conducta y organizar el trabajo autónomo, la evaluación fue concebida como una herramienta para comprender procesos y ajustar la enseñanza. La secuencia didáctica se organizó en torno a la lectura de *Cuento del pantalón*, de Laura Devetach, con propuestas de intercambio entre lectores y situaciones de escritura por sí mismos y a través del docente. A lo largo de la experiencia, la observación sistemática, la retroalimentación y la reformulación de actividades permitieron acompañar trayectorias diversas y atender tanto los avances en el sistema de escritura como las dificultades de comprensión lectora. El trabajo sostiene que evaluar en primer grado implica, ante todo, acompañar procesos y construir condiciones para que todos los estudiantes puedan avanzar en sus aprendizajes.

Palabras clave: evaluación formativa; alfabetización inicial; diversidad; comprensión lectora; retroalimentación; primer grado

Evaluar en primer grado: una toma de posición pedagógica

Pensar la evaluación en primer grado implica asumir que no se trata simplemente de comprobar aprendizajes, sino de acompañar procesos iniciales de alfabetización profundamente diversos. Tal como sostiene Alicia Camilloni, la evaluación es una actividad compleja porque involucra una toma de

posición respecto del conocimiento, del aprendizaje y de la enseñanza. Evaluar supone, entonces, una concepción del conocimiento y una posición ética frente a las trayectorias escolares. Desde esta perspectiva, la evaluación no puede limitarse a señalar lo que falta, sino que debe constituirse en una herramienta para comprender cómo aprenden los estudiantes y cómo ajustar la enseñanza.

La diversidad del grupo como punto de partida

La experiencia se desarrolló en un primer grado del nivel primario de la Escuela N.º 5 DE 10 “Juan Bautista Alberdi”, conformado por dieciocho estudiantes de entre seis y siete años. El grupo se caracterizaba por una marcada heterogeneidad en los niveles de alfabetización, así como por dificultades para sostener la atención, conductas impulsivas y escasa autonomía en la organización del trabajo. En el plano académico, la mayoría de los niños se encontraba en etapa presilábica del proceso de alfabetización, mientras que dos estudiantes ya habían alcanzado la lectura convencional. Esta diversidad constituyó el punto de partida de la propuesta y, al mismo tiempo, su principal desafío pedagógico.

Desde la perspectiva de Rebeca Anijovich, la diversidad no debe entenderse como un problema, sino como una condición inherente al aula. Esto exige diseñar propuestas que contemplen distintos recorridos de aprendizaje y criterios de evaluación flexibles y explícitos. En ese marco, enseñar y evaluar se volvieron dimensiones inseparables de una misma práctica.

Lectura, intercambio y escritura: una propuesta situada

La secuencia didáctica se organizó en torno a *Cuento del pantalón*, de Laura Devetach, en el área de Lengua. Los propósitos fueron propiciar la lectura a través del docente, promover el intercambio entre lectores, favorecer la escritura pensando en el sistema de escritura y desarrollar instancias de escritura por sí mismos y de escritura a través del docente.

La lectura en voz alta permitió generar un espacio compartido de construcción de sentido. A partir de ella se promovieron intercambios orientados a recuperar información, anticipar e inferir. En las situaciones de escritura se ofrecieron consignas diferenciadas según los niveles de conceptualización presentes en el aula. En varias oportunidades fue necesario reformular actividades, complejizar propuestas para algunos estudiantes y brindar apoyos específicos a otros. Esta flexibilidad respondió a la

comprensión de que enseñar y evaluar son procesos indisolubles.

Evaluación formativa y ajustes en proceso

La evaluación no se orientó a clasificar desempeños, sino a interpretar producciones, reconocer avances parciales y ajustar la intervención pedagógica. En consonancia con esta perspectiva, Anijovich sostiene que la evaluación formativa tiene como propósito principal mejorar los aprendizajes mientras estos están ocurriendo. Esta definición orientó la práctica cotidiana: observar sistemáticamente, ofrecer devoluciones específicas y modificar la enseñanza cuando era necesario. La retroalimentación no se centró únicamente en señalar errores, sino en explicitar criterios y próximos desafíos.

En este punto resultaron especialmente valiosos los aportes de Anijovich y Cappelletti acerca de la importancia de compartir criterios de evaluación con los estudiantes y promover instancias de revisión. Las preguntas formuladas —por ejemplo, “¿Qué sonidos escuchas en esta palabra?” o “¿Dónde aparece esa información en el texto?”— buscaron favorecer la toma de conciencia sobre los propios procesos. De este modo, la evaluación comenzó a funcionar también como una herramienta para desarrollar mayor autonomía.

Asimismo, el material de formación docente trabajado en la cátedra sostiene que la evaluación debe concebirse como un proceso continuo, sistemático e integrado a la enseñanza. Esta concepción se vio reflejada en la necesidad de ajustar permanentemente las propuestas frente a la heterogeneidad del grupo. No era posible sostener una actividad única para todos ni mantener criterios rígidos ante producciones tan diversas. La evaluación se convirtió, entonces, en un dispositivo de observación permanente que orientaba decisiones didácticas en tiempo real.

Cuando leer no equivale a comprender

Un aspecto especialmente significativo surgió con los dos estudiantes que ya estaban alfabetizados. Si bien podían decodificar el texto, se observó que presentaban dificultades para localizar información específica y responder en función de lo leído. En varias oportunidades contestaban con datos trabajados oralmente en clase, pero no recuperaban información textual precisa. Esta situación evidenció que leer no equivale necesariamente a comprender.

El desafío consistió, entonces, en orientar la

evaluación hacia la comprensión lectora, proponiendo preguntas que exigieran volver al texto, subrayar fragmentos relevantes y fundamentar las respuestas. De este modo, la evaluación dejó de centrarse en la habilidad técnica de leer para enfocarse en la construcción de sentido. Desde la perspectiva de Camilloni, esta decisión supone coherencia entre aquello que se enseña y aquello que se evalúa: si el propósito es formar lectores capaces de construir significado, la evaluación debe dar cuenta de esa comprensión y no limitarse a constatar la fluidez lectora.

La experiencia permitió reafirmar que la evaluación en contextos heterogéneos requiere una mirada flexible, situada y reflexiva. Lo más valioso fue comprender que evaluar puede transformarse en una oportunidad para acompañar trayectorias y no solo para constatar resultados. La observación sistemática y la retroalimentación orientada a la mejora favorecieron avances tanto en la escritura como en la comprensión lectora.

También quedó en evidencia la necesidad de seguir profundizando el trabajo sistemático sobre estrategias de comprensión en los estudiantes alfabetizados e incorporar instancias más explícitas de autoevaluación. Asimismo, fortalecer la explicitación de criterios desde el inicio de la secuencia podría favorecer una autonomía progresiva mayor en el grupo.

Conclusión

Concebir la evaluación como oportunidad implica asumir la diversidad como condición constitutiva del aula y sostener una práctica que articule enseñanza y evaluación de manera inseparable. Desde esta perspectiva, evaluar en primer grado significa, ante todo, acompañar procesos, reconocer avances parciales y construir condiciones para que todos los estudiantes puedan avanzar en sus aprendizajes. Más que verificar resultados, evaluar supone mirar de cerca cómo se producen los aprendizajes y qué decisiones pedagógicas permiten sostenerlos y ampliarlos.

Referencias

Camilloni, A. (1998). *Evaluación y conocimiento*. Paidós.

Evaluar para acompañar: decisiones pedagógicas en aulas heterogéneas del primer ciclo

Cinthya Lorena Mercali

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en primer grado de una escuela primaria del Distrito Escolar 16, centrada en la relación entre evaluación formativa, alfabetización inicial y heterogeneidad. En un grupo de estudiantes que transitaba el inicio de la escolaridad obligatoria con ritmos, trayectorias y modos de aprender diversos, la propuesta buscó desplazar una mirada centrada en el error para construir una evaluación integrada al proceso de enseñanza. A partir de la observación sistemática, el registro de producciones, la fragmentación de consignas, la incorporación de apoyos visuales y la retroalimentación orientada a metas alcanzables, la evaluación se transformó en una herramienta de interpretación y acompañamiento. La experiencia muestra que evaluar para incluir no implica reducir expectativas, sino reconocer puntos de partida diversos y diseñar intervenciones pedagógicas más justas y pertinentes.

Palabras clave: evaluación formativa, heterogeneidad, alfabetización inicial, primer grado, retroalimentación, inclusión.

Introducción

La experiencia que recupero en este ensayo se desarrolló en primer grado de una escuela primaria del Distrito Escolar 16. El grupo estaba conformado por quince estudiantes de entre seis y siete años que transitaban el inicio de la alfabetización formal. Desde los primeros días de clase, el aula se presentó como un espacio marcadamente heterogéneo, atravesado por diferentes trayectorias escolares, ritmos de aprendizaje y modos de vincularse con el conocimiento. Esa diversidad, lejos de constituir una dificultad excepcional, se manifestó como una característica estructural del grupo y se convirtió

en el punto de partida para revisar mis prácticas de enseñanza y, especialmente, mis concepciones acerca de la evaluación.

En el trabajo cotidiano comenzaron a hacerse visibles diversas dificultades vinculadas con la comprensión de consignas, el sostenimiento de la atención y la apropiación inicial del sistema de escritura. Aparecían producciones con omisiones o inversiones de letras, dificultades para copiar del pizarrón y trabajos que no respondían a la consigna planteada. En el área de Matemática, el recitado secuenciado de números presentaba interrupciones, lo que evidenciaba procesos aún en construcción. Estas situaciones interpelaron mi mirada docente y me llevaron a preguntarme qué estaba evaluando, desde qué criterios y con qué finalidad.

De la lógica del error a la lectura de los procesos

En un primer momento existía el riesgo de interpretar estas manifestaciones desde una lógica centrada en el error y la carencia. Sin embargo, al detenerme a observar con mayor profundidad, comprendí que evaluar no podía reducirse a constatar resultados. Tal como sostiene Rebeca Anijovich (2014), durante mucho tiempo se asumió que la homogeneización garantizaba igualdad de oportunidades, invisibilizando la diversidad de saberes y condiciones de partida con las que los estudiantes llegan a la escuela. Asumir esta perspectiva implicó desplazar la comparación entre pares y centrar la mirada en los procesos singulares de aprendizaje.

A partir de esta reflexión comencé a realizar ajustes en las propuestas didácticas. Las consignas se fragmentaron en pasos más breves, se anticiparon verbalmente los momentos de inicio y cierre de las actividades y se incorporaron apoyos visuales para favorecer la organización de la tarea. Estas decisiones se sostuvieron en la concepción de que la evaluación debe integrarse al proceso de enseñanza y no concebirse como una instancia final desligada de la práctica cotidiana. En este sentido, la evaluación comenzó a entenderse como una oportunidad para acompañar los aprendizajes y orientar las intervenciones pedagógicas (Anijovich & Cappelletti, 2017).

Observar, registrar e interpretar

Desde esta perspectiva, evaluar supuso observar, registrar e interpretar. La evaluación no se limita a la recolección de información, sino que implica producir interpretaciones que orienten la toma de decisiones pedagógicas (Camilloni et al.,

1998). De este modo, aquellas producciones que inicialmente parecían desvinculadas de la tarea comenzaron a leerse como indicadores de dificultades en la comprensión de consignas y en los procesos de autorregulación.

Esta lectura transformó la intervención docente. En lugar de sancionar el error, se diseñaron propuestas que ofrecieran mayores apoyos, tiempos flexibles y acompañamiento sostenido. La información recogida en el aula dejó de ser un registro pasivo para convertirse en insumo de planificación. Evaluar pasó a significar, entonces, comprender mejor para enseñar mejor.

La retroalimentación como sostén del aprendizaje

La retroalimentación adquirió un lugar central en el trabajo cotidiano. Se priorizaron devoluciones claras, concretas y posibles, orientadas a pequeños objetivos alcanzables. En coherencia con los aportes de Celman, la evaluación formativa cobra sentido cuando ofrece información que permite a los estudiantes comprender qué están aprendiendo y cómo pueden mejorar (Camilloni et al., 1998). Reconocer avances, aunque fueran parciales, fortaleció la confianza, sostuvo la motivación y consolidó el vínculo pedagógico, aspecto fundamental en el inicio de la escolaridad obligatoria.

En este proceso, la evaluación dejó de centrarse en la detección de errores para orientarse a la construcción de posibilidades. Los niños comenzaron a mostrar mayor disposición para sostener la tarea, más apertura para pedir ayuda y una participación progresivamente más activa en las propuestas. No se trató de eliminar las dificultades, sino de construir condiciones para que pudieran ser abordadas pedagógicamente.

La dimensión ética de la evaluación

La experiencia también permitió reconocer la dimensión ética de la evaluación. Tal como plantea Edith Litwin, la evaluación constituye un campo atravesado por controversias y decisiones que expresan concepciones acerca del aprendizaje, la enseñanza y los sujetos que aprenden (Camilloni et al., 1998). Elegir qué observar, qué registrar y qué valorar implicó asumir una posición profesional. Asimismo, los aportes de María del Carmen Palou de Maté resultaron centrales para comprender la importancia de la autoevaluación docente como herramienta para revisar las propias prácticas y evitar la naturalización de las dificultades.

Los avances fueron graduales, pero significativos: mayor disposición para sostener la tarea, apertura a solicitar ayuda y participación más activa en las propuestas. Persistieron desafíos en la adquisición del sistema de escritura y en la internalización de normas escolares, pero la evaluación continua permitió ajustar estrategias sin renunciar a la responsabilidad de enseñar.

Reflexión pedagógica

Lo más valioso de esta experiencia fue comprender que la evaluación formativa no es una técnica adicional, sino una postura pedagógica. Evaluar para incluir implica reconocer tiempos diversos y ofrecer oportunidades reales de aprendizaje. Cuando la evaluación se integra como un proceso reflexivo y ético, se convierte en una herramienta fundamental para garantizar la justicia pedagógica y el derecho a la educación.

En el primer ciclo, esta perspectiva adquiere una relevancia particular. Los estudiantes están construyendo no solo saberes escolares, sino también una relación con la escuela, con el error y con la imagen de sí mismos como aprendices. Por ello, la evaluación no puede reducirse a una lógica de clasificación temprana. Debe ser, ante todo, una forma de acompañar trayectorias.

Conclusión

Como proyección para futuras experiencias, sería valioso profundizar la sistematización de los registros pedagógicos y fortalecer el diálogo con las familias acerca del sentido de la evaluación formativa en los primeros años de escolaridad. También resultaría importante seguir revisando las propias prácticas para evitar que la urgencia cotidiana reinstale miradas centradas exclusivamente en la carencia.

En definitiva, esta experiencia me permitió confirmar que evaluar para acompañar no significa renunciar a enseñar ni relativizar los aprendizajes esperados. Significa, por el contrario, asumir con mayor responsabilidad el trabajo docente, reconociendo que la heterogeneidad no es un obstáculo a superar, sino una condición real a partir de la cual construir propuestas más justas, más humanas y pedagógicamente más potentes.

Referencias

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Camilloni, A. R. W. de, Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. del C. (1998). En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós

II. Saberes en Acción: Prácticas y Didáctica en el Aula Heterogénea

Aprender mientras se evalúa

Una experiencia en un aula diversa de segundo grado

Diego Ariel Gómez

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en un segundo grado del área de Matemática, en una escuela primaria común, con un grupo conformado por quince estudiantes de entre siete y ocho años. En un aula caracterizada por la heterogeneidad en los modos de aprender —especialmente en relación con el sistema de numeración, el cálculo mental y la resolución de problemas—, la evaluación fue concebida como una herramienta pedagógica integrada al proceso de enseñanza y aprendizaje. La propuesta se organizó a partir de problemas matemáticos vinculados con situaciones cotidianas, con el propósito de favorecer la comprensión del sentido de las operaciones y no solo la aplicación mecánica de procedimientos. A través de la observación sistemática, la valorización de estrategias diversas, la resignificación del error y la revisión de resoluciones, la evaluación se constituyó en una práctica formativa que permitió acompañar trayectorias, ajustar la enseñanza y promover aprendizajes más justos e inclusivos.

Palabras clave: evaluación formativa; Matemática; segundo grado; diversidad; error; retroalimentación

Un aula diversa como punto de partida

La experiencia que se desarrolla en este artículo tuvo lugar en la Escuela Primaria Común N.º 8 del Distrito Escolar 9, en un segundo grado del área de Matemática, conformado por quince estudiantes de entre siete y ocho años. El grupo presentaba una marcada heterogeneidad en los modos de aprender, especialmente en relación con el manejo del sistema de numeración, el cálculo mental y la resolución de problemas. Algunos estudiantes resolvían consignas con rapidez y seguridad; otros necesitaban apoyos

constantes, explicaciones orales reiteradas y mayor tiempo para comprender las situaciones planteadas. Este escenario hizo necesario pensar la evaluación como una herramienta pedagógica integrada al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La propuesta se enmarcó en el trabajo con problemas matemáticos vinculados con situaciones cotidianas, con el objetivo de favorecer la comprensión del sentido de las operaciones y no solo la aplicación mecánica de procedimientos. Desde esta perspectiva, la evaluación fue concebida como un proceso continuo, orientado a acompañar las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes más que como una instancia final de comprobación de resultados.

Problemas matemáticos y observación de estrategias

Las clases comenzaron con la presentación de situaciones problemáticas simples, relacionadas con el uso de cantidades, sumas y restas en contextos cercanos a los alumnos, como compras, repartos o juegos. Las consignas se abordaron de manera colectiva, promoviendo la lectura compartida del problema y la anticipación de posibles estrategias de resolución. Estos intercambios orales permitieron observar cómo cada estudiante interpretaba la consigna y qué conocimientos ponía en juego.

Durante el trabajo individual y en pequeños grupos, el docente recorrió el aula observando los procedimientos utilizados, las representaciones realizadas y las dificultades que surgían. Algunos alumnos resolvían los problemas mediante conteo; otros utilizaban dibujos o descomposición de números; mientras que algunos aún confundían el sentido de la operación a realizar. Estas diferencias no fueron consideradas errores a corregir sin más, sino evidencias valiosas para comprender los procesos de aprendizaje de cada estudiante.

El error como oportunidad de enseñanza

En este marco, el error pasó a ser una oportunidad de intervención pedagógica. Frente a una resolución incorrecta, el docente formuló preguntas orientadoras, pidió explicaciones sobre el procedimiento utilizado y propuso comparar distintas estrategias entre compañeros. De este modo, el error abrió nuevas rutas de aprendizaje y permitió ajustar las intervenciones según las necesidades del grupo, en coherencia con una concepción formativa de la evaluación.

En línea con esta perspectiva, Anijovich

y Cappelletti (2017) señalan que “evaluar para aprender” se inscribe claramente en el paradigma de la evaluación formativa y se orienta a pensar la evaluación como un proceso continuo, con fuerte potencial retroalimentador tanto para los docentes como, especialmente, para los estudiantes. Esta idea resulta particularmente significativa en la experiencia relatada, ya que la evaluación no implicó solo registrar respuestas correctas o incorrectas, sino interpretar la información obtenida a partir de las producciones y de los intercambios orales para tomar decisiones que mejoraran la enseñanza.

Tal como sostiene Camilloni et al. (1998), las estrategias de aprendizaje pueden ser evaluadas tanto por el propio sujeto que las lleva a cabo como por el docente, quien observa, interpreta y valora los modos en que el conocimiento se pone en juego. En este sentido, las observaciones realizadas durante las clases permitieron reformular consignas, ofrecer apoyos diferenciados y proponer nuevas situaciones problemáticas ajustadas al nivel del grupo.

Evaluar para enseñar y para aprender

La heterogeneidad del aula se abordó mediante consignas abiertas y la valorización de múltiples estrategias de resolución. No se promovió un único procedimiento correcto, sino que se habilitó la discusión de distintas formas de pensar un problema. Esta dinámica favoreció la participación de todos los estudiantes y fortaleció la confianza, especialmente en aquellos que solían sentirse inseguros en el área de Matemática y participaban menos en clase.

A su vez, se propuso a los alumnos revisar algunas de sus resoluciones y explicar oralmente cómo habían pensado los problemas. Estas instancias permitieron promover procesos de metacognición, ayudando a los estudiantes a tomar conciencia de sus estrategias y de los aprendizajes logrados. La evaluación se transformó así en una práctica compartida, integrada al trabajo cotidiano del aula.

Resultados y reflexión pedagógica

Los resultados fueron alentadores. Se observó una mayor disposición de los estudiantes a enfrentar situaciones problemáticas, una mejora progresiva en la comprensión del sentido de las operaciones y una participación más activa en los intercambios. La experiencia muestra que, en aulas heterogéneas de segundo grado, la evaluación integrada a la enseñanza de la Matemática permite acompañar los aprendizajes

de manera más justa e inclusiva.

Cuando la evaluación se concibe como un proceso continuo, basado en la observación, la interpretación y la retroalimentación, deja de ser un acto punitivo para convertirse en una verdadera herramienta pedagógica. Lo más valioso de la propuesta fue comprobar que, al retomar el error, resignificarlo y valorar los distintos modos de resolver, la evaluación contribuye a construir aprendizajes significativos y a fortalecer la confianza de los estudiantes en sus propias capacidades.

Reflexión final

Esta experiencia reafirma que evaluar en Matemática no debe limitarse a comprobar resultados, sino que puede constituirse en una práctica que permite comprender procesos, intervenir pedagógicamente y abrir nuevas oportunidades de aprendizaje. En aulas diversas, donde los estudiantes resuelven, piensan y participan de maneras diferentes, la evaluación formativa se vuelve una herramienta indispensable para enseñar mejor. Cuando se integra a la vida cotidiana del aula, la evaluación deja de ser un momento de cierre y se transforma en una forma de acompañar, orientar y dar sentido a los aprendizajes.

Referencias

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

El tapiz del aprendizaje

Desafiar la uniformidad en el aula de Ciencias desde una evaluación inclusiva

Virginia Rodríguez

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia desarrollada en un tercer año del nivel secundario, en una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir de una propuesta sobre *Transformaciones de la materia*. En un grupo conformado por veintiocho adolescentes con trayectorias escolares diversas, distintos niveles de autonomía, recursos tecnológicos desiguales y dificultades heterogéneas de lectura y comprensión, se diseñó una secuencia basada en el enfoque de aulas heterogéneas. La propuesta se organizó en estaciones de aprendizaje con consignas diferenciadas y objetivos comunes, permitiendo que los estudiantes eligieran distintos modos de aproximación y de producción para demostrar lo aprendido. En este marco, la evaluación fue concebida como un proceso continuo, sostenido por rúbricas compartidas, observación docente y múltiples formatos de resolución. La experiencia permitió advertir que la diversidad de soportes no empobrece el aprendizaje, sino que lo amplía, al tiempo que favorece la inclusión, la autorregulación y el compromiso con la tarea.

Palabras clave: evaluación formativa; aulas heterogéneas; inclusión educativa; Ciencias; autorregulación; justicia educativa

La ficción de la homogeneidad

Durante mucho tiempo, la homogeneidad funcionó en el sistema educativo como una ficción tranquilizadora para la planificación docente, aunque muchas veces operó también como una barrera invisible para el potencial del alumnado. Esta tensión se volvió evidente en mi experiencia en una escuela

secundaria de gestión pública, con un grupo de tercer año integrado por veintiocho adolescentes de entre catorce y quince años. Se trataba de un curso con marcadas diferencias en sus trayectorias escolares: algunos estudiantes contaban con gran autonomía y recursos tecnológicos en sus hogares, mientras que otros atravesaban situaciones de vulnerabilidad socioeconómica y presentaban dificultades de lectura y comprensión de textos. En ese escenario, el desafío era diseñar una propuesta sobre *Transformaciones de la materia* que no dejara a nadie afuera y que reconociera que el aula es, por definición, un territorio heterogéneo.

El objetivo central de la intervención fue que los estudiantes lograran identificar y explicar cambios físicos y químicos de la vida cotidiana, permitiéndoles elegir de qué manera demostrar ese conocimiento. Para ello, se diseñó una propuesta basada en el enfoque de aulas heterogéneas, donde la flexibilidad y la diversidad de soportes no fueran excepciones destinadas solo a quienes presentaban dificultades, sino una norma compartida para todo el grupo. La intención fue romper con una enseñanza monocrónica y ofrecer una estructura que fomentara la autonomía, de modo tal que cada estudiante pudiera posicionarse como protagonista de su propio proceso de indagación y producción.

De la instrucción única a los entornos con opción

La implementación comenzó con la creación de estaciones de aprendizaje. En lugar de desarrollar una clase magistral única, el aula se dividió en cuatro sectores con consignas diferenciadas, aunque orientadas a objetivos de aprendizaje comunes. Una estación ofrecía material de laboratorio para realizar experimentos simples; otra incluía textos científicos con distintos niveles de complejidad; la tercera contaba con dispositivos para analizar simulaciones virtuales; y la cuarta proponía un desafío de expresión creativa para representar procesos moleculares. Esta dinámica dialoga con lo que Rebeca Anijovich define como el diseño de propuestas que ofrecen alternativas para que los alumnos puedan elegir según sus intereses y estilos de aprendizaje, promoviendo así un entorno inclusivo.

Al observar el desarrollo de la secuencia, lo primero que se hizo visible fue una disminución marcada de la apatía. Aquellos estudiantes que solían desconectarse durante las explicaciones teóricas se involucraron con entusiasmo en la estación experimental, donde el registro de lo observado mediante dibujos o esquemas les permitió validar

saberes sin la presión inmediata del texto escrito complejo. Por otro lado, quienes contaban con mayor competencia lingüística se desafiaron comparando simulaciones virtuales con textos teóricos, estableciendo relaciones de abstracción que antes no se daban por falta de tiempo o por ausencia de estímulos adecuados. En este contexto, el rol docente dejó de ser el de fuente única de información para convertirse en una mediación activa que circulaba entre las mesas, formulando preguntas e intervenciones personalizadas según el punto de partida de cada grupo.

Evaluar para acompañar distintos caminos

Los resultados fueron reveladores. Al finalizar la secuencia, el 90 % de los estudiantes logró explicar los conceptos fundamentales, aunque lo hicieran a través de soportes diferentes: algunos mediante un informe escrito tradicional, otros a través de un video explicativo grabado con sus celulares, y un pequeño grupo mediante una representación gráfica comentada. La diversidad de productos no afectó la calidad del aprendizaje; por el contrario, enriqueció la puesta en común, ya que cada equipo aportó una perspectiva diferente sobre el mismo fenómeno químico.

En este marco, la evaluación no funcionó como un acontecimiento final y punitivo, sino como un proceso continuo. El uso de rúbricas compartidas desde el inicio permitió que los estudiantes supieran qué se esperaba de ellos, reduciendo la ansiedad y favoreciendo la autorregulación. De este modo, la evaluación se integró al proceso de enseñanza como una herramienta de orientación, seguimiento y acompañamiento, más que como una simple instancia de veredicto.

Una brújula para revisar la práctica

Al reflexionar sobre la experiencia, la sensación predominante es la de una complejidad profundamente gratificante. Lo más valioso de trabajar desde el paradigma de las aulas heterogéneas fue el cambio en el clima áulico: comenzó a respirarse un mayor respeto por los tiempos del otro y una valoración más genuina de las distintas capacidades. Descubrí que, cuando el docente confía en la capacidad de elección del estudiante y ofrece un marco sólido de trabajo, la disciplina deja de ser un problema para convertirse en compromiso con la tarea. La propuesta resultó potente no porque intentara “nivelar hacia abajo”, sino porque ofreció múltiples escaleras para alcanzar un mismo horizonte pedagógico.

Sin embargo, como toda práctica en

construcción, la experiencia también deja puntos de mejora. En futuras implementaciones sería importante profundizar en la coevaluación entre pares. Si bien la autoevaluación funcionó de manera positiva, la mirada del compañero puede convertirse en un motor muy potente para el aprendizaje adolescente, siempre que exista un trabajo sistemático que evite que esa instancia se reduzca a un intercambio superficial de elogios. Asimismo, la gestión del tiempo continúa siendo un desafío: coordinar varias estaciones simultáneas requiere una organización previa muy cuidadosa para evitar que la libertad de elección derive en dispersión.

La experiencia reafirma que planificar para la heterogeneidad no implica elaborar una propuesta distinta para cada estudiante —algo materialmente inviable—, sino construir una propuesta lo suficientemente amplia y flexible para que todos encuentren su propia puerta de entrada al conocimiento. En este sentido, la evaluación cumple un papel decisivo: permite visibilizar procesos diversos, legitimar modos distintos de aprender y sostener una enseñanza más justa. La propuesta muestra que educar en la diversidad no es una concesión metodológica, sino una toma de posición pedagógica y ética que reconoce a cada estudiante como sujeto singular, capaz de aprender si encuentra las herramientas y los puentes adecuados.

Conclusión

Desafiar la uniformidad en el aula supone también revisar las formas tradicionales de evaluar. Cuando se amplían los soportes, se comparten criterios y se habilitan distintos recorridos para demostrar lo aprendido, la evaluación deja de ser un filtro homogeneizador y se convierte en una práctica de inclusión. En esa transformación reside una de sus potencias más valiosas: permitir que cada estudiante encuentre un modo posible de aprender, producir y ser reconocido en el espacio escolar.

Referencias

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Anijovich, R., & González, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó/SEP

Evaluar para incluir

Retroalimentación y aprendizaje en un segundo grado heterogéneo

Mariana Lidia Riboloff

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia desarrollada en un segundo grado de una escuela primaria estatal caracterizado por una marcada heterogeneidad en las trayectorias escolares. La propuesta didáctica se centró en la producción de textos narrativos breves en el área de Lengua, articulada con contenidos de Conocimiento del Mundo, integrando la evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza. A través de instancias de escritura de borradores, lectura compartida, retroalimentación docente y autoevaluación mediante rúbricas adaptadas, se promovió la mejora progresiva de los textos y la toma de conciencia del propio aprendizaje. La experiencia evidencia que, en contextos diversos, la evaluación formativa puede convertirse en una herramienta clave para la inclusión educativa, al acompañar procesos, orientar intervenciones pedagógicas y fortalecer la autonomía de los estudiantes.

Palabras clave: evaluación formativa; retroalimentación; inclusión educativa; heterogeneidad; escritura

La evaluación como herramienta para acompañar trayectorias diversas

En una escuela primaria de gestión estatal se desarrolló una propuesta didáctica centrada en la producción de relatos narrativos breves en un segundo grado del primer ciclo. El grupo estaba compuesto por 17 estudiantes de entre siete y ocho años y presentaba una marcada heterogeneidad en las trayectorias escolares y en los procesos de aprendizaje.

Entre los estudiantes se encontraban un

alumno con diagnóstico dentro del espectro autista con acompañante pedagógico, un niño con dificultades significativas en la comprensión y en proceso de alfabetización en consolidación, un estudiante posteriormente derivado a educación especial con diagnóstico de síndrome de Snijders Blok-Campeau y una niña con tartamudez que había logrado alfabetizarse a partir de un gran esfuerzo personal. El resto del grupo presentaba un buen desempeño académico y un alto compromiso con las propuestas de trabajo.

En este contexto, el objetivo principal fue promover la producción de textos narrativos con coherencia temporal, uso adecuado de conectores y revisión progresiva de los escritos. Desde el inicio, la evaluación fue concebida como parte constitutiva del proceso de enseñanza y no como una instancia final de acreditación.

Retroalimentación y evaluación formativa

Siguiendo los aportes de Anijovich y Cappelletti, la evaluación fue entendida como una oportunidad para aprender. En lugar de limitarse a la corrección de errores, se diseñaron actividades que permitieran obtener evidencias diversas del aprendizaje y promover instancias de reflexión sobre la propia producción escrita.

La secuencia incluyó la elaboración de un primer borrador individual, la lectura compartida en pequeños grupos y la elaboración de una segunda versión del texto a partir de devoluciones específicas. La retroalimentación docente ocupó un lugar central. Las intervenciones no se centraron exclusivamente en errores ortográficos o de puntuación, sino en preguntas orientadoras que promovieran la reflexión sobre el contenido del texto y su coherencia narrativa.

Preguntas como “¿Se entiende qué sucede primero?”, “¿Podrías agregar cómo se siente el personaje?” o “¿Qué palabra conecta mejor estas ideas?” permitieron orientar el proceso de revisión y favorecer la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje.

Evaluar en contextos heterogéneos

En el caso del estudiante con autismo se incorporaron apoyos visuales mediante secuencias ilustradas que facilitaban la organización temporal de la narración. Para el alumno con dificultades de

comprensión se utilizó la escritura compartida y el dictado al docente como instancia intermedia. Por su parte, la niña con tartamudez encontró en la producción escrita un espacio de expresión que fortaleció su confianza académica.

Estas intervenciones se sustentaron en la premisa de que el error constituye una información valiosa para la enseñanza y no un indicador de fracaso. En este sentido, la evaluación fue entendida como un proceso de interpretación pedagógica que orienta decisiones didácticas.

Tal como sostiene Camilloni, evaluar implica interpretar información relevante sobre los aprendizajes para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas.

Autoevaluación y construcción de autonomía

Además de la retroalimentación docente, se incorporaron instancias de autoevaluación mediante una rúbrica adaptada con criterios accesibles para los estudiantes. Entre ellos se incluían afirmaciones como:

- “Mi texto tiene principio, desarrollo y final”.
- “Revisé las palabras antes de entregar”.

El uso de rúbricas permitió transparentar los criterios de evaluación y favorecer el pasaje progresivo desde la heteroevaluación hacia la autoevaluación. De este modo, los estudiantes comenzaron a asumir un papel más activo en la revisión de sus producciones.

Los resultados fueron significativos. Todos los estudiantes lograron producir al menos un texto narrativo completo y se evidenciaron avances en la coherencia textual y en la autonomía durante la revisión.

Más allá de los progresos académicos, la experiencia contribuyó a consolidar un clima de aula basado en la confianza y en la idea de que aprender implica intentar, equivocarse y volver a intentar.

Conclusión

La experiencia permitió comprobar que en aulas heterogéneas la evaluación no puede ser uniforme ni rígida. Debe ser flexible, contextualizada y orientada a la mejora de los aprendizajes.

Cuando la evaluación se integra desde el inicio de la planificación y se articula con la retroalimentación pedagógica, deja de ser un mecanismo de clasificación para convertirse en una herramienta de inclusión. En este sentido, evaluar implica acompañar procesos, reconocer avances y generar nuevas oportunidades para aprender.

Referencias

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Díaz Velázquez, S. W. (2004). *La evaluación formativa y la retroalimentación*.
- Manual de apoyo docente. (2017). *Evaluación para el aprendizaje*.

Cuando evaluar es acompañar

Literatura y retroalimentación en un segundo grado diverso

Carmen Alejandra Chiarelli Castellan

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia desarrollada en un segundo grado de una escuela primaria de gestión estatal, con un grupo conformado por veintisiete estudiantes de entre siete y ocho años, cuyas trayectorias escolares evidenciaban distintos niveles de alfabetización. Mientras algunos niños ya leían con fluidez y producían textos con autonomía, otros transitaban aún los primeros momentos del proceso de lectura y escritura; además, uno de los alumnos contaba con adecuaciones curriculares significativas. En este contexto, se diseñó una secuencia didáctica a partir del cuento *La bruja Winnie*, con el propósito de trabajar comprensión lectora y producción escrita en un marco de evaluación formativa. A través de lecturas compartidas, actividades diferenciadas, observación sistemática y retroalimentación específica, la evaluación fue concebida como una herramienta pedagógica para acompañar procesos individuales y fortalecer la inclusión. La experiencia permitió resignificar la evaluación como práctica continua de observación, ajuste y mejora, centrada en los avances de cada estudiante y no en la comparación entre pares.

Palabras clave: evaluación formativa; retroalimentación; alfabetización; diversidad; inclusión educativa; literatura infantil

Un segundo grado diverso como punto de partida

La experiencia que aquí se comparte se desarrolló en un segundo grado de una escuela primaria de gestión estatal. El grupo estaba conformado por veintisiete estudiantes de entre siete y ocho años, con trayectorias escolares diversas. Algunos niños ya leían con fluidez y producían textos con autonomía,

mientras que otros aún transitaban los primeros momentos del proceso de alfabetización. Además, uno de los alumnos contaba con adecuaciones curriculares significativas.

Esta heterogeneidad no fue entendida como un obstáculo, sino como el punto de partida de la propuesta. A partir de esa realidad, diseñé una secuencia didáctica basada en el cuento *La bruja Winnie*, un texto literario motivador que permitió trabajar comprensión lectora y producción escrita. El propósito fue fortalecer los aprendizajes y desarrollar una evaluación formativa capaz de acompañar los procesos individuales.

Leer, conversar y observar para enseñar mejor

La secuencia comenzó con la lectura compartida del cuento. Los intercambios orales posteriores permitieron recuperar anticipaciones, inferencias y opiniones de los estudiantes. Esta instancia inicial funcionó ya como evaluación diagnóstica, ya que brindó información relevante para ajustar las propuestas posteriores.

A partir de allí, se propusieron actividades diferenciadas: reconstrucción de la secuencia narrativa, escritura de finales alternativos y descripción de personajes. Cada consigna contempló distintos niveles de complejidad, con el fin de que todos los estudiantes pudieran participar desde sus posibilidades reales. Esta organización permitió sostener objetivos comunes sin desconocer la diversidad del grupo.

Retroalimentar para acompañar procesos

Coincido con Anijovich cuando afirma que evaluar supone generar información para mejorar los aprendizajes. Desde esta perspectiva, la evaluación dejó de ser un momento final para convertirse en una práctica constante de observación y retroalimentación. En las producciones escritas señalé avances concretos —como el uso adecuado de mayúsculas, la coherencia en la secuencia narrativa y la ampliación del vocabulario— y ofrecí orientaciones específicas para mejorar.

En esta línea, Díaz Velázquez sostiene que la evaluación formativa implica transformar una cultura evaluativa centrada en la calificación hacia una lógica de acompañamiento continuo. Esta mirada resultó clave para fortalecer la confianza de los estudiantes y para construir un clima de aula más disponible para la revisión y el aprendizaje.

El Manual de Evaluación para el Aprendizaje

(2017) también señala que evaluar supone recoger evidencias con el propósito de tomar decisiones pedagógicas oportunas. En este sentido, cuando observé dificultades en la organización temporal del relato, incorporé apoyos visuales con imágenes secuenciadas, lo que favoreció mejoras significativas en las producciones.

Evaluar sin comparar: una decisión pedagógica

En relación con la heterogeneidad, procuré centrar la evaluación en el progreso individual y no en la comparación entre pares. Camilloni y Celman sostienen que evaluar implica interpretar procesos complejos y reconocer que el aprendizaje no se produce de manera uniforme. Esta perspectiva permitió valorar pequeños avances que, desde otros enfoques más rígidos, podrían haber pasado desapercibidos.

La experiencia reafirmó que la evaluación formativa transforma el clima del aula. Cuando la devolución es clara y respetuosa, los estudiantes se animan a revisar, corregir y preguntar. En ese marco, el error deja de ocupar un lugar punitivo y se convierte en parte del aprendizaje.

Resultados

Trabajar con La bruja Winnie en un aula heterogénea permitió resignificar la evaluación como herramienta pedagógica al servicio del aprendizaje y de la inclusión. Lo más valioso de la experiencia fue comprobar que una evaluación sostenida por observación, devoluciones concretas y propuestas diferenciadas puede fortalecer tanto los aprendizajes como la confianza de los estudiantes en sus propias posibilidades.

Asimismo, la propuesta puso de manifiesto la necesidad de seguir profundizando ciertas líneas de trabajo. En futuras oportunidades incorporaría instancias más sistemáticas de autoevaluación y explicitaría con mayor claridad los criterios de evaluación desde el inicio de la secuencia, de modo que los estudiantes puedan apropiarse aún más de sus procesos de aprendizaje.

Conclusión

Evaluar en un aula diversa implica asumir que enseñar y evaluar forman parte de una misma práctica. Cuando la evaluación se entiende como acompañamiento, permite reconocer avances, ofrecer apoyos oportunos y construir condiciones para que todos los estudiantes puedan aprender. En este sentido, la experiencia confirma que la retroalimentación, la observación sistemática y la atención al progreso

individual no solo enriquecen las propuestas de alfabetización, sino que también vuelven más justa y más humana la tarea de enseñar.

Referencias

Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.

Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. del C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Díaz Velázquez, S. W. (2024). *La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los estudiantes de secundaria* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Perú.

Ministerio de Educación. (2017). *Manual de evaluación para el aprendizaje*. Ministerio de Educación de Chile.

La retroalimentación como motor del aprendizaje en la escritura escolar

Una experiencia de evaluación formativa en sexto grado

Silvina Paula Saccone

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia de evaluación formativa desarrollada en un sexto grado de una escuela del barrio de Parque Chacabuco, con un grupo de veinticinco estudiantes de entre once y doce años. La propuesta se enmarcó en una secuencia didáctica sobre mitos griegos y tuvo como eje la escritura de un texto narrativo a partir de la reescritura de un posible desenlace para Perseo y Medusa. En un aula con trayectorias de aprendizaje diversas, la evaluación fue concebida como un proceso continuo, sostenido por una rúbrica elaborada colaborativamente, instancias de autoevaluación y retroalimentación diferenciada según las necesidades de cada grupo. La experiencia permitió advertir que la retroalimentación no solo mejora las producciones escritas, sino que también fortalece la autonomía, la confianza y la reflexión de los estudiantes sobre sus propios procesos de escritura.

Palabras clave: evaluación formativa; retroalimentación; escritura escolar; rúbrica; autoevaluación; heterogeneidad

Escribir en un aula heterogénea

La propuesta didáctica se llevó a cabo en un sexto grado integrado por veinticinco alumnos de entre once y doce años, en una escuela del barrio de Parque Chacabuco. La experiencia se desarrolló durante el mes de octubre, luego de haber transitado varias situaciones de escritura en la primera parte

del año. La mayoría de los estudiantes comparte la escolaridad desde primer grado, por lo que los vínculos entre pares se encuentran afianzados y existen liderazgos positivos bien definidos. Sin embargo, el grupo presenta trayectorias de aprendizaje diversas, lo que exigió contemplar la heterogeneidad del aula sin perder de vista los objetivos de enseñanza y aquello que se esperaba que todos pudieran aprender.

La secuencia se enmarcó en el trabajo sobre mitos griegos, a partir del material del libro *Yo amo aprender* de 6.º grado, donde se abordan historias de héroes, dioses y seres mitológicos. En particular, la actividad que aquí se analiza consistió en la escritura de un texto narrativo, en consonancia con el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, cuyo propósito es formar estudiantes capaces de leer y escribir de manera organizada, participando activamente en situaciones de producción textual. Luego de la lectura y el análisis del mito griego Perseo y Medusa, se propuso a los alumnos reescribir un posible desenlace, conservando el universo mítico del relato.

Planificar la escritura, acompañar la diversidad

La actividad se realizó en pequeños grupos, modalidad con la que los estudiantes ya estaban familiarizados. La conformación de los grupos consideró tanto las dinámicas colectivas como las características individuales, con el propósito de diseñar una propuesta diversificada y atenta a las trayectorias escolares. Antes de escribir, se desarrolló un trabajo previo sobre la estructura del mito, las características de los personajes y el lenguaje propio del género.

Para atender a la heterogeneidad del aula, se ofrecieron distintos apoyos: organizadores gráficos, banco de conectores, descripciones modelo y posibles nudos narrativos. Al mismo tiempo, algunos grupos fueron desafiados a incorporar diálogos o recursos literarios que promovieran mayor autonomía y riqueza expresiva. A partir de estos andamiajes, cada grupo elaboró su propio plan de escritura.

Evaluar para revisar y mejorar

La evaluación fue concebida como un proceso continuo. Siguiendo los aportes de Rebeca Anijovich, tanto en la evaluación como oportunidad como en sus desarrollos sobre evaluación formativa, se explicitó desde el inicio qué se esperaba de las producciones. Para ello, se confeccionó una rúbrica en forma

colaborativa, con criterios claros y compartidos que favorecieron la autoevaluación y permitieron orientar la escritura desde parámetros visibles para todos.

Entre los criterios contemplados se incluyeron la adecuación al género, la coherencia temporal del relato, el uso de recursos descriptivos y conectores, y la ortografía. En un primer momento, los estudiantes utilizaron esos criterios para revisar sus propias producciones y realizar los ajustes necesarios. De este modo, la evaluación funcionó no solo como herramienta para el docente, sino también como recurso para que los alumnos tomaran conciencia de sus avances y de los aspectos que debían mejorar.

La retroalimentación como herramienta pedagógica

La retroalimentación en los pequeños grupos resultó clave. En un aula heterogénea, mientras algunos estudiantes necesitaban apoyo en aspectos ortográficos y de cohesión textual, otros requerían desafíos vinculados con la profundización del conflicto narrativo o la riqueza del vocabulario. La intervención docente consistió en realizar comentarios específicos, orientados a señalar avances y ofrecer sugerencias concretas para mejorar las versiones finales. Esta mirada formativa permitió que cada grupo identificara su propio progreso, fortaleciendo la autonomía y la autoestima.

En los casos de estudiantes con mayores dificultades, las intervenciones fueron más guiadas y se trabajó sobre la reescritura por párrafos. En otros casos, la retroalimentación se centró en preguntas más desafiantes, orientadas a ampliar el conflicto o enriquecer la trama. Así, la evaluación dejó de reducirse a la corrección final de un producto para convertirse en una herramienta de acompañamiento del proceso.

Resultados

La experiencia permitió concebir la evaluación como una oportunidad para transformar las prácticas habituales, generando momentos de reflexión sobre el aprendizaje. En coherencia con la propuesta de Anijovich, la evaluación formativa promueve la inclusión porque reconoce diferentes puntos de partida y permite enseñar más y mejor. En este caso, la escritura fue parte de un proceso acompañado, en el que evaluar significó también enseñar y aprender.

Se observaron distintas reacciones frente a la propuesta. Algunos estudiantes se sintieron

especialmente motivados por la libertad creativa, mientras que otros necesitaron mayor acompañamiento para organizar sus ideas. Sin embargo, la instancia de revisión y retroalimentación permitió que todos experimentaran avances concretos, fortaleciendo la confianza en sus posibilidades como escritores. Entre las mejoras posibles, sería valioso destinar más tiempo a la planificación de la escritura, sobre todo para aquellos alumnos que necesitan mayor acompañamiento, e incorporar más soportes escritos y gráficos para sostener ese proceso.

Conclusión

Entender la evaluación como instancia de aprendizaje permitió que cada grupo avanzara a su ritmo, respetando el punto de partida y la diversidad del aula. En este sentido, evaluar implicó ofrecer oportunidades para revisar, mejorar y profundizar los procesos de escritura. La experiencia reafirma que la retroalimentación, cuando se inscribe en una propuesta formativa y sostenida, no solo mejora los textos, sino que también fortalece la autonomía, la reflexión y el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje.

Referencias

- Anijovich, R. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación. (2024). *Diseño Curricular del Nivel Primario*. GCBA.
- Ministerio de Educación. (2024). *Yo amo aprender*. 6.º grado.

Evaluar para aprender: una experiencia transformadora

Gloria Fernández

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en cuarto grado de la escuela primaria, centrada en la enseñanza de las fracciones equivalentes desde una perspectiva de evaluación formativa. A lo largo de dos clases, se propusieron situaciones de manipulación concreta, intercambio entre pares, puesta en común y actividades individuales breves que permitieron observar los modos de razonamiento de los estudiantes y ajustar la enseñanza en función de sus necesidades reales. Lejos de concebir la evaluación como una instancia final de verificación, la propuesta la integró al proceso mismo de aprendizaje, favoreciendo la explicitación de estrategias, la comprensión conceptual y la retroalimentación oportuna. La experiencia pone en evidencia que evaluar formativamente implica acompañar, interpretar y reorientar la enseñanza para promover aprendizajes más significativos y una participación más activa de los alumnos.

Palabras clave: evaluación formativa; escuela primaria; matemática; fracciones equivalentes; retroalimentación; metacognición

Introducción

La experiencia que aquí se presenta fue realizada durante dos clases de cuarto grado, en agosto de 2024, con un grupo de veinticuatro niños y niñas de aproximadamente nueve años, a quienes ya había acompañado como docente en el ciclo anterior. La propuesta se centró en la resolución de problemas vinculados con fracciones equivalentes, un contenido que, con frecuencia, suele evaluarse mediante ejercicios escritos aplicados al final de la unidad.

Sin embargo, en esta oportunidad se decidió abordar el tema desde una perspectiva diferente. En

lugar de esperar a una instancia final para constatar resultados, se optó por integrar la evaluación al proceso de enseñanza, de modo que permitiera observar comprensiones, detectar dificultades, acompañar razonamientos y ofrecer retroalimentación en tiempo real. En este sentido, la propuesta se apoyó en una concepción de evaluación formativa que reconoce el error como punto de partida para aprender y que asigna al docente un rol activo en la orientación de los procesos de pensamiento de los estudiantes.

Primera clase: manipulación concreta y construcción de sentido

La primera clase se inició con una situación problemática contextualizada: dividir varias pizzas del mismo tamaño en diferentes cantidades y analizar qué fracciones representaban porciones equivalentes. Luego de una breve explicación inicial, los alumnos se organizaron en pequeños grupos y trabajaron con materiales concretos, en este caso círculos de cartulina que representaban pizzas fraccionadas.

Durante el desarrollo de la actividad, el rol docente no se centró en corregir respuestas de manera inmediata, sino en observar, escuchar argumentos y formular preguntas que ayudaran a profundizar la comprensión. Interrogantes como “¿Cómo sabes que esas fracciones representan la misma cantidad?”, “¿Qué sucede si dividimos la pizza en más partes?” o “¿Podemos comprobarlo de otra manera?” permitieron desplazar el foco desde la respuesta correcta hacia el razonamiento que la sustentaba.

Un momento especialmente significativo se produjo cuando un grupo sostuvo que $\frac{2}{4}$ y $\frac{3}{6}$ no eran equivalentes porque sus denominadores eran distintos. En lugar de señalar el error de forma directa, se propuso superponer las piezas recortadas para comparar las áreas. Esa acción concreta les permitió advertir por sí mismos que ambas fracciones representaban la misma cantidad, y a partir de allí comenzaron a ensayar nuevas equivalencias. De este modo, el error dejó de funcionar como un signo de fracaso para convertirse en una oportunidad de indagación y construcción conceptual.

Al finalizar la clase, se realizó una puesta en común en la que cada grupo compartió sus estrategias de resolución. Las ideas principales y las dificultades frecuentes fueron registradas en el pizarrón, y esas observaciones permitieron ajustar la planificación de la clase siguiente. En particular, se decidió incorporar más actividades de representación gráfica para fortalecer la comprensión del concepto.

Segunda clase: formalización y retroalimentación

La segunda clase retomó los hallazgos surgidos en la experiencia grupal previa. A partir de ejemplos contruidos por los propios estudiantes —como $1/2 = 2/4$, $2/3 = 4/6$ y $3/5 = 6/10$ — se abrió una instancia de análisis colectivo orientada a descubrir la regularidad que permite construir fracciones equivalentes.

La pregunta “¿Qué relación observan entre los números?” buscó promover que los alumnos identificaran que tanto el numerador como el denominador se multiplican por un mismo número. Recién después de esa exploración se avanzó hacia la formalización en el pizarrón de dos ideas centrales: que dos fracciones son equivalentes cuando representan la misma cantidad, aunque sus números sean distintos, y que para encontrar una fracción equivalente se multiplica el numerador y el denominador por el mismo número.

A continuación, se propuso una actividad individual breve. Cada estudiante debía responder si $3/4$ era equivalente a $6/8$ y explicar con sus palabras cómo lo había advertido, además de encontrar una fracción equivalente a $5/6$. Esta instancia permitió recuperar lo trabajado colectivamente y, al mismo tiempo, observar el grado de apropiación individual del contenido.

La corrección se realizó mediante una estrategia de retroalimentación inmediata. Las hojas se intercambiaron en parejas y la docente circuló ofreciendo devoluciones específicas, tales como: “Tu explicación es clara, pero falta justificar el procedimiento” o “Revisa si multiplicaste numerador y denominador por el mismo número”. Estas intervenciones buscaron orientar el pensamiento sin clausurarlo, promoviendo que los estudiantes revisaran sus producciones y fortalecieran su capacidad de argumentación.

Reflexión pedagógica

La experiencia permitió advertir que, cuando la evaluación se integra al proceso de enseñanza, deja de ser una instancia terminal para convertirse en una herramienta pedagógica de gran valor. En este caso, posibilitó detectar errores conceptuales —por ejemplo, la creencia de que fracciones con números distintos no pueden ser equivalentes—, ajustar las explicaciones en función de necesidades reales, promover la argumentación y favorecer una mayor conciencia sobre el propio aprendizaje.

Asimismo, la propuesta confirmó que la

evaluación formativa no constituye un momento aislado, sino un proceso sostenido de observación intencional, formulación de preguntas, retroalimentación y toma de decisiones pedagógicas. En cuarto grado, etapa en la que los estudiantes consolidan operaciones básicas y comienzan a enfrentarse con nociones más abstractas, esta perspectiva resulta especialmente valiosa, ya que permite intervenir tempranamente sobre concepciones erróneas y acompañar la construcción de confianza en la propia capacidad para resolver problemas.

Desde el punto de vista docente, la experiencia también puso de relieve una transformación importante del rol profesional. Evaluar formativamente exige escucha atenta, flexibilidad y disposición para revisar estrategias de enseñanza a partir de lo que efectivamente ocurre en el aula. En este sentido, la evaluación no solo aporta información sobre lo que aprenden los estudiantes, sino también sobre la pertinencia de las decisiones didácticas adoptadas.

Conclusión

La experiencia permitió confirmar que evaluar, en el marco de la enseñanza primaria, también es enseñar. Cuando la evaluación se articula con el proceso de aprendizaje y se orienta a mejorar las comprensiones en lugar de sancionar errores, se convierte en una herramienta poderosa para el desarrollo integral de los estudiantes y para el crecimiento profesional del docente.

Como proyección para futuras experiencias, resultaría enriquecedor profundizar el trabajo con instancias de autoevaluación más sistemáticas y ampliar la articulación teórica del análisis pedagógico. No obstante, la secuencia presentada muestra con claridad que la evaluación formativa favorece un aula en la que los alumnos pueden explicar, revisar, volver a intentar y aprender con mayor conciencia de sus propios procesos. Allí reside, precisamente, su sentido más profundo.

Referencias

Duro, E. (2022). *Evaluación formativa para mejorar la educación*. Propuesta Educativa, 31(58), 49–62.

El tablero de las mil voces: orquestar el aprendizaje en la diversidad

Andrea De Luca

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en un cuarto grado de una escuela pública de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires. La propuesta se orientó al fortalecimiento de la comprensión lectora y la producción escrita a partir del trabajo con leyendas, mediante itinerarios diferenciados, estaciones de aprendizaje y estrategias de evaluación formativa. En un grupo atravesado por trayectorias escolares diversas, la planificación asumió la heterogeneidad no como una dificultad a corregir, sino como una condición constitutiva del aula. El relato analiza las decisiones didácticas adoptadas, el lugar de la docente como mediadora y los efectos observados en la participación, la autorregulación y la autoestima académica de los estudiantes. La experiencia permite reflexionar sobre la evaluación como herramienta para acompañar procesos singulares de aprendizaje y para construir aulas más justas, inclusivas y democráticas.

Palabras clave: evaluación formativa; aulas heterogéneas; diversidad; comprensión lectora; producción escrita; escuela primaria

Introducción

Esta crónica pedagógica se sitúa en un cuarto grado de una escuela pública de gestión estatal, integrado por veintiocho niños y niñas de entre nueve y diez años. Como sucede con frecuencia en las aulas de la Ciudad de Buenos Aires, el grupo presentaba una marcada heterogeneidad: algunos estudiantes mostraban gran autonomía y avidez lectora, mientras que otros transitaban aún el fortalecimiento de la alfabetización inicial o habían visto interrumpidas sus trayectorias escolares por contextos socioeconómicos

Frente a este escenario, el desafío pedagógico no consistió en intentar una nivelación hacia una uniformidad imposible, sino en diseñar una propuesta didáctica que habilitara a cada estudiante a participar desde sus saberes y posibilidades. En ese marco, el objetivo central fue promover la comprensión lectora y la producción escrita a través de itinerarios diferenciados, de modo tal que la heterogeneidad dejara de ser concebida como obstáculo y pudiera convertirse en motor del aprendizaje.

La propuesta, titulada “Exploradores de leyendas”, se inscribió en el enfoque de las aulas heterogéneas, en el que la flexibilidad de los tiempos, los agrupamientos y las formas de acceso al conocimiento ocupa un lugar central. Más allá de los contenidos específicos del área de Prácticas del Lenguaje, el propósito fue favorecer la autorregulación, la confianza en las propias posibilidades y el reconocimiento del otro como parte del proceso de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación dejó de pensarse como instancia terminal de verificación para asumir una función de acompañamiento permanente.

Del diseño a la acción: un aula en movimiento

Al comenzar la secuencia, el espacio físico del aula fue reorganizado. En lugar de la disposición tradicional de bancos orientados hacia el pizarrón, se dispusieron tres estaciones de trabajo con distintos niveles de complejidad y variedad de soportes. En la primera, los alumnos trabajaron con textos breves acompañados por apoyos visuales —como pictogramas y audiolibros— para reconocer la estructura narrativa de la leyenda. En la segunda, se propuso el análisis comparativo de distintas versiones de una misma leyenda. En la tercera, los estudiantes con mayor autonomía asumieron el desafío de reescribir la historia desde la perspectiva de un personaje secundario.

Esta organización dialoga con lo que Anijovich plantea en relación con las actividades con opciones, es decir, propuestas que permiten a los estudiantes involucrarse en tareas diferenciadas según sus necesidades, intereses y modos de aprender. En este caso, la diversificación no implicó una rebaja de expectativas, sino la construcción de múltiples puertas de entrada a saberes compartidos.

Durante el desarrollo de la experiencia, mi rol docente se desplazó desde la centralidad expositiva hacia una función de mediación y acompañamiento.

Evaluar con sentido en Matemática

Una práctica formativa en aulas heterogéneas bajo el nuevo Diseño Curricular de CABA

Mónica Cussi

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia desarrollada durante el ciclo lectivo 2025 en una escuela primaria de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un grupo de 4.º grado integrado por veinticuatro estudiantes de entre nueve y diez años. En un aula caracterizada por la heterogeneidad de trayectorias, tiempos y modos de aprender, la propuesta didáctica en Matemática se orientó a resignificar la evaluación como herramienta pedagógica integrada al proceso de enseñanza. En el marco del nuevo Diseño Curricular de CABA, que enfatiza los aprendizajes fundacionales y el desarrollo de capacidades como el razonamiento crítico, la argumentación y la resolución de problemas, se implementaron instancias de trabajo individual y colaborativo centradas en la verbalización de estrategias, la observación docente, las devoluciones personalizadas, la autoevaluación y la coevaluación. La experiencia permitió advertir que evaluar con sentido implica acompañar los procesos de pensamiento, reconocer avances parciales y promover una relación más confiada y reflexiva con la Matemática.

Palabras clave: evaluación formativa; Matemática; aulas heterogéneas; retroalimentación; autoevaluación; coevaluación

Un aula heterogénea para repensar la evaluación

La experiencia que comparto se desarrolló durante el ciclo lectivo 2025 en una escuela primaria de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un grupo de 4.º grado integrado por veinticuatro estudiantes de entre nueve y diez años. Se trata de un aula heterogénea, en la que conviven

alumnos con fortalezas marcadas en el razonamiento lógico, otros que necesitan apoyos más concretos para aproximarse a los contenidos matemáticos y también estudiantes con trayectorias discontinuas de aprendizaje. Esa diversidad, lejos de ser un obstáculo, habilitó la posibilidad de pensar una propuesta didáctica que no solo favoreciera los aprendizajes, sino que también resignificara el papel de la evaluación como herramienta pedagógica.

Desde esta perspectiva, la evaluación dejó de ser entendida como un momento aislado o exclusivamente acreditativo para pasar a concebirse como parte del proceso: una instancia para mirar qué se construye, cómo se construye y qué intervenciones resultan necesarias para seguir enseñando.

El nuevo Diseño Curricular como marco de la propuesta

En el marco del nuevo Diseño Curricular de la educación primaria para CABA, implementado en 2025, se destacan los aprendizajes fundacionales en Lengua y Matemática y se introducen objetivos e indicadores de logro claros para cada grado y área. En Matemática, este diseño propone profundizar y ampliar los conocimientos adquiridos, desarrollando capacidades más complejas como el razonamiento crítico, la argumentación y la formulación y resolución de problemas en contextos progresivamente más abstractos.

Asimismo, la integración de herramientas digitales y actividades interdisciplinarias fortalece el aprendizaje, mientras que el énfasis en la reflexión sobre los propios procesos y estrategias matemáticas promueve la autonomía y la confianza en la resolución de problemas. Este marco curricular orientó la propuesta y reforzó la necesidad de pensar la evaluación no solo como medición de resultados, sino como práctica capaz de ofrecer información relevante sobre los modos en que los estudiantes aprenden.

Hacer Matemática y evaluar procesos

Hacer Matemática en el aula implica generar un espacio donde los estudiantes acepten el desafío de resolver problemas cada vez más complejos. Este proceso favorece el desarrollo de habilidades como la anticipación de posibles soluciones, la experimentación, el reconocimiento y análisis de errores, y la comunicación de diversas estrategias de resolución.

Las instancias de trabajo combinaron actividades individuales y colaborativas que

permitieron observar las múltiples maneras en que los alumnos se aproximaban a un mismo problema. En cada encuentro se promovió la verbalización de estrategias y se registraron en la pizarra las distintas alternativas, con el propósito de habilitar el intercambio y la comparación de procedimientos. Paralelamente, la evaluación se entendió como un proceso formativo, en el que la observación, los registros y las devoluciones orientaban las decisiones pedagógicas y las secuencias posteriores de trabajo.

Estrategias diversas para problemas compartidos

Un ejemplo significativo se dio al trabajar con situaciones sobre cantidades y distribución, es decir, problemas de reparto. Frente a una misma consigna, algunos estudiantes utilizaron material concreto para modelizar; otros recurrieron a dibujos o diagramas; y varios propusieron descomposiciones numéricas propias.

Este repertorio de estrategias fue enriquecido mediante preguntas orientadoras, tales como: “¿Por qué elegiste esa estrategia?” o “¿Qué cambia en el resultado si todos tienen la misma cantidad?”. Las devoluciones se centraron en reconocer el esfuerzo y la lógica detrás de cada planteo, al mismo tiempo que buscaban consolidar progresivamente herramientas matemáticas más sofisticadas. De este modo, la evaluación no se redujo a decidir si una respuesta era correcta o incorrecta, sino que se convirtió en un recurso para interpretar procesos de pensamiento y promover nuevos aprendizajes.

Una escala de progreso para comunicar mejor los aprendizajes

Un aspecto clave del nuevo diseño curricular y del régimen evaluativo de CABA es la escala de progreso para calificar los desempeños, que reemplaza la tradicional clasificación binaria de aprobado/no aprobado. Esta escala —que va desde “en proceso” hasta “destacado”— permite comunicar de forma más significativa en qué nivel se encuentran los aprendizajes de cada estudiante y cuáles son los indicadores aún por fortalecer.

La evaluación continuada y las devoluciones personalizadas favorecieron que varios alumnos que inicialmente se mostraban inseguros frente a los desafíos matemáticos, y que en el pasado habían evitado este tipo de situaciones, se involucraran con mayor confianza y curiosidad. La autoevaluación y la coevaluación también formaron parte del recorrido: los estudiantes revisaron sus propias producciones y las de sus pares a partir de criterios compartidos en

clase, lo que promovió comprensión metacognitiva y mayor responsabilidad sobre sus procesos de aprendizaje.

Resultados

La experiencia enseñó que evaluar con sentido implica mucho más que verificar aciertos y errores. Supone acompañar los procesos de pensamiento, reconocer avances incluso cuando las respuestas no son completamente correctas y orientar a cada estudiante hacia la siguiente conquista posible. Este abordaje formativo generó una atmósfera de confianza y apertura, en la que la diversidad dejó de ser vista como dificultad para convertirse en fuente de estrategias múltiples y oportunidades de aprendizaje colectivo.

Lo más valioso de este trabajo fue comprobar que una evaluación integrada a la enseñanza, alineada con el nuevo Diseño Curricular de CABA, puede transformar la actitud de los estudiantes frente a la Matemática. La disciplina pasó a vivirse como un campo de preguntas, conjeturas y argumentos, y no como un espacio restringido a procedimientos memorísticos.

Conclusión

Como proyección para futuras propuestas, considero necesario seguir enriqueciéndolas con tareas aún más abiertas, que permitan explorar la Matemática desde distintas perspectivas y niveles de complejidad. Asimismo, profundizar la comunicación con las familias para que comprendan el sentido pedagógico de una evaluación basada en indicadores y progresos —y no solo en calificaciones numéricas— aparece como un paso clave para fortalecer la continuidad de los aprendizajes fuera del aula. En síntesis, evaluar con sentido supone construir una práctica pedagógica capaz de mirar procesos, reconocer avances y acompañar trayectorias diversas sin reducir la enseñanza a un resultado final.

Referencias

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2024). *Nuevo Diseño Curricular para la educación primaria*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Perrenoud, P. (2008). *Evaluar para promover el aprendizaje*. Colihue.

Números que hablan: evaluación y diversidad en el aula de matemática

Claudia Marina Melman

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en un quinto grado de una escuela primaria del Distrito 13 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, centrada en la resolución de problemas matemáticos desde una perspectiva de evaluación formativa. En un grupo heterogéneo, con trayectorias, ritmos y niveles de seguridad muy diversos al momento de argumentar procedimientos, la propuesta se organizó mediante estaciones de trabajo sobre proporcionalidad simple y operaciones combinadas. La experiencia fue planificada e implementada en conjunto con la maestra MACTE, lo que permitió ampliar las formas de intervención, acompañar mejor los distintos recorridos y enriquecer los registros de observación. A lo largo del proceso, la evaluación se integró a la enseñanza mediante listas de cotejo, observación sistemática y micro devoluciones orientadas a la mejora. La propuesta pone en evidencia que, cuando la evaluación se incorpora al desarrollo de la actividad matemática, puede transformarse en una herramienta poderosa para visibilizar estrategias, fortalecer la argumentación y sostener aprendizajes más significativos.

Palabras clave: evaluación formativa; matemática; resolución de problemas; retroalimentación; heterogeneidad; escuela primaria

Introducción

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en un quinto grado de una escuela del Distrito 13, en el barrio de Villa Lugano. El curso estaba integrado por veintiocho estudiantes de entre diez y once años, con trayectorias escolares muy diversas. Algunos mostraban soltura para resolver

problemas y explicar sus procedimientos, mientras que otros aún necesitaban apoyos para organizar datos, comprender consignas o sostener la atención durante los intercambios. A estas diferencias se sumaban distintos niveles de seguridad al momento de exponer ideas matemáticas frente al grupo.

La propuesta fue planificada y llevada adelante en conjunto con la maestra MACTE del grado. Este trabajo en pareja pedagógica permitió complementar miradas, sostener intervenciones simultáneas y habilitar distintas formas de acercarse al conocimiento matemático. La secuencia surgió de una necesidad compartida: fortalecer la resolución de problemas y, al mismo tiempo, transformar la evaluación en una herramienta para acompañar los procesos de aprendizaje. En esta línea, recupero la idea de Anijovich de que evaluar supone tomar decisiones para mejorar, convicción que orientó cada instancia de trabajo.

Una propuesta matemática abierta a estrategias diversas

Para comenzar, seleccionamos una serie de problemas vinculados con proporcionalidad simple y operaciones combinadas, contenidos que suelen hacer visibles diferencias importantes entre los estudiantes. El propósito no era solo arribar a una respuesta correcta, sino habilitar que cada uno pudiera ensayar estrategias propias, compartirlas, compararlas y revisarlas a partir de la interacción con otros.

La secuencia se organizó en tres situaciones problemáticas de complejidad creciente, presentadas en formato de estaciones de trabajo. Los grupos rotaban por distintas mesas donde encontraban materiales, consignas y tarjetas con pistas posibles. La primera estación proponía un problema sobre recetas y cantidades; la segunda, una situación de compra y descuento; la tercera, un desafío con datos incompletos, pensado para promover argumentación y toma de decisiones. Cada equipo debía registrar los procedimientos utilizados y justificar por qué había elegido determinado camino.

Durante el desarrollo de la propuesta, tanto la maestra MACTE como yo acompañábamos los intercambios evitando intervenir de manera excesiva. Nuestra tarea consistía, sobre todo, en formular preguntas que orientaran la reflexión sin señalar respuestas de forma directa. De este modo, el foco permaneció puesto en el razonamiento matemático y en la construcción de argumentos, más que en la reproducción de un procedimiento único.

La evaluación integrada al proceso

La evaluación estuvo presente desde el inicio y se organizó a partir de tres herramientas complementarias. En primer lugar, utilizamos listas de cotejo con criterios vinculados a la comprensión del problema, la elección de estrategias y la claridad del registro. En segundo lugar, recurrimos a la observación sistemática, registrando notas breves sobre intervenciones orales, modos de trabajo en equipo y decisiones adoptadas durante la resolución. En tercer lugar, implementamos micro devoluciones, breves instancias de retroalimentación conversada al finalizar cada rotación.

Estas devoluciones se centraron en aspectos precisos del proceso: qué parte del problema había necesitado una relectura, qué estrategia había resultado más eficaz y qué podría ensayarse de otro modo en una próxima situación. Esta modalidad permitió que la retroalimentación no se limitara a señalar aciertos o errores, sino que ofreciera orientaciones concretas para avanzar. Desde esta perspectiva, la evaluación se integró a la actividad matemática cotidiana y funcionó como una forma de acompañar y hacer visibles los aprendizajes en curso.

Aprendizajes que se vuelven visibles en la interacción

Los efectos positivos de la propuesta comenzaron a advertirse desde la segunda jornada. Estudiantes que habitualmente evitaban participar empezaron a explicar sus procedimientos con mayor seguridad. Otros, que resolvían con rapidez, pero con escasa reflexión, comenzaron a revisar sus pasos al escuchar las estrategias de sus compañeros. La presencia de dos docentes en el aula permitió acompañar con mayor precisión los distintos ritmos: mientras una intervenía en un grupo que necesitaba apoyo para organizar datos, la otra podía profundizar en las justificaciones con quienes avanzaban con mayor autonomía.

También se observaron mejoras en los registros escritos. Las justificaciones pasaron de ser frases aisladas a convertirse en explicaciones más completas, con operaciones detalladas y conclusiones mejor argumentadas. Incluso aquellos estudiantes que presentaban dificultades para comunicar sus ideas por escrito comenzaron a apoyarse en dibujos, flechas y esquemas. Estos recursos no fueron considerados como soluciones menores, sino validados como parte legítima del proceso de pensamiento matemático.

Un aspecto especialmente valioso fue la circulación de estrategias entre los grupos. Los estudiantes llegaban a la tercera estación habiendo incorporado aprendizajes construidos en las anteriores, ajustando procedimientos y ensayando nuevas formas de resolución. Ese efecto de “contagio” matemático confirmó la potencia del trabajo colaborativo, especialmente en un grupo heterogéneo.

Una experiencia que irradia en la institución

Dado el impacto positivo de la propuesta, decidimos compartirla con otros grados de la escuela. La docente de sexto adoptó el formato de estaciones y la de cuarto incorporó las listas de cotejo como herramienta de seguimiento. Este movimiento institucional resultó especialmente significativo, porque mostró que la evaluación formativa puede generar transformaciones que exceden el aula puntual y abrir intercambios pedagógicos valiosos entre colegas.

La experiencia dejó varias certezas. En primer lugar, que la evaluación formativa, cuando se integra al proceso y no se reserva para el final, se convierte en un motor del aprendizaje. En segundo lugar, que la heterogeneidad, lejos de ser un obstáculo, amplía posibilidades cuando se trabaja desde el intercambio, la escucha y la validación de distintos modos de pensar matemáticamente. En tercer lugar, que el trabajo en pareja pedagógica enriquece notablemente el seguimiento de los procesos, ya que aporta dos miradas, dos modos de intervenir y dos formas de registrar.

La secuencia reafirmó además que la matemática, cuando se enseña desde la comprensión y la exploración, puede ofrecer un terreno fértil para construir confianza y autonomía. En este marco, cada problema no solo plantea un desafío cognitivo, sino también una oportunidad para que las voces diversas del aula encuentren un lugar legítimo desde el cual participar y aprender.

Conclusión

Como proyección para futuras implementaciones, sería valioso profundizar la explicitación de criterios con los estudiantes desde el inicio de cada estación y ampliar las instancias de autoevaluación para que puedan identificar con mayor claridad sus avances y dificultades. También resultaría enriquecedor sistematizar los registros compartidos entre ambas docentes para convertirlos en insumos de planificación a más largo plazo.

No obstante, la experiencia ya permite afirmar con claridad que, cuando la evaluación se integra a la resolución de problemas matemáticos y se apoya en la retroalimentación oportuna, se transforma en una herramienta poderosa para enseñar mejor, acompañar trayectorias diversas y fortalecer la confianza de los estudiantes en su propio pensamiento.

Referencias

Anijovich, R. (2021). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes*.

Ministerio de Educación. (2020). *Manual de apoyo docente: Evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires.

Torres, J., & González, M. (2024). *La evaluación formativa y la retroalimentación: Un reto en los estudiantes de secundaria*. Zenod.

Estrategias de evaluación en aulas heterogéneas en Ciencias Sociales

Una experiencia de trabajo colectivo en séptimo grado en torno al Holocausto

Natalia Salese

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia de evaluación desarrollada en séptimo grado, en una escuela del barrio de Floresta, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el área de Ciencias Sociales. La propuesta se centró en el abordaje de los procesos de memoria en torno al Holocausto, en el marco del eje “Las sociedades a través del tiempo” del Diseño Curricular vigente. En un grupo con buen desempeño general, pero atravesado por inasistencias reiteradas y prolongadas en algunos casos, la evaluación fue concebida como una instancia integrada al proceso de enseñanza, orientada a sostener la participación de todos los estudiantes en un proyecto auténtico de escritura para el “Proyecto Periódicos” del Centro Ana Frank. A través del trabajo con fuentes primarias, la elaboración de borradores sucesivos, la retroalimentación docente en Google Docs. y la coevaluación entre pares, la experiencia permitió construir aprendizajes significativos y generar estrategias de inclusión pedagógica para trayectorias escolares interrumpidas.

Palabras clave: evaluación formativa; inclusión pedagógica; trayectorias interrumpidas; Ciencias Sociales; coevaluación; escritura colaborativa

Una propuesta de evaluación situada en un grupo heterogéneo

La experiencia tuvo lugar en un séptimo grado

de una escuela de Floresta, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El grupo, conformado por once estudiantes, presentaba en general un buen nivel académico, aunque algunos alumnos registraban inasistencias reiteradas y prolongadas. Esta situación generaba un desafío pedagógico específico: cómo sostener la participación en propuestas de enseñanza complejas sin profundizar la distancia entre quienes podían sostener una continuidad regular y quienes atravesaban trayectorias más interrumpidas.

En este contexto, desde el área de Ciencias Sociales se abordaron los procesos de memoria en torno al Holocausto, correspondientes al eje “Las sociedades a través del tiempo” del Diseño Curricular vigente. Teniendo en cuenta las particularidades del grupo, se decidió estructurar la secuencia de modo tal que quienes se reincorporaran luego de varias semanas pudieran sumarse al trabajo sin quedar completamente desconectados de la propuesta. Además, la evaluación se enmarcó en una tarea auténtica: la escritura de materiales destinados a ser presentados en el “Proyecto Periódicos” del Centro Ana Frank.

Preguntar, leer, registrar y construir una trama común

Como puerta de entrada, se presentó un corpus de fotografías a partir del cual los estudiantes registraron preguntas surgidas de la observación. Esas preguntas fueron luego organizadas por la docente para ser retomadas a lo largo de la secuencia. En las clases siguientes, tomando algunos de esos interrogantes como disparadores, se realizó la lectura de diversos textos y se incorporaron fuentes primarias, como afiches de propaganda nazi, fotografías de época y fragmentos del *Diario de Ana Frank*.

A lo largo de los encuentros se desarrollaron actividades de búsqueda y registro de información que permitieron ir construyendo una trama conceptual compartida. El trabajo con materiales variados favoreció no solo la comprensión histórica, sino también el desarrollo de capacidades de análisis, selección de información y construcción de sentido. El artículo sugiere, además, que una visita al Centro Ana Frank habría enriquecido aún más la propuesta, aunque no fue posible concretarla en esta ocasión.

Evaluar escribiendo: una tarea auténtica

Luego de varias semanas de trabajo, la propuesta de evaluación consistió en que cada grupo seleccionara uno de los ejes abordados —por ejemplo, el modo en que el nazismo fue construyendo su poder,

las formas de resistencia, el rol de los protectores o la vida de Ana Frank— para escribir un artículo en el marco del proyecto antes mencionado. A partir de la elección del tema, la docente acompañó a los estudiantes en el proceso de escritura, orientándolos para decidir qué materiales releídos podían consultar, qué fuentes primarias incorporar y dónde buscar información para profundizar el contenido.

Esta etapa se extendió durante varias clases, ya que implicó volver sobre lo aprendido y avanzar en la redacción y revisión de sucesivos borradores. El uso de Google Docs permitió que los grupos escribieran en un archivo compartido y recibieran comentarios de la docente para realizar ajustes. Además, se promovieron instancias de coevaluación entre grupos, de modo que los propios estudiantes intercambiaran sugerencias y revisaran sus producciones. En este sentido, la evaluación se configuró como una práctica de acompañamiento, diálogo y mejora progresiva.

Tal como señala Walter Velásquez Díaz (2024), la evaluación formativa permite que cada estudiante sea protagonista de su propio aprendizaje. La retroalimentación constante, junto con la autoevaluación y la coevaluación entre compañeros, fortalece la confianza en el proceso. En esta línea, los estudiantes fueron considerados sujetos de conocimiento que ponían en juego sus saberes para resolver una situación real: escribir artículos destinados a ser leídos por otros. Esta concepción dialoga con la perspectiva de Anijovich (2018), para quien la evaluación constituye una oportunidad de aprendizaje y no solamente una instancia de control.

Adecuar la propuesta a trayectorias interrumpidas

Uno de los aportes más valiosos del artículo reside en la reflexión sobre las trayectorias escolares interrumpidas. Sabemos que, cuando los recorridos escolares se ven afectados por ausencias prolongadas, la reinserción en proyectos ya iniciados suele resultar compleja. Sin embargo, tampoco es deseable que, al regresar, los estudiantes queden completamente al margen de lo que el grupo está haciendo, ya que esto puede profundizar la distancia entre el alumno y la experiencia escolar.

Frente a este desafío, la propuesta incluyó estrategias específicas. Para quienes no habían estado presentes durante todo el proceso, la docente seleccionó un eje de trabajo concreto, facilitó un corpus de fuentes primarias relacionadas con ese tema y eligió textos más breves y focalizados que permitieran una aproximación posible en esa misma clase. De este

modo, los estudiantes pudieron integrarse al proyecto desde una problemática particular y producir materiales significativos.

Asimismo, se sugieren consignas más acotadas y andamiadas, como la elaboración de dibujos con breves textos explicativos, epígrafes para fotografías, infografías o líneas de tiempo que combinen recursos visuales y escritura breve. Estas producciones permiten a los estudiantes sumarse al proyecto sin quedar excluidos y, al mismo tiempo, brindan a los docentes información valiosa sobre cómo están atravesando el proceso de aprendizaje.

Resultados

La experiencia demuestra que la evaluación, lejos de ser un control final, puede constituirse en una verdadera oportunidad de aprendizaje. Al integrar retroalimentación dialogada, escritura con borradores, coevaluación y tareas auténticas, la propuesta favoreció la inclusión pedagógica de trayectorias diversas. Tal como plantea Terigi (2008), no se trata de que todos aprendan exactamente lo mismo, sino de que puedan construir aprendizajes equivalentes atendiendo a la diversidad.

La secuencia resultó enriquecedora para el grupo, que logró conocer más sobre el tema abordado, analizar fuentes primarias, reflexionar sobre ellas y posicionarse como autor de materiales de difusión. Incluso en los casos en que el tiempo de permanencia en el aula fue más acotado, la propuesta permitió producir algo significativo y sostener un vínculo con el trabajo colectivo. Allí radica una de sus mayores fortalezas pedagógicas.

Conclusión

Evaluar en aulas heterogéneas supone construir estrategias que no separen a los estudiantes del proyecto común, sino que les permitan encontrar un modo posible de participar en él. La experiencia presentada muestra que la evaluación formativa, cuando se articula con tareas auténticas, retroalimentación sostenida y andamiajes diferenciados, puede convertirse en una herramienta poderosa para la inclusión pedagógica. En este sentido, evaluar no es solo constatar lo aprendido, sino también crear condiciones para que todos puedan aprender y producir con otros, aun cuando sus trayectorias hayan sido discontinuas.

Referencias

Anijovich, R. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Centro Ana Frank Argentina. (s. f.). Centro Ana Frank Argentina – sitio oficial. [Sitio web].

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2024). *Diseño curricular para la educación primaria*.

Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante.

Velásquez Díaz, W. (2024). *La evaluación formativa y la retroalimentación, un reto en los estudiantes de secundaria*. Universidad César Vallejo.

iniciales de escritura y requerían apoyos específicos vinculados con la motricidad, la socialización y la adaptación al ritmo escolar luego de su paso por el Nivel Inicial.

En este contexto, la propuesta didáctica titulada “Mi camino de letras y descubrimientos” tuvo como objetivo central que los estudiantes pudieran reconocer sus propios avances en el proceso de alfabetización inicial. La evaluación fue concebida no como un veredicto centrado en determinar quién sabe y quién no sabe, sino como una herramienta que permitiera a cada niño tomar conciencia de su recorrido. La pregunta que orientó el trabajo fue, precisamente, esta: ¿Qué aprendí hoy que ayer no sabía?

Desde esta perspectiva, se diseñaron dispositivos de evaluación formativa adaptados a la edad de los alumnos, con énfasis en la oralidad, el registro gráfico y la comparación de producciones en distintos momentos del año. La intención fue construir condiciones para que cada estudiante, desde su singularidad, pudiera mirar su proceso y advertir que aprender también implica revisar, volver sobre lo hecho y reconocer transformaciones.

El desarrollo de una evaluación con sentido

En el marco de las aulas heterogéneas, enseñar supone reconocer que no todos los estudiantes aprenden lo mismo, al mismo tiempo ni de la misma manera. Bajo esta premisa, la propuesta se alejó de las fichas idénticas para todos y apostó por dispositivos más flexibles, capaces de alojar distintos ritmos y modos de expresión.

Uno de los recursos centrales fue la Bitácora de Logros, un pequeño cuaderno personal en el que, al finalizar cada semana, cada alumno elegía un trabajo del que se sintiera orgulloso para pegar, dibujar o comentar. Este dispositivo permitió desplazar el foco desde la corrección externa hacia la construcción de una mirada reflexiva sobre la propia producción. En consonancia con lo que plantean Anijovich y Cappelletti (2017), la evaluación dejó de ser una práctica centrada exclusivamente en la nota para convertirse en una oportunidad de aprendizaje y de apropiación del propio proceso.

La retroalimentación fue el motor de la propuesta. En lugar de cruces rojas o marcas descalificadoras, se optó por el ofrecimiento de sugerencias concretas, formuladas de manera verbal y personalizada. Dado que los niños estaban aún en

El espejo del aprendizaje: bitácoras y diversidad en el primer escalón escolar

Romina Verónica Mirabelli

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en un primer grado de escuela primaria, centrada en el uso de bitácoras de logros y dispositivos de metacognición para acompañar el proceso de alfabetización inicial en un aula heterogénea. La propuesta buscó que los niños y las niñas pudieran reconocer sus propios avances y comprender la evaluación no como un juicio sobre lo que saben o no saben, sino como una herramienta para mirar su recorrido de aprendizaje. A través de retroalimentaciones verbales, registros gráficos y una “escalera de metacognición” con pictogramas, se promovió una cultura evaluativa basada en la confianza, la visibilización de los progresos y la valoración del error como parte del aprendizaje. La experiencia permite reflexionar sobre el papel de la evaluación formativa en los primeros años de escolaridad y sobre su potencia para fortalecer la autonomía, la autoestima y el deseo de aprender.

Palabras clave: evaluación formativa; alfabetización inicial; escuela primaria; metacognición; diversidad; retroalimentación

Introducción

La presente reflexión surge de una experiencia pedagógica realizada en una escuela primaria de gestión estatal, situada en un contexto urbano de alta concurrencia. El grupo destinatario fue un primer grado integrado por dieciséis alumnos de aproximadamente seis años. Se trataba de un grupo marcadamente heterogéneo: mientras algunos niños habían iniciado el ciclo lectivo con una base sólida de alfabetización, otros se encontraban en niveles

proceso de adquisición de la lectura, esta modalidad resultó especialmente adecuada. La intervención docente partía siempre de un logro observable y proponía luego un pequeño desafío posible. Por ejemplo: “Lograste escribir los nombres de todos los animales; ahora, ¿te animás a agregar de qué color es el elefante?” Esta forma de intervención permitió integrar la evaluación a la enseñanza cotidiana y fortalecer el vínculo de los alumnos con el conocimiento.

Tal como sostienen Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté (1998), evaluar es una actividad compleja que impacta en la autoestima y en la relación de los estudiantes con aquello que aprenden. En este caso, al recibir devoluciones centradas en sus posibilidades y no en sus carencias, los niños comenzaron a transitar las propuestas con mayor seguridad. El error dejó de ser vivido como una amenaza y empezó a ocupar el lugar de un peldaño necesario en la construcción del aprendizaje.

El error, la confianza y la posibilidad de verse aprender

Uno de los aspectos más valiosos de la experiencia fue la manera en que la evaluación permitió visibilizar progresos que, de otro modo, podrían haber pasado inadvertidos. En una de las clases, por ejemplo, un alumno se negaba a escribir por miedo a “hacerlo mal”. Frente a esa situación, se recurrió a su propia bitácora, comparando producciones anteriores con sus escrituras actuales. Esa simple acción le permitió advertir cuánto había avanzado y modificar la imagen que tenía de sí mismo como aprendiz.

Esta visibilización del progreso resulta central en la evaluación formativa. No solo ofrece información al docente para ajustar su enseñanza, sino que también brinda a los niños la posibilidad de construir una representación más confiada de sus capacidades. Aun en primer grado, los estudiantes pueden comprender qué se espera de ellos si se les ofrece un lenguaje claro, cercano y centrado en el proceso antes que en el resultado final.

Para dar cierre a la experiencia, se incorporó una Escalera de Metacognición con pictogramas. En una cartelera del aula, los alumnos colocaban un imán con su nombre en el escalón que mejor representaba cómo se sentían respecto de una tarea: “Necesité ayuda”, “Pude hacerlo solo” o “Puedo explicárselo a un compañero”. Este dispositivo permitió visibilizar la diversidad de ritmos y niveles de autonomía sin jerarquizar capacidades ni etiquetar trayectorias. Por el contrario, ofreció una manera accesible y concreta

de reflexionar sobre el propio aprendizaje.

Los resultados fueron muy significativos. Disminuyó la ansiedad frente a las tareas de escritura, se fortaleció el clima de colaboración y se legitimó la idea de que todos los alumnos estaban transitando un proceso valioso, aunque no idéntico. Al institucionalizar momentos de revisión y reflexión, el aula comenzó a correrse de una lógica centrada exclusivamente en el resultado para dar lugar a una cultura del aprendizaje más consciente, más humana y más inclusiva.

Reflexión pedagógica

Al analizar esta experiencia, lo más relevante no fue solamente el avance en los niveles de conceptualización de la escritura, sino la progresiva construcción de autonomía. Que un niño de seis años pueda abrir su bitácora y decir “Mirá cómo escribía antes y cómo escribo ahora” constituye una evidencia pedagógica de enorme valor. Allí la evaluación funciona, verdaderamente, como un espejo que devuelve una imagen de capacidad, crecimiento y posibilidad.

La experiencia también permitió confirmar que la heterogeneidad del aula no debe ser pensada como un obstáculo, sino como una condición constitutiva de la enseñanza. En ese marco, evaluar con sentido implica ofrecer distintos caminos para que todos los alumnos puedan avanzar hacia el conocimiento. La equidad pedagógica no consiste en exigir lo mismo del mismo modo a todos, sino en construir intervenciones ajustadas, comprensibles y valiosas para cada trayectoria.

En esta línea, la evaluación formativa se vuelve especialmente potente en los primeros años de escolaridad, cuando los niños están construyendo no solo saberes específicos, sino también una relación subjetiva con el aprender. Si la evaluación se presenta como amenaza, puede inhibir. Si, en cambio, se convierte en una oportunidad para advertir avances, revisar dificultades y ensayar nuevos intentos, fortalece el deseo de aprender y la confianza en uno mismo.

Conclusión

Como proyección para futuras implementaciones, considero necesario involucrar más activamente a las familias. Muchas veces, los adultos siguen asociando la evaluación exclusivamente con calificaciones o resultados visibles, y no siempre logran reconocer la riqueza de los procesos que se desarrollan cotidianamente en el aula. Por ello,

sería valioso generar instancias de intercambio que permitan explicar que la verdadera evaluación no se agota en una marca numérica, sino que acompaña la construcción del pensamiento infantil.

En definitiva, evaluar en la diversidad, desde el primer día de escolaridad, es un acto de equidad. Supone mirar a cada niño en su recorrido singular, ofrecerle herramientas para reconocerse aprendiendo y construir una escuela pública que no clasifique trayectorias, sino que las acompañe. Allí reside, precisamente, el sentido más profundo de la evaluación.

Referencias

Anijovich, R. (2009). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes*. Archivos de Ciencias de la Educación, 3(3).

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Camilloni, A. R. W. de, Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. del C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Revista Aula Virtual. (2024). *Evaluación formativa y retroalimentación*, 5(12).

Universidad Central de Chile. (2017). *Manual de apoyo docente: Evaluación para el aprendizaje*. Dirección de Calidad Educativa.

La evaluación como puente en aulas diversas

Una experiencia de enseñanza y evaluación inclusiva en sexto grado

Laura Inés Puerto

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia desarrollada en un sexto grado de una escuela primaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, centrada en la evaluación como herramienta pedagógica para acompañar la diversidad. En un grupo conformado por estudiantes con trayectorias escolares distintas, diferentes ritmos de aprendizaje y modos heterogéneos de vincularse con las tareas escolares, se implementó una propuesta de trabajo en Matemática sostenida por evaluaciones diagnósticas, rúbricas, agrupamientos flexibles y diversas instancias de monitoreo y autoevaluación. La experiencia permitió resignificar la evaluación como un proceso continuo y formativo, orientado a conocer los puntos de partida, ajustar la enseñanza y generar propuestas con distintos niveles de complejidad. El artículo sostiene que evaluar desde una perspectiva inclusiva no implica medir resultados finales, sino construir puentes entre los saberes previos de los estudiantes y los propósitos de aprendizaje, atendiendo a trayectorias singulares sin renunciar a saberes comunes.

Palabras clave: evaluación formativa; inclusión educativa; aulas heterogéneas; trayectorias escolares; autoevaluación; Matemática

Aulas heterogéneas: un punto de partida para enseñar y evaluar

Las aulas heterogéneas constituyen hoy el escenario habitual de la práctica docente. En ellas conviven estudiantes con trayectorias escolares diversas, ritmos de aprendizaje diferentes, intereses variados y contextos socioculturales disímiles. Lejos de ser un obstáculo, esta diversidad representa una

oportunidad pedagógica que interpela nuestras propuestas didácticas y, especialmente, nuestras formas de evaluar. En este artículo comparto una experiencia de aula que me permitió repensar la enseñanza y la evaluación como herramientas al servicio del aprendizaje, lejos de concebirlas como meras instancias de medición.

La experiencia tuvo lugar en una escuela primaria pública ubicada en el barrio de Flores, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El grupo de sexto grado estaba conformado por veinticinco estudiantes, de los cuales cuatro se habían incorporado al inicio del ciclo lectivo 2025. Se trataba de un curso claramente heterogéneo, como lo son las aulas del sistema educativo actual. Algunos estudiantes demostraban autonomía y seguridad en las tareas escolares, mientras que otros presentaban dificultades tanto en la resolución autónoma de las propuestas como en la construcción de ciertos conocimientos. Asimismo, se observaban diferencias marcadas en el acompañamiento familiar y en la asistencia regular a la escuela.

Evaluar para conocer y planificar

La escuela cuenta con una docente de Nivelación que trabaja junto con las y los docentes de grado y con algunos estudiantes en agrupamientos flexibles. Este recurso resultó especialmente valioso para el trabajo en pareja pedagógica, tanto en la toma de decisiones y la planificación como en la reflexión sobre las prácticas y en el trabajo concreto con los alumnos. En este marco, decidimos encarar la enseñanza de la Matemática a partir de evaluaciones iniciales cuyo objetivo fue conocer los puntos de partida de cada estudiante y del grupo en su conjunto.

Las evaluaciones diagnósticas, acompañadas por rúbricas previamente elaboradas, nos brindaron información relevante sobre el grupo total y sobre las particularidades individuales. Fue posible reconocer no solo los conocimientos y saberes con los que contaban los estudiantes, sino también las herramientas, los procedimientos y las estrategias que utilizaban. A partir de ello, pudimos diseñar propuestas para el grupo completo, con diferentes niveles de complejidad, realizando adecuaciones de acceso y de contenido según las necesidades de los estudiantes, respetando sus trayectorias y puntos de partida.

La evaluación como proceso continuo y formativo

Esta experiencia permitió resignificar la evaluación como una herramienta pedagógica

que acompaña los procesos de aprendizaje y no únicamente como una instancia final de acreditación. En este sentido, se desarrollaron diversas instancias evaluativas a lo largo de las secuencias didácticas implementadas, con el propósito de monitorear los procesos, tomar decisiones pedagógicas y adecuar las propuestas a las necesidades reales del grupo. Además, se propusieron instancias de autoevaluación en las que cada estudiante pudo reflexionar sobre su desempeño y sobre los aprendizajes logrados.

Esta práctica favoreció que los niños y las niñas tomaran conciencia de sus avances y dificultades, fortaleciendo así su rol activo en el proceso educativo. La evaluación fue pensada como un proceso continuo y formativo. Desde el inicio, se compartieron con el grupo los criterios de evaluación, construidos en un lenguaje claro y accesible, para que cada estudiante supiera qué se esperaba de su trabajo y pudiera revisar sus propios recorridos.

Aportes teóricos para una evaluación inclusiva

Desde una perspectiva teórica, esta propuesta se apoyó en los aportes de autores que sostienen la importancia de atender a la diversidad en el aula. Anijovich (2014) señala que enseñar en aulas heterogéneas implica ofrecer múltiples oportunidades de aprendizaje, sin bajar las expectativas, pero diversificando las estrategias. En la misma línea, Perrenoud (2008) plantea que la evaluación debe centrarse en los procesos y no solo en los resultados finales, favoreciendo la autorregulación y la reflexión del alumno sobre su propio aprendizaje. Por su parte, el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires destaca la importancia de estas instancias, ya que promueven la autonomía y la autorregulación de los aprendizajes.

Resultados y reflexión pedagógica

La implementación de esta propuesta generó sensaciones positivas tanto en los estudiantes como en las docentes. Uno de los aspectos más valiosos fue comprobar que la diversidad, cuando es reconocida y atendida desde la planificación, enriquece el aprendizaje colectivo. La evaluación, concebida como parte del proceso, dejó de ser una instancia temida para convertirse en una oportunidad de mejora y reflexión. Funcionó como un puente entre los saberes previos de los alumnos y los propósitos de aprendizaje, brindando información para la toma de decisiones docentes y asegurando que cada estudiante estuviera incluido en las propuestas, con avances individuales respetuosos de trayectorias escolares singulares y

necesidades particulares.

En este sentido, la experiencia reafirma la importancia de diseñar propuestas didácticas flexibles y evaluaciones inclusivas en aulas heterogéneas. Enseñar y evaluar desde la diversidad no solo es posible, sino necesario para construir una escuela más justa, capaz de garantizar el derecho a aprender de todos los estudiantes. Enseñar en la diversidad implica reconocer a cada alumno como sujeto de aprendizaje, con tiempos y modos propios, sin renunciar a la construcción de saberes comunes. Para ello, resulta imprescindible revisar prácticas tradicionales y animarse a explorar estrategias que integren enseñanza y evaluación como partes de un mismo proceso.

Conclusión

Compartir este tipo de experiencias entre docentes resulta fundamental. No solo permite reflexionar colectivamente y enriquecer las prácticas, sino también construir una escuela más justa, donde la diversidad no sea un problema a resolver, sino una realidad pedagógica. En esa construcción, la evaluación puede dejar de ser una herramienta de clasificación para convertirse en un verdadero puente pedagógico: una práctica que acompaña, orienta, reconoce avances y sostiene trayectorias con sentido inclusivo.

Referencias

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación. (2024). *Diseño Curricular del Nivel Primario. Marco general*. GCBA.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación. (s. f.). *La evaluación en el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires*. GCBA.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Colihue.

condiciones institucionales y curriculares en las que se desarrolla la enseñanza.

Durante 2025, estos estudiantes participaron del operativo APRENDER en sexto grado. En el presente año, además, se suma el desafío de las evaluaciones FEPBA. Esta situación exige revisar criterios, instrumentos y modos de trabajo, de manera de construir prácticas de evaluación que no se limiten a la medición de resultados, sino que permitan orientar procesos de enseñanza y aprendizaje. En esa construcción, se vuelve necesario fortalecer espacios de intercambio y promover una retroalimentación más sistemática, junto con instancias de autoevaluación compartida.

Evaluar para enseñar: capacidades, planificación y seguimiento

El Diseño Curricular vigente promueve el trabajo sobre competencias y capacidades como punto de partida del aprendizaje. Entre ellas se destacan la autonomía para aprender, la resolución de problemas, el pensamiento reflexivo y crítico, la comunicación y el compromiso con la colaboración. Desde esta perspectiva, la evaluación no puede reducirse a verificar contenidos, sino que debe permitir recuperar información significativa sobre el desarrollo de dichas capacidades y sobre los modos en que los estudiantes se apropian de los saberes nodales.

La propuesta de mejora para séptimo grado se basa en la construcción de evaluaciones diversificadas, ajustadas a las trayectorias de los alumnos y sostenidas por altas expectativas pedagógicas. El propósito es generar espacios significativos para realizar un seguimiento en proceso y de carácter formativo, capaz de ofrecer evidencias sobre los aprendizajes y de orientar nuevas decisiones de enseñanza. Para ello, resulta indispensable construir memorias didácticas de cada estudiante y del grado en su conjunto, de modo de contar con un diagnóstico sólido y con un punto de partida claro para el trabajo pedagógico.

En este sentido, la planificación adquiere un papel central. Los objetivos de logro, los indicadores y las secuencias de actividades constituyen un marco de referencia indispensable para construir evaluaciones que permitan revisar progresos, reorientar propuestas y proyectar nuevos aprendizajes. Evaluar, así entendida, no aparece como una instancia separada del enseñar, sino como una dimensión constitutiva de la práctica docente.

Retroalimentar y acompañar trayectorias

La evaluación y la retroalimentación

Una propuesta de mejora pedagógica para séptimo grado

Marisa Beatriz Díaz

Resumen

El presente artículo recupera una propuesta de mejora pedagógica centrada en la evaluación y la retroalimentación en séptimo grado de una escuela ubicada en el barrio de Flores, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el marco de las trayectorias escolares diversas del grupo, y en articulación con los lineamientos del Diseño Curricular vigente y con las evaluaciones APRENDER y FEPBA, se propone fortalecer prácticas de evaluación diversificada, seguimiento formativo y autoevaluación compartida. El trabajo sostiene que la evaluación no debe reducirse a la acreditación de logros, sino constituirse en una herramienta para conocer los procesos de aprendizaje, orientar la enseñanza, revisar las planificaciones y acompañar con altas expectativas pedagógicas las trayectorias de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la retroalimentación, las memorias didácticas y el trabajo interdisciplinario se vuelven dimensiones clave para una mejora sostenida de la enseñanza.

Palabras clave: evaluación formativa; retroalimentación; séptimo grado; trayectorias escolares; autoevaluación; planificación

Evaluar en contexto: punto de partida para una propuesta de mejora

La escuela se encuentra ubicada en el barrio de Flores y el grupo destinatario de la propuesta corresponde a séptimo grado. Se trata de estudiantes cuyas trayectorias escolares son diversas, situación que incide directamente en las formas de evaluar, retroalimentar y acompañar los aprendizajes. En este marco, la propuesta parte de reconocer que la evaluación debe pensarse en relación con los recorridos concretos de los alumnos y con las

La evaluación en proceso y la evaluación formativa permiten a la institución y a cada grado recabar información para tomar decisiones más fundamentadas, con la finalidad de reorientar permanentemente la enseñanza. En la gestión cotidiana de las clases, estas formas de evaluación aportan datos relevantes sobre el modo en que se desarrollan los aprendizajes y sobre la pertinencia de las intervenciones docentes.

Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas deben construir indicadores que permitan obtener información significativa y elaborar diagnósticos institucionales y áulicos sostenidos en evidencias. En el marco del proyecto de mejora, la evaluación significativa se orienta a que los aprendizajes se desarrollen de manera equitativa e inclusiva, asumiendo el desafío de gestionar los tiempos y los espacios escolares de modos creativos y flexibles. Esta mirada también promueve nuevas gradualidades en función de propósitos específicos de aprendizaje.

La docente procurará acompañar y sostener las trayectorias escolares, centrándose en los progresos realizados por los estudiantes a partir del estado de sus conocimientos y del desarrollo de sus capacidades. Por eso adquiere sentido la evaluación diagnóstica, que permite adecuar las planificaciones a las necesidades del grupo y considerar tanto los procesos individuales como los del grupo-clase.

En este marco, la evaluación formativa se constituye en una herramienta sólida, siempre que se acompañe del uso de instrumentos adecuados para obtener información sobre los procesos de aprendizaje y tomar mejores decisiones sobre la práctica docente. Este tipo de evaluación resalta, además, la importancia de generar distintas instancias de retroalimentación —inmediata y diferida—, ofreciendo a los alumnos oportunidades para reconocer sus progresos y favoreciendo también la participación de las familias en el acompañamiento de los saberes escolares.

Una perspectiva institucional e interdisciplinaria

Para que esta propuesta sea sostenible, resulta indispensable construir verdaderas comunidades de aprendizaje, con una mirada interdisciplinaria entre docentes de distintas disciplinas y roles institucionales, tales como MACTE, especialistas, MAI y MAPED. La evaluación, en este sentido, no es solo una tarea individual del docente de grado, sino una responsabilidad compartida que requiere acuerdos, continuidad y criterios comunes.

De este modo, la evaluación se convierte en un anclaje para orientar los futuros conocimientos a enseñar y para fortalecer una cultura institucional centrada en la mejora. También permite preparar a los estudiantes de séptimo grado para la articulación con el nivel medio, entendiendo que esta transición forma parte de una trayectoria educativa integral que la escuela debe acompañar pedagógicamente.

Resultados esperados y reflexión pedagógica

El valor central de esta propuesta radica en concebir la evaluación como una herramienta valiosa para conocer en qué lugar se encuentran los estudiantes respecto de sus aprendizajes, analizar y regular el desarrollo de las prácticas docentes y proyectar nuevas estrategias de enseñanza. Desde esta mirada, la evaluación sumativa conserva su importancia como síntesis para la promoción y acreditación de logros, pero se integra en un enfoque más amplio, donde el seguimiento, la retroalimentación y la toma de decisiones ocupan un lugar prioritario.

Conclusión

Pensar la evaluación en séptimo grado supone asumirla como una práctica pedagógica compleja, situada y comprometida con las trayectorias reales de los estudiantes. Cuando la evaluación se articula con la planificación, la retroalimentación y el trabajo interdisciplinario, deja de ser solo una instancia de control para convertirse en una herramienta de comprensión y mejora. En este sentido, evaluar también es enseñar: implica mirar procesos, reconocer avances, revisar estrategias y construir condiciones para que todos los alumnos puedan aprender con sentido y proyectarse hacia el nivel siguiente con mayores herramientas.

Referencias

- Anijovich, R. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Díaz Barriga, F. (1998). *La evaluación de los aprendizajes*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación. (2024). Diseño Curricular.

- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *Cómo mejorar la evaluación en el aula*. Sanmartí, N. (2010). *Evaluar para aprender*. Graó.

La oportunidad de evaluar y ser evaluado

Una experiencia de resignificación de la evaluación formativa en séptimo grado

Natalia Soledad Rodríguez

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia desarrollada en dos secciones de séptimo grado de una escuela primaria del barrio de Flores, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, orientada a resignificar el sentido de la evaluación formativa en aulas heterogéneas. A partir de la evaluación diagnóstica inicial y del reconocimiento de trayectorias escolares diversas, la propuesta incorporó una instancia posterior de revisión y reflexión sobre los resultados, en la que los estudiantes participaron activamente de los procesos de corrección, identificación de errores y construcción de nuevos aprendizajes. El trabajo sostiene que la evaluación no debe reducirse a una práctica de control ni a un requisito administrativo, sino constituirse en una herramienta pedagógica que permita conocer los procesos de aprendizaje, ofrecer retroalimentación valiosa y revisar también las propias prácticas docentes. En esta perspectiva, evaluar se convierte en una oportunidad compartida para alumnos y docentes, orientada a la mejora continua y a la construcción de justicia educativa.

Palabras clave: evaluación formativa; retroalimentación; metacognición; séptimo grado; trayectorias escolares; justicia educativa

Un dilema pedagógico: dar sentido a la evaluación

Como docente de nivel primario de una escuela del barrio de Flores, en la que me desempeño desde hace dieciocho años, en numerosas oportunidades me encontré frente al desafío de otorgar un nuevo sentido a mis prácticas de enseñanza. Que estas resulten

innovadoras, creativas, significativas y efectivas exige una revisión permanente del propio trabajo pedagógico. A lo largo de mi trayectoria profesional, y también gracias a la formación continua, fui incorporando estrategias que permitieran acompañar mejor las diversas trayectorias escolares de mis alumnos y, en consecuencia, enriquecer mis prácticas docentes.

En 2023 me encontraba a cargo de dos secciones de séptimo grado, una de veintiséis estudiantes y otra de veinticuatro. Luego de conocer a los grupos, sus recorridos individuales y sus particularidades —dispositivos de apoyo, trayectorias escolares y necesidades pedagógicas—, y de realizar una evaluación diagnóstica para planificar a partir de lo relevado, surgió con claridad una preocupación central: cómo darle a la evaluación formativa un sentido significativo, tanto para los alumnos como para mí, evitando que se convirtiera en una instancia de tensión y frustración mutua.

El sentido de la evaluación depende, en gran medida, de la intencionalidad docente: para qué se evalúa, qué se quiere observar y en qué momento hacerlo. Sin embargo, en aulas atravesadas por una fuerte heterogeneidad, muchas veces resulta difícil sostener esa intencionalidad y es allí donde se corre el riesgo de evaluar sin sentido, es decir, de evaluar solo por cumplir con una instancia requerida.

De la normativa a la práctica: el desafío de evaluar en aulas heterogéneas

Los docentes contamos hoy con marcos teóricos y normativos actualizados que orientan el trabajo evaluativo. Tanto el Reglamento Escolar de la Ciudad de Buenos Aires como el Diseño Curricular vigente subrayan la importancia de la evaluación formativa y la conciben como motor de aprendizaje continuo. No obstante, la tarea más compleja no reside solamente en conocer esos lineamientos, sino en traducirlos en estrategias pedagógicas concretas que permitan alcanzar los objetivos de aprendizaje y, al mismo tiempo, involucrar a los estudiantes como protagonistas del proceso.

En este sentido, así como las trayectorias pedagógicas de los alumnos son diferentes y las planificaciones deben mantenerse dinámicas según las necesidades individuales y grupales, también la evaluación formativa debe concebirse de manera flexible, situada y abierta a la revisión. Evaluar en aulas heterogéneas exige entonces abandonar la lógica de la homogeneización y pensar propuestas capaces

de reconocer recorridos diversos.

Revisar, corregir y aprender: una práctica de evaluación compartida

En la búsqueda de otorgar sentido a la evaluación, decidí incorporar a mis prácticas una instancia posterior a cada evaluación, destinada a reflexionar colectivamente sobre los resultados. Esta práctica implicaba una participación activa, crítica y reflexiva por parte de los alumnos, a quienes se invitaba a formar parte del proceso de corrección, identificar errores y comprenderlos como parte constitutiva del aprendizaje significativo.

A lo largo del ciclo lectivo sostuvimos esta modalidad de trabajo y los efectos fueron notorios. El grupo mostró un mayor compromiso, ya que la instancia de revisión los convocó a identificar errores, reflexionar sobre ellos, corregirlos y construir, a partir de esa tarea, nuevos aprendizajes. Asimismo, las pausas evaluativas dejaron de vivirse como momentos aislados e incómodos para pasar a formar parte del proceso mismo de cada trayectoria pedagógica.

Desde esta perspectiva, la evaluación se volvió un insumo para identificar no solo los objetivos de aprendizaje alcanzados, sino también para revisar las propias prácticas docentes y mejorarlas en un proceso continuo. Evaluar ya no implicaba únicamente verificar resultados, sino producir información significativa para tomar decisiones y orientar nuevas intervenciones pedagógicas.

Retroalimentación, metacognición y justicia educativa

Siguiendo la perspectiva desarrollada por Anijovich y Cappelletti (2017), la evaluación cobra verdadero sentido cuando el foco no reside solamente en la acreditación de saberes, sino en la posibilidad de ofrecer una retroalimentación valiosa que permita al estudiante desplegar procesos de metacognición. En esta línea, la experiencia realizada mostró que la reflexión posterior a la evaluación favorece un aprendizaje más consciente y una relación menos punitiva con el error.

De este modo, la evaluación en las aulas se constituye también como una herramienta de justicia educativa, en tanto garantiza que cada niño, niña y adolescente pueda reconocer sus fortalezas y sus desafíos pendientes dentro de su trayectoria escolar. Evaluar con sentido implica, entonces, ofrecer oportunidades reales de comprensión, revisión y mejora, evitando que la evaluación se reduzca a una

lógica meramente selectiva o acreditativa.

La experiencia reafirma que evaluar nos permite construir un diagnóstico de las trayectorias pedagógicas, tanto individuales como colectivas. Puede relevar un punto de partida, pero nunca constituye un punto de llegada. La evaluación forma parte de un proceso continuo y dinámico; es, en todo caso, una “captura de pantalla” de una situación en permanente cambio y movimiento. Por eso requiere instancias de reflexión y retroalimentación que la conviertan en una oportunidad auténtica, tanto para el alumno como para el docente.

Conclusión

Pensar la evaluación como oportunidad implica asumir que no se trata de un cierre, sino de una apertura. Cuando la evaluación se integra a la enseñanza como espacio de revisión, de análisis del error y de retroalimentación, habilita aprendizajes más profundos y promueve una participación más activa de los estudiantes en su propio recorrido. En este sentido, evaluar y ser evaluado se transforman en experiencias complementarias dentro de una pedagogía que reconoce la diversidad de trayectorias y que entiende la mejora no como excepción, sino como horizonte permanente del trabajo escolar.

Referencias

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Bixio, C. (2003). *Cómo planificar y evaluar en el aula: Propuestas y ejemplos*. Homo Sapiens.
- Camilloni, A. R. W. de. (2010). *La evaluación de trabajos elaborados en grupo. En La evaluación significativa*. Paidós.
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2024). *Diseño Curricular para la Enseñanza Primaria: Primer y Segundo Ciclo*.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2024). *Reglamento Escolar de la Educación Obligatoria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (Res. N.º 2796/MEDGC/24). Gobierno

Terigi, F. (2020). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*

Entre etiquetas y singularidades: la evaluación formativa como puente en el aula diversa

Julieta Edith Messina

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en un tercer grado de una escuela primaria de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en un grupo caracterizado por una marcada heterogeneidad en las trayectorias, los modos de aprender y las necesidades de acompañamiento. A partir de una secuencia de educación emocional, la propuesta buscó fortalecer la autonomía y la autorregulación de los estudiantes, promoviendo una mirada de la diversidad que no redujera a los niños a diagnósticos o etiquetas. En este marco, la evaluación formativa fue concebida como una herramienta de conocimiento y de intervención pedagógica, capaz de ofrecer información para ajustar la enseñanza, reconocer avances singulares y sostener procesos de inclusión genuina. La experiencia permite reflexionar sobre la potencia de la retroalimentación, la coevaluación y la autoevaluación en la construcción de aulas más justas, sensibles y democráticas.

Palabras clave: evaluación formativa; diversidad; inclusión; educación emocional; escuela primaria; retroalimentación

Introducción

La presente reflexión surge de la práctica docente en una escuela de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, específicamente en un tercer grado de la escuela primaria. El grupo estaba conformado por treinta y tres alumnos y alumnas de aproximadamente ocho años, en un escenario de gran complejidad y riqueza pedagógica. Se trataba de un aula atravesada por una heterogeneidad marcada: convivían allí niños con Proyectos Pedagógicos

Individuales (PPI) y procesos de integración, otros con diagnósticos diversos —como Trastorno del Espectro Autista y TDAH— en instancias de acompañamiento, y un grupo significativo que, sin contar con diagnóstico clínico formal, presentaba desafíos vinculares y cognitivos que exigían una intervención docente flexible y personalizada.

Frente a esta realidad, la propuesta didáctica fue pensada desde el paradigma de las aulas heterogéneas, con el propósito de trascender las formas uniformes de enseñanza que suelen invisibilizar a quienes no se ajustan a la norma esperada. El objetivo central consistió en fortalecer la autonomía y la autorregulación de los estudiantes mediante una secuencia de educación emocional, de modo que cada alumno, independientemente de su punto de partida, pudiera identificar sus propias barreras para el aprendizaje y contar con herramientas para enfrentarlas. Así, la diversidad dejó de concebirse como una suma de “casos” para ser reconocida como la condición constitutiva de todo grupo escolar.

En este marco, la evaluación no fue pensada como instancia final ni como juicio sobre el desempeño, sino como una mediación pedagógica orientada a acompañar procesos, leer singularidades y ajustar la enseñanza en tiempo real. Desde allí cobra sentido la idea de la evaluación como puente: una práctica que enlaza enseñanza, aprendizaje, inclusión y reconocimiento del otro.

Navegar la diversidad: el desafío de enseñar para todos

La secuencia se apoyó en el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey, articulado con las competencias emocionales difundidas por Daniel Goleman. El punto de partida fue la construcción colectiva del “Muro de los Sentimientos”, un dispositivo mediante el cual, cada mañana, los alumnos expresaban cómo se sentían al ingresar al aula. Para ello, se utilizaron post-its, pictogramas y otras formas de representación accesibles, de modo que todos pudieran participar en igualdad de condiciones.

Este recurso resultó especialmente significativo para aquellos estudiantes que encontraban dificultades en la expresión verbal, ya que los apoyos visuales redujeron la carga cognitiva y ampliaron las posibilidades de participación. En consonancia con lo que plantean Anijovich y Cappelletti (2017), la gestión de un aula heterogénea implica ofrecer diversas opciones de acceso al conocimiento y a la expresión.

En esta experiencia, algunos alumnos escribían una oración sobre su estado emocional, mientras que otros elegían un color o un pictograma. Todas esas formas fueron reconocidas como válidas y pedagógicamente potentes.

La propuesta continuó con el uso de agendas personales de regulación, en las que cada niño registraba qué situaciones del aula le generaban bienestar o tensión. Para algunos alumnos, especialmente aquellos con diagnósticos vinculados a la ansiedad o al espectro autista, estas agendas funcionaron como organizadores externos que brindaban previsibilidad y ayudaban a anticipar situaciones problemáticas. En ese marco, la intervención docente se centró en mediar, alojar y traducir emocionalmente la experiencia escolar, en lugar de sostener una posición distante o exclusivamente disciplinaria.

A su vez, al socializar estas experiencias en pequeños grupos cooperativos, se promovieron instancias de coevaluación y comprensión mutua. Los pares comenzaron a reconocer que ciertas conductas no respondían a un capricho, sino a necesidades vinculadas con modos singulares de estar y aprender en la escuela. De este modo, la educación emocional dejó de ser un contenido abstracto y pasó a corporizarse en situaciones reales de convivencia, aceptación y construcción de acuerdos.

La evaluación como brújula y no como sentencia

En un aula de tercer grado con treinta y tres alumnos y alumnas, una evaluación centrada en exámenes únicos y estandarizados no solo resulta insuficiente, sino también pedagógicamente limitada. Por ello, se optó por una perspectiva de evaluación auténtica y formativa, entendida como una herramienta para comprender lo que sucede en el proceso y orientar decisiones de enseñanza. Siguiendo a Celman (1998), la evaluación fue utilizada como una verdadera herramienta de conocimiento, capaz de intervenir mientras el aprendizaje está ocurriendo.

Uno de los recursos implementados fueron las rúbricas de progresión, elaboradas con descriptores claros y graduales. Esto permitió que cada alumno pudiera comprender qué se esperaba de él y visualizar avances posibles. En el caso de los estudiantes con PPI, los criterios fueron ajustados de acuerdo con sus objetivos específicos, evitando que la evaluación se transformara en una mera constatación de distancia respecto de una norma uniforme. Así, la evaluación se constituyó en un factor de motivación y reconocimiento, más que en un registro de

frustraciones.

La retroalimentación fue, sin dudas, el eje transformador de la experiencia. En lugar de recurrir a marcas punitivas o a correcciones descontextualizadas, se privilegiaron devoluciones descriptivas, breves y centradas en la mejora posible. Al finalizar jornadas complejas, por ejemplo, se abrían espacios de conversación sobre cómo el grupo había logrado —o no— gestionar impulsos, tensiones y emociones. Lo significativo fue advertir que los estudiantes comenzaron a apropiarse de un lenguaje común para hablar de sí mismos y de los otros. Cuando un niño puede decir “Ahora estoy en amarillo del semáforo, necesito un minuto antes de seguir jugando”, la evaluación está cumpliendo una función formativa profunda: ofrecer herramientas para comprenderse, regularse y convivir mejor.

Uno de los aspectos más valiosos de la experiencia fue la posibilidad de desarmar la idea del diagnóstico como destino. Cuando el aula se organiza desde una pedagogía de la diversidad, el diagnóstico deja de funcionar como definición total del niño y pasa a ser una información más dentro de su trayectoria. Lo central se vuelve entonces la construcción de condiciones de enseñanza que permitan a cada estudiante encontrar modos posibles de aprender y participar.

En este proceso, la evaluación formativa operó como una práctica profundamente ética. No se trató solamente de registrar desempeños, sino de reconocer procesos, sostener avances singulares y ofrecer lecturas pedagógicas más justas sobre lo que cada niño podía hacer. También permitió revisar el lugar docente: evaluar implicó escuchar mejor, observar con más atención, diseñar apoyos pertinentes y construir un lenguaje compartido sobre el aprendizaje y la convivencia.

La experiencia confirma que, en contextos de alta heterogeneidad, evaluar con sentido supone abandonar la lógica del veredicto para asumir una lógica del acompañamiento. Allí la evaluación se vuelve puente entre singularidad y pertenencia, entre necesidad individual y construcción colectiva, entre enseñanza e inclusión.

Conclusión

Como proyección para futuras implementaciones, resulta necesario profundizar el trabajo colaborativo con los Maestros de Apoyo a la Inclusión (MAI) y con los equipos externos

que acompañan ciertas trayectorias. En un grupo numeroso, la articulación pedagógica no puede quedar reducida a la ejecución de apoyos puntuales, sino que requiere planificación conjunta, lectura compartida de los procesos y definición común de criterios de intervención.

Asimismo, sería valioso avanzar hacia formas más sistemáticas de autoevaluación infantil, de modo que los alumnos no solo reciban retroalimentación, sino que también puedan convertirse progresivamente en protagonistas de su propia hoja de ruta emocional y escolar. En definitiva, trabajar en aulas heterogéneas exige flexibilidad, sensibilidad y una fuerte convicción ética, pero también confirma que la evaluación formativa y la educación emocional son herramientas decisivas para garantizar que todos los niños encuentren en la escuela un lugar donde su singularidad sea reconocida, respetada y valorada.

Referencias

Aguaded Gómez, M. C., & Valencia, J. (2017). *Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey*. Tendencias Pedagógicas, 30.

Anijovich, R. (2009). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes*. Archivos de Ciencias de la Educación, 3(3).

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Celman, S. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. R. W. de Camilloni (Comp.), La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Ríos Carrera, J. (2021). *Educación emocional en Educación Primaria para niños de 9 a 11 años* [Trabajo de grado, Universidad Internacional de La Rioja].

Universidad Central de Chile. (2017). *Manual de apoyo docente: Evaluación para el aprendizaje*. Dirección de Calidad Educativa.

del trabajo en el aula se hicieron visibles trayectorias escolares discontinuas, diferencias en los hábitos de lectura, en el manejo del vocabulario académico y en el uso de recursos digitales para estudiar.

En ese escenario, me interesó que la evaluación no funcionara como un filtro que confirmara desigualdades preexistentes, sino como una herramienta pedagógica para acompañar procesos. En Teorías de la Comunicación, esta cuestión se volvió central porque los aprendizajes no podían reducirse a la memorización de definiciones: implicaban comprender conceptos, relacionarlos con situaciones concretas y producir interpretaciones sobre prácticas comunicacionales contemporáneas.

A partir de esta preocupación, diseñé una propuesta didáctica que articuló teoría y análisis de casos, y organicé la evaluación como parte del recorrido de enseñanza, incorporando devoluciones, borradores e instancias de mejora. La pregunta que orientó la secuencia fue la siguiente: ¿cómo se construye el sentido en la comunicación?

La propuesta didáctica: teorías para mirar prácticas comunicacionales

La secuencia se desarrolló a lo largo de cuatro semanas y tuvo como propósito que los estudiantes reconocieran que la comunicación no es un simple traspaso de información, sino un proceso situado, mediado por códigos, contextos y relaciones de poder. Para ello, trabajamos con un recorte accesible de enfoques clásicos —como el modelo informacional y algunas de sus críticas— y con nociones que habilitaran el análisis de situaciones concretas, entre ellas ruido, contexto, codificación, audiencia y mediaciones. En particular, la noción de mediaciones, recuperada de Martín-Barbero (1987), permitió desplazar la mirada desde los supuestos efectos directos de los medios hacia los procesos socioculturales en los que el sentido se produce y se disputa.

Con el fin de acotar el trabajo y vincularlo con intereses cercanos a los estudiantes, seleccioné un eje común relacionado con el mundo del trabajo y con las expectativas sobre el futuro laboral en la juventud, un tópico de gran visibilidad en redes sociales y medios digitales. A partir de ese recorte analizamos noticias, piezas publicitarias y videos breves sobre empleo joven, empleabilidad y emprendedurismo. Ese corpus permitió discutir qué imágenes del trabajo se legitimaban, qué responsabilidades se atribuían a las personas o a las instituciones y qué supuestos circulaban en torno al esfuerzo, el mérito y las

Evaluar para leer el mundo: acompañar procesos en un cuarto año diverso

Andrea Sol Cialdella

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en cuarto año de la escuela secundaria, en la asignatura Teorías de la Comunicación, con un grupo caracterizado por trayectorias, niveles de participación y posibilidades de lectura y escritura marcadamente heterogéneos. La propuesta se organizó a partir de una secuencia centrada en la pregunta por la construcción del sentido en la comunicación, articulando enfoques teóricos con el análisis de materiales vinculados al mundo del trabajo y a las expectativas juveniles sobre el futuro laboral. Desde una perspectiva de evaluación formativa, se diseñaron instancias de producción parciales, devoluciones orientadoras, trabajo con borradores y alternativas de presentación para que los estudiantes pudieran mostrar lo aprendido de modos diversos. La experiencia permite reflexionar sobre el valor de la evaluación como herramienta para acompañar procesos, sostener trayectorias y favorecer aprendizajes más significativos en aulas heterogéneas de nivel secundario.

Palabras clave: evaluación formativa; escuela secundaria; comunicación; heterogeneidad; retroalimentación; trayectorias escolares

Introducción

Durante un ciclo lectivo me desempeñé como profesora de Teorías de la Comunicación en cuarto año de una escuela secundaria estatal, turno tarde. El grupo estaba integrado por veintiocho estudiantes de entre quince y dieciséis años y presentaba una marcada heterogeneidad, tanto en la participación oral como en las posibilidades de sostener lecturas, producir textos y elaborar argumentaciones. A lo largo

oportunidades.

La propuesta combinó lectura de fragmentos breves, explicación dialogada y actividades grupales. En lugar de pedir una evaluación final única, instalé instancias de producción que funcionaron como estaciones del proceso: un mapa conceptual inicial, un análisis comparativo guiado de dos materiales sobre un mismo tema, un borrador de escrito interpretativo y una presentación oral breve. Desde el comienzo asumí que, en un aula heterogénea, evaluar exigía correrse de la expectativa de un mismo producto para todos. En este sentido, la evaluación solo podía operar como regulación de los aprendizajes si se integraba a la enseñanza y aportaba información relevante para ajustar la intervención docente, en línea con lo planteado por Perrenoud (2008).

Evaluación en proceso: registros, retroalimentación y opciones de producción

La evaluación fue organizada desde un enfoque formativo. No se calificó únicamente un resultado final, sino que se registraron avances en distintas dimensiones: participación en debates, comprensión de conceptos, capacidad de ejemplificar, pertinencia en la aplicación de categorías teóricas y mejora en la escritura. Para ello utilicé una grilla simple de observación y un cuaderno de notas docente con marcas de seguimiento, que permitían identificar quiénes necesitaban mayor andamiaje, quiénes se beneficiaban del trabajo en pares y quiénes requerían consignas más acotadas.

Una decisión clave fue trabajar con borradores. Después de una primera actividad de análisis de caso —por ejemplo, comparar cómo circulaba una misma noticia sobre estadísticas de empleo joven en dos formatos distintos— los estudiantes escribieron una versión inicial de su interpretación. En lugar de corregir señalando solo errores, devolví comentarios orientadores y preguntas que apuntaban a profundizar el análisis: “¿Qué teoría te permite explicar esto?”, “¿Dónde aparece el ruido o la mediación?”, “¿Qué supusiste sobre la audiencia?”, “¿Podés sostenerlo con una cita o con un ejemplo más claro?”. Esta modalidad convirtió la evaluación en una conversación pedagógica. La devolución significativa, entendida como orientación concreta acerca de qué mejorar y cómo hacerlo, resultó clave para sostener el aprendizaje, tal como señala Anijovich (2010). Del mismo modo, la retroalimentación formativa permitió que la evaluación funcionara como una oportunidad de mejora y no como un cierre definitivo del trabajo, en consonancia con Anijovich y Cappelletti (2020).

También habilité opciones de producción para que cada estudiante pudiera mostrar lo aprendido de un modo posible. Quienes tuvieron más dificultad para escribir un texto autónomo pudieron presentar un análisis más breve, pero fundamentado, apoyado en un esquema conceptual. Otros eligieron complementar el escrito con una exposición oral de tres minutos guiada por un punteo previo. En todos los casos se sostuvieron criterios comunes: comprensión de conceptos, capacidad de aplicarlos a un caso y claridad para justificar una lectura. Lo que cambió no fueron las expectativas, sino los caminos habilitados para alcanzarlas.

Resultados: avances desiguales, aprendizajes compartidos

Los trabajos finales mostraron diferencias, pero también avances claros. Algunos grupos lograron lecturas más complejas y articuladas, identificaron supuestos del emisor, discutieron la figura de la audiencia implicada y compararon efectos de sentido entre soportes. Otros produjeron análisis más descriptivos, pero alcanzaron un aprendizaje valioso: dejaron de pensar la comunicación como algo natural o transparente y comenzaron a explicarla con herramientas teóricas.

En el desarrollo de la secuencia apareció, además, un efecto pedagógico especialmente relevante. Estudiantes que al inicio participaban poco comenzaron a intervenir cuando el análisis se vinculó con experiencias concretas, como malentendidos en grupos de WhatsApp, circulación de rumores en redes o lecturas divergentes de un mismo video. Ese puente entre teoría y vida cotidiana amplió la participación y permitió que la evaluación captara aprendizajes que muchas veces permanecen invisibles en una prueba tradicional.

La evaluación formativa también me permitió ajustar la enseñanza. Cuando advertí que algunos estudiantes confundían conceptos cercanos, volví sobre ellos con ejemplos más simples y reorganicé las consignas. En ese sentido, evaluar no fue cerrar un tema, sino abrir información para decidir cómo continuar enseñando.

Al finalizar la propuesta confirmé que, en Teorías de la Comunicación, la evaluación funcionó mejor cuando acompañó procesos y no cuando buscó homogeneizar resultados. Lo más valioso fue que los estudiantes pudieron apropiarse de conceptos para leer prácticas reales, y que la calificación no quedó desligada del aprendizaje, sino vinculada a instancias

de mejora.

Docencia Universitaria, 21(1), 81–96.

La experiencia también mostró que evaluar en aulas heterogéneas exige enseñar más explícitamente ciertos saberes que a veces se dan por supuestos. En una nueva implementación dedicaría más tiempo a trabajar cómo se escribe un texto interpretativo: cómo organizar una idea, cómo sostenerla con ejemplos y cómo utilizar un concepto teórico sin reducirlo a una definición repetida. Asimismo, incorporaría más momentos de coevaluación entre pares, con orientaciones claras que habiliten comentar producciones ajenas sin descalificar.

Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili.

Perrenoud, P. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

En términos más amplios, esta experiencia dejó una convicción pedagógica fuerte: en aulas heterogéneas, evaluar implica mirar con atención, ofrecer andamiajes, legitimar avances y construir condiciones para que más estudiantes puedan aprender. Cuando la evaluación se integra de manera orgánica a la propuesta didáctica, se convierte en una herramienta para sostener trayectorias y para enseñar mejor.

Conclusión

Evaluar para leer el mundo supone reconocer que el aprendizaje no se agota en la reproducción de conceptos, sino que implica ponerlos en juego para interpretar situaciones concretas, discutir sentidos y producir lecturas propias. En la escuela secundaria, esta tarea cobra especial relevancia cuando los estudiantes necesitan encontrar en el conocimiento herramientas para comprender experiencias cercanas a su vida social y cultural.

Como proyección, sería valioso ampliar aún más la variedad de materiales, incorporando piezas audiovisuales completas y no solo fragmentos, para profundizar el análisis de la relación entre lenguaje, formato y producción de sentido. Sin embargo, la experiencia ya permite afirmar que la evaluación formativa, cuando se articula con la enseñanza, no solo mejora los aprendizajes: también vuelve más justa la vida escolar, porque reconoce recorridos diversos y abre posibilidades reales de participación.

Referencias

Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). *La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza*. Revista

Tejiendo identidades: la evaluación en el mundo de las brujas

María Victoria Forcherio

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en un primer grado de escuela primaria, centrada en una secuencia de lectura y escritura titulada *Galería de Brujas*. En un grupo que transitaba los desafíos de la alfabetización inicial, la propuesta buscó que los niños produjeran fichas descriptivas sobre personajes prototípicos, articulando lectura literaria, escritura y revisión. Desde una perspectiva de evaluación formativa, el seguimiento se integró al proceso mediante agendas de lectura, cuadros comparativos, observación de las producciones, retroalimentación oportuna y coevaluación en parejas de escritura. La experiencia muestra que, cuando la evaluación se orienta a comprender cómo escriben los niños y a acompañar sus avances, la heterogeneidad deja de ser un problema a corregir para convertirse en punto de partida de intervenciones más justas y pedagógicamente potentes.

Palabras clave: evaluación formativa; alfabetización inicial; escritura; retroalimentación; coevaluación; heterogeneidad

Introducción

La experiencia que aquí se narra se desarrolló en un primer grado de la Escuela N.º 3 “Grecia”, con un grupo de diecisiete alumnos y alumnas que transitaban el desafío de la alfabetización inicial. El proyecto, denominado “Galería de Brujas”, se propuso como una secuencia de lectura y escritura cuyo objetivo era producir fichas descriptivas sobre personajes prototípicos. Lejos de concebir la evaluación como una instancia de control al término de la secuencia, la propuesta la integró como práctica de acompañamiento permanente. Esta decisión permitió construir una mirada sensible hacia la

heterogeneidad del grupo y transformar la diversidad de niveles de escritura en punto de partida para la intervención docente.

El proceso de escritura como territorio de evaluación

Al iniciar el proyecto, confeccionamos una agenda de lectura que funcionó como uno de los primeros instrumentos de seguimiento. A medida que leíamos obras como *Hansel y Gretel*, los niños debían completar cuadros comparativos sobre los personajes y sus rasgos. Esta instancia me permitió observar quiénes lograban identificar características específicas, quiénes necesitaban mayores apoyos y de qué modo cada uno iba construyendo relaciones entre lectura y escritura.

En este sentido, la propuesta dialoga con lo planteado por Anijovich y Cappelletti (2017), quienes sostienen que la evaluación formativa consiste en recoger información de diversas fuentes para mejorar el aprendizaje de los alumnos y el proceso de enseñanza. Desde esta perspectiva, la evaluación no se agota en un momento único, sino que se despliega a través de una serie de instancias que permiten ajustar la intervención docente según lo que cada estudiante va logrando.

La riqueza del aula heterogénea se manifestó con especial intensidad cuando llegó el momento de inventar nuestra propia bruja. Mientras algunos niños escribían listas de elementos —como escoba o caldero— desde hipótesis presilábicas, otros lograban redactar oraciones completas. En ese escenario, la intervención docente no se orientó a uniformar resultados, sino a ofrecer retroalimentación ajustada a cada proceso. Tal como señala Camilloni (1998), la evaluación debe integrarse al currículo y no funcionar como un apéndice final. Evaluar, en este marco, supone comprender cómo el alumno procesa la información y desde dónde construye sentido.

La revisión: el corazón de la producción textual

Uno de los momentos más valiosos de la secuencia fue la revisión de los borradores. En lugar de recurrir a la corrección tradicional con birome roja, se implementó la estrategia de parejas de escritura, que introdujo una dimensión de coevaluación muy potente. Esta modalidad permitió que el error dejara de ser vivido como marca de fracaso para convertirse en un problema compartido a resolver. Preguntas como “¿Qué le falta a esta palabra para que diga hechizo?” generaban un espacio de reflexión sobre la lengua escrita y habilitaban nuevas hipótesis.

Anijovich (2010) destaca que la retroalimentación resulta efectiva cuando se ofrece en un tiempo cercano a la producción y cuando contiene sugerencias claras sobre cómo mejorar. En esta experiencia, la grilla de seguimiento me permitió registrar no solo qué escribían los niños, sino también cómo justificaban sus elecciones. Por ejemplo, un alumno que escribió “B-U-A” para bruja pudo explicar la lógica fonética de su producción. Esa justificación mostró que el error no era ausencia de saber, sino evidencia de un proceso en construcción.

Asimismo, la propuesta confirmó una idea central para trabajar en aulas heterogéneas: valorar los avances individuales por encima de la comparación con el resto del grupo. Esta perspectiva no implica relativizar los aprendizajes esperados, sino reconocer que cada niño transita un recorrido singular y que la evaluación debe poder leerlo pedagógicamente.

Resultados y proyecciones de una galería compartida

El cierre del proyecto fue la exposición de la *Galería de Brujas*, instancia en la que los niños presentaron sus personajes y explicaron sus características. Ese momento permitió advertir con claridad que la evaluación había cumplido su función más valiosa: hacer visible el pensamiento. Como sostiene Camilloni (1998), la evaluación tiene una función formativa cuando permite al estudiante tomar conciencia de sus propios procesos de aprendizaje. En esta experiencia, la exposición no fue solo una actividad final, sino una oportunidad para que los niños reconocieran lo que habían logrado construir a lo largo del recorrido.

La participación en la muestra, la seguridad creciente al explicar las producciones y la apropiación de ciertos rasgos del personaje trabajado evidenciaron que la secuencia no solo fortaleció la alfabetización inicial, sino también la confianza de los estudiantes como lectores y escritores.

La experiencia reafirma que, en alfabetización inicial, la evaluación no puede reducirse a una corrección final ni a una comparación entre producciones. Evaluar implica mirar procesos, leer hipótesis, ofrecer retroalimentación significativa y construir condiciones para que cada niño avance desde su punto de partida. En este sentido, la heterogeneidad no constituye una dificultad a superar, sino una condición pedagógica que exige decisiones más atentas, flexibles y ajustadas.

También quedó en evidencia el valor de la

revisión como parte constitutiva de la escritura. Cuando los borradores se leen, se conversan y se transforman, la escritura deja de ser un producto cerrado y se convierte en un espacio de reflexión y aprendizaje.

Conclusión

Como proyección para futuras oportunidades, considero fundamental profundizar las instancias de autoevaluación, de modo que los niños puedan reconocer con mayor claridad sus avances y participar más activamente de la reflexión sobre sus propios procesos. No obstante, la experiencia ya permite afirmar que una evaluación centrada en el proceso y sostenida por retroalimentaciones oportunas fortalece la autonomía y la confianza de los estudiantes en sus capacidades como escritores.

En definitiva, la Galería de Brujas mostró que evaluar no es controlar lo que falta, sino acompañar lo que está naciendo. Allí reside, precisamente, uno de los sentidos más potentes de la evaluación en los primeros años de escolaridad.

Referencias

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Camilloni, A. R. W. de. (1998). En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin, & M. del C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Ministerio de Educación. (s. f.). *Evaluación formativa y retroalimentación*. Documento de trabajo.

Evaluar para incluir en la diversidad del aula

Una experiencia de enseñanza y evaluación formativa en Educación Física

Diego Ariel Costanzi

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en séptimo grado, en el área de Educación Física, a partir de una propuesta de enseñanza centrada en el lanzamiento suspendido en handball. En un grupo caracterizado por la heterogeneidad de trayectorias, ritmos y niveles de desempeño, la evaluación fue concebida como una herramienta para comprender procesos, orientar intervenciones y sostener una enseñanza inclusiva. A través de consignas comunes, ayudas diferenciadas, preguntas orientadoras y devoluciones formativas, la propuesta buscó acompañar la diversidad sin fragmentar al grupo ni etiquetar a los estudiantes. La experiencia permitió advertir que la evaluación, cuando se integra a la práctica de enseñanza, favorece avances concretos en los aprendizajes, fortalece la participación y contribuye a construir condiciones más justas para enseñar y aprender.

Palabras clave: evaluación formativa; inclusión educativa; diversidad; Educación Física; retroalimentación; trayectorias escolares

Un grupo heterogéneo: punto de partida y desafío pedagógico

El grupo de séptimo grado con el que se inició el ciclo lectivo 2025 está conformado por veinticuatro estudiantes —trece varones y once mujeres— de entre doce y trece años de edad, pertenecientes a una escuela pública del barrio de Villa Luro, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trata de un grupo heterogéneo, tanto en sus trayectorias escolares

como en sus modos de vincularse, con una marcada diversidad de personalidades y con la presencia de liderazgos contrapuestos que inciden en la dinámica grupal.

Si bien se observa una buena disposición general hacia las actividades, el trabajo sostenido en el patio requiere acompañamiento, fortalecimiento y una construcción progresiva de hábitos escolares. Desde el punto de vista pedagógico, al inicio del año se identificaron distintos niveles de desarrollo físico y técnico: algunos estudiantes presentaban gestos consolidados, otros se encontraban en proceso de afianzamiento y un tercer grupo evidenciaba mayores dificultades.

Frente a este escenario, el propósito principal de la propuesta consistió en sostener una enseñanza inclusiva que permitiera acompañar la diversidad sin fragmentar al grupo ni etiquetar a los estudiantes según su nivel de desempeño. En este marco, la evaluación fue entendida no como una instancia de clasificación, sino como una herramienta para comprender los procesos y orientar las intervenciones pedagógicas.

Una propuesta común con evaluación formativa

La propuesta didáctica se estructuró a partir de situaciones fragmentadas del lanzamiento suspendido en handball. Se trató de una propuesta común para todo el grupo, acompañada por intervenciones y ayudas diferenciadas según las necesidades de cada estudiante. De este modo, la enseñanza buscó preservar un horizonte compartido de aprendizaje, al mismo tiempo que reconoció los distintos puntos de partida presentes en el aula.

Tal como sostienen Camilloni et al. (1998), la evaluación no constituye un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, sino una dimensión constitutiva de ambos procesos. Desde esta perspectiva, fue concebida como un proceso continuo de regulación, orientado a producir información relevante para la toma de decisiones didácticas.

En el desarrollo de las actividades se hicieron visibles diferencias en los niveles de desempeño. Por ejemplo, ante la consigna de picar la pelota, tomarla, realizar tres pasos y luego efectuar el lanzamiento, algunos estudiantes resolvían la secuencia con naturalidad; otros evidenciaban un lanzamiento defectuoso y curvo; y un tercer grupo interrumpía la acción luego del pique para recién entonces completar los tres pasos. Frente a estas situaciones, la intervención docente no se centró en la corrección inmediata,

sino en la formulación de preguntas orientadoras como: “¿Qué te pareció tu ejecución?”, “¿Viste a tus compañeros?”, “¿Con cuál de ellos se asemeja tu ejecución?” y “¿Podes hacerlo más despacio, pero sin frenarte?”. Estas intervenciones buscaron favorecer la conciencia corporal sin generar frustración, promoviendo una reflexión sobre el propio proceso de ejecución.

Del mismo modo, durante las devoluciones se evitó señalar exclusivamente los errores. En su lugar, se reconocieron avances parciales —como un buen lanzamiento, una mejora en la coordinación de los pasos previos o un pique más controlado— y se propusieron metas alcanzables para las clases siguientes. Esta modalidad de retroalimentación adquiere sentido formativo cuando permite comprender avances y desafíos, y orientar nuevas acciones, tal como sostienen Anijovich y Cappelletti (2017). La evaluación, entonces, no operó como cierre, sino como apertura: cada intervención ofrecía pistas para la propuesta siguiente, configurando un proceso de ajuste permanente entre enseñanza y aprendizaje.

Acompañar el proceso: resultados y reflexión pedagógica

Con el correr de las semanas se observaron avances significativos: mayor participación, menor rechazo hacia las actividades planteadas y progresos notorios en quienes inicialmente manifestaban mayores dificultades. Aquellos estudiantes que presentaban problemas en el pique de la pelota, en la toma o en la realización de los tres pasos lograron una ejecución más fluida. Por su parte, quienes evidenciaban un lanzamiento defectuoso se mostraron progresivamente más seguros y confiados. Asimismo, los alumnos que ya realizaban correctamente los lanzamientos pudieron ampliar sus posibilidades de ejecución y asumir roles de colaboración con sus pares.

Desde una mirada pedagógica, uno de los aspectos más valiosos de la experiencia fue el desplazamiento del foco desde el resultado final hacia los procesos de aprendizaje. La evaluación formativa y la retroalimentación permitieron sostener una propuesta común sin homogeneizar, acompañando la diversidad como condición constitutiva del aula y no como un problema a resolver. En este sentido, evaluar implicó observar, interpretar, intervenir y volver a enseñar.

Conclusión

Esta experiencia reafirma que evaluar para

incluir supone asumir la evaluación como una práctica ética, pedagógica y situada. No se trata solamente de registrar desempeños, sino de producir mejores condiciones para que todos los estudiantes puedan aprender. En contextos heterogéneos, la evaluación formativa se vuelve una herramienta privilegiada para construir justicia educativa, porque reconoce puntos de partida diversos, evita la estigmatización y habilita trayectorias posibles para todos y todas. Cuando la evaluación se integra genuinamente a la enseñanza, deja de funcionar como veredicto final y se transforma en una práctica de acompañamiento, comprensión y construcción pedagógica.

Referencias

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

aprendizaje real y de reducirse a una calificación que no siempre expresa lo que efectivamente se aprendió.

Cuando la preocupación principal pasa a ser únicamente alcanzar la nota mínima de aprobación, el foco se desplaza del contenido, de su comprensión y de su apropiación. Desde esta perspectiva, se vuelve necesario revisar las formas habituales de evaluar y avanzar hacia prácticas que valoren los procesos y no solo los resultados estandarizados.

Una experiencia de coevaluación en vóley

La experiencia relatada tuvo lugar en la Escuela N.º 10, Distrito Escolar 8, con estudiantes de primer año del nivel secundario, en el marco de las clases de Educación Física. Dado que el vóley constituía uno de los contenidos del año, al momento de la evaluación se propuso organizar un comité de evaluación integrado por los propios estudiantes, bajo la coordinación de la docente. La idea central fue que los alumnos pudieran evaluar a otros compañeros a partir de criterios construidos colectivamente.

A lo largo de las clases se fueron desarrollando los contenidos específicos del deporte y, al llegar el momento de evaluar, se conformaron grupos encargados de observar y valorar los desempeños. Las pautas de evaluación no fueron impuestas unilateralmente, sino elaboradas entre todos. Esos criterios no se centraron solo en un rendimiento ideal o uniforme, sino en el punto de inicio de cada estudiante y en lo que había logrado alcanzar a lo largo del proceso.

Observar al otro para mirarse a uno mismo

Al momento de asignar las notas, se realizó una observación atenta de cada estudiante y la calificación se discutió colectivamente. Uno de los hallazgos más significativos fue advertir que algunos alumnos que no alcanzaban un nivel elevado de desempeño en términos absolutos habían realizado, sin embargo, progresos muy importantes respecto de su situación inicial. Esta constatación modificó la mirada del grupo sobre el sentido mismo de aprobar o desaprobado.

La experiencia habilitó preguntas muy potentes. Por ejemplo: ¿debería desaprobado un alumno que no logra ejecutar correctamente el 60 % de los saques? La reflexión compartida permitió arribar a una respuesta diferente de la que suele predominar en lógicas más estandarizadas: si un estudiante comenzó sin poder realizar ningún saque y, al final del proceso, logró hacer cuatro correctamente, ese recorrido representó un desafío pedagógico mayor y un aprendizaje

¿El mundo del revés?

Evaluar los procesos para resignificar el aprendizaje en Educación Física

Eliana Fandiño

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia de evaluación desarrollada en primer año del nivel secundario, en el marco de las clases de Educación Física y, específicamente, del contenido vóley. A partir de una crítica a los modelos educativos centrados exclusivamente en los resultados, la propuesta buscó construir una forma de evaluación que pusiera en valor los procesos de aprendizaje, el punto de partida de cada estudiante y la evolución lograda a lo largo de las clases. Para ello, se implementó una instancia de coevaluación entre pares, coordinada por la docente, en la que los propios alumnos participaron de la elaboración de criterios, de la observación de desempeños y de la discusión colectiva de las calificaciones. La experiencia permitió advertir que, cuando la evaluación se organiza en torno de trayectorias y mejoras individuales, los estudiantes no solo comprenden mejor los sentidos de la aprobación, sino que también desarrollan una mirada más reflexiva sobre sus fortalezas, debilidades y progresos.

Palabras clave: evaluación formativa; coevaluación; Educación Física; procesos de aprendizaje; vóley; trayectorias escolares

Resultados o procesos: un problema de época

En una sociedad fuertemente atravesada por la lógica de los resultados, resulta difícil que la educación permanezca ajena a ese modelo. Con frecuencia, también en la escuela se tiende a medir logros finales sin atender suficientemente a los procesos, a los puntos de partida de cada estudiante ni a la evolución que se produce a lo largo del tiempo. En estas condiciones, la evaluación corre el riesgo de perder de vista el

significativo. El grupo pudo comprenderlo y valorar el proceso por encima de la comparación lineal entre desempeños.

Además, al observar a otros, los estudiantes también pudieron verse a sí mismos: reconocer fortalezas, identificar debilidades y revisar sus propios avances. En este sentido, la coevaluación no funcionó solo como una estrategia para calificar, sino como una instancia de reflexión pedagógica compartida.

Evaluar con otros para enseñar de otro modo

La propuesta permitió a la docente encontrar una manera distinta de evaluar, poniendo el foco en los estudiantes, en sus experiencias y en sus modos de comprender el aprendizaje. No obstante, resulta importante señalar que esta experiencia no surgió de manera improvisada: fue desarrollada hacia fin de año, después de un trabajo sostenido con el grupo en otros contenidos actitudinales que hicieron posible este tipo de dinámica sin mayores conflictos.

Tal como sostiene Álvarez Méndez (1996), la evaluación no puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, sino una parte constitutiva de ambos procesos. Desde esta perspectiva, evaluar implica también discriminar, valorar, opinar, decidir y fundamentar. La experiencia relatada dialoga claramente con esa concepción, ya que convirtió la evaluación en una práctica formativa, reflexiva y compartida y reafirmó una convicción pedagógica: la evaluación debería ser lo más individualizada posible y no orientarse hacia objetivos idénticos para todos. Esto no implica renunciar a los saberes comunes, sino reconocer que el aprendizaje adquiere sentido cuando considera la singularidad de cada trayectoria. Cuando la evaluación se aplica de manera uniforme, pierde funcionalidad pedagógica, porque deja de atender lo más importante: qué pudo aprender cada estudiante, desde dónde empezó y cuánto logró avanzar.

Conclusión

Evaluar los procesos en lugar de limitarse a medir resultados supone una toma de posición pedagógica y ética. Implica reconocer que no todos aprenden del mismo modo ni al mismo ritmo, y que una evaluación verdaderamente formativa debe ser capaz de mirar esas diferencias sin convertirlas en déficit. La experiencia de coevaluación en Educación Física mostró que, cuando los estudiantes participan de la construcción de criterios y aprenden a valorar recorridos, la evaluación deja de ser un acto meramente clasificatorio y se transforma en una oportunidad de aprendizaje, conciencia y crecimiento para todos.

Referencias

Álvarez Méndez, J. M. (1996).

estandarizadas; por otro, una valoración basada en criterios amplios como la asistencia, la predisposición o la actitud durante las situaciones de juego.

Ambas perspectivas resultan insuficientes si se pretende pensar la evaluación como oportunidad de aprendizaje. Tal como plantea Anijovich (2009), evaluar no debería limitarse a constatar resultados ni a asignar una calificación, sino que debería permitir recabar información valiosa para mejorar la enseñanza y acompañar los procesos de aprendizaje. Desde esta mirada, el desafío consiste en construir una evaluación formativa, comprensiva, procesual y no punitiva, orientada a la mejora real de los aprendizajes motrices, lúdicos y corporales.

En este sentido, la tarea evaluativa debería dirigirse más a hacer visibles logros, avances y posibilidades que a reforzar una lógica centrada en déficits, errores o carencias. Por ello, no es posible pensar la evaluación sin considerar, al mismo tiempo, la intencionalidad pedagógica del docente y las condiciones concretas en las que se desarrolla la enseñanza.

Repensar la evaluación en Educación Física

Siguiendo a Anijovich y Cappelletti (2017), resulta necesario pensar la clase como un espacio heterogéneo y considerar la evaluación más allá de la mera acreditación de saberes. En Educación Física, esta perspectiva adquiere especial relevancia, ya que los aprendizajes no pueden reducirse a marcas de rendimiento o a desempeños físicos medibles de manera uniforme. Evaluar implica reconocer trayectorias diversas, ritmos distintos de apropiación de las acciones motrices y modos singulares de vincularse con el juego, el cuerpo y el movimiento.

Desde esta perspectiva, evaluar supone construir criterios claros y compartidos, ofrecer retroalimentación oportuna y generar instancias en las que los estudiantes puedan comprender qué están aprendiendo, cómo lo están haciendo y qué necesitan para seguir avanzando. En otras palabras, la evaluación deja de ser un momento externo al proceso para integrarse de manera orgánica a la enseñanza.

Una experiencia institucional de evaluación formativa

En el año 2025, el área de Educación Física de la escuela en la que me desempeño se propuso dos grandes objetivos: hacer más transparente la evaluación y garantizar la secuenciación de contenidos. A partir de esos propósitos, se diseñó una serie de acciones

¿Se evalúa en Educación Física?

Marianela Danese

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre el sentido de la evaluación en Educación Física en el nivel secundario, a partir de una pregunta que atraviesa con frecuencia las prácticas escolares: cómo evaluar y para qué hacerlo. Frente a modelos que reducen la evaluación a la medición de resultados finales o, en el extremo opuesto, a criterios poco precisos como la asistencia o la predisposición, se propone una perspectiva formativa, comprensiva y procesual. En este marco, se recupera una experiencia desarrollada durante el año 2025 en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, en la que el área de Educación Física se propuso transparentar la evaluación y secuenciar los contenidos mediante interacciones dialogadas formativas, rúbricas, autoevaluación y coevaluación. La experiencia permite pensar la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, orientada a hacer visibles los logros, ofrecer retroalimentación y fortalecer aprendizajes motrices, lúdicos y corporales con mayor sentido pedagógico.

Palabras clave: evaluación formativa; Educación Física; escuela secundaria; rúbricas; retroalimentación; autoevaluación

Introducción

La pregunta por la evaluación en Educación Física suele abrir tensiones difíciles de resolver en la práctica cotidiana: ¿cómo se evalúa y para qué se evalúa en este espacio curricular? Interrogarse por ello supone revisar no solo los instrumentos utilizados, sino también las concepciones pedagógicas que sostienen las decisiones docentes. En muchas escuelas secundarias, la evaluación en Educación Física oscila entre dos perspectivas frecuentes: por un lado, un modelo centrado en la medición de resultados finales, generalmente a través de pruebas físicas

orientadas tanto a recabar información sobre los aprendizajes como a favorecer la retroalimentación constante.

El instrumento principal utilizado fueron las interacciones dialogadas formativas, entendidas —en los términos de las autoras mencionadas— como espacios de diálogo reflexivo, conversaciones proactivas, progresivas y de andamiaje, orientadas a articular evidencias de aprendizaje con objetivos y criterios de evaluación. Estas interacciones permitieron que la evaluación se instalara en la dinámica misma de la clase, como un intercambio que ayuda a comprender, ajustar y mejorar.

Junto con ello, se generaron espacios de autoevaluación y coevaluación. Al inicio del año, cada docente comunicó los contenidos y las expectativas de logro. En clases posteriores, se destinaron los últimos quince minutos a la puesta en común de rúbricas en el ciclo básico y a la construcción conjunta de rúbricas de evaluación con estudiantes del ciclo superior. Una vez definidas, las rúbricas fueron compartidas para que todos los estudiantes pudieran consultarlas y utilizarlas para valorar su desempeño clase a clase o mes a mes.

Al finalizar cada bimestre, se destinó un momento específico de la clase a la autoevaluación a la luz de esas rúbricas. Para ello se propusieron preguntas orientadoras tales como: “¿Cómo estoy trabajando?”, “¿En qué nivel me encuentro?”, “¿Qué pasos debo seguir para superar las dificultades que visualizo?” y “¿A quién puedo pedir ayuda?”. Estas preguntas habilitaron un ejercicio de reflexión sobre el propio recorrido y favorecieron una comprensión más activa del proceso de aprendizaje.

Generalmente, luego de estos espacios reflexivos se promovía el trabajo en grupos pequeños, con el objetivo de favorecer la enseñanza recíproca de acciones motrices específicas. De este modo se hacía visible, también en la práctica, la idea de Camilloni (1998) de que la evaluación no puede pensarse como un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, sino como una parte constitutiva del proceso.

La experiencia permite advertir que la evaluación en Educación Física necesita construir un enfoque propio, capaz de reconocer la especificidad de los aprendizajes corporales, motrices y lúdicos. Transparentar criterios, compartir rúbricas y promover espacios de autoevaluación y coevaluación no solo mejora la comprensión de los estudiantes sobre lo que se espera de ellos, sino que también fortalece la

responsabilidad sobre el propio proceso.

Asimismo, las interacciones dialogadas formativas muestran su potencia al desplazar el centro de la evaluación desde la calificación hacia la retroalimentación. En lugar de esperar al final para emitir un juicio, la evaluación interviene mientras el aprendizaje está ocurriendo, ofreciendo orientaciones concretas para seguir avanzando.

Esta perspectiva también supone una toma de posición ética y pedagógica. En Educación Física, donde muchas veces persisten tradiciones selectivas o meritocráticas, evaluar con sentido implica correrse de modelos uniformes y habilitar prácticas que reconozcan avances, procesos y condiciones reales de participación. Allí reside una parte sustancial del desafío contemporáneo del área.

Conclusión

A partir de la experiencia relatada, es posible afirmar que la construcción de nuevos instrumentos de evaluación, el uso de retroalimentación formativa y la elaboración de rúbricas específicas constituyen desafíos que la Educación Física escolar ya no puede postergar. Lejos de ser un agregado administrativo, la evaluación forma parte de la enseñanza y requiere ser pensada con intencionalidad, coherencia y sentido pedagógico.

Como proyección para futuras implementaciones, sería valioso profundizar aún más la participación estudiantil en la construcción de criterios de evaluación y sistematizar los registros producidos a lo largo del año para convertirlos en insumos de planificación. No obstante, la experiencia ya muestra con claridad que una evaluación más transparente, reflexiva y formativa puede contribuir significativamente a mejorar los aprendizajes y a fortalecer el lugar pedagógico de la Educación Física en la escuela secundaria.

Referencias

- Anijovich, R. (2009). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Camilloni, A. R. W. de, Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. del C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Velázquez Díaz, W. S. (2024). La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los estudiantes de secundaria. *Aula Virtual*, 5.

Reinventando el patio: diversidad y evaluación formativa en Educación Física

Bibiana Moro

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en séptimo grado de una escuela primaria de gestión estatal, centrada en la enseñanza de las habilidades motrices combinadas desde una perspectiva de inclusión y evaluación formativa. En un grupo atravesado por diferencias notorias en las competencias motrices, la participación y la disposición frente a las prácticas corporales, la propuesta buscó transformar el patio en un espacio de desafío personal y no de comparación estandarizada. Para ello, se diseñó un circuito de opciones multinivel que ofrecía diversos grados de complejidad y distintas formas de resolver las consignas. La evaluación se integró al proceso mediante retroalimentación entre pares, rúbricas sencillas y observación continua, con el propósito de reconocer avances singulares y favorecer la metacognición. La experiencia permite reflexionar sobre la potencia de una Educación Física que reconoce la heterogeneidad como punto de partida y convierte la evaluación en herramienta de inclusión, aprendizaje y respeto por la diversidad corporal.

Palabras clave: evaluación formativa; Educación Física; heterogeneidad; retroalimentación entre pares; habilidades motrices; inclusión

Introducción

La presente reflexión surge de una experiencia realizada en una escuela primaria de gestión estatal, con un grupo de séptimo grado compuesto por treinta y dos adolescentes de entre doce y trece años. Se trataba de un curso con una marcada brecha en las competencias motrices y una participación históricamente dispar: convivían allí estudiantes con fuerte inclinación deportiva y otros que manifestaban apatía, inseguridad o inhibición frente a las prácticas

En este contexto, el objetivo de la propuesta fue abordar las habilidades motrices combinadas desde un enfoque que priorizara la inclusión y el reconocimiento de la singularidad, transformando el patio en un espacio de desafío personal y no de comparación estandarizada. Para ello, la planificación se estructuró de modo que la propuesta didáctica y la evaluación funcionaran de manera articulada: la primera abriendo caminos diversos y la segunda reconociendo el recorrido singular de cada estudiante.

Históricamente, la Educación Física escolar se apoyó con frecuencia en lógicas de rendimiento y homogeneidad, donde el cuerpo “eficaz” operaba como parámetro dominante. Sin embargo, los aportes de la pedagogía contemporánea invitan a pensar las aulas heterogéneas como espacios en los que la diversidad biológica, cultural y subjetiva no constituye un problema a resolver, sino el punto de partida mismo del aprendizaje, tal como sostiene Anijovich (2014).

Del examen tradicional al circuito de opciones

Durante el desarrollo de la unidad didáctica decidí romper con el examen de postas tradicional, en el que el cronómetro suele definir el éxito, y diseñar en su lugar un circuito de opciones multinivel. En vez de una única estación de equilibrio, se organizaron tres niveles de complejidad; en lugar de una sola forma de lanzamiento, se ofrecieron distintos materiales, como pelotas de tenis, discos y aros. De este modo, la propuesta no reducía la exigencia, sino que diversificaba los desafíos para que cada estudiante pudiera encontrar un punto de entrada posible al trabajo corporal.

Un momento especialmente significativo se produjo con un alumno que, debido a su obesidad motriz y a una baja autoestima sostenida, solía ocupar un lugar pasivo en las clases. Bajo esta nueva organización de consignas abiertas, eligió la estación de lanzamientos de precisión, donde su control fino resultó superior al de compañeros habitualmente más veloces o más seguros en otras situaciones. Esa escena mostró con claridad que la inclusión pedagógica no implica bajar expectativas, sino diseñar condiciones para que cada cuerpo encuentre su lugar de potencia.

La evaluación como proceso compartido

En esta experiencia, la evaluación no se concibió como un momento final, sino como un proceso continuo y compartido. Para ello se

implementó la retroalimentación entre pares mediante protocolos sencillos de observación, a partir de los cuales los estudiantes debían identificar una fortaleza y una sugerencia de mejora en el desempeño de un compañero.

Esta dinámica permitió que el conocimiento circulara de manera más democrática y que la observación del movimiento dejara de estar monopolizada por la palabra del docente. Además, favoreció que los estudiantes pudieran identificar fortalezas y debilidades de manera inmediata, convirtiendo la evaluación en una herramienta metacognitiva. En un caso especialmente valioso, uno de los alumnos registró en su rúbrica que había logrado mejorar su puntería al ajustar la posición del hombro, luego de recibir el consejo de un compañero. Esa escena permitió advertir que, en aulas heterogéneas, la evaluación también puede devolver al estudiante una imagen de logro sobre la cual seguir construyendo.

Desde esta perspectiva, la evaluación dejó de operar como una práctica de veredicto para convertirse en una herramienta de comprensión y regulación del aprendizaje. No se trató solo de observar quién realizaba mejor una acción motriz, sino de ofrecer información concreta que ayudara a revisar, ajustar y volver a intentar.

Hacia una nueva gramática del patio escolar

Al reflexionar sobre los resultados, uno de los aspectos más significativos fue la transformación del clima del patio. La propuesta favoreció un ambiente de mayor colaboración y respeto por los tiempos de los otros. Cuando la evaluación perdió su carácter punitivo y pasó a ser una oportunidad de aprendizaje entre iguales, disminuyó la ansiedad y aumentó la participación.

Los estudiantes no solo mejoraron sus habilidades motrices, sino que también desarrollaron una capacidad más afinada para observar el movimiento del otro sin juzgarlo, validando la diversidad como un valor positivo. Ese cambio resulta especialmente relevante en Educación Física, donde con frecuencia persisten tradiciones selectivas o comparativas que jerarquizan ciertos cuerpos por sobre otros.

La experiencia reafirma que pensar la Educación Física desde la heterogeneidad implica asumir que no existe un “estudiante promedio”. Evaluar con sentido, en este marco, supone reconocer recorridos distintos, ofrecer desafíos diversificados

y construir criterios que permitan valorar avances reales en lugar de medir distancias respecto de un modelo único.

Asimismo, la retroalimentación entre pares mostró una potencia pedagógica particular: permitió que los estudiantes se convirtieran no solo en ejecutantes, sino también en observadores críticos y respetuosos de los procesos ajenos. La evaluación se volvió, de este modo, un espacio de aprendizaje compartido y no únicamente un dispositivo de registro docente.

Conclusión

Como mejora para futuras intervenciones, considero fundamental dedicar más tiempo a la enseñanza de criterios de observación técnica, de modo que la retroalimentación entre pares pueda volverse cada vez más precisa y enriquecedora. También sería valioso sistematizar mejor los registros producidos durante la secuencia para que funcionen como insumos de planificación a mediano plazo.

En conclusión, la verdadera inclusión pedagógica ocurre cuando el patio de la escuela deja de ser un sitio de clasificación para convertirse en un espacio donde la diversidad se celebra como base de un aprendizaje democrático, profundo y humano. Allí, precisamente, la evaluación formativa encuentra uno de sus sentidos más potentes.

Referencias

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós

Cuando evaluar es acompañar

Una experiencia en Educación Física en un aula heterogénea

Sabrina Soledad González

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia desarrollada en una escuela primaria pública de gestión estatal, con un grupo de quinto grado compuesto por veintiocho estudiantes de entre 10 y 11 años. Se trataba de un curso claramente heterogéneo: algunos niños practicaban deportes de manera federada fuera del horario escolar, mientras que otros presentaban escasa experiencia motriz, dificultades de coordinación o baja autoestima corporal. En este contexto, se diseñó una propuesta didáctica centrada en el trabajo de habilidades motrices combinadas a través de circuitos que integraban desplazamientos, saltos y lanzamientos. Desde el inicio, la evaluación fue concebida como una herramienta pedagógica respetuosa de la diversidad, orientada a reconocer procesos, progresos individuales, cooperación y autorregulación. A partir de registros descriptivos, criterios explícitos, retroalimentación en la acción, autoevaluación y rúbricas, la experiencia permitió resignificar la evaluación en Educación Física como acompañamiento y no como comparación entre rendimientos.

Palabras clave: evaluación formativa; Educación Física; aulas heterogéneas; retroalimentación; rúbrica; autorregulación

Un grupo heterogéneo como punto de partida

La experiencia se desarrolló en una escuela primaria pública de gestión estatal, con un grupo de quinto grado compuesto por veintiocho estudiantes de entre 10 y 11 años. Se trataba de un curso claramente heterogéneo: algunos niños practicaban deportes de manera federada fuera del horario escolar, mientras

que otros presentaban escasa experiencia motriz, dificultades de coordinación o baja autoestima corporal. También se observaban diferencias en la actitud frente al error: mientras algunos asumían los desafíos con seguridad, otros evitaban exponerse y participaban con cierta resistencia.

En este marco, diseñé una propuesta didáctica centrada en habilidades motrices combinadas mediante circuitos que integraban desplazamientos, saltos y lanzamientos. Los objetivos fueron desarrollar la coordinación dinámica general, fortalecer la conciencia corporal, promover la autorregulación del esfuerzo y favorecer actitudes de cooperación. Desde el comienzo, me propuse que la evaluación no fuera una instancia aislada ni comparativa, sino una herramienta pedagógica coherente con la propuesta de enseñanza y respetuosa de la diversidad del grupo.

Diagnosticar para conocer, no para clasificar

La secuencia comenzó con un circuito diagnóstico simple que incluyó desplazamientos en zigzag, salto con pies juntos, lanzamiento a un blanco fijo y carrera con cambio de ritmo. Esta instancia no fue presentada como una “prueba”, sino como una oportunidad para conocer cómo resolvía cada estudiante las consignas. Durante la actividad realicé registros descriptivos vinculados al control postural, la coordinación segmentaria, la precisión en el lanzamiento y la actitud frente a la dificultad.

Desde el inicio quedó en evidencia la heterogeneidad del grupo. Algunos completaban las estaciones con dominio técnico y rapidez; otros mostraban inseguridad o dificultades para organizar el movimiento. Frente a esta realidad, descartar una evaluación centrada exclusivamente en tiempos o cantidad de aciertos fue una decisión consciente. Un modelo comparativo habría reforzado desigualdades previas y colocado a algunos alumnos en una posición constante de desventaja.

Criterios de proceso para evaluar con justicia

En lugar de centrar la evaluación en el rendimiento absoluto, establecí criterios vinculados al proceso: participación activa, esfuerzo sostenido, progreso respecto del punto de partida, cooperación con los compañeros y capacidad de reflexión sobre el propio desempeño. Estos criterios fueron explicitados y conversados con el grupo. Tal como sostiene Anijovich (2009), cuando los criterios de evaluación se hacen visibles y comprensibles, la evaluación deja de ser un acto sorpresivo y se transforma en parte del aprendizaje. Esta decisión permitió desplazar el foco

del rendimiento absoluto hacia la mejora individual. mismos y no en compararse con otros.

A lo largo de las clases, los circuitos se complejizaron progresivamente e incorporaron desafíos en parejas y pequeñas secuencias coordinadas. La retroalimentación se realizó en el momento de la acción, mediante intervenciones breves y orientadas a mejorar la ejecución técnica o fortalecer la confianza. Esta modalidad se vincula con la idea de evaluación como herramienta de conocimiento, planteada por Camilloni et al. (1998), en tanto permite comprender cómo están aprendiendo los alumnos y ajustar la intervención docente a partir de esa información.

Acompañar el progreso individual

Un caso significativo fue el de un estudiante que inicialmente evitaba participar por inseguridad. Con él implementé un registro personal de avances en la estación de lanzamiento. Anotábamos los intentos necesarios para lograr mayor precisión y conversábamos sobre las sensaciones experimentadas. Con el paso de las semanas mejoró su eficacia técnica, pero lo más relevante fue el cambio en su disposición corporal y en su participación activa. Este progreso difícilmente habría sido reconocido en un sistema centrado exclusivamente en resultados cuantificables.

La propuesta culminó con el diseño grupal de un mini-circuito que integró las habilidades trabajadas. Los estudiantes debían explicar qué capacidades se ponían en juego y cómo habían organizado las estaciones. Se incorporó además una breve autoevaluación escrita y oral en la que respondieron preguntas sobre sus avances y dificultades. Los resultados mostraron mejoras significativas no solo en aspectos técnicos, sino también en la participación, la cooperación y la seguridad corporal.

Resultados

Para la acreditación final utilicé una rúbrica basada en los criterios previamente trabajados. De este modo, la calificación se sustentó en descriptores claros y no en comparaciones entre estudiantes. La evaluación dejó de centrarse en quién “era mejor” para enfocarse en cuánto había progresado cada uno.

Esta experiencia me permitió reafirmar que, en Educación Física, una evaluación justa no consiste en exigir el mismo rendimiento técnico a todos, sino en reconocer trayectorias diversas y valorar procesos de aprendizaje. Lo más valioso fue observar cómo el desplazamiento del eje competitivo hacia la superación personal modificó el clima de la clase. Los estudiantes comenzaron a enfocarse en mejorar respecto de sí

Desde lo profesional, la propuesta exigió mayor observación, registro y planificación, pero también brindó información más rica sobre los aprendizajes reales del grupo. En futuras oportunidades, sería pertinente profundizar la participación de los estudiantes en la construcción de los criterios de evaluación y sistematizar aún más los registros de progreso a lo largo del año, para fortalecer la autonomía y hacer visible el recorrido individual.

Conclusión

Evaluar en aulas heterogéneas implica asumir que la diversidad es el punto de partida y no el problema. Cuando enseñanza y evaluación se articulan de manera coherente, la evaluación deja de medir cuerpos para comenzar a acompañar procesos. Esa transformación, aunque exige tiempo, observación y convicción pedagógica, convierte a la evaluación en una verdadera herramienta de enseñanza y en una práctica más justa para todos los estudiantes.

Referencias

- Anijovich, R. (2009). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes*. Archivos de Ciencias de la Educación, 3(3), 45–54.
- Camilloni, A. R. W., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

III. Hacia una Nueva Gramática: Gestión, Reflexión y Transformación

Acompañar para incluir

Orientaciones desde la supervisión para enseñar y evaluar en aulas heterogéneas

Marcela Voulgaris

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia de acompañamiento pedagógico desarrollada desde la supervisión en un 5.º grado del nivel primario. En un grupo caracterizado por la diversidad de trayectorias, necesidades y modos de participación, se promovió una propuesta didáctica que articuló el uso pedagógico de las TIC, la educación emocional y la evaluación formativa. La experiencia se organizó en torno de un proyecto interdisciplinario sobre las emociones en la vida cotidiana y en la escuela, con el propósito de favorecer aprendizajes significativos, fortalecer la participación y construir condiciones de inclusión. A partir de rúbricas sencillas, instancias de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación permanente, la evaluación fue concebida como una herramienta para acompañar procesos y orientar la enseñanza. La experiencia permitió advertir que, cuando la evaluación se integra con sentido pedagógico a las prácticas escolares, contribuye a mejorar el clima del aula, ampliar la participación y sostener trayectorias más justas e inclusivas.

Palabras clave: evaluación formativa; inclusión educativa; supervisión; TIC; educación emocional; trayectorias escolares

Introducción

Desde mi rol como supervisora, una de las tareas que más sentido otorga al trabajo cotidiano consiste en acompañar a los equipos directivos y docentes en la construcción de propuestas que no solo enseñen contenidos, sino que también cuiden a

las personas. Las aulas actuales son profundamente diversas, y esa heterogeneidad no constituye un problema a resolver, sino una realidad que debe ser comprendida y atendida pedagógicamente. En ese marco, esta experiencia permite reflexionar sobre los desafíos de enseñar y evaluar en contextos de diversidad.

El grupo con el que se trabajó estaba conformado por veinticuatro estudiantes con trayectorias escolares diferentes. La mayoría aprendía sin grandes dificultades, aunque había dos situaciones que requerían una atención más específica. Uno de los niños presentaba conductas disruptivas frecuentes, asociadas a dificultades para regular sus emociones y tolerar la frustración. Otro estudiante con discapacidad necesitaba apoyos específicos para sostener la atención y participar activamente. Este escenario, habitual en muchas escuelas, exigía pensar propuestas que incluyeran sin homogeneizar y que enseñaran sin dejar a nadie afuera.

Una propuesta pedagógica que articula TIC, emociones y evaluación

Desde la supervisión se propuso a la directora y al equipo docente diseñar una propuesta didáctica que integrara tres ejes: el uso pedagógico de las tecnologías digitales, la educación emocional y una concepción formativa de la evaluación. El propósito no era solamente que los estudiantes aprendieran contenidos, sino también que pudieran reconocerse, expresarse y sentirse parte de un grupo que aprende con otros.

La propuesta se organizó como un proyecto interdisciplinario titulado Las emociones en la vida cotidiana y en la escuela. Los estudiantes investigaron, produjeron y comunicaron mediante distintas herramientas digitales: presentaciones, afiches virtuales, pequeños videos y registros reflexivos. En esta experiencia, las TIC funcionaron como mediadoras del aprendizaje y de la expresión, especialmente valiosas para aquellos alumnos que encontraban mayores dificultades en la escritura tradicional. Pero, además, habilitaron otros modos de decir, de mostrar y de compartir.

De manera complementaria, se trabajó de forma sostenida sobre el clima del aula. Se orientó al equipo docente a priorizar la palabra, la escucha y el respeto como condiciones pedagógicas indispensables. Cada secuencia incluyó momentos de trabajo individual, en parejas y en grupo, así como espacios para que los estudiantes pudieran expresar cómo se sentían, qué

les resultaba difícil y qué necesitaban para aprender mejor. La dimensión emocional, en consecuencia, no fue incorporada como un agregado, sino como una parte constitutiva de la propuesta de enseñanza. En ese marco, el alumno con conductas disruptivas comenzó a encontrar canales más adecuados para expresar su malestar, mientras que el niño con discapacidad logró integrarse desde sus posibilidades reales y sentirse valorado por lo que sí podía hacer.

Evaluar para acompañar procesos

En relación con la evaluación, se orientó al equipo a adoptar un enfoque formativo. Evaluar no fue entendido como sinónimo de calificar, sino como acompañar procesos de aprendizaje. Como señalan Anijovich y Cappelletti (2020), la retroalimentación constituye una herramienta clave para mejorar los aprendizajes y fortalecer la autoestima de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se propuso diversificar las formas de evaluación mediante instancias de autoevaluación, coevaluación entre pares y retroalimentación permanente.

Para ello se utilizaron rúbricas sencillas destinadas a valorar las producciones digitales, pautas de observación para registrar la participación y las actitudes, y espacios de autoevaluación en los que los estudiantes reflexionaban sobre lo aprendido y sobre cómo se habían sentido durante el proceso. En algunas actividades, además, los propios alumnos evaluaban el trabajo de sus compañeros, destacando fortalezas y sugiriendo mejoras. Estas instancias no solo aportaron información relevante para la toma de decisiones didácticas, sino que también fortalecieron la responsabilidad, la metacognición y el compromiso con el propio aprendizaje.

La retroalimentación procuró ser cercana, clara y orientada a la mejora. No se trató de señalar errores de manera aislada, sino de acompañar trayectorias, intervenir a tiempo, ajustar propuestas y ofrecer apoyos diferenciados. En este sentido, la evaluación formativa operó como una forma de enseñanza.

Resultados y reflexión pedagógica

Los resultados fueron alentadores. Se observó una mejora en el clima del aula, una mayor participación y una disminución de los conflictos. El alumno con conductas disruptivas logró sostener actividades con mayor autonomía y expresar emociones sin recurrir al enfrentamiento. El niño con discapacidad participó activamente en las producciones digitales, ámbito en el que pudo mostrar sus capacidades. El grupo, en general, desarrolló mayor empatía y una actitud más

colaborativa.

Desde una perspectiva pedagógica e institucional, esta experiencia reafirma una convicción central: enseñar en aulas heterogéneas no implica bajar expectativas, sino diversificar caminos. La integración de TIC, educación emocional y evaluación formativa genera condiciones reales para que todos los estudiantes puedan aprender. Evaluar para aprender, y no solo para calificar, permite que los niños se sientan más seguros, más capaces y más comprometidos con su propio proceso.

Conclusión

Acompañar para incluir supone asumir que la evaluación no puede pensarse por fuera de las condiciones concretas en las que los estudiantes aprenden. Cuando la evaluación se integra a la enseñanza como práctica de observación, escucha, retroalimentación y ajuste, deja de ser un dispositivo de clasificación para convertirse en una herramienta de construcción pedagógica. En esa transformación reside buena parte de su potencia: evaluar con sentido formativo permite sostener trayectorias diversas, fortalecer la participación y construir una escuela más justa, más humana y verdaderamente inclusiva.

Referencias

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Conducir para acompañar

Decisiones pedagógicas en un segundo grado diverso

Susana Ruth Levy

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia de acompañamiento pedagógico desarrollada desde el equipo de conducción en un segundo grado del nivel primario caracterizado por una fuerte heterogeneidad. El grupo estaba conformado por veintiséis estudiantes, entre ellos dos niños con diagnóstico de autismo y tres con conductas disruptivas persistentes. Frente a este escenario, se construyó una propuesta institucional que articuló el uso de TIC, la educación emocional y una concepción formativa de la evaluación. A partir de secuencias breves, estructuradas y visuales, apoyos coordinados, recursos digitales y estrategias de autoevaluación adaptadas a la edad, la experiencia permitió acompañar tanto a la docente como a los estudiantes en un proceso de mejora del clima del aula y de fortalecimiento de los aprendizajes. El artículo sostiene que la evaluación, cuando deja de pensarse como instancia final y se integra a la enseñanza, puede convertirse en una herramienta de inclusión, cuidado y construcción institucional.

Palabras clave: evaluación formativa; inclusión educativa; conducción escolar; autismo; TIC; educación emocional

Un aula diversa como desafío institucional

Dirigir una escuela implica mucho más que organizar horarios o resolver cuestiones administrativas. Supone, ante todo, sostener a los docentes en la tarea cotidiana de enseñar en aulas que son cada vez más heterogéneas. En este sentido, la experiencia aquí presentada recupera el acompañamiento pedagógico a una docente de segundo grado del nivel primario que trabajaba con un grupo de veintiséis niños y niñas, entre los cuales se encontraban dos estudiantes con diagnóstico de autismo y tres con conductas disruptivas persistentes.

La docente contaba, además, con el acompañamiento de dos maestras de apoyo que trabajaban específicamente con los alumnos con autismo. Sin embargo, el desafío no consistía solamente en organizar adecuaciones personalizadas, sino en construir una propuesta que permitiera que todos los chicos aprendieran juntos, en un clima de respeto, previsibilidad y contención emocional. Desde esta perspectiva, la inclusión fue entendida no como una suma de apoyos aislados, sino como una construcción pedagógica e institucional compartida.

Acompañar la enseñanza desde la conducción

Desde el equipo de conducción, el primer paso fue escuchar a la docente, a las maestras de apoyo, a las familias y a los propios niños. A partir de esas instancias de diálogo, se fue delineando una propuesta didáctica que integrara el uso de TIC, la educación emocional y una evaluación formativa, entendida como acompañamiento permanente de los procesos.

Se acordó trabajar con secuencias cortas, estructuradas y visuales, que ofrecieran seguridad a los alumnos con autismo y, al mismo tiempo, resultaran motivadoras para todo el grupo. Además, se incorporaron recursos digitales como cuentos animados, juegos interactivos, aplicaciones de lectura y escritura inicial, y videos breves que permitían anticipar las actividades del día. En esta experiencia, las TIC ayudaron a organizar el tiempo, sostener la atención y diversificar las formas de acceso al contenido.

La educación emocional atravesó toda la propuesta. Se incorporaron rutinas diarias de bienvenida, espacios de reconocimiento de emociones y momentos de cierre en los que los chicos podían expresar cómo se habían sentido. Se trabajó con pictogramas, semáforos emocionales y breves ejercicios de respiración. Para los alumnos con conductas disruptivas, estos espacios resultaron claves para aprender a detenerse, reconocer lo que les ocurría y buscar otras formas de expresión.

Evaluar para acompañar procesos

El rol de la docente fue acompañado de manera cercana. Desde la dirección se brindaron orientaciones concretas sobre cómo anticipar consignas, fragmentar tareas, ofrecer ayudas graduadas y sostener límites claros sin perder el vínculo pedagógico. Las maestras de apoyo trabajaron en coordinación, no como figuras aisladas, sino como parte del equipo de aula.

En relación con la evaluación, se propuso

abandonar la lógica de “evaluar al final” y construir una mirada formativa. Para ello se utilizaron registros diarios, listas de cotejo, observaciones sistemáticas y devoluciones orales breves. También se promovió la autoevaluación, incluso en segundo grado, a través de caritas, colores y preguntas simples como: “¿Qué me salió bien?”, “¿Qué me costó?” y “¿En qué necesito ayuda?”. Como sostienen Anijovich y Cappelletti (2020), la retroalimentación constituye una herramienta valiosa para que los estudiantes comprendan qué están aprendiendo y cómo pueden mejorar.

De este modo, la evaluación dejó de ser una amenaza para convertirse en una conversación pedagógica. Las devoluciones se centraron en los avances, y no en las carencias. Esto impactó tanto en la autoestima de los chicos como en la seguridad de la docente, que comenzó a confiar más en sus decisiones pedagógicas.

Resultados y reflexión pedagógica

Con el correr de las semanas se observaron cambios significativos. Los alumnos con autismo lograron una mayor participación en actividades grupales. Los chicos con conductas disruptivas disminuyeron la frecuencia de los conflictos y pudieron sostener mejor las consignas. El grupo, en general, mostró más calma, más escucha y una mejor disposición para aprender.

Desde la dirección, esta experiencia reafirma una idea central: no se trata de que el docente pueda solo, sino de que la institución acompañe. Dirigir es estar cerca, ofrecer herramientas, generar condiciones y cuidar los vínculos. Integrar TIC, educación emocional y evaluación formativa no constituye una moda pedagógica, sino una decisión de enseñanza que humaniza la escuela y fortalece el trabajo institucional.

Conclusión

Acompañar a una docente en un aula compleja también es una oportunidad para crecer como institución. Cuando las decisiones pedagógicas se toman desde la inclusión, la confianza y la responsabilidad compartida, la escuela se vuelve un espacio en el que todos —niños y adultos— pueden aprender. En este sentido, la evaluación formativa no solo orienta los aprendizajes de los estudiantes: también ayuda a revisar prácticas, fortalecer equipos y construir una cultura escolar más justa, más atenta y más humana.

Referencias

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

una práctica pedagógica que permite comprender los procesos de aprendizaje y orientar las decisiones de enseñanza.

Pensar la evaluación en estos términos supone desplazarla de una lógica centrada exclusivamente en la medición hacia una perspectiva que la concibe como parte constitutiva de la enseñanza. Evaluar no significa solamente constatar qué se aprendió, sino también producir información relevante para intervenir pedagógicamente, revisar estrategias y generar nuevas oportunidades de aprendizaje.

Un aula heterogénea, un desafío cotidiano

Durante el ciclo lectivo anterior tuve a cargo un grupo de sexto grado que reflejaba con claridad la heterogeneidad presente en muchas aulas de la escuela primaria. En él convivían estudiantes con diferentes ritmos y modos de aprender; algunos presentaban dificultades en la comprensión lectora o en la escritura, mientras que otros requerían más tiempo para apropiarse de determinados contenidos. A esta realidad se sumaba la presencia de una alumna con Certificado Único de Discapacidad (CUD) que no contaba con acompañante terapéutico dentro del aula.

Esta situación implicaba un desafío constante, ya que en distintos momentos la estudiante manifestaba conductas que alteraban la dinámica de la clase y demandaban intervenciones sostenidas por parte de las docentes. En numerosas oportunidades, la planificación prevista debía ser modificada en el mismo momento en que transcurría la clase. Las consignas que inicialmente parecían claras y accesibles para el conjunto no siempre lograban incluir a todos los estudiantes del mismo modo.

Mientras algunos podían avanzar con autonomía, otros necesitaban mayor acompañamiento, explicaciones complementarias o adecuaciones en las actividades. En el caso de la alumna con CUD, las consignas extensas o las tareas que exigían períodos prolongados de concentración resultaban especialmente difíciles de sostener. Esta realidad hizo visible que enseñar en contextos heterogéneos exige una disposición constante a revisar, reformular y ajustar la intervención pedagógica.

Una experiencia en el área de Lengua

Una de las situaciones que permitió profundizar esta reflexión se produjo durante una secuencia del área de Lengua centrada en la lectura de textos narrativos. Al comenzar la actividad, algunos estudiantes lograban comprender el texto y responder las preguntas propuestas con relativa facilidad; otros, en cambio, manifestaban dificultades para identificar la información principal o sostener la atención durante la lectura.

Evaluar para incluir

La evaluación formativa como respuesta a los desafíos de la heterogeneidad en el aula

Brenda Analía Bugallo

Resumen

Las aulas de la escuela primaria contemporánea se encuentran atravesadas por la heterogeneidad de trayectorias, ritmos y modos de aprender. En este marco, la evaluación adquiere un papel central, no solo como instancia de acreditación, sino también como herramienta para comprender procesos, orientar la enseñanza y favorecer la inclusión. El presente trabajo recupera una experiencia desarrollada en un sexto grado de nivel primario, en un grupo caracterizado por la diversidad de aprendizajes y por la presencia de una estudiante con Certificado Único de Discapacidad que no contaba con acompañamiento terapéutico en el aula. A partir de una secuencia de Lengua centrada en la lectura de textos narrativos, se analizan las decisiones pedagógicas que permitieron reorganizar consignas, incorporar apoyos visuales, diversificar modos de participación y sostener el seguimiento de los procesos de aprendizaje. Desde esta experiencia, se reflexiona sobre la evaluación formativa como una práctica que posibilita retroalimentar, ajustar la enseñanza y ampliar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

Palabras clave: evaluación formativa; inclusión; heterogeneidad; retroalimentación; enseñanza primaria

La evaluación como práctica pedagógica

Las aulas de la escuela primaria actual se caracterizan por la diversidad de trayectorias, ritmos de aprendizaje y realidades que conviven cotidianamente. Esta heterogeneidad interpela a los docentes y los invita a revisar de manera permanente sus prácticas pedagógicas. En este contexto, la evaluación ocupa un lugar central dentro del proceso educativo. Como sostienen Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté (1998), no debe entenderse únicamente como una instancia final de acreditación de saberes, sino como

Frente a ese escenario, fue necesario introducir ajustes en la propuesta didáctica. Se simplificaron algunas consignas, se incorporaron apoyos visuales y se generaron momentos de acompañamiento más cercano para quienes lo requerían. Asimismo, las actividades se reorganizaron en pequeños pasos que permitieran sostener la participación de todos.

En lugar de exigir la resolución completa de la consigna desde el inicio, se priorizó la comprensión global del texto y la posibilidad de intervenir en la actividad junto con los compañeros. Estos cambios, aparentemente menores, favorecieron no solo la participación de la alumna con CUD, sino también la de otros niños y niñas que igualmente necesitaban apoyos específicos para avanzar.

Evaluar procesos, no solo resultados

A partir de esta experiencia, la evaluación dejó de centrarse exclusivamente en el resultado final para orientarse al seguimiento de los procesos de aprendizaje. Mediante la observación cotidiana, el diálogo con los estudiantes y la revisión de sus producciones, fue posible ofrecer retroalimentaciones que orientaran sus avances. De este modo, la evaluación se transformó en una herramienta para comprender qué estaban aprendiendo los estudiantes y qué ajustes era necesario introducir en las propuestas de enseñanza.

En esta línea, Anijovich y Cappelletti (2017) sostienen que la evaluación puede constituirse en una oportunidad para aprender cuando brinda retroalimentaciones que ayudan a reconocer avances e identificar aspectos a mejorar. Desde esta perspectiva, deja de ser un momento aislado o meramente certificador para convertirse en un proceso continuo que acompaña el aprendizaje.

La evaluación formativa permite, entonces, leer las trayectorias reales de los estudiantes, advertir obstáculos, reconocer logros parciales y reorganizar la enseñanza en función de las necesidades del grupo. En aulas heterogéneas, esta mirada adquiere especial relevancia, ya que habilita intervenciones más sensibles, flexibles y justas.

Incluir también es revisar la enseñanza

La experiencia analizada permitió comprender que la heterogeneidad no constituye una excepción, sino una característica propia de la escuela contemporánea. Sin embargo, esta diversidad exige repensar constantemente las propuestas didácticas y las formas de evaluar. La flexibilidad en la planificación, la diversificación de actividades y la retroalimentación permanente se vuelven herramientas fundamentales para promover la inclusión y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Desde esta perspectiva, incluir no significa

únicamente incorporar a todos en un mismo espacio escolar, sino generar condiciones reales para que cada estudiante pueda participar, aprender y avanzar en su trayectoria. La evaluación, entendida como práctica pedagógica, cumple aquí una función decisiva: permite reconocer diferencias sin transformarlas en desigualdades y orientar la enseñanza de manera situada.

Conclusión

Esta experiencia reafirma la importancia de entender la evaluación como parte del proceso de enseñanza y no solo como una instancia de calificación. Evaluar supone producir información relevante para mejorar la enseñanza y generar nuevas oportunidades de aprendizaje. En contextos educativos atravesados por la diversidad, esta perspectiva resulta imprescindible para construir prácticas pedagógicas más inclusivas, sensibles y pedagógicamente potentes.

Ser docente hoy implica afrontar múltiples desafíos cotidianos, pero también asumir una tarea reflexiva sobre las propias prácticas. En ese camino, la evaluación formativa se presenta como una herramienta clave para acompañar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, reconocer sus diferencias y sostener una escuela que brinde oportunidades reales para todos.

Referencias

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. del C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Velásquez Díaz, W. S. (2024). *La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los estudiantes de secundaria*.

Hacia una Nueva Gramática: Gestión, Reflexión y Transformación

Evaluar para incluir en tiempos de pandemia

Trinidad Duran

Resumen

Este ensayo recupera una experiencia de residencia docente llevada a cabo en 2020, durante la emergencia sanitaria por COVID-19, en una escuela primaria de General San Martín. El núcleo de la reflexión gira en torno a cómo la evaluación formativa se transformó en una herramienta de cuidado y sostenimiento del vínculo pedagógico frente a la desigualdad de acceso tecnológico. A través de la flexibilización de propuestas y una retroalimentación centrada en el proceso y la afectividad, se buscó garantizar el derecho a la educación en un contexto de alta incertidumbre. La experiencia concluye que evaluar en aulas heterogéneas implica una práctica ética y política que debe priorizar la singularidad y las potencialidades de cada estudiante.

Palabras clave: Evaluación formativa; Pandemia; Inclusión; Aulas heterogéneas; Vínculo pedagógico; Retroalimentación.

Introducción

La experiencia se sitúa en el año 2020, en la Escuela Primaria N.º 7 “Bernardino Rivadavia”, durante el tramo final de la formación docente en un tercer grado de 23 estudiantes. El escenario de la no presencialidad profundizó las desigualdades preexistentes, manifestadas en el acceso dispar a dispositivos y conectividad. Ante este panorama, el desafío pedagógico consistió en reconocer la heterogeneidad no como una dificultad, sino como un rasgo central para diseñar propuestas que evitaran la exclusión y permitieran sostener la continuidad pedagógica en condiciones de excepcionalidad.

Experiencia

El trabajo docente requirió una adaptación constante de las consignas, utilizando diversos formatos (cuadernos físicos, audios explicativos y mensajería personalizada) para llegar a cada familia según sus posibilidades. Se desplazó la mirada comparativa tradicional por una valoración de los procesos individuales. El foco no estuvo en la acreditación de resultados finales, sino en el acompañamiento de las trayectorias diversas, atendiendo a las condiciones reales de aprendizaje en el hogar y buscando fortalecer la autoestima de los niños y niñas a través de un vínculo pedagógico presente y afectivo.

Metodología

La propuesta se fundamentó en el enfoque de la evaluación como oportunidad, siguiendo los aportes de Anijovich y Camilloni. La metodología incluyó:

- Retroalimentación formativa: Devoluciones orientadoras que ofrecieron información valiosa para el alumno sobre sus propios avances.
- Flexibilización de tiempos y formatos: Ajuste de las expectativas y de los modos de entrega para respetar los ritmos singulares en contexto de crisis.
- Mirada habilitadora: Basada en la perspectiva de Skliar, se trabajó para que la evaluación fuera una práctica de reconocimiento de las capacidades, evitando etiquetas de desigualdad.
- Intervención situada: Observación e interpretación constante de las producciones para ajustar la enseñanza en lugar de simplemente calificar.

Conclusión

La pandemia permitió resignificar la evaluación, despojándola de su función meramente selectiva para convertirla en un recurso al servicio del aprendizaje. Se concluye que evaluar para incluir requiere una sensibilidad pedagógica abierta a la diferencia, donde el docente actúa como mediador y garante de derechos. Esta experiencia reafirma que, incluso en tiempos de incertidumbre, la construcción de prácticas evaluativas más humanas y justas es posible cuando se pone el centro en el proceso y en el cuidado del otro, consolidando la evaluación como una herramienta política para la inclusión escolar.

Referencias

- Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad. Paidós.
- Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós.

Camilloni, A. R. W., Celman, S., Litwin, E. & Palou de Maté, M. C. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Contreras, J. (2002). *Educar la mirada y el oído*. Paidós.

Díaz Velázquez, S. W. (2024). *La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los estudiantes de secundaria* [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.

Skliar, C. (2008). *¿Qué pretendemos con la idea de diversidad?* Buenos Aires.

El aula como mosaico: redescubriendo la evaluación en la diversidad

Carla Galván

Resumen

Este trabajo sistematiza una experiencia pedagógica desarrollada entre los ciclos lectivos 2025 y 2026 en una escuela primaria, centrada en el área de Ciencias Sociales. Ante la heterogeneidad de un sexto grado, la propuesta busca desplazar la evaluación tradicional de carácter punitivo hacia una evaluación como oportunidad. A través de un proyecto comunitario sobre organizaciones sociales, se implementaron bitácoras de aprendizaje, roles rotativos y retroalimentación constante. Los resultados demuestran que, al diversificar los instrumentos de evaluación, emergen talentos invisibilizados por la enseñanza estandarizada, fomentando la autonomía y transformando el error en un insumo para la mejora.

Palabras clave: evaluación formativa; aulas heterogéneas; retroalimentación; Ciencias Sociales; autonomía; inclusión

Introducción

La labor docente en la Escuela Uriburu se plantea desde el reconocimiento de que no existe un “estudiante promedio”. En un grupo de sexto grado con 24 alumnos de realidades sociofamiliares diversas, el desafío radicó en superar la enseñanza estandarizada. El objetivo central fue redescubrir la evaluación como una herramienta de conocimiento y una oportunidad de aprendizaje genuino, aprovechando el vínculo construido durante dos años consecutivos. El proyecto se enmarcó en el estudio de las organizaciones sociales y la participación ciudadana, buscando que cada estudiante encontrara un sentido personal en el contenido.

Experiencia

La experiencia se alejó de la prueba escrita tradicional para centrarse en un proyecto comunitario. Un hito significativo fue el desempeño de un alumno con previa resistencia a la escritura académica, quien logró liderar entrevistas con referentes barriales, demostrando una gran capacidad de síntesis oral y compromiso. Esta “evaluación auténtica” permitió que los estudiantes comprendieran para qué se los evaluaba, permitiéndoles lucir sus fortalezas. La retroalimentación constante transformó los borradores y folletos en procesos de ajuste sin frustración, donde el clima del aula mutó del miedo a la calificación hacia la curiosidad por la mejora.

Metodología

El enfoque metodológico se sustentó en los pilares de la evaluación formativa y la enseñanza en aulas heterogéneas. Las estrategias principales incluyeron:

- Bitácoras de aprendizaje: Para registrar el proceso reflexivo individual.
- Roles rotativos: Organización en equipos de trabajo (investigación de campo, sistematización, expresión creativa) para fomentar el liderazgo y la responsabilidad compartida.
- Retroalimentación como eje: Devoluciones constantes que funcionaron como “pistas” para que los alumnos ajustaran sus producciones.
- Transparencia en los criterios: Acuerdos previos sobre qué y cómo se evaluaría para promover la autonomía y la toma de conciencia sobre los propios avances.

Conclusión

La sistematización permite concluir que la evaluación, cuando es compartida y flexible, fortalece la motivación intrínseca y el compromiso. El cambio de la pregunta “¿qué nota me saqué?” por “¿cómo puedo mejorar esto?” es el indicador más claro del éxito de la propuesta. No obstante, surge como desafío pendiente la profundización de la co-evaluación entre pares de manera más sistemática. En definitiva, la verdadera inclusión en el aula requiere mirar la evaluación con “ojos nuevos”, entendiéndola como una práctica ética de acompañamiento que celebra la diversidad como la mayor riqueza pedagógica.

Referencias

Anijovich, R. (2009). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes: Entrevista a Rebeca Anijovich*. Archivos de Ciencias de la Educación, 3(3), 45-54. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4069/pr.4069.pdf

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación*

como oportunidad. Paidós.

Camilloni, A. R. W., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Drago, C. (2017). *Manual de apoyo docente: Evaluación para el aprendizaje*. Universidad Central de Chile.

Velasquez Diaz, W. S. (2024). *La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los estudiantes de secundaria*. *Revista Científica Aula Virtual*, 5(12), 133-160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11121674>

El cuerpo como eje del aprendizaje en la sala de un año

María Lourdes de la Sota

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en una sala de un año, en la que el cuerpo y el movimiento se constituyeron en eje de la enseñanza y, al mismo tiempo, en fuente privilegiada para la evaluación. A partir de la propuesta “Cuerpo en movimiento”, se organizaron escenarios motrices con colchonetas, rampas, túneles y diversos objetos que habilitaron la exploración corporal, el desplazamiento y la construcción de confianza en cada niño y niña. Desde una perspectiva de evaluación formativa, la observación cotidiana permitió registrar avances, necesidades y modos singulares de relación con el espacio, los objetos y los otros, generando información valiosa para ajustar la intervención docente. La experiencia permite reflexionar sobre el sentido de evaluar en la primera infancia, entendiendo la evaluación no como control ni medición, sino como una práctica de cuidado, acompañamiento y reconocimiento de la singularidad.

Palabras clave: evaluación formativa; Nivel Inicial; primera infancia; cuerpo; movimiento; observación pedagógica

Introducción

En la sala de un año, el cuerpo constituye el primer lenguaje. Antes de la palabra, los niños y las niñas expresan quiénes son, qué sienten y cómo se vinculan con el entorno a través del movimiento, el contacto, el desplazamiento y la exploración. Desde esta convicción desarrollé la propuesta “Cuerpo en movimiento” en una sala de deambuladores, con un grupo de dieciséis niños y niñas, donde el movimiento se transformó en eje del aprendizaje y en una poderosa herramienta para la evaluación.

La experiencia partió de una pregunta pedagógica que atraviesa con fuerza la educación en la primera infancia: ¿cómo evaluar procesos de aprendizaje en una etapa en la que el cuerpo expresa mucho antes que la palabra? Esta pregunta permitió desplazar la mirada desde criterios rígidos o estandarizados hacia formas de observación más sensibles, ajustadas a los modos en que los niños pequeños habitan la sala, exploran el espacio y construyen vínculos.

Escenarios motrices para aprender y observar

La propuesta se organizó a partir de la creación de escenarios motrices que invitaban a gatear, trepar, rodar y desplazarse libremente. Colchonetas, rampas, túneles y distintos objetos configuraron un ambiente que habilitó a cada niño y niña a explorar su cuerpo, medir sus posibilidades y construir confianza en sí mismo. En este contexto, mi rol no fue dirigir cada acción, sino observar, acompañar y ofrecer oportunidades para que cada uno pudiera avanzar desde su propio punto de partida.

Esta forma de trabajo se vincula con la concepción de evaluación propuesta por Anijovich y Cappelletti, quienes sostienen que evaluar es una oportunidad para comprender cómo aprenden los estudiantes y para mejorar la enseñanza. En la sala, la evaluación no se expresó en planillas ni en resultados cerrados, sino en la observación cotidiana de cómo cada niño se desplazaba, se animaba, pedía ayuda, repetía una acción o buscaba nuevos desafíos.

A partir de esas observaciones fui tomando decisiones pedagógicas. Si un recorrido resultaba demasiado simple o demasiado complejo, lo ajustaba; si un niño necesitaba mayor acompañamiento, se lo ofrecía; si otro demandaba nuevos desafíos, ampliaba la propuesta. De este modo, la evaluación dejó de funcionar como una instancia separada de la enseñanza y se convirtió en una práctica viva, en diálogo permanente con lo que ocurría en la sala.

La evaluación como vínculo y retroalimentación

En este nivel, la retroalimentación se expresa muchas veces a través del cuerpo y del vínculo. Una mirada que habilita, una mano que sostiene, una presencia cercana o una palabra que alienta forman parte del modo en que el adulto acompaña los procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa no se limita a registrar logros, sino que reconoce el valor del intento, de la exploración y del pequeño avance como dimensiones fundamentales del aprender.

En la experiencia, cada logro —por mínimo que pareciera— fue reconocido y celebrado. Animarse a subir una rampa, atravesar un túnel por primera vez, sostener el equilibrio o acercarse con mayor confianza a un objeto nuevo constituyeron indicadores significativos del proceso. Esos gestos, a veces imperceptibles para una mirada apresurada, adquirieron valor pedagógico cuando fueron leídos como expresiones de confianza, autonomía y crecimiento.

Tal como señala Camilloni, la evaluación también produce conocimiento acerca de cómo aprenden los alumnos. En la propuesta “Cuerpo en movimiento”, ese conocimiento se fue construyendo al observar cómo cada niño y cada niña se relacionaba con su cuerpo, con el espacio y con los otros. Esa observación permitió comprender sus tiempos, sus necesidades y sus potencialidades, y a partir de allí orientar mejor la intervención docente.

La experiencia desarrollada me permitió confirmar que el cuerpo no es solamente un medio para el aprendizaje, sino también una fuente privilegiada de información pedagógica. En la sala de un año, evaluar supone mirar, escuchar y registrar aquello que los niños expresan corporalmente, muchas veces antes de que puedan decirlo con palabras.

Desde esta perspectiva, la evaluación deja de ser un acto de control para convertirse en una práctica de cuidado. Evaluar en la primera infancia implica reconocer singularidades, respetar tiempos y ofrecer condiciones para que cada niño despliegue sus posibilidades sin ser comparado con parámetros rígidos o ajenos a su etapa vital. La observación atenta y sensible se vuelve, entonces, una forma de enseñanza.

La propuesta también reafirma que enseñar en estas edades demanda una fuerte disponibilidad corporal y vincular por parte del adulto. Observar no es mirar pasivamente, sino interpretar, decidir y acompañar. Por eso, la evaluación en la sala de un año constituye una práctica profundamente pedagógica y ética.

Conclusión

Pensar la evaluación desde el cuerpo en la primera infancia permite recuperar su sentido más genuino: acompañar procesos, reconocer avances y construir propuestas cada vez más ajustadas a las necesidades de los niños y las niñas. En este marco, la evaluación no persigue resultados uniformes ni busca clasificar trayectorias, sino comprender cómo cada

sujeto pequeño entra en relación con el mundo.

Como proyección para futuras experiencias, sería valioso profundizar los registros narrativos y visuales para enriquecer la documentación pedagógica y favorecer un diálogo más sistemático con las familias. No obstante, la experiencia muestra con claridad que, cuando el cuerpo se reconoce como eje del aprendizaje, también se vuelve una vía privilegiada para evaluar con sensibilidad, respeto y sentido pedagógico.

Referencias

- Anijovich, R. (2015). *La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas* [Entrevista].
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2010). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Camilloni, A. R. W. de. (1998). *Evaluación y conocimiento*. En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E.
- Litwin, & M. del C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Acuerdos que enseñan: el contrato pedagógico como hoja de ruta

María Laura Izzo

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en el área de Geografía, en el ciclo básico de la escuela secundaria, centrada en el uso del contrato pedagógico como instrumento organizador de la enseñanza y de la evaluación formativa. Compartido en el primer encuentro del año, luego de una indagación inicial sobre saberes previos y expectativas, el contrato explicita propósitos, temas, criterios, materiales y formas de trabajo, con el fin de posicionar a los estudiantes en un rol activo y de hacer visible el carácter compartido del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación deja de aparecer como una instancia aislada o sorpresiva y se integra desde el comienzo a la propuesta didáctica, favoreciendo la transparencia, la retroalimentación y la construcción progresiva de autonomía. La experiencia permite reflexionar sobre la potencia del contrato pedagógico como herramienta para acompañar procesos en aulas heterogéneas y para fortalecer una cultura evaluativa más justa y comprensible en la escuela secundaria.

Palabras clave: evaluación formativa; contrato pedagógico; escuela secundaria; retroalimentación; autonomía; aulas heterogéneas

Introducción

La experiencia que aquí se presenta se desarrolla en el área de Geografía, en el ciclo básico de la escuela secundaria, con grupos de entre veinticinco y treinta estudiantes que transitan los primeros años del nivel. En este contexto, el contrato pedagógico no se configura solamente como un recurso organizativo, sino como un marco que orienta la propuesta anual y ofrece una guía para recorrer las sucesivas instancias

El documento se comparte en el primer encuentro, luego de una indagación inicial sobre los saberes previos y las expectativas de los estudiantes respecto del área. A partir de una lectura colectiva, se analiza qué implica intrínsecamente un contrato: la existencia de partes que acuerdan, asume compromisos y comparten responsabilidades. Esta instancia busca posicionar a los estudiantes en un rol proactivo desde el inicio, garantizar transparencia respecto de la propuesta docente y dejar establecido que el proceso de enseñanza y aprendizaje constituye una construcción compartida.

En su formulación, el contrato incluye un párrafo introductorio que define su sentido: promover el compromiso entre docente y estudiantes, poniendo en conocimiento los temas y contenidos a abordar, así como los modos de trabajo y evaluación. Desde allí, el documento se organiza en tres ejes fundamentales: propósitos y objetivos, temas y criterios, materiales y formas de trabajo y evaluación. Esta disposición en ítems favorece la claridad, la accesibilidad y la posibilidad de volver sobre lo acordado a lo largo del año, convirtiendo al contrato en una hoja de ruta disponible en la carpeta de cada estudiante.

Un instrumento organizador de la evaluación formativa

El contrato pedagógico pone el foco en el proceso desde el inicio y de manera explícita. En este sentido, constituye una expresión material y sintética de la evaluación, ya que no presenta un programa exhaustivo ni un listado completo de actividades o competencias, sino una organización clara del modo en que esas dimensiones se integran en la propuesta anual. Su materialidad permite volver sobre lo acordado cada vez que sea necesario y fortalece las condiciones para una retroalimentación más clara y sostenida.

De este modo, la evaluación queda incorporada a la planificación desde el comienzo y no aparece como una instancia aislada o distinta del trabajo cotidiano. Antes bien, se configura como un proceso continuo que articula currículum, enseñanza y aprendizaje en un clima de confianza y transparencia, en línea con lo planteado por Anijovich y Cappelletti (2017). Si bien el contrato se presenta, en principio, como un documento destinado a los estudiantes y a sus familias, también resulta orientador para la tarea docente, en tanto forma parte de la planificación y exige una reflexión previa sobre qué enseñar, cómo

hacerlo y con qué propósitos.

El cómo es tan importante como el qué

La idea de “aprender a aprender” —que implica necesariamente enseñar a aprender— adquiere cada vez más relevancia en un contexto en el que la información pareciera estar al alcance de todos de manera inmediata. Por ello, competencias como leer de distintos modos, organizar información, interpretar e inferir, desarrollar una mirada crítica sobre las fuentes y aplicar conocimientos al análisis de la realidad o a la resolución de problemas se vuelven herramientas fundamentales, más allá del contenido específico que se esté abordando.

Esta perspectiva se distancia de una concepción meramente contenidista, centrada exclusivamente en el programa, para orientarse hacia lo que Furman (2021) denomina aprendizaje profundo: una relación más flexible, significativa y transferible con el conocimiento. El contrato pedagógico cristaliza esta perspectiva tanto en sus propósitos y objetivos como en los criterios de trabajo y evaluación.

Entre esos objetivos se destacan, por ejemplo, los siguientes:

- brindar herramientas para el desarrollo de técnicas, métodos y estrategias que permitan organizar el estudio y mejorar los procesos de aprendizaje;
- desarrollar una perspectiva crítica sobre las fuentes de información y aprender a leer e interpretar diversas fuentes propias del área;
- utilizar herramientas y modos de conocer de la Geografía, apropiándose del vocabulario disciplinar y poniéndolo en relación con el análisis de casos;
- elaborar y comunicar ideas de forma oral y escrita;
- identificar causas, consecuencias, actores sociales y otros factores de análisis;
- alcanzar progresivamente mayor autonomía en la organización de materiales y en los quehaceres como estudiantes;
- comprender el error como parte del aprendizaje.

El tratamiento del error muestra, precisamente, la centralidad de la retroalimentación. Esto se expresa

también en criterios de trabajo y evaluación tales como el seguimiento y la autocorrección en las puestas en común o la necesidad de retomar las marcas realizadas por el docente. Estas definiciones promueven diálogos reflexivos y conversaciones proactivas que ayudan al alumno a tomar conciencia de sus logros e identificar caminos para alcanzar los objetivos propuestos.

Evaluación en continuidad: evidencias para aulas heterogéneas

La explicitación de criterios y formas de trabajo en el contrato pedagógico no solo reduce la arbitrariedad, sino que brinda al estudiante una hoja de ruta clara sobre qué se espera de sus producciones. El contrato establece que la calificación se construirá a partir de múltiples instancias y propuestas, situando la evaluación desde una perspectiva de continuidad, tal como sostienen Camilloni, Celman y colaboradoras (1998). Esto supone considerar diversos momentos, competencias y producciones, es decir, una variedad de instrumentos que permitan inferir la comprensión de los estudiantes en aulas heterogéneas.

La transparencia se refuerza al pautar previamente recursos y formas de trabajo: obligatoriedad de materiales en formato papel, participaciones orales y escritas, actividades individuales y grupales, así como los ejes temáticos a desarrollar. Al conocer de antemano las reglas de juego —por ejemplo, la importancia de la autocorrección en las puestas en común o del seguimiento de las marcas del docente— el estudiante asume una responsabilidad compartida en el proceso.

Esta claridad favorece un clima de confianza en el que la evaluación pierde su carácter punitivo y se transforma en motor de mejora continua. De este modo, cada alumno puede identificar sus logros y reconocer los pasos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos, en un movimiento que fortalece, al mismo tiempo, la autonomía y la responsabilidad.

El contrato pedagógico como instrumento de reflexión

Es inherente a la perspectiva de la evaluación formativa reconocer que el instrumento, por sí solo, no la garantiza. Su eficacia depende de la coherencia entre los objetivos planteados, las herramientas brindadas y el vínculo pedagógico que se construya en el aula. Sin embargo, iniciar el ciclo lectivo comunicando con claridad el camino a recorrer —apoyado en la materialidad de un documento concreto— constituye en sí mismo una primera instancia de retroalimentación que otorga sentido al

proceso.

Como mejora para futuras implementaciones, resulta indispensable someter el contrato a una revisión crítica al finalizar cada experiencia, habilitando que la voz de los estudiantes también lo transforme. En el contexto de la escuela secundaria, donde los alumnos deben responder a múltiples lógicas docentes, surge además la necesidad de trascender el aula individual. El desafío hacia adelante consiste en avanzar hacia contratos que sinteticen acuerdos institucionales más amplios, de modo tal que la evaluación formativa y el aprendizaje que conlleva se consoliden como una pieza integral del sistema educativo.

Conclusión

La experiencia permite afirmar que el contrato pedagógico no solo organiza contenidos y criterios, sino que también enseña una manera de habitar la escuela: con claridad, compromiso y responsabilidad compartida. Cuando los estudiantes conocen desde el inicio qué se espera de ellos, cómo serán acompañados y de qué modo se construirá la evaluación, se fortalecen las condiciones para aprender con mayor conciencia del propio recorrido.

Como proyección, sería valioso profundizar el trabajo institucional para que esta herramienta no dependa exclusivamente de decisiones individuales, sino que se inscriba en acuerdos comunes sobre enseñanza, retroalimentación y evaluación. De ese modo, la evaluación formativa podría dejar de ser una práctica aislada para convertirse en un principio organizador de la vida escolar.

Referencias

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Camilloni, A. R. W. de, Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. del C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Díaz Velázquez, S. W. (2024). *La evaluación formativa y la retroalimentación: Un reto en los estudiantes de secundaria*. Aula Virtual, 5(12).

Furman, M. (2021). *Enseñar distinto*. Siglo XXI Editores.

consolidar saberes fundamentales que permitieran afrontar con mayor seguridad el pasaje a séptimo grado.

En este marco, se planificó un recorrido de trabajo en torno a los números racionales, priorizando la comprensión conceptual y la articulación entre distintas representaciones. La propuesta partió de una idea central: para que los estudiantes construyan relaciones significativas entre fracciones, equivalencias y decimales, resulta necesario ofrecer situaciones que pongan en juego la comparación, la argumentación y la revisión de estrategias. Desde esa perspectiva, la evaluación fue concebida como una práctica continua de observación e intervención pedagógica, orientada a acompañar el aprendizaje a lo largo de todo el proceso.

Un punto de partida lúdico para hacer visibles las ideas de los estudiantes

El trabajo comenzó con la comparación de fracciones. Antes de formalizar procedimientos, propuse un juego titulado “La guerra de cartas con fracciones”. Cada carta contenía una fracción y, en parejas, los estudiantes debían decidir cuál era mayor, sin utilizar calculadora y justificando siempre su elección. La dinámica permitió que todos participaran activamente y puso en evidencia una amplia variedad de estrategias: algunos comparaban numeradores o denominadores de manera directa; otros recurrían a fracciones equivalentes; algunos intentaban transformar las expresiones a decimal.

El juego también reveló errores frecuentes, como considerar mayor a la fracción con denominador más grande o comparar solamente numeradores. Estos errores no fueron leídos como fallas individuales, sino retomados en las puestas en común para analizarlos colectivamente. A partir de allí, comenzamos a sistematizar estrategias válidas para comparar fracciones, tales como el uso de equivalencias, la referencia a la unidad o la comparación con un medio. En este sentido, la propuesta se inscribe en la perspectiva de Brousseau (1998), para quien una situación didáctica debe generar un conflicto que movilice la construcción del conocimiento. Aquí, el juego funcionó precisamente como motor de ese conflicto cognitivo.

Fracciones equivalentes: de procedimiento a herramienta conceptual

Durante varias semanas profundizamos el trabajo con fracciones equivalentes. Para ello se utilizaron representaciones gráficas, rectángulos

De la guerra de cartas a la recta numérica: un recorrido significativo por los números racionales

Agostina Pereiro

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en un sexto grado de Educación Primaria durante el último bimestre del ciclo lectivo, centrada en la enseñanza de los números racionales desde una perspectiva de comprensión conceptual y evaluación formativa. En un grupo heterogéneo, con diferencias marcadas en ritmos de aprendizaje, niveles de autonomía y dominio de contenidos previos, la propuesta articuló juegos, representaciones gráficas, trabajo con fracciones equivalentes y ubicación de números en la recta numérica. A lo largo del proceso, la evaluación se integró a la enseñanza mediante actividades diagnósticas, observación de estrategias, retroalimentación constante y uso de una rúbrica compartida con los estudiantes. La experiencia muestra que, cuando se diversifican las estrategias y se prioriza la argumentación por sobre la mera aplicación mecánica de procedimientos, es posible consolidar aprendizajes matemáticos significativos y fortalecer la autonomía de los alumnos.

Palabras clave: evaluación formativa; matemática; números racionales; fracciones; recta numérica; escuela primaria

Introducción

La experiencia se desarrolló en un sexto grado de Educación Primaria, conformado por veinticuatro estudiantes, durante el último bimestre del ciclo lectivo. Se trataba de un grupo diverso, con diferencias marcadas en los ritmos de aprendizaje, en los niveles de autonomía y en el dominio de contenidos previos. Al encontrarse en el tramo final del año, el desafío no era solamente enseñar nuevos contenidos, sino

fraccionados, tiras de papel y actividades de descomposición numérica. El propósito fue que la equivalencia dejara de ser un procedimiento mecánico para convertirse en una herramienta necesaria para comparar, ordenar y resolver problemas.

En un grupo heterogéneo, este abordaje permitió ofrecer distintos tipos de apoyos: quienes necesitaban recursos visuales pudieron apoyarse en ellos para comprender relaciones entre cantidades, mientras que otros estudiantes avanzaron hacia desafíos de mayor complejidad. Así, la propuesta sostuvo una meta común, pero habilitó recorridos diversos para alcanzarla.

La recta numérica como espacio de integración

Una vez consolidado el trabajo con fracciones, introdujimos la recta numérica como espacio de integración de los aprendizajes construidos. La consigna fue ubicar números naturales, fracciones y decimales en una misma recta. Esto dio lugar a nuevas discusiones: dónde ubicar $0,75$, si $0,75$ y $3/4$ representan lo mismo, qué sucede entre 1 y 2 o cuántos números pueden encontrarse entre dos enteros consecutivos.

La recta permitió visualizar que los números racionales completan los espacios entre los naturales y que entre dos números existen infinitas posibilidades. El trabajo con decimales no se presentó como contenido aislado, sino como otra forma de expresar cantidades ya estudiadas. De este modo, un medio se vinculó con $0,5$ y tres cuartos con $0,75$. La representación en la recta facilitó comprender equivalencias y relaciones de orden, fortaleciendo la idea de número como punto y no solo como símbolo.

La evaluación formativa como hilo conductor del bimestre

La evaluación formativa atravesó toda la propuesta. Antes de comenzar, se realizó una actividad diagnóstica para identificar conocimientos previos. Durante las clases, se registraron intervenciones, estrategias y dificultades, y la retroalimentación fue constante y orientadora, mediante preguntas que invitaban a revisar procedimientos, justificar decisiones o buscar otras representaciones.

Además, se diseñó una rúbrica compartida con los estudiantes, organizada en torno a criterios claros: comparación correcta de fracciones, uso de equivalencias, ubicación adecuada en la recta numérica, argumentación de procedimientos y participación en el trabajo colaborativo. Cada criterio

contemplaba tres niveles de desempeño: inicial, en proceso y logrado. Esta rúbrica no funcionó solamente como instrumento de evaluación, sino también como guía para el aprendizaje, ya que permitió a los alumnos comprender qué se esperaba de sus producciones y reconocer avances posibles. En distintos momentos, también realizaron autoevaluaciones que favorecieron una mirada más consciente sobre sus propios recorridos.

La instancia final integró comparación, equivalencia y representación en la recta numérica. Sin embargo, no fue considerada como único indicador de logro. También se valoró el proceso, la participación en los juegos, las producciones grupales y la capacidad de argumentar. En línea con lo que plantea Anijovich (2010), evaluar implicó acompañar y ofrecer información para mejorar, y no únicamente calificar resultados.

Al finalizar el bimestre se observaron avances significativos. Disminuyeron los errores en la comparación de fracciones y aumentó la seguridad al utilizar equivalencias. La recta numérica se transformó en una herramienta de validación y no en un simple recurso gráfico. No obstante, quizá lo más relevante fue el cambio en la actitud frente al error: los estudiantes comenzaron a discutir, justificar y revisar sus ideas con mayor autonomía.

La experiencia reafirma que en aulas heterogéneas es posible sostener una propuesta común cuando se diversifican estrategias y se prioriza la comprensión conceptual. En matemática, esto supone ofrecer situaciones que habiliten múltiples modos de acceso al conocimiento y que pongan en valor el razonamiento, la argumentación y la revisión de procedimientos. La evaluación formativa resultó decisiva en este proceso, ya que permitió leer las dificultades no como obstáculos definitivos, sino como insumos para enseñar mejor.

Conclusión

El recorrido realizado durante el bimestre permitió consolidar aprendizajes clave sobre los números racionales y fortalecer herramientas necesarias para afrontar con mayor confianza los desafíos matemáticos de séptimo grado. La experiencia muestra que evaluar con sentido, en el área de matemática, implica generar situaciones didácticas potentes, hacer visibles las ideas de los estudiantes y construir espacios donde el error pueda ser pensado como parte del aprendizaje y no como marca de incapacidad.

Como proyección para futuras implementaciones, sería valioso incorporar más instancias de coevaluación entre pares y ampliar el trabajo con problemas contextualizados que involucren el uso de racionales en situaciones cotidianas. Sin embargo, la secuencia ya permite afirmar que, cuando la evaluación se integra al proceso y dialoga con la enseñanza, se convierte en una herramienta poderosa para promover comprensión, autonomía y confianza en el propio pensamiento matemático.

Referencias

Anijovich, R. (2010). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique.

Brousseau, G. (1998). *Teoría de las situaciones didácticas en matemática*. Libros del Zorzal.

Práctica, mirada crítica y mejora: una experiencia de aula en foco

Lorena Natalia Civeira

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en sexto grado de la escuela primaria, centrada en la producción escrita a partir de la reescritura de un fragmento narrativo policial. La propuesta, titulada *Escribimos para comunicar*, se organizó en torno a la lectura compartida de un texto de Pablo De Santis, el análisis del narrador en primera persona y la reescritura de una escena desde el punto de vista de otro personaje. Desde una perspectiva de evaluación formativa, el recorrido contempló instancias de planificación, borrador, revisión entre pares y versión final, con criterios de evaluación explícitos y una rúbrica compartida previamente. La experiencia muestra que, cuando la evaluación se integra al proceso de escritura y se articula con retroalimentaciones orientadoras, los estudiantes pueden comprender con mayor profundidad las decisiones narrativas, revisar sus producciones y reconocer la escritura como un proceso de construcción y mejora.

Palabras clave: evaluación formativa; escritura; reescritura; Prácticas del Lenguaje; escuela primaria

Introducción

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en un sexto grado de escuela primaria, con un grupo de veinticuatro estudiantes —catorce varones y diez niñas— que sostenía una dinámica de trabajo consolidada. Se trataba de un grupo numeroso pero equilibrado, con muy buen presentismo, disposición para iniciar las tareas y un vínculo respetuoso entre pares. Estas condiciones favorecían un clima de aula productivo y ordenado, propicio para el desarrollo de

Uno de los rasgos más significativos del grupo era su interés genuino por la lectura, especialmente por textos de suspenso, misterio y género policial. Ese gusto lector se expresaba en la participación activa durante las conversaciones literarias, en las hipótesis que formulaban y en el entusiasmo con el que asumían producciones escritas vinculadas con ese universo narrativo. En este marco, la propuesta “Escribimos para comunicar” buscó profundizar la comprensión lectora y promover una reflexión más consciente sobre el proceso de escritura.

El desafío pedagógico consistió en acompañar a los estudiantes en la reescritura de un relato, de modo que pudieran modificar el punto de vista narrativo sin perder la coherencia textual ni el clima de misterio propio del género. Desde esta perspectiva, la evaluación fue pensada como un proceso continuo de acompañamiento, revisión y mejora, y no como una instancia terminal de acreditación.

Leer para escribir: una secuencia centrada en la transformación del texto

La propuesta se desarrolló a lo largo de tres clases y tomó como texto base un fragmento de Lucas Lenz y el Museo del Universo, de Pablo De Santis. En la primera clase se realizó una lectura compartida del relato y un análisis guiado de algunos rasgos centrales del género policial y de aventuras: el misterio, las pistas, los sospechosos y el conflicto narrativo. A partir de preguntas orientadoras como “¿Qué sabe Lucas?”, “¿Qué no sabe el lector?” y “¿Cómo se construye el suspenso?”, se promovió una lectura más profunda del texto, centrada en la figura del narrador protagonista en primera persona. Las conclusiones se registraron en el pizarrón, de modo que quedaran disponibles como apoyo para la producción posterior.

La segunda clase estuvo dedicada a la producción escrita. La consigna propuso reescribir una escena del relato desde el punto de vista de otro personaje —por ejemplo, el sospechoso, el cuidador del museo o un testigo— manteniendo el conflicto y el clima de misterio. Antes de escribir, se trabajó en la planificación: quién narra, qué sabe, qué siente y desde qué lugar observa los hechos. Luego, cada estudiante avanzó en la escritura de un borrador mientras la intervención docente se orientaba a sostener la coherencia, cuidar los tiempos verbales y reforzar la construcción del suspenso.

La tercera clase se destinó a la revisión y la escritura de la versión final. Para ello se organizó

un trabajo en parejas con una guía de revisión que retomaba preguntas centrales: si se identificaba con claridad quién narraba, si el misterio se mantenía, si había coherencia en la secuencia de los hechos y si se respetaban los tiempos verbales. Esta instancia permitió que la revisión dejara de ser un momento accesorio para convertirse en parte constitutiva de la escritura misma.

Evaluar durante el proceso: criterios, revisión y retroalimentación

La evaluación se desarrolló desde una perspectiva formativa y consideró distintas dimensiones del trabajo: comprensión del texto original, adecuación al cambio de narrador, construcción del clima narrativo, coherencia y cohesión textual, y participación en las instancias de revisión. Un aspecto especialmente valioso fue la utilización de una rúbrica compartida previamente, ya que permitió que los estudiantes conocieran de antemano los criterios que orientarían tanto la escritura como la revisión. De este modo, la evaluación se volvió más transparente y comprensible.

La propuesta puso en juego, además, dos formas complementarias de retroalimentación. Por un lado, una retroalimentación correctiva, centrada en aspectos normativos y formales como el uso de tiempos verbales, la concordancia y la organización de párrafos. Su propósito fue ajustar errores específicos para mejorar la claridad del texto. Por otro lado, una retroalimentación formativa, orientada a dimensiones más profundas del aprendizaje, que apeló a preguntas como: “¿Este narrador podría saber esta información?” o “¿Cómo podrías aumentar el suspenso en este momento?”. Estas intervenciones promovieron reflexión metacognitiva, ayudaron a revisar decisiones narrativas y fortalecieron la comprensión de la escritura como proceso.

También es importante destacar la dimensión emocional de esta retroalimentación. El reconocimiento de logros parciales —por ejemplo, sostener bien el misterio o construir una voz narradora convincente— fortaleció la confianza de los estudiantes y su disposición a revisar el texto. De este modo, la evaluación dejó de reducirse al señalamiento de errores para convertirse en una verdadera herramienta de aprendizaje.

Escritura, revisión y metacognición

Uno de los aportes más significativos de la

experiencia fue comprobar que la reescritura desde otro punto de vista no solo favoreció la creatividad, sino también una comprensión más profunda del texto original. Para transformar el relato sin desarmarlo, los estudiantes debieron interpretar con mayor precisión qué sabía cada personaje, qué podía ignorar y cómo se construía el suspenso desde una determinada voz narrativa. Es decir, escribir implicó leer mejor.

La revisión entre pares, guiada por criterios explícitos, fortaleció además la metacognición. Los alumnos pudieron reconocer aciertos y aspectos a mejorar, y comprendieron que escribir no consiste en producir una versión única e inmediata, sino en ensayar, revisar y volver a escribir. En este sentido, la secuencia se inscribe en un enfoque de evaluación formativa entendido como proceso continuo que acompaña el aprendizaje y orienta la mejora.

Marco pedagógico y curricular

La propuesta se fundamenta en el Diseño Curricular del Nivel Primario aprobado por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mediante la Resolución N.º 2271/MEDGC/24, enmarcado en el Plan Estratégico Buenos Aires Aprende 2024-2027. Este marco jurisdiccional plantea como propósito central la mejora sostenida de los aprendizajes prioritarios, a partir de prácticas pedagógicas basadas en evidencia y del seguimiento sistemático de los procesos escolares. En este encuadre, programas como Escuelas en Foco fortalecen una mirada institucional sobre la evaluación como producción de evidencias, explicitación de criterios de logro y ajuste de las intervenciones de enseñanza según las necesidades detectadas.

Desde esta perspectiva, la retroalimentación se posiciona como una herramienta estratégica para la mejora continua, en coherencia con un enfoque curricular centrado en la progresión de saberes y en la construcción gradual de autonomía por parte de los estudiantes. La experiencia de aula presentada se inscribe plenamente en ese horizonte.

La propuesta permitió que los estudiantes no solo comprendieran el texto de partida, sino que lo analizaran en profundidad para poder transformarlo. La reescritura desde otro punto de vista favoreció la interpretación inferencial y el desarrollo de la creatividad, sin perder de vista la estructura del género policial. Al mismo tiempo, la evaluación integrada al proceso permitió intervenir pedagógicamente cuando surgían dificultades, en lugar de esperar a una instancia final para constatar resultados.

La experiencia reafirma que, en Prácticas del Lenguaje, evaluar con sentido implica reconocer que leer, escribir y revisar son acciones estrechamente ligadas. Cuando los criterios son claros, la retroalimentación es oportuna y la revisión se incorpora como parte del aprendizaje, la escritura deja de ser un producto cerrado y se vuelve un espacio de exploración, reflexión y mejora.

Conclusión

Como proyección para futuras implementaciones, sería valioso ampliar este tipo de propuestas con nuevas experiencias de reescritura en las que los estudiantes puedan experimentar con otras variaciones narrativas, como el cambio de tiempo, de destinatario o de género discursivo. También resultaría enriquecedor profundizar instancias de autoevaluación, para que cada alumno pueda identificar con mayor precisión sus decisiones de escritura y los avances realizados.

No obstante, la experiencia ya permite afirmar que la evaluación formativa, cuando se articula con la producción escrita, fortalece la autonomía, la revisión consciente y la comprensión profunda del lenguaje como práctica social. Allí reside, precisamente, su sentido más valioso.

Referencias

Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.

Anijovich, R. (2017). *La retroalimentación formativa: Una herramienta para mejorar los aprendizajes*. Paidós.

Camilloni, A. R. W. de. (1998). En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin, & M. del C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación. (2024). *Diseño Curricular del Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires* (Resolución N.º 2271/MEDGC/24).

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación. (2024). *Plan Estratégico Buenos Aires Aprende 2024-2027*.

La evaluación como puente: desafíos y oportunidades en las aulas heterogéneas postpandemia

Martín Rafael Villalba

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre el lugar de la evaluación en aulas heterogéneas atravesadas por los efectos pedagógicos y sociales de la pospandemia. A partir de la experiencia docente en una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires, se problematiza la insuficiencia de los modelos homogéneos de enseñanza y de las prácticas evaluativas centradas exclusivamente en el resultado final. En este marco, se propone una perspectiva de evaluación formativa articulada con el trabajo por proyectos, la explicitación de criterios, la diversificación de formatos de producción y la retroalimentación constante. El trabajo sostiene que, en contextos de trayectorias dispares y aprendizajes afectados por la interrupción de la presencialidad, evaluar implica acompañar procesos, reconocer avances parciales y generar condiciones más justas para aprender. La experiencia permite pensar la evaluación como un puente entre enseñanza, autonomía y justicia educativa.

Palabras clave: evaluación formativa; heterogeneidad; pospandemia; retroalimentación; autonomía; justicia educativa

Introducción

La educación ha sido reconocida reiteradamente como un pilar para la paz, la inclusión social y el desarrollo sostenible. Sin embargo, la pandemia de COVID-19 profundizó desigualdades preexistentes y dejó huellas persistentes en las trayectorias escolares. En las aulas, estas marcas se expresan en ritmos de aprendizaje dispares, dificultades para sostener la atención, brechas en los saberes previos y experiencias muy diferentes de vinculación con el conocimiento. En mi práctica docente en la Escuela N.º 4 D.E. 4 “José

Jacinto Berruti”, esta situación se hizo especialmente visible en grupos atravesados por una heterogeneidad que no podía ser abordada con propuestas uniformes.

Frente a este escenario, se volvió necesario revisar no solo las estrategias de enseñanza, sino también el sentido mismo de la evaluación. La enseñanza homogénea resultaba insuficiente, y la evaluación sumativa tradicional —centrada en el resultado final— no alcanzaba para interpretar lo que realmente estaba ocurriendo en los procesos de aprendizaje. A partir de allí, comencé a construir una propuesta orientada al trabajo por proyectos, con el objetivo de promover mayor autonomía en los estudiantes y de habilitar múltiples modos de demostrar lo aprendido.

El problema pedagógico que organiza esta reflexión puede formularse del siguiente modo: ¿cómo transformar la evaluación en aulas heterogéneas postpandemia para que deje de ser un filtro centrado en resultados y se convierta en una herramienta de acompañamiento de procesos?

Heterogeneidad, proyectos y múltiples formas de aprender

Una de las decisiones más relevantes fue organizar la enseñanza a partir de propuestas de trabajo por proyectos, orientadas a la resolución de situaciones significativas y a la producción en distintos formatos. Esta modalidad permitió reconocer que los estudiantes no aprenden todos del mismo modo ni expresan sus saberes a través de un único canal. En consecuencia, se habilitaron diversas formas de producción: algunos elaboraron folletos, otros produjeron piezas de audio y otros redactaron informes escritos. Lejos de implicar una disminución de la exigencia, esta diversificación permitió sostener desafíos auténticos y significativos.

En este punto resultó especialmente valiosa la idea de las “múltiples puertas de entrada”, en tanto permitió comprender que ofrecer opciones no significa simplificar la enseñanza, sino construir caminos diversos para acceder a saberes comunes. En aulas heterogéneas, esta perspectiva favorece el desarrollo de la autonomía y amplía las posibilidades de participación.

Criterios claros para transformar el sentido de la evaluación

Otro pilar central de la experiencia fue la explicitación de los criterios de evaluación. Al utilizar rúbricas desde el inicio de las propuestas,

los estudiantes pudieron conocer qué se esperaba de sus producciones y bajo qué parámetros serían acompañados. Esta transparencia modificó el vínculo con la evaluación: dejó de percibirse como un territorio opaco o amenazante y comenzó a funcionar como una guía para orientar el trabajo y autorregular el aprendizaje.

En este sentido, la evaluación se volvió parte constitutiva de todo el recorrido pedagógico. Ya no aparecía únicamente al final de la secuencia, sino integrada a cada etapa del proyecto. Esta transformación resultó especialmente significativa en el contexto pospandemia, donde muchos estudiantes llegaban con experiencias previas de frustración, inseguridad o discontinuidad escolar.

La retroalimentación como columna vertebral

La retroalimentación formativa fue el eje que articuló todo el proceso. En lugar de correcciones punitivas o marcas centradas únicamente en la falta, se ofrecieron devoluciones focalizadas, orientadas a señalar avances, identificar brechas de aprendizaje y proponer próximos pasos posibles. Este modo de intervención permitió que los estudiantes comprendieran no solo qué debían mejorar, sino también cómo podían hacerlo.

Uno de los efectos más valiosos de este enfoque fue la recuperación de la confianza. Estudiantes que inicialmente manifestaban frustración frente al retroceso de sus aprendizajes comenzaron a involucrarse con mayor seguridad al recibir comentarios que reconocían logros parciales y orientaban la mejora. La retroalimentación, entonces, no solo fortaleció el aprendizaje, sino también la disposición subjetiva para seguir aprendiendo.

Evaluar también transforma la enseñanza

La evaluación formativa no produjo efectos solo en los alumnos; también generó una revisión de mi propia práctica docente. A medida que observaba las respuestas de los estudiantes, ajustaba consignas, revisaba tiempos, replanteaba apoyos y modificaba estrategias. En este sentido, la evaluación funcionó también como una herramienta para enseñar mejor.

Los resultados fueron significativos: disminuyó la desaprobación, mejoró la calidad de los trabajos finales y aumentó la participación de aquellos estudiantes que inicialmente se mostraban más distantes o inseguros. Todo ello reafirmó una convicción pedagógica central: evaluar en la diversidad es, ante todo, un acto de justicia educativa.

La experiencia permitió confirmar que la evaluación deja de ser una instancia de certificación cuando se la piensa como puente entre enseñanza y aprendizaje. En aulas heterogéneas, esta transformación es especialmente necesaria, porque una evaluación centrada exclusivamente en el producto final tiende a reforzar desigualdades ya existentes.

En cambio, cuando se diversifican los modos de producción, se explicitan los criterios y se ofrece retroalimentación constante, la evaluación se convierte en una práctica de acompañamiento. Los estudiantes comienzan a mirar su trabajo con otros ojos: ya no en función de una nota arbitraria, sino en relación con procesos, avances y metas alcanzables. Allí radica una de sus potencias más profundas.

Conclusión

Persisten, sin embargo, desafíos importantes. Entre ellos, la falta de tiempos institucionales suficientes para sostener devoluciones personalizadas en grupos numerosos. Como proyección, sería valioso explorar herramientas digitales que agilicen ciertos aspectos de la retroalimentación inmediata sin perder la calidad del acompañamiento pedagógico.

En definitiva, transformar la evaluación no responde a una moda ni a una exigencia discursiva pasajera. Se trata de construir un modo de trabajar más justo, sostenible y respetuoso de los tiempos de cada estudiante. En aulas heterogéneas postpandemia, evaluar como puente no solo mejora los aprendizajes; también ayuda a reconstruir el vínculo de los estudiantes con la escuela, con el saber y con sus propias posibilidades de aprender.

Referencias

- Anijovich, R. (2009). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes*. Archivos de Ciencias de la Educación, 3(3), 45–54.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Asún-Dieste, S., & Guíu Carrera, J. (2023). *La evaluación formativa en secundaria*. Revista Aula Virtual, 5(12).
- Peña, M., et al. (2023). *La evaluación formativa: un reto para la praxis docente*. Revista Aula Virtual, 5(12), 137–146.
- Quiñones, A., et al. (2021). *Pensamiento crítico y evaluación auténtica*.

UNESCO. (2021). *La evaluación formativa en el contexto de la pandemia*. OREALC/UNESCO.

Cuando evaluar dejó de ser corregir

María Carolina Andrés

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en una sala de 5 años de un Jardín de Infantes Integral del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, centrada en la alfabetización inicial y en el sentido formativo de la evaluación. A partir de una situación de escritura con función social real — la organización de una salida al teatro—, se hicieron visibles las distintas hipótesis de escritura presentes en el grupo y las tensiones que surgen cuando los niños comparan sus producciones entre sí. Frente a esa heterogeneidad, la evaluación dejó de centrarse en la corrección de errores para transformarse en una práctica de retroalimentación, diálogo y ajuste de la enseñanza. La experiencia muestra que, cuando la evaluación se orienta a acompañar procesos y no solo a constatar resultados, se convierte en una herramienta pedagógica capaz de sostener trayectorias diversas, fortalecer la confianza de los niños y promover aprendizajes más significativos.

Palabras clave: evaluación formativa; Nivel Inicial; alfabetización inicial heterogeneidad; retroalimentación; escritura

Introducción

En una sala de 5 años de un Jardín de Infantes Integral del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, conformada por veinte niños y niñas, el mes de agosto suele marcar un punto de inflexión. El grupo ya está consolidado, las dinámicas de trabajo se encuentran instaladas y las trayectorias comienzan a evidenciarse con mayor claridad. La mayoría de los niños tiene cinco años, aunque algunos ya han cumplido seis. En este contexto, las diferencias en los ritmos de aprendizaje, especialmente en relación con la alfabetización inicial, se hacen visibles en cada propuesta de escritura.

Fue en ese marco que propuse organizar una salida al teatro. La actividad implicaba escribir una lista de materiales necesarios y completar una ficha con el nombre propio para la autorización familiar. El objetivo no era simplemente “escribir”, sino producir textos con una función social clara, comprendiendo su sentido y participando activamente en una práctica cultural compartida.

La heterogeneidad como punto de partida

Durante la actividad, la heterogeneidad del grupo se manifestó con fuerza. Algunos niños escribían su nombre de manera convencional y podían registrar palabras de la lista con correspondencia fonemagrafema relativamente estable. Otros se encontraban en hipótesis silábicas, mientras que algunos aún exploraban escrituras presilábicas. En medio de esa diversidad, una frase resonó con intensidad: “Yo no sé escribir”. Esa expresión hizo visible que la comparación entre pares comenzaba a instalar una lectura jerárquica del aprendizaje.

En ese momento advertí con nitidez una tensión habitual en la práctica docente: evaluar para constatar logros o evaluar para acompañar procesos. Si mi intervención se limitaba a señalar lo correcto y lo incorrecto, corría el riesgo de reforzar diferencias bajo la forma de déficit. Sin embargo, como plantean Anijovich y Cappelletti (2017), la evaluación puede constituirse en una oportunidad cuando se orienta a mejorar los aprendizajes y no solo a certificarlos. Esta perspectiva me permitió desplazar la mirada desde el producto final hacia el proceso en construcción.

Cuando la evaluación se vuelve diálogo

A partir de allí comencé a intervenir mediante preguntas que promovieran reflexión: “¿Qué letras escuchas en tu nombre?”, “¿Cómo empieza esta palabra?”, “¿Te sirve mirar el cartel de asistencia?”. En lugar de borrar o corregir de manera directa, señalé avances parciales, destaqué intencionalidades y ofrecí apoyos diferenciados. La retroalimentación dejó de centrarse en el error como falta para transformarse en orientación. La evaluación se volvió diálogo.

El Manual de apoyo docente: Evaluación para el aprendizaje (Universidad Central de Chile, 2017) sostiene que evaluar implica recoger evidencias para tomar decisiones pedagógicas oportunas. Esta idea resignificó mi práctica: la producción de cada niño se convirtió en información valiosa para ajustar intervenciones. No todos necesitaban lo mismo. Algunos requerían mayor desafío; otros, andamiajes más explícitos. La heterogeneidad no era un obstáculo,

sino el punto de partida para diversificar la enseñanza.

Comprendí entonces que mi tarea no consistía en igualar resultados, sino en garantizar oportunidades de avance. Como señala Camilloni et al. (1998), el juicio profesional docente supone interpretar situaciones complejas y tomar decisiones fundamentadas. En este caso, evaluar implicó leer las hipótesis de escritura presentes y diseñar intervenciones acordes, evitando comparaciones estandarizadas.

El error como construcción

En este proceso, el error dejó de ser un indicador de carencia para convertirse en evidencia de construcción. Tal como sostienen los enfoques de evaluación formativa, la retroalimentación eficaz describe el desempeño, orienta próximos pasos y fortalece la confianza del estudiante. En la práctica, esto significó validar intentos, ofrecer pistas y habilitar tiempos diversos. Algunos niños reescribieron su nombre con mayor seguridad; otros comenzaron a identificar letras significativas. Todos participaron desde su propio punto de partida.

Con el transcurso de las semanas observé cambios sutiles, pero significativos. Disminuyeron las expresiones de frustración y aumentaron las solicitudes de ayuda específicas. La pregunta dejó de ser “¿Está bien?” para transformarse en “¿Qué puedo agregar?”. La evaluación, entendida como herramienta pedagógica, favoreció un clima en el que aprender implicaba probar, revisar y volver a intentar.

Esta experiencia reafirmó que, en aulas heterogéneas, la evaluación no puede reducirse a una instancia final ni a un mecanismo de clasificación. Evaluar es acompañar procesos, leer trayectorias y sostener expectativas altas para todos, reconociendo que los ritmos son diversos. Cuando la evaluación se integra a la enseñanza y se orienta a la mejora continua, se convierte en una práctica ética y democratizadora.

En el Nivel Inicial, esta perspectiva resulta especialmente relevante. Las escrituras infantiles no deben leerse desde la falta, sino desde las hipótesis que ponen en juego y desde las oportunidades que ofrecen para intervenir pedagógicamente. Evaluar no es apresurar un resultado homogéneo, sino construir condiciones para que cada niño avance desde su propia situación de aprendizaje.

Conclusión

Mirando hacia adelante, considero necesario profundizar el uso de registros sistemáticos que

permitan hacer aún más visibles los avances individuales, así como compartir con las familias criterios de evaluación formativa que eviten interpretaciones simplificadoras. La heterogeneidad no desaparecerá; por el contrario, es constitutiva del Nivel Inicial. El desafío docente radica en transformarla en una oportunidad pedagógica.

En definitiva, aquella frase —“Yo no sé escribir”— marcó un punto de inflexión. Comprendí que evaluar no es corregir lo que falta, sino reconocer lo que está en proceso. En esa transformación, la evaluación dejó de ser un cierre para convertirse en motor mismo de la enseñanza.

Referencias

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Camilloni, A. R. W. de, Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. del C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Universidad Central de Chile. (2017). *Manual de apoyo docente: Evaluación para el aprendizaje*. Universidad Central de Chile.

manera en que los estudiantes se perciben a sí mismos como aprendices.

Durante años, la evaluación en la escuela había respondido a un modelo tradicional: pruebas escritas, calificaciones numéricas y boletines que resumían el desempeño en una cifra. Sin embargo, esos resultados no reflejaban ni el esfuerzo ni los procesos de aprendizaje. Muchos estudiantes se desmotivaban, convencidos de que “no eran buenos para estudiar”. Al asumir el grado, decidí implementar un enfoque centrado en la evaluación formativa, priorizando el proceso, la retroalimentación y el desarrollo de competencias.

Evaluar para aprender

El cambio comenzó con una pregunta simple dirigida a los alumnos: “¿Para qué creen que sirve una evaluación?”. Las respuestas fueron previsible: “para saber si aprobamos”, “para ver quién se sacó un diez”, “para pasar de grado”. A partir de ese diagnóstico inicial, propuse construir juntos una nueva definición: evaluar para aprender.

El proyecto se centró en el cuidado del ambiente local, un tema cercano a la realidad de la comunidad. Los estudiantes investigaron la contaminación del arroyo cercano, entrevistaron a vecinos y elaboraron propuestas para mejorar la situación. En lugar de una prueba final, la evaluación se desarrolló a lo largo de todo el proceso mediante instancias de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación docente.

La reflexión como parte del proceso

Cada semana, los alumnos completaban una breve reflexión acerca de qué habían aprendido, qué dificultades habían encontrado y qué estrategias utilizaron para resolverlas. Este ejercicio de metacognición les permitió reconocer avances y comprender el error como parte natural del aprendizaje. Uno de los estudiantes, Tomás, escribió: “Antes me rendía cuando no entendía. Ahora pregunto y pruebo de otra forma”. Ese cambio de actitud se volvió, pedagógicamente, más valioso que cualquier calificación numérica.

La retroalimentación se convirtió en la columna vertebral del proceso. En lugar de observaciones generales, opté por comentarios específicos y orientadores, por ejemplo: “Tu informe explica claramente el problema, pero podrías agregar datos de las entrevistas para fortalecer tu argumento”. Este tipo de devolución ofreció pistas concretas para mejorar y promovió mayor autonomía. Los estudiantes

Cuando evaluar es acompañar y no calificar

Una experiencia de evaluación formativa en sexto grado

Vanesa Elisabet Flores

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia desarrollada en un 6.º grado de una escuela primaria de una pequeña localidad de la provincia de Buenos Aires, en la que la evaluación fue resignificada como una oportunidad de aprendizaje y no como un momento de tensión o mera calificación. Frente a un modelo tradicional centrado en pruebas escritas y notas numéricas, se implementó una propuesta de evaluación formativa en el marco de un proyecto sobre el cuidado del ambiente local. Los estudiantes investigaron la contaminación del arroyo cercano, entrevistaron a vecinos y elaboraron propuestas de mejora, mientras la evaluación se desarrolló a lo largo de todo el proceso mediante instancias de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación docente. La experiencia permitió advertir que, cuando la evaluación acompaña procesos, fortalece la autonomía, resignifica el error y promueve un vínculo más reflexivo con el aprendizaje.

Palabras clave: evaluación formativa; retroalimentación; autoevaluación; coevaluación; sexto grado; aprendizaje

De la calificación al acompañamiento

En una escuela primaria de una pequeña localidad de la provincia de Buenos Aires, rodeada de caminos de tierra, un grupo de 6.º grado vivió una transformación silenciosa pero profunda: la evaluación dejó de ser un momento de tensión para convertirse en una oportunidad de aprendizaje. Esta experiencia, desarrollada por mí como docente suplente en mis primeros años de ejercicio, permitió advertir cómo un enfoque formativo puede modificar no solo los resultados académicos, sino también la

comenzaron a revisar sus trabajos antes de entregarlos y a preguntarse qué podían ajustar.

Coevaluar para construir confianza

El protagonismo estudiantil también se fortaleció mediante la coevaluación. En grupos, los alumnos compartían sus producciones y ofrecían sugerencias respetuosas a sus compañeros. Al principio, costó superar la vergüenza y el temor a la crítica, pero con pautas claras fue posible construir un clima de confianza. Esta práctica permitió que los estudiantes reconocieran que algunos contenidos requerían más tiempo y que el error no representaba un fracaso, sino una oportunidad pedagógica.

Sin embargo, el proceso no estuvo exento de desafíos. Las familias, acostumbradas a la lógica de la nota numérica, solicitaron explicaciones. Para responder a esas inquietudes, la escuela organizó una reunión abierta en la que los propios estudiantes presentaron sus proyectos y explicaron cómo habían aprendido. Escuchar a los niños describir sus procesos convenció a muchos adultos de que el aprendizaje iba mucho más allá de una cifra.

Resultados

En el boletín final, junto con las calificaciones requeridas por el sistema, incluí un informe cualitativo que describía fortalezas, avances y aspectos a mejorar. Esta experiencia en una escuela de provincia demuestra que la evaluación formativa no es una utopía, sino una práctica posible que coloca al estudiante en el centro. Evaluar deja de ser un acto de control para convertirse en un proceso continuo de acompañamiento, donde el error se resignifica como oportunidad y la retroalimentación orienta el crecimiento.

Lo más valioso de la propuesta fue advertir que este cambio de enfoque produjo efectos visibles: estudiantes más seguros, más autónomos y más comprometidos con su entorno. En un mundo que demanda habilidades complejas, evaluar para aprender no es solo una alternativa pedagógica, sino una necesidad.

Conclusión

Repensar la evaluación exige revisar prácticas profundamente arraigadas en la cultura escolar. Esta experiencia permitió confirmar que, cuando la evaluación se orienta al acompañamiento y no únicamente a la calificación, se vuelve una herramienta pedagógica capaz de transformar los modos de aprender y de enseñar. Evaluar con sentido

implica reconocer procesos, sostener la confianza de los estudiantes y construir una relación más humana, reflexiva y justa con el conocimiento.

Referencias

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Camilloni, A. R. W., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Evaluando: de los errores se aprende

Mariana Tardío

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre el sentido de la evaluación en la enseñanza del inglés como lengua adicional en la escuela secundaria, a partir de aulas heterogéneas y de experiencias concretas de retroalimentación formativa. Desde una perspectiva que entiende el error como fuente de información y oportunidad de aprendizaje, la autora recupera prácticas desarrolladas en instancias de examen, trabajos grupales, producciones escritas y actividades orales. Asimismo, presenta una propuesta de retroalimentación entre pares en la corrección de textos y destaca el valor de la evaluación basada en tareas como alternativa a los formatos estandarizados. El trabajo sostiene que devolver preguntas en lugar de sanciones y ofrecer orientaciones para seguir aprendiendo permite ubicar a los estudiantes en un rol activo y fortalecer trayectorias más significativas en el aprendizaje de la lengua adicional.

Palabras clave: evaluación formativa; retroalimentación; error; lengua adicional; inglés; escuela secundaria

Introducción

Partiendo de la idea de que los grupos de estudiantes son siempre heterogéneos, al pensar en una clase de inglés esa heterogeneidad se vuelve aún más visible. Los distintos recorridos escolares, niveles de exposición previa a la lengua, ritmos de aprendizaje y formas de participación configuran un escenario complejo que interpela de manera directa las prácticas de evaluación. En este contexto, evaluar no resulta una tarea sencilla; sin embargo, esa complejidad no invalida una convicción central: todas y todos los estudiantes, en su diversidad, pueden aprender y disfrutar de una lengua adicional.

Para que ese aprendizaje ocurra de manera

significativa, la evaluación no debería pensarse como una instancia aislada ni como un simple mecanismo de acreditación, sino como una herramienta constante y fundamental del proceso de enseñanza. En esta línea, las ideas de Anijovich y Cappelletti (2017) permiten comprender la clase como un espacio heterogéneo y, al mismo tiempo, concebir una evaluación procesual capaz de acompañar trayectorias diversas.

El problema pedagógico que organiza esta reflexión puede formularse del siguiente modo: ¿cómo evaluar en clases de inglés heterogéneas sin reducir el error a una sanción y convirtiéndolo, en cambio, en una oportunidad real de aprendizaje? Desde esa pregunta, el error deja de leerse como una marca de fracaso para convertirse en evidencia valiosa para intervenir mejor.

El error como pista y no como castigo

Un camino concreto y potente consiste en entender el error como fuente de aprendizaje y no como penalización. Camilloni (1998) invita a transformar las dificultades en pistas y guías para una intervención docente más precisa y enriquecedora. Desde esta mirada, intervenir de manera oportuna y eficaz supone promover comprensión, cambio, ajuste y aprendizaje, en lugar de limitarse a sancionar la equivocación.

Asimismo, y en sintonía con Anijovich y Cappelletti (2017), utilizar el error como evidencia para trazar nuevas rutas permite abrir oportunidades de mejora tanto en el aprendizaje como en la enseñanza. Esto exige romper con una visión tradicional que asocia el error exclusivamente con el fracaso, con lo no deseado o con aquello que debe evitarse a toda costa. Por el contrario, en un enfoque formativo, el error puede constituirse en una vía privilegiada para comprender qué necesita el estudiante y qué ajustes requiere la propuesta didáctica.

La retroalimentación como cuidado del trayecto pedagógico

En el marco de estas ideas, durante los últimos años he venido utilizando la retroalimentación en las escuelas secundarias en las que me desempeño. La experiencia cotidiana demuestra que la retroalimentación, tanto en instancias de examen como en trabajos grupales y en ejercicios escritos y orales, resulta verdaderamente enriquecedora.

El feedback constituye una forma de cuidar el trayecto pedagógico singular de cada estudiante, ya que, al desplegarse mediante lo que Anijovich

y Cappelletti (2017) denominan interacciones dialogadas formativas, habilita espacios de diálogo reflexivo y andamiaje del proceso de enseñanza y aprendizaje. En lugar de cerrar una producción con una marca definitiva, la retroalimentación abre preguntas y ofrece orientaciones para continuar aprendiendo.

En este sentido, resulta especialmente importante ayudar a las y los estudiantes a identificar los objetivos de las tareas y demostrar, en la interacción, que la pregunta relevante no es solamente qué estuvo bien o qué estuvo mal, sino, como señala Anijovich (2019), qué habría que hacer ahora, cómo se avanza y qué falta. Esta reformulación desplaza el foco desde el juicio hacia la mejora.

Retroalimentación entre pares en la producción escrita

En mi experiencia, también he obtenido resultados muy positivos al favorecer instancias en las que la retroalimentación sucede entre pares. Es decir, permitir que las y los estudiantes se agrupen para dialogar a partir de una serie de preguntas y comentarios acerca de sus producciones escritas. Esta propuesta se concreta en la elaboración de un pequeño texto en inglés y su posterior puesta en común con compañeros y compañeras.

La conversación se enmarca en una guía de preguntas y comentarios, y la consigna consiste en que, al detectar una dificultad en la producción de un compañero o compañera, escriban al final de cada renglón una sigla que identifique el tipo de error observado o bien formulen una sugerencia de mejora. La grilla, presentada en un afiche o en el pizarrón, distingue dificultades vinculadas con la puntuación (punctuation), la ortografía (spelling), la gramática (grammar), el vocabulario (vocabulary) y la coherencia lógica entre ideas (coherence).

Esta dinámica no solo favorece la revisión del texto, sino que también contribuye a construir una mirada menos temerosa del error. El señalamiento deja de tener un sentido punitivo para asumir una función colaborativa: ayudar al otro a mejorar. Al mismo tiempo, quien evalúa también aprende, porque al revisar producciones ajenas pone en juego criterios lingüísticos y discursivos que luego puede transferir a su propia escritura.

La evaluación basada en tareas

Otro instrumento que me permite hacer de la evaluación una oportunidad para recabar

información, ajustar la enseñanza y reacomodar intervenciones didácticas es la evaluación basada en tareas (task-based assessment). Se trata de un enfoque formativo en el que las y los estudiantes demuestran sus competencias al completar tareas significativas, en lugar de responder únicamente a pruebas tradicionales o estandarizadas, como plantean Noroozi y Taheri (2022).

Esta herramienta se centra en el uso de la lengua adicional para alcanzar objetivos concretos, favoreciendo la comunicación, la colaboración y el pensamiento crítico. Elaborar un itinerario, diseñar un mapa, simular una venta o una visita médica, o recrear situaciones de la vida real son propuestas que permiten una aproximación más auténtica y significativa al aprendizaje del inglés. En estos casos, la evaluación no mide exclusivamente contenidos aislados, sino la capacidad de usar la lengua en contextos con sentido.

La experiencia desarrollada confirma que, en la enseñanza del inglés, evaluar con sentido exige construir otras formas de relación con el error. Cuando se devuelve una pregunta en lugar de una cruz, una pista en lugar de una tachadura y un comentario orientador en lugar de una sanción, la evaluación se transforma en una verdadera oportunidad pedagógica.

Asimismo, tanto la retroalimentación docente como la retroalimentación entre pares y la evaluación basada en tareas muestran que es posible ubicar a los estudiantes en el centro de la escena como agentes constructores de su propio aprendizaje. En aulas heterogéneas, esta perspectiva resulta especialmente valiosa, porque reconoce recorridos diversos y permite acompañar los procesos sin homogeneizar ni reducir la evaluación a un único formato.

Conclusión

Por todo lo expuesto, y a partir de la bibliografía consultada y de la experiencia cotidiana en el aula, considero que enseñar una lengua adicional también implica enseñar a revisar, a equivocarse y a volver a intentar. Evaluar no debería ser sinónimo de penalizar, sino de ofrecer información, orientación y oportunidades para mejorar.

Como proyección para futuras prácticas, sería valioso profundizar aún más la sistematización de criterios compartidos con los estudiantes y ampliar las instancias de autoevaluación, de modo que la reflexión sobre el error no dependa únicamente de la intervención del docente o de los pares. No obstante,

la experiencia ya permite afirmar que, cuando la evaluación se articula con la retroalimentación y con tareas significativas, se vuelve una herramienta poderosa para aprender mejor y con más sentido.

Referencias

Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la retroalimentación formativa*. Aique.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Camilloni, A. R. W., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. del C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Noroozi, M., & Taheri, S. (2022). *Task-based language assessment: A compatible approach to assess the efficacy of task-based language teaching vs. present, practice, produce*.

Velázquez Díaz, W. S. (2024). *La evaluación formativa y la retroalimentación: Un reto en los estudiantes de secundaria*. Aula Virtual, 5.

Esa diversidad, habitual en nuestras aulas, se hacía especialmente visible en los momentos de evaluación escrita.

Durante las clases, muchos estudiantes resolvían situaciones problemáticas con solvencia, participaban en las puestas en común y cumplían con las consignas. Sin embargo, al llegar el examen escrito, algo cambiaba. Algunos de quienes mejor trabajaban en clase parecían paralizarse frente a la hoja: los nervios, el clima de “prueba” y la sensación de que allí se definía la nota final alteraban su desempeño. Otros, en cambio, directamente no encontraban sentido en intentarlo y entregaban la evaluación en blanco.

Frente a esa escena reiterada surgió una pregunta tan incómoda como necesaria: ¿qué estaba evaluando realmente y qué información me estaba devolviendo ese instrumento? A partir de ese interrogante, la secuencia sobre funciones lineales terminó convirtiéndose en una oportunidad para revisar mi propia manera de entender la evaluación.

Una secuencia sobre funciones lineales que abrió otras preguntas

La propuesta comenzó con una situación contextualizada sobre el costo de un servicio de transporte que combinaba una tarifa fija y un valor por kilómetro recorrido. En grupos, los estudiantes debían modelizar la situación, escribir la expresión algebraica correspondiente y representarla gráficamente. Las discusiones que surgieron fueron ricas y variadas: aparecieron distintas interpretaciones de la pendiente y de la ordenada al origen, errores en la correspondencia entre expresión y gráfico, y también argumentaciones sólidas y certeras.

En esas instancias de trabajo cotidiano — circulando entre los grupos, formulando preguntas, solicitando explicaciones sobre cómo habían pensado— obtenía mucha más información sobre lo que comprendían que la que luego reflejaba una prueba tradicional. Tal como sostiene Camilloni, “la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje”. Esta idea resultó central para releer lo que estaba ocurriendo en el aula.

Cuando la prueba no alcanza

El examen escrito seguía teniendo, sin embargo, un peso simbólico muy fuerte. No solo organizaba la expectativa de los estudiantes, sino también cierta lógica institucional de acreditación. Frente a esa tensión, decidí fortalecer las instancias

Cuando el error enseña (y la prueba no siempre dice la verdad): repensar la evaluación

Natalia Nanni

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en tercer año de la escuela secundaria, centrada en la enseñanza de funciones lineales y en la revisión crítica del papel de la prueba escrita en la evaluación de los aprendizajes. En un grupo heterogéneo, con trayectorias discontinuas, niveles dispares de autonomía y distintas formas de participación, se observó que muchos estudiantes resolvían con solvencia las actividades cotidianas, pero veían alterado su desempeño al momento de la evaluación individual. A partir de esa tensión, la propuesta incorporó instancias más explícitas de evaluación formativa, con devoluciones escritas centradas en criterios, espacios de autoevaluación guiada y posibilidades de revisión posterior a la prueba. La experiencia muestra que, cuando la evaluación se integra a la enseñanza y el error se resignifica como oportunidad de aprendizaje, se amplía la información sobre los procesos reales de los estudiantes y mejora tanto la participación como el clima de trabajo en el aula.

Palabras clave: evaluación formativa; matemática; funciones lineales; retroalimentación; error; escuela secundaria

Introducción

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en un tercer año de escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un grupo de veintiocho estudiantes de entre catorce y quince años. Se trataba de un curso marcadamente heterogéneo: convivían allí trayectorias escolares discontinuas, distintos niveles de autonomía, estudiantes muy participativos y otros que casi no intervenían en clase.

de evaluación formativa. Comencé a incorporar devoluciones escritas centradas en criterios claros —coherencia entre representaciones, interpretación en contexto y claridad en la argumentación— y generé espacios de revisión sobre las producciones. También propuse momentos de autoevaluación guiada, entendiendo, con Anijovich, que evaluar implica promover reflexión sobre el propio aprendizaje y no solamente asignar una calificación.

Cuando llegó la evaluación individual, mantuve el formato escrito —porque forma parte de las exigencias institucionales—, pero cambié el encuadre. Después de corregir, entregué retroalimentaciones detalladas y ofrecí la posibilidad de revisar o rehacer las consignas no logradas. La evaluación ya no se cerraba con la nota: continuaba como parte del proceso.

La revisión como oportunidad de aprendizaje

Fue entonces cuando empezaron a advertirse cambios, pequeños pero significativos. Saber que habría una instancia de revisión modificó la actitud frente a la prueba. Algunos estudiantes que solían bloquearse por nervios se mostraron más tranquilos. Otros, que antes entregaban en blanco, al menos intentaron resolver parte de las consignas. Pero el cambio más interesante apareció en las clases siguientes: más atención, más preguntas y mayor participación en las discusiones.

Incluso quienes solían mostrarse apáticos comenzaron a involucrarse un poco más. Disminuyeron esos momentos en los que varios quedaban aislados con el celular, desconectados de lo que ocurría en el aula. De manera más espontánea, empezaron a mirar el pizarrón, a escuchar a sus compañeros y a estar más presentes en la clase.

La posibilidad de revisar lo no logrado desplazó el foco desde el miedo al error hacia la oportunidad de mejora. Como señalan Anijovich y Cappelletti, la retroalimentación orientada al logro transforma la evaluación en una instancia que impulsa el aprendizaje. En este caso, el impacto no se limitó al momento evaluativo: también mejoró la predisposición cotidiana hacia la materia. Repensar la evaluación no solo modificó la prueba, sino que transformó el clima de trabajo, generó mayor receptividad y abrió espacio para que el error dejara de virarse como sentencia.

La experiencia confirmó que la prueba escrita, por sí sola, no alcanza para comprender lo que un estudiante sabe o puede hacer. Ese instrumento

también pone en juego la relación con la presión, la autoconfianza y el vínculo con la materia. En cambio, integrar instancias formativas, devoluciones claras y oportunidades reales de revisión amplía la mirada sobre los procesos y fortalece el aprendizaje.

En matemática, esto resulta especialmente importante. Con frecuencia, el error se vive como demostración de incapacidad, cuando en realidad puede ser una fuente privilegiada de información para intervenir pedagógicamente. Analizar un procedimiento fallido, revisar una interpretación equivocada de la pendiente o volver sobre una representación gráfica imprecisa no implica señalar carencias, sino hacer visible un recorrido en construcción.

Conclusión

En definitiva, evaluar no es simplemente medir resultados, sino interpretar procesos. Cuando la evaluación se integra a la enseñanza, cuando el error se analiza sin dramatizarlo y cuando la retroalimentación orienta la mejora, la matemática deja de funcionar como filtro y se convierte en un espacio de construcción compartida.

Quizás allí resida uno de los desafíos más profundos de nuestra tarea: que la evaluación no sea un momento de tensión que paraliza, sino una instancia que, aun con su formalidad, siga enseñando. Porque cuando eso ocurre, no solo cambian las notas; también cambia la manera en que los estudiantes se posicionan frente al aprendizaje, y cambia, a la vez, el modo en que nosotros ejercemos nuestra tarea docente.

Referencias

- Anijovich, R. (2009). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes*. Archivos de Ciencias de la Educación, 3(3), 45–54.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Camilloni, A. R. W. de. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin, & M. del C. Palou de Maté (Eds.), La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35–66). Paidós.

La coevaluación en trabajos grupales: una reflexión pedagógica sobre aprender con otros

Santiago Duarte

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en un sexto grado de escuela primaria, centrada en la implementación de instancias de coevaluación en trabajos grupales. En un aula heterogénea, con trayectorias, ritmos de aprendizaje, intereses y modos de participación diversos, la propuesta buscó fortalecer la responsabilidad compartida, la reflexión sobre el propio desempeño y el reconocimiento de los distintos aportes que hacen posible el trabajo colectivo. A partir de la construcción conjunta de criterios, del uso de una ficha sencilla de coevaluación y de una posterior puesta en común, la evaluación fue resignificada como herramienta de mejora y no como mecanismo de sanción. La experiencia permite reflexionar sobre el valor formativo de evaluar entre pares y sobre su potencia para promover autonomía, metacognición, escucha respetuosa y compromiso con el aprendizaje grupal.

Palabras clave: coevaluación; evaluación formativa; trabajo grupal; metacognición; aprendizaje colaborativo; escuela primaria

Introducción

La propuesta que aquí se presenta fue pensada para un grupo de sexto grado de una escuela primaria de jornada completa, integrado por veinticuatro alumnos y alumnas de entre once y doce años. Se trata de un grupo sumamente heterogéneo, tanto en sus trayectorias escolares como en sus intereses, ritmos de aprendizaje y modos de participación. Esta diversidad constituye una riqueza para el trabajo en el aula, ya que favorece el intercambio de miradas, el aprendizaje

colaborativo y la construcción colectiva de saberes. Al mismo tiempo, plantea el desafío de diseñar propuestas inclusivas que contemplen distintos puntos de partida y diversas formas de aportar al trabajo común.

En este marco, la propuesta didáctica se orientó a promover aprendizajes significativos mediante actividades que integraran reflexión, análisis crítico y producción propia. Los objetivos principales fueron profundizar los contenidos del área trabajada, estimular el pensamiento crítico y favorecer el trabajo cooperativo como herramienta fundamental para aprender. Dentro de ese horizonte, la coevaluación surgió como una práctica especialmente potente, en tanto permitía revisar no solo los resultados obtenidos, sino también los modos de participación y de construcción conjunta del conocimiento.

El problema pedagógico que organizó la experiencia puede formularse del siguiente modo: ¿cómo evaluar los trabajos grupales de manera que la evaluación no se reduzca a una calificación final, sino que ayude a los estudiantes a reconocer sus aportes, revisar sus modos de participación y mejorar su trabajo con otros? Desde esta pregunta, la evaluación dejó de ser un momento externo al aprendizaje para integrarse al proceso mismo de construcción colectiva.

Construir sentido antes de evaluar

La coevaluación se implementó en el marco de trabajos grupales con el propósito de promover la reflexión sobre el propio desempeño y el de los compañeros, fortaleciendo la responsabilidad compartida y el respeto por la diversidad de aportes dentro de un grupo heterogéneo. Sin embargo, antes de llegar a esa instancia, fue necesario construir con los alumnos el sentido mismo de evaluar entre pares.

Para ello, se abrió una conversación específica en torno a la diferencia entre criticar y evaluar para mejorar. Ese intercambio resultó central, ya que permitió desarmar la idea de la evaluación como juicio sobre la persona y reubicarla como práctica orientada al crecimiento. A partir de esa reflexión colectiva, se acordaron criterios claros y comprensibles para observar el trabajo grupal. Entre ellos se incluyeron: participación activa, cumplimiento de las tareas asignadas, escucha respetuosa, aporte de ideas, responsabilidad en los tiempos y colaboración ante dificultades.

Esta explicitación de criterios no solo volvió más transparente la evaluación, sino que también permitió a los estudiantes comprender qué se

esperaba de ellos en el marco del trabajo colectivo. En ese sentido, la experiencia dialoga con enfoques de evaluación formativa que destacan la importancia de compartir criterios para favorecer la autonomía y la autorregulación de los aprendizajes.

La coevaluación como práctica de reconocimiento

Cada grupo completó luego una ficha sencilla de coevaluación, organizada con una escala valorativa —Siempre, a veces, necesita mejorar— y con un espacio destinado a fundamentar las valoraciones mediante ejemplos concretos. Se hizo especial hincapié en que las devoluciones debían ser respetuosas, específicas y orientadas a la mejora. Así, en lugar de apreciaciones vagas o descalificadoras, se promovieron formulaciones como: “Escuchó las ideas del grupo y ayudó a organizarlas” o “Podría participar más compartiendo sus opiniones”.

Uno de los aspectos más valiosos de la propuesta fue que, en un grupo tan heterogéneo, la coevaluación permitió visibilizar aportes que no siempre quedan reconocidos en una evaluación centrada únicamente en resultados académicos. Además del dominio de contenidos, comenzaron a aparecer con fuerza otras dimensiones del trabajo escolar: la mediación en conflictos, la capacidad de organizar materiales, el acompañamiento a compañeros con mayores dificultades o la disposición para sostener el clima de trabajo. De este modo, la coevaluación amplió la mirada sobre qué significa participar y aprender en grupo.

Esta ampliación resulta pedagógicamente significativa porque permite reconocer que el aprendizaje colectivo no se sostiene solo por saber más o menos sobre un contenido, sino también por habilidades sociales y actitudes de cooperación que hacen posible el trabajo compartido. En ese sentido, evaluar entre pares implicó también aprender a mirar al otro con más atención y a valorar dimensiones del trabajo que suelen pasar desapercibidas.

Reflexionar sobre la experiencia evaluativa

Una vez completadas las fichas, se realizó una puesta en común orientada a reflexionar sobre cómo se habían sentido evaluando y siendo evaluados. Esta instancia final fue fundamental para resignificar la evaluación como herramienta de mejora y no de sanción. Los estudiantes pudieron poner en palabras incomodidades, acuerdos, sorpresas y aprendizajes, y ese intercambio fortaleció actitudes de empatía, autocrítica y compromiso con el grupo.

La conversación posterior permitió advertir que evaluar a otros también exige responsabilidad, cuidado en las palabras y disposición para fundamentar lo que se dice. Del mismo modo, ser evaluado por los compañeros supuso aceptar otras miradas, revisar el propio desempeño y reconocer aspectos que quizá no se habían advertido. Así, la coevaluación funcionó no solo como instrumento, sino también como experiencia formativa en sí misma.

La propuesta desarrollada con el grupo de sexto grado permitió articular enseñanza y evaluación desde una perspectiva integral, contemplando la heterogeneidad como punto de partida y como riqueza pedagógica. A lo largo del proceso, se priorizó una evaluación formativa que acompañó los aprendizajes, brindó retroalimentación constante y habilitó espacios de reflexión tanto individuales como grupales. En este sentido, la coevaluación constituyó una herramienta significativa para fortalecer la responsabilidad compartida, la participación activa y el reconocimiento de los distintos modos de aprender y aportar dentro del aula.

Asimismo, la experiencia evidenció que, cuando los criterios de evaluación son claros, compartidos y contruados con los alumnos, se favorecen la autonomía y la metacognición. Los estudiantes no solo lograron apropiarse de los contenidos trabajados, sino que también desarrollaron habilidades sociales fundamentales como la escucha, el respeto por la diversidad y el trabajo colaborativo. La evaluación dejó entonces de ser una instancia meramente calificadora para convertirse en una oportunidad de crecimiento, coherente con una enseñanza que busca formar sujetos críticos, reflexivos y comprometidos con su propio aprendizaje y con el de los demás.

Conclusión

Como proyección para futuras experiencias, sería valioso profundizar la articulación entre coevaluación y autoevaluación, de modo que los estudiantes puedan contrastar la mirada del grupo con su propia percepción del desempeño. También resultaría enriquecedor sistematizar mejor los registros producidos en estas instancias para convertirlos en insumos de planificación y seguimiento a lo largo del año.

No obstante, la experiencia ya permite afirmar que la coevaluación, cuando se construye sobre criterios claros, lenguaje respetuoso y sentido pedagógico compartido, puede transformarse en una práctica poderosa para aprender con otros, revisar la

propia participación y fortalecer una cultura escolar más democrática. Allí reside, precisamente, uno de sus aportes más valiosos.

Referencias

Anijovich, R. (2010). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique.

Anijovich, R., & González, C. (2011). *La evaluación significativa*. Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Colihue.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Graó.

Entre miradas y voces: la evaluación como puente en aulas diversas

Guadalupe Lelia Sánchez

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en un cuarto grado de escuela primaria, centrada en el fortalecimiento de la comprensión lectora y la producción escrita a partir del trabajo con cuentos breves. La propuesta fue llevada adelante en pareja pedagógica con la maestra bibliotecaria, quien participó en la selección de textos y en el diseño de estrategias lectoras orientadas a sostener trayectorias diversas. En un grupo heterogéneo, la evaluación se integró al proceso mediante listas de cotejo, devoluciones orales personalizadas y registros compartidos, con el propósito de acompañar los aprendizajes en lugar de clasificarlos. La experiencia muestra que, cuando la evaluación se concibe como parte constitutiva de la enseñanza, puede favorecer la participación, mejorar las producciones escritas y fortalecer un clima áulico más colaborativo.

Palabras clave: evaluación formativa; comprensión lectora; producción escrita; retroalimentación; trabajo colaborativo; escuela primaria

Introducción

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en una escuela primaria del barrio de Flores, donde me desempeño desde hace varios años y donde también transité buena parte de mi trayectoria docente. El trabajo se llevó adelante junto con la maestra bibliotecaria, con quien conformamos una pareja pedagógica clave para la propuesta. El grupo participante fue un cuarto grado de veintiséis estudiantes, de entre nueve y diez años, con ritmos de aprendizaje y experiencias previas diversas: algunos leían con fluidez y producían textos extensos, mientras que otros requerían apoyos para organizar ideas o leer

La secuencia surgió de una doble necesidad. Por un lado, fortalecer la comprensión lectora y la producción escrita. Por otro, revisar nuestras prácticas de evaluación para convertirlas en herramientas que acompañaran los procesos de aprendizaje. En los últimos años, especialmente desde mi rol de conducción, confirmé la importancia de que la evaluación dejé de ser pensada como un cierre para pasar a formar parte del recorrido mismo de enseñar y aprender.

En este sentido, la propuesta se apoyó en una convicción central: la evaluación, cuando se integra a la enseñanza, puede ayudar a visibilizar avances, orientar decisiones y sostener trayectorias diversas. Desde esa perspectiva, el desafío no consistía en clasificar resultados, sino en construir puentes para que cada estudiante encontrara modos posibles de avanzar.

Una propuesta compartida: lectura, diálogo y escritura

Decidimos planificar una secuencia didáctica basada en la lectura de cuentos breves. La maestra bibliotecaria aportó no solo la selección de textos, sino también estrategias lectoras que enriquecieron la dinámica del aula. La intención fue que los estudiantes pudieran involucrarse desde diferentes puntos de partida y que la evaluación se integrara como un modo de acompañar y no de clasificar.

Comenzamos con tres textos especialmente elegidos. En una primera instancia, la lectura estuvo a cargo de la bibliotecaria; luego alternamos modalidades de lectura individual, en parejas y grupal. Después de cada lectura sosteníamos intercambios en los que los niños y las niñas comentaban qué habían entendido, qué les había resultado difícil y qué elementos del texto llamaban su atención. A partir de esos diálogos construíamos mapas de ideas que luego funcionaban como apoyo para la escritura.

Esta modalidad permitió que cada estudiante participara desde su perspectiva y, al mismo tiempo, que todos contaran con un punto de apoyo compartido. De este modo, la comprensión lectora dejó de ser una actividad solitaria para convertirse en una construcción colectiva, en la que las voces de unos ayudaban a ampliar la mirada de otros.

La evaluación integrada desde el inicio

La evaluación estuvo presente desde el

comienzo de la secuencia. Para ello utilizamos dos herramientas principales: listas de cotejo y devoluciones orales personalizadas, cuyos registros quedaban asentados en un cuaderno compartido entre ambas docentes. La lista incluía criterios simples pero relevantes para la propuesta: identificación de personajes, reconocimiento del conflicto, coherencia en la escritura y uso de conectores. La intención no era marcar errores de manera aislada, sino identificar cuál podía ser el siguiente paso posible para cada estudiante.

Con esa mirada, destinábamos los últimos minutos de cada clase a conversar con pequeños grupos. En esos intercambios señalábamos avances, proponíamos metas alcanzables para la jornada siguiente y escuchábamos cómo se habían sentido con la actividad. Lejos de constituir un apéndice de la clase, este momento se transformó progresivamente en un espacio esperado por los estudiantes, quienes comenzaron a mostrarse más seguros para retomar y revisar sus propias producciones.

La retroalimentación adquirió así un valor central. No se trató solamente de decir qué faltaba o qué debía corregirse, sino de ofrecer orientaciones comprensibles y posibles de ser retomadas en la acción. Esa dinámica fue fortaleciendo el vínculo pedagógico y permitió que la evaluación se viviera menos como juicio y más como acompañamiento.

Huellas del proceso: aprendizajes visibles dentro y fuera del aula

Hacia la mitad de la secuencia comenzaron a hacerse visibles algunos cambios significativos. La participación en los intercambios orales aumentó notablemente y estudiantes que solían mantenerse en silencio empezaron a compartir sus interpretaciones. Asimismo, comenzaron a aparecer producciones escritas más extensas y con mayor cohesión. No todos avanzaron al mismo ritmo, pero todos lograron algún tipo de avance, y esa fue una de las principales fortalezas de la propuesta.

Otro aspecto que emergió con claridad fue la mejora del clima áulico. Al sentirse escuchados y acompañados, los estudiantes adoptaron actitudes más colaborativas. De manera espontánea, comenzaron a ofrecer ayuda a quienes encontraban mayores dificultades, lo que fortaleció la idea de que aprender también puede ser una experiencia compartida.

La propuesta resultó tan significativa que decidimos compartirla con otros grados. Las maestras de segundo y de tercer ciclo se interesaron

por las estrategias de retroalimentación y por el uso de listas de cotejo, lo que permitió abrir espacios de intercambio y reflexión institucional. En este sentido, la experiencia trascendió el aula y se convirtió en una oportunidad para fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes.

La experiencia dejó aprendizajes profundos. El más importante fue reafirmar que la evaluación formativa no es una técnica aislada, sino una decisión pedagógica que transforma el modo de enseñar y aprender. Implica desplazar la mirada desde aquello que falta hacia los procesos en construcción. En ese movimiento, la heterogeneidad deja de ser leída como dificultad y pasa a reconocerse como punto de partida valioso.

También se hizo evidente la potencia de la pareja pedagógica. El trabajo compartido con la bibliotecaria permitió ampliar las miradas sobre las producciones de los estudiantes, enriquecer las intervenciones y sostener un acompañamiento más atento y situado. La evaluación ganó así espesor, porque pudo nutrirse de dos observaciones complementarias sobre un mismo proceso.

Conclusión

En futuras implementaciones me propongo fortalecer la sistematización de los registros y avanzar en la construcción de rúbricas junto con los estudiantes, para promover una mayor apropiación de los criterios de evaluación. No obstante, la experiencia ya permite afirmar con claridad que la evaluación, cuando se piensa como puente, abre caminos para que cada estudiante encuentre su modo de aprender.

La secuencia también me recordó por qué elegí esta profesión y por qué sigo apostando a una escuela que reflexiona sobre sus prácticas. Evaluar con sentido no es solo mejorar instrumentos: es asumir una posición pedagógica y ética que reconoce en cada alumno una posibilidad y no una carencia.

Referencias

Anijovich, R. (2021). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes* [Entrevista].

Ministerio de Educación. (2020). *Manual de apoyo docente: Evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires.

Torres, J., & González, M. (2024). La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los estudiantes de secundaria. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11121674>

Desarmar lo heredado: enseñar y evaluar hoy

Paula Yanina García

Resumen

El presente artículo propone una reflexión pedagógica sobre las prácticas de enseñanza y evaluación en la actualidad, con especial atención a las tensiones que atraviesan el campo de la educación especial. A partir del propio recorrido docente en instituciones de gestión estatal y privada, la autora problematiza la persistencia de modelos escolares tradicionales, lógicas de homogeneización y formas de conducción verticalistas que condicionan las decisiones pedagógicas y dificultan la construcción de propuestas inclusivas. Desde una perspectiva crítica, el trabajo recupera aportes de la evaluación formativa para cuestionar prácticas centradas en la medición, el control y la estandarización, y sostiene la necesidad de diseñar estrategias de enseñanza flexibles, diversas y significativas. El artículo invita a repensar la responsabilidad pedagógica del docente y a comprender la evaluación como una práctica reflexiva capaz de acompañar trayectorias heterogéneas y sostener aprendizajes con mayor justicia.

Palabras clave: evaluación formativa; educación especial; heterogeneidad; inclusión; prácticas pedagógicas

Introducción

La escuela es un espacio en el que convergen múltiples experiencias, trayectorias y realidades sociales. En ese sentido, constituye una expresión compleja de la vida colectiva, donde las tensiones del presente atraviesan de manera directa las prácticas de enseñanza y de evaluación. Actualmente me desempeño en la Escuela para Niños, Niñas, Jóvenes y Adultos con Discapacidad Mental y Formación Integral N.º 3 D.E. 17, en el Nivel Primario —segundo ciclo— y en Formación Integral, con estudiantes cuyas

edades oscilan entre los diez y los diecisiete años. Al mismo tiempo, mi recorrido por una institución de gestión privada de la provincia de Buenos Aires también ha dejado huellas significativas en mi práctica docente.

Ambas experiencias me llevaron a revisar mis decisiones de enseñanza y a construir una mirada crítica sobre ciertas formas institucionales que aún operan desde lógicas verticalistas. En esos marcos, muchas veces se restringen los espacios de diálogo pedagógico, se responsabiliza individualmente al docente sin revisar el proyecto institucional y se obstaculiza la construcción colectiva de criterios de enseñanza y evaluación. Estas condiciones no solo afectan el trabajo cotidiano, sino que también invisibilizan la heterogeneidad y limitan la posibilidad de pensar propuestas más justas e inclusivas.

Lo heredado como problema pedagógico

En muchas instituciones persisten vestigios de una escuela tradicional que se expresan en rituales naturalizados, lógicas de transmisión unidireccional, homogeneización de las propuestas y formas de control que reducen la complejidad de la tarea educativa. En ese escenario, el desafío docente no consiste solamente en “adaptar” actividades, sino en interrogar críticamente aquellas estrategias heredadas que ya no alcanzan para responder a las realidades contemporáneas.

Desde esta perspectiva, el problema pedagógico que organiza esta reflexión puede formularse del siguiente modo: ¿cómo enseñar y evaluar hoy en contextos heterogéneos, cuando todavía persisten tradiciones institucionales y escolares que sostienen modelos estandarizados y poco flexibles? La pregunta adquiere especial relevancia en el campo de la educación especial, donde la heterogeneidad no es una excepción, sino una condición constitutiva del trabajo pedagógico.

Pensar la enseñanza desde allí implica dejar de lado el supuesto de una normalidad única a la que los estudiantes deberían ajustarse. También supone revisar el uso habitual del término “adaptación”, que con frecuencia conserva una lógica compensatoria, para comenzar a hablar de diseño de estrategias de enseñanza capaces de alojar la diversidad como potencia y no como déficit.

La evaluación como práctica reflexiva y transformadora

En este marco, la evaluación adquiere un lugar

central. Tal como plantea Rebeca Anijovich, evaluar no puede reducirse a la medición de resultados, sino que constituye un proceso que acompaña aprendizajes, sostiene sujetos y orienta decisiones pedagógicas. Comprendida de este modo, la evaluación deja de ser un dispositivo de control para convertirse en una herramienta de lectura e interpretación de los procesos reales de aprendizaje.

Esta mirada resulta especialmente potente en aulas heterogéneas, donde los modos de aprender se encuentran atravesados por historias escolares singulares, contextos socioculturales diversos y trayectorias que no responden a una secuencia uniforme. Allí, una evaluación basada en la homogeneización pierde sentido, porque mide con un mismo parámetro procesos que son necesariamente distintos.

Por eso, pensar la evaluación como práctica formativa implica abrir una nueva mirada sobre los estudiantes, valorar sus singularidades y asumir que toda decisión evaluativa tiene consecuencias pedagógicas. Evaluar no es solamente registrar qué saben los alumnos, sino también decidir qué hacer con esa información, cómo intervenir, qué sostener, qué modificar y de qué modo acompañar mejor los recorridos de aprendizaje.

La responsabilidad pedagógica frente a la arbitrariedad

Una de las tensiones más persistentes en la tarea docente actual es que muchas decisiones de enseñanza y evaluación pueden verse condicionadas por tradiciones institucionales arraigadas o por formaciones que no siempre dialogan con los debates didácticos contemporáneos. En estos casos, la arbitrariedad suele expresarse en la ausencia de criterios claros o en criterios ambiguos que habilitan desigualdades en la interpretación y en la toma de decisiones.

En este punto, los aportes de Camilloni y Celman resultan especialmente relevantes. Las autoras advierten que la evaluación nunca es neutral y que, por lo tanto, exige una revisión permanente de sus fundamentos, de sus instrumentos y de sus efectos. Evaluar implica siempre una acción situada, cargada de sentidos, que puede contribuir tanto a ampliar derechos como a reforzar exclusiones. Desde esta perspectiva, revisar los criterios de evaluación no es un ejercicio meramente técnico, sino una condición necesaria para construir prácticas más justas, inclusivas y respetuosas de la diversidad de

trayectorias que habitan las aulas.

Al mismo tiempo, en diálogo con Anijovich, la responsabilidad pedagógica del docente se vincula directamente con la interpretación, la toma de decisiones y la revisión constante de la praxis. Esto supone desplazar la centralidad de instrumentos estandarizados y habilitar formas de retroalimentación que ayuden a comprender, orientar y mejorar.

Mirando mi recorrido en la escuela, puedo afirmar que enseñar y evaluar nunca fue solo una cuestión de contenidos o de instrumentos. Cada decisión que tomamos en el aula deja marcas, abre posibilidades y acompaña trayectorias. Muchas veces trabajamos en instituciones donde persisten prácticas tradicionales, y es allí donde aparece uno de los desafíos más profundos del oficio docente: correrse de lo cómodo, sostener propuestas más justas, revisar las propias decisiones y asumir que enseñar y evaluar son también actos de responsabilidad ética y pedagógica.

En este sentido, desarmar lo heredado no significa negar la historia escolar, sino interrogar críticamente aquello que ya no permite enseñar ni evaluar con sentido en el presente. Implica habilitar prácticas más flexibles, abiertas e inclusivas, en las que la heterogeneidad deje de ser leída como obstáculo y se convierta en punto de partida para la construcción de propuestas significativas.

Conclusión

La experiencia acumulada en distintos contextos institucionales me ha llevado a comprender que el desafío de enseñar y evaluar hoy no pasa solo por incorporar nuevas estrategias, sino por revisar profundamente los supuestos que sostienen muchas prácticas naturalizadas. Cuando la evaluación se reduce a control, pierde su potencia pedagógica. Cuando, en cambio, se entiende como lectura sensible de los procesos, orientación para la enseñanza y acompañamiento de trayectorias diversas, se transforma en una herramienta capaz de sostener aprendizajes con mayor justicia.

Como proyección, sería valioso profundizar la construcción colectiva de criterios de evaluación dentro de las instituciones y ampliar los espacios de diálogo pedagógico entre docentes. No obstante, esta reflexión ya permite afirmar que enseñar y evaluar hoy exige una tarea de revisión constante: desarmar lo heredado para abrir lugar a prácticas más democráticas, inclusivas y significativas.

Referencias

Anijovich, R. (2009). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes*. Archivos de Ciencias de la Educación, 4.^a época.

Camilloni, A. R. W. de, Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. del C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós

Cuando la evaluación deja de ser una nota y se convierte en aprendizaje

Fernanda Ríos

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en segundo año de la escuela secundaria, centrada en la enseñanza del vóley desde una perspectiva de evaluación formativa. En un grupo heterogéneo, con diferencias notorias en habilidades motrices, confianza corporal y disposición para participar, la propuesta se organizó a partir de criterios compartidos, retroalimentación orientadora, coevaluación y autoevaluación. Desde el inicio, la evaluación dejó de pensarse como una instancia de calificación para convertirse en una herramienta de acompañamiento del proceso, orientada a hacer visibles avances, ofrecer pistas de mejora y favorecer la participación de todos los estudiantes. La experiencia muestra que, cuando la evaluación se integra a la enseñanza y se apoya en criterios explícitos, puede transformar no solo los aprendizajes técnicos, sino también el clima de clase, la cooperación y la relación de los estudiantes con el error.

Palabras clave: evaluación formativa; Educación Física; vóley; coevaluación; autoevaluación; retroalimentación

Introducción

El curso de segundo año estaba conformado por veinte estudiantes de entre catorce y quince años. Como suele ocurrir en Educación Física, el grupo era profundamente heterogéneo: algunos practicaban deportes federados y mostraban seguridad corporal, mientras que otros evitaban exponerse por temor al error o a la mirada de sus pares. Las diferencias en habilidades motrices, confianza y participación eran evidentes. Frente a este escenario surgió una pregunta que orientó la propuesta: ¿cómo evaluar sin reforzar esas desigualdades?

La secuencia didáctica se centró en la enseñanza del vóley, con el propósito de desarrollar habilidades técnicas básicas —saque, recepción y pase—, mejorar la toma de decisiones en situación de juego y fortalecer la cooperación grupal. Sin embargo, el eje no estuvo únicamente en el aprendizaje técnico, sino en transformar la evaluación en una instancia formativa que acompañara el proceso y no lo clausurara.

Criterios compartidos para construir otro modo de evaluar

En la primera clase no se habló de notas. Se habló de criterios. Se preguntó al grupo qué significa “jugar bien en equipo” y qué aspectos consideraban importantes para mejorar en vóley. De ese intercambio surgieron cuatro criterios consensuados: control de la pelota, ubicación en la cancha, comunicación con el equipo y actitud cooperativa. Esos acuerdos quedaron escritos y visibles en cada encuentro. Tal como sostienen Anijovich y Cappelletti (2020), la evaluación cobra sentido cuando los criterios son explícitos y compartidos, porque permiten orientar la mejora y comprender qué se espera del aprendizaje.

Las primeras clases se destinaron a ejercicios progresivos en parejas y tríos. La heterogeneidad se abordó a partir de desafíos con distintos niveles de complejidad, permitiendo que cada estudiante avanzara desde su punto de partida. Mientras tanto, la observación docente no se centró solo en la ejecución técnica, sino también en la evolución personal de cada alumno. En lugar de intervenir señalando únicamente el error, la retroalimentación buscó ser concreta y orientadora: “Probá flexionar un poco más las piernas antes de recibir” o “Observá dónde están tus compañeros antes de pasar”. La intención era que cada devolución ofreciera una pista posible para mejorar.

La rúbrica como guía del aprendizaje

En la tercera semana se incorporaron situaciones reducidas de juego, en formato de 3 vs. 3. Allí apareció con mayor claridad el impacto de la evaluación formativa. Se utilizó una rúbrica descriptiva construida a partir de los criterios iniciales. No había puntajes numéricos, sino niveles de logro que describían comportamientos observables. Esta decisión se fundamenta en lo que plantea Camilloni (1998), quien advierte que la evaluación puede convertirse en herramienta de conocimiento cuando deja de ser un acto de verificación y se transforma en una oportunidad para comprender procesos.

El uso de la rúbrica permitió a los estudiantes

saber qué se observaba, qué aspectos necesitaban fortalecer y cómo podían reconocer avances. De este modo, la evaluación dejó de ser opaca o sorpresiva y se integró a la dinámica del aprendizaje.

Coevaluación y autoevaluación: aprender a mirar el propio juego

Un momento especialmente significativo ocurrió cuando se propuso la coevaluación. Mientras un equipo jugaba, otro observaba utilizando la rúbrica como guía. Al finalizar, compartían devoluciones breves. Al comienzo, los comentarios eran generales —“jugaron bien”—, pero progresivamente se volvieron más específicos: “se ubicaron mejor en la defensa” o “faltó comunicarse más en las recepciones”. Este cambio mostró un aprendizaje profundo: comenzaron a mirar el juego con criterio.

Al cierre de cada clase se destinaron cinco minutos a una autoevaluación escrita. Las preguntas eran simples pero potentes: “¿Qué logré hoy?”, “¿Qué necesito mejorar?” y “¿Cómo puedo hacerlo?”. Las primeras respuestas tendían a ser superficiales y estaban centradas en el resultado inmediato. Sin embargo, con el paso de las semanas las reflexiones ganaron profundidad. Un estudiante escribió: “Antes me daba miedo pedir la pelota; hoy lo hice más porque entendí que equivocarse es parte del juego”. Este tipo de registro permitió advertir que el aprendizaje no era solo técnico, sino también actitudinal.

Resultados y desafíos de la experiencia

Los resultados fueron visibles en varios planos. Desde el punto de vista técnico, el grupo mejoró la continuidad del juego y la precisión en los pases. Pero el cambio más significativo se observó en el clima de clase: disminuyeron los comentarios descalificadores y aumentaron las expresiones de apoyo. Estudiantes que inicialmente evitaban participar comenzaron a involucrarse activamente. La evaluación dejó de vivirse como amenaza y comenzó a entenderse como guía.

La experiencia también planteó desafíos. Gestionar el tiempo para incluir momentos de reflexión implicó reorganizar la clase. Además, fue necesario enseñar explícitamente cómo dar retroalimentación respetuosa y constructiva. Sin embargo, esos obstáculos confirmaron que la evaluación formativa requiere intencionalidad pedagógica y coherencia con la propuesta didáctica.

Lo más valioso fue comprobar que, en un aula heterogénea, la evaluación puede convertirse en un

puente y no en una barrera. Al centrar la mirada en el progreso individual y en los criterios compartidos, se favorecieron la inclusión y la participación. Evaluar dejó de ser sinónimo de medir rendimiento físico para transformarse en acompañar trayectorias de aprendizaje.

En Educación Física, esta perspectiva resulta especialmente potente porque permite ampliar el foco más allá del desempeño técnico. Aprender también implica animarse, cooperar, mirar el juego con mayor comprensión, revisar la propia participación y construir confianza en el cuerpo y en el trabajo con otros. En ese sentido, la evaluación formativa no solo mejora el aprendizaje, sino que humaniza la experiencia escolar.

Conclusión

En futuras implementaciones sería enriquecedor incorporar registros audiovisuales breves que permitan analizar jugadas y profundizar la reflexión colectiva. Asimismo, ampliar la participación estudiantil en la construcción de instrumentos evaluativos podría fortalecer aún más la autonomía.

No obstante, la experiencia ya permite afirmar que, cuando la evaluación se integra al proceso de enseñanza, se transforma en una verdadera oportunidad para aprender en movimiento. En Educación Física, evaluar no es solo observar quién logra más puntos, sino reconocer cómo cada estudiante avanza, se anima, coopera y construye conocimiento corporal junto a otros.

Referencias

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Camilloni, A. R. W. de. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin, & M. del C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

años, aún no reconocían las letras del abecedario. Este escenario de gran heterogeneidad exigía revisar con cuidado tanto las propuestas de enseñanza como las formas de evaluación.

Las primeras actividades partieron de sus intereses personales: el fútbol, el Club Independiente, las habilidades manuales para crear objetos, la música y la naturaleza. Ese primer tiempo fue crucial para conocerlos. Junto con mi pareja pedagógica sabíamos que la evaluación diagnóstica debía comenzar, precisamente, por allí: conocer intereses, preferencias, habilidades, contenidos de partida y modos de resolver problemas. También necesitábamos observar cómo reaccionaban frente al error, a la dificultad y a aquello que no podían resolver de inmediato.

En este sentido, asumimos que la información recogida no era la evaluación en sí misma, sino el punto de partida para interpretarla pedagógicamente. Tal como plantea Camilloni, reunir datos no alcanza: evaluar implica otorgarles sentido y transformarlos en decisiones de enseñanza. Desde esta perspectiva, decidimos tomarnos los dos primeros meses del ciclo escolar para acercarlos propuestas con sentido, que los interpelaran y que les resultaran verdaderamente desafiantes.

Un proyecto con horizonte compartido

Además de diseñar actividades apoyadas en sus intereses y saberes previos, empezamos a explicitar en clase cuál era nuestro objetivo, qué esperábamos de cada uno con las tareas y hacia dónde queríamos avanzar. Todo esto quedó enmarcado en el proyecto “Los caballeros de la mesa redonda”. Como docentes consideramos fundamental sostener una comunicación fluida sobre los proyectos en los que nos embarcamos, con objetivos claros y líneas de acción compartidas. Esta forma de trabajo ofreció a los alumnos una guía para orientarse dentro del proyecto y comprender mejor el sentido de las propuestas.

El objetivo principal era que todos pudieran avanzar en la lectoescritura. Como objetivo secundario nos propusimos crear un Museo Medieval a partir de las historias trabajadas, *Los caballeros de la mesa redonda* y *Lancelot, el caballero del lago*. Para llevar adelante esa propuesta, los chicos debían organizar distintos sectores del museo, por lo que realizamos visitas a diferentes museos para conocer su funcionamiento y tomar ideas.

Enseñar desde múltiples formatos para evaluar procesos

Los caballeros de la mesa redonda: evaluar para conocer, acompañar y hacer crecer

Mariana Piazza

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en una Escuela Integral Interdisciplinaria del escalafón B de Educación Especial, con un grupo de nueve alumnos de segundo ciclo que presentaban modos muy diversos de acceder al aprendizaje. En un contexto signado por la pospandemia y por trayectorias escolares atravesadas por procesos de alfabetización dispares, la propuesta se organizó a partir del proyecto *Los caballeros de la mesa redonda*, cuyo objetivo principal fue favorecer avances en la lectoescritura mediante actividades significativas e interdisciplinarias. A través de visitas a museos, producciones plásticas, musicales y escritas, armado de salas de escape y creación de un Museo Medieval, la evaluación se integró al proceso cotidiano como herramienta para interpretar recorridos, reconocer intereses, ajustar la enseñanza y devolver a los estudiantes una imagen más confiada de sus propios logros. La experiencia permite reflexionar sobre el sentido de evaluar en educación especial desde una perspectiva formativa, situada y centrada en los procesos.

Palabras clave: evaluación formativa; educación especial; lectoescritura; trayectorias diversas; interdisciplinariedad; retroalimentación

Introducción

En 2021, luego de la pandemia, me asignaron un grupo de nueve alumnos de segundo ciclo en la Escuela Integral Interdisciplinaria N.º 6 D.E. 6º, perteneciente al escalafón B de Educación Especial. Se trataba de nueve varones con modos muy diversos de acceder al aprendizaje. En su mayoría estaban en proceso de alfabetización, y dos de ellos, a sus trece

Una de las características del grupo era cierta resistencia a escribir. Para abordar esta dificultad, diseñamos actividades en distintos formatos y desde diversas áreas. En plástica, por ejemplo, armaron un libro de las letras con materiales variados y luego ubicaron allí los nombres de los personajes de las historias leídas. Con la profesora de música escribieron piezas de mester de juglaría para recitar cantares de gesta y dar la bienvenida al museo.

También buscamos propuestas ajustadas a las singularidades de cada estudiante. Uno de los alumnos, especialmente habilidoso para construir objetos, trabajó con el texto instructivo para organizar el armado de piezas artesanales y asumió el rol de “espadero del grupo”. Otro alumno, que ya escribía alfabéticamente, se encargó del periódico de la época y, junto con un compañero, del folleto del museo. Estas decisiones no respondieron a una lógica de diferenciación jerárquica, sino al reconocimiento de fortalezas concretas sobre las cuales construir nuevos aprendizajes.

Con el correr del tiempo advertimos, además, que si seguíamos proponiendo actividades de copia o fotocopias, el interés del grupo comenzaría a perderse. Los alumnos se mostraban inquietos, charlatanes y necesitaban propuestas con movimiento, dinamismo y cambio de formato. Por ello, junto con el equipo interdisciplinario y el equipo de conducción, comenzamos a pensar nuevas experiencias dentro y fuera del aula. Una de las propuestas que produjo un verdadero giro fue el armado de salas de escape con temáticas vinculadas a los libros trabajados, ya que nos permitió evaluar comprensión lectora desde una dinámica desafiante y significativa.

Evaluar todos los días

La organización del Museo Medieval, junto con las actividades interdisciplinarias desarrolladas, nos permitió observar y valorar avances en la lectoescritura desde múltiples formatos. En esta línea, la experiencia reafirmó la importancia de evaluar procesos y no solo productos finales. Fue en el recorrido, en las estrategias empleadas, en los obstáculos persistentes y en las formas de resolverlos donde se hicieron visibles los aprendizajes más relevantes.

La evaluación se realizaba a diario. El armado del museo nos permitió conocer qué sabían los alumnos, qué desconocían y cómo iban apropiándose de nuevas herramientas. Una vez finalizado el museo y habiendo compartido la última sala de escape con otros grupos y con las familias, dialogamos individualmente

con cada estudiante. Les propusimos reconocer qué temas se habían trabajado, cuál había sido la actividad más significativa, qué les había permitido entender mejor un contenido y qué consideraban que todavía necesitaban aprender.

Luego de ese intercambio, les ofrecimos una devolución en la que señalábamos actividades concretas donde habíamos observado avances. La sorpresa de muchos fue descubrir que esos avances eran más numerosos de lo que ellos mismos imaginaban. Allí la evaluación mostró uno de sus sentidos más valiosos: ayudar a construir una imagen más confiada y más justa de sí mismos como aprendices.

La experiencia permitió confirmar que, en educación especial, evaluar no puede limitarse a medir resultados ni a constatar déficits. Evaluar implica conocer profundamente a los alumnos, interpretar sus modos de aprender, reconocer sus intereses y construir propuestas que hagan posible el avance de cada uno desde su punto de partida. En este marco, la evaluación formativa se vuelve una práctica de lectura pedagógica continua, capaz de orientar la enseñanza y de devolver sentido a los recorridos escolares.

También quedó en evidencia la potencia del trabajo con otros: la pareja pedagógica, el equipo interdisciplinario y el equipo de conducción resultaron claves para sostener una propuesta desafiante, flexible y verdaderamente significativa. La evaluación no fue aquí una tarea individual ni aislada, sino una construcción compartida, ligada al proyecto institucional y a una mirada colectiva sobre las trayectorias.

Conclusión

Apostar a este grupo, sostener espacios de reflexión conjunta con el equipo interdisciplinario y el equipo de conducción, e involucrarnos activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje nos permitió evaluarnos y evaluarlos en una tarea desafiante y profundamente formativa. Esa experiencia dejó una convicción pedagógica clara: cuando la evaluación se integra a proyectos con sentido y se apoya en propuestas variadas, deja de ser una instancia de control para convertirse en una herramienta de reconocimiento, crecimiento y confianza.

Como proyección, sería valioso profundizar aún más la sistematización de registros para hacer visibles los avances cotidianos y compartir con mayor frecuencia esos recorridos con las familias. No obstante, la experiencia ya permite afirmar que

evaluar, en contextos de trayectorias diversas, implica sostener una mirada atenta, flexible y comprometida con lo que cada estudiante sí puede construir.

Referencias

Anijovich, R. (2009). *La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas*.

Camilloni, A. R. W. de. (1998). *Evaluación y conocimiento*. En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin, & M. del C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 25–36). Paidós.

El desafío de transformar la mirada sobre el entorno

Myriam Bulaievsky

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en cuarto grado de la escuela primaria “Grecia”, centrada en la enseñanza del cuidado del ambiente desde una perspectiva de evaluación formativa. En un grupo heterogéneo, con distintos ritmos de aprendizaje, intereses diversos y experiencias familiares desiguales en relación con el cuidado del entorno, se diseñó un proyecto que buscó promover aprendizajes significativos sobre la problemática ambiental y, al mismo tiempo, revisar las prácticas de evaluación. La propuesta integró indagación diagnóstica, investigación, elaboración de afiches, diseño de propuestas institucionales y exposición final, acompañadas por retroalimentación oral y escrita, así como por instancias de autoevaluación. La experiencia permite reflexionar sobre la evaluación como parte constitutiva de la enseñanza y como una herramienta capaz de fortalecer la comprensión, la autonomía y el compromiso de los estudiantes con su entorno.

Palabras clave: evaluación formativa; Ciencias Naturales; cuidado del ambiente; retroalimentación; autoevaluación; escuela primaria

Introducción

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en un cuarto grado de la Escuela Primaria “Grecia” (Escuela N.º 3 D.E. 16), conformado por veintitrés estudiantes de aproximadamente nueve años. Se trata de un grupo marcadamente heterogéneo, con distintos ritmos de aprendizaje, intereses diversos y experiencias familiares vinculadas de manera desigual con el cuidado del entorno. En el área de Ciencias Naturales surgió la necesidad de abordar

el problema del cuidado del ambiente, ya que en la vida cotidiana de la escuela se observaban prácticas poco responsables: uso excesivo de papel, residuos mal desechados y escasa reflexión sobre el impacto ambiental.

Frente a esta situación, diseñé una propuesta en formato de proyecto con un doble propósito. Por un lado, promover aprendizajes significativos sobre el cuidado del ambiente. Por otro, revisar y transformar mis propias prácticas evaluativas. Me propuse que la evaluación no fuera solo una instancia de calificación final o un juicio punitivo, sino una herramienta pedagógica para acompañar el proceso, ofreciendo retroalimentación oral y escrita que ayudara a los alumnos a comprender qué estaban aprendiendo y cómo podían mejorar.

Desde el inicio, entendí que la evaluación debía integrarse orgánicamente a la enseñanza. En esta línea, resulta central la idea de que la evaluación no constituye un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, sino una parte constitutiva de ambos procesos. Esta perspectiva orientó todo el proyecto: no se trataba únicamente de verificar si los alumnos podían definir conceptos como reciclaje o contaminación, sino de generar situaciones en las que analizaran, debatieran y tomaran decisiones fundamentadas en un aula que reconoce la diversidad como valor pedagógico.

La evaluación procesual como motor del proyecto

El proyecto comenzó con una indagación diagnóstica a través de preguntas abiertas y conversaciones grupales. Esta instancia permitió recuperar saberes previos, detectar ideas erróneas y obtener información valiosa para ajustar la enseñanza a las necesidades del grupo. A partir de allí, los estudiantes investigaron sobre la separación de residuos, elaboraron afiches de concientización y diseñaron propuestas para reducir el uso de plástico en la institución.

La evaluación se desarrolló de manera procesual y formativa. Después de cada actividad significativa, ofrecía devoluciones orales en las que destacaba logros y señalaba aspectos a revisar. También realicé retroalimentaciones escritas sobre los borradores de los afiches, orientando a los alumnos en relación con la claridad del mensaje, la pertinencia de la información científica y la organización de las ideas.

En consonancia con los aportes de Anijovich y Cappelletti, la retroalimentación tiene un impacto

profundo en el aprendizaje y en la autoestima cuando se orienta a acompañar y no solo a marcar aquello que falta. Por ello, procuré formular comentarios que indicaran el “cómo” mejorar, brindando pistas concretas para que cada estudiante pudiera retomar su trabajo con mayor autonomía. Esta práctica permitió que la evaluación se convirtiera en una oportunidad real para poner en juego saberes, revisar producciones y visibilizar avances.

Autoevaluación y construcción de criterios

Además de las devoluciones docentes, incorporé instancias de autoevaluación en las que los alumnos respondieron preguntas tales como qué les había resultado más difícil, qué habían aprendido y qué mejorarían de sus trabajos. Estas instancias fortalecieron la metacognición y favorecieron la construcción de criterios compartidos, permitiendo que los estudiantes dejaran de ser espectadores pasivos de una nota para convertirse en protagonistas de su propio progreso.

El proyecto culminó con la exposición de las propuestas ante otros grados de la escuela. Esa instancia final incluyó una valoración conjunta sobre si los objetivos se habían cumplido y de qué manera se había transformado la mirada sobre el cuidado del entorno. La calificación sumativa no fue un número aislado, sino que estuvo acompañada por una síntesis escrita que explicitaba los criterios considerados, de modo que la nota pudiera reflejar el proceso recorrido y no un cierre abrupto del aprendizaje.

Reflexiones sobre una práctica en transformación

Los resultados fueron significativos tanto en el plano actitudinal como en el cognitivo. Observé un mayor compromiso de los estudiantes y una comprensión más profunda de los contenidos abordados. Incluso algunos comenzaron espontáneamente a separar residuos en el aula, señal de que el proyecto había trascendido el plano conceptual para incidir en las prácticas cotidianas. La evaluación dejó de percibirse como un momento de tensión y empezó a funcionar como una instancia de diálogo y mejora continua.

Sin embargo, la experiencia también permitió advertir desafíos importantes. Planificar evaluaciones formativas y ofrecer retroalimentaciones individualizadas requiere una inversión considerable de tiempo. Tal como advierte Anijovich, uno de los principales obstáculos para sostener estas prácticas de manera sistemática es, precisamente, la escasez de tiempo institucional.

Lo más valioso del proyecto fue comprender que evaluar es, esencialmente, acompañar. La evaluación formativa permite detectar dificultades tempranas, orientar mejoras y construir mejores condiciones para el aprendizaje. En este sentido, deja de ser un mecanismo de certificación para convertirse en una práctica de enseñanza.

La experiencia reafirma, además, que la evaluación no se limita a verificar saberes ya adquiridos. También puede promover actitudes responsables, reflexión crítica y compromiso con problemas reales del entorno. Cuando se integra a proyectos significativos y se sostiene con retroalimentaciones claras, la evaluación fortalece la autonomía de los estudiantes y vuelve más profundo el aprendizaje.

Conclusión

Para futuras experiencias, sería pertinente incorporar rúbricas construidas colectivamente con los alumnos, con el fin de fortalecer aún más la claridad de los criterios de evaluación. También resultaría valioso profundizar el trabajo institucional sobre prácticas evaluativas compartidas, de modo que la evaluación formativa no dependa solo de decisiones individuales, sino que se consolide como parte de una cultura pedagógica común.

En síntesis, integrar evaluación y retroalimentación en un proyecto sobre el cuidado del ambiente permitió promover aprendizajes significativos, actitudes responsables y una relación más reflexiva con el entorno. La experiencia confirma que, cuando la evaluación se pone al servicio del aprendizaje, se convierte en una de las herramientas pedagógicas más potentes para formar estudiantes autónomos, críticos y comprometidos.

Referencias

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Anijovich, R. (2017). *La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas* [Entrevista].
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Camilloni, A. R. W. de, Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. del C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Velázquez Díaz, W. S. (2024). *La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los estudiantes de secundaria*. Revista Aula Virtual, 5(12).

SEDEBA

SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES