

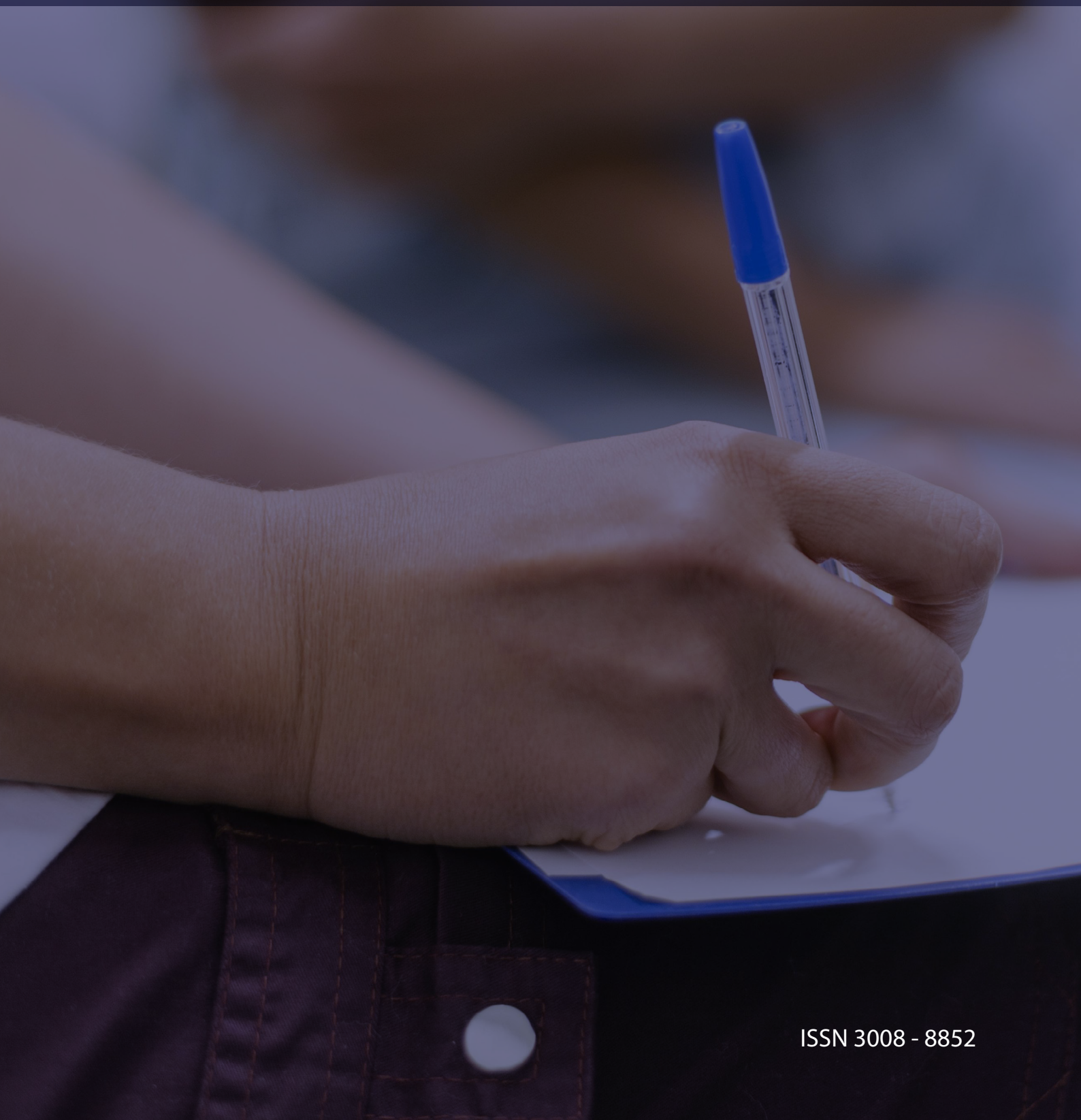
SEDEBA

SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES

Transformación educativa

El sentido de la evaluación IV

Revista digital



ISSN 3008 - 8852

Volumen 3, Número 10, 2026

El sentido de la evaluación IV

Revista digital

Editorial Luz y Libertad

Coordinadora

Elizabeth Sosa

Escriben

Adriana Crudo

Daniela Edith Basso

Débora Viviana Banega

Gabriela Vivian Pardo

Julieta Cortese

Laura Iacovino

María Nélide Godoy

Martín Alejandro Romero Arias

Maximiliano Gastón Prata

Melina Beatriz Korell

Natalia Soledad Marques de Oliveira

Romina Nancy Veliz

Vanesa Da Silva

Verónica Battini

Verónica Soledad Pereira Coro

Viviana Gimena Martino

Nazarena Santeiro

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@sedeba.org.ar

sedeba.org.ar

ISSN 3008 - 8852

Buenos Aires, Argentina

Volumen 3, número 10, enero - febrero 2026

Fecha de aceptación: enero 2026

Edición publicada en febrero 2026

Índice

Editorial

Mg. Elizabeth Sosa	5
--------------------------	---

1. Sentidos y Fundamentos de la Evaluación

Una experiencia para repensar la práctica

Débora Viviana Banega	8
-----------------------------	---

El sentido de la evaluación. Entre la teoría y el aula

Verónica Battini	10
------------------------	----

Cuando la evaluación escapa de su formato

Romina Nancy Veliz	12
--------------------------	----

El sentido de la evaluación. Hacia una construcción de saberes y autonomía

Verónica Soledad Pereira Coro	14
-------------------------------------	----

De la nota al sentido. Cuando evaluar se vuelve enseñar

María Nélide Godoy	16
--------------------------	----

2. Evaluación para la Inclusión en Aulas Heterogéneas

Evaluar para incluir. El sentido pedagógico de la evaluación en aulas heterogéneas

Gabriela Vivian Pardo	19
-----------------------------	----

Aulas heterogéneas. Un enfoque didáctico para la inclusión

Maximiliano Gastón Prata	21
--------------------------------	----

Evaluar para aprender en aulas diversas

Adriana Crudo	23
---------------------	----

Aprender con otros y de otros

Laura Iacovino	25
----------------------	----

Se hace camino al andar

Viviana Gimena Martino	27
------------------------------	----

Sentir la vida. Exploración sensorial del entorno natural en la multidiscapacidad

Vanesa Da Silva 29

3. Experiencias y Prácticas en Áreas Específicas

Del resultado al proceso. Evaluar para incluir en Educación Física

Martín Alejandro Romero Arias 32

Evaluar para comprender. La escritura espontánea como puerta de entrada al aprendizaje

Melina Beatriz Korell 34

Evaluar mientras se aprende a leer y escribir. Una experiencia en primer grado

Daniela Edith Basso 36

La escritura por proyectos. Una oportunidad para evaluar en aulas heterogéneas

Natalia Soledad Marques de Oliveira 38

El desafío como motor. La escritura como territorio de competencia, corrección colectiva y aprendizaje situado en la escuela técnica

Julieta Cortese 40

Correr contra uno mismo: registros personales y coevaluación en aulas heterogéneas

Nazarena Santeiro 42

Palabras finales

Equipo editorial 44

Editorial

Cuando evaluar también es enseñar

Hablar de evaluación es, en el fondo, hablar de la escuela que deseamos. Es hablar de cómo miramos a quienes aprenden, de qué lugar damos a sus búsquedas, a sus errores, a sus avances silenciosos, a sus tiempos singulares. Es hablar, también, de nosotros mismos como docentes: de nuestras decisiones, de nuestros criterios, de nuestras expectativas y de la responsabilidad ética que asumimos cada vez que leemos una producción, formulamos una devolución o trazamos un juicio sobre un recorrido de aprendizaje.

En ese sentido, este nuevo número de *El sentido de la evaluación* se abre como una invitación profunda a volver a pensar una práctica que atraviesa el corazón mismo de la tarea pedagógica. No se trata aquí de una evaluación entendida como cierre, control o veredicto. Los trabajos reunidos en estas páginas proponen otra escena, otra sensibilidad, otra gramática escolar: la de una evaluación que acompaña, que orienta, que reconoce, que interroga, que habilita. Una evaluación que no se desprende de la enseñanza, sino que la acompaña desde dentro, como una forma atenta y comprometida de sostener el aprendizaje.

A lo largo de este número, la evaluación aparece ligada a una extraordinaria diversidad de experiencias: la alfabetización inicial, la escritura espontánea, la producción de relatos, la resolución de problemas matemáticos, la enseñanza de la Historia, la Educación Física, las prácticas del lenguaje, la formación docente y el nivel superior. Y, sin embargo, más allá de esa diversidad de escenarios, niveles y disciplinas, hay una pregunta común que late con fuerza en todos los textos: ¿cómo evaluar sin borrar la singularidad de quienes aprenden? O, dicho de otro modo: ¿cómo construir prácticas evaluativas que sean, a la vez, rigurosas y justas, exigentes y sensibles a la diversidad real de las trayectorias, claras en sus criterios y abiertas a distintos modos de aprender?

Tal vez allí resida una de las mayores riquezas de esta revista. Los artículos no hablan de la evaluación desde la abstracción ni desde un deber ser desanclado de la vida escolar. Hablan desde las aulas concretas, desde los grupos reales, desde los desafíos cotidianos, desde las dudas que acompañan toda práctica genuina. Hablan desde docentes que observan, registran, ajustan, vuelven a intentar, reformulan consignas, explicitan criterios, construyen rúbricas, sostienen devoluciones, revisan sus propias decisiones. Y en ese movimiento se vuelve visible una idea especialmente valiosa: evaluar no consiste solamente en mirar lo que

el estudiante hace, sino también en dejarse interpelar por lo que esa producción devuelve a la enseñanza.

En varios de los trabajos reunidos, el error ocupa un lugar central. Pero ya no como estigma ni como señal de insuficiencia. El error aparece, más bien, como una huella del pensamiento, como una hipótesis en construcción, como un indicio que puede orientar mejor la intervención docente. Allí donde durante mucho tiempo la escuela leyó el error como falta o desvío, estas experiencias lo rescatan como materia de análisis, como ocasión para comprender y como punto de partida para seguir enseñando. No es un desplazamiento menor. Supone pasar de una lógica de sanción a una lógica de cuidado pedagógico. Supone, también, reconocer que aprender nunca es repetir sin fisuras, sino ensayar, revisar, equivocarse, volver a nombrar, rehacer el camino.

Esa transformación se hace aún más fecunda cuando la evaluación deja de ser un territorio opaco y se vuelve una práctica compartida. Muchos de los artículos aquí incluidos recuperan la importancia de la autoevaluación, la coevaluación, la explicitación de criterios, el trabajo con rúbricas, los portfolios, las revisiones entre pares y las devoluciones dialogadas. En todos esos gestos se advierte una misma convicción: cuando los estudiantes comprenden qué se espera, cuando participan de los criterios, cuando pueden mirar sus propios avances y advertir sus desafíos, la evaluación deja de ser una amenaza externa para convertirse en una herramienta de comprensión. Entonces ya no se trata solo de “ser evaluado”, sino de aprender también a mirar el propio recorrido con mayor conciencia y autonomía.

Hay, además, otra dimensión que atraviesa con fuerza este número: la conciencia de que evaluar no ocurre en el vacío. Las experiencias aquí narradas no desconocen las tensiones institucionales, las limitaciones de tiempo, las exigencias administrativas, las dificultades de articulación, la complejidad de sostener un seguimiento genuinamente formativo en condiciones muchas veces exigentes. Lejos de idealizar la escuela, estos textos la piensan en su espesor real. Y quizá por eso mismo resultan tan potentes: porque muestran que aun en medio de esas tensiones es posible construir prácticas más justas, más reflexivas y más consistentes con el derecho a aprender. No desde el voluntarismo ingenuo, sino desde una pedagogía paciente, sostenida y profundamente comprometida con la tarea de enseñar.

Leer en conjunto estos trabajos permite advertir que la evaluación no es, en verdad, un problema meramente técnico. No se resuelve solo con mejores instrumentos o con formatos más novedosos. En su fondo, la evaluación remite siempre a una pregunta pedagógica más honda: ¿qué vemos cuando evaluamos? ¿Qué valoramos como aprendizaje? ¿Qué lugar damos a las diferencias? ¿Qué hacemos con aquello que no entra

de inmediato en los moldes previstos? ¿Evaluamos para clasificar o para comprender? ¿Para cerrar o para abrir nuevas posibilidades? Son preguntas decisivas, porque en ellas se juega no solo un modo de evaluar, sino una manera de concebir el conocimiento, la enseñanza y el vínculo con el otro.

Los textos de esta revista responden, cada uno a su modo, con una misma toma de posición: la defensa de una evaluación que no clausura, sino que abre; que no etiqueta, sino que acompaña; que no uniforma, sino que reconoce; que no reduce la enseñanza a la acreditación, sino que la enlaza con la escucha, con la observación y con la posibilidad de construir sentidos compartidos. Allí donde la escuela podría limitarse a medir, estas experiencias eligen comprender. Allí donde podría sancionar, eligen orientar. Allí donde podría dejar a alguien afuera, eligen crear condiciones para que todos puedan participar.

Hay en esta perspectiva una hondura política y pedagógica que no conviene minimizar. Porque evaluar de otro modo no significa solamente cambiar un instrumento: significa alterar el vínculo entre saber, autoridad y justicia escolar. Significa afirmar que todos los estudiantes pueden aprender, aunque no del mismo modo ni en los mismos tiempos. Significa sostener que la diversidad no empobrece la enseñanza, sino que la desafía a ser más inteligente, más flexible y más generosa. Significa, en definitiva, concebir la escuela como un espacio donde la exigencia no esté reñida con el cuidado, y donde la inclusión no sea una consigna vacía, sino una práctica cotidiana que se juega también -y muy especialmente- en la evaluación.

Quizá por eso este número conmueve. Porque no solo expone ideas valiosas: deja ver una trama de experiencias en las que la evaluación recupera su densidad pedagógica. Una densidad hecha de observación fina, de escucha sostenida, de confianza en las posibilidades del otro, de trabajo paciente sobre las producciones, de decisiones que no siempre son sencillas, pero que buscan ser justas. En tiempos en que tantas veces se empuja a la escuela hacia la rapidez, la simplificación y la respuesta estandarizada, estas páginas ofrecen un gesto distinto: detenerse a mirar, a leer procesos, a pensar qué necesita cada estudiante para seguir avanzando.

Ese quizá sea el sentido más hondo que recorre esta revista. Recordarnos que evaluar puede ser también una forma de enseñar, una forma de reconocer y una forma de cuidar. Que detrás de cada criterio hay una concepción del aprendizaje. Que detrás de cada devolución hay una idea del otro. Y que detrás de cada práctica evaluativa se juega, silenciosamente, una imagen de escuela.

Que estas páginas, entonces, nos ayuden a sostener esa pregunta indispensable. Y que, al volver sobre ella, podamos seguir construyendo una evaluación

con más sentido, más justicia y mayor consistencia pedagógica.

Mg Elizabeth Sosa

1. Sentidos y Fundamentos de la Evaluación

Una experiencia para repensar la práctica

Déhora Viviana Banega

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en una sala de 3 años del nivel inicial, en un grupo caracterizado por su heterogeneidad evolutiva, sociocultural y comunicativa. A partir de un proyecto de indagación sobre las mariposas y otros insectos del jardín, se reflexiona sobre el valor de diseñar propuestas didácticas flexibles que habiliten múltiples modos de participación, representación y expresión. La experiencia pone en el centro una concepción formativa y procesual de la evaluación, entendida como herramienta pedagógica para observar, registrar, interpretar avances y ajustar la enseñanza en función de las necesidades reales del grupo. En este marco, se destaca la importancia de reconocer la diversidad no como una dificultad, sino como una condición constitutiva del aula, capaz de enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando se generan condiciones genuinas de inclusión.

Palabras clave: evaluación formativa; nivel inicial; heterogeneidad; inclusión; propuestas didácticas

La experiencia que comparto se desarrolló en una sala de 3 años de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2024. El grupo estaba conformado por 24 niños y niñas de 3 años. Se trataba de un grupo heterogéneo, no solo por las diferencias evolutivas propias de la edad, sino también por la diversidad sociocultural, los distintos tiempos de aprendizaje y la presencia de un niño con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), acompañado por maestra integradora. Asimismo, se observaban marcadas diferencias en el desarrollo del lenguaje oral y en la autonomía para resolver situaciones cotidianas. Este escenario planteaba el desafío de diseñar propuestas didácticas que garantizaran la participación real de todos.

La propuesta se enmarcó en un proyecto sobre

“Las mariposas del jardín”, surgido a partir del interés espontáneo del grupo durante los momentos de juego en el patio. El objetivo general fue promover la indagación del ambiente natural a través de la observación, el registro y la expresión de ideas, fortaleciendo el lenguaje oral, la iniciación en prácticas de lectura y escritura y el trabajo cooperativo. Desde el inicio, la planificación contempló la diversidad como punto de partida y no como excepción, proponiendo múltiples formas de acercamiento al contenido: exploración directa, uso de lupas, registro gráfico, modelado con masa y producción colectiva de un mural.

Desarrollo de la experiencia

El desarrollo del proyecto se extendió durante un mes. En una primera etapa, realizamos salidas al patio para observar mariposas e insectos. Los niños, organizados en pequeños grupos, utilizaban frascos con lupa para mirar de cerca hormigas, escarabajos y mariposas. Se promovía el intercambio oral mediante preguntas abiertas: “¿Cómo se mueve?”, “¿Qué partes del cuerpo observan?”, “¿Dónde lo encontraron?”. Algunos niños describían con gran precisión; otros señalaban o imitaban movimientos. En todos los casos, sus intervenciones eran registradas por mí en un afiche colectivo.

Siguiendo a autoras como Violante y Soto, quienes sostienen que la enseñanza en el nivel inicial debe ofrecer variadas situaciones de exploración y representación para respetar los distintos modos de aprender, propuse luego instancias de registro diversificadas. Algunos niños dibujaban lo observado; otros modelaban insectos con masa; el niño con TEA mostró particular interés por clasificar imágenes según cantidad de patas. Estas diferentes producciones fueron consideradas formas válidas de apropiación del contenido.

La evaluación como herramienta pedagógica

La evaluación se pensó desde un enfoque formativo y procesual. Más que centrarse en un producto final, se priorizó la observación sistemática, el registro anecdótico y la recopilación de trabajos en una carpeta de seguimiento. Tal como plantea Anijovich, evaluar implica recoger información relevante para tomar decisiones pedagógicas oportunas. En este sentido, la evaluación permitió advertir, por ejemplo, que algunos niños confundían insectos con otros animales pequeños. A partir de ello, se incorporaron nuevas imágenes y videos para profundizar la diferenciación.

En la etapa final del proyecto, el grupo elaboró un mural colectivo que representaba el jardín con sus insectos. Cada niño eligió cómo participar: dibujando, pintando, pegando imágenes o dictando frases descriptivas. El resultado fue una producción compartida que integró las distintas capacidades

y estilos de aprendizaje. Durante la socialización con las familias, los niños explicaron lo aprendido, evidenciando avances significativos en el uso de vocabulario específico como “antenas”, “alas” y “seis patas”.

más inclusivas, sensibles y comprometidas con la diversidad real de nuestras aulas.

Reflexión pedagógica

Los resultados fueron altamente positivos. Se observó mayor participación en niños que inicialmente se mostraban más retraídos, especialmente cuando las consignas ofrecían apoyos visuales y materiales concretos. El trabajo en pequeños grupos favoreció la escucha y la cooperación. El niño con TEA logró integrarse activamente en tareas de clasificación y armado del mural, fortaleciendo su vínculo con los pares. Asimismo, el uso de distintos lenguajes expresivos permitió que cada uno encontrara una forma propia de comunicar lo aprendido.

Desde lo personal, esta experiencia reafirmó la importancia de comprender la heterogeneidad como una característica constitutiva del aula y no como una dificultad a superar. Planificar propuestas flexibles, con consignas abiertas y diversidad de materiales, posibilita que todos los niños accedan al conocimiento desde sus potencialidades. La evaluación, entendida como herramienta pedagógica, fue clave para ajustar la enseñanza, ofrecer nuevos desafíos y evitar miradas homogeneizadoras.

Lo más valioso de la propuesta fue comprobar que, cuando se habilitan múltiples modos de participación, emergen capacidades que en otros formatos podrían pasar inadvertidas. La diversidad de producciones enriqueció el proyecto y fortaleció la autoestima del grupo. Además, la socialización con las familias permitió visibilizar los procesos y no solo los resultados finales.

En futuras oportunidades, considero que podría mejorarse la sistematización de los registros evaluativos, incorporando grillas más detalladas que permitan visualizar avances individuales con mayor precisión. También sería enriquecedor integrar recursos digitales, como fotografías tomadas por los propios niños, para ampliar las posibilidades de observación y análisis.

Conclusión

En conclusión, las propuestas didácticas en aulas heterogéneas del nivel inicial requieren una planificación consciente que contemple distintos tiempos, intereses y modos de aprender. La evaluación formativa se convierte en una herramienta indispensable para acompañar esos procesos, orientar la intervención docente y garantizar el derecho a aprender de todos los niños y niñas. Compartir estas experiencias con otros colegas nos invita a seguir reflexionando y construyendo prácticas pedagógicas

propio proceso.

De la calificación al portafolio de evidencias

Una de las decisiones centrales de la propuesta consistió en sustituir el examen escrito tradicional por un portafolio de evidencias. Esta elección se fundamentó en la necesidad de construir una evaluación auténtica, capaz de recoger la riqueza de los desempeños estudiantiles y no solo la capacidad de memorización a corto plazo. Desde esta perspectiva, evaluar no supone únicamente comprobar resultados, sino también revisar decisiones docentes, acompañar producciones y generar mejores condiciones para aprender.

El eje de la implementación fue la búsqueda de coherencia entre la enseñanza y la evaluación. Con frecuencia, la escuela enseña desde enfoques activos o constructivistas, pero evalúa mediante pruebas descontextualizadas. En esta experiencia, dado que los contenidos se trabajaron a partir del análisis de casos reales, la evaluación requirió que los estudiantes aplicaran esos conceptos para resolver una problemática situada en su entorno comunitario. En consecuencia, la evaluación fue planificada desde el inicio, definiendo qué evidencias permitirían dar cuenta de los aprendizajes esperados.

La transparencia de criterios

Para evitar la arbitrariedad, se explicitó desde el comienzo una serie de criterios de evaluación. Antes de iniciar las actividades, los estudiantes recibieron una rúbrica que organizaba distintos niveles de desempeño. Este recurso permitió hacer visible lo que se esperaba de cada producción y ofreció a los alumnos una referencia clara para orientar su trabajo. De este modo, la evaluación dejó de ser un espacio opaco o reservado exclusivamente al docente y se convirtió en un mapa compartido.

La utilización de la rúbrica redujo la ansiedad de los jóvenes y favoreció el desplazamiento del foco desde la pregunta “qué va a tomar” hacia la pregunta “qué estoy logrando aprender”. Además, permitió articular la evaluación formativa con la sumativa, haciendo visible el proceso de construcción del conocimiento y favoreciendo instancias de autoevaluación y coevaluación.

Retroalimentación y diversidad en el aula

La retroalimentación constituyó el motor de la propuesta. No se limitó a correcciones generales ni a observaciones superficiales, sino que se organizó a partir de comentarios orientados por criterios, con el propósito de proyectar acciones de mejora. Incluso se destinaron horas de clase específicamente para que los estudiantes pudieran leer las devoluciones, revisar sus producciones y reformular sus trabajos. Así, la

El sentido de la evaluación

Entre la teoría y el aula

Verónica Battini

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre una experiencia de evaluación desarrollada en el nivel secundario, en el área de Ciencias Sociales, a partir de los aportes teóricos de Rebeca Anijovich. La propuesta consistió en reemplazar el examen escrito tradicional por un portafolio de evidencias, con el propósito de construir una evaluación más coherente con las prácticas de enseñanza, más transparente en sus criterios y más atenta a la diversidad de modos de aprender. A lo largo de la experiencia, se destaca el valor de la retroalimentación, la explicitación de criterios mediante rúbricas y la posibilidad de ofrecer múltiples formatos de producción para favorecer la autonomía y la comprensión profunda. En este marco, la evaluación es concebida no como un dispositivo de control, sino como una instancia de diálogo pedagógico orientada a acompañar procesos y ampliar oportunidades de aprendizaje.

Palabras clave: evaluación formativa; retroalimentación; rúbricas; portafolio; enseñanza secundaria

Introducción

El pensamiento pedagógico de Rebeca Anijovich presenta una línea de continuidad clara entre sus planteos sobre nuevas miradas de la evaluación y la concepción de la evaluación como oportunidad. Ambos enfoques comparten un propósito central: resignificar la evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, superando su reducción a una instancia técnica de acreditación. En una experiencia reciente en el nivel secundario, esta premisa dejó de ser un horizonte teórico para convertirse en el eje de una propuesta de intervención concreta en el área de Ciencias Sociales. Durante el último trimestre, se implementó una secuencia didáctica orientada a romper con la cultura escolar centrada exclusivamente en la calificación, bajo la convicción de que evaluar es, ante todo, una oportunidad para que el estudiante comprenda su

retroalimentación funcionó como un puente entre lo realizado y lo posible, promoviendo un aprendizaje más reflexivo y sostenido.

Este enfoque permitió, además, atender a la diversidad constitutiva del aula. En lugar de imponer una única modalidad de resolución, se ofrecieron distintos formatos de producción: algunos estudiantes presentaron sus conclusiones mediante un ensayo escrito, mientras otros optaron por un podcast o un mapa conceptual comentado. Esta estrategia favoreció la autonomía, contempló distintos estilos de aprendizaje y permitió que cada estudiante demostrara su comprensión desde sus propias fortalezas. La heterogeneidad, en este sentido, dejó de ser un obstáculo para convertirse en un valor pedagógico.

Resultados y reflexión sobre la práctica

Los resultados obtenidos fueron significativos. Una amplia mayoría de los estudiantes alcanzó los objetivos propuestos en la primera entrega, y quienes no lo lograron inicialmente mostraron mejoras luego del proceso de retroalimentación y reentrega. Sin embargo, lo más valioso no radicó únicamente en esos resultados, sino en la transformación del clima de aula. Se observó una mayor implicación de los estudiantes en sus tareas, así como un uso más frecuente del lenguaje de los criterios para autoevaluarse y coevaluarse con sus pares.

Desde la perspectiva docente, la evaluación dejó de vivirse como un momento de control para convertirse en una instancia de diálogo pedagógico. Resultó especialmente significativo observar a estudiantes que habitualmente se frustraban frente a la escritura académica, logrando explicar conceptos complejos mediante soportes elegidos por ellos mismos. No obstante, la experiencia también permitió advertir una dificultad importante: la gestión del tiempo. La retroalimentación individualizada y el seguimiento de portafolios demandan una carga de trabajo que muchas veces excede las horas institucionales disponibles. Esto plantea la necesidad de pensar espacios de trabajo colaborativo entre docentes que permitan unificar criterios y sostener estas prácticas de manera más integral.

Conclusión

En conclusión, la experiencia confirma que la evaluación puede transformarse en una herramienta de justicia pedagógica cuando se vuelve coherente con la enseñanza, transparente en sus criterios y atenta a la diversidad de los estudiantes. Cambiar la forma de evaluar implica también cambiar la forma en que los alumnos se vinculan con el saber. Cuando la evaluación deja de ser un juicio final y se convierte en una oportunidad de comprensión, revisión y mejora, se vuelve verdaderamente una práctica al servicio del aprendizaje.

Referencias

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós

correspondiente al contexto de la Segunda Invasión. El acercamiento a estas fuentes permitió observar e imaginar la ciudad colonial en su vida cotidiana, así como analizar las actitudes de la población frente a la invasión.

Cuando la evaluación escapa de su formato

Romina Nancy Veliz

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia de evaluación desarrollada en tercer año del nivel medio, en la asignatura Historia, a partir del abordaje de las Invasiones Inglesas. La propuesta buscó desplazar la evaluación de sus formatos más tradicionales para convertirla en una instancia creativa, participativa y situada, en la que los estudiantes pudieran apropiarse del contenido histórico a través de la escritura de un artículo periodístico ambientado en la época colonial. El trabajo con fuentes, la producción grupal, las instancias de retroalimentación docente y la posterior presentación oral permitieron construir una evaluación en dos momentos, articulada con criterios compartidos y con participación activa de los propios estudiantes. La experiencia pone de relieve que evaluar también puede implicar crear, argumentar, revisar y asumir una posición frente al conocimiento histórico.

Palabras clave: evaluación formativa; Historia; trabajo con fuentes; escritura creativa; coevaluación

La experiencia se desarrolló en un tercer año del nivel medio, en un grupo de alrededor de veinte estudiantes, en la asignatura Historia. La propuesta partió de una preocupación pedagógica clara: pensar la evaluación más allá de sus formatos formales y habilitar una instancia en la que los estudiantes pudieran desplegar creatividad, apropiación conceptual y trabajo colaborativo. En este marco, se buscó que la evaluación se convirtiera en una actividad interactiva entre la docente y los estudiantes, capaz de promover no solo la comprensión del contenido trabajado, sino también una elaboración propia y situada del conocimiento histórico.

El tema abordado fueron las Invasiones Inglesas, tanto la primera como la segunda. En una primera etapa, los estudiantes trabajaron con manuales de Historia y, posteriormente, con la reproducción facsimilar del periódico *The Southern Star*, editada por la Biblioteca Nacional Mariano Moreno y

Escritura histórica y producción colaborativa

Luego del análisis de las fuentes y del acontecimiento histórico, se propuso a los estudiantes elaborar, en grupos de cuatro integrantes, un artículo periodístico destinado a comunicar a la población de Buenos Aires algún aspecto relevante de ese proceso histórico. La consigna no se reducía a narrar un hecho, sino que exigía reproducir el formato periodístico, incorporar vocabulario propio de la época colonial y acompañar la producción con una imagen ilustrativa, ya fuera un dibujo realizado por los propios estudiantes o una pintura de época.

Esta etapa fue significativa no solo por su dimensión creativa, sino porque exigió una apropiación profunda del contexto histórico. Los grupos debían seleccionar el acontecimiento que consideraban más relevante, pensar cómo comunicarlo desde la perspectiva de la ciudadanía porteña y sostener cierta coherencia con el estilo de escritura de la época. En este sentido, la actividad articuló el trabajo con fuentes, la escritura histórica y la reflexión sobre los modos de representación del pasado.

Evaluación formativa y acompañamiento docente

En un contexto en el que muchas producciones escolares corren el riesgo de volverse estandarizadas o excesivamente mediadas por herramientas automáticas, la propuesta buscó ponderar la intervención creativa de los estudiantes y sostener un proceso de escritura acompañado por la docente. La actividad implicó desafíos, dudas e inseguridades, por lo que fue necesario sostener una evaluación continua a partir de correcciones, sugerencias y orientaciones durante la elaboración grupal. También surgieron dificultades en la selección de imágenes, dado que muchas de las representaciones disponibles eran posteriores a los hechos trabajados.

Una vez finalizada la escritura, los grupos debían diseñar una de las páginas del periódico en formato póster. Esa producción recibió una calificación inicial, aunque no definitiva, ya que la propuesta de evaluación contemplaba un segundo momento: la presentación oral frente a los compañeros. Esta instancia no solo permitía exponer el trabajo realizado, sino también justificar las decisiones adoptadas en la escritura del artículo.

Participación estudiantil y coevaluación

Antes de las exposiciones, se establecieron conjuntamente con los estudiantes los ejes que serían considerados en la evaluación oral. Este aspecto otorgó mayor transparencia a la propuesta y promovió una participación activa del grupo en la construcción de los criterios. Durante las presentaciones, los compañeros debían considerar si cada artículo cumplía con esos ejes: el formato periodístico, el uso del vocabulario correspondiente y la selección de un acontecimiento relevante. De este modo, la evaluación dejó de ser una práctica exclusiva del docente y pasó a constituirse también como un espacio de coevaluación entre pares.

Esta modalidad fortaleció la implicación del conjunto de los estudiantes, ya que todos participaron activamente tanto en la producción como en la valoración de los trabajos presentados. Además, permitió que la evaluación contemplara dos momentos complementarios: la escritura grupal y la exposición oral, articulando producción, argumentación y reflexión compartida.

Conclusión

La propuesta no solo favoreció la indagación sobre las Invasiones Inglesas y el trabajo con fuentes periodísticas, sino que también permitió problematizar las representaciones visuales de la época y reflexionar sobre los modos de narrar el pasado. En relación con la evaluación, la experiencia mostró que es posible construir instancias más abiertas, participativas y significativas, en las que los estudiantes no solo respondan a consignas, sino que creen, argumenten, revisen y evalúen. Cuando la evaluación escapa de su formato más rígido, puede convertirse en una verdadera oportunidad para producir conocimiento y fortalecer el vínculo de los estudiantes con la historia.

Referencias

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

Biblioteca Nacional Mariano Moreno. (Ed.). (2007). *The Southern Star*.

El sentido de la evaluación

Hacia una construcción de saberes y autonomía

Verónica Soledad 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 que la ha concebido como instancia final de control y acreditación, se propone pensarla como un proceso formativo y continuo, orientado a mejorar los aprendizajes y a fortalecer la autonomía de los estudiantes. A partir de aportes de Rebeca Anijovich, Susana Celman y Alicia Camilloni, el texto destaca la importancia de la retroalimentación, la explicitación de criterios y la construcción de una cultura evaluativa más democrática y justa. Desde esta perspectiva, evaluar deja de ser un acto de fiscalización para convertirse en una práctica pedagógica de acompañamiento, comprensión y cuidado.

Palabras clave: evaluación formativa; retroalimentación; autonomía; metacognición; cultura escolar

Introducción

Históricamente, la evaluación ha sido entendida como el punto final del proceso educativo, un acto de fiscalización destinado a acreditar saberes mediante una calificación. Sin embargo, en el escenario pedagógico actual surge la necesidad de cambiar el foco: pasar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje. Este cambio implica concebir la evaluación como un proceso formativo y continuo, en el que el estudiante deja de ser receptor pasivo de juicios para convertirse en protagonista activo de su propia formación.

El cambio de foco: la evaluación formativa

La evaluación formativa se distancia de la mera medición de resultados. Desde esta perspectiva, el sentido de evaluar radica en ofrecer información valiosa para que el docente pueda reorientar su enseñanza y,

sobre todo, para que el estudiante pueda mejorar su aprendizaje a través de la retroalimentación. No se trata simplemente de aprobar, sino de comprender qué se está aprendiendo y de qué modo ese aprendizaje puede fortalecerse.

En este marco, se vuelve central el interrogante acerca de si es posible transformar la evaluación en una verdadera herramienta de conocimiento. La respuesta pedagógica que sostiene el texto es afirmativa: la evaluación adquiere sentido genuino cuando deja de operar como sanción y pasa a constituirse en oportunidad para analizar errores, revisar razonamientos y reconstruir esquemas de pensamiento. El error, lejos de ser penalizado, se convierte así en una ocasión para aprender.

El alumno como constructor y la democratización del aula

El nuevo lugar otorgado al estudiante exige una devolución que sea verdaderamente constructiva. La retroalimentación, en este sentido, no puede reducirse a la mera corrección, sino que debe constituirse en un espacio de diálogo que favorezca la autonomía. Cuando los estudiantes conocen criterios de evaluación claros y compartidos, se promueve la metacognición: la posibilidad de monitorear su propio proceso de aprendizaje, reconocer logros y advertir aspectos a mejorar.

Por su parte, una evaluación justa y transparente requiere que los sistemas de valoración no funcionen como mecanismos de poder o control, sino como instancias de regulación pedagógica. Situar al alumno como constructor implica reconocer que todo aprendizaje es una trayectoria singular y diversa, y que el trabajo docente consiste en acompañar esa construcción mediante intervenciones que orienten, desafíen y motiven. Desde esta perspectiva, el aula puede constituirse en un espacio más democrático, en el que el saber se construye en el intercambio y no únicamente en la validación unilateral del docente.

Evaluar para construir autonomía

Pensar la evaluación desde una lógica formativa supone también asumir que aprender implica participar activamente en la comprensión de los propios procesos. La explicitación de criterios, la posibilidad de revisar producciones y la retroalimentación orientadora favorecen la construcción de autonomía, ya que permiten que el estudiante no dependa exclusivamente de una calificación externa para comprender su desempeño. De este modo, la evaluación deja de ser un momento terminal para integrarse a la dinámica misma de la enseñanza y del aprendizaje.

La autonomía no se construye de manera espontánea. Requiere prácticas sostenidas que enseñen a los estudiantes a mirar críticamente sus producciones, a

reconocer avances y a proyectar nuevos desafíos. En este sentido, la evaluación formativa no solo mejora aprendizajes puntuales, sino que contribuye a formar sujetos capaces de reflexionar sobre sus propios recorridos.

Conclusión

Transformar la evaluación implica, necesariamente, transformar la cultura escolar. Al comprenderla como una construcción compartida, el aula se convierte en un espacio más democrático, donde el saber se produce en el intercambio y donde la enseñanza encuentra en la evaluación una aliada para acompañar procesos reales. Retomando la premisa de que es posible transformar la evaluación en conocimiento, puede afirmarse que evaluar es, ante todo, un acto de cuidado pedagógico que busca empoderar al estudiante para que se reconozca como protagonista de su propio trayecto formativo.

Referencias

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

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

De la nota al sentido

Cuando evaluar se vuelve enseñar

María Nélica Godoy

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre una experiencia desarrollada en la cátedra de Didáctica General del primer año del Profesorado de Inglés, en un grupo caracterizado por trayectorias diversas, niveles de competencia lingüística dispares y distintos estilos de aprendizaje. A partir del enfoque de aulas heterogéneas, la propuesta se orientó a construir una enseñanza y una evaluación centradas en la eliminación de barreras para el aprendizaje, la diversificación de formatos y la participación activa de los estudiantes. En este marco, la evaluación se desmarcó de una lógica meramente certificadora para asumirse como proceso formativo, continuo y orientador, con instancias de autoevaluación, retroalimentación y producción de un portfolio virtual. La experiencia pone de relieve que evaluar puede constituirse en un acto de justicia pedagógica cuando permite reconocer trayectorias singulares, sostener altas expectativas y ofrecer andamiajes adecuados para que todos puedan aprender.

Palabras clave: evaluación formativa; aulas heterogéneas; educación superior; portfolio; retroalimentación

Una comunidad de aprendizaje en construcción

La cátedra de Didáctica General del primer año del Profesorado de Inglés se presenta como un escenario complejo, atravesado por una profunda heterogeneidad. El grupo está conformado por jóvenes con trayectorias escolares diversas, niveles de competencia lingüística dispares y una variedad de estilos de aprendizaje que desafían los modelos tradicionales de enseñanza homogeneizante. Esta diversidad no es percibida como un obstáculo, sino como el punto de partida indispensable para diseñar una propuesta pedagógica que garantice el derecho de todos a aprender y participar activamente.

En este marco, el enfoque de aulas heterogéneas

se convierte en el eje transversal que organiza tanto la enseñanza como la evaluación. La premisa que orienta la experiencia es que la diversidad siempre está presente, incluso en ausencia de estudiantes con discapacidad, y que es responsabilidad docente flexibilizar la respuesta educativa para ajustarla a las potencialidades del grupo.

Andamiajes y horizontes

La experiencia en Didáctica General se estructuró a partir de propuestas diversificadas. Diversificar no implicó diseñar una actividad distinta para cada estudiante, sino multiplicar las opciones y permitir que cada uno pudiera tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. Durante el cursado, se implementaron variaciones en los formatos de entrega, los productos esperados, los tiempos de resolución y los agrupamientos, de modo que cada estudiante encontrara un andamiaje acorde con su zona de desarrollo próximo.

La evaluación, por su parte, se desmarcó de la calificación sumativa tradicional para centrarse en un modelo formativo y continuo. Se promovieron instrumentos de autoevaluación y espacios de retroalimentación inmediata que permitieron a los futuros docentes reconocer sus avances y ajustar sus estrategias de estudio. Esta mirada no se limita a medir resultados, sino que se interesa por el proceso y habilita estaciones de aprendizaje en las que los desafíos se ajustan a las posibilidades de cada grupo.

Una evaluación con voz propia

El cierre de la cursada cristalizó estos principios en la entrega de un portfolio virtual. Este formato permitió que los estudiantes seleccionaran sus mejores producciones del año y las presentaran mediante diversos lenguajes: exposiciones orales, audios con reflexiones sobre su identidad docente o videos elaborados con apoyo de inteligencia artificial generativa. Los resultados fueron especialmente valiosos, ya que evidenciaron compromiso, apropiación creativa de los contenidos teóricos y una relación más reflexiva con las herramientas tecnológicas.

Al ofrecer opciones dentro de las tareas, se fortaleció el sentido de pertenencia y la motivación intrínseca de los estudiantes. La previsibilidad brindada por las agendas visuales y por el paso a paso de las actividades favoreció la participación activa y redujo la ansiedad frente a la evaluación final. En este sentido, el portfolio no fue una mera acumulación de trabajos, sino un testimonio de la singularidad de cada trayectoria y de la capacidad de los estudiantes para intervenir críticamente incluso en producciones mediadas por tecnologías.

Las devoluciones se apoyaron en criterios explícitos

y en preguntas orientadoras que invitaban a revisar decisiones: qué se elegía mostrar como evidencia, qué supuestos sostenían la propuesta, qué barreras se derribaban y cuáles podían estar reproduciéndose inadvertidamente. Desde esta lógica, la evaluación se convierte en fuente de conocimiento y en lugar de gestación de mejoras educativas, porque deja huellas para revisar la enseñanza, ajustar andamiajes y sostener una continuidad entre lo que se enseña y lo que se evalúa.

El eco de la experiencia

La experiencia desarrollada demuestra que la enseñanza con propuestas diversificadas es posible y necesaria también en el nivel superior. Al centrar la mirada en el contexto y en la eliminación de barreras para el aprendizaje, la evaluación deja de operar como mecanismo de segregación para convertirse en una herramienta de inclusión real. Esta perspectiva puede entenderse como un acto de justicia pedagógica: ofrecer a cada estudiante lo que necesita para alcanzar expectativas de aprendizaje elevadas y significativas.

Esta lógica redefine el lugar de la evaluación. Cuando queda atrapada en su función de certificación, el sentido escolar se reduce a aprobar o no aprobar, pasar o no pasar. En cambio, cuando se la asume en su función pedagógica, cambia también la pregunta central: ya no se trata de cuánto sabe un estudiante en un momento dado, sino de qué necesita para seguir aprendiendo.

Conclusión

En definitiva, abrazar la diversidad en el aula de formación docente implica formar profesionales que, desde su propia experiencia como estudiantes, comprendan que no existe una única manera de enseñar ni de evaluar. La integración de la inteligencia artificial generativa y la evaluación formativa aparecen, en este sentido, como piezas clave de un cambio de mirada que ya no se centra en el déficit, sino en la potencia de las prácticas pedagógicas para transformar la escuela en un espacio verdaderamente inclusivo.

Referencias

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

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

2. Evaluación para la Inclusión en Aulas Heterogéneas

Evaluar para incluir

El sentido pedagógico de la evaluación en aulas heterogéneas

Gabriela Vivian Pardo

Resumen

El artículo reflexiona sobre el sentido pedagógico de la evaluación en aulas heterogéneas a partir de una experiencia desarrollada en quinto grado durante la lectura de *El principito*. A través de la diversificación de estrategias de enseñanza, de la explicitación de criterios y del uso de instrumentos variados, se analizan modos de reconocer aprendizajes en estudiantes con trayectorias y ritmos diversos. La experiencia muestra que la evaluación, cuando se orienta a recoger evidencias significativas, ofrecer retroalimentación y valorar procesos, puede constituirse en una práctica formativa e inclusiva, capaz de sostener altas expectativas y garantizar el derecho a aprender de todos los estudiantes.

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

Introducción

En los últimos años, la heterogeneidad dejó de ser una característica excepcional de las aulas para convertirse en uno de sus rasgos constitutivos. En un mismo grupo conviven distintos ritmos de aprendizaje, trayectorias escolares, intereses y modos de participación. Esta diversidad no constituye un obstáculo, sino el punto de partida de la tarea docente.

En este escenario, la evaluación no puede reducirse a un instrumento uniforme destinado a clasificar resultados; por el contrario, debe asumirse como una herramienta pedagógica que permita comprender procesos, acompañar recorridos y garantizar el derecho a aprender.

Propuesta pedagógica

La propuesta se centró en una experiencia desarrollada en quinto grado durante la lectura de *El principito*, de Antoine de Saint-Exupéry. El grupo presentaba diferencias marcadas en la comprensión lectora: mientras algunos estudiantes interpretaban con autonomía metáforas y sentidos simbólicos, otros necesitaban apoyo para reconstruir información explícita. Entre ellos se encontraba un alumno con retraso madurativo medio, cuyas dificultades se evidenciaban especialmente en la lectura comprensiva y en la producción escrita.

El desafío no consistía solo en enseñar la obra, sino también en evaluar los aprendizajes sin desconocer esa diversidad. Se optó por diversificar las estrategias de enseñanza para que todos pudieran acceder a los contenidos literarios vinculados al análisis de personajes y la construcción de sentido. Se trabajó la lectura en distintos formatos:

- Lectura en voz alta por parte de la docente.
- Lectura compartida en pequeños grupos e individual silenciosa.
- Uso de audiolibros y apoyo visual con ilustraciones.
- Consignas variadas (preguntas literales, asociación, reconstrucción mediante dibujos y breves producciones escritas).

Metodología y estrategias evaluativas

Desde el inicio de la secuencia, se explicitaron los criterios de evaluación y se utilizaron diversos instrumentos para recoger evidencias de aprendizaje de manera procesual:

- *Diversificación de producciones:* En una instancia evaluativa sobre las enseñanzas del aviador, se permitió que el alumno con dificultades expresara su comprensión de manera sencilla. Aunque su producción fue breve, reveló una comprensión profunda del sentido central de la obra. Esto permitió valorar la comprensión conceptual por encima de la corrección formal.
- *Autoevaluación con apoyos visuales:* Se implementó una grilla con indicadores de interpretación. Para el alumno con retraso madurativo, se adaptó con apoyos visuales (emoticones) que representaban niveles de autonomía (“lo entendí solo”, “con ayuda”, “me cuesta”). Esto fortaleció su capacidad de reflexión sin exponerlo.
- *Retroalimentación formativa:* Las devoluciones se centraron en destacar logros

concretos y ofrecer orientaciones específicas para la mejora, en lugar de solo señalar errores ortográficos.

- *Tickets de salida*: Se utilizaron como herramientas breves para recoger evidencias inmediatas del aprendizaje al finalizar las sesiones.

Conclusión

La experiencia confirma que, en aulas heterogéneas, evaluar es acompañar. No se trata de simplificar contenidos, sino de diversificar los caminos para que todos alcancen los criterios comunes. Cuando reconocemos procesos y ajustamos los instrumentos sin disminuir las expectativas, la evaluación se transforma en un acto de justicia pedagógica.

Asumir esta perspectiva implica comprender que la evaluación forma parte integral del proceso de enseñanza. Tal como enseña la obra de Saint-Exupéry, a veces lo esencial no es lo más evidente: en la evaluación, lo esencial no siempre reside en la extensión de un texto, sino en el sentido construido por el estudiante. Así, la evaluación deja de ser un mecanismo de selección para convertirse en un acto de inclusión y reconocimiento de la singularidad.

Referencias

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

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

Saint-Exupéry, A. de. (2000). *El principito*. Salamandra.

construir aprendizajes transferibles a situaciones nuevas y significativas. Desde este marco, se diseñaron actividades que favorecieran la participación activa del conjunto del grupo, utilizando recursos variados y adaptados a las necesidades de los estudiantes.

Aulas heterogéneas

Un enfoque didáctico para la inclusión

Maximiliano Gastón Prata

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia de aula desarrollada en cuarto grado de una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires, en un grupo caracterizado por su diversidad cultural, socioeconómica y pedagógica. A partir de una propuesta centrada en la enseñanza de la multiplicación y la división, se reflexiona sobre el valor de diseñar intervenciones didácticas que favorezcan la inclusión, la participación activa y la comprensión conceptual de todos los estudiantes. Sustentada en la perspectiva de la enseñanza para la comprensión, la experiencia pone de relieve la importancia de diversificar recursos, promover el trabajo colaborativo y articular la evaluación con situaciones significativas de aprendizaje. En este marco, la inclusión es entendida no solo como un propósito, sino como una práctica pedagógica que requiere planificación, flexibilidad y reflexión constante sobre la propia enseñanza.

Palabras clave: inclusión educativa; aulas heterogéneas; comprensión conceptual; enseñanza de la matemática; evaluación

En un contexto escolar atravesado por la diversidad, la propuesta didáctica se convierte en una herramienta fundamental para garantizar la inclusión y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes. La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en un cuarto grado de una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires, en un grupo de 25 alumnos de entre 9 y 10 años que presentaba diversidad de estilos de aprendizaje, intereses y necesidades. La propuesta se centró en la enseñanza de la multiplicación y la división, con el propósito de promover la comprensión conceptual y la resolución de problemas de manera inclusiva.

La propuesta se apoyó en la perspectiva de la enseñanza para la comprensión, desarrollada por David Perkins, que enfatiza la importancia de

Desarrollo de la propuesta

La secuencia se organizó en tres etapas: exploración, estructuración y aplicación. En la etapa de exploración, se presentaron situaciones problemáticas vinculadas con la multiplicación y la división, y se invitó a los estudiantes a trabajar en grupos para encontrar posibles soluciones. En la etapa de estructuración, se abordaron los conceptos involucrados y se practicaron habilidades específicas. Finalmente, en la etapa de aplicación, se propusieron problemas relacionados con situaciones de la vida cotidiana, con el objetivo de favorecer la transferencia de lo aprendido.

Durante la implementación, se observó una alta motivación y una participación activa por parte de los estudiantes. La utilización de recursos variados —como bloques, diagramas y juegos— permitió que alumnos con diferentes modos de aprender pudieran involucrarse en las actividades y demostrar su comprensión de maneras diversas. Esta decisión didáctica fortaleció el sentido inclusivo de la propuesta y mostró que la diversidad del aula no constituye un obstáculo, sino una condición que enriquece los procesos de enseñanza.

Evaluación y comprensión

La evaluación se realizó a través de observaciones, trabajos grupales y evaluaciones escritas. Los resultados obtenidos fueron positivos: los estudiantes demostraron una comprensión significativa de los conceptos de multiplicación y división y pudieron aplicarlos en situaciones reales. Más allá del dato cuantitativo incluido en la experiencia, lo central radica en que la evaluación permitió advertir avances en la comprensión y en la capacidad de resolver problemas, integrándose al desarrollo mismo de la propuesta y no como una instancia separada.

Desde esta perspectiva, evaluar no implicó solamente verificar resultados, sino también recoger evidencias sobre cómo aprendían los estudiantes, qué recursos les resultaban más potentes y de qué manera podían seguir profundizando sus saberes. La evaluación, entonces, se articuló con una mirada pedagógica atenta a los procesos, a las diferencias y a las posibilidades de participación de cada alumno.

Resultados y reflexión pedagógica

La experiencia resultó valiosa no solo por los aprendizajes alcanzados, sino también porque permitió reflexionar sobre la importancia de la inclusión y la diversidad en el aula. La propuesta

didáctica demostró ser una herramienta efectiva para promover la comprensión conceptual y la resolución de problemas de manera inclusiva, habilitando la participación del conjunto de los estudiantes y ampliando las oportunidades de aprendizaje.

La reflexión sobre la práctica permitió, además, identificar aspectos a mejorar en futuras implementaciones. Entre ellos, se destacó la necesidad de ofrecer mayores apoyos a aquellos estudiantes que requerían ayuda adicional. A partir de esta observación, se pensó en diseñar actividades complementarias y en poner a disposición recursos específicos que permitieran sostener mejor las trayectorias individuales dentro de una propuesta común.

Conclusión

La experiencia en el aula heterogénea permitió comprender que la inclusión no es solo un objetivo, sino un proceso continuo que requiere planificación, sensibilidad pedagógica y compromiso con la equidad. La propuesta didáctica se constituyó en una herramienta valiosa para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. En este sentido, enseñar en aulas heterogéneas supone asumir que la diversidad forma parte constitutiva de la vida escolar y que, lejos de homogeneizar, la tarea docente consiste en construir condiciones para que todos puedan comprender, participar y aprender.

Referencias

Perkins, D. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Paidós.

Evaluar para aprender en aulas diversas

Adriana Crudo

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia desarrollada en tercer grado de la escuela primaria, en un aula caracterizada por la heterogeneidad de ritmos, estilos de aprendizaje y trayectorias escolares. La propuesta se centró en el área de Prácticas del Lenguaje y tuvo como eje la producción de textos narrativos breves, a partir de una secuencia didáctica que articuló instancias individuales, trabajo colaborativo y revisión de producciones. Desde una perspectiva formativa, la evaluación fue concebida como un proceso continuo integrado a la enseñanza, orientado a registrar avances, ofrecer retroalimentación y tomar decisiones pedagógicas ajustadas a las necesidades del grupo. La experiencia permitió reconocer que, en contextos diversos, la evaluación puede constituirse en una herramienta clave para acompañar aprendizajes, fortalecer la autonomía y ampliar las oportunidades de participación.

Palabras clave: evaluación formativa; aulas heterogéneas; Prácticas del Lenguaje; escritura; retroalimentación

Introducción

El grupo con el que se desarrolló la experiencia corresponde a un tercer grado de escuela primaria, integrado por catorce estudiantes de entre ocho y nueve años. Se trata de un aula heterogénea en la que conviven distintos ritmos y estilos de aprendizaje: algunos niños presentan trayectorias escolares sostenidas, mientras que otros requieren mayor acompañamiento en la alfabetización y en la resolución de situaciones problemáticas. Esta diversidad, lejos de entenderse como una dificultad, se constituyó en el punto de partida para diseñar una propuesta didáctica que promoviera la participación activa de todos los alumnos y favoreciera la construcción de aprendizajes significativos.

La propuesta se centró en el área de Prácticas del

Lenguaje y tuvo como eje la producción de textos narrativos breves. El objetivo principal fue que los estudiantes pudieran planificar, escribir y revisar sus propios relatos, trabajando de manera colaborativa. Para ello, se organizaron secuencias de actividades que combinaron instancias individuales, trabajo en pequeños grupos y puestas en común. Se ofrecieron distintos apoyos, como el ambiente alfabetizador, bancos de palabras e intervenciones docentes diferenciadas, con el fin de atender a las necesidades particulares de cada alumno. Esta planificación flexible se sostuvo en la idea de que enseñar implica generar condiciones para que todos puedan aprender, reconociendo que evaluación y enseñanza deben pensarse de manera integrada.

La evaluación formativa como acompañamiento del proceso

Durante el desarrollo de la propuesta se priorizó la evaluación formativa como herramienta para acompañar los procesos de aprendizaje. A través de la observación sistemática, el registro de avances y la retroalimentación oral y escrita, fue posible identificar logros y dificultades. La evaluación no se limitó a un momento final, sino que se integró a cada etapa del trabajo. Desde esta perspectiva, evaluar implica obtener información para mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Los estudiantes participaron activamente en la revisión de sus producciones, intercambiando opiniones con sus pares y reflexionando sobre sus propios textos. Esta dinámica favoreció la autonomía y fortaleció la confianza en sus posibilidades. La retroalimentación no operó únicamente como corrección, sino como orientación concreta para revisar, ampliar y mejorar las producciones escritas.

El valor pedagógico de la heterogeneidad

Uno de los aspectos más valiosos de la experiencia fue la conformación de grupos heterogéneos de trabajo. En ellos, los alumnos pudieron ayudarse mutuamente, explicar sus ideas y aprender de los otros. Se generó un clima de aula basado en el respeto y la colaboración, en el que el error fue entendido como parte del aprendizaje y no como una falla a sancionar. La intervención docente consistió en orientar, proponer desafíos ajustados y ofrecer andamiajes oportunos, promoviendo que cada estudiante avanzara desde su punto de partida.

Los resultados obtenidos evidenciaron progresos en la calidad de las producciones escritas y en la participación de los alumnos. Aquellos que inicialmente mostraban mayores dificultades lograron involucrarse con mayor seguridad, mientras que los estudiantes con desempeños más avanzados profundizaron sus estrategias de escritura. De este modo, la diversidad del aula se transformó en un

recurso pedagógico que enriqueció las interacciones y amplió las oportunidades de aprendizaje.

Planificación, revisión y mejora

La experiencia permitió reflexionar sobre la importancia de planificar propuestas flexibles, capaces de adaptarse a la heterogeneidad del grupo. Resultó especialmente significativo reconocer que la evaluación, concebida como proceso continuo, orienta la enseñanza y brinda información valiosa para la toma de decisiones. Entre las posibles mejoras para futuras implementaciones se destaca la necesidad de ampliar los tiempos de revisión colectiva y de incorporar más instancias de autoevaluación, con el fin de fortalecer la metacognición de los estudiantes.

Asimismo, la experiencia puso en evidencia la relevancia de la planificación docente como instancia de anticipación y ajuste permanente. Cada actividad requirió revisar decisiones didácticas en función de las respuestas del grupo, reformulando consignas y tiempos cuando fue necesario. Este proceso de revisión continua permitió sostener propuestas desafiantes pero accesibles, respetando los distintos puntos de partida de los estudiantes. La articulación entre planificación, intervención y evaluación favoreció una enseñanza más consciente y reflexiva, en la que el docente asumió un rol mediador, atento a las oportunidades de aprendizaje que surgían en la interacción cotidiana del aula.

Conclusión

En síntesis, trabajar en aulas heterogéneas implica asumir el desafío de enseñar para todos, reconociendo la diversidad como una riqueza. La propuesta desarrollada demostró que, mediante estrategias didácticas inclusivas y una evaluación formativa sostenida, es posible promover aprendizajes significativos y construir un espacio de enseñanza en el que cada alumno encuentre oportunidades reales para desarrollarse.

Aprender con otros y de otros

Laura Iacovno

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre una experiencia de evaluación formativa desarrollada en quinto grado a partir de un proyecto de aprendizaje por estaciones centrado en el estudio de los ecosistemas. En un grupo caracterizado por la heterogeneidad de trayectorias y perfiles cognitivos, la propuesta buscó desplazar la evaluación de su formato tradicional para convertirla en una herramienta de acompañamiento, observación y retroalimentación en tiempo real. A través de distintas estaciones de trabajo, los estudiantes pusieron en juego habilidades de indagación, síntesis, representación visual y trabajo colaborativo. La experiencia permitió advertir que, cuando la evaluación se integra al proceso de enseñanza y promueve la retroalimentación entre pares, se fortalecen la autonomía, la metacognición y el reconocimiento de la diversidad como valor pedagógico.

Palabras clave: evaluación formativa; aprendizaje colaborativo; aulas heterogéneas; retroalimentación; autonomía

Introducción

En el escenario educativo contemporáneo, la diversidad no constituye una excepción, sino una condición propia de las aulas. Sin embargo, persiste una tensión pedagógica significativa: mientras los discursos actuales promueven la inclusión y el respeto por los ritmos individuales, muchas prácticas evaluativas continúan sostenidas en modelos homogéneos y estandarizados. El problema central que motiva esta reflexión surge de una contradicción frecuente: ¿cómo sostener una enseñanza diversa si el cierre del proceso se resuelve mediante una evaluación idéntica para todos? Esta preocupación se volvió particularmente visible en una experiencia desarrollada en una escuela de Villa Lugano, en un quinto grado conformado por 29 estudiantes con trayectorias y perfiles cognitivos heterogéneos. El desafío consistió en diseñar una propuesta en la que la

evaluación dejara de funcionar como veredicto final y se transformara en una herramienta de visibilización del aprendizaje mientras este ocurre.

La propuesta: el aula como espacio de estaciones

Para abordar este problema se implementó el proyecto “Estaciones de aprendizajes sobre ecosistemas”. La premisa fundamental fue descentralizar la figura del docente como único portador del saber y devolver al estudiante el protagonismo en su propio proceso de aprendizaje. El aula se organizó como un espacio dinámico, dividido en tres nodos de trabajo simultáneo, por los cuales los grupos rotaban enfrentando propuestas con distintos lenguajes y demandas cognitivas.

En la primera estación, denominada Indagación científica, los alumnos trabajaron con muestras de suelo obtenidas de los canteros de la escuela. La consigna consistió en identificar componentes bióticos y abióticos, registrando interacciones directas mediante la observación con lupas y pinzas. En esta instancia, la evidencia de aprendizaje no estuvo dada por la repetición de definiciones, sino por la capacidad de aplicar conceptos teóricos a un entorno real y próximo.

La segunda estación, de Curaduría audiovisual, exigió un trabajo de síntesis. A partir de fragmentos de documentales, los estudiantes debieron reconocer los ejes que sostienen el equilibrio ecosistémico y plasmarlos en un mapa conceptual. Esta propuesta permitió observar de qué modo jerarquizaban la información y qué relaciones establecían entre teoría e imagen.

La tercera estación, de Diseño y lenguaje digital, propuso representar la cadena trófica mediante iconografía digital, utilizando tablets. El objetivo pedagógico fue favorecer la síntesis visual y la competencia digital, habilitando además que estudiantes con mayores habilidades artísticas o tecnológicas encontraran una vía legítima de acceso al contenido curricular.

La retroalimentación como eje del proceso

El aspecto más innovador de la experiencia no residió únicamente en la organización por estaciones, sino en el cambio de lógica evaluativa que la sostuvo. Al finalizar las rotaciones, no se entregó una prueba escrita, sino que se activó un protocolo de retroalimentación entre pares. Mediante la técnica “Me gusta... / Me pregunto...”, los alumnos analizaron las producciones de sus compañeros.

Esta dinámica permitió que la retroalimentación circulara de manera horizontal. Comentarios como “Me gusta cómo usaron las flechas en la infografía, pero me pregunto qué pasaría en ese ecosistema si desaparece el sol” dan cuenta de un nivel de elaboración

que excede ampliamente la respuesta cerrada de una evaluación tradicional. Este tipo de intervención muestra que el estudiante no solo comprende el contenido, sino que puede reflexionar críticamente sobre la producción ajena y, por extensión, sobre la propia. En esta perspectiva, la retroalimentación formativa se vuelve un motor para reconocer avances, revisar decisiones y acortar la distancia entre lo aprendido y lo que aún queda por construir.

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

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

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass

Reflexión pedagógica y evidencias observadas

La experiencia permitió comprender que la evaluación formativa no constituye una carga administrativa añadida, sino una transformación necesaria para construir una enseñanza más justa. A diferencia de una evaluación centrada exclusivamente en la certificación, la evaluación formativa reconoce las dificultades mientras el aprendizaje está sucediendo e interviene pedagógicamente sobre ellas.

Entre las evidencias más significativas observadas durante el proyecto se destacan tres dimensiones. En primer lugar, la autonomía, ya que los estudiantes gestionaron tiempos, tareas y conflictos de grupo con menor dependencia de la intervención directa del docente. En segundo lugar, la metacognición, dado que el uso del protocolo de retroalimentación permitió identificar criterios de calidad y apropiarse de los objetivos de aprendizaje. Finalmente, la valoración de la diversidad, ya que se visibilizaron capacidades que, en formatos de evaluación más tradicionales, permanecían ocultas. Estudiantes con dificultades en la lectoescritura pudieron destacar en la estación de diseño digital, demostrando una comprensión profunda de la lógica de los ecosistemas.

Conclusión

El camino hacia una implementación plena de la evaluación formativa enfrenta obstáculos concretos: la falta de tiempo, la necesidad de formación docente específica y la persistencia de una fuerte presión institucional y social en favor de la calificación numérica. Sin embargo, la experiencia aquí recuperada demuestra que es posible ensayar otras formas de evaluar, incluso en contextos complejos. Cuando la evaluación se integra como diálogo continuo y no como juicio final, puede transformar el vínculo de los estudiantes con el conocimiento y con su propia autoestima académica. En definitiva, solo a través de prácticas que reconozcan la diversidad, promuevan la autonomía y sostengan una mirada pedagógica situada será posible construir una educación más justa y más consistente con los desafíos del presente.

Referencias

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

Se hace camino al andar

Viviana Gimena Martino

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre el lugar de la evaluación formativa en la educación primaria a partir de una experiencia desarrollada en el área de Prácticas del Lenguaje, en un aula caracterizada por la heterogeneidad de trayectorias, ritmos de aprendizaje e intereses. La propuesta se centró en la producción de textos breves y en la incorporación de instancias de retroalimentación durante el proceso de escritura, con el fin de favorecer la revisión, la mejora progresiva y la reflexión sobre el propio aprendizaje. La experiencia permitió advertir que, cuando la evaluación se integra de manera continua al proceso de enseñanza, se convierte en una herramienta valiosa para acompañar recorridos singulares, fortalecer la autonomía de los estudiantes y promover una enseñanza más ajustada a la diversidad del aula.

Palabras clave: evaluación formativa; educación primaria; heterogeneidad; escritura; retroalimentación

Introducción

La evaluación constituye una herramienta fundamental dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria. A través de ella, los docentes podemos conocer el progreso de los estudiantes, identificar dificultades, reconocer avances y tomar decisiones pedagógicas que permitan acompañar las trayectorias escolares de manera más ajustada a las necesidades de cada alumno.

Sin embargo, en muchos casos la evaluación continúa asociándose principalmente con la calificación o con la verificación final de lo aprendido. Esto plantea un interrogante central para la práctica docente: ¿cómo evaluar en aulas heterogéneas de manera que la evaluación contribuya efectivamente al aprendizaje y no se reduzca únicamente a la asignación de una nota? El presente trabajo propone reflexionar sobre el lugar de la evaluación formativa en contextos de diversidad escolar a partir del análisis de una experiencia concreta de aula en educación primaria.

Contexto de la experiencia

La experiencia se desarrolló en un aula de educación primaria caracterizada por la heterogeneidad de trayectorias, ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes. El grupo estaba conformado por alumnos con diferentes niveles de dominio de los contenidos y con estilos de aprendizaje diversos. En este contexto, se trabajó en el área de Prácticas del Lenguaje a partir de la producción de textos breves. El objetivo de la propuesta fue que los estudiantes pudieran planificar, escribir y revisar sus propios textos, desarrollando progresivamente estrategias de mejora en la escritura.

Desarrollo de la propuesta

La propuesta didáctica se organizó en diferentes momentos. En una primera instancia, se presentaron ejemplos de textos breves y se analizaron colectivamente algunas de sus características. Luego, los estudiantes elaboraron sus propias producciones escritas.

Durante el proceso de escritura se incorporaron instancias de evaluación formativa. En lugar de esperar al producto final, se realizaron devoluciones parciales que permitieron a los alumnos revisar sus textos, mejorar la organización de las ideas y ampliar la información. Además, se promovieron espacios de intercambio entre pares, donde los estudiantes podían leer los textos de sus compañeros y realizar sugerencias. Estas instancias favorecieron la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y ayudaron a construir una mirada más activa sobre la escritura como práctica de revisión y mejora.

Análisis pedagógico

La experiencia permitió observar que, cuando la evaluación se integra al proceso de enseñanza como una instancia de acompañamiento, los estudiantes se involucran más activamente en su aprendizaje. La retroalimentación oportuna y específica facilita que puedan identificar sus avances y también reconocer aquellos aspectos que necesitan mejorar.

En aulas heterogéneas, este tipo de evaluación resulta especialmente valioso, ya que permite atender a los distintos ritmos de aprendizaje y ofrecer orientaciones diferenciadas. De este modo, la evaluación deja de funcionar únicamente como un instrumento de control externo para convertirse en una herramienta que promueve el aprendizaje. Tal como señalan diversos autores que trabajan sobre evaluación formativa, la retroalimentación constructiva y continua favorece el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y fortalece su capacidad para reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Conclusión

La evaluación en la escuela primaria no debería reducirse únicamente a la asignación de una calificación. Por el contrario, puede constituirse en una herramienta pedagógica que permita acompañar las trayectorias escolares y favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes. En contextos de aulas heterogéneas, resulta fundamental diseñar propuestas didácticas y evaluativas flexibles, inclusivas y diversificadas. Cuando la evaluación se concibe como un proceso formativo y continuo, se generan mejores oportunidades para que cada alumno pueda desarrollar sus capacidades y avanzar en su propio proceso de aprendizaje.

Referencias

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

Camilloni, A. R. W. de, Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. (2012). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Colihue

institución debe ofrecer oportunidades para que los estudiantes observen lo habitual con otros sentidos.

Propuesta pedagógica

La propuesta didáctica, denominada “Pequeños Exploradores de Texturas Naturales”, tuvo como objetivo promover la indagación del entorno natural cercano mediante la exploración táctil, olfativa y auditiva de las especies botánicas del patio escolar. Se buscó que los niños logran identificar variaciones en las formas, tamaños y texturas de hojas y cortezas, favoreciendo la comunicación de los hallazgos a través de medios propios (gestos, palabras o sistemas aumentativos de comunicación).

El propósito central consistió en garantizar el derecho al juego y a la exploración del medio, adaptando las condiciones de accesibilidad para que la multidiscapacidad fuera un punto de partida para una enseñanza diversificada y no una barrera.

Diálogos táctiles y evaluación formativa

El desarrollo de la propuesta se inició con recorridos de reconocimiento por el patio. Para los estudiantes con multidiscapacidad, la experiencia se centró en el contacto directo y pausado: el acercamiento de las manos a las texturas rugosas de los troncos y la percepción del aroma de las flores de estación.

Evaluar para acompañar

Bajo la premisa de que la evaluación debe ser una herramienta de conocimiento y no de control (Celman, 1998), el registro docente no buscó medir la memorización de nombres botánicos, sino el vínculo con el objeto, el nivel de curiosidad y la evolución de los esquemas de exploración. La evaluación formativa permitió realizar ajustes constantes:

- *Intervenciones diferenciadas:* Con los niños de cinco años se trabajó la comparación de tamaños mediante contrastes cromáticos; con los niños con multidiscapacidad, la retroalimentación fue gestual y verbal.
- *Retroalimentación anclada:* Se validaron los intentos de prensión relacionando las texturas con experiencias previas significativas (por ejemplo, comparar la suavidad de una hoja con un objeto de apego).
- *Aprendizaje colaborativo:* La sala multiedad funcionó como un sistema de apoyos mutuos, donde los estudiantes mayores describían verbalmente los colores para sus compañeros, mientras que los más pequeños aportaban sus hallazgos táctiles.

Sentir la vida

Exploración sensorial del entorno natural en la multidiscapacidad

Vanesa Da Silva

Resumen

El presente artículo sistematiza una experiencia pedagógica de exploración sensorial desarrollada en una sala multiedad de Educación Especial en la Ciudad de Buenos Aires. El proyecto, orientado a niños y niñas con baja visión y multidiscapacidad, propone el entorno natural del jardín como un escenario de alfabetización cultural. A través de una metodología basada en la evaluación formativa y la retroalimentación sensible, se analiza cómo la diversificación de estrategias permite transformar la heterogeneidad del aula en una oportunidad de aprendizaje colaborativo. Los resultados destacan la importancia de transitar hacia un modelo social de la discapacidad, donde la evaluación actúa como un puente para el reconocimiento de logros singulares y el ejercicio del derecho al juego.

Palabras clave: multidiscapacidad; educación inicial; exploración sensorial; evaluación formativa; aulas heterogéneas

El jardín como escenario de aprendizajes singulares

La experiencia se llevó a cabo en una sala multiedad de Nivel Inicial (de 3 a 5 años) en una escuela especial pública del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El grupo está conformado por cinco niños y niñas con baja visión, tres de los cuales presentan multidiscapacidad (compromisos motores y desafíos en la comunicación).

En esta sala, la heterogeneidad radica tanto en las condiciones sensoriales como en los niveles de maduración y autonomía. En este contexto, el Diseño Curricular para la Educación Inicial del GCBA propone el conocimiento del ambiente natural y social como un proceso de alfabetización cultural, donde la

Hacia una pedagogía de los sentidos

Al concluir la experiencia, se reafirma que el entorno natural constituye un laboratorio de aprendizaje inagotable para la educación especial. Se logró trascender el modelo médico para consolidar un modelo pedagógico social, donde el éxito de la actividad se mide por la intensidad de la participación y el goce por el descubrimiento.

Como propuesta de mejora, se considera fundamental profundizar en la creación de “diarios de ruta sensoriales” que incluyan muestras físicas de lo explorado (texturas, hojas, cortezas), permitiendo que los niños vuelvan sobre su aprendizaje de forma autónoma a través del tacto. En definitiva, la enseñanza en contextos de multidiscapacidad desafía a los docentes a ser observadores agudos y mediadores sensibles, capaces de traducir el mundo en una experiencia accesible.

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. (2020). *Evaluación formativa y retroalimentación*. Revista Aula Virtual, 5(12).

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

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2021). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Ministerio de Educación.

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

3. Experiencias y Prácticas en Áreas Específicas

Del resultado al proceso

Evaluar para incluir en Educación Física

Martín Alejandro Romero Arias

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia desarrollada en segundo grado del nivel primario, en el área de Educación Física, en un grupo caracterizado por trayectorias escolares diversas, diferencias en las experiencias motrices previas y distintos ritmos de aprendizaje. A partir de una propuesta centrada en juegos motores cooperativos, se reflexiona sobre el sentido de la evaluación en contextos heterogéneos, desplazando el eje desde la medición de resultados hacia la comprensión de los procesos. Desde una perspectiva dinámica y formativa, sustentada en los aportes de Lev Vigotsky y en la didáctica de la evaluación, se analiza el papel del docente como mediador y la importancia de intervenir pedagógicamente para favorecer aprendizajes significativos e inclusivos. La experiencia permite advertir que evaluar en Educación Física no implica únicamente constatar desempeños, sino reconocer posibilidades, ajustar la enseñanza y habilitar condiciones para que todos los estudiantes participen y aprendan.

Palabras clave: evaluación formativa; Educación Física; inclusión; diversidad; aprendizaje cooperativo

Introducción

La experiencia que se desarrolla en el presente artículo tuvo lugar en un segundo grado de nivel primario, en una escuela pública de gestión estatal. El grupo estaba conformado por 25 niños y niñas de entre 7 y 8 años, con trayectorias escolares diversas y marcadas diferencias en cuanto a experiencias motrices previas, niveles de autonomía corporal, modos de vinculación y ritmos de aprendizaje. Entre los aspectos más destacados del grupo se evidenciaba la coexistencia de alumnos con alta iniciativa motriz junto a otros que requerían acompañamiento

constante para comprender consignas, organizar sus acciones y sostener la participación en situaciones de juego.

Frente a este escenario, se diseñó una propuesta didáctica centrada en juegos motores cooperativos, con el objetivo de favorecer la inclusión, la participación activa de todo el grupo y la construcción de aprendizajes corporales significativos. Paralelamente, se propuso repensar la evaluación como una herramienta pedagógica, alejándose de una lógica centrada en el resultado final para asumir una perspectiva dinámica, procesual y continua, que permitiera comprender los procesos de aprendizaje y orientar la enseñanza en un aula heterogénea.

El juego cooperativo y la zona de desarrollo próximo

La propuesta se desarrolló a lo largo de una secuencia de clases en las que se abordaron juegos de cooperación, resolución de problemas motores y situaciones lúdicas que requerían acuerdos simples entre pares. Las consignas fueron diseñadas de manera flexible, con distintos niveles de complejidad, permitiendo múltiples formas de participación y resolución. En cada encuentro se priorizó la observación sistemática de los procesos de aprendizaje, atendiendo tanto a las producciones individuales como a las interacciones grupales que se generaban durante el juego.

En este marco, la evaluación se sustentó en los principios de la evaluación dinámica, basada en los aportes de Lev Vigotsky y en el enfoque sociocultural. A diferencia de la evaluación tradicional, centrada en medir desempeños individuales de manera estática, la evaluación dinámica pone el acento en los procesos, en el potencial de desarrollo del estudiante y en las condiciones que facilitan dicho desarrollo.

Aquí cobra especial relevancia el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP). Desde esta perspectiva, evaluar no implicó solo constatar lo que el estudiante ya sabía hacer, sino identificar hasta dónde podía avanzar con mediación. En el patio, esto se tradujo en reconocer qué tipo de andamiaje necesitaba cada niño: desde orientaciones verbales y preguntas guía hasta apoyos corporales, modificaciones en las distancias o adaptaciones de los materiales.

Para ilustrar esta dinámica, resulta significativo recuperar una situación observada durante un juego de puntería cooperativa. Un alumno, que inicialmente se frustraba al no alcanzar el objetivo desde la distancia estandarizada, fue invitado a modificar su posición de lanzamiento tras una intervención docente: “¿Desde dónde pensás que podrías lanzar para que el equipo sume el punto?”. Esta pregunta, que ajustó la tarea a su zona de desarrollo próximo, no solo le permitió alcanzar un logro motriz inmediato, sino que le brindó confianza para, en turnos posteriores,

retroceder progresivamente. La evaluación, en este caso, no sancionó la falta de fuerza o de puntería, sino que detectó la necesidad de un ajuste espacial para potenciar el aprendizaje.

La evaluación formativa: decisiones pedagógicas en acción

En este sentido, el rol docente se transformó: dejó de limitarse a la observación para asumir una función mediadora. Estas intervenciones no buscaron resolver la tarea por el alumno, sino orientar la acción y estimular la reflexión. Asimismo, se promovió el andamiaje entre pares, observando cómo los alumnos con mayor iniciativa motriz comenzaban a colaborar con sus compañeros, no haciendo por ellos, sino explicándoles la mecánica del juego o esperándolos para avanzar juntos.

Desde una mirada didáctica, esta concepción se articula con los aportes de Alicia Camilloni y Susana Celman, quienes sostienen que evaluar supone necesariamente tomar decisiones pedagógicas. La evaluación no es una práctica neutral, sino que se encuentra estrechamente vinculada con el proyecto educativo. Asumir una evaluación formativa implicó poner el foco en la construcción del conocimiento, valorando los errores no como fallas a sancionar, sino como oportunidades para revisar estrategias.

En Educación Física, esta mirada permite resignificar las situaciones de dificultad motriz como insumos para la intervención. Evaluar fue, en este contexto, enseñar y aprender al mismo tiempo. Tal como señalan Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté (1998), la evaluación formativa posibilita realizar reajustes sucesivos en función de los procesos observados. Por ello, se incorporaron instancias breves de diálogo al cierre de cada clase, en las que los niños pudieron expresar qué actividades les resultaron más accesibles y qué estrategias utilizaron, promoviendo la reflexión sobre sus propios aprendizajes corporales.

Los resultados fueron significativos: mayor participación, mejor comprensión de las consignas y un clima de clase en el que el error comenzó a ser valorado como parte constitutiva del aprendizaje y no como indicador de fracaso.

Conclusión

Desde una mirada personal y profesional, esta experiencia resultó profundamente enriquecedora. Asumir la evaluación como una herramienta pedagógica permitió comprender con mayor profundidad los procesos de aprendizaje y revisar constantemente las decisiones didácticas. La evaluación dinámica ofreció un marco sólido para intervenir de forma más justa, contextualizada y

ajustada a las necesidades reales del grupo.

Lo más valioso fue el desplazamiento del foco: del resultado al proceso. Este cambio posibilitó acompañar los aprendizajes sin homogeneizar la diversidad del aula. Reconocer qué tipo de ayuda necesita cada alumno —ya sea verbal, física o emocional— permitió sostener la enseñanza y fortalecer el sentido de la Educación Física como espacio de construcción colectiva.

En este marco, evaluar para incluir implica reconocer que todos los estudiantes pueden aprender cuando la enseñanza se organiza de manera flexible, situada y atenta a las singularidades. La evaluación deja así de ser una instancia aislada de medición para convertirse en una práctica pedagógica que orienta, acompaña y amplía oportunidades. En aulas heterogéneas, su sentido más profundo radica, precisamente, en hacer lugar a la diversidad sin renunciar a la enseñanza ni a las expectativas de aprendizaje.

Referencias

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Evaluar para comprender

La escritura espontánea como puerta de entrada al aprendizaje

Melina Beatriz Korell

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia de evaluación diagnóstica desarrollada en un grupo de una escuela interdisciplinaria integral, conformado por estudiantes con trayectorias educativas diversas, diferentes edades y distintos niveles de alfabetización. A partir de una situación de escritura espontánea, se propone indagar en qué momento del proceso de adquisición del sistema de escritura se encuentra cada alumno, con el propósito de orientar la planificación didáctica posterior. Desde una perspectiva formativa, la evaluación es concebida como parte constitutiva de la enseñanza, no como instancia final ni meramente calificatoria. La experiencia pone de relieve la importancia de observar, interpretar y comprender las producciones infantiles para diseñar intervenciones pedagógicas ajustadas, fortalecer el trabajo interdisciplinario y promover una enseñanza inclusiva, flexible y respetuosa de los tiempos singulares de aprendizaje.

Palabras clave: evaluación diagnóstica; alfabetización inicial; escritura espontánea; diversidad; evaluación formativa

Introducción

El presente ensayo recupera una experiencia de evaluación diagnóstica realizada en un grupo de una escuela interdisciplinaria integral, conformado por 12 estudiantes con trayectorias educativas diversas. Se trata de un grupo heterogéneo en edades y niveles de alfabetización, con necesidades educativas específicas que requieren propuestas flexibles y contextualizadas. El objetivo de la experiencia fue indagar, a través de una situación de escritura espontánea, en qué etapa del proceso de adquisición del sistema de escritura se encontraba cada alumno, a fin de orientar la planificación didáctica posterior.

La propuesta consistió en solicitar a los estudiantes

que escribieran libremente una palabra significativa —su nombre, el de un familiar o un objeto conocido— y luego una breve frase. No se brindaron modelos ni apoyos gráficos, ya que el propósito era relevar hipótesis de escritura. Esta decisión se fundamenta en una concepción de la evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza y no como instancia final o aislada. En este sentido, tal como plantea Celman, la evaluación forma parte de la enseñanza y del aprendizaje. Evaluar, entonces, implicó observar, interpretar y comprender los modos en que cada estudiante se vincula con la lengua escrita.

La escritura espontánea como instancia diagnóstica

La producción de los alumnos evidenció diferentes niveles: algunos se encontraban en una etapa presilábica, utilizando grafismos sin correspondencia sonora; otros, en etapa silábica, asignando una letra por sílaba; y algunos comenzaban a establecer relaciones fonema-grafema más ajustadas. Esta diversidad confirmó la necesidad de una enseñanza diferenciada, con propuestas que contemplaran distintos puntos de partida.

Desde un enfoque formativo, la evaluación diagnóstica no tuvo carácter calificatorio. Su finalidad fue obtener información para intervenir pedagógicamente. Como señalan Anijovich y Cappelletti, la evaluación puede convertirse en una oportunidad cuando se orienta a comprender los procesos y a ofrecer retroalimentación significativa. En este caso, la devolución fue individual, destacando logros y proponiendo desafíos posibles, cuidando especialmente el modo y el momento de comunicarla.

Evaluar en contextos de diversidad

La experiencia también permitió reflexionar sobre la evaluación en contextos de diversidad. En una escuela interdisciplinaria integral, evaluar no puede reducirse a la aplicación de instrumentos estandarizados, sino que requiere considerar las particularidades cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la evaluación deja de responder a una lógica meramente certificadora para asumir una mirada comprensiva, capaz de orientar decisiones pedagógicas más justas y situadas.

Asimismo, la evaluación diagnóstica funcionó como insumo para el trabajo en equipo con otros profesionales de la institución —psicopedagogos, fonoaudiólogos y docentes de áreas especiales—. Compartir las producciones permitió construir acuerdos sobre las estrategias a implementar y fortalecer el abordaje interdisciplinario. De este modo, la evaluación trascendió el aula y se convirtió en un dispositivo institucional.

Proyecciones didácticas

En términos didácticos, la información recabada orientó la planificación de secuencias específicas: juegos fonológicos para quienes se encontraban en etapas iniciales, propuestas de escritura con apoyo visual para los estudiantes silábicos y producción de textos breves para quienes comenzaban a alfabetizarse convencionalmente. La evaluación, entonces, no se agotó en el diagnóstico, sino que abrió caminos de acción.

Lo más valioso de esta experiencia fue comprobar que evaluar puede ser un acto profundamente pedagógico cuando se realiza con intención formativa. Lejos de etiquetar o clasificar, permitió comprender procesos, reconocer avances y proyectar intervenciones ajustadas. También reafirmó que, en contextos heterogéneos, la evaluación debe ser flexible, situada y respetuosa de los tiempos individuales.

Como proyección futura, resultaría pertinente incorporar instancias de autoevaluación adaptadas, en las que los estudiantes pudieran expresar cómo se sienten al escribir y qué creen que han aprendido. Tal como plantea Himmel, la evaluación formativa favorece la autonomía cuando el alumno adquiere criterios para revisar su propio desempeño. Incluso en el primer ciclo y en contextos de educación integral, es posible comenzar a construir esta práctica de manera gradual.

Conclusión

En síntesis, la escritura espontánea como evaluación diagnóstica permitió visualizar la heterogeneidad del grupo y orientar la enseñanza desde una mirada inclusiva. Evaluar, en este marco, significó comprender para enseñar mejor. Cuando la evaluación se integra al proceso y se vincula con decisiones pedagógicas concretas, se convierte verdaderamente en una herramienta al servicio del aprendizaje.

Referencias

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

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

Evaluar mientras se aprende a leer y escribir

Una experiencia en primer grado

Daniela Edith Basso

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia desarrollada en primer grado en torno a la evaluación de los procesos de alfabetización inicial. En un grupo caracterizado por puntos de partida diversos en relación con la lectura y la escritura, la propuesta se orientó a construir herramientas de evaluación que permitieran registrar avances, acompañar trayectorias y ofrecer retroalimentación significativa. Más allá de las instancias formales de acreditación, la experiencia destaca el valor de una evaluación formativa centrada en el seguimiento de procesos, en la comparación de producciones a lo largo del tiempo y en la construcción progresiva de criterios compartidos con el grupo. Desde esta perspectiva, evaluar en los primeros años implica reconocer hipótesis, esfuerzos y progresos singulares, integrando la evaluación al corazón mismo de la enseñanza.

Palabras clave: evaluación formativa; alfabetización inicial; primer grado; retroalimentación; trayectorias de aprendizaje

Introducción

La experiencia que se expone a continuación se desarrolló en un primer grado de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires. El grupo estaba conformado por veintidós estudiantes de seis y siete años que transitaban su primer año en el nivel primario. La situación se vinculaba con un desafío central de la tarea docente: evaluar a niños y niñas en pleno proceso de alfabetización, sabiendo que algunos ingresan a primer grado leyendo y escribiendo, mientras que otros recién comienzan a explorar la lengua escrita.

Teniendo en cuenta estos puntos de partida diversos, típicos de los primeros años de la escuela

primaria, fue necesario pensar distintas herramientas para evaluar y acompañar las trayectorias. Si bien se realizaron evaluaciones formales —una por cada cuatrimestre trabajado—, estas no fueron las únicas que definieron la calificación que luego se expresó en el boletín. La experiencia mostró que, para comprender verdaderamente los aprendizajes, resultaba indispensable integrar la evaluación al proceso cotidiano de enseñanza.

Evaluar en procesos de alfabetización inicial

Durante la primera parte del año se propusieron situaciones habituales de lectura y escritura: escritura del nombre propio, producción de pequeñas notas y lectura de cuentos breves. Frente a estas actividades, la heterogeneidad del grupo se hizo evidente. Mientras algunos estudiantes ya escribían palabras u oraciones breves, otros recién comenzaban a explorar la correspondencia entre sonidos y letras. Fue necesario, entonces, revisar las prácticas docentes para que la evaluación acompañara los procesos de cada alumno y alumna, del mismo modo en que lo hacían las propuestas de enseñanza.

Desde esta perspectiva, se volvió fundamental registrar los avances individuales de cada estudiante. Se realizaron distintas tomas de escritura con una consigna específica que, semanas después, se retomaban para poder comparar producciones y dar cuenta de los progresos alcanzados. Otro instrumento de evaluación fueron los dictados de listas de palabras, cuya complejidad aumentaba gradualmente: algunas palabras simples y otras con grupos consonánticos más complejos. Estos dictados se realizaban de manera semanal o quincenal, según los tiempos y las rutinas escolares. Tal modalidad permitió observar cómo escribían los niños al inicio y cómo lo hacían tiempo después, así como también las hipótesis que formulaban sobre el sistema de escritura. Estos registros posibilitaron valorar progresos que no siempre se reflejaban en una producción aislada.

La retroalimentación como parte de la enseñanza

Otra instancia que se incorporó a la rutina del aula fue la retroalimentación oral y personalizada. En lugar de limitarse a corregir y marcar errores, se conversaba con cada niño y cada niña para comprender qué había querido escribir. Incluso, en algunas oportunidades, se reescribía la palabra debajo de aquella que presentaba errores para reflexionar en conjunto. Esta interacción fortalecía la confianza entre docente y estudiante y permitía transformar la corrección en una oportunidad de aprendizaje.

Hacia finales de año se comenzó a trabajar con mayor intencionalidad en la construcción y socialización de criterios con el grupo. Por ejemplo, en la producción de textos descriptivos breves sobre cómo eran las brujas de los cuentos leídos, se conversó acerca de qué

debía tener el texto para que se entendiera y cuáles podían ser sus posibles comienzos. Esos acuerdos se registraron en el pizarrón y funcionaron como referencia común. Dado que este trabajo se realizó de manera grupal, evaluar este proceso implicó revisar en conjunto si lo producido cumplía con lo que había sido definido colectivamente.

Tensiones y desafíos de la evaluación formativa

Sostener estas decisiones no resultó sencillo. Los procesos de evaluación formativa requieren tiempo y, muchas veces, la escuela no dispone de los espacios necesarios para desarrollarlos con la profundidad deseada. Planificar evaluaciones diversificadas, registrar procesos, ofrecer devoluciones y, al mismo tiempo, responder a demandas administrativas e institucionales implica un esfuerzo adicional que no siempre se vuelve visible.

Tampoco puede desconocerse que, en distintos momentos del año, es necesario definir una calificación conceptual que dé cuenta del desempeño del estudiante. En este marco, resultó importante comunicar a las familias que, si bien la acreditación es necesaria, solo cobra sentido cuando se apoya en un seguimiento formativo previo. Al finalizar el año, los avances fueron evidentes. No todos alcanzaron el mismo nivel de lectura y escritura, pero todos mostraron progresos significativos respecto de su punto de partida. La evaluación, entendida como proceso, permitió reconocer esos recorridos singulares.

En primer grado, donde se juegan los primeros vínculos con la cultura escrita, evaluar con sentido implica mirar más allá del resultado inmediato y reconocer el esfuerzo, la hipótesis y la búsqueda.

Conclusión

En conclusión, esta experiencia invita a repensar la evaluación como parte constitutiva de la enseñanza. Cuando la evaluación se integra al proceso, ofrece retroalimentación y considera la diversidad de trayectorias, se convierte en una herramienta poderosa para garantizar el derecho a aprender. Tal vez el mayor desafío no sea encontrar nuevas técnicas, sino sostener una mirada pedagógica que coloque en el centro a los niños y niñas, con sus tiempos, sus avances y sus posibilidades.

Referencias

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

La escritura por proyectos

Una oportunidad para evaluar en aulas heterogéneas

Natalia Soledad Marques de Oliveira

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre una propuesta de escritura desarrollada en sexto grado, en el marco de un itinerario lector de cuentos con deseos. A partir de la lectura de *La pata de mono*, de W. W. Jacobs, se diseñó una situación de invención escrita como cierre bimestral, en la que los estudiantes debían imaginar uno de los deseos del Sargento Morris y sus consecuencias. La experiencia permitió analizar el valor de la evaluación en contextos de heterogeneidad, no como instancia aislada, sino como parte constitutiva de la planificación y de las decisiones didácticas. Asimismo, se destaca el uso del procesador de textos y la escritura en parejas como herramientas que favorecieron la autonomía, la revisión y la producción colaborativa. La propuesta pone de relieve que evaluar en aulas heterogéneas implica revisar consignas, ajustar expectativas y generar condiciones que acerquen la enseñanza y la evaluación.

Palabras clave: evaluación formativa; escritura; aulas heterogéneas; revisión; autonomía.

Introducción

En estas líneas se reflexiona acerca de la implementación de una propuesta de escritura desarrollada a lo largo del último bimestre del año en un sexto grado, compuesto por una veintena de estudiantes de entre once y doce años, en una escuela pública de jornada simple de la Ciudad de Buenos Aires. La experiencia se inscribió en un recorrido lector de cuentos con deseos y tomó como texto de cierre *La pata de mono*, de W. W. Jacobs.

La actividad de escritura se propuso al finalizar una secuencia de trabajo que había incluido relecturas y diversas escrituras intermedias. Su implementación

coincidió con el cierre del bimestre, y se explicitó al conjunto de estudiantes que la producción formaría parte de esa instancia de cierre. La consigna consistía en imaginar cuáles habían sido los deseos pedidos por el Sargento Morris —personaje que trae consigo la pata de mono desde la India— y qué consecuencias había tenido cada uno de ellos en su vida.

La escritura como proceso y como evaluación

La propuesta contempló el uso del procesador de textos como soporte para la escritura y la modalidad de trabajo en parejas, armadas por la docente según niveles similares. Los estudiantes debían organizar la distribución de tareas entre ambos integrantes —quién tipeaba al inicio, quién consultaba el plan mientras avanzaban, en qué momento intercambiaban roles— y, además, acordar el contenido del texto. Esta modalidad no solo favoreció la producción colaborativa, sino que también habilitó instancias de organización, negociación y toma de decisiones compartidas.

La posibilidad de pautar roles y momentos fue introducida como un elemento que favoreciera el desarrollo de la autonomía, entendida como una capacidad que solo puede ejercitarse mediante la práctica. En ese mismo sentido, la construcción de rúbricas para la escritura desde el inicio del año buscó generar condiciones para que cada estudiante pudiera monitorear progresivamente su propio proceso de producción. Lejos de suceder de manera espontánea, esta autonomía requiere intervenciones concretas de enseñanza y herramientas sostenidas en el tiempo.

Decisiones didácticas y heterogeneidad

Uno de los primeros desafíos identificados estuvo vinculado con la extensión del texto que exigía la consigna original. Imaginar y desarrollar los tres deseos del personaje, junto con sus consecuencias, resultaba una tarea extensa, especialmente tratándose de una propuesta de invención que requería profundización narrativa. Esta dificultad se volvió significativa tanto para los estudiantes como para la docente a la hora de orientar la revisión.

Frente a esta situación, se decidió intervenir sobre la consigna y acotarla: en lugar de escribir sobre los tres deseos del Sargento Morris, se propuso desarrollar en profundidad solo uno de ellos, a elección de quienes escribían. Esta decisión didáctica se sostuvo en una concepción de la evaluación como parte inherente de la planificación y no como un agregado posterior. Evaluar, en este marco, implicó revisar el camino de enseñanza y modificar aquello que resultara necesario para generar mejores condiciones de producción y aprendizaje.

El procesador de textos como mediación pedagógica

El segundo aspecto desafiante estuvo relacionado con el soporte elegido para la escritura. La utilización del procesador de textos resultó novedosa y atractiva para el grupo, y, al mismo tiempo, alivió la tarea de revisión docente y se constituyó en un recurso de gran valor. Sin embargo, su implementación también supuso intervenciones no previstas: desde enseñar cómo escribir mayúsculas con el teclado hasta acompañar el uso de herramientas que permitieran enriquecer la escritura, como la búsqueda de sinónimos para evitar repeticiones innecesarias.

Aun con esos imprevistos, la experiencia mostró que los beneficios del soporte digital resultaron mayores que las dificultades iniciales. De todos modos, fue importante dejar en claro que el uso del procesador de textos no constituía en sí mismo un contenido a evaluar en el cierre bimestral, ya que no había sido uno de los contenidos enseñados sistemáticamente. Lo que se evaluaba era la producción de un texto en parejas, en respuesta a la consigna de escritura y de acuerdo con la rúbrica de revisión disponible para el grupo en el aula y en sus carpetas. Esta herramienta permitió reducir la distancia entre cómo se enseña y cómo se evalúa, al tiempo que fortaleció la autonomía de quienes aprenden.

Conclusión

La experiencia permite advertir que la escritura por proyectos constituye una oportunidad valiosa para evaluar en aulas heterogéneas. Cuando la evaluación se articula con decisiones didácticas concretas, se vuelve posible ajustar consignas, revisar soportes, contemplar distintos ritmos y generar condiciones más justas para que todos los estudiantes puedan participar y producir. En este sentido, evaluar no supone solo valorar un resultado final, sino también sostener una mirada pedagógica atenta al proceso, a la revisión y a las mediaciones que hacen posible el aprendizaje.

Referencias

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

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

El desafío como motor

La escritura como territorio de competencia, corrección colectiva y aprendizaje situado en la escuela técnica

Julietta Cortese

Resumen

El presente artículo analiza una experiencia de evaluación formativa desarrollada en una escuela técnica de la Ciudad de Buenos Aires a partir de la implementación de una Olimpiada de Ortografía. Frente a una concepción tradicional de la evaluación como instancia de verificación y control, la propuesta se presenta como un dispositivo pedagógico orientado a integrar enseñanza, retroalimentación y mejora progresiva de los aprendizajes. A través de dictados semanales, rondas de clasificación y actividades de detección y corrección de errores en textos ajenos, la experiencia promueve una relación distinta con la ortografía, ya no entendida como un conjunto de reglas arbitrarias, sino como un sistema comprensible y revisable. El texto sostiene que la práctica sostenida, la explicitación de criterios y el trabajo metacognitivo con el error convierten la evaluación en una herramienta de conocimiento y en una oportunidad para fortalecer la autonomía de los estudiantes.

Palabras clave: evaluación formativa; ortografía; retroalimentación; error; escuela técnica

Introducción

En el imaginario escolar, la evaluación suele ser concebida como el momento destinado a verificar, constatar y medir. Esta representación entra en tensión con las corrientes pedagógicas contemporáneas que la redefinen como una práctica formativa integrada a la enseñanza y al aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación no constituye un apéndice ni un mero control, sino una instancia en la que el sujeto que aprende también discrimina, valora, critica, razona y decide. En este marco, la experiencia de la Olimpiada de Ortografía implementada en una escuela técnica de la Ciudad

de Buenos Aires se presenta como un dispositivo de evaluación formativa que transforma la calificación en una herramienta de conocimiento y de mejora.

Una práctica situada en la cultura institucional

La experiencia se desarrolla año tras año, desde hace al menos una década, en una escuela técnica de nivel secundario, con grupos tanto del ciclo básico como del ciclo superior. En estas instituciones existe una fuerte tradición de participación en olimpiadas científicas de matemática, física y química, lo que ha consolidado una cultura escolar basada en la preparación técnica, la superación progresiva y la competencia académica. La Olimpiada de Ortografía se apoya en esa lógica ya instalada, pero la desplaza hacia un campo con menor centralidad en el diseño curricular técnico: la lectura, la escritura y la reflexión sobre la lengua. De este modo, la propuesta no aparece como una iniciativa aislada, sino como una intervención pedagógica que dialoga con la cultura institucional y otorga visibilidad al área de Humanidades.

Durante el primer cuatrimestre, todos los cursos realizan dictados semanales de resolución obligatoria. Estas instancias no tienen carácter sumativo, sino diagnóstico y preparatorio. Quienes obtienen los puntajes más altos acceden a una segunda ronda, en la que deben identificar y corregir errores ortográficos en textos deliberadamente incorrectos. Los estudiantes que superan esa instancia participan luego de una final con la misma lógica de detección y enmienda. La progresión entre etapas incrementa la complejidad y exige no solo recordar normas, sino comprender y aplicar el sistema ortográfico en situaciones concretas.

La evaluación como proceso continuo

Uno de los aportes más valiosos de la experiencia radica en su carácter procesual. Las rondas iniciales no son simples filtros de selección, sino verdaderas instancias de aprendizaje con anclaje curricular. A través de ellas, los estudiantes toman conciencia de sus errores recurrentes, mientras que los docentes pueden identificar patrones comunes y reorientar sus estrategias de enseñanza. En este sentido, la propuesta responde a una concepción de la evaluación centrada en los procesos y no solo en los productos finales. Evaluar y enseñar dejan de ser acciones separadas para convertirse, en la práctica, en una misma operación pedagógica.

La continuidad de los dictados y la reiteración de criterios conocidos permiten que la evaluación no aparezca como una sorpresa ni como una amenaza, sino como un recorrido acompañado. Esto transforma el vínculo de los estudiantes con la ortografía, que deja de presentarse como un espacio de sanción para convertirse en un ámbito de observación, comprensión y mejora.

El error como insumo pedagógico

Otro aspecto central de la propuesta es la resignificación del error. Los modelos tradicionales de evaluación suelen señalar la equivocación con una connotación negativa, como señal de déficit o falla. En cambio, desde una perspectiva cognitiva y formativa, los errores constituyen indicadores valiosos para comprender las representaciones y estrategias elaboradas por los estudiantes. La Olimpiada de Ortografía se apoya fuertemente en esta idea: en las rondas de corrección de textos, la tarea principal consiste precisamente en detectar, comprender y enmendar errores producidos por otros.

Esta inversión resulta pedagógicamente significativa. Los estudiantes dejan de ser únicamente objetos de evaluación para convertirse en sujetos que evalúan. Al analizar errores en producciones ajenas, ejercitan la misma competencia metacognitiva que luego necesitarán para revisar su propia escritura. Así, el error deja de ser una marca de fracaso y pasa a constituirse en materia de análisis y aprendizaje.

Retroalimentación y criterios compartidos

La retroalimentación ocupa un lugar estructurante en la experiencia. Los criterios de corrección ortográfica son conocidos desde el comienzo, lo que aporta transparencia al proceso y permite sostener devoluciones comprensibles y consistentes. Tras cada dictado, los textos se devuelven con comentarios que no solo marcan el error, sino que explicitan el principio ortográfico involucrado. De esta manera, la retroalimentación se centra en el aprendizaje y no en la nota, y vincula el propósito de la tarea con criterios claros de evaluación.

Esta modalidad permite que los estudiantes comprendan dónde están, hacia dónde se espera que avancen y qué necesitan revisar para mejorar. La retroalimentación no opera como corrección meramente punitiva, sino como orientación pedagógica que organiza el proceso y sostiene la continuidad entre una instancia y otra.

Conclusión

La experiencia muestra que la participación sostenida en dictados preparatorios mejora sensiblemente el desempeño en las instancias competitivas, lo que sugiere que la práctica reiterada y la retroalimentación oportuna inciden en el aprendizaje de manera más efectiva que una evaluación puntual y aislada. Sin embargo, el valor de la propuesta no reside únicamente en los resultados, sino en el cambio de percepción que produce en los estudiantes: la ortografía deja de ser vista como un conjunto de reglas arbitrarias para convertirse en un sistema con lógica interna, susceptible de ser comprendido y dominado. En este sentido, la Olimpiada de Ortografía no es solo una

competencia, sino una apuesta por una evaluación que enseña, orienta y sitúa al estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje.

Referencias

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

Celman, S. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. del C. Palou de Maté, La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35–66). Paidós.

Correr contra uno mismo: registros personales y coevaluación en aulas heterogéneas

Nazarena Santeiro

Resumen

La experiencia que aquí comparto se desarrolló en una escuela secundaria Evaluar para aprender en la diversidad: propuesta didáctica con retroalimentación y criterios compartidos

Contexto y objetivos de la propuesta

En un aula de 3.º año de escuela secundaria pública trabajé con 27 estudiantes de 14 a 15 años. La heterogeneidad era clara: trayectorias escolares diversas, distintos niveles de motivación, antecedentes deportivos muy variados. Algunos vivían el deporte en clubes, otros se sentían inseguros ante la exposición física; varios combinaban estudio y trabajo. Este panorama impulsó a pensar la enseñanza y la evaluación como herramientas que acompañaran y potenciarán, no como filtros excluyentes.

La propuesta se organizó como un taller de atletismo de seis semanas, con clases de dos horas, dos veces por semana. Los objetivos centrales fueron:

- Que cada alumno reconozca su punto de partida y registre su evolución en pruebas de velocidad y resistencia.
- Fomentar responsabilidad y participación activa mediante registros, autoevaluación y coevaluación.
- Ubicar la evaluación como oportunidad de mejora continua, no solo como certificación de un resultado.

Esta mirada se alinea con la idea de la evaluación como recurso indispensable para perfeccionar enseñanza y aprendizaje, planteada por Camilloni, y con la necesidad de criterios claros y retroalimentación significativa que proponen Anijovich y Cappelletti.

Cómo se llevó a cabo la propuesta:

Establecer líneas de base y criterios compartidos

Desde la primera clase se aplicó una prueba diagnóstica de 60 m y 800 m para obtener una línea de base individual. Cada estudiante registró tiempo, percepción de esfuerzo y sensaciones. Ese registro tenía sentido para cada uno, no para comparar con el resto.

Paralelamente, se construyeron con el grupo criterios simples de observación: técnica, esfuerzo, participación y actitud. Funcionaron como una pequeña rúbrica, orientadora para docentes y alumnos, evitando que la nota sea el centro único.

Eso conecta con apuntes de Anijovich sobre prácticas innovadoras que se buscan sostener en el tiempo y con la idea de utilizar rúbricas para acompañar procesos, no solo para calificar.

Estaciones con variantes según niveles

Cada sesión se organizó en estaciones: técnica de carrera, coordinación motriz, resistencia continua o fraccionada, y fuerza con peso corporal. En cada estación había variantes de distancia, intensidad o complejidad. Así, los estudiantes con menor condición física participaban sin sentirse excluidos; los más hábiles se desafiaban con versiones más exigentes. La heterogeneidad se volvió recurso pedagógico: unos apoyaban técnicamente a sus pares, otros se ocupaban de registrar tiempos o motivar.

Camilloni subraya que los programas e instrumentos de evaluación deben ser coherentes con la concepción de enseñanza y aprender, y usar diversos instrumentos según necesidades. Esto respalda el uso de distintos tipos de actividades y registros en la misma propuesta.

Retroalimentación constante y participación activa

La retroalimentación se ofreció de inmediato: observaciones breves sobre postura, ritmo, respiración o distribución del esfuerzo, con orientación concreta para mejorar. Se reservaron espacios para diálogo docente-estudiante y para intercambio entre pares.

Semanalmente se realizó una instancia de coevaluación en grupos pequeños: cada alumno observaba brevemente la ejecución de un compañero, usaba los criterios acordados y brindaba una recomendación en tono respetuoso. Esto buscó desarrollar mirada crítica y responsabilidad por el proceso del otro, fortaleciendo la autorregulación y convirtiendo al alumno en protagonista de la evaluación.

Autoevaluación guiada

Al cerrar cada clase, los alumnos respondían preguntas orientadoras: ¿qué logré hoy respecto a mi tiempo inicial?, ¿qué técnica puedo mejorar?,

¿cuál es mi meta para la próxima clase? No se trató de asignar nota, sino de construir un hábito de monitoreo personal y de reflexión sobre el propio aprendizaje. Camilloni sugiere que un programa de evaluación de calidad debe servir como dispositivo de autoevaluación para alumnos y docentes, lo que refuerza esta práctica.

Resultados observados

Al finalizar las seis semanas se repitieron las pruebas de 60 m y 800 m. La mayoría mostró mejoras, aunque con distintos grados. Más importante que los valores numéricos fue la actitud: quienes al principio evitaban participar terminaron sosteniendo el esfuerzo e intentando mejorar; los más rápidos aprendieron a valorar el esfuerzo ajeno y asumieron roles de apoyo. El clima pasó de competencia rígida a colaboración genuina, con mayor disposición a equivocarse y reintentar.

La reducción de ansiedad de los menos experimentados y el aumento de implicación parecieron directamente vinculados a la orientación hacia el proceso personal, a la claridad de criterios y a la retroalimentación útil. La inversión de tiempo en planificar y ofrecer devoluciones se justificó por los efectos positivos, y coincide con el desafío que menciona la entrevista a Anijovich sobre la falta de tiempo, algo que dificulta sostener buenas prácticas pese a su valor.

Valoraciones y posibles mejoras

Lo más valioso fue comprobar que, cuando la evaluación es visto como oportunidad, la heterogeneidad se convierte en motor de aprendizaje rico y solidario. Promover criterios claros, registros personales, auto y coevaluación, y devoluciones útiles permite que los estudiantes se apropien de su proceso. Este enfoque no disminuye expectativas; las amplía al pedir a cada alumno avanzar desde su propio punto de partida.

Para futuras experiencias sugiero tres mejoras concretas:

Rúbricas más detalladas: con descriptores precisos que clarifiquen qué implica un desempeño de calidad, facilitando comprensión y autogestión.

Registros escritos sistemáticos: conservar por escrito las devoluciones clave para que el alumno revise su progreso a lo largo del taller y en otras materias.

Espacios de co-construcción de criterios: permitir que los estudiantes propongan ajustes o nuevos indicadores, fortaleciendo la responsabilidad y el sentido de pertenencia al proceso evaluativo.

En síntesis, enseñar y evaluar en aulas heterogéneas

exige planificar con decisión: diversificar propuestas, usar instrumentos pertinentes y acompañar procesos con retroalimentación y participación activa. Así, la evaluación deja de ser trámite burocrático y se vuelve experiencia de aprendizaje compartido, coherente con los aportes de Anijovich, Cappelletti y Camilloni, y con el compromiso pedagógico de transformar la diversidad en oportunidad.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y Cappelletti, G. *La evaluación como oportunidad*.

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

Camilloni, A. R. W. de. (1998). *La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran*.

Palabras finales

Llegamos al final de este número con una convicción fortalecida: pensar la evaluación sigue siendo una de las tareas más necesarias y más profundas de la escuela. No porque se trate solamente de revisar instrumentos o formatos, sino porque en cada práctica evaluativa se pone en juego una manera de mirar a quienes aprenden, de leer sus procesos y de asumir la responsabilidad de enseñar.

Los textos que componen esta edición dejan una huella común. En todos ellos, la evaluación aparece desligada de su versión más reducida -la del control, la sanción o la mera calificación- para recuperar su densidad pedagógica como práctica de acompañamiento, de orientación y de reconocimiento. Desde aulas de nivel inicial hasta espacios de formación superior, desde la alfabetización hasta la matemática, la historia, la escritura o la educación física, este número muestra que evaluar puede ser también una forma de habilitar, de sostener y de hacer lugar.

Como equipo editorial, valoramos especialmente la honestidad pedagógica que atraviesa estas páginas. Aquí no hay recetas ni fórmulas cerradas. Hay docentes que piensan sus prácticas, que revisan sus decisiones, que se dejan interpelar por la diversidad real de sus grupos y que buscan, aun en condiciones complejas, construir formas de evaluación más justas, más claras y más consistentes con el derecho a aprender.

Esa quizá sea una de las enseñanzas más valiosas de este recorrido: la evaluación cobra verdadero sentido cuando deja de clausurar y empieza a abrir. Cuando no se limita a medir lo alcanzado, sino que ayuda a reconocer lo que está en proceso. Cuando no reduce a los estudiantes a un resultado, sino que los reconoce en la singularidad de sus trayectorias. Cuando no se separa de la enseñanza, sino que se vuelve una de sus expresiones más delicadas y más decisivas.

Cerramos este número agradeciendo profundamente a quienes compartieron sus experiencias, sus preguntas y sus reflexiones. En cada artículo hay una apuesta por seguir pensando la escuela desde adentro, con rigor, con sensibilidad y con compromiso.

Que estas páginas no sean un cierre definitivo, sino una invitación a continuar la conversación. Porque seguir pensando la evaluación es, también, seguir defendiendo una escuela capaz de enseñar, de acompañar y de reconocer.

Equipo editorial

SEDEBA

SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES