

SEDEBA

SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES

Transformación educativa

El sentido de la evaluación II

Revista digital

ISSN 3008 - 8852

Volumen 3, Número 8, 2026

El sentido de la evaluación II: evaluar para aprender

Revista digital
Editorial Luz y Libertad

Escriben

Gisela Ferrazzuolo

Luciana Mara Barthel

María Agustina Sánchez Mansur

Vanesa Lahoz

Hermis Josefina Sanabria Guillen

Sabrina Patricia Santillán

Verónica Paola Savich

Iván Alexis Díaz

Daniela Andrea Fernández

Liliana Beatriz D'Alfonso

Vanina Elizabeth Da Silva

Matías Scheinkman

Camila Paz Mandelli

Silvana Bejarano

María Agustina Catalano

Ivanna Sol Ruiz

Mariel Emilse Baigorri

María Sol Álvarez

Delfina Maldonado

Daniela Edith Moscón

Aldana Milagros Vera

Nazarena Belén Fernández

Mauricio Javier Pocardich

Giselle Fernanda Pissaco

Noelia Sacenti

Alejandra Eva Montero

María Antonella Tartaglino

Nadia Raquel Bonatti Guido

Mauro Falduto

Florencia Soledad Maiza

Nicolás Nahuel Fernández Bogarín

Andrea Dawidowicz

Andrea Virginia Boullosa

Carolina Miszel

Carla Julieta Coronel

Maximiliano Damián Álvarez

María Virginia Hermo

Gabriela Pereira Coro

Romina Paula Garuti

Germán Omar Cenizo

Sebastián Pablo Garuti

Anabela Soledad González

Agregar a Julieta Martorella

Virginia María Baraybar

Carolina de Acha

Diseño de contenidos

Elizabeth Sosa

Equipo editorial

Elizabeth Sosa

Luca Sánchez Albertti

Diseño gráfico

Valentina Sánchez Albertti

SEDEBA (Sindicato de Educadores de Buenos Aires)

Sedeba.org.ar

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina

Contacto: sedeba@sedeba.org.ar

ISSN 3008-8852

Fecha de aceptación: enero 2026

Fecha de publicación: febrero 2026

Revista Transformación Educativa – N°8

Índice

Editorial. El sentido de la evaluación II: evaluar para aprender

Mg. Elizabeth Sosa 6

Pensar la evaluación

El portfolio, o cómo lo viejo también puede abrir caminos nuevos

Gisela Ferrazzuolo 9

¿Evaluar o controlar? Reflexiones sobre una propuesta de evaluación en Ciencias Sociales

Luciana Mara Barthel 11

Evaluación formativa situada: una experiencia reflexiva en aulas heterogéneas

Maximiliano Damián Álvarez 13

Cuando la evaluación deja de ser control y se convierte en oportunidad

María Agustina Sánchez Mansur 15

Cuando evaluar también enseña: sentidos y decisiones de una evaluación continua en la escuela primaria

Vanesa Lahoz 17

El sentido de la evaluación: hacia una construcción de saberes y autonomía

Gabriela Pereira Coro 19

La evaluación: un arte que se construye

Hermis Josefina Sanabria Guillen 21

Evaluar en la diversidad

Evaluar para aprender en la diversidad: una experiencia en educación y sociedad

Sabrina Patricia Santillán 25

Entre el aula y la norma: desafíos de la evaluación formativa en la enseñanza de lenguas adicionales en contextos de vulnerabilidad

Verónica Paola Savich 27

Evaluar para comprender la diversidad: una propuesta de evaluación formativa en la enseñanza de los pueblos indígenas

Iván Alexis Díaz 30

Evaluar para acompañar: propuestas didácticas y evaluación formativa en un aula diversa de Nivel Inicial

Daniela Andrea Fernández 32

Aprender de distintas maneras: la evaluación formativa en un aula heterogénea de 5° grado

Vanina Elizabeth Da Silva 34

Enseñar en la diversidad: propuestas didácticas y evaluación como herramientas de inclusión	36
Matías Scheinkman	
La singularidad como punto de partida: evaluar para aprender en el aula de Educación Especial	38
Camila Paz Mandelli	
Diversidad que enseña: una experiencia de evaluación formativa en el aula	40
Silvana Bejarano	
Evaluar para aprender: coherencia y retroalimentación en un proyecto interdisciplinario	42
Alejandra Eva Montero	
Puentes de comunicación: la evaluación formativa como estrategia de inclusión en el Nivel Inicial	44
María Agustina Catalano	
Cuando la escuela hace memoria: evaluar en la diversidad desde una experiencia colectiva	46
Ivanna Sol Ruiz	
Prácticas, dispositivos y retroalimentación	
Circuitos de aprendizaje: la evaluación formativa como motor de procesos en Educación Tecnológica	49
Mariel Emilse Baigorri	
Puentes de aprendizaje: la bitácora digital como brújula para evaluar Biología en 2.º año	51
María Sol Álvarez	
La evaluación como oportunidad: acompañar la escritura en inglés hacia el nivel C1	53
Delfina Maldonado	
Repensar un instrumento: de la evaluación sumativa a la evaluación formativa en 3.º grado	55
Daniela Edith Moscón	
“Profe, ¿por qué un muy bien? ¿En qué me equivoqué?”	57
Aldana Milagros Vera	
Desafíos matemáticos en clave formativa: evaluar la heterogeneidad como oportunidad	59
Nazarena Belén Fernández	
Aprender sin miedo al error: evaluación formativa y autoevaluación en Ciencias Naturales	61
Liliana Beatriz D’Alfonso	
Medir o acompañar: la evaluación formativa en la producción de cuentos en 3º grado	63
Mauricio Javier Pocardich	
La evaluación formativa como estrategia pedagógica en el análisis del circuito de la comunicación	65
Ciselle Fernanda Pissaco	

Estaciones que incluyen. Una propuesta para potenciar la comprensión lectora en 4.º grado

Andrea Dawidowicz67

El acto de escribir como una aventura de la que se aprende: evaluación formativa en la escritura colectiva de un cuento

Noelia Sacenti69

El laboratorio como espacio de indagación: retroalimentación y procesos en la síntesis de soluciones químicas

María Antonella Tartaglino71

¿Aprobar o aprender? Un recorrido hacia la evaluación formativa en el aula de Biología

Nadia Raquel Bonatti Guido73

Áreas, lenguajes y escenarios de enseñanza

Voces de ultramar: la evaluación formativa como brújula en el estudio de la Gran Inmigración

Romina Paula Garuti77

Fracciones y decimales en el aula diversa: del número abstracto a la construcción de sentidos

María Virginia Hermo79

Retroalimentación formativa en el Taller de Música: enseñar y evaluar en las prácticas de interpretación vocal e instrumental

Germán Omar Cenizo81

Elegir para aprender: la evaluación como construcción en un patio heterogéneo

Sebastián Pablo Garuti83

El juego como puente: redescubrir el sentido de la evaluación en Matemática

Anabela Soledad González85

Romper el hechizo de la homogeneidad: alfabetización y evaluación auténtica en el proyecto “Galería de Brujas”

Julieta Martorella87

La técnica del movimiento en la creación grupal: evaluación formativa en una experiencia de composición en Danza

Virginia María Baraybar89

Narradores de historias: el lobo como puente entre generaciones y aprendizajes

Carolina de Acha91

Escuela, institución y construcción colectiva

Una experiencia institucional de evaluación formativa en escuela primaria

Mauro Falduto94

Aulas diversas: más allá de la nota

Florencia Soledad Maiza97

Evaluar para involucrar: cuando la evaluación se transforma en compromiso colectivo

Nicolás Nahuel Fernández Bogarín100

Alfabetizar en la pluralidad. El derecho a una evaluación que abraza y no mide

Andrea Virginia Boulosa102

Había una vez, una nueva forma de evaluar

Carla Julieta Coronel104

Palabras finales106

Editorial

El sentido de la evaluación II: evaluar para aprender

Dar continuidad a un número anterior titulado El sentido de la evaluación supone, en primer lugar, una toma de posición. Supone afirmar que la evaluación sigue siendo uno de los núcleos más decisivos, más sensibles y más disputados de la práctica pedagógica contemporánea. Pero, supone también, reconocer que ya no alcanza con preguntarnos qué significa evaluar: hoy resulta imprescindible avanzar hacia otra pregunta, más situada y más exigente, que atraviesa cada uno de los textos reunidos en este volumen: cómo evaluar para que la evaluación se convierta efectivamente en una oportunidad de aprendizaje.

Este segundo número nace, precisamente, de esa necesidad de profundización. Si en la edición anterior la reflexión se concentró en interrogar el sentido de la evaluación, en esta oportunidad el foco se desplaza hacia sus formas concretas, sus efectos pedagógicos, sus tensiones cotidianas y sus posibilidades transformadoras. Los trabajos aquí reunidos muestran, desde distintos niveles, áreas, instituciones y formatos, que la evaluación deja de ser una práctica meramente administrativa cuando se inscribe en el corazón mismo de la enseñanza. Allí, en el aula real, heterogénea, compleja y siempre desafiante, evaluar para aprender significa acompañar procesos, leer indicios, ofrecer retroalimentación, revisar decisiones y abrir caminos posibles para que cada estudiante pueda avanzar.

Los artículos de este número permiten advertir una convergencia profunda: la evaluación ya no puede sostenerse como simple verificación de resultados, ni como instancia terminal, ni como dispositivo de clasificación que distribuye éxitos y fracasos con apariencia de neutralidad. Por el contrario, las experiencias analizadas muestran que evaluar implica siempre una decisión pedagógica, pero también ética y política. Evaluar supone decidir qué se considera valioso, qué se mira, qué se registra, qué se devuelve, qué se habilita a revisar y qué lugar se le otorga al error, al tiempo, a la diversidad y a la palabra del otro. En ese sentido, este número ofrece una tesis compartida, elaborada desde múltiples voces: no hay evaluación justa sin enseñanza comprometida, ni enseñanza potente sin una evaluación capaz de comprender los procesos reales de aprendizaje.

Una de las riquezas más notables de este volumen reside en la amplitud y diversidad de las experiencias reunidas. A lo largo de sus páginas aparecen salas de Nivel Inicial, aulas de alfabetización inicial, primeros y segundos ciclos de la escuela primaria, propuestas de Ciencias Sociales, Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Naturales, Educación Física, Música, Inglés, Biología, Educación Tecnológica, Ciencias Jurídicas y espacios de formación secundaria. Esa diversidad disciplinar e institucional no diluye el eje del número; por el contrario, lo fortalece. Porque en todos los casos se vuelve visible una misma convicción: la evaluación solo adquiere sentido pedagógico cuando se piensa en relación con sujetos concretos, con saberes situados y con trayectorias que no son idénticas entre sí.

En numerosos textos, la heterogeneidad aparece no como problema a corregir, sino como condición constitutiva del acto de enseñar. Allí radica uno de los aportes más potentes de este número. Las aulas retratadas no son homogéneas ni previsibles: están atravesadas por ritmos distintos, por niveles desiguales de autonomía, por recorridos escolares interrumpidos, por condiciones sociales diversas, por formas heterogéneas de participación y por modos singulares de aprender. Frente a ese escenario, la evaluación formativa emerge no como técnica de moda ni como recurso accesorio, sino como respuesta pedagógica indispensable. Evaluar para aprender, en estos contextos, es dejar de comparar para comenzar a comprender; es abandonar la lógica de la uniformidad para construir criterios capaces de reconocer procesos, avances, dificultades y posibilidades de mejora.

Los artículos muestran, además, que esta perspectiva no se agota en una declaración de principios. Se encarna en prácticas concretas: rúbricas compartidas, bitácoras, tickets de salida, portafolios, autoevaluaciones, coevaluaciones, devoluciones focalizadas, registros anecdóticos, observaciones sistemáticas, proyectos auténticos, reescrituras sucesivas, consignas diversificadas, estaciones de aprendizaje, tareas situadas y producciones colaborativas. Lo importante, sin embargo, no es la mera enumeración de instrumentos. Lo decisivo es el cambio de racionalidad pedagógica que esos instrumentos expresan cuando están bien orientados: la evaluación deja de operar como una captura final del rendimiento y pasa a convertirse en lectura de procesos, conversación pedagógica, orientación para la mejora y mediación para el conocimiento.

En este punto, el número también ofrece una advertencia necesaria. Evaluar para aprender no significa dulcificar la enseñanza, diluir la exigencia o renunciar al conocimiento

riguroso. Muy por el contrario, los trabajos aquí presentados muestran que una evaluación formativa exige más, no menos: exige mayor claridad en los criterios, mayor precisión en las intervenciones, mayor capacidad de observación, mayor sensibilidad para leer avances y mayores niveles de responsabilidad docente. Exige también revisar la idea de éxito escolar, para no reducirla a la velocidad, a la respuesta correcta inmediata o a la adecuación a un único formato esperado. La evaluación formativa no elimina la exigencia; la resignifica. La vuelve acompañamiento, construcción gradual, sostén y proyección.

Otro aspecto especialmente valioso de este número es que recupera el lugar del error desde una perspectiva profundamente pedagógica. En muchas de las experiencias, el error deja de ser una marca de insuficiencia para convertirse en pista, en indicio, en señal que orienta la enseñanza y habilita nuevas oportunidades. Esta resignificación no es menor. Allí donde el error se vive como castigo, la evaluación produce silencio, ansiedad o repliegue. Allí donde el error se trabaja como parte del proceso, la evaluación puede abrir reflexión, búsqueda, confianza y autonomía. En tiempos en que tantas veces la escuela se ve presionada por lógicas de rendimiento inmediato, esta revista reafirma una verdad pedagógica de larga tradición: no se aprende a pesar del error, sino también a través de él, siempre que exista una mediación docente que le otorgue sentido.

Los textos también permiten visibilizar otra dimensión decisiva: evaluar para aprender transforma no solo a los estudiantes, sino también a los docentes. Quien evalúa de este modo no puede permanecer igual a sí mismo. Debe revisar consignas, repensar tiempos, reformular apoyos, afinar sus criterios, registrar más y mejor, escuchar de otro modo, aceptar incertidumbres, compartir decisiones, sostener retroalimentaciones más cuidadosas y, en muchos casos, renunciar a la comodidad aparente de la prueba uniforme. En ese sentido, varios artículos muestran con honestidad que la evaluación formativa también tiene costos y desafíos: demanda tiempo, organización, registros, institucionalidad, acuerdos colectivos y formación continua. Esa honestidad fortalece el volumen, porque evita idealizaciones y muestra que transformar la evaluación no es un gesto espontáneo, sino una construcción profesional exigente.

Este número, entonces, no celebra ingenuamente la evaluación formativa como si se tratara de una solución automática. Lo que hace es algo más importante: muestra sus condiciones de posibilidad, sus efectos pedagógicos, sus tensiones concretas y su potencia transformadora cuando

está sostenida por decisiones didácticas consistentes. En esa línea, las experiencias reunidas aquí permiten afirmar que evaluar para aprender no es simplemente cambiar de instrumento; es cambiar de mirada. Es desplazar el centro desde la nota hacia el proceso, desde la comparación hacia la trayectoria, desde la respuesta aislada hacia el sentido, desde la corrección unilateral hacia la retroalimentación compartida, desde la enseñanza como transmisión hacia la enseñanza como construcción situada.

El título de este número, El sentido de la evaluación II: evaluar para aprender, expresa así mucho más que una continuidad nominal. Expresa una convicción editorial: la evaluación debe seguir siendo pensada, discutida, revisada y reconstruida colectivamente, porque en ella se juega una parte central del derecho a la educación. No hay justicia educativa posible si la evaluación reproduce desigualdades, clausura recorridos o confirma de antemano quiénes pueden y quiénes no pueden aprender. Pero tampoco hay derecho pleno a la educación sin prácticas de evaluación que permitan reconocer lo que los estudiantes saben, acompañar lo que todavía están construyendo y ofrecer nuevas oportunidades para seguir aprendiendo.

En definitiva, este número invita a leer la evaluación no como un dispositivo externo al aula, sino como una práctica íntimamente ligada al sentido mismo de enseñar. Leer estos artículos es, también, volver a preguntarnos por nuestro propio oficio. ¿Qué vemos cuando evaluamos? ¿Qué dejamos de ver? ¿Qué habilitamos con nuestras devoluciones? ¿Qué trayectorias fortalecemos? ¿Qué idea de aprendizaje sostenemos cuando calificamos, cuando observamos, cuando preguntamos, cuando registramos, cuando damos tiempo para revisar? Las respuestas no son únicas ni cerradas. Pero sí hay una certeza que este volumen deja en pie: evaluar para aprender es una de las formas más profundas de enseñar.

Que estas páginas contribuyan, entonces, a seguir abriendo preguntas, compartiendo experiencias y fortaleciendo una pedagogía de la evaluación comprometida con el aprendizaje, la inclusión y la justicia educativa. Porque allí donde la evaluación deja de ser amenaza y se convierte en oportunidad, la escuela renueva una parte esencial de su promesa.

Mg. Elizabeth Sosa

1. Pensar la evaluación

El portfolio, o cómo lo viejo también puede abrir caminos nuevos

Gisela Ferrazzuolo

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia institucional desarrollada en el marco de la Promoción Acompañada en una escuela primaria común de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A partir de la observación de prácticas evaluativas confusas, escasamente planificadas y fuertemente sujetas a la subjetividad docente, se impulsó una revisión colectiva del dispositivo con el propósito de construir formas de evaluación más estructuradas, formativas y centradas en los procesos de aprendizaje. En este marco, el portfolio fue adoptado como herramienta para reunir evidencias, registrar devoluciones, documentar reformulaciones y sostener un seguimiento más consistente de los alumnos. La experiencia muestra que, frente al desgaste producido tanto por la evaluación sumativa tradicional como por la pérdida de sentido de evaluar, el portfolio puede constituirse en un soporte valioso para recuperar la dimensión pedagógica de la evaluación y volver visible aquello que, de otro modo, quedaría disperso o se perdería.

Palabras clave: evaluación formativa; portfolio; promoción acompañada; escuela primaria; retroalimentación; trayectorias escolares.

Introducción

Las prácticas evaluativas escolares no permanecen inmóviles. Se transforman, se tensionan y, en ocasiones, oscilan entre posiciones extremas. En algunos contextos, la evaluación queda reducida a la calificación y al control punitivo; en otros, el rechazo a esas lógicas produce un corrimiento tal que evaluar parece perder legitimidad o sentido. La experiencia que aquí se presenta parte justamente de esa oscilación, que podría nombrarse como un verdadero péndulo evaluativo.

La propuesta se desarrolló en una escuela primaria común de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos

Aires, cercana al Riachuelo, con una matrícula integrada en gran parte por niños provenientes de la Provincia de Buenos Aires, que llegan diariamente en micro escolar. En este caso, la experiencia no se centra en un grado específico, sino en los alumnos que debían participar del período de Promoción Acompañada, instancia en la que se recuperan contenidos clave que no lograron consolidarse durante el año y en la que luego se define la promoción o permanencia.

En ese marco, el problema pedagógico que orientó el trabajo fue claro: ¿cómo construir una forma de evaluación formativa, planificada y menos subjetiva en la Promoción Acompañada, capaz de ofrecer un seguimiento real de los procesos de aprendizaje?

El péndulo evaluativo

La observación del dispositivo institucional permitió advertir varias dificultades. No existía una verdadera evaluación formativa que sostuviera el trabajo con los alumnos; resultaba confuso qué contenidos debían recuperarse; no había seguimiento de las trayectorias previas al inicio de la Promoción Acompañada; y muchas veces se evaluaba con cuadernillos enviados a las casas, sin retroalimentación posterior. En ese contexto, la permanencia o promoción quedaba fuertemente condicionada por la subjetividad del docente y, en algunos casos, también por decisiones de conducción.

A partir de este diagnóstico, en las reuniones de ciclo se comenzó a pensar nuevas formas de organizar el dispositivo. El primer objetivo fue combatir la falta de estructura y planificación de la evaluación, generando acuerdos sobre los instrumentos que permitirían decidir con mayor fundamento quiénes debían participar de la Promoción Acompañada.

El portfolio como herramienta de seguimiento

En esa búsqueda se optó por el portfolio, entendido como una carpeta física o electrónica que recopila evidencias del trabajo realizado por un estudiante o grupo durante una práctica, un curso o una unidad. Esta definición, retomada del Manual de apoyo docente: evaluación para el aprendizaje (Drago, 2017), permitió pensar el portfolio no como archivo muerto, sino como herramienta viva de seguimiento.

El portfolio fue concebido como espacio para reunir las producciones de los alumnos, las devoluciones del docente, las reformulaciones a partir del error y también las expresiones de los propios niños frente a las actividades. Lo más valioso no estaba solo en el centro de la hoja, sino en los márgenes: en esos comentarios, correcciones y

nuevas escrituras que daban cuenta del proceso. Allí donde antes había hojas sueltas o trabajos aislados, comenzó a construirse un recorrido visible del aprendizaje.

Resistencias, tensiones y aprendizajes

La implementación de esta herramienta no resultó sencilla. A docentes y coordinadoras les costó correrse de sus propias ideas previas sobre la evaluación. Algunos no conservaban registros de lo producido por los alumnos; otros basaban sus decisiones en un único trabajo práctico o evaluación bimestral. También fue un desafío generar instancias de diálogo con los estudiantes, especialmente con aquellos de 4.º y 5º grado, para que pudieran explicitar qué les sucedía frente a las consignas o cómo pensaban sus procedimientos.

Aunque estas problemáticas no se resolvieron por completo, la propuesta permitió volverlas visibles y transformarlas en objeto de trabajo explícito. En este sentido, el valor de la experiencia no radica en haber alcanzado una solución total, sino en haber comenzado a construir un nuevo sentido para la evaluación dentro de una instancia institucional particularmente compleja.

Comprender procesos, no solo constatar resultados

La propuesta dialoga de manera clara con el planteo de Camilloni, cuando sostiene que, si el docente centra más su atención en comprender qué y cómo aprenden los alumnos, la evaluación deja de ser una simple constatación de resultados para transformarse en una herramienta que permite comprender y aportar a un proceso. Esta idea se vuelve especialmente productiva en la Promoción Acompañada, donde evaluar no debería equivaler a confirmar carencias, sino a documentar avances, dificultades persistentes y posibilidades de intervención.

En esta línea, el portfolio permitió conservar aquello que, de otro modo, habría quedado perdido en el momento mismo de su existencia. La experiencia muestra que la evaluación formativa requiere justamente eso: tiempo, registro, diálogo y una herramienta que haga posible mirar el proceso en perspectiva.

La Promoción Acompañada termina, la búsqueda de mejoras no

Al concluir el primer año de implementación, la experiencia dejó aprendizajes claros. Lo más enriquecedor fue el intercambio con los alumnos y la posibilidad de conservarlo a través del portfolio como insumo para futuras decisiones. También quedaron delineadas mejoras necesarias: digitalizar las producciones para evitar que queden archivadas sin uso, comenzar desde

marzo con la construcción de los portfolios, compartirlos periódicamente con las familias y sumar rúbricas que ayuden a disminuir la arbitrariedad.

La pregunta final que atraviesa el texto es honesta y potente: ¿se alcanzó una mirada objetiva en la evaluación formativa a partir de esta propuesta? La respuesta es negativa, pero se reconoce que se dio un paso importante en esa dirección. Esta afirmación no debilita el trabajo; por el contrario, le otorga densidad pedagógica, porque muestra que la evaluación formativa no es un estado ideal alcanzado de una vez y para siempre, sino una construcción siempre perfectible.

Conclusión

La experiencia permite afirmar que reconstruir el sentido de la evaluación en la escuela exige revisar tanto sus instrumentos como las creencias que la sostienen. El portfolio, en este caso, funcionó como un dispositivo para hacer visible lo que antes quedaba disperso: procesos, errores, reformulaciones, diálogos y evidencias de aprendizaje. En contextos donde la evaluación oscila entre el control punitivo y la desorientación pedagógica, volver a construir herramientas válidas resulta una tarea imprescindible.

En definitiva, la Promoción Acompañada termina, pero la búsqueda de mejoras no. Evaluar con sentido implica también sostener esa búsqueda.

Referencias

- Anijovich, R. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Camilloni, A. R. W. (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.
- Velásquez Díaz, W. S. (2024). *La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los estudiantes de secundaria*. *Aula Virtual: Generando Conocimiento*, 12(5), 134–160.

¿Evaluar o controlar? Reflexiones sobre una propuesta de evaluación en Ciencias Sociales

Luciana Mara Barthel

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en 6.º grado de una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el área de Ciencias Sociales. La propuesta se centró en la enseñanza de la Gran Inmigración como consecuencia de la Revolución Industrial en Europa y de las políticas estatales durante la consolidación del Estado nacional en Argentina. En un grupo heterogéneo de 21 estudiantes, se diseñó una secuencia que articuló lectura de fuentes, materiales audiovisuales, gráficos poblacionales y escrituras intermedias, con el propósito de construir una evaluación coherente con los contenidos enseñados. La propuesta culminó en la producción de una carta escrita en parejas, en la que los alumnos debían narrar la experiencia de un migrante. El trabajo muestra que una evaluación alternativa, basada en la retroalimentación, la autorregulación y la toma de decisiones, favorece aprendizajes más significativos y habilita mayor autonomía en el aula de Ciencias Sociales.

Palabras clave: evaluación formativa; ciencias sociales; escritura; aula heterogénea; retroalimentación; historia escolar.

Introducción

La evaluación escolar suele quedar atrapada entre dos riesgos: reducirse al control de lo memorizado o convertirse en una instancia formal desligada del proceso de enseñanza. En las aulas de Ciencias Sociales, esta tensión se vuelve especialmente visible cuando los estudiantes deben apropiarse de conceptos complejos, interpretar fuentes diversas y producir explicaciones sobre procesos históricos y sociales.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en 6.º grado de una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un grupo de 21 estudiantes de 11 años. Se trataba de un curso heterogéneo en cuanto a

participación, comprensión de conceptos y escritura de textos expositivos, aunque con un interés general por la lectura de distintas fuentes y por el conocimiento de la realidad social. En este contexto, el desafío pedagógico puede formularse del siguiente modo: ¿cómo construir una evaluación que no se limite al control de contenidos memorizados y que, en cambio, permita a los estudiantes desplegar aprendizajes significativos en Ciencias Sociales?

Contexto y objetivos de la propuesta

La propuesta didáctica se organizó a partir de un recorte que articuló dos ejes del diseño curricular: la Gran Inmigración como consecuencia de la Revolución Industrial en Europa y las políticas estatales durante el proceso de consolidación del Estado nacional en Argentina, que dieron lugar al crecimiento urbano, especialmente en Buenos Aires. Los objetivos centrales consistieron en identificar factores de expulsión y atracción de los migrantes europeos y establecer de qué modo este fenómeno incidió en la expansión de la población urbana y en los conflictos sociales de la época.

Dispositivos y estrategias de intervención

El recorrido didáctico se apoyó en la propuesta “Todos somos migrantes. Escenas de la historia de las migraciones en Argentina”. Los modos de conocer privilegiados fueron la exploración de textos, testimonios, materiales audiovisuales y gráficos poblacionales, orientados a reconstruir experiencias sociales y definir conceptos históricos.

Durante la secuencia se alternaron actividades de evaluación formativa con una instancia final de evaluación sumativa. Para llegar a la producción final, se ofrecieron diversas escrituras intermedias que funcionaron al mismo tiempo como insumo conceptual y como instancia de retroalimentación: listas de factores de expulsión y atracción, cuadros con datos sobre casos de migrantes, líneas de tiempo y síntesis de textos explicativos. De este modo, la evaluación se integró al recorrido de aprendizaje y permitió una creciente autorregulación de los estudiantes.

Una consigna final auténtica

La evaluación culminó en la escritura, en parejas, de una carta que contara la experiencia de un migrante. Esta consigna fue recibida con interés por parte del grupo, en tanto se alejaba de los formatos tradicionales de preguntas directas sobre contenidos memorizados y ofrecía márgenes de libertad, creatividad y toma de decisiones.

Las producciones finales evidenciaron la incorporación de datos relevantes sobre los procesos

históricos trabajados, pero, sobre todo, mostraron la significatividad que tuvo para los alumnos el hecho de resolver un problema de escritura histórica, seleccionando información, organizando sentidos e incorporando conceptos propios de la disciplina en un texto situado. En esta línea, la propuesta se acerca a la idea de evaluación como herramienta de conocimiento, en el sentido planteado por Celman.

Autoevaluación docente: aciertos y proyecciones

Uno de los aspectos más valiosos del trabajo es la autoevaluación docente que se explicita al final. La autora reconoce que la fortaleza principal de la propuesta radicó en la centralidad otorgada a los estudiantes, especialmente en aquellos momentos en que la consigna requería autonomía en la toma de decisiones.

A la vez, señala con claridad las proyecciones necesarias: diversificar aún más las solicitudes de las consignas para potenciar la motivación, enriquecer las dinámicas de retroalimentación a través de correcciones cruzadas y autocorrecciones, e incorporar el uso de rúbricas no solo para registrar avances de los alumnos, sino también para revisar la propia planificación, los materiales seleccionados y la forma en que se aplican las prescripciones curriculares. Esta perspectiva fortalece notablemente el texto, porque muestra que la evaluación no se agota en lo que se observa en los estudiantes, sino que también interpela la práctica docente.

Conclusión

La experiencia permite afirmar que una propuesta de evaluación alternativa no implica reducir exigencias, sino construir mayor coherencia entre lo que se enseña y lo que se solicita a los estudiantes. En este caso, la escritura final no fue un mero producto decorativo, sino una verdadera situación de uso del conocimiento histórico, en la que los alumnos tuvieron que interpretar, seleccionar, sintetizar y comunicar.

En aulas heterogéneas, esta perspectiva resulta especialmente valiosa. Evaluar no puede ser equivalente a controlar ni a clasificar sin matices. Evaluar implica leer procesos, ofrecer apoyos, ampliar posibilidades y revisar las propias decisiones pedagógicas. Allí reside la principal potencia de esta propuesta: en haber convertido la evaluación en una herramienta para comprender mejor lo que los estudiantes aprenden y cómo pueden seguir avanzando.

Referencias

- Aisenberg, B., y Lerner, D. (2008). *Escribir para aprender Historia. Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura, 29(3).
- Akselrad, B. (2019). *Pensar la enseñanza, evaluar las prácticas*. Escuela de Maestros.
- Anijovich, R. (2009). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes*. Archivos de Ciencias de la Educación, 3(3), 45-54.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Celman, S. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. R. W. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, y M. C. Palou de Maté, La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Massone, M., et al. (2020). *Todos somos migrantes*. Escenas de la historia de las migraciones en la Argentina

Evaluación formativa situada: una experiencia reflexiva en aulas heterogéneas

Maximiliano Damián Álvarez

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en cuarto año del nivel secundario, en el área de Ciencias Jurídicas, en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La propuesta se centró en un proyecto de investigación titulado Derechos en mi barrio: investigación y propuesta de acción, orientado a vincular contenidos sobre derechos humanos y régimen sancionatorio con tareas auténticas de indagación, análisis e intervención. En un grupo heterogéneo, la evaluación se organizó desde una perspectiva diagnóstica, procesual y formativa, a partir de rúbricas compartidas, pautas de cotejo, bitácoras reflexivas, autoevaluación y portafolios. La experiencia permitió observar avances en la transferencia de categorías jurídicas a situaciones concretas, así como en la capacidad argumentativa y metacognitiva de los estudiantes. El trabajo muestra que integrar la evaluación a la enseñanza, mediante evidencias diversas y retroalimentación oportuna, constituye una estrategia pedagógica potente para comprender mejor los aprendizajes y orientar la intervención docente.

Palabras clave: evaluación formativa; ciencias jurídicas; tareas auténticas; retroalimentación; portafolio; escuela secundaria.

Introducción

La evaluación constituye una dimensión central de la enseñanza, especialmente cuando se busca que los estudiantes no solo reproduzcan contenidos, sino que puedan aplicar saberes en contextos complejos y significativos. En el nivel secundario, este desafío se vuelve particularmente relevante en aulas heterogéneas, donde conviven trayectorias académicas diversas, ritmos de aprendizaje distintos y necesidades pedagógicas diferenciadas.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en cuarto año del nivel secundario, en el Liceo N.º 3 D.E. 5 “José

Manuel Estrada”, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un grupo de 28 estudiantes de entre 16 y 17 años. El curso presentaba una marcada heterogeneidad: algunos alumnos sostenían un buen rendimiento, otros tenían trayectorias intermitentes por ausentismo y un subgrupo evidenciaba dificultades de comprensión lectora. En este contexto, surgió un interrogante pedagógico central: ¿cómo evaluar aprendizajes jurídicos de manera significativa, en un grupo heterogéneo, mediante tareas auténticas que permitan evidenciar reales y no solo resultados finales?

Una propuesta auténtica para evidenciar aprendizajes

Con el propósito de responder a este desafío, se diseñó un proyecto de cuatro semanas titulado “Derechos en mi barrio: investigación y propuesta de acción”. La propuesta buscó vincular contenidos jurídicos — especialmente la introducción a los derechos humanos y al régimen sancionatorio— con situaciones cercanas a la realidad de los estudiantes. En equipos conformados mediante sorteo, los alumnos debían documentar un problema local, analizarlo a partir de categorías trabajadas en clase y diseñar una propuesta de intervención, que podía tomar la forma de un comunicado, un folleto informativo o una micro campaña para redes de la escuela.

Además, cada estudiante completó una bitácora reflexiva y una autoevaluación guiada por criterios públicos, a partir de una rúbrica previamente compartida. Esta organización permitió desplazar el peso de la evaluación desde una instancia final única hacia una secuencia de tareas parciales con devoluciones intermedias. De este modo, la evaluación se integró al proceso de enseñanza y se convirtió en una herramienta para acompañar, revisar y profundizar los aprendizajes.

Instrumentos y fundamentos de la evaluación

La propuesta se sostuvo en el uso de instrumentos variados: rúbricas para las producciones finales, pautas de cotejo para las presentaciones orales y un portafolio integrado por la bitácora y los productos elaborados durante el proyecto. Estos dispositivos permitieron reunir evidencias diversas y comprender el aprendizaje de manera más amplia que en una prueba escrita tradicional.

La devolución docente se orientó a ofrecer información específica y accionable: qué aspectos convenía sostener, cuáles requerían ajuste y qué era necesario practicar. Esta perspectiva dialoga con el enfoque de evaluación para el aprendizaje, que destaca la importancia de la retroalimentación frecuente y de la transparencia de criterios. En esta línea, Camilloni sostiene que la evaluación debe integrarse a la enseñanza como una

práctica de conocimiento y no quedar reducida a un acto de certificación. Del mismo modo, Anijovich y Cappelletti enfatizan que la evaluación formativa constituye una oportunidad para aprender y para enseñar mejor, en tanto permite regular el proceso y tomar decisiones pedagógicas fundamentadas.

La utilización de rúbricas compartidas favoreció, además, la autoevaluación y la coevaluación, promoviendo la metacognición y una mayor conciencia del propio proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Resultados y observaciones pedagógicas

Los resultados del proyecto fueron significativos. Si bien los equipos produjeron propuestas de distinta complejidad, se observó un avance claro en la capacidad para aplicar categorías jurídicas a situaciones concretas. Esta transferencia resultó más evidente que en evaluaciones tradicionales centradas en la reproducción conceptual. La bitácora, por su parte, permitió registrar el tránsito desde incertidumbres iniciales hacia decisiones argumentadas y fundamentadas.

En las autoevaluaciones, la mayoría de los estudiantes identificó aprendizajes vinculados no solo con contenidos disciplinares, sino también con procedimientos de indagación, análisis de fuentes, organización del trabajo en equipo y formulación de propuestas. Esto muestra que la evaluación, cuando hace visibles los procesos, amplía la comprensión de lo aprendido.

Asimismo, las devoluciones formativas permitieron reorientar la enseñanza. A partir de las evidencias recogidas, fue posible modificar actividades de apoyo lector y ofrecer micro talleres de argumentación, adecuando mejor las intervenciones a las necesidades del grupo. En este sentido, la evaluación no operó únicamente como lectura del aprendizaje de los estudiantes, sino también como fuente de información para revisar la práctica docente.

Valoración crítica y proyecciones

Uno de los aspectos más valiosos de la experiencia fue resignificar el error y la dificultad como pistas para la enseñanza. En lugar de funcionar como marcas de insuficiencia o sanción, pasaron a ser insumos para planificar apoyos, ajustar consignas y ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje. Esta perspectiva resulta especialmente potente en aulas heterogéneas, donde una evaluación uniforme tiende a invisibilizar recorridos y necesidades diferenciadas.

No obstante, la experiencia también mostró desafíos.

Entre ellos, se destacan la carga de corrección que exige este tipo de seguimiento y la necesidad de institucionalizar tiempos específicos para la retroalimentación. También resultaría conveniente fortalecer registros colectivos que permitan sistematizar y compartir buenas prácticas entre colegas, ampliando así el impacto pedagógico de la experiencia.

En este marco, el uso de tecnologías sencillas que faciliten la construcción de portafolios digitales podría aliviar tareas administrativas y sostener devoluciones más ágiles, sin perder aquello que resulta central en este enfoque: la conversación pedagógica entre docente y estudiante.

Conclusión

La experiencia reafirma que la evaluación formativa situada no solo mejora la lectura de los aprendizajes, sino que también potencia la formación ciudadana de los estudiantes. Al situarlos en escenarios reales de deliberación, análisis crítico y toma de decisiones, los convierte en sujetos activos de su propio proceso formativo.

En tiempos de crisis social y educativa, priorizar procesos, evidencias diversas y retroalimentación oportuna no constituye una opción secundaria, sino una obligación pedagógica. Evaluar implica integrar al currículo prácticas que ayuden a comprender cómo aprenden los estudiantes y qué decisiones docentes pueden fortalecer esos aprendizajes. En este sentido, la evaluación deja de ser un acto administrativo de certificación para convertirse en una herramienta de comprensión, regulación y transformación pedagógica.

Referencias

- Anijovich, R. (2009). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes*. Archivos de Ciencias de la Educación, 3(3), 45-54.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Camilloni, A. R. W., Celman, S., Litwin, E., y Palou de Maté, M. (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.
- Velásquez Díaz, W. S. (2024). *La evaluación formativa y la retroalimentación*. Aula Virtual.

Cuando la evaluación deja de ser control y se convierte en oportunidad

María Agustina Sánchez Mansur

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en sexto grado de una escuela primaria de General San Martín, Provincia de Buenos Aires, en el área de Prácticas del Lenguaje. La propuesta se centró en la producción de cuentos breves y surgió a partir de la necesidad de revisar prácticas evaluativas tradicionales que funcionaban como cierre, sanción y desmotivación. Frente a un grupo heterogéneo, con trayectorias interrumpidas, dificultades de lectura y escritura y cierta desconfianza hacia la figura docente, se reemplazó la corrección centrada en el error por una estrategia de evaluación formativa basada en la construcción compartida de criterios, la autoevaluación y la coevaluación. La experiencia permitió transformar la relación de los estudiantes con la escritura y con la propia evaluación, fortaleciendo su implicación, su autonomía y su autoestima académica. El trabajo muestra que, en contextos atravesados por desigualdades, evaluar de modo formativo constituye una decisión pedagógica y ética.

Palabras clave: evaluación formativa; retroalimentación; Prácticas del Lenguaje; escuela primaria; heterogeneidad; justicia educativa.

Introducción

La evaluación ocupa un lugar central en la vida escolar, pero no siempre se la piensa como parte del aprendizaje. Con frecuencia aparece asociada a la nota, al error marcado en rojo o a una instancia final que clasifica más de lo que acompaña. Sin embargo, en contextos escolares atravesados por desigualdades, revisar las formas de evaluar resulta indispensable si se pretende construir condiciones reales de enseñanza y aprendizaje.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en la Escuela Primaria N.º 7 “Bernardino Rivadavia”, de General San Martín, Provincia de Buenos Aires, a partir de la toma de un cargo suplente en sexto grado. La institución

era señalada en el imaginario docente como una escuela “problemática”, situada frente a un barrio vulnerable y con una matrícula de 28 estudiantes de entre 11 y 12 años. Desde el inicio se advirtió una marcada heterogeneidad: trayectorias escolares interrumpidas, dificultades en lectura y escritura, contextos familiares complejos y cierta desconfianza hacia la figura docente.

En ese marco, el desafío no consistía solo en enseñar contenidos, sino en construir las condiciones para que el aprendizaje fuera posible. La escena inicial del aula fue caótica: estudiantes de pie sobre los bancos, gritos y desorden. La reacción inmediata fue pedir silencio elevando la voz. El grupo obedeció, pero la experiencia permitió advertir algo importante: conseguir orden no equivale necesariamente a construir autoridad pedagógica ni a generar aprendizaje significativo.

Del control a la revisión de la práctica

Durante las primeras semanas se trabajaron contenidos de Prácticas del Lenguaje mediante la producción de cuentos breves, con el propósito de fortalecer la coherencia narrativa y la escritura autónoma. En una primera etapa, la evaluación se desarrolló de manera tradicional: correcciones en rojo, señalamiento de errores y una calificación numérica al final del proceso. Los resultados fueron desalentadores. Algunos estudiantes ni siquiera leían las devoluciones, mientras que otros se interesaban solamente por la nota obtenida. La evaluación funcionaba como cierre y sanción, no como instancia de mejora.

Esta situación impulsó una revisión de la propia práctica. Tal como sostiene Camilloni (1998), la evaluación no debe reducirse a un acto técnico, sino comprenderse como parte constitutiva del proceso de enseñanza. En la misma línea, Anijovich y Cappelletti (2017) plantean que la retroalimentación formativa orienta al estudiante hacia la mejora y fortalece su autonomía. Estos aportes teóricos ofrecieron un marco para transformar la estrategia evaluativa y pensarla como una oportunidad de aprendizaje y no como una simple verificación de resultados.

La construcción compartida de criterios

A partir de esta revisión, se reemplazó la devolución unilateral de los textos por un trabajo colectivo de construcción de criterios de evaluación. Junto con los estudiantes, se discutió qué hace que un cuento sea claro, qué elementos no pueden faltar y cómo se puede saber si el lector comprende la historia. Este proceso permitió explicitar expectativas, compartir metas y transformar la evaluación en una práctica comprensible para el grupo.

Posteriormente, se incorporaron instancias de autoevaluación guiada mediante una rúbrica adaptada al grupo. Cada estudiante revisaba su producción, identificaba logros y reconocía aspectos a mejorar. A ello se sumaron coevaluaciones en pequeños grupos, centradas en sugerencias respetuosas y concretas. En lugar de limitarse a corregir, el rol docente se orientó a formular preguntas que promovieran la reflexión, tales como: “¿Qué quisiste que sintiera el lector en esta parte?” o “¿Cómo podrías ampliar esta información?”. De este modo, la devolución dejó de ser una marca sobre el error y pasó a convertirse en una intervención que habilitaba nuevas decisiones sobre la escritura.

La evaluación como herramienta democratizadora

De manera progresiva, el clima del aula comenzó a modificarse. Las preguntas de los estudiantes dejaron de centrarse exclusivamente en la nota y pasaron a orientarse hacia la posibilidad de reescribir, ampliar y mejorar sus textos. La evaluación dejó de operar como un mecanismo de control para convertirse en una herramienta de aprendizaje. Tal como plantea el Manual de Evaluación para el Aprendizaje (Drago, 2017), la evaluación formativa implica recoger información, emitir juicios fundamentados y tomar decisiones orientadas a la mejora. En esta experiencia, esas decisiones comenzaron a ser también responsabilidad de los propios estudiantes.

En un grupo atravesado por experiencias de exclusión, este desplazamiento resultó especialmente significativo. Muchos alumnos estaban habituados a recibir devoluciones centradas en aquello que hacían mal. Al mover el foco hacia los procesos, los avances y las posibilidades de mejora, se fortalecieron tanto la implicación con la tarea como la autoestima académica. La heterogeneidad dejó de aparecer como obstáculo y comenzó a ser reconocida como punto de partida pedagógico.

Asimismo, la experiencia llevó a revisar el posicionamiento docente frente a contextos denominados “problemáticos”. La escuela no era problemática en sí misma; las dificultades se encontraban profundamente ligadas a las condiciones sociales que atravesaban a sus estudiantes. Si la evaluación reproduce lógicas de selección y exclusión, tiende a consolidar desigualdades. En cambio, cuando se orienta al acompañamiento, la retroalimentación y la posibilidad de mejora, puede convertirse en una herramienta democratizadora.

Conclusión

La experiencia también permitió revisar la propia concepción de autoridad pedagógica. La reacción inicial

de imponer orden elevando la voz respondía a una mirada disciplinadora de la enseñanza. Sustener una pedagogía que habilite la palabra y el aprendizaje en contextos complejos exige revisar no solo qué se enseña, sino también cómo se evalúa. En este marco, la evaluación formativa no elimina la exigencia; por el contrario, la resignifica al sostener altas expectativas mientras acompaña los procesos.

Uno de los logros más importantes fue advertir cómo los estudiantes comenzaron a apropiarse de los criterios de evaluación y a revisar sus producciones con mayor autonomía. Como proyección, la autora señala la intención de profundizar el trabajo con portafolios individuales, que permitan visibilizar mejor el progreso a lo largo del tiempo y consolidar una evaluación cada vez más procesual.

En síntesis, la experiencia reafirma que la evaluación puede funcionar como frontera o como puente. En aulas heterogéneas y atravesadas por desigualdades sociales, optar por una evaluación formativa no constituye únicamente una decisión metodológica, sino también ética y pedagógica. Transformar la evaluación en oportunidad implica reconocer a cada estudiante como sujeto de aprendizaje, capaz de revisar, mejorar y construir conocimiento en diálogo con otros.

Referencias

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Camilloni, A. R. W. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Drago, J. (2017). *Manual de evaluación para el aprendizaje*.

Cuando evaluar también enseña: sentidos y decisiones de una evaluación continua en la escuela primaria

Vanesa Lahoz

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre una experiencia pedagógica desarrollada en 7.º grado de una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, centrada en la evaluación continua y sistemática como parte del proceso de enseñanza. En un grupo comprometido y con buen clima de trabajo, pero con vacancias en algunos contenidos, la evaluación fue concebida no como una instancia aislada de presión o cierre, sino como una herramienta para observar procesos, comprender dificultades y orientar decisiones pedagógicas. A partir de conversaciones con los estudiantes, observación sostenida, análisis de producciones y devoluciones oportunas, la práctica evaluativa buscó fortalecer la confianza, respetar los ritmos de aprendizaje y promover una experiencia escolar más significativa. El trabajo sostiene que dar sentido a la evaluación implica asumir una responsabilidad ética, pedagógica y formativa, capaz de impactar en las trayectorias escolares, la autoestima y la relación de los estudiantes con el conocimiento.

Palabras clave: evaluación formativa; escuela primaria; retroalimentación; procesos de aprendizaje; equidad; enseñanza.

Introducción

Pensar la evaluación en la escuela exige revisar no solo los instrumentos que se utilizan, sino también el sentido que les otorgamos dentro de la enseñanza. Con frecuencia, la evaluación aparece asociada a la calificación, la presión o la verificación de resultados. Sin embargo, desde una perspectiva formativa, puede constituirse en una herramienta para comprender procesos, reconocer avances y orientar decisiones pedagógicas.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolla en la Escuela N.º 11 “José F. Moreno”, del Distrito Escolar 6.º, ubicada en el barrio de San Cristóbal, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El grupo está conformado por 17 estudiantes de aproximadamente 12 años, con un clima de trabajo positivo, buena disposición hacia el aprendizaje y un nivel de responsabilidad sostenido. No obstante, en algunos momentos aparecen vacancias en ciertos contenidos, lo que hace necesario reforzar, revisar y acompañar más de cerca algunos procesos.

En este marco, el interrogante pedagógico que orienta la reflexión puede formularse así: ¿cómo evaluar de manera que la evaluación no genere presión ni temor, sino que se convierta en parte del proceso de enseñanza y aprendizaje?

La evaluación como parte del proceso

La práctica docente relatada se sostiene en una concepción de la evaluación como proceso sistemático y continuo. Esta idea es conocida por los estudiantes, ya que ha sido trabajada de manera explícita en conversaciones dentro del aula. La evaluación no se presenta como un momento aislado, sino como una dimensión integrada a las actividades cotidianas, en un clima de confianza que habilita a los alumnos a mostrar lo que saben sin miedo.

Cuando se requiere una instancia más formal para asignar una calificación cuantitativa, la docente no fija con anticipación una fecha exacta, precisamente para evitar que la evaluación quede asociada a nerviosismo o presión. Lo que interesa no es sorprender al estudiante, sino observar cómo va desarrollando sus aprendizajes a lo largo del recorrido.

Dar sentido a la evaluación

Uno de los aportes más valiosos del texto reside en destacar que el verdadero valor de la evaluación aparece cuando deja de centrarse exclusivamente en la nota y pasa a ser una herramienta para comprender procesos. Evaluar con sentido supone reconocer avances, dificultades y distintas formas de aprender, pero también asumir una responsabilidad ética, ya que la evaluación incide en las trayectorias escolares, en la autoestima y en la relación que los estudiantes construyen con el conocimiento.

Desde esta perspectiva, una evaluación significativa es aquella que promueve equidad, valora el esfuerzo, reconoce procesos y abre nuevas oportunidades de aprendizaje. La observación atenta, el análisis de producciones y las devoluciones oportunas se vuelven entonces componentes centrales del trabajo docente.

Acompañamiento, error y decisiones pedagógicas

La propuesta enfatiza que evaluar de este modo permite tomar decisiones pedagógicas ajustadas, respetando los tiempos y ritmos de los alumnos. La evaluación continua no se agota en la recolección de información: requiere interpretar esos datos y otorgarles sentido pedagógico. En esta línea, el error deja de ser concebido como falla y pasa a valorarse como oportunidad de aprendizaje.

El texto vincula esta mirada con una evaluación dinámica, inspirada en aportes de Vigotsky, donde importa comprender cómo aprende el alumno y qué apoyos necesita para progresar. También recupera la idea de que no existen herramientas universales, ya que su pertinencia depende del contenido, de los sujetos involucrados y del contexto de enseñanza.

Conclusión

La experiencia reafirma que la evaluación no debe reducirse a una simple medición, sino que puede constituirse en un proceso de diálogo, reflexión y construcción colectiva. La retroalimentación oportuna favorece la mejora continua, fortalece la autonomía y ayuda a comprender que evaluar también enseña.

Desde esta perspectiva, el rol docente consiste en acompañar los procesos con estrategias y herramientas centradas en el estudiante, al mismo tiempo que se fortalece la propia formación profesional. Evaluar con sentido implica asumir que toda decisión evaluativa es también una decisión pedagógica y ética. Cuando se transforma en parte del aprendizaje, la evaluación deja de ser una instancia de cierre para convertirse en una vía de crecimiento tanto para los estudiantes como para la práctica docente.

Referencias

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.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

El sentido de la evaluación: hacia una construcción de saberes y autonomía

Gabriela Pereira Coro

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre la transformación del sentido de la evaluación en el marco de las pedagogías contemporáneas. Frente a una tradición escolar que la ha concebido como instancia final de verificación y acreditación, se propone pensarla como un proceso formativo orientado a acompañar el aprendizaje, ofrecer retroalimentación significativa y promover la autonomía de los estudiantes. A partir de aportes de Anijovich, Celman, Camilloni y Velásquez Díaz, se sostiene que la evaluación solo adquiere verdadero sentido pedagógico cuando se convierte en una herramienta para comprender procesos, revisar errores y construir conocimiento. En esta perspectiva, evaluar implica también democratizar el aula y reconocer al estudiante como sujeto activo de su trayectoria formativa.

Palabras clave: evaluación formativa; retroalimentación; autonomía; aprendizaje; metacognición.

Introducción

Históricamente, la evaluación ha sido entendida como el punto final del proceso educativo: una instancia de fiscalización destinada a acreditar saberes mediante una calificación. Bajo esta lógica, el estudiante queda ubicado principalmente como receptor de un juicio externo, mientras que el error aparece asociado a la carencia o al fracaso. Sin embargo, los debates pedagógicos contemporáneos han puesto en cuestión esta mirada, al señalar que resulta insuficiente para acompañar procesos de aprendizaje complejos, diversos y situados.

En el escenario actual, se vuelve necesario desplazar el foco desde una evaluación del aprendizaje hacia una evaluación para el aprendizaje. Este cambio no implica negar la función de acreditación, sino ampliar el sentido

de la evaluación para comprenderla como una práctica formativa, continua y orientada a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el estudiante deja de ser un mero destinatario de calificaciones para convertirse en protagonista activo de su propia formación.

El cambio de foco: de la medición al acompañamiento

La evaluación formativa se distancia de la mera medición de resultados. Como sostiene Anijovich (2010), evaluar implica ofrecer información valiosa tanto para que el docente pueda revisar y reorientar su enseñanza como para que el estudiante pueda reconocer sus avances, advertir dificultades y mejorar su aprendizaje a partir de la retroalimentación. En este marco, el valor de la evaluación no reside en sancionar un desempeño, sino en abrir nuevas posibilidades de comprensión.

En esta línea, Celman (1998) plantea una pregunta que conserva plena vigencia: si es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento. La autora sostiene que la evaluación solo adquiere un sentido genuino cuando deja de operar como mecanismo de control y se convierte en una fuente de aprendizaje. Esto supone, entre otras cosas, revisar el lugar del error: cuando el error no es penalizado, sino analizado, puede constituirse en una oportunidad cognitiva que permite revisar esquemas de pensamiento y reconstruir comprensiones.

El estudiante como protagonista de su aprendizaje

El nuevo lugar otorgado al estudiante exige también transformar el modo en que se construyen las devoluciones. La retroalimentación, en este sentido, no puede reducirse a una corrección superficial ni a una marca final sobre el desempeño. Debe constituirse en una intervención pedagógica orientadora, capaz de ofrecer información clara sobre lo que se logró, aquello que necesita revisión y los caminos posibles para seguir aprendiendo.

Velásquez Díaz (2024) subraya que la evaluación debe ser entendida como un espacio de diálogo que favorezca la autonomía. Cuando los criterios de evaluación son claros, compartidos y comprensibles, se promueve la metacognición, es decir, la posibilidad de que el estudiante monitoree su propio proceso de aprendizaje. Esto resulta central si se busca que el alumno no dependa exclusivamente de la validación externa, sino que pueda construir herramientas para pensar su propio recorrido.

Evaluación, justicia y democratización del aula

Por su parte, Camilloni et al. (1998) sostienen que los sistemas de evaluación deben ser transparentes y justos.

La evaluación no debería funcionar como herramienta de poder o control, sino como un dispositivo de regulación pedagógica. Pensar al estudiante como constructor de conocimiento implica reconocer que el aprendizaje no es uniforme, sino una trayectoria singular y diversa, que requiere intervenciones docentes capaces de acompañar, orientar y desafiar.

Desde esta perspectiva, la evaluación forma parte de una concepción democrática del aula. Cuando se explicitan criterios, se habilita el diálogo sobre los aprendizajes y se reconoce el derecho de los estudiantes a comprender cómo son evaluados, se construyen condiciones más justas para enseñar y aprender. Evaluar, entonces, no es solo medir, sino también cuidar, acompañar y hacer lugar a trayectorias diversas.

Conclusión

Transformar la evaluación implica, necesariamente, transformar la cultura escolar. No se trata únicamente de modificar instrumentos, sino de revisar las concepciones que sostienen las prácticas evaluativas. Entendida como una construcción compartida, la evaluación convierte el aula en un espacio de intercambio donde el saber no se clausura en una nota, sino que se construye en el proceso.

En este sentido, es posible afirmar que evaluar es, ante todo, un acto de cuidado pedagógico. Su finalidad no debería ser clasificar o sancionar, sino empoderar al estudiante para que pueda reconocer sus avances, revisar sus dificultades y apropiarse de su propio trayecto formativo. Solo así la evaluación se convierte verdaderamente en una herramienta de conocimiento y en una práctica al servicio del aprendizaje.

Referencias

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Camilloni, A. R. W., Celman, S., Litwin, E., y Palou de Maté, M. del C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Celman, S. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. R. W. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, y M. del C. Palou de Maté, 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*. Universidad César Vallejo.

La evaluación: un arte que se construye

Hermis Josefina Sanabria Guillen

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en 7.º grado del nivel primario, en la Escuela N.º 10 D.E. 6 “Francisco de Gurruchaga”, con un grupo caracterizado por la diversidad de trayectorias, ritmos y modos de apropiación de los aprendizajes. En este contexto, la evaluación se presentó desde el inicio como un desafío: cómo acompañar los procesos sin reducirlos a una calificación final. A partir de instancias sistemáticas de retroalimentación, explicitación de criterios y prácticas de autoevaluación, la propuesta permitió que los estudiantes resignificaran el sentido de evaluar y comenzaran a reconocer sus avances y dificultades como parte del aprendizaje. La experiencia muestra que la evaluación formativa, cuando se integra a la enseñanza, no solo orienta decisiones pedagógicas, sino que también fortalece la autonomía, la metacognición y el compromiso con el propio recorrido escolar.

Palabras clave: evaluación formativa; retroalimentación; autoevaluación; metacognición; escuela primaria; aula heterogénea

Introducción

En el aula, cada decisión evaluativa expresa una manera de mirar a los estudiantes y de comprender cómo aprenden. Esta reflexión surge a partir de una experiencia desarrollada en 7.º grado del nivel primario, en la Escuela N.º 10 D.E. 6 “Francisco de Gurruchaga”, con un grupo caracterizado por la diversidad de trayectorias, ritmos y modos de apropiación de los aprendizajes. En este contexto, la evaluación se presentó desde el inicio como un desafío: ¿cómo acompañar los procesos sin reducirlos a una calificación final?

La propuesta didáctica fue diseñada con la finalidad de atender esa heterogeneidad, priorizando

instancias de seguimiento, intercambio y retroalimentación que permitieran a los alumnos reconocer sus avances y dificultades. Así, la evaluación dejó de ocupar un lugar exclusivamente asociado al cierre de una secuencia para convertirse en una herramienta pedagógica que orientó las decisiones de enseñanza y favoreció aprendizajes más significativos.

Del peso de la nota a la conciencia del proceso

Al inicio de la propuesta, la evaluación era vivida por muchos alumnos como un momento ajeno al aprendizaje. Las preguntas más frecuentes estaban centradas en la calificación: “¿Esto va con nota?”, “¿Cuánto vale?”, “¿Aprobé?”. El estudio aparecía desligado del proceso y reducido, en muchos casos, a la expectativa de un resultado final. Esta actitud evidenciaba una concepción de la evaluación asociada únicamente a la acreditación y no al aprendizaje.

A medida que la propuesta avanzó y se incorporaron instancias sistemáticas de retroalimentación, comenzó a producirse un cambio significativo. Los alumnos empezaron a interesarse por comprender qué se esperaba de ellos y de qué manera podían mejorar sus producciones. Las devoluciones dejaron de ser interpretadas como un juicio para convertirse en una oportunidad de revisión y mejora. En ese punto surgieron nuevas preguntas, ya no centradas en la nota, sino en el propio proceso: “¿Esto está bien planteado?”, “¿Qué podría mejorar?”, “¿Voy por buen camino?”.

Criterios compartidos y autoevaluación

Un aspecto especialmente relevante fue el trabajo explícito con los criterios de evaluación. Al compartirlos y analizarlos junto con los alumnos, a través de rúbricas y otros instrumentos, estos comenzaron a utilizarlos como referencia para revisar sus propias producciones. La autoevaluación se transformó entonces en una práctica posible y significativa, permitiéndoles reconocer avances, identificar dificultades y asumir un rol más activo en su aprendizaje. De este modo, la evaluación dejó de ser una instancia final y externa para convertirse en un proceso compartido, que acompañó y orientó los recorridos de aprendizaje dentro del aula.

La evaluación formativa como marco pedagógico

Esta experiencia dialoga claramente con los aportes de la evaluación formativa, que concibe la evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, la retroalimentación adquiere un lugar central, ya que orienta a los alumnos acerca de cómo avanzar y mejorar, al mismo tiempo que ofrece al docente

información valiosa para revisar y ajustar sus prácticas. Tal como plantea Anijovich, evaluar implica generar condiciones para que los estudiantes comprendan qué están aprendiendo, cómo lo están haciendo y qué necesitan para seguir aprendiendo.

La experiencia permitió resignificar el lugar de la evaluación dentro del aula. Lejos de limitarse a una instancia final de acreditación, se transformó en un proceso continuo que acompañó los aprendizajes y habilitó nuevas formas de participación de los alumnos. El cambio observado —desde el desinterés inicial centrado en la nota hasta la apropiación del proceso y la búsqueda activa de retroalimentación— evidenció que evaluar también es enseñar. En este sentido, la evaluación no puede entenderse como un procedimiento meramente técnico, sino como una práctica pedagógica profundamente ligada a las concepciones de enseñanza y de conocimiento que sostienen los docentes.

Metacognición, autonomía y diversidad

Resultó especialmente valioso observar cómo los alumnos comenzaron a comprender los criterios de evaluación y a utilizarlos como una herramienta para revisar y mejorar sus producciones. La posibilidad de autoevaluarse no solo fortaleció su autonomía, sino que también promovió instancias de reflexión metacognitiva, favoreciendo una mirada más consciente sobre sus propios aprendizajes. Esta práctica permitió respetar los distintos ritmos y trayectorias, ofreciendo múltiples oportunidades para avanzar y consolidar aprendizajes.

Conclusión

Desde el rol docente, la experiencia implicó revisar prácticas arraigadas y asumir la evaluación como un espacio de diálogo y acompañamiento. Si bien el proceso presentó desafíos —especialmente en relación con los tiempos y la necesidad de sostener devoluciones personalizadas—, los resultados obtenidos invitan a seguir profundizando esta mirada. Pensar la evaluación como herramienta pedagógica, formativa y compartida abre la posibilidad de construir un aula más inclusiva, donde aprender no sea solo alcanzar una nota, sino comprender y valorar el propio recorrido de cada estudiante.

Referencias

- Anijovich, R. (2009). *Nuevas miradas sobre los aprendizajes*. Archivos de Ciencias de la Educación, 3, 45–54.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. J. (2018). *La evaluación como oportunidad: conceptos e instrumentos*. Paidós.

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

2. Evaluar en la diversidad

Evaluar para aprender en la diversidad: una experiencia en educación y sociedad

Sabrina Patricia Santillán

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en el nivel secundario, en el espacio curricular Educación y Sociedad de 3.º año del Bachillerato en Educación. La propuesta se centró en el eje “Educación como derecho” y fue diseñada para un grupo heterogéneo, con trayectorias, ritmos de aprendizaje e intereses diversos. En este contexto, la evaluación fue concebida desde una perspectiva formativa y sostenida como evaluación para el aprendizaje a lo largo de toda la secuencia. A través de instancias de trabajo individual y grupal, análisis de textos breves, debates guiados y producciones escritas, se procuró ofrecer múltiples oportunidades para que cada estudiante pudiera construir y comunicar sus aprendizajes. La experiencia muestra que, cuando la evaluación se centra en los procesos y se apoya en devoluciones frecuentes, se fortalece la participación, se mejora la calidad de las producciones y se construye una práctica más inclusiva y situada.

Palabras clave: evaluación formativa; educación como derecho; heterogeneidad; escuela secundaria; inclusión educativa; retroalimentación

Introducción

En las aulas contemporáneas, la heterogeneidad constituye una condición estructural de la enseñanza. Trayectorias escolares diversas, ritmos de aprendizaje distintos y formas desiguales de participación interpelan las decisiones pedagógicas cotidianas y exigen revisar, entre otras dimensiones, el sentido de la evaluación.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló durante 2024 en el nivel secundario, en el espacio curricular educación y sociedad, correspondiente a 3.º año del Bachillerato en Educación. El grupo estaba conformado por 21 estudiantes de aproximadamente 15 años, con intereses, niveles de participación y modos de apropiación

de los contenidos claramente diversos. Mientras algunos alumnos intervenían con seguridad y lograban establecer relaciones entre los conceptos trabajados, otros manifestaban dificultades para expresarse oralmente o para organizar sus ideas por escrito.

Frente a este escenario, surgió un interrogante pedagógico central: ¿cómo enseñar y evaluar en un aula heterogénea sin recurrir a comparaciones homogeneizadoras y ofreciendo a cada estudiante oportunidades reales de construir y comunicar sus aprendizajes?

La educación como derecho como eje de la propuesta

La secuencia didáctica se centró en el abordaje de la educación como derecho, contenido fundamental del espacio curricular. El propósito fue que los estudiantes pudieran reconocer a la educación como una construcción histórica y social, vinculada al ejercicio de otros derechos, y analizar su importancia en la conformación de sociedades más justas e inclusivas. Para ello, se buscó articular los contenidos teóricos con situaciones cercanas a la experiencia cotidiana de los propios estudiantes.

Desde el inicio, la propuesta combinó instancias de trabajo individual y grupal, análisis de textos breves, debates guiados y producciones escritas. Esta diversidad de formatos respondió a la intención de generar múltiples oportunidades de acceso al conocimiento y de expresión de los aprendizajes.

La evaluación para el aprendizaje como decisión pedagógica

La evaluación fue concebida desde una perspectiva formativa y sostenida como evaluación para el aprendizaje a lo largo de toda la secuencia. No se limitó a una instancia final de acreditación, sino que acompañó el proceso mediante la observación de las producciones, la participación en clase y el seguimiento de los avances individuales. En línea con lo planteado por Anijovich y Cappelletti (2017), evaluar implicó relevar información significativa para tomar decisiones pedagógicas y ajustar la enseñanza en función de las necesidades del grupo.

Durante el desarrollo de la propuesta se priorizaron instancias de retroalimentación frecuente. Las devoluciones, tanto orales como escritas, se orientaron a señalar logros, aclarar conceptos y formular preguntas que invitaran a profundizar el análisis sobre la educación como derecho. Esta modalidad favoreció que los estudiantes revisaran sus producciones y comprendieran que el error forma parte del proceso de aprendizaje, promoviendo una participación más activa y comprometida.

Evaluar en un aula heterogénea

Sostener intencionalmente esta perspectiva de evaluación para el aprendizaje permitió acompañar procesos individuales sin recurrir a comparaciones entre estudiantes. En lugar de funcionar como práctica homogénea y clasificatoria, la evaluación se transformó en una instancia de inclusión, en la que se valoraron recorridos, esfuerzo y compromiso con las actividades propuestas.

Este enfoque hizo posible comprender en qué momento del aprendizaje se encontraba cada estudiante, recogiendo evidencias que orientaran las devoluciones y permitieran ajustar la enseñanza. La información obtenida no tuvo una finalidad sancionadora, sino formativa: buscó ofrecer herramientas para revisar, profundizar y avanzar en la construcción de saberes.

Resultados de la experiencia

Los resultados fueron significativos. Se observó una mayor participación de estudiantes que inicialmente se mostraban reticentes, especialmente en los debates vinculados al acceso, la permanencia y la obligatoriedad de la educación. Asimismo, las producciones escritas evidenciaron una mejora progresiva en la comprensión del concepto de educación como derecho y en la capacidad de argumentar a partir de ejemplos concretos. La retroalimentación constante contribuyó a generar un clima de confianza, favoreciendo el intercambio de ideas y el respeto por opiniones diversas.

Conclusión

La experiencia permitió reafirmar que la evaluación formativa, sostenida como evaluación para el aprendizaje en propuestas pensadas para aulas heterogéneas, favorece aprendizajes más significativos y fortalece el vínculo pedagógico. Al mismo tiempo, interpela a revisar la propia práctica docente, entendiendo que evaluar también implica aprender como docente.

Lo más valioso de la propuesta fue la posibilidad de construir una evaluación más justa y situada, centrada en el acompañamiento de las trayectorias escolares y en la reflexión crítica sobre la educación como derecho. Como proyección, resultaría pertinente profundizar las instancias de autoevaluación y evaluación entre pares, a fin de promover una mayor autonomía y participación estudiantil. Pensar la evaluación como oportunidad supone, en definitiva, asumir el desafío de enseñar en contextos diversos, reconociendo la heterogeneidad como una riqueza que potencia la experiencia educativa y redefine el sentido mismo de evaluar en la escuela secundaria.

Referencias

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

Entre el aula y la norma: desafíos de la evaluación formativa en la enseñanza de lenguas adicionales en contextos de vulnerabilidad

Verónica Paola Savich

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre las prácticas de enseñanza y evaluación en el Centro Educativo Complementario de Idiomas Extranjeros (CECIE) N.º 25, ubicado en el barrio de Villa Lugano. A partir de una experiencia con estudiantes de nivel primario avanzado, se analiza la tensión entre las perspectivas de evaluación formativa y las exigencias administrativas que, con frecuencia, priorizan la acreditación por sobre los procesos. En un contexto de diversidad cultural y social, la propuesta didáctica buscó reconocer la evaluación como una oportunidad para visibilizar aprendizajes, valorar trayectorias y legitimar modos diversos de participación. La experiencia muestra que, aun en condiciones institucionales restrictivas, es posible construir prácticas de evaluación más inclusivas y pedagógicamente significativas.

Palabras clave: evaluación formativa; inclusión educativa; lenguas adicionales; retroalimentación; diversidad cultural

Introducción

Pensar la evaluación en contextos escolares atravesados por la desigualdad exige revisar críticamente sus sentidos más arraigados. Cuando la evaluación queda reducida a una lógica de control, verificación o calificación, corre el riesgo de invisibilizar procesos, simplificar trayectorias y consolidar desigualdades preexistentes. Por el contrario, una mirada formativa permite entenderla como parte constitutiva de la enseñanza y como una práctica orientada a acompañar, interpretar y promover aprendizajes.

En este marco, el presente trabajo se propone reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y evaluación desarrolladas en el Centro Educativo Complementario de Idiomas Extranjeros (CECIE) N.º 25, ubicado en el barrio

de Villa Lugano. Esta institución pública y gratuita recibe a niños, niñas y adolescentes que asisten a contraturno para profundizar sus conocimientos en lenguas extranjeras. La experiencia aquí recuperada se centra en un grupo de nivel primario avanzado, conformado por estudiantes cuyas familias pertenecen mayoritariamente a sectores de la clase trabajadora, con una importante presencia de migrantes de origen boliviano y peruano.

En este contexto, la enseñanza del inglés no se limita a la transmisión de contenidos curriculares. Se convierte, además, en una posibilidad de ampliación cultural, reconocimiento de identidades y construcción de nuevas oportunidades. Desde esa perspectiva, evaluar implica mucho más que constatar resultados: supone generar condiciones para que cada estudiante pueda reconocer sus avances y encontrar modos legítimos de participar en el aprendizaje.

Aulas heterogéneas y tensiones de la evaluación

Trabajar en aulas heterogéneas implica asumir que no existe un “alumno estándar”. Cada estudiante se vincula con el saber desde sus propios tiempos, experiencias y recursos culturales. En este sentido, Anijovich y Cappelletti (2017) sostienen que la evaluación debe ser coherente con una enseñanza que reconozca la singularidad de las trayectorias escolares. Sin embargo, esta premisa suele entrar en tensión con las condiciones concretas de la práctica docente.

En el CECIE N.º 25, esas tensiones se expresan con particular intensidad. Las clases son breves y las exigencias de registro y acreditación son permanentes. Con frecuencia, estas demandas empujan a privilegiar el producto por sobre el proceso y la evidencia inmediata por sobre los tiempos reales del aprendizaje. En ese escenario emerge una pregunta pedagógica central: ¿cómo evaluar a quienes no participan oralmente de manera inmediata? Si la evaluación se reduce a la producción verbal visible, existe el riesgo de desconocer los procesos cognitivos de quienes, por timidez, inseguridad o trayectorias lingüísticas previas, participan desde una escucha atenta, pero silenciosa.

Una propuesta de evaluación auténtica

Frente a esta problemática, se diseñó una propuesta didáctica basada en la evaluación auténtica, en línea con lo planteado en el Manual de apoyo docente: Evaluación para el aprendizaje (Universidad Central de Chile, 2017). En lugar de recurrir a una prueba tradicional de gramática descontextualizada, se propuso a los estudiantes la elaboración de perfiles de identidad cultural.

La consigna invitaba a elegir un aspecto de sus

raíces familiares, de su historia o de su barrio y presentarlo mediante soportes visuales acompañados de breves textos en inglés. La propuesta buscó articular lengua, identidad y experiencia, habilitando formas de expresión más amplias que la respuesta oral inmediata. De este modo, la evaluación se desplazó desde la reproducción mecánica de estructuras lingüísticas hacia la producción de sentidos situados.

Durante el proceso, el énfasis no estuvo puesto en la corrección punitiva de errores, sino en la retroalimentación formativa. En este punto, resulta especialmente valioso el aporte de Anijovich (2009), quien entiende la retroalimentación como un diálogo orientado a reducir la distancia entre lo que el estudiante sabe y aquello que se espera que logre. A partir de sugerencias específicas y de la valoración de avances concretos en borradores y producciones parciales, se observó que varios estudiantes que solían permanecer en silencio comenzaron a participar a través de sus escritos y recursos visuales, sintiéndose reconocidos en sus formas de expresión y en sus identidades.

Entre la función pedagógica y la función social de la evaluación

La implementación de esta propuesta no eliminó las tensiones institucionales. Por el contrario, obligó a combinar una mirada formativa con instancias integradoras y estandarizadas solicitadas por la supervisión escolar. Esta dualidad remite a lo que Camilloni et al. (1998) definen como el debate entre la función pedagógica y la función social de la evaluación. Mientras la primera se orienta a la mejora de los aprendizajes, la segunda responde a necesidades de certificación, clasificación y acreditación.

En contextos de vulnerabilidad, esta tensión adquiere un espesor particular. El error no debería operar como marca de déficit, sino como una oportunidad para aprender. Sin embargo, sostener esta perspectiva exige tiempo, sistematicidad y diversidad de instrumentos. La construcción de rúbricas, la incorporación de momentos de metacognición y la recolección de evidencias variadas suelen verse limitadas por la urgencia burocrática de “poner una nota”. En este punto, la reflexión de Celman, incluida en Camilloni et al. (1998), resulta especialmente pertinente: la validez de la evaluación depende de la suficiencia y diversidad de la información recogida, y no de una única prueba final.

Resultados y aprendizajes de la experiencia

Los resultados de la propuesta fueron significativos. Al trabajar con criterios de evaluación claros y compartidos —en los que se explicitó que se valoraría la creatividad,

la capacidad de comunicar ideas y el compromiso con la tarea, además de los aspectos lingüísticos— se redujo notablemente la ansiedad de los estudiantes. La evaluación dejó de percibirse como amenaza para convertirse en una instancia de acompañamiento.

Asimismo, el compromiso con la tarea creció cuando las actividades lograron interpelar dimensiones afectivas y culturales de la experiencia estudiantil. La posibilidad de trabajar sobre la propia identidad o sobre referencias cercanas a la vida cotidiana otorgó sentido a la producción en lengua extranjera. En ese proceso, la evaluación formativa se volvió visible no como un dispositivo añadido, sino como una práctica integrada al modo mismo de enseñar. En consonancia con lo planteado por Velásquez Díaz (2024), la retroalimentación funcionó como un puente entre enseñanza y aprendizaje, permitiendo al docente asumir un papel de orientador más que de juez.

Conclusión

La experiencia en el CECIE N.º 25 permite afirmar que la evaluación formativa no constituye una fórmula cerrada ni una aspiración abstracta, sino un posicionamiento pedagógico y ético. Aun cuando las condiciones institucionales no siempre favorecen su desarrollo pleno, es posible generar espacios concretos en los que evaluar implique dialogar, reconocer avances y ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje.

En la enseñanza de lenguas adicionales en contextos populares, esta perspectiva resulta especialmente necesaria. Flexibilizar las formas tradicionales de evaluación no supone disminuir exigencias, sino construir criterios más justos, capaces de valorar trayectorias diversas y de no convertir el silencio en sinónimo de ausencia de aprendizaje. Desde esta mirada, la evaluación puede dejar de funcionar como una herramienta de exclusión para transformarse en un puente hacia el reconocimiento, la confianza y la ampliación de horizontes educativos.

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.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Camilloni, A. R. W., Celman, S., Litwin, E., y Palou de Maté, M. (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, Vicerrectoría Académica.

Velásquez Díaz, W. S. (2024). *La evaluación formativa y la retroalimentación: Un reto en los estudiantes de secundaria*. Revista Aula Virtual, 5(12), 133–160.

Evaluar para comprender la diversidad: una propuesta de evaluación formativa en la enseñanza de los pueblos indígenas

Iván Alexis Díaz

Resumen

El presente artículo analiza una propuesta de evaluación formativa desarrollada en una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires, en un tercer año de nivel secundario, a partir de una secuencia interdisciplinaria entre Lengua y Antropología centrada en la investigación de pueblos indígenas de la Argentina. En un aula caracterizada por la heterogeneidad de trayectorias, estilos de aprendizaje y contextos socioculturales, la propuesta buscó articular la enseñanza de contenidos con una perspectiva inclusiva de la evaluación. A través del uso de rúbricas consensuadas, portafolios digitales, devoluciones escritas y adecuaciones específicas, la experiencia permitió acompañar procesos diversos de aprendizaje y fortalecer una comprensión respetuosa y crítica de la diversidad cultural. Se sostiene que la evaluación formativa, integrada a la enseñanza, constituye una herramienta de justicia pedagógica.

Palabras clave: evaluación formativa; diversidad; inclusión educativa; pueblos indígenas; retroalimentación.

Introducción

Pensar la evaluación en aulas heterogéneas exige revisar críticamente los supuestos homogeneizadores que todavía persisten en muchas prácticas escolares. Cuando se evalúa a todos del mismo modo, sin atender a las trayectorias, condiciones y formas de aprender de cada estudiante, la evaluación corre el riesgo de reforzar desigualdades en lugar de acompañar aprendizajes. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa ofrece una alternativa pedagógica más justa, en tanto permite orientar, retroalimentar y sostener procesos diversos.

En este marco, el presente trabajo recupera una experiencia desarrollada en una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires, en un tercer año conformado por

25 estudiantes de entre 15 y 16 años. El grupo presentaba una marcada heterogeneidad en ritmos y estilos de aprendizaje, trayectorias escolares y contextos socioculturales. Entre los aspectos relevantes, se encontraban dos estudiantes con adecuaciones curriculares leves por dificultades específicas en lectoescritura y una estudiante con hipoacusia que utiliza audífonos, lo cual demandó estrategias inclusivas tanto en la enseñanza como en la evaluación.

Una propuesta interdisciplinaria para enseñar diversidad

En este contexto se diseñó una propuesta didáctica interdisciplinaria que articuló contenidos de Lengua y Antropología, centrada en la investigación de distintos pueblos indígenas de la Argentina. El propósito fue que los estudiantes conocieran, investigaran y comunicaran aspectos vinculados con la historia, el territorio, la organización social y las expresiones culturales de diversos pueblos originarios, promoviendo una mirada respetuosa y crítica sobre la diversidad cultural.

De manera transversal, la propuesta incorporó un enfoque de evaluación formativa continua, integrada al proceso de enseñanza, con el objetivo de acompañar trayectorias singulares de aprendizaje y superar una concepción homogeneizadora de la evaluación. En este sentido, la evaluación no fue pensada como una instancia final de verificación, sino como una práctica pedagógica permanente, orientada a hacer visible el proceso y a sostener avances progresivos.

Rúbricas, portafolios y retroalimentación

La secuencia se organizó en etapas progresivas. En una primera instancia, los estudiantes conformaron grupos heterogéneos y seleccionaron un pueblo indígena argentino para investigar, entre ellos mapuches, qom, wichí, diaguitas y guaraníes. A partir de preguntas orientadoras, se promovió la construcción colectiva de una rúbrica para el plan de investigación, que incluyó criterios como la formulación de interrogantes relevantes, la identificación de fuentes confiables y la organización del trabajo grupal.

Esta instancia resultó especialmente valiosa porque permitió explicitar expectativas y comprender la evaluación como una herramienta que orienta el aprendizaje. Como señalan Camilloni et al. (1998), la evaluación forma parte del debate didáctico contemporáneo y adquiere sentido cuando se vincula con las decisiones de enseñanza.

Durante el proceso de investigación y producción, los grupos trabajaron con textos informativos, recursos audiovisuales, mapas y testimonios extraídos de fuentes digitales seleccionadas. El instrumento central de evaluación

fue el portafolio de avance en formato digital, donde los estudiantes registraron notas, esquemas, borradores y reflexiones parciales. El docente realizó devoluciones escritas periódicas, centradas en criterios previamente acordados y orientadas a mejorar la comprensión de los contenidos y la calidad de las producciones. De este modo, la retroalimentación específica se constituyó en el eje de la evaluación formativa, ya que ofreció orientaciones claras para revisar y profundizar los aprendizajes.

Evaluar para incluir: adecuaciones y equidad

La atención a la diversidad se expresó mediante adecuaciones en los criterios de evaluación, ajustando la complejidad y el volumen de las producciones sin resignar los objetivos de aprendizaje. Algunos estudiantes trabajaron con organizadores gráficos o con producciones escritas más breves acompañadas de explicaciones orales. En el caso de la estudiante con hipoacusia, se priorizó el uso de recursos visuales, esquemas, apoyos gráficos y el trabajo colaborativo con un par facilitador.

Estas decisiones permitieron sostener una concepción de la evaluación centrada en la equidad. Garantizar el derecho a aprender no implica exigir a todos lo mismo del mismo modo, sino ofrecer diferentes formas de acceso, participación y expresión del conocimiento. Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en un acto de justicia pedagógica, en tanto reconoce trayectorias diversas sin reducirlas a una vara única.

Socializar aprendizajes, ampliar sentidos

La socialización final de los aprendizajes se concretó a través de una jornada de exposición en la que los grupos presentaron sus investigaciones al resto de la comunidad escolar. Las producciones adoptaron formatos diversos, como afiches digitales y presentaciones multimedia, y fueron evaluadas mediante rúbricas consensuadas que contemplaron tanto el contenido como la claridad comunicativa y el trabajo colaborativo.

La diversificación de instrumentos permitió valorar aprendizajes complejos que exceden lo memorístico y resultan coherentes con los propósitos de la propuesta. A su vez, esta instancia final fortaleció la apropiación de los contenidos y habilitó una circulación más amplia del trabajo realizado.

Resultados y reflexión pedagógica

Los resultados obtenidos fueron altamente positivos. Se observó un elevado nivel de compromiso e interés, junto con una apropiación progresiva de una mirada más respetuosa hacia los pueblos indígenas. Los

estudiantes con adecuaciones curriculares participaron activamente y alcanzaron los objetivos ajustados, fortaleciendo su confianza y su sentido de pertenencia al grupo. En este proceso, la evaluación formativa permitió acompañar aprendizajes de manera continua y prevenir dificultades antes de que se consolidaran.

Desde una perspectiva pedagógica y ética, la experiencia resultó especialmente valiosa. La evaluación, integrada a la enseñanza, funcionó como andamiaje del aprendizaje cotidiano y promovió la reflexión sobre el propio proceso. Además, la diversidad cultural abordada en los contenidos dialogó con la diversidad presente en el aula, reforzando una concepción de la evaluación como práctica inclusiva y situada.

Como aspecto a mejorar, se reconoce la necesidad de optimizar la gestión del tiempo, dado que la retroalimentación personalizada exige una dedicación importante. En futuras implementaciones, sería pertinente fortalecer instancias sistemáticas de autoevaluación y coevaluación, con el fin de profundizar la metacognición y la autonomía de los estudiantes.

Reflexiones finales

La experiencia desarrollada permite afirmar que la evaluación formativa constituye una herramienta clave para comprender y acompañar la diversidad en el aula. Lejos de operar como una instancia homogénea de control, la evaluación puede transformarse en una práctica pedagógica que orienta, incluye y reconoce distintos modos de aprender.

En la enseñanza de contenidos vinculados con los pueblos indígenas, esta perspectiva adquiere una relevancia particular, ya que permite articular el abordaje de la diversidad cultural con una pedagogía de la equidad. Evaluar para comprender la diversidad no supone reducir exigencias, sino construir condiciones más justas para que todos los estudiantes participen, aprendan y hagan visible su proceso.

Referencias

- Anijovich, R. (2023). *La evaluación como oportunidad* (cap. 1, pp. 1–5). Material de cátedra.
- 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.
- Velásquez Díaz, M. (2024). *La retroalimentación formativa en la práctica docente: Una revisión sistemática*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 15(1), 10–25.

Evaluar para acompañar: propuestas didácticas y evaluación formativa en un aula diversa de Nivel Inicial

Daniela Andrea Fernández

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en una escuela infantil de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en una sala de 4 años integrada por 28 niños y niñas con recorridos previos, niveles de autonomía y modos de expresión diversos. Frente a esta heterogeneidad, la evaluación de los aprendizajes fue concebida como una herramienta pedagógica central para acompañar procesos, comprender cómo aprende cada niño y orientar las decisiones de enseñanza. La propuesta se enmarcó en el proyecto “Los juegos y juguetes”, orientado a promover el desarrollo del lenguaje oral, la socialización, la creatividad y la resolución de problemas. A través de observaciones sistemáticas, registros anecdóticos, producciones de los niños y conversaciones individuales y grupales, la evaluación se integró al trabajo cotidiano del aula, permitiendo reconocer estrategias de aprendizaje diversas y ajustar las intervenciones docentes. La experiencia confirma que evaluar en aulas heterogéneas implica asumir una mirada ética, inclusiva y pedagógica, capaz de reconocer trayectorias singulares y fortalecer el vínculo entre enseñanza, aprendizaje y familias.

Palabras clave: evaluación formativa; nivel inicial; heterogeneidad; inclusión educativa; juego; trayectorias escolares

Introducción

La diversidad es una condición constitutiva de las aulas de Nivel Inicial. Los niños no ingresan al jardín con los mismos recorridos previos, ni con iguales niveles de autonomía, intereses o formas de expresión. Por ello, enseñar en estas primeras edades exige propuestas flexibles y una evaluación capaz de reconocer los procesos singulares de aprendizaje.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en una escuela infantil de gestión estatal, en una sala de 4

años conformada por 28 niños y niñas. Cuatro de ellos eran nuevos en la institución y no contaban con escolaridad previa; el resto asistía desde la sala de 2 años. Desde los primeros meses del ciclo lectivo fue posible advertir ritmos de aprendizaje diversos: algunos se expresaban oralmente con soltura, otros se mostraban más reservados; algunos se interesaban por el juego simbólico, mientras otros preferían la exploración motriz o constructiva. Este escenario planteó el desafío de pensar propuestas didácticas y formas de evaluación que contemplaran la diversidad como rasgo propio del aula y no como una dificultad a resolver.

En este marco, la evaluación se concibió como una herramienta pedagógica central para acompañar procesos, comprender cómo aprende cada niño y reconocer qué apoyos necesita.

Un proyecto que parte de la diversidad

La propuesta se enmarcó en el proyecto “Los juegos y juguetes”, cuyo propósito fue promover el desarrollo del lenguaje oral, la socialización, la creatividad y la resolución de problemas. El proyecto se inició con una ronda de intercambio en la que los niños compartieron cuáles eran sus juegos preferidos y con quién solían jugar. A partir de sus relatos, se organizaron diversas actividades: exploración de juguetes traídos de casa, juegos de construcción con distintos materiales, dramatizaciones, juegos reglados simples y la creación de un juguete con materiales reciclados. Cada una de estas propuestas ofrecía múltiples formas de participación, permitiendo que los niños se involucraran desde sus intereses y posibilidades.

Esta organización respondió a la necesidad de construir un contexto de enseñanza amplio, donde la evaluación no se redujera a un producto final, sino que pudiera realizarse en situación, durante el juego, la exploración y la interacción con otros.

Una escena significativa: observar para comprender

Una situación del proyecto resultó especialmente significativa. Durante una actividad de construcción libre con bloques, un niño que habitualmente se mostraba retraído y con escasa participación verbal comenzó a construir una “ciudad”. Al acercarme para observar, advertí que organizaba cuidadosamente los bloques por tamaños y colores, aunque no explicaba lo que estaba haciendo. A través de preguntas abiertas y sin interrumpir su juego, logré que relatar su producción y luego la compartiera con el grupo. Esta escena permitió reconocer aprendizajes que no eran inmediatamente visibles y mostró la importancia de una evaluación atenta y situada, capaz de registrar modos diversos de expresión y construcción de conocimiento.

Evaluar mientras se enseña

Tal como plantea Anijovich, evaluar implica recoger información relevante para tomar decisiones pedagógicas. Durante el desarrollo del proyecto se utilizaron observaciones sistemáticas, registros anecdóticos, producciones de los niños y conversaciones individuales y grupales. Estos instrumentos permitieron valorar los procesos sin recurrir a comparaciones estandarizadas, sosteniendo una mirada descriptiva y formativa.

En un aula heterogénea, esta forma de evaluación se vuelve indispensable. En los juegos de construcción y en la creación de juguetes, algunos niños planificaban previamente sus producciones, mientras que otros exploraban de manera espontánea. Lejos de considerar estas diferencias como carencias, la evaluación permitió reconocer distintas estrategias de aprendizaje. A partir de esas observaciones, se ajustaron las intervenciones docentes: se reformularon consignas, se ofrecieron materiales alternativos y se propusieron agrupamientos flexibles.

Resultados y aprendizajes compartidos

Los resultados de la propuesta no se tradujeron en calificaciones, sino en descripciones cualitativas de los aprendizajes. Se observó un aumento progresivo en la participación, una mayor confianza para expresarse y avances en la autonomía durante las actividades. La evaluación continua permitió acompañar de manera más cercana a aquellos niños que requerían apoyos específicos, fortaleciendo sus trayectorias escolares.

Asimismo, la evaluación se compartió con las familias mediante informes descriptivos y entrevistas, favoreciendo una mirada integral sobre cada niño y promoviendo el diálogo entre escuela y hogar. De este modo, la evaluación se constituyó también en una herramienta de comunicación y acompañamiento, y no de control.

Conclusión

La experiencia permitió reafirmar que evaluar en aulas heterogéneas implica asumir una mirada ética, inclusiva y pedagógica. Lo más valioso no fue únicamente reconocer logros, sino comprender que la evaluación, entendida como proceso, permite visibilizar aprendizajes singulares y revisar permanentemente las decisiones de enseñanza.

Como aspecto a profundizar, se considera necesario incorporar progresivamente instancias de autoevaluación acordes al Nivel Inicial, que habiliten a

los niños a comenzar a reflexionar sobre lo que aprenden. También resulta fundamental continuar formándose en estrategias de evaluación diversificadas que respondan a la complejidad del aula. Compartir esta experiencia busca, precisamente, abrir el intercambio sobre nuestras prácticas evaluativas y reforzar la idea de que la evaluación se construye, se revisa y se transforma siempre al servicio del aprendizaje de todos y todas.

Referencias

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2019). *Diseño curricular para la educación inicial*. Provincia de Buenos Aires.

Aprender de distintas maneras: la evaluación formativa en un aula heterogénea de 5° grado

Vanina Elizabeth Da Silva

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en 5.º grado de una escuela primaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el área de Ciencias Sociales. El grupo presentaba una marcada heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje, los niveles de autonomía y el dominio del lenguaje académico. En este contexto, se diseñó una propuesta basada en el trabajo por estaciones para abordar el proceso de organización nacional argentina, con el propósito de garantizar múltiples formas de acceso al conocimiento sin fragmentar los objetivos comunes. La secuencia incluyó análisis de fuentes, construcción de líneas de tiempo, escritura de textos explicativos y dramatización de debates históricos. La evaluación se organizó desde una perspectiva formativa, mediante rúbricas sencillas, devoluciones orales, autoevaluación y coevaluación. La experiencia muestra que, cuando se diversifican las formas de enseñar y evaluar, se amplían también las oportunidades de aprender y se fortalecen prácticas pedagógicas más inclusivas y equitativas.

Palabras clave: evaluación formativa; heterogeneidad; ciencias sociales; escuela primaria; inclusión educativa; diferenciación pedagógica

Introducción

La heterogeneidad constituye una característica estructural de las aulas contemporáneas. En este marco, enseñar no puede reducirse a ofrecer una única vía de acceso al conocimiento ni evaluar mediante formatos uniformes que invisibilicen las diferencias entre los estudiantes. Por el contrario, la diversidad interpela las decisiones didácticas y exige construir propuestas flexibles que sostengan metas comunes sin desconocer trayectorias, ritmos y necesidades particulares.

La experiencia que aquí se presenta fue desarrollada en 5.º grado de una escuela primaria pública, con un grupo

de 27 estudiantes de entre 10 y 11 años. El curso presentaba una marcada heterogeneidad: diferencias en los ritmos de aprendizaje, distintos niveles de autonomía en la resolución de tareas, un estudiante con diagnóstico de TDAH y dos alumnos recientemente incorporados al sistema educativo argentino, con escaso dominio del lenguaje académico. Esta realidad volvió necesaria revisar tanto la planificación como los modos de evaluar.

A partir de este contexto, se formuló un problema pedagógico central: ¿cómo enseñar contenidos históricos significativos y, al mismo tiempo, construir una evaluación que acompañe trayectorias diversas y garantice la participación de todos los estudiantes?

Una propuesta diversificada para metas comunes

En el área de Ciencias Sociales se abordó el proceso de organización nacional argentina. El propósito no fue solo promover la comprensión de los contenidos históricos, sino también generar condiciones pedagógicas que aseguraran la participación efectiva de todo el grupo.

Para ello, se diseñó una propuesta basada en el trabajo por estaciones, entendiendo que la diversificación de actividades permite ofrecer múltiples puertas de entrada al conocimiento sin renunciar a objetivos comunes. La secuencia se organizó en cuatro estaciones: análisis de fuentes históricas escritas, construcción de una línea de tiempo, producción de un texto explicativo breve y dramatización de un debate entre actores sociales del período estudiado. Cada estación incluía consignas graduadas en complejidad, apoyos visuales y orientaciones claras. Los estudiantes trabajaban en grupos heterogéneos y rotaban a lo largo de dos semanas, registrando sus avances en una carpeta compartida.

Esta decisión respondió a la necesidad de reconocer que no todos los alumnos aprenden del mismo modo ni al mismo tiempo. En este sentido, la línea de tiempo favoreció especialmente la comprensión de quienes requerían apoyos visuales; la dramatización permitió destacarse a quienes poseían habilidades expresivas; y el análisis de fuentes ofreció desafíos cognitivos mayores a quienes necesitaban una mayor profundización conceptual.

La evaluación como parte del proceso

De manera articulada con la propuesta didáctica, se implementó una evaluación formativa continua. Antes de iniciar la secuencia, se compartieron con los estudiantes rúbricas sencillas que explicitaban los criterios de logro: comprensión del proceso histórico, uso de vocabulario específico, participación en el trabajo grupal y claridad en la comunicación. Durante el desarrollo de las actividades

se realizaron devoluciones orales frecuentes, instancias de autoevaluación y momentos de coevaluación entre pares.

Entender la evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza permitió acompañar las trayectorias individuales y realizar ajustes en tiempo real. En esta línea, Anijovich sostiene que la evaluación formativa ofrece información valiosa para regular tanto la enseñanza como el aprendizaje. En esta experiencia, las observaciones realizadas durante las estaciones posibilitaron reforzar contenidos, reorganizar grupos y brindar apoyos específicos a quienes lo necesitaban. La evaluación dejó así de ser una instancia final de verificación para transformarse en una herramienta pedagógica orientadora de decisiones didácticas.

Resultados y aprendizajes

Los resultados fueron significativos. Se observó un aumento en la participación activa del grupo, una disminución de conductas disruptivas y una mayor implicación en las tareas. El estudiante con TDAH encontró en las actividades dinámicas un espacio donde canalizar su energía de manera productiva. Los alumnos recientemente incorporados al sistema educativo pudieron apoyarse en recursos visuales y en la colaboración de sus pares para comprender los contenidos. Asimismo, varios estudiantes que en evaluaciones más tradicionales solían mostrar inseguridad lograron expresar sus saberes a través de formatos alternativos.

La instancia final consistió en una puesta en común colectiva en la que cada grupo compartió sus producciones y reflexionó sobre lo aprendido. Este momento permitió recuperar no solo los contenidos disciplinares, sino también las habilidades desarrolladas durante el proceso: escucha activa, argumentación, respeto por la diversidad de opiniones y responsabilidad compartida.

Conclusión

La experiencia reafirma que la heterogeneidad no debe concebirse como un obstáculo, sino como una condición constitutiva del aula contemporánea. Diseñar propuestas flexibles y sostener una evaluación formativa favorece prácticas más inclusivas y equitativas. Lo más valioso fue constatar que, cuando se amplían las formas de enseñar y evaluar, se amplían también las oportunidades de aprender.

Como proyección, sería pertinente profundizar las instancias de retroalimentación escrita personalizada y explorar herramientas digitales que permitan diversificar aún más los modos de acceso al conocimiento. No obstante, la experiencia demostró que pequeñas transformaciones

en la planificación y en la mirada evaluativa pueden generar cambios significativos en la dinámica del aula y en la confianza de los estudiantes.

En definitiva, la evaluación formativa, integrada a propuestas didácticas diversificadas, se consolida como una herramienta pedagógica fundamental para enseñar en aulas heterogéneas y garantizar el derecho a aprender de todos los alumnos.

Referencias

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Perrenoud, P. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Enseñar en la diversidad: propuestas didácticas y evaluación como herramientas de inclusión

Matías Scheinkman

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en séptimo grado de una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la que se articularon propuestas de Lengua y Ciencias Sociales desde una perspectiva inclusiva. El grupo estaba conformado por estudiantes con trayectorias escolares diversas, ritmos de aprendizaje heterogéneos y diferentes modos de vincularse con la lectura, la escritura y la resolución de problemas. En este contexto, la evaluación fue concebida como un proceso continuo, formativo y situado, orientado a acompañar los aprendizajes y a ofrecer información relevante para la toma de decisiones pedagógicas. A través de secuencias de escritura, lectura, oralidad, análisis de fuentes y producciones colaborativas, se diseñaron propuestas flexibles que permitieron valorar avances, reconocer dificultades y sostener la participación de todos los estudiantes. La experiencia reafirma que enseñar desde la diversidad implica también evaluar desde una lógica de inclusión y justicia educativa.

Palabras clave: evaluación formativa; diversidad; inclusión educativa; trayectorias escolares; retroalimentación; escuela primaria

Introducción

La heterogeneidad constituye una condición estructural de las aulas contemporáneas. En este escenario, enseñar supone reconocer que los estudiantes no aprenden del mismo modo, no parten de los mismos saberes ni se vinculan de igual manera con el conocimiento escolar. Desde esta perspectiva, pensar propuestas didácticas inclusivas implica también revisar el sentido de la evaluación.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló durante el ciclo lectivo 2025 en séptimo grado de la Escuela Primaria N.º 94 D.E. 6 “Enrique Banchs”. El

grupo estaba conformado por 23 estudiantes de entre 12 y 13 años, con trayectorias escolares diversas, ritmos de aprendizaje heterogéneos y contextos socioculturales variados. Se trataba de un curso numeroso, con alumnos que presentaban desempeños muy avanzados en algunas áreas y otros que requerían acompañamientos más personalizados, así como diferentes formas de vincularse con el aprendizaje, la lectura, la escritura y la resolución de problemas.

En este contexto, la propuesta didáctica se diseñó desde una premisa central: comprender la diversidad como punto de partida de la enseñanza y no como un obstáculo a superar. El objetivo fue generar situaciones de aprendizaje que habilitaran múltiples formas de acceso al conocimiento y promovieran la participación de todos los estudiantes, articulando especialmente contenidos de Lengua y Ciencias Sociales.

La evaluación como oportunidad de aprendizaje

Desde el inicio, la evaluación fue concebida no solo como instancia de acreditación, sino como una oportunidad para aprender. En esta línea, se retomó la idea de que evaluar implica producir información para mejorar la enseñanza y los aprendizajes, y no únicamente para calificarlos. Tal como señalan Anijovich y Cappelletti (2017), la evaluación puede constituirse en una verdadera oportunidad cuando se orienta a comprender los procesos que atraviesan los alumnos y a intervenir pedagógicamente a partir de ellos.

Asumir la heterogeneidad del aula implicó tomar decisiones conscientes tanto respecto de las propuestas como de las formas de evaluar. En lugar de pensar la evaluación como cierre, se la integró a la secuencia didáctica mediante devoluciones orales y escritas, registros de participación, producciones parciales y criterios compartidos. Este enfoque permitió priorizar el progreso individual y evitar comparaciones entre pares.

Lengua: escritura, lectura y oralidad en clave formativa

En el área de Lengua, una de las experiencias más significativas fue el trabajo sistemático con la escritura de textos narrativos y reflexivos. Se propusieron instancias de planificación, elaboración de borradores y reescrituras sucesivas, acompañadas por devoluciones orales y escritas. Estas devoluciones no se centraron únicamente en la corrección del producto final, sino en señalar avances, dificultades y posibles caminos de mejora. Algunos estudiantes necesitaron andamiajes más explícitos, como esquemas, preguntas orientadoras o modelos textuales, mientras que otros pudieron avanzar hacia producciones

más autónomas y complejas.

La lectura y la oralidad también ocuparon un lugar central en las secuencias didácticas. Se trabajó con textos literarios e informativos de diversa complejidad, promoviendo la formulación de hipótesis, la interpretación y el intercambio de ideas. Las instancias de evaluación incluyeron registros de participación, producciones escritas breves y exposiciones orales, lo que permitió reconocer distintos modos de expresión y aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación se constituyó en una práctica reguladora del aprendizaje, centrada en ofrecer devoluciones claras y oportunas para que los alumnos reconocieran sus avances, identificaran dificultades y proyectaran mejoras posibles en sus producciones.

Ciencias Sociales: comprensión, argumentación y trabajo colaborativo

En el área de Ciencias Sociales, las propuestas se centraron en la comprensión de procesos históricos y sociales a partir del análisis de diversas fuentes: textos escolares, documentos, imágenes y materiales audiovisuales. Se promovió la escritura de producciones explicativas y reflexivas, tales como textos informativos y ensayos escolares, así como el trabajo colaborativo.

La evaluación se diseñó de manera flexible, combinando instancias individuales y grupales, producciones escritas, exposiciones orales y trabajos integradores. Estas estrategias permitieron valorar no solo los conocimientos adquiridos, sino también las estrategias de pensamiento, la argumentación y la participación. En este punto, la retroalimentación constante favoreció una mirada menos punitiva sobre la evaluación y más ligada a la posibilidad de revisar y seguir aprendiendo.

Resultados y reflexión pedagógica

Los resultados de la propuesta fueron alentadores. Se observó una mayor implicación de los estudiantes en las tareas, un aumento de la participación en clase y una mejora progresiva en la calidad de las producciones escritas y orales. Muchos alumnos comenzaron a reconocerse como sujetos capaces de aprender, aun cuando encontraban dificultades, y a valorar sus propios avances. En este sentido, la retroalimentación frecuente permitió que la evaluación dejara de percibirse como un momento de tensión para transformarse, gradualmente, en una instancia de aprendizaje.

Desde una mirada docente, la experiencia reafirmó la importancia de pensar la enseñanza desde la diversidad real de las aulas. Lo más valioso fue comprender que no se trata de diseñar actividades distintas para cada

alumno, sino de construir propuestas suficientemente ricas y flexibles que permitan a todos encontrar un lugar desde donde aprender.

Proyecciones

Como proyección, resultaría interesante profundizar en instancias de autoevaluación y coevaluación, fortaleciendo la autonomía de los estudiantes y su capacidad de reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje. En contextos diversos, este tipo de prácticas puede contribuir a consolidar una cultura evaluativa más democrática, participativa y orientada a la mejora.

En síntesis, la experiencia permite afirmar que enseñar en la diversidad exige también evaluar desde la diversidad. Cuando la evaluación se orienta a comprender procesos, ofrecer retroalimentación y sostener trayectorias, se convierte en una herramienta efectiva de inclusión y justicia educativa.

Referencias

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Velásquez Díaz, W. S. (2024). *La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los estudiantes de secundaria*. Revista Aula Virtual, 5(12).

La singularidad como punto de partida: evaluar para aprender en el aula de Educación Especial

Camila Paz Mandelli

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en una Escuela de Educación Especial de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un grupo de nivel primario integrado por estudiantes con discapacidad intelectual. La propuesta se diseñó desde el enfoque de aulas heterogéneas y tuvo como propósito resignificar la evaluación a partir de una perspectiva formativa y auténtica, orientada al desarrollo de la autonomía y del autoconocimiento. A través de secuencias de experimentación y de la organización de una “Feria de Saberes”, se implementaron instrumentos diversificados —bitácoras visuales, rúbricas con apoyos pictográficos, registros fotográficos, videos y autoevaluaciones— que permitieron visibilizar aprendizajes y ofrecer retroalimentación situada. La experiencia muestra que, cuando la evaluación se ajusta a la singularidad de cada estudiante, deja de operar como mecanismo de clasificación y se convierte en una herramienta pedagógica para incluir, acompañar trayectorias y ampliar posibilidades de aprendizaje.

Palabras clave: evaluación formativa; educación especial; aulas heterogéneas; inclusión educativa; retroalimentación; discapacidad intelectual

Introducción

La evaluación constituye una de las dimensiones más sensibles del trabajo pedagógico, especialmente en contextos de Educación Especial. Durante mucho tiempo, las prácticas evaluativas dirigidas a estudiantes con discapacidad quedaron asociadas a lógicas estandarizadas que tendieron a enfatizar déficits y carencias antes que posibilidades y avances. Frente a ello, resulta necesario construir perspectivas de evaluación que reconozcan la singularidad de las trayectorias y acompañen procesos reales de aprendizaje.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en una Escuela de Educación Especial de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un grupo de nivel primario conformado por ocho estudiantes con discapacidad intelectual, de entre 10 y 12 años. El grupo presentaba perfiles comunicativos y cognitivos diversos: algunos alumnos contaban con lenguaje oral fluido, mientras que otros requerían sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. Esta heterogeneidad, lejos de constituir un obstáculo, se asumió como condición de partida para el diseño pedagógico.

A partir de este contexto, se formuló un interrogante central: ¿cómo evaluar aprendizajes de manera justa y significativa en un aula heterogénea, evitando criterios estandarizados y habilitando formas diversas de mostrar lo aprendido? En función de esta pregunta, se diseñó una propuesta centrada en el área de “Conocimiento del Mundo”, cuyo propósito fue favorecer el desarrollo de la autonomía y del autoconocimiento a través de la evaluación formativa.

Evaluar en la diversidad: fundamentos pedagógicos

La propuesta se inscribió en el enfoque de aulas heterogéneas y en una concepción de la evaluación entendida como parte constitutiva del proceso de enseñanza. Desde esta perspectiva, evaluar no implica constatar de manera uniforme cuánto sabe cada estudiante, sino generar condiciones para hacer visibles sus avances, comprender sus modos de aprender y ofrecer apoyos ajustados a sus necesidades.

En este sentido, resultó especialmente relevante la noción de evaluación auténtica, entendida como aquella que propone tareas significativas vinculadas con situaciones de la vida real. El Manual de apoyo docente de la Universidad Central de Chile (2017) destaca que este tipo de evaluación permite a los estudiantes resolver problemas o asumir desafíos que guardan relación con contextos concretos, favoreciendo aprendizajes más profundos y transferibles.

Asimismo, Anijovich y Cappelletti (2017) sostienen que la evaluación se transforma en oportunidad cuando promueve intercambios, retroalimentación y confianza pedagógica. Esta mirada resultó especialmente valiosa en el trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual, ya que permitió desplazar el foco desde la corrección de errores hacia la construcción progresiva de sentidos sobre lo que cada uno podía hacer, aprender y comunicar.

Descripción de la experiencia

La propuesta se organizó a partir de una secuencia de experiencias directas y talleres de experimentación,

cuyo momento culminante fue la realización de una “Feria de Saberes” abierta al resto de la escuela. En esa instancia, cada estudiante asumió un rol acorde con sus fortalezas: algunos participaron desde la expresión plástica, otros desde la oralidad y otros mediante el registro fotográfico de los procesos desarrollados.

La organización de la feria constituyó una tarea significativa y socialmente valiosa, ya que permitió que los estudiantes mostraran sus aprendizajes en un contexto real de comunicación con otros. De este modo, la evaluación dejó de presentarse como una instancia aislada o punitiva y pasó a integrarse a una experiencia de producción compartida.

Para acompañar el proceso, se utilizaron instrumentos diversificados: bitácoras visuales, rúbricas con apoyos pictográficos, fotos, videos y autoevaluaciones con emoticonos. Estos recursos posibilitaron registrar avances de maneras accesibles y acordes con los distintos perfiles del grupo. Al mismo tiempo, permitieron que los estudiantes participaran activamente en el reconocimiento de sus logros y dificultades.

Durante el desarrollo de la propuesta, la retroalimentación fue constante y se sostuvo mediante preguntas disparadoras tales como: “¿Qué parte de tu trabajo te resultó más difícil?” o “¿Cómo lograste resolverlo?”. Estas intervenciones no buscaron simplemente validar o corregir, sino favorecer la reflexión sobre el propio hacer y promover una mayor conciencia de los procesos implicados en el aprendizaje.

La evaluación como herramienta de empoderamiento

Uno de los aspectos más significativos de la experiencia fue la transformación del sentido de la evaluación para los estudiantes. Al diversificar los instrumentos y ofrecer apoyos adecuados, la evaluación dejó de vivirse como un momento de tensión o exposición para convertirse en una oportunidad de participación, reconocimiento y empoderamiento.

En este punto, resulta pertinente recuperar a Camilloni (1998), quien sostiene que la evaluación, cuando se transforma en herramienta de conocimiento, pierde su carácter meramente controlador y se convierte en un acto de buena enseñanza. En la experiencia desarrollada, esta idea se expresó con claridad: los estudiantes lograron identificar qué podían hacer, cómo habían resuelto ciertas tareas y qué aspectos todavía requerían ayuda.

La posibilidad de reflexionar sobre el propio trabajo favoreció el autoconocimiento y fortaleció la confianza en las propias capacidades. Este desplazamiento

es particularmente relevante en Educación Especial, donde históricamente muchas prácticas evaluativas han tendido a fijar identidades pedagógicas deficitarias. Por el contrario, la experiencia mostró que evaluar desde la singularidad implica abrir posibilidades y reconocer capacidades en desarrollo.

Conclusión

La experiencia permitió confirmar que el enfoque de aulas heterogéneas constituye, en esencia, una apuesta por la justicia educativa. Lo más valioso no fue únicamente el producto final presentado en la feria, sino el proceso a través del cual cada estudiante pudo descubrir que era capaz de aprender, comunicar y mostrar lo aprendido de manera legítima.

Desde esta perspectiva, la evaluación no se redujo a una técnica ni a un instrumento, sino que se constituyó en una toma de posición pedagógica y ética. Evaluar en Educación Especial exige reconocer tiempos subjetivos, modos diversos de representación y formas singulares de participación. Cuando ello ocurre, la evaluación deja de etiquetar trayectorias y pasa a acompañarlas.

Como proyección para futuras experiencias, se considera importante profundizar las instancias de coevaluación entre pares. Si bien durante la propuesta se promovió la ayuda mutua, aún persiste el desafío de enseñar a los estudiantes a formular devoluciones constructivas sobre el trabajo de otros de manera cada vez más autónoma. Esto requiere tiempos pedagógicos sostenidos y una enseñanza explícita de habilidades de comunicación y pensamiento crítico.

En síntesis, la experiencia reafirma que, cuando el docente se posiciona como mentor y mediador, y no solo como evaluador, el aula se transforma en un espacio real de posibilidades. Evaluar para aprender, en contextos de diversidad, supone reconocer que toda trayectoria puede desplegar avances significativos cuando encuentra condiciones pedagógicas justas, sensibles y rigurosas.

Referencias

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Camilloni, A. R. W. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Diversidad que enseña: una experiencia de evaluación formativa en el aula

Silvana Bejarano

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en 5.º grado del nivel primario, en el marco de una propuesta de escritura de relatos breves sostenida por un enfoque de evaluación formativa. En un grupo de 26 estudiantes con trayectorias escolares heterogéneas, se diseñó una secuencia organizada en etapas —exploración de modelos, planificación, escritura de borradores y revisión— con el propósito de que todos pudieran participar desde su propio punto de partida. La construcción compartida de criterios, las devoluciones individualizadas y la coevaluación entre pares permitieron acompañar el proceso de escritura de manera continua y significativa. La experiencia muestra que la evaluación formativa, cuando se integra a la enseñanza, favorece la autorregulación, fortalece la metacognición y transforma la diversidad del aula en una oportunidad genuina de aprendizaje.

Palabras clave: evaluación formativa; heterogeneidad; escritura; coevaluación; metacognición; escuela primaria

Introducción

La diversidad de ritmos, intereses y saberes previos constituye una realidad cotidiana en las aulas. Lejos de vivirse como un obstáculo, puede convertirse en una fuente de aprendizaje si la enseñanza y la evaluación se articulan para acompañar los recorridos de cada estudiante.

La experiencia que aquí se presenta surgió en un grupo de 5.º grado del nivel primario, integrado por veintiséis alumnos con trayectorias escolares variadas. Entre ellos convivían estudiantes con gran dominio de lectura y escritura, otros con dificultades de comprensión y algunos que requerían apoyos específicos para sostener la tarea. Frente a este escenario, se diseñó una propuesta didáctica orientada a la producción de relatos breves y acompañada por un enfoque de evaluación formativa. El interrogante pedagógico que organizó la experiencia puede formularse del siguiente modo: ¿cómo enseñar a escribir en un aula

heterogénea sin convertir las diferencias en barreras, sino en oportunidades de aprendizaje compartido?

Una secuencia de escritura sostenida por la evaluación

La propuesta tuvo como propósito que los estudiantes escribieran un cuento breve respetando características del género previamente trabajado. Para garantizar que todos pudieran participar desde su propio punto de partida, la secuencia se organizó en etapas: exploración de modelos, planificación del texto, escritura del borrador y revisión.

Desde el inicio, se decidió integrar instancias de retroalimentación permanente, entendiendo que evaluar no es un acto aislado sino un proceso continuo. En este sentido, la propuesta dialoga con Camilloni, quien sostiene que “las actividades evaluativas se constituyen y entrelazan en el interior mismo del proceso total”. Esta idea orientó la planificación y permitió pensar la evaluación como una dimensión inseparable de la enseñanza.

Construcción compartida de criterios

En la primera fase se analizaron cuentos breves de distintos autores para identificar aspectos comunes del género. Esta lectura compartida permitió construir criterios de calidad vinculados con la coherencia, la estructura narrativa, la presencia de un conflicto y su resolución. Los criterios fueron elaborados en conjunto, escritos en el pizarrón y luego volcados en una hoja de consulta que cada estudiante conservó durante toda la secuencia.

La construcción conjunta de criterios, tal como afirma Anijovich, favorece que los alumnos se apropien de ellos y puedan utilizarlos para revisar su propio trabajo, habilitando una evaluación que acompaña el proceso en lugar de clausurarlo.

Retroalimentación y acompañamiento diferenciado

La escritura del borrador puso en evidencia la heterogeneidad del grupo. Algunos estudiantes avanzaron con fluidez y creatividad, mientras que otros necesitaron apoyos más explícitos para organizar ideas o sostener la coherencia del texto. Para acompañarlos, se realizaron devoluciones individualizadas centradas en aspectos concretos y posibles de mejorar.

Siguiendo a Velásquez Díaz, la retroalimentación formativa debe mostrar qué y cómo mejorar para favorecer los aprendizajes. En esa línea, en lugar de señalar errores de manera aislada, las intervenciones se orientaron a sugerir reescrituras, reorganizar la secuencia narrativa o reforzar el uso de conectores. De este modo, la evaluación se integró

al proceso de producción como apoyo efectivo y no como juicio final.

La coevaluación como oportunidad

La propuesta incluyó también una instancia de coevaluación en parejas utilizando la guía de criterios previamente acordada. Cada estudiante leyó el texto de un compañero y señaló dos fortalezas y un aspecto a mejorar. Esta actividad fue diseñada con cuidado para evitar comparaciones negativas y promover, en cambio, un diálogo respetuoso y constructivo.

Para muchos estudiantes, recibir comentarios de un par resultó más accesible y motivador que una devolución exclusivamente docente. Además, esta práctica promovió una comprensión más profunda de los criterios narrativos y abrió nuevas posibilidades de reflexión sobre el propio proceso de escritura.

Metacognición y aprendizaje compartido

Uno de los aprendizajes más significativos se produjo en el plano metacognitivo. Varios estudiantes expresaron que, al revisar los textos de sus compañeros, pudieron reconocer aspectos que ellos mismos necesitaban mejorar. La heterogeneidad dejó entonces de aparecer como motivo de frustración y comenzó a funcionar como una oportunidad para aprender con otros.

Esta mirada dialoga con la propuesta de la evaluación auténtica de Condemarín y Medina, quienes sostienen que este enfoque se centra en reconocer las fortalezas de los estudiantes y valorar sus procesos. La propuesta permitió que cada alumno se reconociera como escritor en construcción, con posibilidades reales de mejora.

Resultados y reflexión docente

Al finalizar la secuencia, la mayoría del grupo logró producir cuentos más coherentes y mejor estructurados. Incluso aquellos estudiantes que al inicio se sentían inseguros pudieron reconocer su progreso al comparar sus primeras versiones con las finales. Pero más allá del producto, lo más valioso fue el fortalecimiento del clima de confianza y colaboración dentro del aula. Los alumnos comenzaron a pedir ayuda entre ellos, a compartir estrategias y a comprender la revisión como parte natural del aprendizaje.

Desde el rol docente, esta experiencia reafirmó la importancia de concebir la evaluación como herramienta pedagógica. La retroalimentación continua permitió ajustar consignas, proponer apoyos diferenciados y ofrecer

materiales de lectura adicionales según las necesidades observadas. En este sentido, comprender avances y dificultades fue clave para tomar decisiones oportunas y fundamentadas.

Proyecciones

Para futuras propuestas, se considera necesario reforzar el tiempo destinado a la autoevaluación y avanzar en la elaboración de rúbricas junto a los estudiantes. También resultaría valioso incorporar más instancias de lectura pública de los textos, ya que esta actividad fortaleció la autoestima y permitió celebrar logros colectivos. En síntesis, trabajar con evaluación formativa en un aula heterogénea no implica solo medir aprendizajes, sino construir condiciones para que cada estudiante avance desde su propio punto de partida. Evaluar y enseñar se vuelven así acciones indisolubles, orientadas a garantizar mejores oportunidades de aprendizaje para todos.

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., y Palou de Maté, M. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Condemarín, M., y Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. MINEDUC.
- Velásquez Díaz, W. S. (2024). *La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los estudiantes de secundaria*. Revista Aula Virtual, 5(12), 133–160.

Evaluar para aprender: coherencia y retroalimentación en un proyecto interdisciplinario

Alejandra Eva Montero

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en 5.º grado de una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco del proyecto interdisciplinario anual Animalario marino. La propuesta articuló Ciencias Naturales, Lengua, Tecnología, Artes Visuales e Inglés, y tuvo como propósito no solo la apropiación de contenidos conceptuales, sino también el desarrollo de habilidades de argumentación, trabajo colaborativo y conciencia ambiental. Frente a la tensión entre propuestas de enseñanza contextualizadas y evaluaciones desarticuladas del proceso, se diseñó un enfoque de evaluación formativa sostenido por rúbricas compartidas, instancias de autoevaluación y devoluciones descriptivas. La experiencia mostró que la evaluación, cuando acompaña todo el recorrido y se construye en coherencia con la enseñanza, deja de ser un momento aislado de control para convertirse en motor del aprendizaje y en una herramienta para fortalecer la autonomía estudiantil.

Palabras clave: evaluación formativa; interdisciplinariedad; retroalimentación; autoevaluación; aula heterogénea; proyecto escolar

Introducción

La evaluación escolar suele presentar una tensión persistente: se promueven propuestas didácticas contextualizadas, creativas y significativas, pero luego se recurre a instrumentos de evaluación desarticulados del proceso, basados en preguntas cerradas o en la mera comprobación de contenidos memorizados. Esta brecha, señalada por Rebeca Anijovich, obliga a revisar el sentido mismo de evaluar en la escuela.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un grupo de 28 estudiantes de 5.º grado. El grupo se

caracterizaba por su heterogeneidad: distintos ritmos de aprendizaje, intereses variados y trayectorias escolares diversas. Este rasgo fue asumido no como obstáculo, sino como punto de partida para pensar propuestas didácticas inclusivas. En este marco, surgió una pregunta central: ¿cómo evaluar procesos interdisciplinarios complejos sin reducirlos a una prueba tradicional?

Un proyecto interdisciplinario como contexto de aprendizaje

El proyecto anual “Animalario marino” integró Ciencias Naturales, Lengua, Tecnología, Artes Visuales e Inglés. Los estudiantes investigaron especies marinas, analizaron problemáticas vinculadas con la contaminación oceánica, produjeron un podcast argumentativo y diseñaron salas inmersivas que representaban la zona luminosa y la zona abisal del océano. La propuesta no se limitó a la adquisición de contenidos conceptuales, sino que buscó también fortalecer la argumentación, el trabajo colaborativo y la conciencia ambiental.

Frente a este tipo de enseñanza situada, resultaba incoherente recurrir a una evaluación basada únicamente en preguntas de memorización. Por ello, la evaluación fue pensada como parte constitutiva del recorrido y no como un acto final de verificación.

Rúbricas compartidas y evaluación formativa

Se decidió trabajar desde un enfoque de evaluación formativa que acompañara todo el proceso. Para ello, se diseñaron rúbricas con criterios explícitos que contemplaban tanto los contenidos como las habilidades desarrolladas. Estos criterios fueron compartidos con los estudiantes desde el inicio, de modo que supieran qué se esperaba de sus producciones y pudieran utilizar esa información para orientar su trabajo.

La transparencia de los criterios fue una decisión clave. Permitió que la evaluación dejara de ser un momento aislado y opaco para transformarse en una guía permanente durante el desarrollo del proyecto.

Autoevaluación y retroalimentación

La propuesta incorporó instancias de autoevaluación. En un primer momento, las respuestas de los estudiantes se limitaban a impresiones generales —“me gustó”, “fue difícil”—, pero a partir de la reformulación de consignas lograron identificar con mayor precisión logros concretos y aspectos a mejorar en relación con los criterios establecidos. De este modo, la evaluación comenzó a favorecer la autorregulación y una reflexión más profunda sobre el propio aprendizaje.

La retroalimentación ocupó un lugar central. Más que señalar errores, las devoluciones fueron descriptivas y estuvieron vinculadas con los criterios de la rúbrica, de modo que los estudiantes comprendieran qué habían logrado y qué podían fortalecer. Esta modalidad contribuyó a que la evaluación tuviera una función formativa real.

Caminos diversos para expectativas comunes

En la producción final, además de responder preguntas comunes sobre contenidos básicos, los estudiantes pudieron optar por distintos formatos para profundizar: ampliación escrita, maqueta explicativa o producción audiovisual. Esta decisión no implicó fragmentar la evaluación ni relativizar las expectativas, sino sostener metas comunes con caminos diversos para alcanzarlas.

En este punto, la experiencia resulta especialmente valiosa, ya que muestra que diversificar la evaluación no equivale a bajar exigencias, sino a reconocer modos distintos de aprender y comunicar.

Resultados y desafíos

Los resultados fueron significativos. Disminuyeron las instancias de desaprobación y aumentó la calidad de las producciones finales. Más importante aún, los estudiantes comenzaron a revisar sus trabajos antes de entregarlos, lo que evidenció un mayor nivel de autonomía y de conciencia sobre el proceso de producción.

No obstante, también emergieron desafíos. La evaluación formativa requiere tiempo institucional, espacios de planificación compartida y formación docente específica. Sin estas condiciones, resulta comprensible que persistan prácticas tradicionales centradas únicamente en resultados finales.

Conclusión

El mayor aprendizaje de esta experiencia fue comprender que la evaluación no constituye el cierre de la enseñanza, sino una parte constitutiva de ella. Cuando existe coherencia entre lo que se propone y lo que se evalúa, la retroalimentación se transforma en motor del aprendizaje.

En definitiva, evaluar no es solo medir lo que los estudiantes saben. Es, sobre todo, crear las condiciones para que puedan seguir aprendiendo. La experiencia del Animalario marino reafirma que la evaluación, cuando se integra de manera coherente a proyectos interdisciplinarios, puede constituirse en una herramienta poderosa para comprender aprendizajes, fortalecer la autonomía y sostener prácticas de enseñanza más justas y significativas.

Referencias

Anijovich, R. (2009). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes*. Archivos de Ciencias de la Educación, 3(3), 45-54.

Puentes de comunicación: la evaluación formativa como estrategia de inclusión en el Nivel Inicial

María Agustina Catalano

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre una experiencia de evaluación formativa desarrollada en una sala de 5 años del Nivel Inicial, a partir del acompañamiento pedagógico de un niño con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA). En un grupo de 22 niños y niñas, se implementó el uso de pictogramas como estrategia de mediación comunicativa integrada a la dinámica general de la sala. La experiencia permitió observar cómo la evaluación formativa, entendida como proceso continuo de recolección e interpretación de evidencias, puede constituirse en una herramienta de inclusión y justicia educativa. El análisis se centra en el valor de la retroalimentación visual y gestual, en la participación del grupo de pares y en la construcción progresiva de la autonomía social. Se sostiene que, en contextos inclusivos, evaluar implica reconocer trayectorias singulares, ajustar la enseñanza y hacer visibles avances que muchas veces no encuentran lugar en formatos tradicionales de valoración.

Palabras clave: evaluación formativa; inclusión educativa; Nivel Inicial; TEA; retroalimentación

Introducción

En el Nivel Inicial, la evaluación exige una mirada pedagógica capaz de reconocer procesos de aprendizaje que muchas veces se expresan en gestos, desplazamientos, formas de participación y modos de habitar el espacio. Esta perspectiva cobra especial relevancia en contextos de inclusión, donde la enseñanza debe ajustarse a trayectorias singulares sin reducirlas a lógicas de déficit o comparación.

El presente artículo recupera una experiencia desarrollada en una sala de 5 años de una escuela infantil, con un grupo de 22 niños y niñas, en la que el foco de la intervención pedagógica se centró en un alumno con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se

trataba de un niño tranquilo, cuya presencia en la sala se expresaba mediante conductas de autorregulación, como el aleteo de manos, y una marcada tendencia a deambular por los distintos rincones. Estas características generaban inicialmente extrañeza en sus pares, quienes no habían compartido antes el espacio escolar con un compañero de estas características. En este contexto, la evaluación no podía pensarse como juicio final sobre capacidades, sino como un proceso permanente de observación e interpretación orientado a ajustar la enseñanza y a construir condiciones de participación genuina.

El problema pedagógico: evaluar para incluir

Uno de los desafíos centrales de la experiencia fue construir mediaciones pedagógicas que permitieran ampliar las posibilidades de comunicación y participación del niño dentro de la dinámica grupal. La barrera no radicaba únicamente en sus modos singulares de expresión, sino también en la dificultad del grupo para comprender esos modos y vincularse con ellos sin temor o desconcierto.

Desde esta perspectiva, evaluar implicó observar las interacciones, identificar obstáculos en la comunicación y generar estrategias que no quedaran restringidas al acompañamiento individual, sino que transformaran la experiencia colectiva de la sala. Tal como plantea Anijovich (2017), la evaluación debe ser entendida como un campo de prácticas que permite producir información significativa para orientar la enseñanza. En este caso, esa información surgía de la observación de escenas cotidianas y del análisis de cómo el entorno habilitaba —o no— nuevas formas de participación.

Pictogramas y mediación comunicativa

Frente a esta situación, la docente decidió implementar el uso de pictogramas como estrategia de mediación comunicativa. La decisión pedagógica no fue concebida como un recurso aislado o exclusivo para el niño con TEA, sino como una herramienta incorporada a la dinámica general de la sala, accesible para todos los niños y niñas. Este aspecto resultó fundamental, ya que permitió democratizar el acceso a nuevas formas de comunicación y evitar la construcción de un recurso estigmatizante vinculado únicamente a la diferencia.

La inclusión de pictogramas favoreció la comprensión de consignas, anticipó acciones y amplió las posibilidades de expresión. Al mismo tiempo, ofreció al grupo una oportunidad concreta para aprender que no todos se comunican del mismo modo. De esta manera, la evaluación formativa no solo acompañó la trayectoria de un niño en particular, sino que produjo un aprendizaje

grupal sobre la diversidad de lenguajes y formas de habitar la escuela.

Retroalimentación visual, andamiaje docente y evidencia de aprendizaje

El aporte de Velásquez Díaz (2024) sobre la retroalimentación como motor de autonomía resulta especialmente pertinente para analizar esta experiencia. En este caso, la retroalimentación no podía ser exclusivamente verbal: debía asumir un carácter visual, gestual y situado. La docente intervino como andamiaje temporal, “traduciendo” intenciones, mediando acercamientos y acompañando a los pares en la interpretación de las conductas del niño.

Luego de varias semanas de trabajo sostenido, se produjo un episodio especialmente significativo durante el espacio de construcciones. En un contexto de alta demanda social, el niño dejó de deambular, se acercó a un compañero, tocó suavemente su hombro para captar su atención y señaló con precisión el pictograma de “quiero uno”. Esta acción constituye una evidencia clara de aprendizaje, ya que condensa una serie de logros complejos: iniciativa social, regulación corporal, contacto físico intencional y uso funcional de un código simbólico compartido.

La respuesta del grupo como coevaluación y reconocimiento

La reacción de los compañeros fue también pedagógicamente relevante. Lejos de ignorar el gesto, lo celebraron con entusiasmo y respondieron a su pedido. Esta validación del grupo puede ser leída como una forma temprana de coevaluación y retroalimentación entre pares, en tanto devolvió al niño una imagen de competencia y de pertenencia. La respuesta del entorno no solo confirmó que la mediación había sido efectiva, sino que también mostró que el grupo había aprendido a reconocer otras formas de comunicar y de pedir.

En este sentido, la evaluación formativa permitió documentar que el progreso del niño no era lineal ni podía entenderse al margen del contexto. Su posibilidad de participar dependía en gran medida de la seguridad que el entorno le ofrecía y de la disponibilidad del grupo para interpretar sus modos singulares de expresión. Lo que al comienzo aparecía como barrera lingüística o conductual se transformó así en una oportunidad pedagógica para enseñar respeto, empatía y convivencia en la diversidad.

Evaluar en la diversidad: una cuestión de justicia educativa

La experiencia permite afirmar que la evaluación en contextos inclusivos no puede reducirse a la constatación

de desempeños esperables según parámetros homogéneos. Evaluar implica reconocer trayectorias singulares, valorar avances parciales y construir dispositivos sensibles a distintos tiempos y formas de aprender. En este caso, la evaluación formativa no solo hizo visible un avance individual, sino que también permitió constatar una transformación del grupo en su conjunto.

Desde esta mirada, la inclusión no se agota en la presencia física en el aula, sino que supone construir condiciones reales de pertenencia. El trabajo con pictogramas, la mediación docente y la respuesta de los pares contribuyeron a reemplazar una inicial sensación de extrañeza por un vínculo más comprensivo y respetuoso. La evaluación, entonces, se volvió una herramienta al servicio de la justicia educativa, en tanto permitió orientar la enseñanza hacia la participación efectiva de todos.

Conclusión

La experiencia desarrollada muestra que, en contextos de inclusión, la evaluación formativa exige una docencia atenta, flexible y capaz de leer indicios sutiles de aprendizaje. Evaluar no es aquí controlar ni clasificar, sino registrar avances, interpretar necesidades y ofrecer mediaciones que hagan posible la construcción de vínculos y de autonomía.

A futuro, podría resultar valioso profundizar el uso de agendas visuales más complejas, que permitan anticipar cambios de actividad y reducir momentos de ansiedad asociados a la incertidumbre. Sin embargo, el principal aprendizaje que deja esta experiencia es que, cuando la evaluación se pone al servicio del aprendizaje y de la inclusión, la escuela puede transformarse verdaderamente en una comunidad donde cada niño encuentra modos posibles de hacer oír su voz y ocupar un lugar en común.

Referencias

- Anijovich, R. (2017). *La evaluación de los aprendizajes como objetivo de estudio y campo de prácticas* [Entrevista].
- Camilloni, A. R. W., Celman, S., Litwin, E., y 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 en los estudiantes de secundario*.

Cuando la escuela hace memoria: evaluar en la diversidad desde una experiencia colectiva

Ivanna Sol Ruiz

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre una experiencia pedagógica desarrollada en 7.º grado del nivel primario, en el marco del proyecto institucional “La escuela hace memoria”. La propuesta tuvo como cierre la colocación de una baldosa conmemorativa en homenaje a un ex alumno de la institución, detenido-desaparecido durante la última dictadura cívico-militar en Argentina. En un aula heterogénea, la experiencia articuló contenidos de Ciencias Sociales, Lengua, Plástica, Música y Educación Ciudadana, y se sostuvo en una concepción de evaluación formativa orientada a acompañar trayectorias diversas. A partir de observaciones, registros de intervenciones orales, producciones escritas y momentos de autoevaluación, se buscó valorar no solo la apropiación de contenidos, sino también el compromiso, la empatía y la participación en la construcción de una memoria colectiva. Se sostiene que evaluar en la diversidad implica reconocer múltiples formas de aprender y construir dispositivos pedagógicos que hagan lugar a todos.

Palabras clave: evaluación formativa; memoria colectiva; diversidad; escuela primaria; derechos humanos

Introducción

Pensar la evaluación en aulas heterogéneas exige revisar aquellas prácticas que, bajo criterios homogéneos, tienden a invisibilizar trayectorias, ritmos y modos diversos de aprender. Esta revisión resulta especialmente necesaria cuando la enseñanza aborda contenidos socialmente significativos, vinculados con la memoria, los derechos humanos y la construcción de ciudadanía. En esos casos, evaluar no puede limitarse a comprobar información retenida, sino que debe atender también a procesos de reflexión, apropiación simbólica y participación colectiva.

El presente trabajo recupera una experiencia desarrollada en la Escuela N.º 11 del Distrito Escolar 18, en un curso de 7.º grado del nivel primario. El grupo estaba conformado por 36 estudiantes y se caracterizaba por una marcada heterogeneidad en relación con los ritmos y estilos de aprendizaje, los niveles de autonomía, las trayectorias escolares y los contextos socioculturales. En este marco, el desafío consistió en diseñar una propuesta que garantizara la participación de todos los estudiantes, respetando sus singularidades y construyendo una evaluación acorde con esa diversidad.

Memoria, escuela y construcción pedagógica

La propuesta se inscribió en el proyecto institucional “La escuela hace memoria” y tuvo como cierre la colocación de una baldosa conmemorativa en homenaje a un ex alumno de la institución, detenido-desaparecido durante la última dictadura cívico-militar en Argentina. Los objetivos principales fueron promover la construcción de memoria colectiva, fortalecer el compromiso con los derechos humanos y generar instancias de enseñanza y evaluación inclusivas.

El trabajo se desarrolló a lo largo del año e integró contenidos de Ciencias Sociales, Lengua, Plástica, Música y Educación Ciudadana. Esta articulación interdisciplinaria permitió abordar el tema desde múltiples lenguajes y ofrecer diversas formas de participación. En contextos de heterogeneidad, esta decisión pedagógica resulta especialmente significativa, ya que amplía las puertas de entrada al conocimiento y evita reducir la comprensión a un único registro expresivo.

Una propuesta de enseñanza en clave inclusiva

La secuencia se inició con una indagación de saberes previos a partir de conversaciones grupales y producciones escritas breves sobre los conceptos de memoria, historia y derechos humanos. Este primer momento permitió recuperar las voces de todos los estudiantes y ajustar las estrategias de enseñanza según las necesidades detectadas.

Posteriormente, se trabajó con materiales diversos: textos informativos adaptados, testimonios, relatos y fragmentos de entrevistas vinculadas con la historia reciente. La variedad de recursos respondió a la necesidad de ofrecer múltiples formas de acceso al conocimiento, favoreciendo la comprensión y la participación. Las actividades se organizaron de manera flexible, combinando propuestas individuales, en parejas y en pequeños grupos, con consignas diferenciadas que permitieron distintos niveles de profundidad. Esta diversificación resulta

coherente con una perspectiva de evaluación formativa, en la medida en que reconoce que no todos los estudiantes aprenden del mismo modo ni pueden demostrar lo aprendido a través de una única tarea.

La evaluación como proceso continuo

La evaluación fue concebida como un proceso continuo, formativo y contextualizado, priorizando el seguimiento de los aprendizajes por sobre la calificación final. Para ello se utilizaron diversos instrumentos: observación sistemática, registro de intervenciones orales, producciones escritas de distinta complejidad y momentos de autoevaluación.

Esta decisión permitió que cada estudiante pudiera mostrar lo aprendido desde sus propias posibilidades, evitando una evaluación homogénea que dejara fuera aspectos centrales del proceso. Tal como señalan Anijovich y Cappelletti (2017), la evaluación formativa tiene sentido cuando permite recoger evidencias de aprendizaje relevantes y utilizarlas para orientar la enseñanza. En esta experiencia, esas evidencias no se restringieron a respuestas escritas, sino que incluyeron modos de participación, calidad de las intervenciones, capacidad de escucha, empatía y compromiso con el tema trabajado.

Las producciones finales incluyeron cartas simbólicas, textos reflexivos, afiches colectivos y aportes orales durante las instancias de intercambio. Estos trabajos permitieron valorar no solo la apropiación de contenidos, sino también la construcción de actitudes vinculadas con la convivencia democrática y la memoria como responsabilidad colectiva. De este modo, la evaluación se constituyó en una herramienta pedagógica que acompañó la enseñanza y fortaleció los aprendizajes.

El acto conmemorativo como instancia de aprendizaje

El cierre del proyecto estuvo dado por el acto de colocación de la baldosa conmemorativa, un momento de gran significado para la comunidad educativa. Los estudiantes participaron activamente en la organización del acto y en la lectura de textos producidos por ellos mismos. Esta instancia hizo visibles aprendizajes que no siempre aparecen en formatos evaluativos tradicionales: la construcción de una voz propia, la apropiación del sentido de la memoria, la capacidad de intervenir públicamente y el compromiso con una causa colectiva.

En este sentido, la experiencia mostró que evaluar también implica reconocer aprendizajes éticos, afectivos y ciudadanos. Cuando la enseñanza se orienta a construir memoria colectiva, la evaluación no puede desligarse de esa dimensión y reducirse a comprobar datos o definiciones.

Debe considerar también el modo en que los estudiantes se posicionan frente al pasado, al otro y a la comunidad de la que forman parte.

Reflexión pedagógica y proyección

Desde una reflexión docente, la experiencia reafirmó la importancia de concebir la evaluación en aulas heterogéneas como una oportunidad para acompañar trayectorias diversas y no como un mecanismo de exclusión. Uno de los aspectos más valiosos fue comprobar que todos los estudiantes pudieron apropiarse del sentido de la memoria desde su lugar, construyendo aprendizajes significativos en torno a un proyecto común.

Al mismo tiempo, la experiencia deja abierta una línea de mejora relevante: profundizar instancias de coevaluación y ampliar la participación de las familias. Esto permitiría fortalecer aún más el vínculo entre escuela, memoria y comunidad, y enriquecer la evaluación con nuevas voces y perspectivas. En futuras implementaciones, también sería valioso explicitar con mayor sistematicidad los criterios de evaluación para favorecer procesos más visibles de autoobservación y metacognición en los estudiantes.

Conclusión

La experiencia desarrollada permite afirmar que evaluar en la diversidad implica construir dispositivos sensibles a trayectorias, ritmos y formas de participación diferentes. Cuando la enseñanza se organiza a partir de proyectos con sentido social, la evaluación puede convertirse en una herramienta de inclusión, reconocimiento y acompañamiento pedagógico.

En este caso, la memoria colectiva funcionó no solo como contenido de enseñanza, sino también como horizonte ético desde el cual pensar la evaluación. Hacer lugar a todas las voces, diversificar instrumentos y reconocer distintos modos de aprender permitió construir una propuesta más justa y significativa. Evaluar, en este marco, fue también una manera de enseñar a recordar con otros.

Referencias

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

3. Prácticas, dispositivos y retroalimentación

Circuitos de aprendizaje: la evaluación formativa como motor de procesos en Educación Tecnológica

Mariel Emilse Baigorri

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en primer año del nivel secundario, en la Escuela de Comercio N.º 30 D.E. 18, en el área de Educación Tecnológica. La propuesta se implementó con un grupo de 20 estudiantes de entre 12 y 13 años, en el contexto de la transición entre la escuela primaria y la secundaria, etapa marcada por nuevas exigencias de autonomía y por una heterogeneidad significativa en los conocimientos previos. Frente a dificultades para comprender los sistemas y procesos productivos más allá de los artefactos, se diseñó una secuencia centrada en la evaluación formativa, mediante rúbricas analíticas compartidas, diálogos reflexivos, retroalimentación continua y tickets de salida. La experiencia permitió resignificar la evaluación, que dejó de ser percibida como un veredicto final para convertirse en un instrumento de comprensión, autorregulación y ajuste de la enseñanza. El trabajo muestra que transparentar criterios y ofrecer devoluciones orientadas al futuro fortalece la autonomía, la motivación y la comprensión profunda en el ingreso a la secundaria.

Palabras clave: evaluación formativa; educación tecnológica; retroalimentación; rúbricas; tickets de salida; escuela secundaria

Introducción

El ingreso a la escuela secundaria constituye una etapa especialmente significativa en las trayectorias escolares. Supone para los estudiantes no solo enfrentar nuevos contenidos, sino también adaptarse a otras formas de organización institucional, a mayores niveles de autonomía y a nuevas expectativas respecto de su desempeño. En ese contexto, la evaluación ocupa un lugar central, ya que puede funcionar como instancia de acompañamiento o, por el contrario, como mecanismo de clausura y desorientación.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en

la Escuela de Comercio N.º 30, con un grupo de primer año conformado por 20 estudiantes de entre 12 y 13 años. En la materia Educación Tecnológica, se observó una marcada heterogeneidad en el manejo de conceptos vinculados con sistemas y procesos productivos: mientras algunos alumnos identificaban con facilidad flujos de información y componentes de una organización comercial, otros asociaban la tecnología exclusivamente con artefactos y no con procesos.

A partir de este diagnóstico, surgió un desafío pedagógico preciso: ¿cómo transformar la evaluación, en el ingreso a la secundaria, en una herramienta para comprender procesos de aprendizaje y no solo en un acto final de control?

La evaluación como parte constitutiva de la enseñanza

El objetivo de la propuesta fue modificar la mirada de los estudiantes sobre la evaluación, pasando de una lógica centrada en la calificación a una perspectiva de proceso continuo de conocimiento. En una escuela de comercio, donde la noción de sistema resulta estructurante, se buscó que los alumnos no solo aprendieran contenidos técnicos, sino que desarrollaran habilidades metacognitivas para reconocer sus propios recorridos de aprendizaje.

En este sentido, el trabajo se sostuvo en una concepción de la evaluación integrada a la enseñanza y al aprendizaje. Tal como señalan Camilloni (1998) y Anijovich y Cappelletti (2017), evaluar no debe entenderse como una instancia separada o meramente administrativa, sino como un proceso que ofrece información valiosa para orientar la intervención docente y permitir a los estudiantes comprender mejor qué están aprendiendo y cómo pueden seguir mejorando.

Transparencia de criterios y retroalimentación

Para abordar la diversidad del aula, se implementaron rúbricas analíticas compartidas desde el inicio de la unidad sobre “Sistemas de Producción y Control”. Al transparentar criterios tales como la capacidad para analizar flujos, utilizar lenguaje técnico, resolver problemas en equipo y organizar la información, la evaluación dejó de percibirse como un veredicto opaco y comenzó a funcionar como una hoja de ruta. Los estudiantes pudieron apropiarse de las expectativas de logro y reducir la asimetría tradicional del proceso evaluativo.

Durante el desarrollo de la propuesta, la retroalimentación formativa se convirtió en la columna vertebral del trabajo pedagógico. En lugar de correcciones punitivas, se apeló a preguntas reflexivas como: “¿Qué pasaría en este proceso administrativo si falla el flujo de

información en este punto?” o “¿Cómo te diste cuenta de que este operador era el más eficiente para el sistema?”. Estas intervenciones permitieron desplazar la atención del error pasado hacia estrategias futuras de mejora. Según Anijovich y Cappelletti (2020), este tipo de retroalimentación resulta decisivo tanto para la motivación como para la autoestima, en tanto reconoce el progreso individual y ofrece orientaciones concretas para seguir aprendiendo.

Los tickets de salida como herramienta de ajuste

Un instrumento especialmente valioso fue la implementación de tickets de salida al finalizar cada bloque práctico. En ellos, los estudiantes respondían de forma anónima qué concepto les había resultado más complejo de vincular con la realidad comercial y qué ayuda específica necesitaban. Esta información permitió ajustar la planificación de la clase siguiente en tiempo real, transformando la evaluación en una herramienta directa para reorientar la enseñanza.

En un primer momento, algunos alumnos temían que reconocer dificultades pudiera perjudicarlos en términos de calificación. Sin embargo, al comprobar que sus respuestas derivaban en nuevas propuestas de trabajo colectivo, la cultura de la nota fue cediendo ante una cultura del aprendizaje. Este cambio de percepción resultó decisivo para construir un clima de aula más abierto, reflexivo y orientado a la mejora.

Resultados y aprendizajes observados

Los resultados fueron altamente satisfactorios. En las producciones finales, donde los estudiantes debían diseñar un diagrama de procesos para una pequeña organización, se observó que incluso aquellos con trayectorias más debilitadas lograron niveles de comprensión profunda apoyándose en las rúbricas y en las devoluciones intermedias. También se incrementó la capacidad de autoevaluación: los alumnos dejaron de preguntar pasivamente “¿está bien?” y comenzaron a utilizar los criterios compartidos para revisar sus propios bocetos antes de la entrega final.

La evaluación dejó de ser un momento de estrés para convertirse en una oportunidad de conocimiento genuino. Esta transformación tuvo efectos no solo en los aprendizajes conceptuales, sino también en la autonomía responsable y en el protagonismo de los estudiantes en sus decisiones de aprendizaje.

Conclusión

Al concluir la experiencia, se vuelve evidente que,

en Educación Tecnológica, el error no debe leerse como falta, sino como una ventana a los procesos de pensamiento del alumno. Lo más valioso fue comprobar cómo jóvenes de primer año comenzaron a desarrollar una autonomía más consciente al comprender el sentido de lo que debían aprender y al participar activamente en la evaluación de sus propios recorridos.

No obstante, la experiencia también permitió identificar un desafío relevante: la gestión del tiempo institucional. Ofrecer retroalimentación detallada y personalizada en grupos numerosos exige una organización sólida para evitar el agotamiento docente. Como proyección, resulta pertinente incorporar más instancias de retroalimentación entre pares, enseñando a los estudiantes no solo a recibir comentarios, sino también a ofrecer sugerencias constructivas basadas en criterios claros.

En definitiva, transformar la evaluación en una práctica cotidiana en Educación Tecnológica no implica solo cambiar una técnica, sino modificar un paradigma. Supone garantizar el derecho de los estudiantes a un aprendizaje significativo, autónomo y acompañado.

Referencias

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2020). *La retroalimentación formativa: una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza*. Revista Docencia Universitaria, 21(1), 81–96.
- Camilloni, A. R. W. (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.
- León-Warthon, M. (2021). *Evaluación formativa: el papel de la retroalimentación en el desarrollo del pensamiento crítico*. Maestro y Sociedad, 18(2), 563–571.
- Velásquez Díaz, W. S. (2024). *La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los estudiantes de secundaria*. Revista Aula Virtual, 5(12), 133–160.

Puentes de aprendizaje: la bitácora digital como brújula para evaluar Biología en 2° año

María Sol Álvarez

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en una escuela secundaria de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un grupo de 2.º año en el área de Biología. La propuesta surgió frente a la necesidad de trascender la evaluación tradicional centrada en la memorización y promover procesos de autorregulación y metacognición en un aula heterogénea. Para ello, se implementó una “Bitácora de Vuelo Digital” como dispositivo de evaluación procesual y formativa, en la que los estudiantes registraron evidencias de aprendizaje en diversos formatos, reflexionaron sobre sus errores y documentaron estrategias de mejora. La experiencia se articuló con rúbricas compartidas, estaciones de aprendizaje y retroalimentación continua. Los resultados muestran que la transparencia de criterios y el registro sistemático del proceso favorecen la comprensión profunda, reducen el estrés asociado a la evaluación y fortalecen el protagonismo estudiantil.

Palabras clave: evaluación formativa; biología; metacognición; bitácora digital; retroalimentación; aulas heterogéneas

Introducción

En la escuela secundaria, la enseñanza de la Biología suele quedar reducida con frecuencia a la memorización de conceptos, órganos y sistemas, acompañada por evaluaciones centradas en la reproducción de información. Frente a esta lógica, se vuelve necesario construir propuestas que permitan comprender procesos y promover un vínculo más reflexivo con el aprendizaje.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en una escuela secundaria de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un grupo de 2.º año conformado por 28 estudiantes de entre 14 y 15 años. El curso se caracterizaba por una marcada heterogeneidad en

los ritmos de aprendizaje y en los niveles de autonomía, lo que llevó a buscar estrategias capaces de sostener diferentes recorridos sin renunciar a la exigencia pedagógica. Enmarcada en el Programa BA Aprende, la propuesta se centró en el eje “Sistemas del cuerpo humano” y partió de un interrogante concreto: ¿cómo evaluar en Biología de manera que los estudiantes no solo recuerden contenidos, sino que comprendan procesos, reflexionen sobre sus errores y se conviertan en protagonistas de su propio

De la prueba al proceso

Con el propósito de responder a este desafío, se optó por alejarse del examen tradicional y diseñar una herramienta de evaluación procesual: la Bitácora de Vuelo Digital. Este dispositivo permitió a los estudiantes documentar su recorrido de aprendizaje mediante audios explicativos, esquemas conceptuales, producciones escritas y reflexiones metacognitivas.

Durante cuatro semanas, las clases se organizaron como espacios de producción y exploración. La docente dejó de ocupar exclusivamente el lugar de transmisora de contenidos para asumir un rol de acompañamiento, ofreciendo retroalimentación inmediata y orientaciones puntuales. A su vez, se implementaron estaciones de aprendizaje que ofrecían distintas modalidades de profundización, como el uso de realidad aumentada para el estudio del sistema nervioso o el análisis de casos clínicos. Esta diversidad de entradas respetó intereses y perfiles distintos dentro del aula heterogénea.

Criterios compartidos y metacognición

Uno de los elementos más valiosos de la propuesta fue la incorporación de rúbricas compartidas desde el inicio de la unidad. Al conocer con anticipación los criterios de evaluación, los estudiantes pudieron orientar mejor sus decisiones y transformar la evaluación en una hoja de ruta, más que en una instancia sorpresiva o sancionatoria.

Cada bitácora incluía, además, una sección denominada “ajuste de trayectoria”, en la que los alumnos debían identificar qué concepto les había resultado más complejo y qué estrategia habían utilizado para superarlo. Este espacio favoreció la metacognición, ya que permitió explicitar no solo qué se aprendía, sino también cómo se estaba aprendiendo. En este sentido, la evaluación dejó de enfocarse exclusivamente en productos terminados y comenzó a valorar el proceso, las decisiones y la capacidad de revisión.

Resultados de la experiencia

Los resultados fueron significativos. Al finalizar la propuesta, el 85 % de los estudiantes logró integrar los contenidos mínimos requeridos. Sin embargo, el dato más relevante no fue únicamente ese, sino la mejora en la calidad de las reflexiones metacognitivas. Los estudiantes que inicialmente presentaban mayores dificultades de organización encontraron en la estructura de la bitácora y en el soporte digital un andamiaje que les brindó seguridad y mayor capacidad de seguimiento de su propio proceso.

Asimismo, la evaluación dejó de ser vivida como un momento de estrés para convertirse en un diálogo constante entre pares y con la docente. La innovación más importante no radicó solamente en el uso de la tecnología, sino en el cambio de paradigma sobre qué significa “saber” Biología: no repetir nombres de órganos, sino comprender procesos y poder explicar cómo se aprende sobre ellos.

Fundamentación pedagógica

Desde una perspectiva profesional, uno de los hallazgos más valiosos de la experiencia fue advertir que la transparencia en los criterios de evaluación contribuye a reducir desigualdades en el aula. En esta línea, Anijovich (2014) sostiene que trabajar en aulas heterogéneas implica reconocer que todos pueden aprender si se les ofrecen consignas desafiantes y significativas. A su vez, la propuesta dialoga con el enfoque de evaluación auténtica de Díaz Barriga (2005), al promover tareas situadas, vinculadas con problemas reales de la salud humana y no con la mera repetición de información.

Del mismo modo, Camilloni (1998) plantea que la evaluación no puede considerarse un apéndice de la enseñanza, sino una herramienta de conocimiento que permite dar forma a los procesos de aprendizaje. La bitácora digital se inscribe precisamente en esta perspectiva: no certifica únicamente resultados, sino que hace visibles recorridos, dificultades, revisiones y modos de apropiación del saber.

Proyecciones

Como proyección, la experiencia señala la necesidad de profundizar la coevaluación entre pares. Si bien la retroalimentación docente fue constante, el siguiente paso consistiría en institucionalizar momentos de crítica constructiva entre estudiantes, fortaleciendo así la responsabilidad colectiva por el aprendizaje.

La evaluación en aulas heterogéneas requiere planificación minuciosa, escucha pedagógica y decisiones sostenidas en el tiempo. No se trata de una tarea simple,

pero los puentes que se construyen hacia el conocimiento justifican plenamente el esfuerzo de revisar y rediseñar las prácticas.

Conclusión

La experiencia confirma que evaluar en Biología no debería significar capturar una imagen fija del saber del estudiante, sino acompañar un proceso dinámico de comprensión, producción y reflexión. En este sentido, la bitácora digital operó como una brújula pedagógica: orientó, registró, visibilizó y dio sentido al recorrido.

Cuando la evaluación se articula con criterios transparentes, tareas auténticas y devoluciones oportunas, deja de ser un veredicto final para convertirse en una herramienta de comprensión profunda de los aprendizajes. Allí reside su mayor potencia pedagógica.

Referencias

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Camilloni, A. R. W. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. En A. R. W. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, y M. del C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 67–92). Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2023). *Marco pedagógico BA Aprende*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La evaluación como oportunidad: acompañar la escritura en inglés hacia el nivel C1

Delfina Maldonado

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en 5.º año de una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el área de inglés, orientada al fortalecimiento de la producción escrita para exámenes internacionales de nivel avanzado. La propuesta se organizó a partir de una concepción de la evaluación como proceso formativo y no como instancia de sanción o control. En un grupo heterogéneo, se implementaron estrategias de transparencia de criterios, autoevaluación, coevaluación y metacognición, utilizando la escala oficial de Cambridge como herramienta compartida de análisis. La experiencia permitió que los estudiantes comprendieran con mayor claridad qué se esperaba de sus textos, desarrollaran herramientas de autorregulación y mejoraran progresivamente la calidad de sus producciones escritas. El trabajo muestra que, cuando la evaluación se integra a la enseñanza como oportunidad de conocimiento, se fortalece la autonomía y se amplían las posibilidades de aprendizaje.

Palabras clave: evaluación formativa; inglés; metacognición; coevaluación; autoevaluación; retroalimentación

Introducción

En la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel secundario, uno de los desafíos más importantes consiste en acompañar a los estudiantes en el desarrollo de producciones escritas complejas, sin reducir la evaluación a la mera corrección de errores. Alcanzar un nivel avanzado, como el C1 en inglés, exige no solo dominio lingüístico, sino también comprensión de criterios, capacidad de revisión y autonomía creciente frente al propio proceso de aprendizaje.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló con estudiantes de 5.º año de una escuela pública de

la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la preparación para la producción escrita requerida en exámenes internacionales de Cambridge. El grupo era heterogéneo en sus desempeños, ritmos de aprendizaje y niveles de seguridad frente a la escritura académica en inglés. Frente a este contexto, surgió un interrogante pedagógico central: ¿cómo transformar la evaluación de la escritura en inglés en una herramienta de aprendizaje, y no en una práctica punitiva centrada exclusivamente en la marcación del error?

De la corrección al conocimiento de los criterios

Una de las primeras decisiones de la propuesta fue transparentar los criterios de evaluación. Tradicionalmente, muchos estudiantes perciben la corrección escrita como un acto subjetivo del docente, opaco y difícil de interpretar. Para revertir esa lógica, se compartió con el grupo la *assessment scale* de Cambridge, de modo que pudieran conocer las dimensiones bajo las cuales serían analizadas sus producciones: contenido, logro comunicativo, organización y lenguaje.

Este paso resultó fundamental. Al contar con criterios claros, la evaluación dejó de aparecer como juicio arbitrario y comenzó a funcionar como una hoja de ruta para la mejora. Tal como plantea Celman, la evaluación puede constituirse en herramienta de conocimiento cuando permite comprender por qué una producción alcanza determinado nivel y qué aspectos requieren revisión.

Autoevaluación, coevaluación y heterogeneidad

La heterogeneidad del grupo hizo evidente que no todos los estudiantes resolvían las tareas del mismo modo ni necesitaban los mismos apoyos. En este marco, la propuesta incorporó instancias de autoevaluación y coevaluación como estrategias para ampliar la participación y atender diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

Los estudiantes revisaban escritos propios y de sus compañeros utilizando las rúbricas oficiales. Este trabajo no solo los ayudó a reconocer errores o aciertos, sino también a comprender más profundamente qué hace que un texto resulte claro, efectivo y adecuado para la situación comunicativa. La coevaluación activó, además, una dimensión social del aprendizaje: la devolución entre pares permitió intercambios más horizontales y favoreció una actitud más activa frente al proceso de revisión.

La metacognición como eje del proceso

Un componente central de la experiencia fue el trabajo metacognitivo. No alcanzaba con que los estudiantes supieran qué habían hecho mal; era necesario

que pudieran comprender cómo aprendían, qué estrategias utilizaban y de qué modo podían mejorar sus producciones futuras. En este punto, el andamiaje docente tuvo un lugar decisivo. A través de preguntas, orientaciones y ejemplos, se fue acompañando a los estudiantes para que lograran aplicar los criterios de evaluación a sus propios textos y tomar decisiones más autónomas.

La retroalimentación buscó ser no solo cognitiva, sino también emocional y organizativa. Solicitar a los estudiantes que justificaran la nota que se asignaban a sí mismos o a sus compañeros los obligó a argumentar, revisar evidencias y desarrollar herramientas de autocorrección que serían fundamentales en situaciones de examen, donde la autonomía resulta indispensable.

Resultados y reflexión pedagógica

La experiencia permitió observar una mejora progresiva en la calidad de las producciones escritas y, sobre todo, en la relación de los estudiantes con la evaluación. La corrección dejó de ser vivida únicamente como señalamiento de errores y comenzó a funcionar como orientación para nuevas decisiones de escritura. En este proceso, la evaluación formativa no solo mejoró los resultados, sino que fortaleció la confianza de los estudiantes y su capacidad de autorregulación.

Asimismo, la propuesta reafirmó una idea pedagógica central: no es posible innovar en evaluación sin revisar también las formas de enseñar. Mejorar la evaluación implica necesariamente mejorar la enseñanza, en tanto ambas dimensiones forman parte de un mismo proceso. Cuando los estudiantes conocen los criterios, participan de la revisión y desarrollan reflexión metacognitiva, la evaluación deja de ser un dedo acusador para convertirse en una mediación hacia el conocimiento.

Conclusión

La experiencia confirma que entender la evaluación como proceso continuo y no como suceso final permite transformar el aula en un espacio de pensamiento crítico y de apropiación del aprendizaje. En la enseñanza de lenguas extranjeras, esta mirada resulta especialmente potente, porque permite desplazar el foco desde la corrección punitiva hacia el desarrollo de herramientas para revisar, argumentar y mejorar.

En síntesis, la evaluación formativa, articulada con criterios transparentes, coevaluación y metacognición, se constituye en una herramienta pedagógica poderosa para acompañar la escritura en inglés y promover mayores niveles de autonomía. En ese desplazamiento reside su mayor valor formativo.

Referencias

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

Repensar un instrumento de la evaluación sumativa a la evaluación formativa en 3° grado

Daniela Edith Moscón

Resumen

El presente artículo analiza críticamente un instrumento de evaluación de Lengua aplicado en 3.º grado del primer ciclo de una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el propósito de revisar sus alcances y limitaciones desde una perspectiva de evaluación formativa. En un grupo heterogéneo, con estudiantes que presentan distintos niveles de alfabetización y algunos que requieren adecuaciones curriculares, la prueba tradicional resulta insuficiente para comprender los procesos reales de aprendizaje. A partir de esta constatación, se propone resignificar la evaluación como oportunidad de mejora, mediante consignas claras, situadas y auténticas, que promuevan metacognición, retroalimentación y producción significativa. El trabajo muestra que transformar un instrumento no implica solo cambiar preguntas, sino revisar el sentido pedagógico de la evaluación y su vínculo con la enseñanza.

Palabras clave: evaluación formativa; lengua; escuela primaria; retroalimentación; metacognición; consignas auténticas

Introducción

La evaluación escolar suele asociarse a la verificación de resultados y a la asignación de una calificación final. Sin embargo, cuando se trabaja en aulas heterogéneas y con estudiantes que presentan distintos puntos de partida, resulta necesario revisar críticamente los instrumentos utilizados para que la evaluación no se limite a medir productos terminados, sino que permita comprender procesos de aprendizaje y orientar la enseñanza.

La situación aquí analizada corresponde a 3.º grado del primer ciclo de una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ubicada en el barrio de Constitución. El grupo está conformado por 25 estudiantes y presenta una heterogeneidad significativa en los niveles de

aprendizaje: algunos requieren adecuaciones curriculares y no todos se encuentran alfabetizados convencionalmente. La evaluación fue tomada durante la última semana de abril, luego de un primer bimestre de trabajo en el área de Lengua.

A partir de este escenario, surge un interrogante pedagógico central: ¿qué información brinda realmente un instrumento de evaluación tradicional en un grupo heterogéneo y cómo podría reformularse para transformarse en una herramienta de aprendizaje?

Análisis del instrumento evaluativo

El instrumento aplicado se compone de varias tareas: lectura del cuento *El viejito que sabía*, respuestas escritas a preguntas de comprensión lectora, actividades vinculadas con conceptos gramaticales y signos de puntuación, y copia en letra cursiva de un fragmento del texto. Tal como está diseñado, el dispositivo responde a una lógica sumativa, orientada a determinar resultados alcanzados y a medir el grado de apropiación de contenidos previamente enseñados.

Este formato presenta limitaciones importantes. En primer lugar, propone tareas mayormente teóricas y descontextualizadas, con bajo nivel de desafío cognitivo y escasa apertura a diversas estrategias de resolución. En segundo término, ofrece pocas oportunidades para que los estudiantes expliquen lo que comprenden, revisen lo que hicieron o muestren de distintas maneras aquello que saben. Por ello, el instrumento se ubica más cerca de una evaluación del aprendizaje que de una evaluación para el aprendizaje.

De la medición a la retroalimentación

Repensar este instrumento desde una mirada formativa implica desplazar el foco desde la comprobación de resultados hacia la mejora del aprendizaje. En esta perspectiva, la evaluación no debería limitarse a señalar errores, sino ayudar a cada estudiante a comprender cómo aprende, reconocer sus fortalezas y debilidades y avanzar de modo progresivo y autónomo.

En este marco, la retroalimentación cobra un valor central. No se trata solo de la información que brinda el docente, sino también de los procesos reflexivos que el propio estudiante puede poner en juego al revisar sus respuestas. La función reguladora de la evaluación consiste precisamente en identificar debilidades y fortalezas para intervenir a tiempo, cuando todavía es posible mejorar. Esto requiere que los objetivos sean claros, que las consignas estén bien formuladas y que las metas de aprendizaje sean explícitas para los alumnos.

Una propuesta de reformulación

La autora propone rediseñar el instrumento a partir de una tarea más auténtica y significativa. En lugar de centrarse exclusivamente en preguntas cerradas o ejercicios de completamiento, se plantea presentar un texto escrito por uno de los personajes del cuento, redactado con errores de puntuación, segmentación y uso de mayúsculas, y solicitar a los estudiantes que lo reescriban para que el mensaje resulte comprensible.

Esta consigna resulta pedagógicamente más potente porque permite observar si el alumno puede aplicar contenidos trabajados —como uso de mayúsculas, puntos y organización en párrafos— en una situación contextualizada y con un propósito explícito de comunicación. Además, transforma la evaluación en una tarea de resolución de problemas, más cercana a una práctica auténtica de lenguaje.

Consignas claras y aprendizaje auténtico

Uno de los aportes más valiosos del texto reside en destacar la importancia de las consignas bien formuladas. Una consigna clara no solo orienta mejor al estudiante, sino que también vuelve más coherente la evaluación con los aprendizajes esperados. Cuando las tareas son situadas, comprensibles y con un propósito explícito, favorecen la implicación de los alumnos y permiten relevar mejor aquello que efectivamente comprenden y pueden hacer.

En este sentido, reformular una evaluación no implica simplemente “hacerla más fácil”, sino volverla más significativa, más coherente con la enseñanza y más ajustada a la diversidad real del aula.

Conclusión

La experiencia analizada muestra que la evaluación, en contextos heterogéneos, no puede sostenerse sobre instrumentos uniformes y descontextualizados que solo producen una fotografía final del rendimiento. Evaluar formativamente exige construir tareas que permitan observar cómo piensan los estudiantes, qué estrategias ponen en juego y qué apoyos necesitan para seguir aprendiendo.

Desde esta perspectiva, la propuesta de rediseñar el instrumento no solo mejora la calidad de la evaluación, sino que también redefine el rol del docente: ya no como mero corrector de respuestas, sino como orientador de procesos. En definitiva, repensar una prueba es también repensar el sentido mismo de la enseñanza.

Referencias

- 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.

significativa, se abrió una pregunta central sobre el lugar del error, la comprensión de las devoluciones docentes y la necesidad de construir una evaluación más formativa.

“Profe, ¿por qué un muy bien? ¿En qué me equivoqué?”

Aldana Milagros Vera

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre el sentido de la evaluación a partir de una situación de aula ocurrida en cuarto grado del nivel primario, en una escuela del barrio de Retiro, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A partir de la pregunta de un estudiante acerca de una calificación recibida, se problematiza el lugar del error, la claridad de los criterios de evaluación y la importancia de la retroalimentación en los procesos de aprendizaje. La experiencia permitió revisar la propia práctica docente e incorporar estrategias orientadas a hacer más comprensible la evaluación para los estudiantes. En este marco, se sostiene que una evaluación verdaderamente formativa requiere devoluciones claras, criterios explícitos y una intervención pedagógica sostenida a lo largo de todo el recorrido escolar.

Palabras clave: evaluación formativa; retroalimentación; criterios de evaluación; error; práctica docente

Introducción

Pensar la evaluación en la escuela supone revisar no solo los instrumentos que se utilizan, sino también los sentidos que los sostienen. Con frecuencia, las prácticas evaluativas se centran en la calificación final y dejan en un segundo plano la comprensión de los procesos que atraviesan los estudiantes. Sin embargo, cuando la evaluación no ofrece criterios claros ni devoluciones significativas, pierde parte de su potencia pedagógica y puede quedar reducida a una mera marca numérica o conceptual.

En este artículo me propongo reflexionar sobre la evaluación a partir de una situación particular ocurrida en un cuarto grado del nivel primario de una escuela del barrio de Retiro, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El grupo estaba conformado por 20 niños y niñas de entre nueve y diez años. A partir de una escena breve pero

Una escena de aula que interpela

Un jueves por la tarde, luego de haber tomado una evaluación de Lengua, comencé a repartir las fotocopias ya corregidas. Las evaluaciones incluían adecuaciones en función de los distintos procesos de aprendizaje. Una vez finalizada la entrega, realicé una devolución grupal y me detuve en uno de los ítems que había presentado mayores dificultades. Todo transcurrió con normalidad hasta que un estudiante levantó la mano y preguntó: “Profe, ¿por qué un muy bien? ¿En qué me equivoqué?”

En el momento respondí a su inquietud, pero más tarde esa pregunta siguió resonando. Al volver sobre la escena, advertí que no era una consulta aislada: se trataba de una inquietud frecuente entre los estudiantes. Entonces aparecieron otras preguntas: ¿por qué el error parecía ser lo único visible en la evaluación?, ¿por qué el estudiante no podía identificar con claridad qué debía revisar? La respuesta era evidente: porque la evaluación no explicitaba suficientemente esos aspectos.

El error y la necesidad de una devolución clara

A partir de esa experiencia comprendí que no estaba suficientemente claro qué se evaluaba ni cómo se comunicaban los criterios de valoración. La pregunta del estudiante dejaba al descubierto una dificultad de mi propia práctica: la devolución no resultaba comprensible. Frente a ello, resolví llevar a la clase siguiente rúbricas que explicitaran los criterios correspondientes a cada ítem. De ese modo, los estudiantes podrían reconocer con mayor precisión si la dificultad estaba vinculada con la ortografía, la redacción, la comprensión de la consigna o la ausencia de información relevante en sus respuestas.

Este cambio modificó el lugar de la retroalimentación dentro de mis evaluaciones. Comencé a incluir criterios visibles y breves devoluciones escritas de carácter individual, de modo que cada estudiante pudiera revisar su trabajo con mayor autonomía, además de sostener instancias de devolución grupal cuando fuera necesario. Así, la evaluación empezó a hacerse más cercana y significativa, porque dejó de presentarse como un resultado cerrado para convertirse en una oportunidad de revisión y aprendizaje.

En este punto, la reflexión de Velásquez Díaz (2024) resulta pertinente, ya que permite pensar la

evaluación formativa como una práctica que acompaña los esfuerzos de los estudiantes y no solo constata desempeños finales. Desde esta perspectiva, la cercanía de la evaluación no depende de su tono afectivo, sino de su capacidad para ofrecer información clara sobre qué se aprendió, qué debe revisarse y cómo puede mejorarse.

Retroalimentar para enseñar

La experiencia también me permitió revisar otras formas de evaluación que ya estaban presentes en la dinámica cotidiana del aula, aunque los estudiantes no siempre lograban identificarlas como tales. Comprendí que no era suficiente retroalimentar únicamente en las instancias formales de evaluación, porque el proceso de aprendizaje se construye día a día. El hecho de que los estudiantes advirtieran que ese “muy bien” no condensaba por sí solo toda la mirada docente contribuyó a que la evaluación fuera entendida como parte de un recorrido pedagógico más amplio.

En este sentido, Anijovich y Cappelletti (2020) sostienen que la retroalimentación formativa puede adoptar distintos modos —descriptivo, prescriptivo, interrogativo, entre otros— y que su potencia reside en orientar la mejora de los aprendizajes. A partir de esa lectura, comencé a incorporar preguntas escritas en las devoluciones de diferentes actividades, con el propósito de promover la reflexión de los estudiantes sobre sus producciones y habilitar nuevas revisiones. Ese desplazamiento resultó significativo: la devolución dejó de señalar únicamente faltas para empezar a abrir posibilidades.

La retroalimentación y la revisión de la práctica docente

Lejos de clausurar mis dudas, aquella experiencia abrió nuevas preguntas sobre mi modo de evaluar. La reflexión sobre la práctica se volvió entonces una parte constitutiva del proceso. Si bien no todo quedó resuelto, entendí que la evaluación, para ser verdaderamente formativa, requiere una retroalimentación cuidadosamente pensada y sostenida en el tiempo.

Esto supone no restringir la devolución al momento posterior a una prueba, sino comprender que la evaluación atraviesa toda la clase. En efecto, el docente observa, interpreta, interviene y retroalimenta en función de las necesidades de cada estudiante. Tal como plantea Velásquez Díaz (2024), la retroalimentación debe acompañar el proceso de manera personalizada y permanente. En mi práctica cotidiana, eso era precisamente lo que necesitaba fortalecerse.

A partir de esta revisión, comencé a comprender

que evaluar no consiste solamente en asignar una calificación o marcar errores, sino en ofrecer condiciones para que los estudiantes se reconozcan como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Cuando la devolución es clara, situada y orientadora, la evaluación deja de ser una instancia de cierre para convertirse en una herramienta de enseñanza.

Conclusión

La escena que dio origen a este artículo permitió visibilizar un aspecto central de toda práctica evaluativa: la necesidad de que los estudiantes comprendan qué se espera de ellos, cómo están aprendiendo y qué aspectos necesitan revisar. En ese sentido, la pregunta “¿en qué me equivoqué?” no debe leerse solo como una demanda puntual, sino como una interpelación pedagógica dirigida a la forma en que enseñamos y evaluamos.

La experiencia analizada muestra que una evaluación formativa requiere criterios explícitos, devoluciones comprensibles y una retroalimentación que acompañe el recorrido de aprendizaje de manera continua. Revisar la propia práctica en esta clave no solo enriquece la enseñanza, sino que también habilita modos más justos y significativos de construir el vínculo pedagógico con los estudiantes.

Referencias

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2020). *La retroalimentación formativa: una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza*. Docencia Universitaria, 21(1), 81–96.
- Velásquez Díaz, W. S. (2024). *La evaluación formativa y la retroalimentación: Un reto en los estudiantes de secundaria*. Revista Aula Virtual, 5(12), 133–160.

Desafíos matemáticos en clave formativa: evaluar la heterogeneidad como oportunidad

Nazarena Belén Fernández

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en tercer grado de una escuela primaria de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el área de Matemática. La propuesta surgió frente a un grupo caracterizado por una marcada heterogeneidad en los puntos de partida, tanto en alfabetización como en estrategias de resolución matemática. En este contexto, se diseñaron desafíos diferenciados en torno a problemas de suma, resta y primeras situaciones multiplicativas, con distintos niveles de complejidad y diversos apoyos. Desde una perspectiva de evaluación formativa, cada consigna fue concebida al mismo tiempo como oportunidad de aprendizaje, instancia diagnóstica y fuente de información para ajustar la enseñanza. La experiencia permitió reducir comparaciones entre pares, disminuir la ansiedad asociada a la evaluación y fortalecer la autonomía de los estudiantes. El trabajo muestra que, en aulas heterogéneas, evaluar no significa aplicar criterios uniformes, sino construir condiciones pedagógicas que amplíen las posibilidades de aprender.

Palabras clave: evaluación formativa; matemática; heterogeneidad; retroalimentación; autoevaluación; escuela primaria

Introducción

La heterogeneidad constituye una condición estructural de la enseñanza y se vuelve especialmente visible en el trabajo cotidiano del aula. En Matemática, estas diferencias se expresan en los modos de comprender consignas, en las estrategias disponibles para resolver problemas y en los distintos niveles de autonomía con que los estudiantes enfrentan desafíos.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló durante el ciclo lectivo 2025 en una escuela primaria de gestión pública del barrio de Flores, en la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires, con un grupo de tercer grado integrado por dieciséis estudiantes. El grupo presentaba una heterogeneidad marcada: algunos niños contaban con diagnósticos específicos y existían diferencias significativas en los puntos de partida, tanto en alfabetización como en estrategias de resolución matemática. Mientras algunos resolvían cálculos con autonomía y podían argumentar procedimientos, otros necesitaban apoyos concretos y acompañamiento sostenido para comprender consignas. Esta realidad llevó a revisar no solo los modos de enseñar, sino especialmente los modos de evaluar.

A partir de este escenario, emergió un interrogante pedagógico central: ¿cómo enseñar y evaluar en un aula heterogénea sin recurrir a propuestas uniformes que, lejos de promover aprendizajes, profundicen desigualdades?

Una propuesta diferenciada para un grupo heterogéneo

La experiencia surgió del trabajo con desafíos matemáticos diferenciados. El contenido común giraba en torno a problemas de suma, resta y primeras situaciones multiplicativas. Sin embargo, se decidió no ofrecer la misma consigna a todo el grupo. En su lugar, se diseñaron propuestas graduadas en complejidad, considerando los saberes previos y las estrategias disponibles en cada estudiante. En algunos casos fue necesario brindar material concreto; en otros, los alumnos recurrieron a estrategias sistematizadas en la cartelería del aula o trabajadas en clases anteriores. No se trataba de simplificar contenidos, sino de ajustar la puerta de entrada al conocimiento.

Esta decisión pedagógica modificó la dinámica del aula. Cada estudiante comenzaba con una consigna vinculada a su punto de partida. Cuando lograba resolverla y podía explicar el procedimiento utilizado, avanzaba hacia otra de mayor complejidad. De este modo, no existía un ritmo único ni una meta homogénea en términos de tiempo. La organización redujo comparaciones constantes y disminuyó la ansiedad que suelen generar las evaluaciones tradicionales.

Evaluación formativa y retroalimentación

En clave de Anijovich y Cappelletti (2010), comprender la evaluación como oportunidad implica generar condiciones para que el estudiante avance y no simplemente verificar resultados. Desde esta perspectiva, cada desafío funcionó simultáneamente como instancia diagnóstica y formativa. La observación se centró en cómo resolvían los estudiantes, qué procedimientos utilizaban, en qué momento abandonaban una estrategia y qué ayudas requerían. Estos registros permitían tomar decisiones pedagógicas concretas y asignar nuevos desafíos acordes

con cada proceso.

La retroalimentación procuró ser específica y orientada a la mejora. En lugar de limitarse a señalar errores, se formularon preguntas tales como: “¿Qué pensaste primero?”, “¿Podrías intentar de otra manera?” o “¿Cómo comprobás que el resultado es correcto?”. Estas intervenciones buscaban hacer visible el pensamiento, favorecer la metacognición y convertir cada intercambio en una instancia de construcción compartida de sentido. Tal como sostiene Camilloni (1998), evaluar implica producir conocimiento sobre el aprendizaje y no solo asignar una calificación.

Diferenciar para incluir

Un aspecto central de la experiencia fue sostener altas expectativas para todos. Diferenciar no implicó disminuir la exigencia, sino diversificar los recorridos. Algunos estudiantes trabajaban con números menores y apoyos gráficos; otros resolvían problemas de dos pasos o comparaban estrategias entre pares. Sin embargo, todos enfrentaban un desafío auténtico. La heterogeneidad dejó de ser entendida como una dificultad y comenzó a asumirse como una condición constitutiva de la enseñanza.

Asimismo, se incorporaron instancias breves de autoevaluación. Al finalizar cada desafío, los estudiantes indicaban si lo habían resuelto solos, con poca ayuda o con acompañamiento constante. Esta práctica fortaleció la conciencia sobre el propio proceso y promovió mayor autonomía. La evaluación dejó de ser una acción unilateral para convertirse en una práctica compartida.

Conclusión

Los cambios no se produjeron de manera inmediata. Requirieron construir, junto al grupo, una cultura de aula basada en la flexibilidad, donde pudieran variar las estrategias, los tiempos, la organización grupal y la complejidad de las propuestas, sin perder la previsibilidad de ciertas rutinas. En este grado, por ejemplo, la hora de Matemática combinaba momentos de juego, trabajo individual y puesta en común, ofreciendo un marco estable dentro de una dinámica diversa.

Los efectos fueron progresivos pero evidentes. Estudiantes que al inicio del año evitaban participar comenzaron a explicar sus procedimientos frente al grupo. Otros, que resolvían con rapidez, aprendieron a revisar y fundamentar sus respuestas. Aquellos que experimentaban frustración lograron apoyarse en el material concreto y respetar turnos de intercambio. La retroalimentación

continua permitió resignificar el error como parte del aprendizaje y no como marca de fracaso.

La experiencia confirma que la evaluación no constituye un momento aislado, sino una dimensión transversal de la enseñanza. Diseñar desafíos diferenciados implicó conocer profundamente a los estudiantes, planificar con intención y registrar evidencias de aprendizaje de manera sistemática. En un aula heterogénea, aplicar criterios uniformes puede profundizar desigualdades; en cambio, una evaluación formativa orientada al proceso amplía posibilidades.

Compartir esta experiencia con otros docentes tiene un sentido preciso: animarnos a pensar la evaluación como una herramienta pedagógica y ética. Cuando recogemos información para mejorar la enseñanza y ofrecemos retroalimentaciones significativas, fortalecemos trayectorias escolares. En este tercer grado, los desafíos matemáticos no solo promovieron aprendizajes disciplinares; también consolidaron confianza, autonomía y sentido de logro. Evaluar dejó de ser una instancia de cierre para convertirse en motor de avance.

Referencias

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2010). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Camilloni, A. R. W. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Velázquez Díaz, W. S. (2024). *Evaluación formativa y retroalimentación*. Documento de cátedra.

Aprender sin miedo al error: evaluación formativa y autoevaluación en Ciencias Naturales

Liliana Beatriz D'Alfonso

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en quinto grado de una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el área de Ciencias Naturales. La propuesta se organizó en torno al estudio de los sistemas del cuerpo humano mediante exposiciones grupales, producción de láminas, actividades de comprensión entre pares y una instancia final de devolución oral y autoevaluación. El objetivo fue desplazar la evaluación de una lógica centrada exclusivamente en la prueba y la calificación hacia una perspectiva de acompañamiento continuo, reflexión sobre el propio aprendizaje y construcción de confianza en el aula. La experiencia muestra que, cuando el error se resignifica como oportunidad y la autoevaluación se integra al trabajo cotidiano, los estudiantes participan con mayor compromiso, aprenden con menos temor y desarrollan una relación más responsable con su propio proceso de aprendizaje.

Palabras clave: evaluación formativa; autoevaluación; Ciencias Naturales; escuela primaria; error; devolución pedagógica

Introducción

Las prácticas de evaluación suelen estar asociadas, en el imaginario escolar, a la prueba escrita, la nota numérica y la corrección del error como sanción. Sin embargo, en el trabajo cotidiano del aula es posible construir otros modos de evaluar, más vinculados con el acompañamiento, la reflexión y la mejora progresiva de los aprendizajes.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en quinto grado del turno mañana de la Escuela N.º 2 D.E. 18, con un grupo de veinte estudiantes. Se trata de un grupo heterogéneo, con buenos vínculos entre pares y un clima de trabajo colaborativo que habilita propuestas centradas en la participación activa. En este contexto

surgió un interrogante pedagógico central: ¿cómo enseñar contenidos de Ciencias Naturales y, al mismo tiempo, construir una evaluación que no genere miedo al error, sino que promueva autonomía, reflexión y confianza?

La evaluación integrada al proceso

Uno de los rasgos más significativos de la experiencia es que la evaluación no se concentró en un momento final, sino que estuvo presente a lo largo de todo el recorrido. Durante la búsqueda de información, la preparación de las láminas y la organización de las exposiciones, la docente acompañó a los grupos con preguntas, sugerencias y orientaciones destinadas a ayudar a los estudiantes a revisar y mejorar sus producciones.

En este marco, el error fue concebido como una oportunidad para pensar de nuevo, reformular y profundizar. La intervención docente no estuvo orientada a señalar fallas de manera punitiva, sino a generar condiciones para que cada estudiante pudiera reconocer lo que aún necesitaba ajustar y encontrar mejores modos de resolverlo.

La instancia final de devolución ocupó un lugar central. Una vez concluidas las exposiciones, el grupo se reunió para conversar sobre el proceso realizado: qué aspectos habían resultado más difíciles, qué logros podían reconocer y qué había permitido aprender mejor. La docente define esta devolución como un espacio de confianza y diálogo horizontal, donde se construye una evaluación compartida.

Autoevaluación y responsabilidad sobre el aprendizaje

Un aspecto especialmente valioso de la propuesta fue la autoevaluación. Cada estudiante debía proponerse una calificación a partir de una valoración de su propio trabajo: el esfuerzo realizado, la preparación en la casa y en la escuela, la búsqueda de materiales, la colaboración con el grupo y la atención durante las exposiciones de los demás. Esta práctica fue presentada no como un gesto simbólico, sino como una verdadera oportunidad de desarrollar honestidad, autoconocimiento y responsabilidad frente al aprendizaje.

La experiencia muestra que, cuando los estudiantes participan en la valoración de su propio proceso, la evaluación deja de vivirse como juicio externo y comienza a asumirse como una instancia de reflexión. En ese desplazamiento, la nota pierde centralidad y gana importancia el recorrido realizado, los avances alcanzados y los aspectos que todavía requieren fortalecerse.

Conclusión

La experiencia confirma que evaluar no equivale simplemente a asignar un número al final de una secuencia. Evaluar implica estar presente en cada paso del proceso, observar cómo los estudiantes buscan información, cómo se organizan, cómo colaboran, cómo comprenden y cómo explican a otros lo aprendido.

Asimismo, el trabajo pone de relieve que una evaluación menos amenazante favorece un clima de aprendizaje más abierto. Cuando disminuye la presión de la prueba entendida como castigo, los estudiantes se animan más, preguntan, se equivocan sin temor y participan con mayor soltura. En este sentido, la evaluación formativa no solo mejora el aprendizaje de contenidos, sino que también fortalece la confianza y los vínculos pedagógicos.

En definitiva, el valor principal de la propuesta radica en mostrar que la evaluación puede construirse como una conversación continua sobre el aprendizaje. Desde esta perspectiva, no se trata de buscar únicamente errores, sino de reconocer logros, orientar procesos y sostener la convicción de que todos pueden aprender cuando se sienten acompañados.

Referencias

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

Medir o acompañar: la evaluación formativa en la producción de cuentos en 3.º grado

Mauricio Javier Pocardich

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en 3.º grado del Primer Ciclo de Educación Primaria, en el área de Prácticas del Lenguaje, en la Escuela N.º 8 del Distrito Escolar 11, ubicada en el barrio de Flores. La propuesta se centró en el trabajo con el cuento como tipo textual y tuvo como propósito fortalecer la comprensión lectora, la producción escrita y la autonomía de los alumnos. En este marco, se buscó resignificar la evaluación, entendiéndola no como una instancia final de medición, sino como un proceso continuo de acompañamiento de los aprendizajes. A través de observaciones sistemáticas, preguntas orientadoras, devoluciones orales y escritas y momentos de autoevaluación, se promovió una participación más reflexiva de los estudiantes. La experiencia muestra que, cuando la evaluación se integra a la enseñanza desde una perspectiva formativa, mejora las producciones escritas, reduce la ansiedad y fortalece el vínculo pedagógico.

Palabras clave: evaluación formativa; Prácticas del Lenguaje; cuento; retroalimentación; autoevaluación; escuela primaria

Introducción

La evaluación suele asociarse, en la experiencia escolar, con la medición de resultados y la asignación de calificaciones. Sin embargo, cuando se la piensa como parte constitutiva de la enseñanza, puede convertirse en una herramienta de acompañamiento, orientación y mejora de los aprendizajes.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en la Escuela N.º 8 del Distrito Escolar 11, en el barrio de Flores, con un grupo de 13 alumnos de 3.º grado del Primer Ciclo de Educación Primaria, de entre 8 y 9 años. Se trata de un grupo heterogéneo, con distintos ritmos y estilos de aprendizaje, con fuerte participación en propuestas orales y algunas dificultades en comprensión

lectora y producción escrita. Estas características fueron consideradas al momento de planificar tanto la propuesta didáctica como las instancias de evaluación.

A partir de este contexto, el interrogante pedagógico que orientó la experiencia puede formularse del siguiente modo: ¿cómo trabajar la lectura y escritura de cuentos en 3.º grado de manera que la evaluación acompañe el aprendizaje y no funcione solo como una instancia final de control?

La propuesta didáctica

La propuesta se enmarcó en el área de Prácticas del Lenguaje y tuvo como eje el cuento como tipo textual. El objetivo principal fue promover aprendizajes significativos a través de actividades de lectura, escritura y oralidad que favorecieran la reflexión, la participación y el intercambio entre pares. De manera específica, se buscó fortalecer la comprensión de textos narrativos, favorecer la producción escrita y desarrollar la autonomía de los estudiantes mediante instancias de evaluación formativa.

La secuencia se desarrolló a lo largo de varias clases, tanto en el aula como en la Biblioteca escolar. Se combinaron actividades individuales y grupales, momentos de intercambio oral y producciones escritas. El producto final consistió en la creación de un cuento propio, pero este resultado no fue concebido como un punto de llegada aislado, sino como parte de un proceso acompañado de manera continua.

La evaluación integrada al proceso

Desde el inicio, la evaluación estuvo presente como parte del recorrido. Se utilizaron la observación sistemática, el registro de intervenciones y la formulación de preguntas orientadoras, con el propósito de obtener información constante sobre los aprendizajes y realizar ajustes en la enseñanza cuando fuera necesario.

En lugar de concentrar la evaluación en una instancia única y final, se priorizó una mirada formativa. En esta línea, la referencia a Anijovich resulta pertinente, ya que permite sostener que la evaluación formativa acompaña procesos, ofrece retroalimentación y orienta al estudiante en sus posibilidades de mejora. Las devoluciones se realizaron de manera oral y escrita, destacando logros y señalando aspectos a revisar desde una perspectiva constructiva. El error fue abordado como parte del aprendizaje y no como un fracaso.

Autoevaluación y participación activa

Asimismo, se incorporaron instancias de autoevaluación, en las que los alumnos pudieron reflexionar sobre su propio desempeño, reconocer lo que habían aprendido y expresar las dificultades encontradas. Estas acciones favorecieron la metacognición y promovieron un rol más activo y comprometido de los estudiantes respecto de sus propios aprendizajes. De este modo, la evaluación dejó de ser un acto exclusivamente externo para transformarse en una herramienta compartida.

Resultados y reflexión pedagógica

Los resultados obtenidos fueron positivos. La mayoría de los alumnos logró apropiarse de los contenidos trabajados, con avances visibles en la comprensión de cuentos y en la producción de textos breves. Las devoluciones constantes contribuyeron a mejorar las producciones escritas y a reducir la ansiedad frente a las instancias evaluativas. También se observó una mayor disposición al trabajo colaborativo y al intercambio de ideas entre pares.

Desde una mirada pedagógica, la experiencia resultó enriquecedora tanto para los alumnos como para la práctica docente. Uno de los aspectos más valiosos fue haber generado un clima de aula más participativo y seguro, donde el error fue entendido como parte del aprendizaje. La evaluación, concebida desde una perspectiva formativa, permitió acompañar los procesos individuales y valorar los avances de cada estudiante.

Conclusión

Lo más significativo de la propuesta fue haber resignificado el sentido de la evaluación, transformándola en una herramienta al servicio del aprendizaje y no en un instrumento de poder docente. Al priorizar la retroalimentación y la reflexión, se fortaleció la autonomía de los alumnos y se promovió una relación más consciente con el conocimiento. También se generó un vínculo menos tenso entre docente y estudiantes al momento de evaluar, acompañado de la satisfacción por el trabajo logrado en el aula.

En síntesis, la experiencia confirma que evaluar no equivale necesariamente a medir. Cuando la evaluación se integra a la enseñanza como práctica de acompañamiento, contribuye a mejorar aprendizajes, construir confianza y enriquecer el trabajo pedagógico cotidiano.

Referencias

- 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.

La evaluación formativa como estrategia pedagógica en el análisis del circuito de la comunicación

Giselle Fernanda Pissaco

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en 7.º grado del nivel primario, en una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un grupo de 25 estudiantes de entre 11 y 13 años. La propuesta se centró en el contenido “circuito de la comunicación” y tuvo como propósito resignificar la evaluación desde una perspectiva formativa, evitando su reducción a una instancia final de control. A partir de preguntas problematizadoras, debates colectivos, análisis de situaciones cotidianas y una grilla de autoobservación, se promovió una participación activa del estudiantado y una reflexión sostenida sobre los elementos de la comunicación. La experiencia permitió advertir que la retroalimentación y la escucha de los razonamientos de los estudiantes fortalecen el entusiasmo, favorecen la integración de saberes y consolidan una evaluación entendida como parte del proceso de construcción del conocimiento.

Palabras clave: evaluación formativa; comunicación; escuela primaria; retroalimentación; oralidad; mediación docente

Introducción

La evaluación constituye una dimensión central de la enseñanza, pero con frecuencia se la concibe como una instancia de verificación final desligada del proceso de aprendizaje. Frente a ello, resulta necesario revisar qué significa evaluar en el aula y de qué modo la evaluación puede integrarse a la enseñanza como una práctica formativa.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en 7.º grado del nivel primario de la Escuela Primaria N.º 2 de la Ciudad de Buenos Aires, con un grupo de 25 estudiantes de entre 11 y 13 años, caracterizado por la curiosidad, la participación y el establecimiento de vínculos de diálogo respetuoso. En este contexto, el desafío pedagógico puede

formularse del siguiente modo: ¿cómo transformar la evaluación en una herramienta de reflexión y aprendizaje en torno al contenido “circuito de la comunicación”, evitando procedimientos tradicionales centrados solo en la respuesta correcta?

Fundamentación pedagógica

El texto se apoya en los aportes de Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté, quienes sostienen que la tarea docente no puede realizarse siguiendo pautas estrictamente prescritas, ya que se encuentra atravesada por decisiones constantes, razonadas o tomadas al correr de los acontecimientos. Esta mirada permite comprender que evaluar forma parte del trabajo docente cotidiano y que también los estudiantes, en sus propios procesos, analizan, critican, juzgan y elaboran criterios.

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa no consiste únicamente en recolectar respuestas, sino en acompañar procesos de pensamiento, duda, hipótesis y revisión. Transparentar esos procesos en el aula fortalece el aprendizaje activo y creativo, al tiempo que habilita a los estudiantes a intervenir de manera más consciente en la construcción de saberes.

Descripción de la propuesta

La secuencia se organizó en torno al contenido “circuito de la comunicación”. La docente propuso preguntas problematizadoras tales como: “¿Ustedes creen que las discusiones son por malos entendidos?” y promovió con el grupo la reflexión sobre la viabilidad y el sentido de analizar los componentes de la comunicación en situaciones de la vida cotidiana.

A partir de ello, se desarrollaron tres momentos de trabajo:

- Debate colectivo sobre la relevancia de analizar cortocircuitos de la comunicación en discusiones cotidianas, con ejemplos propuestos por la docente y luego por los estudiantes.
- Reflexión conjunta en torno a los elementos de la comunicación, registrando palabras clave en el pizarrón e identificando qué componente fallaba en distintos ejemplos.
- Uso de una grilla que los alumnos completaban durante la exposición oral, registrando inquietudes, similitudes con lo conversado, diferencias, conclusiones y reflexiones sobre la importancia de lo aprendido para el uso diario de la lengua.

La evaluación integrada a la enseñanza

Uno de los aportes más significativos de la propuesta radica en que la evaluación no se presenta como momento posterior al aprendizaje, sino como parte constitutiva del mismo. La docente explicita que se evita una “mirada evaluadora” entendida como control externo y, en cambio, se asume que la evaluación comienza con el propio intercambio oral y reflexivo.

La grilla de autoobservación cumple aquí una función importante: permite que los estudiantes registren sus dudas, conclusiones y asociaciones, favoreciendo una forma de autoevaluación ligada a la toma de conciencia sobre lo aprendido. De esta manera, la evaluación aparece integrada al proceso de enseñanza, fortaleciendo el protagonismo estudiantil.

Resultados y reflexión pedagógica

Luego de la puesta en práctica de la propuesta, la autora observa que el entusiasmo generado por la retroalimentación resulta indispensable dentro de la evaluación formativa. En comparación con procedimientos tradicionales, el trabajo centrado en dudas, hipótesis, cuestionamientos y reflexiones constantes favorece una integración de saberes más efectiva y visible.

Asimismo, el texto destaca la importancia de atender a los razonamientos del estudiante sin prejuicios docentes, incluso cuando esos razonamientos no coinciden de modo directo con la demanda inicial. Esta observación resulta especialmente valiosa, ya que reconoce que los alumnos atraviesan instancias autoevaluativas exitosas en la construcción de su conocimiento. Desde esta mirada, el rol docente deja de reducirse a la emisión de contenidos y se redefine como mediación pedagógica en el trayecto singular de cada estudiante.

Conclusión

La experiencia confirma que sostener una evaluación formativa exige concentración, escucha y disponibilidad para acompañar procesos reales de pensamiento. También muestra que el trabajo con debates, preguntas abiertas y registros de reflexión puede enriquecer notablemente la apropiación de contenidos vinculados con la lengua y la comunicación.

En definitiva, evaluar de este modo no significa abandonar la exigencia, sino desplazar el foco desde el control hacia la construcción de conocimiento. Allí reside la principal potencia pedagógica de la propuesta.

Referencias

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.

El acto de escribir como una aventura de la que se aprende: evaluación formativa en la escritura colectiva de un cuento

Noelia Sacenti

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en 2.º grado de la Escuela N.º 15 D.E. 7 “Gervasio Artigas”, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, durante el año 2024. La propuesta se centró en el seguimiento de un personaje literario a través de la lectura de diversos cuentos y tuvo como propósito final la escritura colectiva de un cuento con la mediación docente. En el proceso se construyeron registros visibles en afiches, criterios compartidos sobre la escritura narrativa y múltiples instancias de revisión y reescritura. Desde una perspectiva de evaluación para el aprendizaje, el proyecto permitió que los estudiantes reflexionaran sobre las formas de escribir, debatieran decisiones narrativas, reconocieran estructuras textuales y valoraran el propio proceso de producción. La experiencia muestra que la evaluación, cuando se integra al trabajo cotidiano del aula, puede convertirse en una herramienta significativa para aprender a leer, escribir y pensar en conjunto.

Palabras clave: evaluación formativa; escritura colectiva; lectura literaria; escuela primaria; retroalimentación; metacognición

Introducción

La enseñanza de la escritura en la escuela primaria plantea desafíos específicos, especialmente cuando se busca que los estudiantes no solo reproduzcan formas textuales, sino que comprendan el sentido de escribir, revisar y tomar decisiones sobre un texto. En ese proceso, la evaluación puede limitarse a corregir un producto final o, por el contrario, integrarse a la enseñanza como una instancia de reflexión y aprendizaje.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en la Escuela N.º 15 D.E. 7 “Gervasio Artigas”, durante el año 2024, en un aula de 2.º grado conformada por

aproximadamente 24 alumnos y alumnas de alrededor de 7 años. La propuesta se vinculó con los contenidos de seguimiento de un personaje y se organizó a partir de una secuencia que combinó lectura literaria, análisis de cuentos y escritura colectiva. El interrogante pedagógico que orientó la experiencia puede formularse del siguiente modo: ¿cómo enseñar a escribir un cuento de manera significativa y, al mismo tiempo, construir criterios de evaluación que acompañen el proceso de aprendizaje?

Lectura, registro y construcción de criterios

En la etapa inicial del proyecto se seleccionó un personaje y se reunieron distintos cuentos en los que este aparecía. A partir de allí, se invitó también a los estudiantes a aportar libros en los que el personaje estuviera presente, ampliando así el corpus de lectura. Durante todo el proceso se construyó un sistema de registro mediante afiches: uno con los títulos y autores de los cuentos, otro con palabras nuevas y sus significados, otro con las características que adoptaba el personaje en cada historia, además de registros de maneras de decir y formas posibles de comenzar un cuento.

Estos registros no funcionaron solo como apoyo visual, sino como instrumentos pedagógicos que hicieron visibles los aprendizajes en curso. A medida que el grupo avanzaba en el análisis de los cuentos leídos, también iba construyendo criterios acerca de qué observar en una narración y qué herramientas podían utilizarse luego para escribir.

De la lectura a la escritura colectiva

Luego de aproximadamente un mes de trabajo, el proyecto ingresó en una segunda etapa centrada en la escritura. Se elaboró con el grupo un nuevo afiche con una estructura orientadora para producir un cuento: trama, título, características del personaje principal, amigos o enemigos, escenario, problema y desenlace. A partir de esa estructura, los estudiantes debatieron ideas, imaginaron escenas, eligieron posibles finales y reconocieron la complejidad de escribir una narración con coherencia.

Durante esta etapa se puso en juego la metacognición, ya que los alumnos pudieron advertir qué elementos faltaban, qué decisiones debían tomarse y cómo se organizaba internamente un cuento. Además, comenzaron a reconocer esa estructura en textos leídos previamente y en otros que fueron incorporándose al itinerario.

Borradores, revisión y retroalimentación

La escritura del cuento se llevó a cabo mediante

Estaciones que incluyen

Una propuesta para potenciar la comprensión lectora en 4.º grado

Andrea Dawidowicz

Resumen

El presente trabajo describe una propuesta didáctica desarrollada en un aula de cuarto grado de una escuela pública urbana, con un grupo de veintiséis estudiantes caracterizado por la heterogeneidad de trayectorias, la presencia de distintos ritmos de aprendizaje y situaciones específicas como TDAH y rezagos en comprensión lectora. La secuencia, organizada a partir de estaciones de aprendizaje centradas en un cuento narrativo, tuvo como propósito favorecer la comprensión lectora, la expresión oral, el trabajo colaborativo y la autoevaluación. A lo largo de dos semanas se combinaron instancias de lectura compartida, fichas graduadas, dramatización, producción visual y actividades digitales. A partir de esta experiencia, se reflexiona sobre el valor de ofrecer múltiples accesos al contenido y de concebir la evaluación como un proceso de acompañamiento, retroalimentación y mejora.

Palabras clave: comprensión lectora; evaluación formativa; inclusión; estaciones de aprendizaje; heterogeneidad.

Enseñar a leer en aulas heterogéneas

La experiencia se desarrolló en un aula de cuarto grado de una escuela pública urbana, integrada por veintiséis estudiantes de entre nueve y diez años. El grupo presentaba una heterogeneidad marcada: ritmos de aprendizaje diversos, dos alumnos con diagnóstico de TDAH y varios estudiantes con rezagos en comprensión lectora. La institución contaba con biblioteca de aula y con la posibilidad de utilizar computadoras, recursos que resultaron valiosos para pensar una propuesta diversificada.

Frente a este escenario, el desafío consistió en diseñar una secuencia didáctica que permitiera fortalecer la

comprensión lectora sin homogeneizar las tareas ni reducir las expectativas de aprendizaje. La propuesta se organizó a partir de estaciones de aprendizaje centradas en un cuento narrativo, con el propósito de favorecer la comprensión, la expresión oral y la autonomía en la lectura.

Una propuesta con objetivos compartidos y accesos diversos

La secuencia se planteó con tres objetivos principales: mejorar la comprensión a partir de textos breves, ofrecer múltiples modos de acceso al contenido para respetar distintos estilos y ritmos de aprendizaje, y promover el trabajo colaborativo junto con la autoevaluación como herramientas para aprender. La planificación se organizó para desarrollarse durante dos semanas, en sesiones de cuarenta minutos, alternando lectura compartida, trabajo por estaciones y espacios de socialización de producciones.

Para implementar la propuesta se eligió un cuento cuya temática de amistad y resolución de conflictos resultara cercana a la experiencia de los niños y niñas. A partir de ese material se organizaron cuatro estaciones: una de lectura guiada con la docente, una de comprensión con fichas graduadas, una de dramatización e ilustración y una estación digital con audio del cuento y actividades interactivas. Cada estación ofrecía tareas diferenciadas en tres niveles, permitiendo que los estudiantes accedieran al mismo objetivo desde distintos puntos de partida.

Diversificar no es fragmentar

La organización por estaciones permitió sostener una propuesta común sin desconocer las diferencias del grupo. La rotación se dispuso en grupos de cuatro, con tiempos y reglas visuales claras para facilitar la autonomía. Desde el punto de vista pedagógico, la experiencia se apoyó en principios de enseñanza en aulas heterogéneas: ajuste de la complejidad de las tareas, andamiaje progresivo, aprendizaje entre pares y diversidad de representaciones del conocimiento.

También se incorporó una rúbrica simple de autoevaluación con emoticones —logrado, en proceso y necesita apoyo— para que los alumnos pudieran reflexionar sobre su propio recorrido y elegir estrategias de mejora. En las primeras sesiones se modelaron rutinas y prácticas de trabajo en estaciones, con el fin de establecer normas de funcionamiento y disminuir la carga organizativa.

La evaluación como acompañamiento del proceso

Durante la primera semana se realizó la lectura compartida en voz alta, se activó vocabulario clave y se propusieron preguntas generadoras. En las rotaciones, la

docente acompañó especialmente a los grupos con mayores necesidades. La estación con audio resultó particularmente significativa, ya que permitió a quienes presentaban rezago lector seguir el cuento y participar con mayor seguridad en las actividades posteriores. Del mismo modo, las dramatizaciones y las producciones plásticas ofrecieron vías alternativas de comprensión para aquellos estudiantes menos cómodos en tareas estrictamente escritas.

En esta experiencia, la evaluación dejó de centrarse exclusivamente en la respuesta correcta para orientarse al seguimiento del proceso. Los registros docentes, las observaciones durante las estaciones y la autoevaluación permitieron identificar avances, revisar apoyos y ajustar decisiones didácticas.

Resultados, dificultades y ajustes

Los registros realizados mostraron avances concretos. Al inicio de la secuencia, once de los veintiséis estudiantes respondían correctamente preguntas inferenciales simples; al cierre, diecinueve lograron respuestas adecuadas. También se observó un aumento de la participación oral: estudiantes tímidos tomaron la palabra en las dramatizaciones y al comentar sus ilustraciones. Por su parte, la autoevaluación mostró que diecisiete alumnos se percibieron en situación de “logro” o “en proceso avanzado” al finalizar la unidad.

En términos cualitativos, se registró una mayor confianza en quienes habían recibido apoyos orales, así como una dinámica positiva de ayuda entre pares que fortaleció tanto a quienes necesitaban acompañamiento como a quienes asumieron roles de apoyo. Estos datos permitieron valorar no solo los resultados obtenidos, sino también la construcción de un clima pedagógico más inclusivo.

La experiencia también presentó dificultades. En un comienzo, la gestión del ruido y de los tiempos de rotación generó cierto desorden, y algunas fichas no resultaron suficientemente ajustadas para determinados estudiantes. Para corregir estos aspectos, se reforzaron las rutinas con ensayos breves de rotación, se incorporó material visual con cronogramas y se reorganizó la supervisión docente para atender a pequeños grupos según necesidad. Asimismo, se proyectó ampliar la cantidad y variedad de fichas graduadas y de actividades multisensoriales para futuras implementaciones.

La heterogeneidad como recurso pedagógico

Uno de los aprendizajes más significativos de esta experiencia fue comprobar que la heterogeneidad puede convertirse en un recurso pedagógico cuando la propuesta

está pensada con intencionalidad, flexibilidad y apoyos diversos. Ofrecer múltiples entradas al texto permitió que más estudiantes accedieran a aprendizajes significativos sin perder de vista una finalidad común.

Lo más valioso fue advertir que la combinación de soporte oral, actividades artísticas y trabajo colaborativo amplió tanto la participación como la comprensión. En ese marco, la evaluación, al focalizarse en el proceso mediante registros y autoevaluaciones sencillas, dejó de funcionar como filtro para convertirse en una retroalimentación útil para la enseñanza y para el aprendizaje.

Para futuras implementaciones resultaría conveniente dedicar más tiempo inicial al aprendizaje de las rutinas de trabajo por estaciones, aumentar la diversidad y cantidad de materiales graduados e intensificar la comunicación con las familias para reforzar la lectura en el hogar y dar continuidad a los aprendizajes. Más allá de esos ajustes, la experiencia reafirma que planificar intencionalmente, con flexibilidad y recursos variados, permite que la didáctica y la evaluación se conviertan en herramientas concretas para la inclusión y el aprendizaje real en aulas heterogéneas.

Reflexión final

Evaluar en propuestas de comprensión lectora no debería significar clasificar a los estudiantes según lo que logran responder, sino crear condiciones para que cada uno pueda avanzar desde su punto de partida. Cuando la enseñanza diversifica accesos, explicita apoyos y sostiene la autoevaluación, la evaluación deja de ser una instancia terminal y se transforma en una práctica pedagógica que orienta, acompaña e incluye.

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.
- Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada: Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Octaedro.

sucesivos borradores en el pizarrón, con escritura a la docente dictada por los propios niños y niñas. Se registraron conectores, se revisaron repeticiones innecesarias y, en ocasiones, pequeños grupos escribieron fragmentos que luego eran puestos en común para decidir si se incorporaban al texto final.

Este trabajo generó una retroalimentación constante que mejoró significativamente los aprendizajes. Los estudiantes pudieron reflexionar sobre sus formas de expresarse por escrito, justificar decisiones narrativas, negociar sentidos y construir acuerdos. La evaluación se integró así al proceso mismo de producción, en lugar de aparecer como una instancia final de corrección.

Una experiencia estética y cognitiva

La propuesta permitió que los estudiantes no solo aprendieran aspectos formales de la narración, sino que vivenciaran profundamente lo leído. Tal como lo expresa el texto original, los alumnos se dejaron llevar por la narrativa, por los sentimientos de los personajes y por los escenarios construidos en los cuentos. Esta inmersión literaria enriqueció la experiencia de escritura, ya que permitió valorar también las decisiones de los autores, los signos de puntuación, la organización de los párrafos y las intenciones construidas en relación con el lector.

Resultados y reflexión pedagógica

Uno de los aspectos más valiosos del proyecto fue que los estudiantes lograron contar su propia historia, hacer acuerdos, fundamentar ideas y aceptar propuestas de otros. Al finalizar el recorrido, el cuento fue fragmentado para incorporar dibujos y luego encuadernado, lo que otorgó un cierre material y afectivo al trabajo realizado. Los alumnos valoraron su producción y la compartieron con orgullo con sus familias, en un contexto de evaluación que no vivieron como tedioso ni amenazante.

En este sentido, la experiencia se vincula con la idea de evaluación para el aprendizaje. Tal como recupera el texto a partir de Puig (2020), evaluar no debería limitarse a poner una nota, sino favorecer el reconocimiento de dificultades y la búsqueda de caminos para superarlas. El proyecto resultó provechoso precisamente porque la evaluación estuvo al servicio del aprender y no de la mera calificación.

Conclusión

La experiencia confirma que aprender a escribir puede convertirse en una aventura compartida cuando la evaluación forma parte del proceso y no solo del cierre. Los registros, los afiches, los borradores, la escritura a través

del docente y la discusión colectiva generaron un entorno en el que los estudiantes pudieron pensar sobre la lengua, revisar decisiones y construir un texto común con sentido.

Como proyección, el texto señala un desafío relevante: avanzar en acuerdos entre docentes para construir criterios comunes de evaluación que sigan enriqueciendo los procesos de aprendizaje. Esta observación resulta especialmente valiosa, ya que muestra que la evaluación formativa también requiere articulación institucional y trabajo colectivo entre educadores.

Referencias

Anijovich, R. (2009). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes*. Archivos de Ciencias de la Educación, 3(3), 45–54.

Puig, M. (2020). *Evaluación para el aprendizaje*. En *Aula virtual: generando conocimiento*, 5(12). Fundación Aula Virtual.

El laboratorio como espacio de indagación: retroalimentación y procesos en la síntesis de soluciones químicas

María Antonella Tartaglini

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre una propuesta de evaluación formativa implementada en un curso de 4.º año de la especialidad Química, en una escuela técnica de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La experiencia surgió ante la dificultad de los estudiantes para transferir saberes teóricos sobre estequiometría y soluciones al trabajo experimental en laboratorio. Con el propósito de transformar la evaluación en un proceso de acompañamiento del aprendizaje, se diseñó un dispositivo basado en estaciones de retroalimentación, rúbricas centradas en procedimientos y protocolos de autoevaluación. Los resultados muestran que la propuesta favoreció una comprensión más profunda del error experimental, mejoró la calidad de los informes de laboratorio y fortaleció la autonomía de los estudiantes. Se sostiene que, en la formación técnico-profesional, la evaluación formativa constituye una herramienta clave para promover pensamiento crítico, rigurosidad y reflexión sobre la práctica científica.

Palabras clave: evaluación formativa; retroalimentación; laboratorio; enseñanza de la química; escuela técnica

Introducción

En la enseñanza de las ciencias experimentales, la evaluación suele quedar asociada a la verificación de resultados correctos o al cumplimiento formal de protocolos. Sin embargo, esta perspectiva puede resultar limitada cuando se pretende formar estudiantes capaces de comprender procedimientos, analizar errores y desarrollar criterios propios de trabajo científico. En este sentido, la evaluación formativa ofrece un enfoque especialmente valioso, ya que permite acompañar procesos, visibilizar modos de razonamiento y promover revisiones

fundamentadas durante el aprendizaje.

El presente trabajo recupera una experiencia desarrollada con un grupo de 22 estudiantes de 4.º año de la especialidad Química, en una escuela técnica de gestión estatal. El curso, con una edad promedio de 16 años, evidenciaba un buen dominio conceptual de nociones como estequiometría y soluciones, pero presentaba dificultades al momento de trasladar esos saberes al trabajo experimental en el laboratorio. Se observaba, además, una fuerte dependencia de las “recetas” de las guías de trabajos prácticos y una marcada frustración cuando los resultados obtenidos no coincidían con los valores teóricos esperados. Frente a este escenario, el objetivo fue resignificar la evaluación como una instancia de acompañamiento que ayudara a los estudiantes a revisar procedimientos, comprender desvíos y aprender de sus propios procesos.

Del resultado al proceso: repensar la evaluación en el laboratorio

Una de las dificultades más frecuentes en la enseñanza de la Química escolar radica en que los estudiantes tienden a concebir el laboratorio como un espacio de verificación mecánica de contenidos previamente estudiados. Cuando esto ocurre, el error suele vivirse como fracaso y no como oportunidad de análisis. Desde una perspectiva formativa, en cambio, el laboratorio puede constituirse en un espacio privilegiado para aprender a observar, registrar, contrastar hipótesis y revisar decisiones metodológicas.

En esta línea, Anijovich y Cappelletti (2017) señalan que la evaluación debe ofrecer al estudiante oportunidades para hacer visible su proceso de aprendizaje. Esta concepción resulta especialmente pertinente en contextos de experimentación, donde lo importante no es únicamente arribar al resultado esperado, sino comprender cómo se construye ese resultado y qué decisiones intervienen en el recorrido.

Una propuesta de evaluación formativa en prácticas de síntesis

La propuesta se estructuró en torno a una secuencia de síntesis y caracterización de compuestos. En lugar de concentrar la evaluación exclusivamente en el informe final, se diseñó un dispositivo de evaluación formativa basado en estaciones de retroalimentación, distribuidas a lo largo del proceso experimental. Estas estaciones permitieron intervenir durante el desarrollo de las prácticas, acompañando a los grupos en momentos clave del trabajo.

Para ello, se elaboraron rúbricas que no solo

contemplaban el resultado obtenido, sino también aspectos vinculados con la técnica de pesada, el uso del material volumétrico, la precisión en el enrase y la calidad del registro en la libreta de laboratorio. De este modo, la evaluación dejó de centrarse únicamente en el producto final para atender de manera explícita los procedimientos que hacían posible la experiencia.

Durante las clases, las intervenciones docentes buscaron evitar una lógica directiva o correctiva inmediata. Ante un error en una titulación, por ejemplo, en lugar de indicar de forma directa la falla, se planteaban preguntas orientadoras para que los propios estudiantes revisaran sus cálculos de normalidad, sus decisiones metodológicas o la técnica empleada. Esta modalidad favoreció la autonomía y la autorregulación, al tiempo que desplazó la idea del docente como mero verificador hacia un rol más cercano al acompañamiento del razonamiento científico.

Autoevaluación, análisis del error y construcción de criterio

En el desarrollo de las prácticas se incorporaron también protocolos de autoevaluación, mediante los cuales cada estudiante debía contrastar sus resultados con los de sus pares y fundamentar las posibles causas de error, distinguiendo entre errores sistemáticos y errores aleatorios. Esta instancia resultó especialmente valiosa, ya que promovió una comprensión más reflexiva del trabajo experimental y ayudó a desnaturalizar la idea de que un dato inesperado equivale simplemente a “hacerlo mal”.

Tal como sostiene Camilloni et al. (1998), la evaluación debe ser una herramienta de conocimiento que permita al estudiante comprender qué hace y por qué lo hace. En este sentido, la retroalimentación no se redujo a una corrección escrita al final del trimestre, sino que se constituyó en un intercambio constante, situado y orientado a interpretar procesos. Se dio especial importancia a la devolución constructiva, no solo para señalar aspectos a mejorar, sino también para reconocer fortalezas en el razonamiento lógico-químico desplegado por los estudiantes.

Resultados de la experiencia

Los resultados obtenidos fueron altamente positivos. Se observó una mejora significativa en la calidad de los informes de laboratorio, que dejaron de ser meras transcripciones de procedimientos para convertirse en documentos de análisis más críticos y reflexivos. Los estudiantes comenzaron a mostrar mayor conciencia sobre la importancia de la exactitud, la seguridad y la fundamentación de sus decisiones experimentales.

Asimismo, la propuesta contribuyó a modificar la relación con el error. Un dato anómalo dejó de ser leído únicamente como una falla sancionable y pasó a entenderse como una invitación a revisar el procedimiento, interpretar lo sucedido y formular nuevas hipótesis. Esta resignificación resultó central en la formación de hábitos científicos más rigurosos.

También disminuyó la ansiedad frente a las instancias de acreditación, ya que el proceso de evaluación fue transparente, sostenido y compartido desde el inicio. En lugar de enfrentarse a una nota inesperada al final del recorrido, los estudiantes contaron con criterios claros, devoluciones continuas y oportunidades concretas de mejora. En consonancia con lo planteado por Velásquez Díaz (2024), la retroalimentación funcionó como un puente entre enseñanza y aprendizaje, fortaleciendo la participación activa de los estudiantes en su propio proceso.

Conclusión

La experiencia desarrollada permite afirmar que, en la formación de futuros técnicos químicos, la evaluación formativa constituye una herramienta indispensable. No solo porque mejora desempeños concretos, sino porque contribuye a formar modos de pensar y actuar propios del trabajo científico: rigurosidad, capacidad de análisis, atención al procedimiento, revisión crítica y disposición a aprender del error.

Transformar el laboratorio en un espacio de indagación también implica transformar la evaluación. Cuando esta deja de reducirse a la comprobación de resultados y se orienta a acompañar procesos, se vuelve una dimensión central de la enseñanza. En ese marco, evaluar no es simplemente medir cuánto sabe un estudiante, sino ayudarlo a comprender cómo construye ese saber y de qué manera puede seguir profundizándolo.

Referencias

- Anijovich, R. (2009). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes: Entrevista a Rebeca Anijovich*. Archivos de Ciencias de la Educación, 3(3).
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Camilloni, A. R. W., Celman, S., Litwin, E., y 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*. Revista Científica Aula Virtual, 5(12).

¿Aprobar o aprender? Un recorrido hacia la evaluación formativa en el aula de Biología

Nadia Raquel Bonatti Guido

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en primer año de una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el área de Biología. A partir de una preocupación recurrente de los estudiantes por la acreditación y la nota final, se diseñó una propuesta de evaluación auténtica orientada a resignificar la evaluación como instancia de aprendizaje. La actividad, centrada en la creación de una especie ficticia y en la elaboración de un informe científico, incorporó una lista de cotejo con criterios compartidos y una instancia de coevaluación entre pares. La experiencia permitió problematizar el lugar del error, fortalecer el uso del vocabulario científico y promover una participación más reflexiva de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje. Se sostiene que la evaluación formativa requiere prácticas sistemáticas, sostenidas y culturalmente construidas en el aula.

Palabras clave: evaluación formativa; coevaluación; retroalimentación; Biología; aprendizaje significativo

Introducción

Pensar la evaluación en la escuela secundaria supone revisar críticamente los sentidos que los estudiantes atribuyen a las instancias de acreditación. En muchos casos, la preocupación por “aprobar” organiza la relación con el conocimiento y desplaza la atención sobre los procesos de comprensión. Cuando esto ocurre, la evaluación corre el riesgo de quedar reducida a una lógica de control y verificación, más cercana a la sanción que al aprendizaje.

El presente trabajo recupera una experiencia llevada a cabo en la E.E.M. N.º 1 D.E. 12 de la Ciudad de Buenos Aires, con un grupo de 1.º año conformado por 32 estudiantes. Se trataba de un curso heterogéneo,

participativo y atravesado por una inquietud recurrente vinculada con la acreditación. En las clases de Biología, las explicaciones y actividades solían verse interrumpidas por preguntas como: “¿Esto entra en el examen?” o “¿Si hago esto apruebo?”. Estas intervenciones evidenciaban altos niveles de ansiedad y una focalización casi exclusiva en la calificación final. Frente a ese escenario, el desafío consistió en resignificar la evaluación para que los estudiantes pudieran reconocerla como una oportunidad de aprendizaje y no solamente como una instancia de juicio sobre sus desempeños.

Del temor a la nota a la construcción de sentido

La tensión observada al inicio del ciclo lectivo remitía a un problema pedagógico profundo: la dificultad para construir una relación más reflexiva y menos especulativa con el aprendizaje. Tal como sostienen Anijovich y Cappelletti (2017), la evaluación puede constituirse en una oportunidad para que el estudiante visibilice sus logros, comprenda sus dificultades y participe activamente en la regulación de su propio proceso. Sin embargo, para que eso ocurra, es necesario que los criterios sean claros y que la evaluación deje de presentarse como una instancia opaca o exclusivamente sancionatoria.

Desde esta perspectiva, el propósito no fue simplemente diseñar una actividad distinta, sino generar condiciones para que los estudiantes desplazaran progresivamente la pregunta por la nota hacia preguntas vinculadas con lo aprendido, lo comprendido y lo que todavía necesitaban revisar.

Una propuesta de evaluación auténtica en Biología

Como cierre de la unidad temática “Características de los seres vivos”, se propuso una actividad integradora que permitiera poner en juego los conceptos trabajados en clase. La consigna asumió el formato de una evaluación auténtica: los estudiantes debían imaginar que eran “exobiólogos” que acababan de descubrir una nueva especie en un planeta desconocido. A partir de esa situación, tenían que diseñar gráficamente a la criatura y redactar un informe científico en el que explicaran cómo cumplía con las funciones vitales que permiten considerar a un organismo como ser vivo, evitando reproducir definiciones tomadas de diccionarios o buscadores web.

La propuesta resultó especialmente valiosa porque articuló creatividad, apropiación conceptual y producción escrita. En lugar de repetir información, los estudiantes debían transferir saberes a una situación novedosa, lo que permitió evaluar comprensión y no mera memorización.

Crterios explcitos y andamiaje para aprender

Con el prop3sito de que los estudiantes comprendieran qu3 se esperaba de ellos y pudieran autorregular su trabajo, se entreg3 al inicio una lista de cotejo. Tal como seala el Manual de apoyo docente: Evaluaci3n para el aprendizaje (Universidad Central de Chile, 2017), este tipo de instrumento puede funcionar como apoyo concreto cuando explicita criterios y orienta el proceso. Dado que se trataba de estudiantes de primer a1o, en plena apropiaci3n del vocabulario cientfico, los indicadores fueron redactados como preguntas orientadoras. Por ejemplo: “¿De qu3 se alimenta o c3mo consigue energfa tu criatura para poder crecer?” o “¿Imaginaste c3mo reacciona tu ser vivo ante un peligro o a un cambio de luz en su planeta?”.

Esta decisi3n no fue menor. Los criterios dejaron de estar reservados para la correcci3n docente y pasaron a convertirse en una herramienta de lectura, revisi3n y anticipaci3n del propio trabajo. En esta lnea, Celman (1998) advierte que una concepci3n democr3tica de la evaluaci3n reconoce a los estudiantes como sujetos con derecho a conocer la informaci3n vinculada con sus aprendizajes. Hacer explcitos los criterios fue, entonces, una intervenci3n pedag3gica orientada a construir mayor autonomfa.

La coevaluaci3n y el lugar del error

Uno de los aspectos m3s significativos de la propuesta fue que la lista de cotejo no qued3 3nicamente en manos de la docente, sino que se utiliz3 en una instancia de coevaluaci3n entre pares. Una vez finalizados los informes, los estudiantes intercambiaron sus producciones y ofrecieron sugerencias de mejora a partir de los criterios compartidos. Sin embargo, la implementaci3n no result3 inmediata ni lineal.

En un primer momento surgieron resistencias: muchos estudiantes dudaban en sealar errores por temor a “perjudicar” a sus compa1eros. Esa reacci3n puso en evidencia una concepci3n del error asociada al castigo, la angustia o el fracaso. Fue necesaria una intervenci3n docente sostenida para aclarar que el sealamiento del error no tendrfa consecuencias punitivas, sino que formaba parte de un proceso de mejora. A medida que esta l3gica comenz3 a instalarse, los intercambios entre pares se volvieron m3s honestos, precisos y pedag3gicamente significativos. Expresiones como “Pusiste que tu bicho come piedras, pero en la lista dice que hay que explicar c3mo saca energfa de ahf” mostraron que los estudiantes no solo corregfan, sino que comenzaban a apropiarse del vocabulario cientfico para analizar producciones ajenas y

propias.

Evaluar para aprender: alcances de la experiencia

La experiencia permiti3 advertir que la evaluaci3n formativa no se instala de manera autom3tica por el solo hecho de incorporar un nuevo instrumento. Requiere tiempo, intervenci3n docente, construcci3n de confianza y pr3cticas sistem3ticas. La actividad de los “exobi3logos” abri3 una puerta hacia la autonomfa y la autorregulaci3n, pero tambi3n mostr3 que estas transformaciones necesitan sostenerse en el tiempo para consolidarse.

En este sentido, el principal aporte de la propuesta no fue 3nicamente el producto final, sino el modo en que habilit3 una transformaci3n en la relaci3n de los estudiantes con la evaluaci3n. Al compartir criterios, habilitar la revisi3n entre pares y despenalizar el error, la evaluaci3n comenz3 a ser percibida menos como amenaza y m3s como posibilidad de aprendizaje. Esa reconfiguraci3n resulta central si se busca que los estudiantes abandonen una l3gica de mera especulaci3n y desarrollen una relaci3n m3s significativa con el conocimiento.

Conclusi3n

La experiencia analizada permite afirmar que la evaluaci3n formativa es, en gran medida, una construcci3n cultural. No alcanza con modificar una actividad o introducir una herramienta novedosa si no se transforma tambi3n el sentido que los estudiantes atribuyen a la evaluaci3n. Para que este deje de vivirse como sentencia y pueda ser comprendida como instancia de aprendizaje, es necesario sostener pr3cticas consistentes, transparentes y pedag3gicamente cuidadas.

En el aula de Biologfa, la propuesta de evaluaci3n aut3ntica result3 un camino f3rtil para comenzar ese proceso. Al desplazar el eje desde la nota hacia la comprensi3n, desde la correcci3n punitiva hacia la coevaluaci3n y desde la respuesta esperada hacia la producci3n con sentido, la experiencia permiti3 mostrar que evaluar tambi3n puede ser ensear a aprender.

Referencias

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluaci3n como oportunidad*. Paid3s.
- Celman, S. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluaci3n y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. R. W. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, y M. del C. Palou de Mat3, La evaluaci3n de los aprendizajes en el debate did3ctico contempor3neo* (pp. 35–66). Paid3s.
- Universidad Central de Chile. (2017). *Manual de apoyo*

docente: Evaluación para el aprendizaje. Dirección de
Calidad Educativa.

4. Áreas, lenguajes y escenarios de enseñanza

Voces de ultramar: la evaluación formativa como brújula en el estudio de la Gran Inmigración

Romina Paula Garuti

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en sexto grado de una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de un proyecto de investigación sobre la Gran Inmigración en la Argentina entre 1880 y 1950. La propuesta se centró en resignificar la evaluación como una herramienta de conocimiento compartido entre docentes y estudiantes, a partir de la transparencia de criterios, la construcción colectiva de rúbricas, la retroalimentación formativa y la autoevaluación. A través de una tarea de desempeño consistente en la producción de un diario de viaje ficcional sustentado en datos históricos y relatos familiares, se promovió una mayor autonomía en los aprendizajes y una comprensión más profunda de los procesos de investigación histórica. La experiencia permitió desplazar la lógica de la nota como instancia final de comprobación y poner en el centro la evaluación como parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.

Palabras clave: evaluación formativa; retroalimentación; Ciencias Sociales; escuela primaria; rúbrica analítica; autoevaluación

Introducción

La evaluación constituye uno de los núcleos más sensibles de la práctica pedagógica. Durante mucho tiempo fue concebida como una instancia final de comprobación, orientada a clasificar desempeños y asignar calificaciones. Sin embargo, las perspectivas contemporáneas han puesto en discusión esa lógica y han destacado su potencial como herramienta para comprender los aprendizajes, orientar la enseñanza y favorecer una participación más activa de los estudiantes en sus propios procesos.

En ese marco, este trabajo presenta una experiencia pedagógica implementada en un grupo de 28 estudiantes de sexto grado de nivel primario, con una edad promedio de

11 años, en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trata de un grupo con escasa identidad barrial y conformado, en su mayoría, por descendientes de diversas corrientes migratorias. A partir de esta composición, se optó por no convertir las historias familiares del alumnado en objeto directo de estudio, sino por centrar la propuesta en la comprensión histórica del proceso de la Gran Inmigración en la Argentina.

La experiencia se organizó a partir de un proyecto de investigación titulado “Historias en la valija”, cuyo propósito fue que los estudiantes analizaran causas y consecuencias del proceso migratorio entre 1880 y 1950 mediante el uso de fuentes primarias, relatos orales y producciones escritas. No obstante, el objetivo central consistió en transformar la evaluación en una herramienta de conocimiento compartida entre docentes y estudiantes, promoviendo mayor autonomía, comprensión de los criterios y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

La evaluación como construcción compartida de conocimiento

Desde el inicio de la propuesta se abandonó la idea de la evaluación como un apéndice de la enseñanza o como un acto exclusivamente final. En su lugar, se diseñó una experiencia de evaluación auténtica centrada en una tarea de desempeño: la elaboración de un diario de viaje ficcional de un inmigrante, sustentado en información histórica real y en entrevistas familiares.

Siguiendo a Celman (1998), se partió de la premisa de que evaluar es una actividad de conocimiento que supone analizar información y tomar decisiones fundamentadas. En este sentido, uno de los desafíos consistió en evitar que la evaluación permaneciera como un “misterio” para los estudiantes. Para ello, se dedicó tiempo específico a la explicitación de objetivos y a la transparencia de criterios.

En consonancia con ello, Anijovich y Cappelletti (2020) sostienen que no es posible trabajar con retroalimentación formativa si los objetivos no están claros para quienes aprenden. Por esta razón, se construyó colectivamente una rúbrica analítica que explicitaba qué características debía reunir una buena investigación histórica y qué elementos aportaban coherencia al relato producido. Esta decisión permitió que los estudiantes comprendieran qué se esperaba de sus producciones y pudieran orientar mejor sus esfuerzos.

El error como oportunidad y los circuitos de retroalimentación

Durante el proceso de escritura de los diarios, el error fue resignificado como parte constitutiva del

aprendizaje. En lugar de utilizar correcciones punitivas o meramente señaladoras, se adoptó una perspectiva de retroalimentación orientada a promover nuevas búsquedas, revisiones y decisiones por parte de los estudiantes.

Por ejemplo, frente a borradores que incluían anacronismos —como inmigrantes de comienzos del siglo XX utilizando teléfonos—, la intervención docente no consistía en ofrecer una respuesta cerrada, sino en formular preguntas que habilitaran la reflexión: “¿Qué herramientas de comunicación existían en esa época para que tu personaje se contactara con su familia?”. Este tipo de intervención permitió que el estudiante reconociera el problema, revisara sus supuestos y profundizara la investigación de manera autónoma.

Para sostener este enfoque en un aula numerosa, se organizaron circuitos de retroalimentación focalizada. Mientras una parte del grupo realizaba instancias de autoevaluación a partir de una rúbrica diseñada para el proyecto, la docente mantenía intercambios breves con otros estudiantes a fin de identificar fortalezas, dificultades y posibles líneas de mejora.

Un recurso particularmente valioso fueron los tickets de salida utilizados al finalizar cada semana de trabajo. En esos registros anónimos, los estudiantes respondían preguntas tales como: “¿Qué fuente de información te resultó más difícil de analizar?” o “¿Qué ayuda necesitas para el próximo paso?”. Estas respuestas permitieron ajustar la enseñanza en tiempo real y mostraron a los estudiantes que sus voces incidían efectivamente en la planificación de las clases.

Resultados de la experiencia

Los resultados de la propuesta fueron significativos. Los estudiantes pasaron de una posición más pasiva, centrada en la espera de una calificación, a un rol más activo en la toma de decisiones sobre sus propios aprendizajes. Las producciones finales alcanzaron niveles de profundidad, compromiso y elaboración superiores a los obtenidos en experiencias más tradicionales.

Asimismo, la experiencia permitió modificar el clima del aula. Cuando los criterios de evaluación se vuelven públicos y la retroalimentación se ofrece de manera oportuna, la lógica competitiva ligada a la nota comienza a ceder lugar a formas de trabajo más colaborativas. Los estudiantes lograron reconocer mejor sus fortalezas y debilidades, revisar sus producciones con mayor conciencia y sostener procesos de mejora más consistentes.

Los diarios de viaje elaborados no solo evidenciaron apropiación de contenidos vinculados

con el proceso migratorio, sino también una creciente capacidad para ponerse en el lugar del otro, aspecto central en la enseñanza de las Ciencias Sociales. De este modo, la evaluación formativa no operó únicamente como herramienta de seguimiento, sino también como mediación para aprendizajes históricos y éticos más complejos.

Valoración pedagógica y horizontes de mejora

Desde una mirada profesional, la experiencia resultó especialmente valiosa porque permitió desarmar, al menos parcialmente, la cultura de la nota como organizadora excluyente de los aprendizajes. Confirmó que, cuando la evaluación se integra a la enseñanza con criterios claros, retroalimentación oportuna y participación activa del estudiantado, se convierte en una verdadera herramienta de comprensión y transformación pedagógica.

No obstante, la propuesta también permitió identificar desafíos pendientes. Entre ellos, se destaca la necesidad de profundizar el trabajo sobre la retroalimentación entre pares. Si bien se implementaron instancias de coevaluación, todavía persistieron resistencias asociadas al temor de “perjudicar” a un compañero. Esta dificultad muestra que evaluar de manera democrática requiere tiempos institucionales, modelización docente y prácticas sostenidas que enseñen a formular comentarios útiles, respetuosos y orientados a la mejora.

En síntesis, evaluar para aprender constituye un compromiso ético y pedagógico que invita a pensar la enseñanza y la evaluación como dimensiones inseparables. Más que un cierre del proceso, la evaluación puede transformarse en una brújula que ayude a comprender cómo aprenden los estudiantes y cómo puede enseñarse mejor.

Referencias

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2020). *La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza*. Revista Docencia Universitaria, 21(1), 81–96.
- Camilloni, A. R. W., Celman, S., Litwin, E., y Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- UNESCO. (2021). *Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Velásquez Díaz, W. S. (2024). *La evaluación formativa y la retroalimentación: Un reto en los estudiantes de secundaria*. Revista Científica Aula Virtual, 5(12), 133–160.

Fracciones y decimales en el aula diversa: del número abstracto a la construcción de sentidos

María Virginia Hermo

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en 6.º grado de una escuela primaria, con un grupo de 26 estudiantes de entre 11 y 12 años, caracterizado por una marcada heterogeneidad en los estilos y ritmos de aprendizaje. La propuesta se centró en el eje “Números racionales: fracciones y decimales” y buscó transformar una unidad tradicionalmente percibida como difícil en una experiencia de aprendizaje significativo. Para ello, se diseñaron actividades con múltiples puntos de entrada, organizadas en formato de estaciones y menú de opciones, que permitieron articular situaciones de uso social, material concreto y representaciones numéricas y gráficas. La evaluación se concibió como eje transversal del proceso, a través de rúbricas compartidas y bitácoras de aprendizaje que favorecieron la autonomía, la retroalimentación y la validación de saberes previos. La experiencia muestra que evaluar en aulas heterogéneas implica construir condiciones para que la diversidad se convierta en motor de aprendizaje y no en obstáculo para la enseñanza.

Palabras clave: evaluación formativa; matemáticas; fracciones; decimales; aulas heterogéneas; justicia educativa

Introducción

La enseñanza de los números racionales en la escuela primaria suele presentarse como uno de los núcleos más complejos del área de Matemática. Fracciones y decimales suelen aparecer, para muchos estudiantes, como contenidos abstractos, alejados de la experiencia cotidiana y vinculados a procedimientos mecánicos más que a comprensiones significativas.

La experiencia que aquí se presenta se sitúa en un 6.º grado de una escuela primaria, conformado por 26 estudiantes de entre 11 y 12 años. El grupo se caracteriza

por una marcada heterogeneidad, no solo en los niveles de desempeño académico, sino, sobre todo, en los estilos y ritmos de aprendizaje. Conviven allí alumnos con gran capacidad de abstracción junto a otros que requieren de soportes concretos de manera sostenida. Frente a este panorama, se diseñó una propuesta didáctica centrada en el eje “Números racionales: fracciones y decimales”, con el objetivo de que los estudiantes pudieran identificar equivalencias y resolver problemas de partición en contextos de uso social. La meta no fue la resolución mecánica de algoritmos, sino la construcción de un sentido numérico que permitiera a cada niño avanzar desde su propio punto de partida.

Transformar una unidad difícil en experiencia significativa

El desafío pedagógico consistió en resignificar una unidad tradicionalmente percibida como “difícil”. Se buscó que los estudiantes pudieran comparar fracciones, relacionarlas con su expresión decimal y operar en situaciones de compra y venta. Para ello, se planificaron actividades con distintos niveles de complejidad y múltiples puntos de entrada, permitiendo que la diversidad del grupo funcionara como motor de intercambio y no como obstáculo. En este sentido, la propuesta se inscribió en un enfoque de aulas heterogéneas, donde todos los alumnos pudieran progresar y alcanzar resultados acordes con su potencial real.

Consignas auténticas y trayectorias diversas

La organización de la clase se alejó de la enseñanza frontal y única. Se optó por una modalidad de “menú de opciones” y estaciones de trabajo. Mientras un grupo exploraba la relación entre la moneda nacional y las expresiones decimales utilizando folletos de comercios locales, otro equipo representaba fracciones de longitud con cintas y reglas. Esta diversificación permitió que cada estudiante encontrara una vía de acceso más cercana a sus modos de comprender.

Tal como plantea Rebeca Anijovich (2014), el diseño de consignas auténticas favorece que el alumno encuentre sentido a lo que hace, vinculando el contenido escolar con situaciones del mundo real. En este caso, el aula se transformó en un espacio de toma de decisiones, donde los estudiantes podían elegir, en ciertos momentos, con qué materiales trabajar o a través de qué formato —gráfico o numérico— explicar sus procedimientos.

La evaluación como eje transversal

La evaluación fue el componente que permitió monitorear y comprender las trayectorias de aprendizaje.

En lugar de una prueba única al finalizar la unidad, se implementaron dispositivos de evaluación formativa. Se compartieron rúbricas desde el inicio para explicitar qué se esperaba, y se utilizaron bitácoras de aprendizaje donde los estudiantes registraban qué estrategias les habían resultado más accesibles para comparar fracciones, por ejemplo, buscar el mismo denominador o convertir a decimal.

Esta transparencia en los criterios fortaleció la autonomía y favoreció una retroalimentación más precisa. La evaluación dejó de ser una instancia de control para convertirse en una herramienta de acompañamiento. El foco ya no estuvo en quién resolvía más rápido o con mayor exactitud, sino en cómo cada alumno construía sentido matemático y qué mediaciones requería para avanzar.

Resultados y aprendizajes observados

Los resultados fueron positivos. Al diversificar la propuesta pedagógica, los estudiantes con mayores dificultades ganaron confianza al ver validados sus saberes previos, mientras que aquellos con desempeños más avanzados pudieron profundizar sus conocimientos sin necesidad de esperar al resto del grupo. Se observó, además, una disminución en la resistencia hacia la matemática cuando el error dejó de ser sancionado y comenzó a trabajarse como objeto de análisis colectivo.

Uno de los logros más significativos fue que la mayoría de los estudiantes no solo pudo resolver problemas, sino también argumentar el porqué de sus elecciones. Esta capacidad de justificar procedimientos constituye un indicador clave de comprensión genuina y no de mera repetición de algoritmos.

Conclusión

La experiencia permitió confirmar que trabajar en aulas heterogéneas exige una inversión mayor de tiempo en la planificación, pero también habilita un clima de aula más equitativo y humano, donde se respeta la identidad de cada aprendiz. Lo más valioso fue comprobar que enseñar y evaluar en la diversidad no constituye una técnica puntual, sino un posicionamiento ético y político que invita a pensar la escuela como un lugar habitable para todos.

Como mejora a futuro, se considera necesario fortalecer las instancias de autoevaluación entre pares. Si bien la retroalimentación docente fue constante, el intercambio crítico entre los estudiantes acerca de sus propios procesos aparece como una herramienta que aún puede profundizarse para potenciar la metacognición.

Referencias

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

Anijovich, R., y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique.

Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Números racionales: Aportes para la enseñanza del nivel primario*. Serie Cuadernos para el Aula.

Retroalimentación formativa en el Taller de Música: enseñar y evaluar en las prácticas de interpretación vocal e instrumental

Germán Omar Cenizo

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en el Taller de Música de segundo año del nivel secundario, en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La propuesta se centró en las prácticas de interpretación vocal e instrumental y en el uso de la retroalimentación formativa como herramienta para acompañar el aprendizaje musical. A lo largo de cuatro clases, se trabajó sobre afinación, respiración, dicción, tempo, secuencias armónicas y resolución técnica en instrumentos como teclado, guitarra, piano y percusión. El artículo muestra cómo la evaluación, integrada al ensayo y a la producción musical, puede orientar decisiones, favorecer la autorregulación y fortalecer el clima de trabajo en el aula. Asimismo, se reflexiona sobre la dimensión emocional de la retroalimentación y sobre la necesidad de intervenir desde las fortalezas del estudiante, haciendo del error una oportunidad de aprendizaje.

Palabras clave: evaluación formativa; retroalimentación; educación musical; nivel secundario; autorregulación; prácticas de interpretación

Introducción

La enseñanza de la música en la escuela secundaria exige pensar la evaluación desde una perspectiva situada, ligada al hacer artístico y a los procesos de producción. En el aula-taller, aprender música no implica únicamente incorporar conceptos, sino también desarrollar capacidades vinculadas con la escucha, la interpretación, la técnica instrumental, la afinación y el trabajo colectivo.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en el Colegio Luis Pasteur, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en segundo año del nivel secundario, con un grupo de entre diez y doce estudiantes de 13 y 14 años que participan del Taller optativo de Música. En

esta institución, el grupo clase se divide entre Taller de Artes Visuales y Taller de Música, y quienes optan por un lenguaje en primer año suelen mantenerlo al siguiente. Esta continuidad favorece la profundización progresiva de contenidos específicos y la construcción de un clima de trabajo sostenido.

A partir de este contexto, surge un interrogante pedagógico relevante: ¿cómo acompañar el aprendizaje técnico y expresivo de los estudiantes en las prácticas de interpretación musical, integrando la evaluación al proceso de ensayo y evitando que se reduzca a una corrección externa del error?

Objetivos de la propuesta

La propuesta tuvo como objetivos que los estudiantes pudieran cantar grupalmente, mejorar la afinación de frases musicales, dosificar el aire y ajustar la dicción de las palabras interpretadas. En el plano instrumental, se buscó que pudieran tocar de oído y desarrollar habilidades técnicas que les permitieran controlar el discurso musical en sus dimensiones rítmica, melódica y armónica.

Asimismo, se propuso generar un clima de ensayo y revisión como estrategia de trabajo, favoreciendo la memorización de las partes, la anticipación de la acción musical y la posibilidad de revisar decisiones interpretativas a medida que avanzaba la producción colectiva.

Descripción de la experiencia

La experiencia se llevó a cabo durante cuatro clases de una hora y veinte minutos cada una. En ese tiempo se trabajó sobre capacidades específicas vinculadas con la interpretación vocal e instrumental, tales como tocar una melodía en teclado, acompañar secuencias armónicas en guitarra o piano y sostener patrones rítmicos en percusión.

En ese proceso surgieron dificultades habituales en el aprendizaje musical: dudas respecto de la digitación más conveniente, problemas para decidir qué dedo utilizar en determinados pasajes, dificultades para sostener la afinación en una frase o para encontrar los lugares adecuados de respiración. Estas situaciones fueron abordadas no como obstáculos aislados, sino como oportunidades para pensar y construir saber musical desde la experiencia.

Tal como se desprende del texto original, el trabajo se sostuvo en la idea de que aprender música implica saber hacer y saber reflexionar sobre ese hacer. El estudiante puede advertir, por ejemplo, que una digitación resulta más adecuada que otra no por una regla abstracta, sino porque en ese pasaje musical específico le permite resolver

la ejecución con mayor fluidez y menor complejidad.

La retroalimentación como parte del ensayo

Uno de los aportes más significativos de la experiencia radica en la manera en que la retroalimentación se integra al trabajo musical cotidiano. El texto ofrece ejemplos muy concretos. En una situación vocal, el docente le señala a un estudiante que inicia afinadamente una frase, pero que necesita tomar más aire para completarla, y acompaña esa devolución con modelización y una invitación a volver a intentar. En otra situación, al trabajar una rítmica con bombo, la intervención docente combina reconocimiento de logros, ajuste técnico y demostración práctica, para luego devolver la acción al estudiante y habilitar su exploración.

Estas escenas muestran que la retroalimentación no se limita a señalar errores, sino que ofrece información focalizada, ajustada a objetivos concretos y orientada a promover nuevas decisiones del estudiante. En este sentido, la evaluación se vuelve inseparable de la enseñanza, ya que interviene en el mismo momento en que el aprendizaje está ocurriendo.

A su vez, el texto subraya una cuestión central: la necesidad de que los estudiantes autorregulen sus aprendizajes. Detenerse a practicar una dificultad antes de seguir avanzando, revisar un problema técnico o repensar una ejecución son acciones que forman parte de una evaluación integrada al hacer musical y no posterior a él.

Dimensión emocional y sentido pedagógico de la evaluación

El artículo también introduce una reflexión pedagógica especialmente valiosa: la dimensión emocional de la retroalimentación. Se advierte que, si el docente no cuida el modo, el momento y el tono con que se dirige al estudiante, la devolución puede transformarse en una experiencia de exposición o desaliento. Por eso, se retoma el planteo de Rebeca Anijovich acerca de la necesidad de intervenir en términos de oportunidad y no desde una lógica meramente correctiva centrada en lo que el alumno no sabe.

Desde esta perspectiva, el error deja de ser un indicador de falla para convertirse en un componente constitutivo del proceso de aprendizaje. Evaluar no consiste en marcar faltas, sino en reconocer avances, apoyarse en fortalezas y ajustar la enseñanza para acompañar mejor el recorrido de cada estudiante. Esta mirada resulta especialmente potente en el campo artístico, donde la construcción de confianza y la exposición pública forman parte de la práctica.

Conclusión

La experiencia muestra que, en el Taller de Música, la evaluación formativa puede asumir un papel central en la enseñanza. Cuando la retroalimentación se focaliza en objetivos claros, se integra al ensayo y se despliega en un clima de confianza, se convierte en una herramienta poderosa para mejorar la interpretación vocal e instrumental y para fortalecer la autonomía de los estudiantes.

Al mismo tiempo, el trabajo confirma que enseñar música supone construir conocimientos desde la acción, pero también desde la reflexión sobre esa acción. En este punto, la evaluación deja de ser un momento final y externo para convertirse en una práctica continua, situada y profundamente pedagógica.

Como proyección, sería valioso fortalecer aún más la articulación entre esta experiencia y marcos teóricos específicos de evaluación formativa y didáctica de la música, a fin de consolidar el aporte del texto al debate pedagógico contemporáneo.

Referencias

- Anijovich, R. (2022). *La evaluación formativa* [Conferencia]. Instituto de Educación General Martín Miguel de Güemes.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, Gerencia Operativa de Currículum. (2015). *Diseño curricular NES de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ciclo básico* (2.ª ed.).

Elegir para aprender: la evaluación como construcción en un patio heterogéneo

Sebastián Pablo Garuti

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en segundo año del nivel secundario, en una escuela del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en el área de Educación Física. La propuesta surgió frente a un grupo caracterizado por una marcada heterogeneidad, altos niveles de inasistencia y un clima de clase inestable, que volvía poco eficaces las formas tradicionales de trabajo. En ese contexto, se diseñó una experiencia basada en la construcción colectiva de una “carta de deportes”, a partir de la cual los estudiantes debían debatir, consensuar y elegir qué práctica corporal desarrollar durante un bloque de clases. La experiencia permitió resignificar la participación, disminuir los conflictos y ampliar el sentido de la evaluación, que dejó de centrarse exclusivamente en el desempeño motor para incluir la construcción de acuerdos, la responsabilidad colectiva, el compromiso y la implicación en el proceso grupal. El trabajo muestra que evaluar en contextos heterogéneos exige reconocer trayectorias diversas y construir propuestas que fortalezcan el protagonismo estudiantil.

Palabras clave: evaluación formativa; educación física; heterogeneidad; participación estudiantil; trayectorias escolares; justicia educativa

Introducción

La evaluación constituye una dimensión central de la práctica pedagógica y adquiere especial relevancia en contextos marcados por la heterogeneidad y la complejidad institucional. En estos escenarios, evaluar no puede reducirse a medir rendimientos o verificar resultados finales, sino que debe convertirse en una herramienta para comprender procesos, acompañar trayectorias y reorientar la enseñanza.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en una escuela secundaria del Gobierno de la Ciudad

de Buenos Aires, ubicada en el barrio de Devoto. La comunidad educativa se caracteriza por una fuerte diversidad social: conviven estudiantes de familias con buen pasar económico con otros provenientes de contextos de mayor vulnerabilidad, principalmente de barrios del conurbano bonaerense. Esta heterogeneidad atraviesa las dinámicas institucionales y se expresa de manera directa en las prácticas pedagógicas cotidianas.

El grupo en cuestión correspondía a segundo año del nivel secundario y presentaba, en la segunda mitad del ciclo lectivo, un alto porcentaje de inasistencias y un clima de clase inestable. Convivían estudiantes comprometidos y participativos con otros que manifestaban una resistencia abierta a las propuestas, expresada en actitudes de desinterés, negación sistemática de la consigna o intentos de boicotear el desarrollo de la clase. Frente a este escenario, surgió un interrogante pedagógico clave: ¿cómo construir propuestas significativas en un grupo heterogéneo y, al mismo tiempo, transformar la evaluación en una herramienta para sostener procesos y no solo para constatar desempeños?

La construcción de una propuesta situada

Ante la pérdida de eficacia de las propuestas tradicionales de Educación Física, la intervención didáctica comenzó a transformarse. En lugar de sostener un formato cerrado de contenidos, se diseñó una experiencia basada en la construcción de una “carta de deportes”, integrada por prácticas conocidas por los estudiantes y otras menos habituales, entre ellas deportes alternativos y juegos no tradicionales.

La consigna consistía en que el grupo debía debatir, consensuar y elegir colectivamente un deporte o juego para trabajar durante un bloque de cuatro clases consecutivas, siendo la última una instancia de juego y cierre de la experiencia. La elección no fue un mero detalle organizativo, sino el núcleo pedagógico de la propuesta.

El proceso de selección implicó diálogo, negociación, argumentación y construcción de acuerdos en un grupo que no se caracterizaba precisamente por la facilidad para el trabajo colectivo. Sin embargo, el hecho mismo de habilitar la decisión produjo un cambio significativo en el posicionamiento de los estudiantes: la clase dejó de vivirse como un espacio impuesto y comenzó a percibirse como un espacio propio.

Participación, implicación y evaluación

Este giro produjo un impacto directo en la participación. Comenzaron a involucrarse estudiantes que hasta ese momento permanecían al margen de las propuestas, se redujeron los niveles de conflicto y aumentó

la implicación en el desarrollo de las clases. La práctica corporal dejó de ser solo ejecución de consignas para transformarse en una experiencia compartida, construida colectivamente.

Este proceso también transformó la evaluación. Si bien en el área el eje siempre estuvo puesto en la valoración del proceso y no únicamente del rendimiento, en esta experiencia la evaluación se amplió y complejizó. Ya no se observaba solo la participación en la actividad física, sino también la capacidad de diálogo, la construcción de acuerdos, el compromiso con la tarea, la responsabilidad colectiva y la implicación en el proceso grupal.

En este sentido, la evaluación comenzó a funcionar como una herramienta de conocimiento pedagógico, tanto para los estudiantes como para el docente. Tal como plantea Celman (1998), la evaluación no puede pensarse como un momento externo al proceso educativo, sino como parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje, en tanto permite comprender, interpretar y reorientar la práctica. La experiencia también dialoga con los aportes de Anijovich, quien sostiene que la evaluación formativa se orienta a acompañar los procesos de aprendizaje y no solo a certificar resultados, promoviendo la retroalimentación y la participación activa de los estudiantes en la construcción de sus trayectorias escolares (Anijovich, 2009).

Evaluar para comprender y sostener procesos

A partir de esta experiencia, la evaluación dejó de funcionar prioritariamente como control y pasó a operar como herramienta pedagógica. No se trató de evaluar para clasificar, sino de evaluar para comprender, acompañar y sostener procesos en un contexto de alta heterogeneidad y complejidad institucional.

Este desplazamiento resulta especialmente relevante en Educación Física, donde con frecuencia persisten miradas restringidas al rendimiento, la destreza o la mera participación. La experiencia muestra que, cuando la propuesta habilita el protagonismo estudiantil, también se amplían los criterios desde los cuales se observa y valora lo que sucede en clase. Evaluar implica entonces reconocer no solo lo que cada estudiante hace con su cuerpo, sino también cómo participa en la construcción de lo común.

Conclusión

La propuesta dejó aprendizajes significativos tanto a nivel pedagógico como institucional. Lo más valioso fue comprobar que el protagonismo estudiantil no solo mejora la participación, sino que fortalece los vínculos

pedagógicos y el sentido de pertenencia al espacio escolar.

Entre las mejoras posibles, se destaca la necesidad de profundizar los espacios de reflexión con los estudiantes, incorporando instancias sistemáticas de autoevaluación y coevaluación, así como la construcción de criterios de evaluación más explícitos y compartidos. Esta línea de trabajo permitiría consolidar aún más una perspectiva de evaluación democrática, participativa y formativa.

En síntesis, la experiencia confirma que pensar la evaluación como herramienta pedagógica no es una declaración teórica, sino una práctica concreta que se construye en la cotidianidad del aula. Allí, en el trabajo situado con grupos heterogéneos, la evaluación puede dejar de ser una instancia de control para convertirse en una vía de inclusión, comprensión y fortalecimiento de las trayectorias escolares.

Referencias

- Anijovich, R. (2009). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes*. Archivos de Ciencias de la Educación, 3(3), 45–54.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Camilloni, A. R. W., Celman, S., Litwin, E., y Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

El juego como puente: redescubrir el sentido de la evaluación en Matemática

Anabela Soledad González

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en 7.º grado de la Escuela N.º 2 D.E. 17 “Juan José Millán”, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Frente a un grupo heterogéneo en sus capacidades, pero atravesado por una marcada apatía hacia el estudio tradicional, se diseñó una propuesta de evaluación formativa basada en el juego para consolidar el dominio de las tablas de multiplicar y el cálculo mental. La secuencia se organizó mediante estaciones de juegos de cartas, en las que los estudiantes resolvían estructuras multiplicativas en un contexto competitivo y lúdico. La evaluación se integró al desarrollo de la propuesta a través de una planilla de observación docente que permitió registrar estrategias, dificultades y modos de resolución en tiempo real. La experiencia mostró que el juego puede convertirse en una vía potente para evaluar sin paralizar, transformar la percepción de los estudiantes sobre sus propias capacidades y abrir nuevas formas de relación con el saber matemático.

Palabras clave: evaluación formativa; matemática; juego; cálculo mental; escuela primaria; retroalimentación

Introducción

La evaluación suele aparecer, para muchos estudiantes, como una instancia solemne, cargada de tensión y asociada a la posibilidad del error como fracaso. Esta percepción se vuelve especialmente problemática cuando se trabaja con grupos que presentan apatía frente a las propuestas de estudio tradicionales. En esos contextos, el desafío docente no consiste solo en enseñar contenidos, sino también en construir situaciones de aprendizaje que habiliten el compromiso y la participación.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en la Escuela N.º 2 D.E. 17 “Juan José Millán”, ubicada en el barrio de Villa del Parque, con un grupo de 7.º grado

compuesto por diecinueve alumnos. Se trataba de un curso heterogéneo en sus capacidades, pero notablemente homogéneo en su actitud: predominaba una marcada falta de motivación hacia el estudio formal, aunque coexistía con un fuerte espíritu competitivo. A partir de este escenario, el desafío pedagógico fue claro: ¿cómo transformar la evaluación en una instancia que no fuera percibida como amenaza, sino como un reto vinculado con la propia destreza y el deseo de superación?

Del cálculo rígido al tablero de estrategias

El objetivo central de la propuesta fue consolidar el dominio de las tablas de multiplicar y del cálculo mental mediante una dinámica lúdica que permitiera observar el desempeño en tiempo real, sin la presión del papel en blanco. Bajo la premisa de que evaluar no es únicamente medir resultados, sino obtener información valiosa sobre el proceso de aprendizaje, se diseñó una secuencia de estaciones de juegos de cartas específicamente pensadas para trabajar las estructuras multiplicativas.

Cada mesa contaba con una modalidad distinta. En una de ellas, denominada “Guerra de Productos”, los estudiantes debían multiplicar rápidamente los valores de las cartas dadas vuelta. En otras, el desafío consistía en encontrar combinaciones de factores que permitieran arribar a un determinado producto. La propuesta resignificó la repetición de las tablas: ya no se trataba de memorizarlas por obligación, sino de utilizarlas estratégicamente para ganar.

La evaluación integrada a la enseñanza

Durante el desarrollo de los juegos, el rol docente no fue el de simple observador externo, sino el de evaluador en situación. Mientras los estudiantes participaban, se utilizó una planilla de observación para registrar no solo quién ganaba, sino también cómo resolvía los cálculos, qué estrategias utilizaba, en qué tablas aparecían vacilaciones y cómo reaccionaba frente al error. De este modo, la evaluación se integró al corazón mismo de la propuesta didáctica.

Esta modalidad se distancia de una evaluación punitiva y se acerca a una visión más pedagógica. Tal como se recupera en el texto a partir de Anijovich (2010), evaluar implica buscar evidencias y formular juicios de valor orientados a la toma de decisiones para mejorar los aprendizajes. En esta experiencia, las evidencias surgían de manera natural: el alumno que dudaba en la tabla del siete, la alumna que recurría mentalmente a la propiedad distributiva para ganar una mano, o aquellos estudiantes que, impulsados por la competencia, mostraban una

velocidad de resolución que una prueba escrita jamás hubiera revelado.

Resultados y transformaciones observadas

Los resultados fueron reveladores. La motivación dejó de ser un problema desde el momento en que el saber matemático se convirtió en la llave del éxito dentro del juego. La competitividad del grupo, que antes se manifestaba en conflictos menores o en desinterés, se transformó en motor del esfuerzo y de la participación. Durante las sesiones, el clima de trabajo alcanzó una intensidad notable: estudiantes que solían mostrar indiferencia o entregar hojas en blanco comenzaron a discutir resultados, exigir precisión a sus compañeros y sostener una participación activa y continua.

Uno de los aspectos más significativos de la experiencia fue que la evaluación “invisible” a través del juego permitió identificar perfiles de aprendizaje que la rutina escolar había opacado. La participación alcanzó al conjunto del grupo, algo impensado semanas antes. Pero lo más valioso no fue solamente la mejora en el dominio técnico de las tablas, sino el cambio en la percepción que los alumnos construyeron sobre sus propias capacidades.

Conclusión

La experiencia confirma que el juego puede convertirse en una herramienta poderosa para resignificar el acto de evaluar. Al despojar a la evaluación de su carácter solemne y, en ocasiones, excluyente, fue posible que los estudiantes se vincularan con el conocimiento desde un lugar de mayor autonomía, disfrute y confianza. En ese desplazamiento, el error dejó de funcionar como marca de insuficiencia y pasó a ser comprendido como un paso necesario para ajustar estrategias y seguir aprendiendo.

Como proyección, resulta especialmente valioso el señalamiento que hace la autora sobre la necesidad de incorporar futuras instancias de metacognición posterior al juego, en las que los estudiantes puedan verbalizar las estrategias mentales que utilizaron para calcular con mayor rapidez. Esa ampliación permitiría pasar de la acción lúdica a una reflexión conceptual más explícita, fortaleciendo aún más la articulación entre juego, evaluación y aprendizaje.

En definitiva, la propuesta muestra que evaluar puede ser también un acto de comunicación y no de sentencia. Allí reside una de sus contribuciones más potentes: recordarnos que evaluar es, ante todo, una oportunidad para mirar de cerca cómo aprenden nuestros estudiantes y ajustar la enseñanza para que nadie quede fuera del juego del saber.

Referencias

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

Romper el hechizo de la homogeneidad: alfabetización y evaluación auténtica en el proyecto “Galería de Brujas”

Julieta Martorella

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en 1.º grado de una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco del proceso de alfabetización inicial. Frente a un grupo heterogéneo, conformado por niños y niñas con diferentes niveles de aproximación a la lengua escrita, se diseñó el proyecto literario “Galería de Brujas” como contexto de enseñanza y de evaluación auténtica. La propuesta se extendió durante casi dos meses y articuló lectura compartida, producción escrita diversificada, dictado al docente, rotulación de imágenes y elecciones personales en torno a personajes y formatos de presentación. Desde el inicio, la evaluación fue concebida como observación constante y reflexiva del proceso, centrada en documentar cómo cada estudiante construía sus hipótesis de escritura. La experiencia muestra que, en alfabetización inicial, evaluar auténticamente implica abandonar la ilusión de homogeneidad y reconocer que existen múltiples caminos para aprender a leer y escribir.

Palabras clave: alfabetización inicial; evaluación auténtica; heterogeneidad; escuela primaria; evaluación formativa; inclusión educativa

Introducción

La heterogeneidad no es una hipótesis teórica en los primeros años de escolaridad: es una realidad concreta, visible y cotidiana. En el inicio del nivel primario conviven niños y niñas que ya reconocen palabras completas con otros que apenas comienzan a explorar el trazo, la direccionalidad y las primeras relaciones entre oralidad y escritura.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló durante el ciclo lectivo 2025 en la Escuela N.º 3 D.E. 8

“Manuel Montes de Oca”, con un grupo de 25 estudiantes de entre 5 y 6 años que iniciaban su recorrido en la escuela primaria. El aula se presentaba como un mosaico de recorridos diversos, lo que hizo necesario revisar la ilusión de una enseñanza uniforme y asumir el desafío real de enseñar en un aula heterogénea.

En este contexto, el eje central fue la alfabetización inicial. Sin embargo, el objetivo no consistía en forzar una meta idéntica para todos en el mismo momento, sino en construir un ambiente alfabetizador donde cada niño y niña pudiera avanzar según su propio ritmo. Desde esta perspectiva, la evaluación se pensó no como calificación, sino como observación continua y reflexiva del proceso, orientada a documentar cómo cada estudiante construía hipótesis sobre la lengua escrita.

El proyecto “Galería de Brujas” como contexto de aprendizaje

Para materializar este enfoque, se desarrolló el proyecto literario “Galería de Brujas”, que se extendió durante casi dos meses. La propuesta consistió en la inmersión en un itinerario de lectura donde las brujas ocupaban el centro de la escena. A través de diversos cuentos, se trabajó la identificación de elementos recurrentes, la descripción de personajes y el análisis de vestimentas, poderes y hechizos.

El valor del proyecto no residía solo en el interés literario del tema, sino en su potencia para generar un contexto rico y motivador desde el cual enseñar a leer y escribir. El proyecto funcionó, al mismo tiempo, como marco de enseñanza y como dispositivo de evaluación.

Evaluar en la diversidad: del dictado uniforme a las producciones auténticas

Si se hubiera adoptado una lógica tradicional, la evaluación habría consistido en una prueba idéntica para todos, por ejemplo, un dictado de palabras aisladas. Sin embargo, tal como plantea Anijovich, suele existir una brecha entre formas de enseñanza contextualizadas y modos de evaluación desarticulados, centrados en consignas sueltas o memorísticas. Para evitar esa incoherencia, la evaluación se integró a la enseñanza cotidiana y se sostuvo mediante producciones auténticas.

Durante el recorrido, las propuestas fueron diversificadas. Mientras algunos estudiantes escribían listas de ingredientes para una poción mágica utilizando grafías convencionales, otros dictaban al docente la descripción de una bruja, o bien la dibujaban y rotulaban sus partes —sombrero, escoba, verruga— de acuerdo con sus posibilidades fonológicas. De esta manera, el proyecto

mismo se convirtió en instrumento de evaluación, permitiendo observar desempeños reales en situaciones significativas de comunicación.

Asimismo, se promovieron elecciones vinculadas con la autonomía: en algunos momentos los niños pudieron decidir qué bruja describir o qué formato utilizar para presentar su producción final. Esta apertura habilitó recorridos diferenciados y otorgó mayor sentido a las tareas.

Qué se evaluó realmente

Lo evaluado no fue la estandarización del trazo ni la reproducción de un modelo único de escritura, sino el avance de cada estudiante respecto de su propio punto de partida. Esto implicó validar hipótesis, observar progresos en la relación entre oralidad y escritura y reconocer distintos niveles de aproximación al sistema de escritura. En un aula heterogénea, convertirse en lector o escritor no es un recorrido lineal ni idéntico para todos, y la evaluación debe poder dar cuenta de ello.

Aprendizajes docentes y áreas de mejora

Mirando en retrospectiva, la experiencia dejó una sensación de mayor justicia pedagógica, aunque también de mayor complejidad. Lo más valioso no fue solo la calidad de las producciones de la “Galería de Brujas”, sino el cambio en la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje. Al diversificar propuestas y formas de evaluar, muchos niños que habitualmente podían quedar por fuera del éxito escolar encontraron un espacio legítimo para mostrar lo que sabían. La evaluación comenzó a ser percibida como ayuda y no como sentencia.

No obstante, la experiencia también permitió identificar límites concretos. La gestión del tiempo y el registro sistemático de las interacciones constituyeron los principales desafíos. En muchas ocasiones, la docente percibió que no lograba registrar todas las escenas valiosas que ocurrían simultáneamente en los distintos grupos.

Como proyección, se plantea la necesidad de diseñar instrumentos de registro más ágiles y focalizados, por ejemplo, grillas rotativas de observación centradas en pequeños grupos por jornada. Esta mejora permitiría ofrecer retroalimentaciones más profundas y oportunas, evitando que la evaluación formativa se diluya en observaciones generales.

Conclusión

La experiencia reafirma que trabajar con la heterogeneidad implica aceptar cierta incertidumbre y

renunciar al ideal de control absoluto. En alfabetización inicial, evaluar auténticamente no constituye un recurso técnico aislado, sino una decisión ética y pedagógica: supone confiar en las posibilidades de cada niño y reconocer que hay muchos caminos legítimos para aprender.

En definitiva, la evaluación auténtica no se limita a reemplazar una prueba por otra tarea distinta. Implica transformar la mirada docente sobre lo que cuenta como aprendizaje y sobre cómo ese aprendizaje puede ser observado, acompañado y valorado en aulas reales, diversas y complejas.

Referencias

- Anijovich, R. (2009). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes*. Archivos de Ciencias de la Educación, 3(3), 45–54.
- 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.

La técnica del movimiento en la creación grupal: evaluación formativa en una experiencia de composición en Danza

Virginia María Baraybar

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre una experiencia pedagógica desarrollada en la materia Técnica del Movimiento, en segundo año de la ESEA en Teatro “Niní Marshall”, con un grupo de 25 estudiantes de entre 15 y 18 años. La propuesta se organizó en torno a la creación de una composición coreográfica grupal a partir de la temática “la silla vacía”, como instancia de examen final obligatorio. A lo largo del proceso se trabajaron contenidos vinculados con apoyos, peso corporal, desplazamientos, niveles, calidades de movimiento y composición escénica. El artículo analiza de qué manera la evaluación formativa acompañó la construcción progresiva de saberes técnicos, expresivos y grupales, mediante preguntas orientadoras, devoluciones en pre-muestras y criterios compartidos de evaluación. La experiencia permite sostener que, en el área de Danza, evaluar no implica solo valorar un resultado escénico, sino también reconocer procesos de exploración, toma de decisiones y conciencia corporal.

Palabras clave: evaluación formativa; danza; composición coreográfica; retroalimentación; proceso creativo

Introducción

Pensar la evaluación en la enseñanza de la Danza exige revisar una tensión frecuente entre técnica, expresión y creación. En muchas ocasiones, las instancias evaluativas tienden a centrarse en el resultado final de una producción, dejando en segundo plano los procesos corporales, perceptivos y grupales que hacen posible esa construcción. Sin embargo, en disciplinas artísticas como la Danza, el aprendizaje no se agota en la ejecución correcta de una secuencia, sino que involucra exploración, conciencia del movimiento, toma de decisiones y elaboración de sentido.

En este marco, el presente trabajo recupera una

experiencia desarrollada en la ESEA en Teatro “Niní Marshall”, en la materia Técnica del Movimiento, con un grupo de segundo año integrado por 25 estudiantes de entre 15 y 18 años, que asisten a clase dos veces por semana. La propuesta se llevó adelante desde julio, como cierre del primer cuatrimestre, y se profundizó durante la segunda parte del año con vistas al examen final obligatorio. A partir de esta experiencia, el artículo se propone reflexionar sobre el valor de la evaluación formativa en los procesos de creación grupal y en la construcción progresiva de saberes técnicos y expresivos.

Una propuesta de exploración y composición

Los contenidos iniciales de la secuencia estuvieron vinculados con el trabajo de apoyos y peso corporal, explorando tanto sobre soportes fijos —como la silla— como sobre soportes móviles —el cuerpo de otro u otra—. Para el examen final se propuso la realización de una producción coreográfica a partir de la temática “la silla vacía”, con el propósito de que los estudiantes pudieran crear una composición, fortalecer el trabajo grupal en la toma de decisiones coreográficas y ejercitar también el rol de espectadores y de compositores en diversas situaciones danzadas.

La temática fue retomada a partir de los aportes de Gubbay y Kalmar (2017), quienes proponen a la silla como un lugar de relato y como una invitación a la exploración corporal y narrativa. A partir de esa consigna, cada estudiante comenzó trabajando con su propia silla, reconociendo el peso del cuerpo y las modificaciones de los apoyos según el movimiento realizado. Más adelante se incorporaron la grupalidad, los desplazamientos, la mirada, la palabra hablada, los sonidos y los gestos. De este modo, la silla fue asumiendo distintas funciones según quién la ocupara o si quedaba vacía, habilitando la construcción de relatos propios y articulando la técnica del movimiento con recursos provenientes también de la formación actoral.

Evaluar procesos, no solo resultados

Uno de los aspectos más valiosos de la experiencia fue que la evaluación no quedó reducida al momento del examen final. Por el contrario, acompañó el proceso de trabajo durante todo el año. Al comenzar la preparación de la instancia final, los estudiantes debían seleccionar contenidos trabajados previamente —niveles de movimiento, calidades, saltos, giros— e incorporar, si así lo consideraban pertinente, elementos de otras áreas, como el uso de la voz. La clase fue organizada en dos grupos con el fin de favorecer el intercambio y la comunicación entre pares.

Los criterios de evaluación incluyeron la asistencia y el trabajo en clase, la utilización de vestimenta acorde al

trabajo corporal, el uso del lenguaje técnico, la justeza rítmica y la coordinación, la participación y el compromiso, así como el desarrollo técnico y expresivo. Estos criterios habían sido acordados en el área de expresión y conversados previamente con los estudiantes, lo cual permitió poner el foco tanto en el proceso grupal como en el recorrido individual de cada uno. Esta decisión resulta central en una disciplina como la Danza, donde el conocimiento corporal requiere tiempo, conciencia y elaboración progresiva.

La retroalimentación como parte de la enseñanza

En las instancias de pre-muestra, la retroalimentación ocupó un lugar central. A través de preguntas como “¿qué quieren contar con este movimiento?” o de sugerencias como “prueben utilizando el apoyo de las manos”, la docente acompañó el proceso creativo sin clausurarlo. En ocasiones mostraba primero un movimiento para facilitar la exploración posterior; en otras, intervenía a partir de preguntas que abrían nuevas posibilidades de búsqueda. Estas intervenciones alentaban a los estudiantes, orientaban la toma de decisiones y funcionaban como verdaderas devoluciones formativas.

En este punto, la experiencia dialoga con la idea de evaluación formativa entendida como acompañamiento del aprendizaje y no como mera constatación de resultados. La participación activa de los estudiantes, su apropiación de los contenidos y la posibilidad de justificar las elecciones realizadas en la producción final muestran que la evaluación se volvió parte del proceso de construcción del saber.

El examen final como instancia de síntesis

El día del examen, los estudiantes realizaron en primer lugar un trabajo técnico individual, basado en secuencias de movimiento previamente marcadas y trabajadas en clase. Durante esta instancia, la docente respondía consultas, explicaba el inicio del movimiento y mostraba pasos que luego los estudiantes repetían. Posteriormente, cada grupo presentó su producción coreográfica, incorporando vestuario, maquillaje y música, todos elementos decididos y trabajados colectivamente en clase.

En la puesta en común final, los estudiantes pudieron expresar y reconocer logros y dificultades. Esa instancia resultó especialmente significativa porque hizo visible una participación comprometida y consciente: los estudiantes no solo habían transitado el proceso, sino que podían también justificar los recursos utilizados y reconocer que ciertos aspectos técnicos permanecían todavía en elaboración. De este modo, el examen dejó de ser exclusivamente una situación de acreditación para convertirse también en una

instancia de síntesis, reflexión y autoobservación.

Aprendizajes pedagógicos de la experiencia

La experiencia permitió advertir que el trabajo de composición ocupó un lugar especialmente valioso en el involucramiento del grupo. A diferencia de las secuencias técnicas más pautadas, la posibilidad de tomar decisiones sobre la producción favoreció una mayor implicación subjetiva de los estudiantes. En este sentido, la evaluación formativa en Danza se revela como una herramienta clave para valorar no solo la ejecución correcta, sino también la capacidad de construir sentido con el movimiento.

Al mismo tiempo, el trabajo deja abierta una línea de mejora relevante: cómo profundizar una retroalimentación más focalizada sobre aspectos técnicos específicos —como la colocación del torso o el apoyo de los pies— sin perder de vista la dimensión expresiva y creativa de la experiencia. La posibilidad de incorporar más momentos de observación e intercambio entre pares aparece, en este sentido, como una vía fértil para enriquecer el aprendizaje y transformar cada repetición técnica en una experiencia significativa, tal como sugiere Muñoz (2014).

Conclusión

La experiencia desarrollada permite afirmar que, en el área de Danza, la evaluación formativa constituye una herramienta fundamental para comprender el aprendizaje como un proceso continuo. Evaluar no significa únicamente valorar un producto final, sino acompañar la construcción progresiva del movimiento, la conciencia corporal, la toma de decisiones y la elaboración colectiva de una propuesta escénica.

Cuando la evaluación se integra a la enseñanza mediante criterios compartidos, preguntas orientadoras y devoluciones sostenidas, habilita modos más ricos de aprender y de enseñar. En este marco, la creación grupal no solo se convierte en objeto de evaluación, sino también en una oportunidad para que los estudiantes se reconozcan como protagonistas de su proceso artístico y pedagógico.

Referencias

- Anijovich, R. (2022). *La evaluación formativa* [Conferencia]. Instituto de Educación General Martín Miguel de Güemes. Salta.
- Gubbay, M., y Kalmar, D. (2017). *El movimiento en la educación: El arte de las consignas en la expresión corporal, la comunicación y otras disciplinas*. Novedades Educativas.
- Muñoz, A. (2014). *La evaluación en la danza: mucho más que poner una nota*. Boletín Dance Didáctico, 8.

Narradores de historias: el lobo como puente entre generaciones y aprendizajes

Carolina de Acha

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre una experiencia de evaluación formativa desarrollada en una sala multiedad de 3 y 4 años del Nivel Inicial. A partir del interés sostenido del grupo por los cuentos de lobos, se diseñó una secuencia didáctica orientada a promover la escucha atenta, la expresión oral y la producción colectiva de relatos, mediante la participación de los abuelos de los niños como narradores invitados. La propuesta permitió observar cómo la evaluación, entendida como proceso permanente de acompañamiento, puede hacerse visible en los gestos, las anticipaciones, las intervenciones orales y las decisiones narrativas de los niños. La experiencia muestra que, en el jardín, evaluar no implica etiquetar desempeños, sino reconocer procesos de construcción de sentido en contextos auténticos y afectivamente significativos.

Palabras clave: evaluación formativa; Nivel Inicial; literatura; oralidad; retroalimentación

Introducción

En el Nivel Inicial, evaluar supone asumir una mirada pedagógica capaz de reconocer procesos, gestos, palabras y formas de participación que no siempre pueden traducirse en producciones escritas o en resultados medibles. Desde esta perspectiva, la evaluación no se orienta a clasificar, sino a acompañar, comprender y ofrecer mejores condiciones para el aprendizaje.

El presente trabajo recupera una experiencia desarrollada en una sala multiedad de 3 y 4 años, integrada por 22 niños y niñas, en la que el interés por los cuentos de lobos emergió de manera sostenida en las situaciones de lectura compartida. Se trataba de un grupo curioso, afectivo y especialmente dispuesto a la escucha y al intercambio

oral. A partir de esa motivación, se diseñó una secuencia didáctica cuyo propósito fue promover la escucha atenta, la expresión verbal y la producción colectiva de relatos, integrando la evaluación formativa como parte constitutiva del recorrido pedagógico.

El problema pedagógico: cómo evaluar en contextos de oralidad y creación

Uno de los desafíos centrales en el Nivel Inicial consiste en construir formas de evaluación que permitan reconocer aprendizajes complejos sin reducirlos a indicadores rígidos o descontextualizados. En una sala en la que la oralidad, el juego simbólico y la construcción colectiva de sentido ocupan un lugar central, la pregunta pedagógica fue cómo registrar y acompañar esos procesos de aprendizaje de manera significativa.

La propuesta se organizó entonces en torno a una secuencia titulada “Lobos que no muerden”, en la que los abuelos de los alumnos fueron invitados al jardín para narrar cuentos clásicos y contemporáneos de lobos. Esta instancia no fue pensada como un evento aislado, sino como una situación auténtica de comunicación, escucha y producción cultural compartida. Desde una perspectiva de evaluación formativa, este tipo de propuestas permite observar no solo qué comprenden los niños, sino también cómo se involucran, cómo preguntan y cómo reconstruyen el sentido de lo escuchado.

La narración compartida como oportunidad de aprendizaje

La secuencia se desarrolló en dos grandes momentos. En el primero, la visita de los abuelos generó un clima de confianza y una escena pedagógica especialmente significativa, en la que se pusieron en juego la escucha, la emoción, la memoria y la palabra. Durante la narración, la observación docente se centró en registrar evidencias de aprendizaje a través de notas narrativas que daban cuenta de reacciones, intervenciones espontáneas, anticipaciones y vínculos entre los relatos y experiencias previas de los niños.

En este punto, resulta pertinente recuperar a Anijovich y Cappelletti (2017), quienes señalan que las evidencias de aprendizaje exceden ampliamente los formatos tradicionales de lápiz y papel. En el jardín, esas evidencias se hacen visibles en un gesto, en una palabra, nueva, en una hipótesis sobre la trama o en la capacidad de anticipar una acción. Del mismo modo, Camilloni et al. (1998) sostienen que evaluar implica observar, analizar e interpretar procesos, lo que en el Nivel Inicial requiere una

atención especialmente sensible al contexto y a los modos singulares en que los niños expresan lo que aprenden.

La creación colectiva como instancia de evaluación

El segundo momento de la secuencia estuvo centrado en la creación de un cuento propio. La consigna inicial fue invitar a los niños a imaginar: “¿Qué haría nuestro lobo?”. A partir de esa pregunta, surgió una trama en la que el lobo, lejos de reproducir el papel amenazante de los cuentos tradicionales, decidía invitar a otros personajes a merendar. El relato se complejizó cuando los niños advirtieron que el lobo se había quedado sin leche y debía salir a comprarla.

Lejos de corregir esa deriva narrativa, la propuesta consistió en habilitarla como oportunidad para pensar. Se formularon entonces nuevas preguntas: “¿A dónde irá el lobo?”, “¿Qué pasará si la gente lo ve en el almacén?”. Estas intervenciones funcionaron como retroalimentación orientadora, en tanto no ofrecían respuestas cerradas, sino que ampliaban el campo de exploración narrativa y promovían la toma de decisiones compartida.

La experiencia mostró que la validación de las ideas de los niños fortaleció su involucramiento en la tarea y favoreció formas tempranas de autorregulación del relato. Los niños de 4 años comenzaron a proponer diálogos para el personaje, mientras que los de 3 años se centraron en enumerar qué otros elementos podían comprar para la merienda. De este modo, la evaluación se integró al proceso creativo y permitió observar distintos niveles de participación, apropiación del lenguaje y organización narrativa.

Evaluación situada, autoestima y aprendizaje

Al reflexionar sobre la experiencia, uno de los aspectos más significativos fue el valor socioafectivo de la propuesta. Ver a los niños reconocer sus propias ideas en el cuento final fortaleció su autoestima y reforzó el sentido de pertenencia al grupo. La participación de los abuelos, además, aportó una dimensión intergeneracional que enriqueció el contexto de aprendizaje y volvió más significativa la situación de comunicación.

Desde una perspectiva pedagógica, la propuesta permitió sostener una evaluación situada, en la que los aprendizajes fueron observados dentro de una experiencia real de escucha, narración y creación compartida. A futuro, se considera valioso incorporar herramientas más visuales, como rúbricas gráficas o emoticones, que posibiliten formas iniciales de autoevaluación acordes con la edad de los niños y con las características del Nivel Inicial.

Conclusión

La experiencia desarrollada permite afirmar que, en el jardín, evaluar es una práctica pedagógica y ética que exige observar con atención, interpretar con sensibilidad y acompañar con criterio. Cuando la evaluación se integra a propuestas significativas y auténticas, deja de ser un apéndice de la enseñanza para convertirse en una herramienta que la enriquece y la orienta.

En este caso, la literatura, la oralidad y la participación de las familias funcionaron como mediaciones potentes para construir una secuencia en la que los niños pudieron escuchar, imaginar, intervenir y crear. La evaluación formativa permitió hacer visibles esos procesos y reconocer que, en el Nivel Inicial, aprender también es atreverse a narrar con otros.

Referencias

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Camilloni, A. R. W., Celman, S., Litwin, E., y 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*.

5. Escuela, institución y construcción colectiva

Una experiencia institucional de evaluación formativa en escuela primaria

Mauro Falduto

Resumen

El presente artículo analiza una experiencia institucional de evaluación desarrollada en una escuela primaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A partir de la implementación del dispositivo “Los viernes de evaluación”, la institución buscó construir una práctica sistemática de seguimiento de los aprendizajes que trascendiera la lógica de la calificación y se orientara a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El trabajo describe el contexto de la experiencia, su organización, las tensiones surgidas durante su implementación y los principales aportes pedagógicos alcanzados. Desde una perspectiva de evaluación formativa, se sostiene que evaluar no implica solamente medir resultados, sino producir información pedagógica relevante para revisar la enseñanza, retroalimentar a los estudiantes y fortalecer las decisiones institucionales. La experiencia permite reflexionar sobre el lugar de la evaluación en la escuela primaria y sobre su potencial para constituirse en una herramienta al servicio de una enseñanza más consciente, situada y democrática.

Palabras clave: evaluación formativa; escuela primaria; enseñanza; retroalimentación; prácticas institucionales

Introducción

La evaluación ocupa un lugar central en la vida escolar. Sin embargo, con frecuencia se la reduce a una instancia de acreditación, verificación o calificación, desligada de los procesos concretos de enseñanza y aprendizaje. Esta reducción no solo empobrece su sentido pedagógico, sino que también limita su potencial para orientar decisiones institucionales y didácticas.

En este marco, la experiencia que aquí se presenta surge de una preocupación concreta: cómo construir, en una escuela primaria, una práctica de evaluación

sistemática que permita relevar información significativa sobre los aprendizajes de los estudiantes y, al mismo tiempo, contribuir a revisar la enseñanza. El interrogante no es menor. Supone desplazar la mirada desde la evaluación como resultado hacia la evaluación como proceso, y desde la prueba aislada hacia una construcción institucional compartida.

El artículo recupera una experiencia desarrollada en la Escuela Primaria Común N.º 22 del Distrito Escolar 19 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir de la implementación del dispositivo denominado “*Los viernes de evaluación*”. Se trata de una propuesta que intentó instalar una rutina institucional de evaluación periódica, con el propósito de producir evidencia pedagógica, analizarla colectivamente y convertirla en insumo para la toma de decisiones.

Contexto institucional y punto de partida

La escuela en la que se desarrolló la experiencia es una institución pública de nivel primario que recibe a casi 300 estudiantes, desde primero hasta séptimo grado. Se trata de una comunidad educativa atravesada por realidades sociales complejas, en las que las trayectorias escolares se ven muchas veces condicionadas por situaciones de vulneración de derechos, dificultades económicas y problemáticas familiares. En ese contexto, la enseñanza exige una lectura fina de las condiciones reales de escolarización y una intervención pedagógica sostenida.

Desde el equipo de conducción se identificó una dificultad persistente: si bien al inicio del ciclo lectivo se realizaban evaluaciones diagnósticas, no siempre se lograba sostener durante el año una práctica institucional común de seguimiento de los aprendizajes. Las evaluaciones quedaban, en gran medida, libradas a decisiones individuales o a dinámicas particulares de cada grado, sin construir una mirada compartida sobre los avances, dificultades y necesidades pedagógicas de los distintos grupos.

A partir de esta constatación comenzó a delinarse una pregunta central: ¿cómo evaluar de manera sistemática para comprender mejor los aprendizajes y, desde allí, enseñar mejor? Esa pregunta fue el punto de partida del proyecto.

Los viernes de evaluación: una propuesta institucional

Como respuesta a ese problema, la escuela implementó “Los viernes de evaluación”, una instancia mensual destinada a relevar información sobre los aprendizajes de los estudiantes en todos los grados. La

propuesta consistía en disponer, el último viernes de cada mes, de un tiempo institucional específicamente orientado a la evaluación de contenidos efectivamente enseñados, con criterios comunes de organización y posterior análisis.

El sentido de la propuesta no era sumar una prueba más al calendario escolar ni intensificar una lógica de control. Por el contrario, el propósito consistía en recuperar la evaluación como herramienta pedagógica. Es decir, como una práctica orientada a conocer qué estaban aprendiendo los estudiantes, qué dificultades persistían, qué aspectos requerían ser revisitados y qué decisiones de enseñanza era necesario revisar.

En este punto, la experiencia se inscribe en una concepción de evaluación formativa. Tal como plantea Anijovich (2018), evaluar implica generar condiciones para comprender los procesos de aprendizaje y favorecer intervenciones pedagógicas más ajustadas. En la misma línea, la retroalimentación adquiere un lugar central, en tanto permite convertir la información obtenida en una oportunidad para revisar, volver a enseñar y acompañar.

Organización y desarrollo de la experiencia

La implementación del proyecto requirió acuerdos previos. Las evaluaciones eran elaboradas por los docentes junto con las coordinaciones de ciclo, teniendo en cuenta los contenidos trabajados, los objetivos de enseñanza y las particularidades de cada grupo. Esto permitía sostener una base institucional compartida sin desconocer las especificidades de cada grado.

Una vez realizadas las evaluaciones, los docentes corregían las producciones y registraban información relevante sobre los desempeños observados. Posteriormente, en reuniones de ciclo, esos datos eran analizados con el equipo de conducción para identificar recurrencias, avances y obstáculos. Esta instancia colectiva resultó especialmente valiosa, ya que permitió transformar la evaluación en un objeto de trabajo institucional y no solo individual.

La propuesta, además, buscó evitar que la evaluación quedara asociada exclusivamente con la nota. Una de las decisiones pedagógicas más significativas fue separar, en la medida de lo posible, la evaluación de la lógica sancionatoria de la calificación. Esto favoreció una recepción menos amenazante por parte de los estudiantes y habilitó otros modos de leer sus producciones.

Evaluar para comprender, no solo para medir

Uno de los aportes más relevantes de la experiencia fue haber desplazado el sentido habitual de la evaluación.

En muchos casos, la cultura escolar ha naturalizado la idea de que evaluar consiste en comprobar si el alumno “sabe” o “no sabe”, a partir de un instrumento puntual y con una finalidad principalmente acreditativa. Sin embargo, esta experiencia intentó sostener otra perspectiva.

Retomando a Camilloni (1998), puede afirmarse que la evaluación solo adquiere valor pedagógico cuando es consistente con los propósitos de enseñanza y cuando la información que produce se utiliza efectivamente para mejorar la tarea educativa. Desde esta mirada, la evaluación no funciona como cierre del proceso, sino como parte constitutiva de él.

En la experiencia analizada, los resultados de cada jornada mensual no eran leídos como un dato aislado, sino como un insumo para revisar las prácticas de aula. Si un contenido no había sido apropiado por una porción significativa del grupo, la pregunta no recaía exclusivamente sobre el estudiante, sino también sobre las condiciones de enseñanza: cómo se había trabajado, qué mediaciones se habían ofrecido, qué tiempos se habían destinado y qué alternativas podían ensayarse.

Dificultades, tensiones y límites

Como toda experiencia institucional, “Los viernes de evaluación” no estuvo exenta de dificultades. La dinámica cotidiana de la escuela, las urgencias propias de la tarea docente, la falta de tiempo y la superposición de demandas hicieron que, en algunos momentos, la propuesta se desarrollara con menor sistematicidad que la prevista.

También resultó complejo sostener instancias regulares y profundas de retroalimentación con todos los estudiantes. En ocasiones, la información producida por las evaluaciones era rica, pero no siempre lograba traducirse con la misma fuerza en devoluciones individualizadas o en reorientaciones didácticas inmediatas. Este aspecto constituye, sin duda, uno de los principales desafíos para futuras etapas del proyecto.

No obstante, los límites de la experiencia no opacan su valor. Antes bien, muestran que la construcción de prácticas evaluativas más formativas exige tiempo institucional, formación pedagógica y acuerdos colectivos sostenidos. No alcanza con cambiar instrumentos; es necesario revisar concepciones, hábitos y tradiciones escolares profundamente arraigadas.

Una experiencia que deja preguntas abiertas

Al finalizar el ciclo lectivo, la experiencia permitió consolidar algunos aprendizajes institucionales. En

primer lugar, quedó en evidencia la importancia de contar con instancias sistemáticas de evaluación que permitan producir información compartida sobre los aprendizajes. En segundo término, se fortaleció la idea de que evaluar no puede reducirse a calificar, sino que debe contribuir a comprender mejor qué ocurre en las aulas.

A su vez, el proyecto dejó instalada una discusión pedagógica de fondo: cómo hacer de la evaluación una práctica integrada a la enseñanza y orientada al acompañamiento real de las trayectorias escolares. Esta pregunta, lejos de clausurarse, sigue abierta. Y esa apertura constituye, precisamente, uno de los mayores logros de la experiencia.

En tiempos en que la evaluación corre el riesgo de quedar capturada por lógicas técnicas, estandarizadas o meramente administrativas, recuperar su dimensión pedagógica resulta una tarea imprescindible. Evaluar para comprender, evaluar para intervenir, evaluar para enseñar mejor: allí reside la potencia de una escuela que no renuncia a pensar críticamente sus propias prácticas.

Referencias

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

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

Díaz Velázquez, W. S. (2024). *La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los estudiantes de secundaria*. Aula Virtual: Generando Conocimiento, 12(5), 134-160.

Aulas diversas: más allá de la nota

Florencia Soledad Maiza

Resumen

Este artículo reflexiona sobre el lugar de la evaluación en aulas heterogéneas a partir de una experiencia desarrollada en séptimo grado de una escuela pública del barrio de Lugano. Desde una perspectiva pedagógica centrada en la inclusión, se analiza una propuesta de trabajo en el área de Lengua, articulada con Educación Sexual Integral, en la que la evaluación fue concebida como parte constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje. La experiencia pone de relieve que, en contextos de diversidad, la evaluación formativa resulta una herramienta fundamental para acompañar trayectorias escolares, reconocer distintos modos de aprender y construir prácticas más justas en el aula.

Palabras clave: evaluación formativa; inclusión educativa; diversidad; enseñanza; retroalimentación

Introducción

Pensar la evaluación en la escuela contemporánea exige revisar concepciones arraigadas que, durante mucho tiempo, la redujeron a una instancia de medición, control y acreditación de saberes. En aulas atravesadas por trayectorias diversas, ritmos heterogéneos y múltiples formas de participación, esa mirada resulta claramente insuficiente. Evaluar no puede limitarse a asignar una calificación al final de un proceso; debe constituirse, más bien, en una práctica pedagógica permanente orientada a comprender, acompañar y potenciar los aprendizajes.

Este trabajo recupera una experiencia realizada en séptimo grado de una escuela pública del barrio de Lugano con el propósito de reflexionar sobre la evaluación en clave formativa. A partir de una propuesta de lectura, escritura y producción audiovisual en el área de Lengua, articulada con contenidos de Educación Sexual Integral, se analiza de qué modo la evaluación puede integrarse a la enseñanza y transformarse en una herramienta para incluir, orientar y

sostener el aprendizaje de todos los estudiantes.

La diversidad no es la excepción: es la condición del aula

El grupo en el que se desarrolló la experiencia estaba conformado por 32 estudiantes de entre 12 y 13 años. Se trataba de un curso participativo, curioso y predisposto al intercambio, especialmente en situaciones de debate. Esta característica favoreció la construcción de propuestas que recuperaran la palabra, la escucha y la producción colectiva como dimensiones centrales del trabajo escolar.

En este contexto, la diversidad no apareció como una dificultad excepcional, sino como un rasgo constitutivo del aula. Cada estudiante participaba desde sus propios saberes, intereses, tiempos y experiencias, lo que exigía pensar estrategias de enseñanza y evaluación alejadas de supuestos homogéneos. De este modo, la evaluación comenzó a ser comprendida no como un mecanismo de selección, sino como una oportunidad para reconocer recorridos singulares y acompañar procesos de aprendizaje diversos.

Más allá de la calificación: evaluar para comprender y acompañar

La evaluación formativa propone desplazar la centralidad de la nota para poner el foco en los procesos. En lugar de limitarse a verificar resultados, busca producir información relevante sobre lo que los estudiantes comprenden, las dificultades que enfrentan y las intervenciones pedagógicas que pueden favorecer nuevos avances. Evaluar implica entonces observar, escuchar, interpretar, retroalimentar y tomar decisiones didácticas.

Tal como señalan Camilloni et al. (1998), la evaluación forma parte del debate didáctico contemporáneo y no puede pensarse por fuera de las prácticas de enseñanza. En la misma línea, Anijovich y Cappelletti (2017) sostienen que evaluar constituye una oportunidad para mejorar los aprendizajes, en tanto permite orientar a los estudiantes y revisar las propuestas docentes. Desde esta perspectiva, no se trata de evaluar después de enseñar, sino de evaluar para enseñar mejor.

Una experiencia situada: leer, producir, revisar

Durante el primer semestre, en el área de Lengua, se llevó adelante una propuesta articulada con Educación Sexual Integral cuya producción final consistió en la realización de un *booktrailer*. El proyecto se organizó a partir de la lectura de una novela vinculada con problemáticas cercanas a las vivencias de los estudiantes, tales como las redes sociales, el *bullying*, la adolescencia, los vínculos

entre pares y la relación con los adultos en la escuela.

Para arribar a esa producción final se desarrollaron distintas actividades: lectura de la obra, toma de apuntes, resolución de consignas, intercambios orales, escritura de textos breves, reescritura de fragmentos y elaboración colaborativa de una recomendación de lectura. Durante todo el proceso, los estudiantes contaron con el acompañamiento de la docente de grado y de la bibliotecaria, lo que permitió sostener un trabajo articulado y enriquecer las intervenciones pedagógicas.

En esta experiencia, la evaluación no quedó ubicada únicamente al cierre de la secuencia ni concentrada en un solo instrumento. Por el contrario, estuvo presente de manera continua en la oralidad, en la lectura, en la escritura, en la participación en los debates y en la elaboración progresiva de la producción final. Así, evaluar significó acompañar el recorrido de los estudiantes, ofrecer devoluciones, promover revisiones y habilitar nuevas oportunidades de aprendizaje.

Retroalimentar para enseñar

Uno de los aspectos más significativos de la experiencia fue la centralidad de la retroalimentación. Las devoluciones docentes no se limitaron a señalar errores o aciertos: buscaron orientar los procesos, abrir preguntas y ofrecer criterios para revisar lo realizado. Del mismo modo, el intercambio entre pares permitió que los estudiantes compartieran ideas, ensayaran interpretaciones y mejoraran sus producciones de manera colaborativa.

En este marco, la evaluación adquirió un valor pedagógico concreto: dejó de ser una instancia externa al trabajo cotidiano para convertirse en parte de la enseñanza misma. La retroalimentación funcionó como andamiaje, ya que permitió identificar obstáculos, intervenir a tiempo y generar condiciones para que cada estudiante pudiera avanzar desde su propio punto de partida.

El lugar del error: una pedagogía de la confianza

Otro rasgo central de la propuesta fue el lugar otorgado al error. Lejos de ser concebido como falla o déficit, el error fue entendido como una dimensión inherente a todo proceso de aprendizaje. Esta mirada permitió construir un clima de trabajo más cuidado, en el que equivocarse no implicaba exposición ni sanción, sino una posibilidad de revisión y reconstrucción.

Asumir el error como parte del aprendizaje favoreció la participación de estudiantes que, en otros contextos, suelen retraerse ante el temor a "hacerlo mal". Al mismo tiempo, fortaleció una dinámica más democrática

en el aula, en la que el conocimiento no circuló únicamente desde la voz docente, sino también a través del diálogo, la escucha y la construcción colectiva.

Evaluar para incluir: una cuestión de justicia educativa

La experiencia analizada permite sostener que no hay enseñanza inclusiva sin una evaluación coherente con ese horizonte. Si las propuestas pedagógicas reconocen la diversidad de trayectorias y modos de aprender, la evaluación no puede responder a criterios rígidos, homogéneos o meramente clasificatorios. Por el contrario, debe ofrecer oportunidades para que todos los estudiantes puedan mostrar lo que saben, revisar sus producciones y avanzar en sus aprendizajes.

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa se inscribe en una concepción de justicia educativa que no confunde igualdad con uniformidad. Evaluar para incluir supone reconocer diferencias, sostener expectativas altas para todos y generar mediaciones pedagógicas que permitan a cada estudiante progresar en su trayectoria escolar. No se trata de disminuir exigencias, sino de construir condiciones más justas para enseñar y aprender.

Conclusión

La experiencia desarrollada muestra que una buena evaluación no se limita a informar cuánto aprendió un estudiante, sino que contribuye a enseñarle cómo seguir aprendiendo. Cuando la evaluación se integra a la práctica cotidiana, acompaña procesos, orienta decisiones pedagógicas y reconoce los distintos modos de construir conocimiento, se convierte en una herramienta clave para fortalecer la enseñanza.

En aulas diversas, evaluar implica mucho más que calificar: supone comprender trayectorias, ofrecer retroalimentación significativa, habilitar revisiones y sostener propuestas que hagan lugar a todos. En este sentido, la evaluación formativa no constituye un complemento de la enseñanza, sino una de sus dimensiones más potentes y necesarias.

Referencias

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Camilloni, A. R. W., Celman, S., Litwin, E., y Palou de Maté, M. del 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, Dirección de

Calidad Educativa.

Velásquez Díaz, W. S. (2024). *La evaluación formativa y la retroalimentación: Un reto en los estudiantes de secundaria*. Revista Aula Virtual, 5(12), 133–160.

Evaluar para involucrar: cuando la evaluación se transforma en compromiso colectivo

Nicolás Nahuel Fernández Bogarín

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre una experiencia de evaluación desarrollada en la materia Laboratorio de Desarrollo de Aplicaciones, en cuarto año de una escuela técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En un grupo de 24 estudiantes con fuerte interés por la tecnología, pero con tendencia a la dispersión cuando las propuestas no requerían participación activa, surgió la necesidad de revisar el sentido de la evaluación. Frente a las limitaciones de una modalidad individual tradicional para dar cuenta de los aprendizajes construidos en contextos colaborativos, se diseñó una propuesta centrada en proyectos grupales con instancias de compromiso individual, coevaluación y autoevaluación. La experiencia permitió fortalecer la responsabilidad compartida, disminuir la dispersión y visibilizar habilidades que no siempre emergen en evaluaciones escritas convencionales. Se sostiene que, en materias técnicas y prácticas, la evaluación formativa debe articularse con la naturaleza colaborativa del aprendizaje.

Palabras clave: evaluación formativa; coevaluación; autoevaluación; educación técnica; aprendizaje colaborativo

Introducción

Pensar la evaluación en la escuela técnica exige revisar críticamente los instrumentos y criterios con los que se valoran los aprendizajes. En asignaturas de carácter práctico, donde el trabajo con proyectos, la resolución colaborativa de problemas y la construcción compartida de saberes ocupan un lugar central, las formas tradicionales de evaluación individual no siempre logran reflejar con precisión las competencias que los estudiantes desarrollan.

El presente trabajo recupera una experiencia llevada a cabo en la Escuela Técnica N.º 20 D.E. 20

“Carolina Muzzilli”, en la materia Laboratorio de Desarrollo de Aplicaciones, correspondiente a cuarto año del nivel secundario. El grupo estaba conformado por 24 estudiantes con gran interés por la tecnología, aunque con una marcada tendencia a la distracción cuando las actividades no implicaban participación activa. Desde el inicio del ciclo lectivo se observaban interrupciones frecuentes, pérdida de foco en las consignas y una dinámica en la que muchos estudiantes se dispersaban observando el trabajo ajeno en lugar de comprometerse con el propio. En este contexto, surgió la necesidad de revisar el sentido pedagógico de la evaluación.

El problema pedagógico: evaluar en una materia práctica y colaborativa

La materia presenta una particularidad relevante respecto de otras asignaturas: su carácter predominantemente práctico y progresivamente colaborativo. Durante los primeros meses se abordan contenidos teóricos vinculados con la lógica de programación y las estructuras básicas, pero hacia mitad de año el trabajo se desplaza al desarrollo de aplicaciones y proyectos grupales. En este escenario, la evaluación individual tradicional, basada en pruebas escritas, comenzaba a perder sentido pedagógico, ya que no lograba dar cuenta de las capacidades efectivamente desplegadas por los estudiantes.

Se advertía, además, una situación significativa: muchos alumnos podían resolver tareas complejas en grupo, pero no lograban expresar ese mismo desempeño en instancias individuales formales. A su vez, la dinámica del aula mostraba que el aprendizaje se producía fundamentalmente en interacción: los estudiantes consultaban, debatían, corregían y compartían soluciones entre sí. La evaluación tradicional comenzaba así a operar más como un instrumento de control que como una herramienta para comprender procesos de aprendizaje.

Una propuesta de evaluación orientada al compromiso

Frente a esta situación, se decidió reorientar la evaluación hacia una modalidad grupal que incluyera instancias de compromiso individual dentro de cada equipo. Los trabajos prácticos comenzaron a constituirse en el eje central de la evaluación, pero no se valoró únicamente el producto final, sino también la participación, la responsabilidad asumida y la capacidad de colaboración entre los integrantes del grupo.

Cada equipo debía presentar un proyecto funcional, pero además se incorporó una instancia de coevaluación, en la que los propios estudiantes analizaban el nivel de

compromiso de sus compañeros, junto con una breve autoevaluación personal. Esta decisión permitió desplazar la evaluación desde una lógica centrada exclusivamente en la respuesta individual correcta hacia una mirada más amplia, capaz de reconocer también procesos, desempeños colectivos y formas de involucramiento.

Resultados de la experiencia

La implementación de esta propuesta produjo transformaciones significativas. En primer lugar, disminuyó la dispersión, ya que cada estudiante comprendió que su desempeño impactaba de manera directa en el trabajo del grupo. En segundo lugar, se fortaleció el sentido de responsabilidad compartida: la evaluación dejó de estar asociada únicamente a la idea de “aprobar” para ligarse a la necesidad de cumplir un rol dentro de un equipo de trabajo.

Asimismo, la experiencia permitió visibilizar habilidades que en una evaluación escrita tradicional pasaban inadvertidas, como la organización del trabajo, la asistencia técnica entre pares y la resolución colaborativa de problemas. Estas dimensiones, centrales en una materia como Laboratorio de Desarrollo de Aplicaciones, comenzaron a adquirir valor pedagógico explícito dentro del proceso evaluativo.

El lugar de la retroalimentación, la coevaluación y la autoevaluación

Este enfoque encuentra sustento en perspectivas pedagógicas que conciben la evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje. Anijovich y Cappelletti (2010) sostienen que la evaluación adquiere verdadero sentido cuando se transforma en una oportunidad para comprender los procesos y orientar decisiones, en lugar de limitarse a asignar una calificación. En esta experiencia, esa perspectiva se expresó tanto en las devoluciones docentes como en la incorporación de instancias de coevaluación y autoevaluación.

Cuando los estudiantes analizan su propio desempeño y el de sus pares, desarrollan habilidades metacognitivas que fortalecen su autonomía. Al mismo tiempo, estas instancias promueven el respeto por el trabajo ajeno y habilitan una mirada más compleja sobre el error, entendido no como fracaso, sino como oportunidad para revisar estrategias y avanzar. La retroalimentación docente también adquirió un nuevo valor, ya que dejó de centrarse únicamente en las fallas técnicas y comenzó a incluir observaciones sobre la organización del trabajo, la comunicación dentro del grupo y la distribución de tareas. Ese feedback resultó más significativo porque permitía

a los estudiantes comprender no solo qué mejorar, sino también cómo hacerlo y por qué.

Conclusión

La experiencia permitió comprender que evaluar en materias prácticas y técnicas requiere flexibilidad y coherencia con la naturaleza de los contenidos. No se trata de abandonar completamente la evaluación individual, sino de equilibrarla con estrategias que reflejen de manera más fiel el modo en que el aprendizaje se produce. En contextos donde el conocimiento se construye colaborativamente, la evaluación también debe contemplar esa dimensión colectiva.

En síntesis, la transformación de la evaluación en esta experiencia no implicó solamente modificar un instrumento, sino revisar la mirada pedagógica que la sostenía. La evaluación dejó de funcionar como mecanismo de verificación para convertirse en una herramienta de involucramiento y compromiso. Lo más valioso fue advertir cómo los estudiantes comenzaron a asumir mayor responsabilidad sobre su propio trabajo y sobre el de sus compañeros, comprendiendo que aprender no es una acción solitaria, sino una construcción compartida. A futuro, resultará valioso profundizar estas estrategias mediante instrumentos más detallados y espacios periódicos de reflexión que sigan fortaleciendo la autonomía y la participación activa de los estudiantes.

Referencias

Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2010). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Alfabetizar en la pluralidad: el derecho a una evaluación que abraza y no mide”

Andrea Virginia Boulosa

Resumen

El presente artículo describe y analiza una experiencia pedagógica desarrollada en una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, centrada en la alfabetización inicial desde una perspectiva de evaluación formativa y auténtica. A través de una secuencia didáctica basada en la lectura y escritura colectiva de cuentos de lobos, se implementaron estrategias que atienden a la diversidad del aula, tales como el “menú de tareas” y la retroalimentación constante. El trabajo destaca el rol de la maestra de apoyo en la construcción de puentes que garantizan el derecho a aprender, transformando la evaluación en una conversación que fomenta la autonomía y la confianza de los estudiantes en sus procesos de producción escrita.

Palabras clave: Alfabetización inicial; Evaluación formativa; Aulas heterogéneas; Inclusión educativa; Escritura colectiva.

Introducción

La experiencia narrada se desarrolla en segundo grado de la Escuela N° 6 D.E. 13 “Guido Spano”, en el barrio de Villa Luro, CABA. El grupo clase consta de dieciocho niños y niñas, cada cual con su ritmo propio de aprendizaje. Algunos/as se encuentran alfabetizados convencionalmente, y otros en proceso, presentando escrituras silábicas o silábico alfabéticas. Respecto a la lectura, algunos leen de manera convencional, otros, identificando algunas letras para anticipar palabras. Como maestra de apoyo, el desafío pedagógico central fue diseñar una propuesta en el área de Lengua que, lejos de homogeneizar la enseñanza, permitiera a cada estudiante progresar desde su punto de partida.

Marco teórico

El objetivo fue, a partir de la lectura de diversos cuentos con lobos, escribir un cuento colectivo teniendo como protagonista a este animal. En este proceso, la evaluación formativa será clave para fomentar la autonomía y la confianza de cada niño y niña. La propuesta se fundamenta en la necesidad de transformar la evaluación en una oportunidad para que los estudiantes se apropien de sus procesos de aprendizaje. En un aula heterogénea, no todos los niños demuestran lo que saben de la misma manera; por ello, es vital ofrecer opciones que respeten la diversidad de intereses y habilidades.

Al planificar la secuencia, nos propusimos que la evaluación fuera “auténtica”, vinculada a una práctica real de escritura y no a un ejercicio aislado. Como señala Rebeca Anijovich, el enfoque de la diversidad busca que el aprendizaje tenga un sentido profundo para el alumno, permitiéndole elegir caminos para demostrar su conocimiento.

Desarrollo de la experiencia: estrategias en el Aula Heterogénea

Durante el desarrollo de la secuencia, la propuesta al grupo fue la escritura colectiva de un cuento con el personaje del lobo, para que quede en la biblioteca de la escuela y pueda ser leído por otros grados. Se hizo hincapié en las similitudes y diferencias de los lobos de los cuentos leídos, en los comienzos, desarrollos y finales de estas historias para comenzar a pensar en la escritura del propio cuento del grado.

Para atender a la diversidad de niveles, presentamos un menú de tareas: los niños en proceso de alfabetización inicial se centraron en la rotulación de las partes del cuerpo de los lobos y la escritura de listas de adjetivos, mientras que aquellos con escritura convencional escribieron posibles inicios, conflictos y finales. Otros se centraron en la descripción física y de la personalidad. Esta decisión de “ofrecer opciones” es clave para que la evaluación no sea un juicio punitivo, sino una herramienta de conocimiento para el docente y el estudiante.

Intervención docente y retroalimentación metacognitiva

En las mesas de trabajo, mi intervención se centró en la retroalimentación constante. En lugar de simplemente corregir una letra omitida, realizábamos preguntas que invitaban a la reflexión: “¿Cómo podemos darnos cuenta si acá dice ‘lobo’ o ‘loto?’”, fomentando así la metacognición. Realizamos una “Cartelera de logros” construida con los chicos y chicas, donde definimos qué era importante para que nuestro catálogo se entendiera (criterios públicos).

Tal como afirma Anijovich, cuando los estudiantes

comprenden y comparten los criterios de evaluación, se vuelven más autónomos y responsables de su aprendizaje. En esta instancia, la retroalimentación se convirtió en un diálogo: fuimos revisando las escrituras individuales en conjunto con los estudiantes y la escritura colectiva, tomando decisiones en conjunto sobre repeticiones, otras formas de nombrar a los personajes, etc. Como plantean Anijovich y Cappelletti, la evaluación es una conversación que requiere un clima de confianza para estimular la producción.

Análisis de resultados

Los resultados obtenidos fueron altamente positivos. El clima del aula durante las jornadas de escritura fue de entusiasmo y compromiso, reduciendo climas de control u observación escolar. Observamos que los niños y niñas que presentaban mayores desafíos respecto a la alfabetización se sintieron seguros al saber que su palabra tenía valor y que contaban con apoyos, tanto concretos: abecedarios o bancos de palabras seguras, como el apoyo de las docentes y de propios compañeros. Esta mirada coincide con lo expuesto por Camilloni, quien sugiere que la evaluación debe ser una herramienta para mejorar la enseñanza y no solo para acreditar saberes.

Conclusión

A modo de cierre, esta experiencia me permitió reafirmar que la función de la maestra de apoyo en el aula de CABA es la de diseñar puentes que garanticen el derecho a aprender de todos y todas. Lo más valioso de la propuesta fue ver cómo la evaluación formativa ayudó a los estudiantes en proceso de alfabetización a verse a sí mismos como escritores capaces. Para futuras intervenciones, considero fundamental profundizar en la coevaluación entre pares, permitiendo la retroalimentación y el diálogo entre pares, enriqueciendo así la red de apoyos del aula. Solo cuando la evaluación es una oportunidad de encuentro, la inclusión educativa deja de ser un anhelo para convertirse en una práctica cotidiana.

Referencias

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

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

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

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

Había una vez, una nueva forma de evaluar

Carla Julieta Coronel

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre una propuesta de evaluación formativa desarrollada en 2.º grado, en el marco de una secuencia de Prácticas del Lenguaje centrada en la lectura y escritura de cuentos tradicionales. A partir de un grupo de 28 estudiantes de entre 6 y 7 años, se diseñó una secuencia de ocho clases orientada al reconocimiento de recursos propios del género narrativo y al fortalecimiento de los procesos de escritura mediante instancias de lectura compartida, intercambio oral, dictado al docente, escritura individual y producción colectiva. El trabajo analiza cómo la evaluación, entendida como proceso integrado a la enseñanza, permitió recoger evidencias de aprendizaje, orientar intervenciones pedagógicas y promover instancias de autoevaluación. Se sostiene que una evaluación coherente con la enseñanza reduce su carácter sancionatorio y amplía su potencial formativo.

Palabras clave: evaluación formativa; cuentos tradicionales; escritura; escuela primaria; autoevaluación

Introducción

Pensar la evaluación en la escuela primaria exige revisar aquellas prácticas que la reducen a una instancia final de comprobación de resultados. En el área de Prácticas del Lenguaje, esta revisión resulta especialmente necesaria, ya que los procesos de lectura, oralidad y escritura se construyen de manera progresiva, con avances parciales, revisiones constantes y múltiples formas de participación. En este marco, la evaluación no puede limitarse a verificar un producto terminado, sino que debe integrarse al proceso de enseñanza para acompañar, orientar y hacer visibles los aprendizajes.

El presente trabajo recupera una experiencia desarrollada en 2.º grado, con un grupo de 28 estudiantes

de entre 6 y 7 años. Se trataba de un grupo extrovertido, con personalidades fuertes y una dinámica de intercambio intensa, pero también con buena disposición para el trabajo en grupo. Dos veces por semana, una maestra de apoyo pedagógico intervenía en el área de Matemática, aunque no se realizaron adecuaciones curriculares específicas en esta secuencia. A partir de estas condiciones, se diseñó una propuesta de enseñanza centrada en cuentos tradicionales, con el propósito de que los alumnos reconocieran recursos propios del género y avanzaran en sus procesos de escritura en un marco de intercambio y debate entre pares.

Una secuencia de lectura, análisis y escritura

La secuencia se desarrolló a lo largo de ocho clases y se organizó en torno a la lectura, el análisis y la comparación de distintas versiones de cuentos tradicionales. La elección de este género respondió, por un lado, a su cercanía con las experiencias lectoras de las infancias y, por otro, a su potencial para abordar aspectos estructurales del texto narrativo, como la caracterización de personajes, la organización temporal, el uso del diálogo y la posibilidad de construir versiones alternativas.

Desde el inicio, la propuesta promovió la conformación de una comunidad de lectores a través de lecturas en voz alta, intercambios orales y registros colectivos en afiches. Estos soportes funcionaron como herramientas didácticas centrales, ya que permitieron sistematizar los aprendizajes, sostener la memoria didáctica de la secuencia y ofrecer apoyos permanentes para las actividades de escritura. Las situaciones de enseñanza incluyeron escritura individual, dictado al docente y escritura colectiva, entendidas como modalidades complementarias que favorecen el acceso progresivo al sistema de escritura. En este recorrido, la intervención docente fue clave para reformular consignas, proponer alternativas lingüísticas y habilitar instancias de reflexión metalingüística, especialmente en relación con la puntuación y la revisión de textos.

El lugar de la evaluación en la secuencia

La propuesta de evaluación se inscribió en un enfoque de evaluación formativa, concebida como un proceso integrado a la enseñanza cuya finalidad principal es mejorar los aprendizajes y orientar las decisiones pedagógicas. Desde esta perspectiva, evaluar no supone solo constatar resultados, sino producir información relevante para intervenir oportunamente sobre las prácticas de enseñanza y sobre los procesos de los estudiantes.

En consonancia con los aportes de Anijovich y Cappelletti (2017), la evaluación formativa se caracteriza

por su continuidad, por la explicitación de criterios y por la centralidad de las devoluciones como herramienta para aprender. A lo largo de la secuencia se habilitaron múltiples instancias de evaluación en proceso: intercambios orales, producciones escritas parciales, revisión colectiva de textos y análisis comparativo entre versiones del cuento. Estas situaciones permitieron identificar avances, dificultades recurrentes y estrategias de resolución empleadas por los alumnos.

Coherencia entre enseñanza y evaluación

Uno de los aspectos más significativos de la propuesta fue la búsqueda de coherencia entre lo enseñado y lo evaluado. La pausa evaluativa final recuperó contenidos y prácticas trabajados de manera sistemática durante la secuencia, lo que redujo el carácter sorpresivo o sancionatorio de la evaluación. Las consignas propuestas —dictado, reconocimiento de diálogos, respuestas abiertas y reflexión ortográfica— se apoyaron en actividades ya abordadas en el aula, fortaleciendo así su función pedagógica.

Esta coherencia permitió que la evaluación se integrara al recorrido didáctico y no quedara desligada de la experiencia previa de los estudiantes. De este modo, la evaluación dejó de aparecer como una exigencia externa para convertirse en una instancia de continuidad respecto del trabajo realizado. Tal como sostienen Anijovich y González (2022), explicitar criterios e instrumentos contribuye a generar un clima de aula favorable para el aprendizaje. En este caso, la incorporación de rúbricas y criterios claros ayudó tanto a orientar la tarea de los alumnos como a afinar las intervenciones docentes.

Autoevaluación, error y metacognición

La inclusión de instancias de autoevaluación respondió a la necesidad de promover procesos metacognitivos desde los primeros años de escolaridad. Involucrar a los niños y niñas en la reflexión sobre sus propios aprendizajes favorece el desarrollo de la autonomía y la toma de conciencia sobre el recorrido realizado. En esta experiencia, la propuesta habilitó a los estudiantes a expresar cómo se percibían antes y después de la evaluación, poniendo el foco en la posibilidad de reconocer el error no como marca de fracaso, sino como oportunidad para aprender.

Este aspecto resulta central para una mirada pedagógica de la evaluación, ya que desplaza la atención desde el acierto inmediato hacia la comprensión progresiva de los propios procesos. Sin embargo, la experiencia también deja abierta una línea de trabajo a profundizar:

cómo hacer que estas instancias de autoevaluación se vuelvan aún más sistemáticas y significativas para niños y niñas pequeños, de modo que puedan apropiarse con mayor claridad de los criterios y de sus avances.

Conclusión

La experiencia desarrollada permite afirmar que una evaluación integrada a la enseñanza amplía las posibilidades de aprendizaje y fortalece la coherencia del trabajo pedagógico. En una secuencia de lectura y escritura como la aquí presentada, evaluar implicó observar procesos, acompañar producciones, intervenir oportunamente y generar condiciones para que los estudiantes pudieran revisar y comprender lo aprendido.

En este sentido, el principal aporte de la propuesta radica en haber construido una evaluación menos sancionatoria y más formativa, articulada con los objetivos de enseñanza y sostenida en criterios explícitos, devoluciones y espacios de autoevaluación. A futuro, resultará valioso profundizar el análisis de las evidencias recogidas durante el proceso y fortalecer el lugar de la reflexión pedagógica sobre lo que estas decisiones evaluativas permiten enseñar y aprender en el aula.

Referencias

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación formativa*. Paidós.
- Anijovich, R., y González, C. (2022). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique Educación.

Palabras finales

Este número de *El sentido de la evaluación II: evaluar para aprender* nos deja una convicción compartida: la evaluación no es un momento periférico de la tarea docente, sino una de sus expresiones más profundas. En cada experiencia reunida en estas páginas, evaluar aparece como una práctica de lectura pedagógica, de acompañamiento, de escucha y de construcción de oportunidades. Allí donde la evaluación se articula con la enseñanza, se vuelve posible reconocer trayectorias, sostener procesos, ofrecer nuevas mediaciones y ampliar horizontes de aprendizaje.

Los trabajos aquí presentados muestran, además, que evaluar para aprender no es una fórmula, sino una tarea exigente, situada y siempre inacabada. Requiere revisar instrumentos, criterios, tiempos, registros y modos de intervención; pero, sobre todo, exige una decisión ética: asumir que cada estudiante merece ser mirado en su singularidad y acompañado en su posibilidad de aprender. En ese gesto, la evaluación deja de clausurar y comienza a abrir.

Con este número, la revista reafirma su apuesta por sostener una conversación pedagógica necesaria sobre uno de los núcleos más sensibles del trabajo escolar. Y porque entendemos que este debate no se agota aquí, nos volveremos a encontrar en el próximo número para seguir pensando y trabajando este tema, profundizando nuevas experiencias, interrogantes y reflexiones en torno a la evaluación, sus sentidos, sus desafíos y sus posibilidades en la escuela contemporánea.

Porque allí donde la evaluación se transforma en oportunidad, también la enseñanza encuentra nuevas formas de hacer lugar al aprendizaje.

Equipo Editorial

SEDEBA

SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES