



Universidad Abierta Interamericana

**Facultad de Ciencias de la Educación y
Psicopedagogía**

**RELACIÓN ENTRE LA
PLANIFICACIÓN DOCENTE Y LA
EVALUACIÓN EN EL AULA**

TALLER DE TESIS

Estudiante: Tavorro, Maria Celeste

Profesor: Sanchez, Jorge

2025

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la relación entre la planificación educativa que elaboran los docentes, lo que se enseña y los procesos de evaluación que aplican en el aula, con el fin de determinar si existe coherencia entre lo que se planifica y lo que efectivamente se evalúa. Partiendo de la premisa de que la evaluación debe responder a los objetivos y competencias establecidos en la planificación, se busca comprender cómo los docentes articulan ambos procesos dentro de su práctica pedagógica diaria.

Este trabajo contribuye a reflexionar sobre la necesidad de fortalecer la formación docente en cuanto a evaluación por competencias y planificación efectiva, promoviendo una práctica pedagógica más coherente, reflexiva y centrada en los aprendizajes significativos de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Planificación educativa, procesos de evaluación, coherencia, articulación, práctica pedagógica, retroalimentación, aprendizajes significativos.

ÍNDICE

Pregunta-Problema	2
Resumen	2
Palabras clave	2
Índice	3
Introducción	5
Antecedentes de investigación	7
Capítulo 1: La planificación docente	10
1.1. Concepto de planificación educativa	10
1.2. Elementos clave de la planificación didáctica	11
1.3. Características fundamentales de la planificación docente	12
Capítulo 2: La evaluación del aprendizaje en el aula	13
2.1. Concepto de evaluación	13
2.2. Tipos de evaluación y sus funciones pedagógicas	14
2.3. Instrumentos y criterios de evaluación	16
2.4. Autoevaluación y coevaluación	17
Capítulo 3: Relación entre planificación y evaluación en el aula	19
3.1. La necesidad de coherencia entre planificación y evaluación	19
3.2. Evaluación como parte integral del proceso de planificación	20
3.3. La retroalimentación y su incidencia en la toma de decisiones pedagógicas	21
Capítulo 4: La Didáctica como disciplina pedagógica	23
4.1. Conceptos y enfoques de la didáctica	23
4.2. Principios didácticos fundamentales	25

4.3. La didáctica y su relación con la planificación y la evaluación	26
Capítulo 5: La enseñanza del área de Matemática en la educación primaria	28
5.1. Características del área de Matemática en el nivel primario	28
5.2. Aportes de la didáctica de Matemática	29
5.3. La planificación de la enseñanza en Matemática	30
5.4. La evaluación en el área de Matemática	32
5.5. La coherencia entre planificación y evaluación en la enseñanza de la Matemática	33
Trabajo de campo	35
Conclusión	48
Bibliografía	50

INTRODUCCIÓN

La presente tesis se propone indagar la relación entre la planificación docente y la evaluación en el aula en el nivel primario, con el propósito de comprender cómo ambas dimensiones se articulan en las prácticas pedagógicas cotidianas.

La planificación y la evaluación constituyen pilares fundamentales del quehacer docente, en tanto orientan y regulan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el nivel primario, estas prácticas adquieren una relevancia particular, ya que permiten estructurar experiencias educativas significativas desde los primeros años de escolarización. Sin embargo, en el ámbito escolar cotidiano, no siempre se observa una articulación coherente entre lo que el docente planifica y lo que efectivamente evalúa, lo cual puede impactar negativamente en la calidad de los aprendizajes.

La presente investigación surge de la inquietud por comprender cómo los docentes del nivel primario de la provincia de Buenos Aires articulan los procesos de planificación y de evaluación. En particular, se busca indagar cuál es la relación que establecen los docentes entre los objetivos y criterios que definen en sus planificaciones y los instrumentos y enfoques que emplean para evaluar a sus estudiantes.

El marco teórico recupera aportes de la pedagogía y la didáctica que abordan la planificación como herramienta profesional de organización y anticipación, y la evaluación como proceso formativo, continuo y contextualizado.

El trabajo de campo consiste en la aplicación de un cuestionario a docentes del nivel primario, cuyas respuestas permiten describir y analizar representaciones y prácticas en torno a la planificación y a la evaluación. A partir de los resultados obtenidos, se propone una reflexión crítica sobre los logros, las tensiones y los desafíos que atraviesan la práctica docente en relación con estos dos pilares fundamentales del quehacer educativo.

Este trabajo se estructura en cinco capítulos. En el primero se presenta el concepto de planificación docente, los elementos clave y sus características fundamentales. El segundo desarrolla el concepto y tipos de evaluación, sus instrumentos y criterios, como también se menciona y explica los conceptos de autoevaluación y la coevaluación. El tercero aborda la relación entre planificación

y evaluación en el aula desde una mirada pedagógica. El cuarto detalla la metodología utilizada. El quinto, y último capítulo, hace hincapié a la enseñanza en el área de Matemática. En otro apartado, se presenta y analiza los resultados del trabajo de campo, acompañado de conclusiones mediante el marco teórico. Finalmente, se cierra con una conclusión general que retoma los aportes centrales del estudio.

Con este trabajo se busca no solo aportar al campo académico, sino también ofrecer un aporte reflexivo y práctico que contribuya a enriquecer la labor docente cotidiana.

PREGUNTA-PROBLEMA

¿Cómo se relaciona la evaluación que aplican los docentes con la planificación curricular en el aula, y en qué medida existe congruencia entre lo que se planifica, lo que se enseña y lo que se evalúa?

ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Tema: Planificación y evaluación

1. Antecedentes en Argentina

López, M. E. (2018). *La coherencia entre planificación y evaluación en docentes de nivel primario del distrito de Moreno*. Tesis de Licenciatura en Educación, Universidad Nacional de Luján.

Este trabajo se desarrolló en escuelas públicas del nivel primario en el distrito de Moreno, Provincia de Buenos Aires. A través de entrevistas y análisis de documentos, la autora indagó la manera en que los docentes diseñaban su planificación y cómo evaluaban posteriormente. La investigación identificó una brecha significativa entre los objetivos y criterios propuestos en las planificaciones y los instrumentos de evaluación utilizados. Uno de los principales hallazgos fue que muchos docentes replicaban prácticas evaluativas tradicionales, sin una vinculación real con lo que habían planificado previamente. El estudio sugiere que estas incoherencias responden, en parte, a una falta de formación específica en evaluación y a la presión institucional por cumplir con contenidos más que con procesos de aprendizaje. La autora concluye que la articulación entre planificación y evaluación no siempre se da de forma reflexiva, lo que impacta en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Salas, G. (2021). *Evaluar para enseñar: Un análisis de las prácticas evaluativas en escuelas primarias públicas de la Provincia de Buenos Aires*. Universidad Nacional de La Plata.

La autora realizó un estudio de enfoque mixto en escuelas públicas de diferentes regiones de la provincia de Buenos Aires. El objetivo fue comprender cómo evalúan los docentes en relación con lo planificado. Entre los hallazgos más relevantes se destaca el uso extendido de pruebas escritas de tipo sumativa como única herramienta de evaluación, muchas veces desvinculadas de los propósitos de enseñanza propuestos al inicio del ciclo. Salas destaca que, si bien los docentes reconocen la importancia de evaluar en coherencia con la planificación, en la práctica se observan contradicciones entre lo que se planifica (en general con lenguaje curricular actualizado) y lo que se evalúa (con prácticas

tradicionales). La investigación remarca la necesidad de mayor acompañamiento institucional y formación docente continua en evaluación formativa, con enfoque en competencias.

2. Antecedentes en Latinoamérica

Martínez, J. (2017). *La planificación y la evaluación como procesos articuladores del quehacer docente en educación básica.* Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Esta investigación cualitativa se centró en observar cómo los docentes colombianos del nivel básico (equivalente a nivel primario) relacionan la planificación con la evaluación. Se trabajó con grupos focales y revisión de planificaciones semanales. El estudio demostró que los docentes suelen planificar con base en los lineamientos del currículo oficial, pero luego aplican evaluaciones descontextualizadas que no siempre reflejan los criterios planteados. Martínez destaca que existe una desconexión entre el discurso pedagógico y la práctica concreta, muchas veces influida por el escaso tiempo institucional para revisar, ajustar o rediseñar los instrumentos evaluativos. El estudio propone fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes como forma de mejorar la coherencia entre planificación y evaluación.

Castro, P. y Rivera, L. (2019). *Relación entre la planificación curricular y la evaluación de los aprendizajes en docentes de primaria en Perú.* Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

A partir de una metodología cuantitativa y con la participación de 80 docentes de escuelas públicas de Lima, esta investigación analizó cómo se vinculan los procesos de planificación y evaluación. A través de encuestas y revisión de cuadernos de campo, se determinó que el 62% de los docentes no considera los indicadores planteados en la planificación al momento de diseñar las evaluaciones. Las autoras atribuyen esta desconexión a la presión por cumplir con los tiempos del calendario escolar, así como a la falta de capacitación continua sobre evaluación por competencias. También se evidenció una

tendencia a priorizar los resultados cuantitativos por sobre la evaluación formativa, lo que debilita el acompañamiento pedagógico personalizado.

Capítulo I: La planificación docente

1.1. Concepto de planificación educativa

La planificación educativa es un proceso sistemático que organiza la enseñanza, es flexible, contextualizada y orientada a la acción. Se enfoca en establecer objetivos claros, seleccionar contenidos relevantes, diseñar estrategias de enseñanza y evaluación, y adaptarse a las necesidades de los estudiantes. Su rol es fundamental para estructurar el proceso educativo, desde la elaboración de currículum hasta la planificación diaria de las clases, asegurando que la enseñanza sea intencional y coherente con los objetivos.

La planificación es fundamental porque asegura la coherencia entre lo que se pretende enseñar, lo que efectivamente se enseña y lo que se evalúa. Permite al docente reflexionar previamente sobre su práctica, seleccionar estrategias didácticas adecuadas y prever recursos materiales y tecnológicos.

Una buena planificación docente debe ser coherente, flexible, abierta, continua, equilibrada y contextualizada.

Desde la experiencia docente en el nivel primario, se reconoce que una buena planificación no solo estructura la enseñanza, sino que también brinda seguridad y confianza en el aula. Planificar de manera adecuada no solo organiza el proceso educativo, sino que también permite pensar en la diversidad del grupo y diseñar propuestas que sean significativas para todos los estudiantes.

Al ingresar al aula, muchas veces lo que se había previsto como ideal requiere ajustes sobre la marcha. Contar con un camino trazado permite centrarse en lo que realmente es importante: los estudiantes. Con el tiempo, se ha aprendido que disponer de una estructura flexible es fundamental, porque cada grupo tiene su propio ritmo y sus propias necesidades.

En numerosas ocasiones, lo planificado no se ajusta a la realidad del aula, y es en esos momentos cuando una planificación abierta se convierte en una aliada, posibilitando reajustes sin perder el rumbo. Por eso, la planificación no se concibe como un camino rígido, sino como una guía que acompaña y ofrece herramientas para transformar cada clase en una experiencia significativa.

1.2. Elementos clave de la planificación didáctica:

- **Objetivos:** los cuales deben ser claros, específicos y medibles para guiar el proceso de aprendizaje.
- **Contenidos:** relevantes, interesantes y apropiados para el nivel de los estudiantes.
- **Actividades:** variadas y motivadoras para promover la participación de los estudiantes.
- **Evaluación:** continua y formativa para brindar retroalimentación a los estudiantes y docentes.
- **Recursos:** adecuados para la implementación de las actividades y deben ser utilizados de manera eficiente.
- **Organización del tiempo, espacio y agrupamientos:** considerados para facilitar el desarrollo de las actividades y la interacción entre los estudiantes.

Planificar no siempre resulta una tarea sencilla, y uno de los mayores desafíos en la práctica docente consiste en lograr que todos los elementos de la planificación realmente se articulen entre sí. Cuando los objetivos, actividades y evaluaciones están alineados, el proceso de enseñanza-aprendizaje cobra mayor sentido, facilitando que los estudiantes puedan conectar mejor con lo que aprenden.

La organización también desempeña un papel fundamental. Elegir bien los recursos, distribuir el tiempo con criterio y pensar en el espacio hace que la dinámica del aula fluya, sobre todo cuando los grupos son diversos y cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje y necesita algo distinto para avanzar.

En el nivel primario, ámbito en que se centra esta reflexión, es clave que las propuestas despierten interés y fomenten la participación activa de los niños, ya que el aprendizaje ocurre cuando hay emoción, curiosidad y sentido.

1.3. Características fundamentales de la planificación docente:

- Sistemática: debe ser organizada y ordenada, siguiendo una secuencia lógica de pasos para asegurar la coherencia y el cumplimiento de los objetivos.
- Flexible: debe permitir adaptarse a las necesidades e intereses de los estudiantes.
- Contextualizada: debe tener en cuenta el entorno social, cultural y educativo en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje.
- Participativa: debe involucrar a todos los actores relevantes, como docentes, estudiantes, padres y comunidad, para asegurar su pertinencia y efectividad.
- Procesual: es un proceso continuo que requiere revisión y ajuste a lo largo del tiempo.
- Coherente: los elementos clave de la planificación (objetivos, contenidos, actividades, evaluación) deben estar alineados y relacionados entre sí para lograr una experiencia de aprendizaje integral.

A lo largo de la práctica docente, se ha dado observado que estas características no funcionan por separado, sino que se entrelazan en la práctica cotidiana. La flexibilidad, por ejemplo, es esencial, ya que planificar no significa seguir un esquema rígido sin desviaciones, sino estar preparado para ajustarlo cuando la realidad lo demande. En múltiples situaciones, lo que parecía perfecto en papel ha requerido modificaciones inesperadas, y es ahí donde la capacidad de adaptación hace la diferencia.

Asimismo, se ha reconocido la importancia de contextualizar los contenidos para que adquieran sentido en relación con la realidad de cada uno de los estudiantes, especialmente cuando el entorno presenta desafíos particulares. Cada grupo tiene su identidad, sus intereses y sus desafíos, por lo que la planificación debe ser lo suficientemente abierta como para poder ajustarse y responder a esa diversidad.

Capítulo II: La evaluación del aprendizaje en el aula

2.1. Concepto de evaluación

La evaluación es un proceso muy importante que permite conocer el avance de los estudiantes, identificar sus necesidades de aprendizaje y así poder mejorar la calidad de la enseñanza. "...la evaluación, entendida como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función "clásica" de aprobar, promover, certificar." (Rebeca Anijovich y Graciela Laura Cappelletti, 2017, p.13)

"Toda buena evaluación es un espejo de la enseñanza. En otras palabras, lo que enseñamos y lo que evaluamos tiene que estar alineado. Parece una obviedad, pero en la práctica no lo es tanto." (Melina Furman, 2024, p.270)

La evaluación es un componente inseparable del proceso de enseñanza. Según Poggi (2015), evaluar no debe limitarse a verificar resultados, sino que debe comprenderse como una instancia formativa que permite orientar, retroalimentar y mejorar los aprendizajes.

La evaluación se puede desglosar en los siguientes aspectos:

- Proceso continuo: que se integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Sistemático: debe ser planificada y organizada, utilizando diferentes métodos y herramientas para recopilar información relevante.
- Objetivo: identificar los logros y áreas de mejora de los estudiantes, así como evaluar la efectividad de las estrategias de enseñanza.
- Retroalimentación: debe proporcionar información útil tanto a los estudiantes para que puedan mejorar su aprendizaje, como a los docentes para que puedan ajustar sus estrategias de enseñanza.
- Mejora del aprendizaje: debe ser utilizada como una herramienta para mejorar el aprendizaje, tanto en términos de los contenidos que se enseñan como de las estrategias que se utilizan para enseñar.

La evaluación educativa está adquiriendo cada vez mayor relevancia y determinación en la enseñanza. Hasta ahora, esta ha sido una actividad al

término de un periodo de enseñanza en la explicación de una materia para comprobar el nivel de aprendizaje adquirido por los estudiantes durante dicho periodo. En la actualidad, la evaluación educativa está llamada a ser el eje integrador, vertebrado y dinamizador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: los datos aportados por la evaluación educativa le pueden permitir al estudiante tener una nueva oportunidad para aprenderlo que hasta entonces no había logrado; y al profesor una nueva ocasión para volver a enseñar aquello que los estudiantes no alcanzaron a comprender con las explicaciones anteriores. (Santiago Castillo Arredondo y Jesús Cabrerizo Diago, 2009, p.16).

Desde la práctica docente en el nivel primario, se concibe la evaluación como un proceso que trasciende el resultado en una hoja, o el solo hecho de asignar una calificación. Es una instancia valiosa, una oportunidad más para mirar el recorrido de cada estudiante, entre lo aprendido y lo que aún queda por descubrir, entendiendo sus avances y ayudándolos a seguir creciendo, recordándoles siempre que equivocarse no es fallar, sino el primer paso para hacerlo mejor.

2.2. Tipos de evaluación y sus funciones pedagógicas

Existen diversos tipos de evaluación, y cada una con un propósito específico, las más comunes son:

- Evaluación diagnóstica: se utiliza para identificar las habilidades, conocimientos y actitudes previas de los estudiantes. Permite adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes y garantizar que todos tengan los conocimientos necesarios para poder avanzar en el aprendizaje.
- Evaluación formativa: tal como plantea Camilloni (2007), entendida como un proceso sistemático que permite obtener información para mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Se utiliza durante el proceso de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a identificar sus fortalezas y debilidades, a corregir errores y mejorar su desempeño. Este modelo de evaluación, como señala Melina Furman (2021), requiere que tanto el

docente como los estudiantes tengan una comprensión compartida de los objetivos de aprendizaje.

- Evaluación sumativa: se realiza al final de una secuencia de enseñanza o unidad didáctica para determinar el nivel de logro de los estudiantes. Permite medir el impacto de la enseñanza y evaluar la efectividad del proceso educativo.

En una planificación docente coherente y significativa, la evaluación cumple un rol esencial, no solo como cierre de un proceso, sino como guía permanente del mismo. En este sentido, Melina Furman (2021) sostiene que, en una buena secuencia de enseñanza, la evaluación formativa y la evaluación sumativa se complementan porque responden a distintas necesidades dentro del proceso educativo. La evaluación formativa cumple una función diagnóstica y reguladora, ya que permite observar los avances de los estudiantes, identificar obstáculos en el aprendizaje y ajustar las estrategias pedagógicas en el momento. Por su parte, la evaluación sumativa tiene como fin valorar y certificar los aprendizajes alcanzados, aportando una visión más estructurada del desempeño final.

Desde esta perspectiva, no se trata de optar por una u otra, sino de integrar ambas en una secuencia didáctica equilibrada, donde la evaluación formativa potencie el proceso de aprendizaje y la sumativa brinde información concluyente sobre los resultados obtenidos. Esta mirada implica comprender la evaluación no como un acto aislado, sino como una herramienta pedagógica que atraviesa todo el recorrido, desde el inicio hasta el cierre del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el aula, evaluar no es solo un proceso técnico, sino una forma de acompañar el proceso de aprendizaje de cada niño. Evaluar no implica únicamente medir lo aprendido, sino entender cómo acompañar de una mejor manera a los estudiantes.

Durante el inicio de clase, la evaluación diagnóstica brinda información valiosa para entender qué necesita cada grupo y cómo ajustar y adaptar las propuestas pedagógicas a esas necesidades. Sin embargo, es la evaluación formativa la que realmente transforma la enseñanza, la que permite ver de cerca cómo avanza cada estudiante, detectar las dificultades que enfrenta y brindar ayuda, además de poder darle devoluciones personalizadas.

Por su parte, la evaluación sumativa también tiene su valor, porque permite ver los logros alcanzados y cerrar etapas del proceso educativo. Lo más importante es que la evaluación no se limite a un resultado final, sino que sea parte de un proceso dinámico y significativo, donde cada estudiante tenga la oportunidad de desarrollarse a su propio ritmo.

2.3. Instrumentos y criterios de evaluación

Los criterios de evaluación son los indicadores específicos de aprendizaje que definen lo que se espera que los estudiantes aprendan y cómo se demostrará ese aprendizaje. Los instrumentos de evaluación, por otro lado, son las herramientas o técnicas que se utilizan para recopilar información y evaluar el rendimiento de los estudiantes, como exámenes (escritos u orales), trabajos prácticos, presentaciones, etc.

Los criterios deben ser claros, concisos, relevantes, consistentes y flexibles, para que sean fácilmente entendibles y aplicables por docentes y estudiantes. Por ejemplo, pueden incluir aspectos como la comprensión de conceptos, la capacidad para aplicar conocimientos, la resolución de problemas, la comunicación efectiva, la colaboración, etc. El ocultamiento de los criterios es la falta de transparencia acerca de qué importa mirar de la producción o el desempeño de los estudiantes (Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti, 2022)

Los criterios de evaluación guían la selección de los instrumentos más adecuados para evaluar el aprendizaje. Por ejemplo, si un criterio es "aplicar conocimientos para resolver problemas", un instrumento adecuado podría ser la resolución de problemas en un examen o un trabajo práctico.

“...cuando los criterios de evaluación se comparten con los estudiantes, se está develando parte del aspecto oculto y opaco que los procesos de evaluación han tenido tradicionalmente en la escuela. Ocultar criterios es un modo de monopolizar el poder, develarlos entonces es un intento de democratizar su ejercicio.” (Rebeca Anijovich y Carlos González, 2004, p.52)

Cuando los estudiantes conocen desde el inicio qué camino van a recorrer y qué se espera de ellos, su nivel de compromiso crece y pueden avanzar con más confianza. Por esta razón, resulta fundamental que los criterios de evaluación

estén claros desde el comienzo. En el nivel primario, donde la autonomía aún se encuentra en desarrollo, esa claridad es fundamental. Es importante seleccionar instrumentos de evaluación que reflejen lo que queremos evaluar, porque un criterio mal formulado puede afectar la equidad del proceso. Al final, evaluar no es solo calificar, sino acompañar el crecimiento de cada estudiante.

2.4. Autoevaluación y coevaluación

La autoevaluación y la coevaluación fomentan la metacognición, la responsabilidad y la colaboración, son estrategias de evaluación que permiten a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje y recibir retroalimentación de sus pares, respectivamente.

La autoevaluación es el proceso en el que un individuo evalúa su propio desempeño, fortalezas, debilidades y áreas de mejora. Su objetivo es fomentar la autoconciencia, la responsabilidad personal y la mejora continua.

La coevaluación, por otro lado, promueve la colaboración y el aprendizaje mutuo al permitir a los compañeros evaluar el trabajo de los demás. Su objetivo es proporcionar retroalimentación constructiva, promover la colaboración y fomentar el aprendizaje mutuo. Algunos de sus beneficios es el mayor compromiso y motivación en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de habilidades de comunicación y colaboración.

Aprender a autoevaluarse es uno de los propósitos de la evaluación formativa, en la medida en que aporta a la comprensión profunda de las tareas académicas (Andrade, 2010; Black y Wiliam, 1998, como se citó en Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti, 2017, p.109).

Históricamente, la manera de inducir a una “autoevaluación”, aunque lo correcto sería decir “autocalificación”, era preguntar al estudiante qué nota se pondría. Consideramos actualmente que este ejercicio requiere una reflexión más profunda sobre el proceso de aprendizaje de un estudiante, sobre sus desempeños y sus producciones (Dochy y otros, 1999; McDonald y Foud, 2003; Taras, 2010, como se citó en Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti, 2017, p.109).

Las actividades de auto y coevaluación (evaluación entre pares) son grandes llaves para el desarrollo de la metacognición que tanto buscamos. Ayudan a que los alumnos vayan construyendo la capacidad de mirarse a sí mismos y asumir la responsabilidad por su propio aprendizaje. Involucrar a los estudiantes en criticar su propio trabajo sirve tanto por cuestiones cognitivas como motivacionales, porque generan un compromiso mayor con sus producciones. (Melina Furman, 2021)

Promover la autoevaluación y la coevaluación representa uno de los mayores desafíos en la práctica docente, pero también una de las experiencias más gratificantes. Al principio, a los estudiantes les cuesta asumir ese rol con responsabilidad, pero con el tiempo van desarrollando una mirada crítica que transforma su manera de aprender.

A través de la coevaluación, se observa cómo los estudiantes aprenden a escuchar, a valorar el trabajo de sus compañeros y a colaborar con respeto. Por su parte, la autoevaluación, lejos de ser solo un ejercicio, los ayuda a reconocer sus avances y dificultades, a reconocer lo que han logrado y a poder ver en cada error una oportunidad de mejora.

En un contexto donde muchas veces buscan la aprobación del docente, darles herramientas para que confíen en su propio criterio es una de las mejores formas de ayudarlos a crecer.

Capítulo III: Relación entre planificación y evaluación en el aula

3.1. La necesidad de coherencia entre planificación y evaluación

Una planificación eficaz debe contemplar desde el inicio la forma en que se evaluarán los aprendizajes esperados. Esta relación es vital para garantizar la coherencia pedagógica y para asegurar que lo que se evalúa corresponde efectivamente a lo que se enseña. De acuerdo con Biggs (2005), la planificación y la evaluación no deben ser procesos aislados, sino componentes interdependientes de una misma secuencia didáctica.

Cuando existe coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y los instrumentos de evaluación, se genera un entorno de aprendizaje claro, significativo y orientado al logro. Por el contrario, la desconexión entre estos elementos puede causar confusión en el estudiante y afectar negativamente el rendimiento escolar.

La coherencia entre planificación y evaluación ha sido ampliamente destacada por autores como Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), quienes sostienen que todo proceso de evaluación debe estar directamente relacionado con los objetivos propuestos en la planificación inicial. Esta coherencia asegura que los aprendizajes evaluados sean realmente aquellos que se propusieron enseñar, y permite una mirada integral del proceso educativo.

Independientemente del enfoque pedagógico adoptado, es fundamental que exista una coherencia entre la teoría educativa, la planificación docente y los métodos de evaluación. Esta coherencia garantiza la calidad del proceso educativo y asegura que las actividades en el aula estén orientadas a los propósitos formativos planteados desde el inicio.

Desde el punto de vista de Biggs y Díaz Barriga, cuando los objetivos, las actividades y la evaluación están alineados, el aula se convierte en un espacio donde el aprendizaje fluye de manera más natural. Por el contrario, cuando esta conexión se pierde, surgen dudas y obstáculos que pueden frenar el compromiso de los estudiantes.

Por eso, los docentes enfrentamos el desafío constante de revisar nuestras prácticas para asegurar que esta coherencia no solo se mantenga, sino que

también se adapte a las necesidades reales de nuestros estudiantes. Solo así lograremos una enseñanza verdaderamente significativa.

3.2. Evaluación como parte integral del proceso de planificación

La evaluación debe estar presente en todas las fases de la planificación: antes (diagnóstica), durante (formativa) y después (sumativa) del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante planificar con una visión evaluativa, considerando qué queremos que aprendan los estudiantes, y qué criterios utilizaremos para valorar ese aprendizaje.

Según Díaz Barriga (2005), el docente que planifica con base en estos interrogantes está en mejor posición para atender la diversidad del aula, retroalimentar eficazmente y generar mejoras continuas.

Desde una perspectiva pedagógica, la evaluación no es solo un paso dentro del proceso educativo, sino un hilo conductor que debe estar presente desde el primer momento de la planificación hasta la consolidación del aprendizaje. Diversas experiencias docentes han evidenciado que, cuando se incorpora una mirada evaluativa desde el inicio, los aprendizajes se vuelven más sólidos y contextualizados en la realidad del aula.

La evaluación diagnóstica, en este sentido, permite identificar las fortalezas, los desafíos y las formas particulares en que cada estudiante se aproxima al conocimiento. Por otro lado, la evaluación formativa se constituye como una herramienta clave para ajustar estrategias didácticas y acompañar los procesos de aprendizaje de manera más cercana y efectiva.

Desde esta perspectiva, se sostiene que una planificación verdaderamente significativa no concibe la evaluación como un momento aislado, sino como una guía que retroalimenta y transforma la enseñanza. Esta concepción no solo permite mejorar la calidad educativa, sino que también promueve una educación más inclusiva y adaptada a la diversidad del aula, centrada en el progreso y el bienestar de cada estudiante.

3.3. La retroalimentación y su incidencia en la toma de decisiones pedagógicas.

Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2017) afirman que ofrecer una apropiada retroalimentación a los estudiantes es una de las tareas más compleja que tiene hoy un docente. Evaluar, no se trata únicamente de acreditar saberes a los estudiantes, sino también de promover la concientización de su propio proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de su autonomía.

Las autoras destacan que la retroalimentación formativa es esencial para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. No se trata solo de corregir errores, sino de proporcionar información que permita a los estudiantes reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y avanzar en él. Esta retroalimentación debe ser oportuna, específica y centrada en los criterios de evaluación establecidos.

Es importante involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, ya que ayuda a desarrollar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y mejorar el manejo del tiempo, además de aumentar la motivación, el compromiso y responsabilidad. La retroalimentación efectiva ayuda a los estudiantes a identificar sus fortalezas y áreas de mejora, promoviendo una actitud activa y responsable hacia su aprendizaje.

Una planificación vinculada a una evaluación formativa permite al docente tomar decisiones oportunas: modificar estrategias, adaptar contenidos o diversificar recursos. La retroalimentación es una consecuencia directa de una evaluación alineada, ya que proporciona datos reales sobre el progreso del estudiante.

"La retroalimentación es una herramienta fundamental que permite tomar decisiones pedagógicas orientadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo una mirada reflexiva y contextualizada del acto educativo". (Anijovich y Cappelletti, 2017)

La retroalimentación, constituye uno de los aspectos más transformadores del proceso evaluativo. Tal como señalan Anijovich y Cappelletti, brindar una retroalimentación significativa es un desafío, pero su impacto en el aprendizaje es inmenso.

Diversas experiencias docentes han demostrado que, cuando la devolución es clara, específica y oportuna, los estudiantes no solo mejoran su rendimiento, sino

que también desarrollan una mayor confianza en sus propios procesos. Esta claridad favorece la motivación y el compromiso, ya que los estudiantes comienzan a reconocer sus logros y a trabajar de manera consciente sobre sus dificultades. La autonomía que se genera a partir de este proceso es fundamental para alcanzar un aprendizaje genuino y duradero.

Desde la práctica docente, la retroalimentación se ha consolidado como una herramienta esencial para tomar decisiones con mayor precisión, permite adaptar materiales, modificar estrategias y profundizar contenidos en función de las necesidades particulares de cada grupo. Por ello, se sostiene que la retroalimentación no debería ser un elemento secundario, sino una pieza central en la planificación y en la evaluación formativa. Es, en definitiva, el componente que posibilita que el aprendizaje evolucione y se ajuste a la realidad concreta de cada aula.

Capítulo IV: La Didáctica como disciplina pedagógica

4.1. Conceptos y enfoques de la didáctica

La didáctica ocupa un lugar central dentro del campo de la educación, ya que se encarga de estudiar, fundamentar y orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La didáctica puede definirse como la disciplina pedagógica que estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus múltiples dimensiones, para analizar, comprender y transformar la práctica educativa. Según Edith Litwin (1997), la didáctica se concibe como una disciplina "teórico-práctica que intenta explicar y orientar la intervención pedagógica en situaciones específicas de enseñanza".

Diferentes autores, tales como Jean Piaget en la década del sesenta y setenta, o Howard Gardner en la década del noventa, inspiraron con sus teorías de la inteligencia acciones nuevas para mejorar las prácticas de la enseñanza y sus resultados.

Las teorías de aprendizaje siempre fueron inspiración de nuevos diseños curriculares y cambios en los enfoques de enseñanza.

Tres fueron las corrientes teóricas que por lo menos cinco décadas sentaron bases para pensar y analizar las prácticas docentes:

- La agenda clásica, centrada en la planificación (objetivos, contenidos y teorías de aprendizaje), es decir en pensar la clase anticipadamente; se construyó sobre el lema de entender la didáctica como el estudio que tenía por objeto el proceso de enseñanza-aprendizaje sin reconocer que se podía enseñar y no aprender, o enseñar y aprender mal.
- La segunda corriente se desarrolló como consecuencia directa del impacto de la ciencia cognitiva en los estudios didácticos, desplazó el énfasis de la planeación por la reflexión a posteriori de la clase. La reflexión en torno a la práctica.
- El tercer enfoque para el estudio de la didáctica se refiere al estudio de las clases en su transcurrir, es decir cuando acciones rápidas y espontáneas surge de improviso y corta el discurso o la actividad planeada para el estudiante.

Un enfoque no es, en sentido estricto una manera concreta de enseñar. Es, más bien, una síntesis, una imagen que agrupa y describe una tendencia a realizar las cosas de algún modo. Puede servir, también, como un modelo a seguir. Cuando se adopta o se adhiere a un enfoque se adquiere una manera de pensar en los alumnos, en la clase, en el propio rol y en cuáles serán los propósitos fundamentales. (Daniel Feldman, 2010, p.25)

Todo enfoque de enseñanza puede ser analizado en base a cuatro rasgos:

1. Cualquier enfoque o modelo de enseñanza sostiene alguna idea acerca del modo de aprender y, por tanto, enfatiza una forma principal de enseñanza.
2. El segundo rasgo es que todo enfoque de enseñanza mantiene algún supuesto en torno a cómo se relacionan la enseñanza y el aprendizaje. Algunos piensan que la enseñanza lo puede todo con respecto al aprendizaje y otros piensan que la enseñanza puede muy poco, y que lo mejor que puede hacer es retirarse.
3. Como tercer rasgo, relacionado con el anterior, se puede señalar que cada enfoque otorga un cierto valor a la responsabilidad que tienen que asumir la enseñanza y el que enseña.
4. El peso relativo que en el enfoque se da a lo que podemos llamar la planificación o la interacción, constituye el cuarto rasgo. Hay enfoques de enseñanza que descansan más en la planificación. Creen que la enseñanza va a ser más efectiva si el dispositivo está bien planificado y regula la actividad del alumno de manera más previsible. Otros descansan en la interacción y funcionan a la usanza de un enfoque clínico: una situación en la cual el profesor controla la situación inicial, pero su intervención abre eventos o respuestas que no son previsibles por el propio dispositivo. En buena medida, la capacidad de enseñanza reside en la capacidad del que enseña para responder en esa situación. Hay enfoques de enseñanza que, por sus características, descansan en la capacidad de manejo interactivo del profesor o del maestro. Hay otras que descansan más en la planificación y la relación del alumno con el contenido está más mediada por una tarea pautada. Por eso, tienen menos exigencias en la interacción.

Los enfoques de la didáctica son modelos teóricos que guían la forma en que los docentes enseñan y los estudiantes aprenden, a través de la denominada tríada didáctica (contenidos-docentes-alumnos), y de los llamados componentes didácticos curriculares (objetivos – contenidos – estrategias – evaluación). Los más destacados son:

- Enfoque tradicional o conductista: Se centra en la transmisión de conocimientos por parte del docente, donde el estudiante recibe la información y la memoriza, a través de la exposición del docente y la repetición por parte de los estudiantes. Las propuestas conductistas se asentaban en prácticas que reforzaban las buenas conductas y castigaban el error.
- Enfoque constructivista: En contraposición al enfoque tradicional, el enfoque constructivista, considera que los estudiantes construyen activamente su conocimiento a través de la interacción con el entorno, la reflexión y la experiencia. Se puso el acento en el proceso reflexivo y en el papel de la comprensión en el conocimiento.
- Enfoque sociocultural: Este enfoque amplía la perspectiva constructivista al incorporar la dimensión social y cultural del aprendizaje promoviendo la colaboración y el diálogo. Se destaca la importancia del trabajo colaborativo, la interacción con pares y la construcción colectiva del conocimiento.
- Enfoque por competencias: Se privilegia el desarrollo de habilidades y competencias que permitan a los estudiantes enfrentarse a situaciones reales y resolver problemas de manera efectiva.
- Enfoque tecnicista: Considera la enseñanza como una actividad científica y rigurosa, con énfasis en la planificación y los objetivos de aprendizaje.

4.2. Principios didácticos fundamentales

Los principios didácticos son normas que guían y orientan la práctica docente, y permiten garantizar que el proceso de enseñanza sea coherente, intencionado y significativo. Como señala Ruth Harf (2006), estos principios "no son recetas, sino marcos orientadores que deben contextualizarse y ajustarse a cada situación educativa".

Entre los más reconocidos se encuentran:

- Individualización: Cada estudiante es único y tiene diferentes ritmos de aprendizaje, estilos de aprendizaje y necesidades. La enseñanza debe adaptarse a estas características individuales.
- Socialización: Es importante la interacción social y el aprendizaje colaborativo. Los estudiantes aprenden no solo de los contenidos, sino también de sus compañeros y del entorno social.
- Autonomía: Fomenta la capacidad del estudiante para tomar decisiones, establecer metas, y asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Actividad: Destaca la importancia de la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje no es un proceso pasivo, sino que requiere la implicación del estudiante a través de la acción y la reflexión.
- Creatividad: Promueve el desarrollo de la capacidad creativa del estudiante, animándolo a generar nuevas ideas, a explorar diferentes enfoques y a resolver problemas de manera original.

Estos principios interactúan entre sí. La aplicación efectiva de ellos en la enseñanza contribuye a un aprendizaje más significativo, personalizado y motivador para los estudiantes.

4.3. La didáctica y su relación con la planificación y la evaluación

Planificar y evaluar son dos actos esenciales del trabajo docente, y su conexión con la didáctica es tan profunda como inevitable. Como bien señala Mariana Maggio (2012), enseñar es tomar decisiones en escenarios complejos, y para poder hacerlo de manera consciente y comprometida, necesitamos una base didáctica sólida que nos guíe.

La planificación permite anticipar y organizar la enseñanza. Desde una perspectiva didáctica, no se trata solo de secuenciar contenidos, sino de pensar propuestas que articulen saberes, tiempos, recursos, estrategias y criterios de evaluación. Tal como plantea Edith Litwin (2008), planificar implica “establecer una anticipación posible de la enseñanza, construida con fundamentos, que dé lugar a redefiniciones en el momento de la interacción con los alumnos” (p. 23).

Esto significa que la planificación debe ser flexible, abierta a la revisión constante y coherente con los propósitos formativos.

Por su parte, la evaluación constituye una dimensión inseparable del proceso didáctico. Desde una perspectiva formativa, evaluar implica generar información relevante sobre los aprendizajes de los estudiantes, pero también sobre la propia enseñanza. En palabras de Camilloni (2007), “toda evaluación es también una oportunidad de enseñanza y de aprendizaje, no sólo para los alumnos, sino también para los docentes” (p. 30). Esta concepción rompe con la idea de la evaluación como instancia final, y la instala como una práctica pedagógica continua que informa y orienta las decisiones docentes.

Del mismo modo, Anijovich y Mora (2009) afirman que evaluar debe entenderse como una práctica situada, que implica “una mirada comprensiva e interpretativa sobre los procesos de los alumnos, en función de los propósitos formativos de la enseñanza” (p. 78). Evaluar desde una perspectiva didáctica supone entonces considerar qué se enseña, cómo se enseña y con qué criterios se valoran los avances. Esto requiere construir instrumentos e indicadores coherentes con los objetivos de aprendizaje, así como generar espacios de retroalimentación que favorezcan la mejora.

Enseñar es, en gran parte, decidir: qué evaluar, cómo hacerlo, en qué momento y con qué herramientas. Pero esas decisiones no surgen de la nada, sino que se apoyan en ciertas ideas y marcos didácticos que dan sentido y dirección a nuestra práctica cotidiana.

La relación didáctica, planificación y evaluación es circular, ya que cada decisión incide en la otra, es decir que lo que se planifica debe enseñarse y evaluarse, pero también lo que se evalúa puede llevar a repensar sobre lo enseñado y volver a planificar. Cada una (didáctica, planificación y evaluación) se retroalimenta de la otra, forman parte del entramado de la enseñanza.

Una planificación bien fundamentada orienta la enseñanza; una enseñanza clara y significativa facilita la evaluación; y una evaluación reflexiva permite ajustar la planificación. Tal como expresa Litwin (2008), “la didáctica brinda el andamiaje necesario para pensar en la coherencia entre las decisiones que se toman antes, durante y después de enseñar” (p. 25).

Capítulo V: La enseñanza del área de Matemática en la educación primaria

5.1. Características del área de Matemática en el nivel primario

El área de Matemática tiene un rol fundamental en la formación integral de las y los estudiantes del nivel primario, no sólo por su valor instrumental, sino también por su potencial para desarrollar el pensamiento lógico, crítico, creativo y reflexivo. Enseñar Matemática no implica únicamente transmitir procedimientos mecánicos, sino promover la comprensión, el razonamiento y la construcción de sentido.

Tal como señalan Sadovsky, Sessa y colaboradores (2007), el propósito de la enseñanza de la Matemática escolar debe ser el de “crear condiciones para que los alumnos se apropien de los significados matemáticos, a través de la resolución de problemas y la discusión en torno a ellos” (p. 16). Esto implica pensar propuestas que permitan a los estudiantes participar activamente en la construcción del conocimiento, a partir de situaciones didácticas que desafíen sus ideas previas y favorezcan la argumentación

En el marco de la escuela primaria, los contenidos matemáticos comprenden el estudio de los números y las operaciones, la geometría, las magnitudes y medidas. La progresión en estos contenidos requiere una planificación cuidadosa que contemple el desarrollo conceptual, el uso flexible de procedimientos, la representación múltiple (gráfica, simbólica, concreta) y la comunicación matemática.

Una de las dificultades propias del área radica en el carácter abstracto de los objetos matemáticos. En este sentido, la transposición didáctica, entendida como el proceso por el cual el saber académico se transforma en saber enseñable (Chevallard, 1991), es una tarea central del trabajo docente. Esto implica seleccionar y presentar los contenidos de manera accesible, significativa y desafiante, cuidando siempre el sentido profundo de lo que se enseña.

A su vez, como plantea Parra (2008), enseñar Matemática en contextos diversos supone “tomar en cuenta las trayectorias escolares, culturales y sociales de los alumnos, ofreciendo variadas oportunidades para acceder al conocimiento” (p. 43). Esto conlleva la necesidad de incorporar estrategias diferenciadas,

materiales concretos, recursos visuales y situaciones contextualizadas que den sentido a los aprendizajes y habiliten múltiples caminos de resolución.

La enseñanza de la Matemática también requiere generar un clima de aula que valore el error como parte del aprendizaje, fomente la exploración y legitime los diferentes modos de pensar. En palabras de Rico (1997), “aprender matemáticas significa resolver problemas, pero también formularlos, interpretarlos, argumentar, comunicar ideas, validar resultados y buscar patrones” (p. 28).

Por último, el Diseño Curricular para la Educación Primaria (Dirección General de Cultura y Educación, 2008) enfatiza que el propósito del área es “favorecer el desarrollo del pensamiento matemático, promoviendo la autonomía, la búsqueda de estrategias personales y la construcción colectiva del conocimiento”. En este marco, el rol del docente es clave como mediador, generador de situaciones desafiantes y promotor de la reflexión.

5.2. Aportes de la didáctica de Matemática

La didáctica de la Matemática constituye un campo específico del saber que se ocupa de estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos matemáticos en la escuela. A diferencia de la Matemática como ciencia pura, la didáctica de la Matemática se interesa por las condiciones del aula, como qué dificultades atraviesan las y los estudiantes y qué decisiones toma el docente para mediar en ese proceso.

Desde esta perspectiva, uno de los aportes fundamentales de la didáctica de la Matemática ha sido el desarrollo de marcos teóricos y herramientas para el análisis de situaciones didácticas. Entre ellos, se destaca la teoría de las situaciones didácticas elaborada por Guy Brousseau, que propone entender la enseñanza de la Matemática como un proceso en el que el alumno interactúa con un “medio” diseñado por el docente para favorecer la construcción de saberes. Según Brousseau (2007), “el conocimiento no se transmite directamente, sino que se construye a partir de la resolución de situaciones que provocan desequilibrios y movilizan esquemas de acción” (p. 33).

Otra contribución muy valiosa es la noción de transposición didáctica, de Yves Chevallard (1991), que nos permite reflexionar sobre cómo se transforman los

saberes académicos en contenidos escolares. Enseñar es una construcción compleja que implica decidir qué se enseña, en qué orden y para qué.

La didáctica también ha contribuido a entender por qué aprender Matemática suele ser tan desafiante. A veces no es el estudiante quien “no puede”, sino que las propuestas están desconectadas de su realidad, centradas en la memorización y alejadas del sentido. Tal como señala Parra (2008), “la dificultad no está sólo en el alumno; muchas veces, las formas de enseñar y los materiales propuestos no abren caminos para la comprensión” (p. 38). Por eso, uno de los focos actuales está puesto en buscar sentido en cada propuesta, en cada problema, en cada diálogo.

Enseñar a partir de situaciones problemáticas (reales, desafiantes y ricas) es otro principio que ha ganado fuerza. No se trata de repetir ejercicios, sino de generar experiencias que impulsen a los estudiantes a pensar, a buscar, a equivocarse, a construir sus propias estrategias. Como señalan Sadovsky, Sessa y colaboradores (2007), “enseñar a partir de problemas permite promover un trabajo intelectual genuino y valorizar los procesos de búsqueda, más allá del resultado final” (p. 21). Esto transforma profundamente el rol docente, que ya no es quien transmite respuestas correctas, sino quien crea escenarios que despiertan preguntas, favoreciendo la autonomía y el pensamiento crítico

Por último, el enfoque didáctico actual promueve una mirada inclusiva y situada de la enseñanza de la Matemática, que reconoce que no hay un único camino para aprender Matemática, que cada grupo tiene su historia, su cultura, su manera de ver el mundo. Esto implica abrir el aula y ofrecer distintas oportunidades para que todos los estudiantes puedan aprender.

5.3. La planificación de la enseñanza en Matemática

La planificación constituye una herramienta esencial del trabajo docente, ya que permite anticipar, organizar y fundamentar las prácticas de enseñanza. En el área de Matemática, la planificación cobra un lugar especial, porque implica mucho más que ordenar contenidos y distribuir actividades; requiere tomar

decisiones didácticas que favorezcan aprendizajes significativos, respetando los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, sus trayectorias y modos de pensar.

Según Camilloni (2007), la planificación puede entenderse como una hipótesis de trabajo que guía la intervención pedagógica, y debe estar abierta a revisiones constantes en función del desarrollo real de las clases. En esta línea, la planificación en Matemática debe pensarse como una herramienta flexible que permita introducir ajustes, retomar contenidos, ajustar estrategias y atender a los desafíos que surjan en la práctica.

Uno de los aspectos más relevantes a tener en cuenta en la planificación del área es la selección y secuenciación de contenidos. Esta tarea no es sencilla. Como señala Litwin (2008), “la selección de contenidos no es una tarea neutral: implica decisiones sobre qué saberes se consideran valiosos y sobre cómo se espera que los alumnos se apropien de ellos” (p. 91). En el caso de la Matemática, esto supone pensar en propuestas que promuevan la comprensión conceptual, la articulación entre ideas, el uso de distintos lenguajes (números, gráficos, formas, símbolos) y la resolución de problemas que despierten la curiosidad.

Planificar Matemática, también es imaginar escenarios diversos donde el conocimiento pueda construirse. Esto incluye desde problemas abiertos hasta juegos, desde discusiones grupales hasta actividades con tecnología. Todas ellas no solo buscan enseñar contenidos, sino también formar habilidades: argumentar, explicar lo que se hizo, escuchar a otros, revisar una idea. Como plantea Sadovsky (2007), la enseñanza de la Matemática debe generar “entornos en los que los alumnos tengan oportunidades genuinas de pensar, probar, equivocarse, discutir y volver sobre sus ideas” (p. 17).

No podemos dejar de lado otro aspecto fundamental, que es la coherencia entre lo que enseñamos, cómo lo hacemos y cómo lo evaluamos. En este sentido, Anijovich y Cappelletti (2017) destacan que planificar no es únicamente prever qué enseñar, sino también cómo hacerlo y con qué criterios se evaluará. Esto es especialmente importante en Matemática, donde muchas veces lo que se evalúa (cálculos, resultados) no siempre refleja lo que realmente queremos enseñar: comprensión, estrategias, pensamiento lógico.

También, es importante considerar que una planificación matemática situada debe tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes, sus modos de aprender, el contexto institucional y social, y los lineamientos curriculares jurisdiccionales. Solo así será posible ofrecer una enseñanza que no sólo transmita conocimientos, sino que también habilite procesos de construcción crítica e inclusión educativa.

5.4. La evaluación en el área de Matemática

Evaluar en Matemática no puede limitarse a la calificación de respuestas correctas o erróneas, ni al simple registro de resultados. Aprender Matemática es un proceso complejo, que implica mucho más que aplicar fórmulas: requiere comprender, pensar, justificar, buscar caminos, equivocarse y volver a intentar. Por eso, evaluar en este campo es también acompañar ese recorrido.

Según Camilloni (2007), evaluar es un proceso continuo que forma parte del acto educativo y permite conocer no sólo lo que los alumnos saben, sino cómo lo saben, cómo piensan, cómo resuelven y qué dificultades encuentran. En Matemática, esta mirada es clave si queremos dejar atrás evaluaciones centradas solo en algoritmos y operaciones repetitivas, y avanzar hacia prácticas más reflexivas y profundas.

Para que la evaluación sea verdaderamente formativa, necesitamos ampliar la mirada, no alcanza con una prueba escrita. Resolver problemas, escribir ideas, participar en discusiones, autoevaluarse y analizar procesos, todas estas formas pueden darnos pistas valiosas sobre cómo se está aprendiendo. Como plantean Anijovich y Mora (2014), “evaluar es mucho más que emitir un juicio sobre lo aprendido: es una oportunidad para reflexionar sobre la enseñanza, tomar decisiones y acompañar los procesos de mejora” (p. 23).

También es importante valorar el proceso, no solo el resultado final. Esto implica reconocer los caminos recorridos, los errores que se transforman en aprendizaje, las estrategias creativas, las formas personales de pensar. Litwin (2008) subraya que “el error no debe ser penalizado, sino comprendido como parte inherente del proceso de aprender, especialmente en áreas como Matemática, donde se trabaja sobre estructuras de pensamiento complejas” (p. 78).

Otra cuestión fundamental es que los instrumentos de evaluación estén en sintonía con lo que se enseña. Si promovemos el trabajo con problemas abiertos, no tiene sentido evaluar con ejercicios cerrados. En este sentido, Sadovsky, Sessa y colaboradores (2007) sostienen que una evaluación auténtica en Matemática debe retomar el tipo de trabajo que se realiza en el aula, incluyendo problemas desafiantes, discusiones colectivas y múltiples formas de representación.

Por otro lado, la evaluación debe también ser un acto ético y político: debe promover la inclusión, respetar los tiempos de aprendizaje, valorar los avances y reconocer los diferentes modos de aprender. Tal como señalan Anijovich y Cappelletti (2017), evaluar con justicia implica “mirar con otros ojos”, correrse de los estereotipos y propiciar decisiones pedagógicas que sostengan el derecho a aprender de todos los estudiantes.

En definitiva, evaluar en Matemática implica comprometerse con una práctica pedagógica más humana, crítica y transformadora. Supone repensarnos como docentes, revisar nuestros modos de mirar y proponer evaluaciones que incluyan, que abran puertas, que acompañen los aprendizajes con sentido.

5.5. La coherencia entre planificación y evaluación en la enseñanza de la Matemática

La planificación y la evaluación no son compartimentos estancos dentro del trabajo docente: caminan juntas, se retroalimentan, se explican entre sí. En el caso de la enseñanza de la Matemática, este vínculo cobra especial relevancia, porque aquello que se evalúa, más allá de lo que se haya planificado, habla con claridad de lo que se valora como aprendizaje. Por eso, sostener la coherencia entre ambas no es un detalle menor, es clave para que la enseñanza tenga sentido, sea justa y ayude realmente a construir conocimientos matemáticos profundos.

Como plantea Camilloni (2007), planificar no es solo decidir qué contenidos trabajar, sino también pensar desde el principio cómo se acompañarán y evaluarán esos aprendizajes. La evaluación, entonces, no es un momento aislado al final del camino, sino una parte integrada del proceso, que ayuda a

comprender, mejorar y sostener el recorrido. Esto es especialmente importante si queremos superar enfoques rutinarios centrados en la repetición y los procedimientos mecánicos. Si en clase trabajamos con situaciones problemáticas, con discusiones, con propuestas exploratorias, la evaluación también debe reflejar ese espíritu. Enseñar de una forma y evaluar de otra no solo genera confusión, sino que, como señalan Anijovich y Mora (2014), “los modos de enseñar y los modos de evaluar deben dialogar entre sí para ofrecer oportunidades reales de aprender” (p. 38).

Litwin (2008) advierte que estas rupturas entre lo que se dice que se enseña y lo que efectivamente se evalúa pueden deslegitimar todo el proceso. No es lo mismo invitar a pensar y luego pedir respuestas cerradas, que generar una propuesta en la que las y los estudiantes puedan demostrar lo que saben de distintas maneras.

Lograr esa coherencia implica tomar decisiones que articulen los propósitos, los contenidos, las estrategias y los criterios de evaluación. Como proponen Anijovich y Cappelletti (2017), se trata de construir “un entramado pedagógico en el que cada componente tenga sentido en relación con los otros” (p. 54). En Matemática, eso puede traducirse en planificar una actividad que trabaje el valor posicional de los números y evaluar luego si los estudiantes pueden reconocer, aplicar y explicar ese concepto en distintas situaciones.

Por supuesto, todo esto requiere una actitud atenta, reflexiva y abierta por parte del docente. Escuchar al grupo, observar lo que ocurre en el aula, animarse a revisar lo planificado y a transformar los criterios evaluativos es parte del compromiso de enseñar con sentido. Así, la planificación y la evaluación dejan de ser estructuras rígidas y se convierten en herramientas potentes al servicio del aprendizaje.

TABAJO DE CAMPO

En el marco del trabajo de campo de esta tesis, cuyo eje central es la relación entre la planificación docente y la evaluación en el aula, se diseñó y aplicó una entrevista estructurada dirigida a docentes del nivel primario. El instrumento fue administrado a través de Google Forms y respondido por un total de 14 docentes, de primero a sexto grado, que se desempeñan en diversas instituciones educativas.

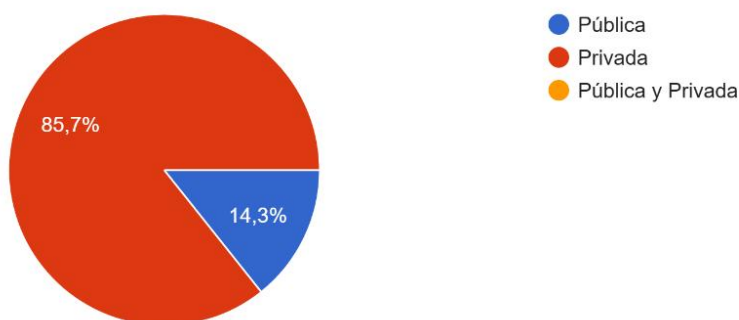
El propósito de esta entrevista fue relevar percepciones, prácticas y criterios que los docentes sostienen respecto de los procesos de planificación y evaluación, así como también indagar sobre el grado de articulación entre ambas dimensiones en la práctica pedagógica cotidiana.

La entrevista estuvo compuesta por 10 preguntas cerradas de opción múltiple, lo que permitió sistematizar los datos y representarlos gráficamente para facilitar su análisis. A continuación, se presentan los gráficos correspondientes a cada pregunta, acompañados por una breve interpretación que permite identificar las principales tendencias y aportes surgidos del relevamiento.

Análisis de los resultados de la entrevista

Gráfico 1. Tipo de gestión en la que se desempeñan los/as docentes encuestados/as

Institución Educativa en la que trabaja
14 respuestas

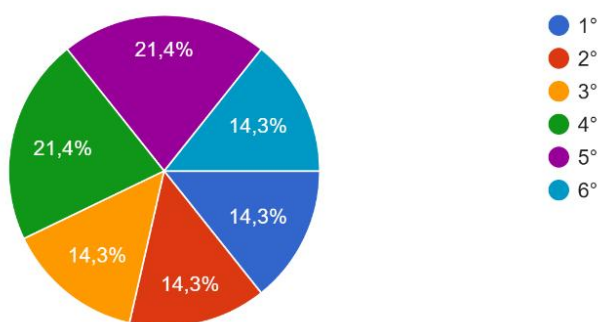


Del total de docentes encuestados, el 85,7% trabaja en instituciones de gestión privada, mientras que el 14,3% lo hace en gestión estatal. Este dato permite contextualizar los resultados que se presentan a continuación, teniendo en cuenta las particularidades que pueden existir entre ambos tipos de gestión en relación con las prácticas de planificación y evaluación docente.

Gráfico 2: Distribución de grados en los que enseñan los docentes encuestados

A continuación, se presenta un gráfico que muestra la distribución de los grados en los que se desempeñan los docentes encuestados. Como puede observarse, se logró una representación equilibrada de los distintos años del nivel primario. Los resultados indican que el 14,3% de los encuestados enseñan en 1°, 2°, 3° y 6° grado respectivamente, mientras que un 21,4% lo hacen en 4° y otro 21,4% en 5° grado. Esta diversidad permite obtener una visión amplia sobre la relación entre planificación y evaluación a lo largo de todo el ciclo primario.

Grado(s) en que enseña
14 respuestas

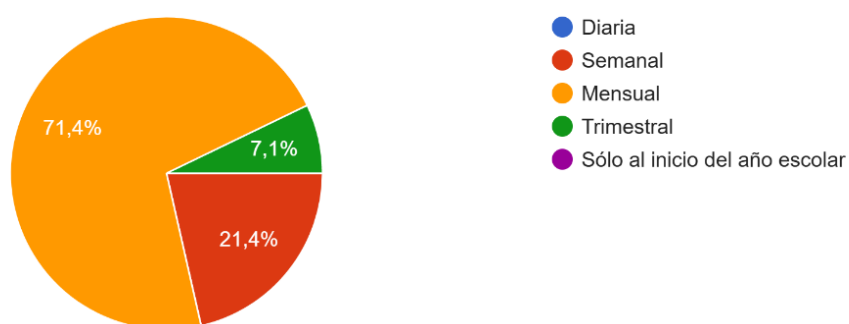


Pregunta 1: ¿Con qué frecuencia realiza su planificación?

Gráfico 3. Frecuencia con la que los/as docentes realizan su planificación

Sobre la planificación docente 1. ¿Con qué frecuencia realiza su planificación?

14 respuestas



Respecto de la frecuencia con la que los docentes realizan su planificación, las respuestas obtenidas permiten observar el grado de sistematicidad con que se organiza la enseñanza. El 71.4% de los encuestados planifica mensualmente, el 21.4% lo hace semanalmente, y el 7.1% indica que planifica trimestralmente.

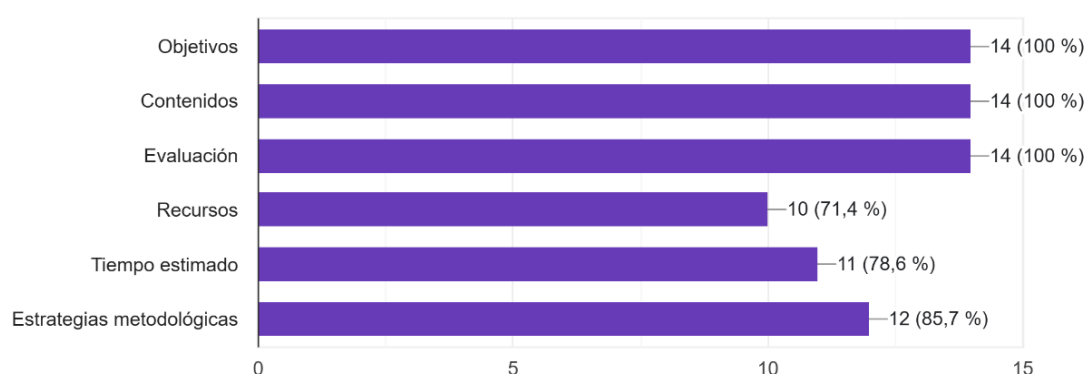
Este dato resulta relevante para comprender cómo se estructura el proceso de enseñanza y qué lugar ocupa la planificación en la práctica docente cotidiana. Una planificación frecuente y actualizada tiende a favorecer una mayor coherencia con la evaluación, ya que permite ajustar criterios y objetivos según el avance del grupo.

Pregunta 2: ¿Algunos de estos aspectos, considera en su planificación?

Gráfico 4: Aspectos que los/as docentes consideran en su planificación

Sobre la planificación docente 2. ¿Alguno de estos aspectos, considera en su planificación?
(marque los que correspondan)

14 respuestas



La segunda pregunta indagaba sobre los aspectos que los docentes consideran al momento de planificar, a partir de una lista de opciones múltiples: objetivos, contenidos, evaluación, recursos, tiempo estimado y estrategias metodológicas.

Los resultados muestran que el 100% de los encuestados indicó tener en cuenta los objetivos, los contenidos y la evaluación, lo que da cuenta de una clara conciencia profesional respecto a los elementos estructurantes de la planificación. Estos tres componentes constituyen el eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje, y su consideración conjunta refleja una intención pedagógica orientada a la coherencia interna de las propuestas educativas. Esta evidencia se relaciona directamente con el problema de investigación de esta tesis, que apunta a analizar precisamente la relación entre planificación y evaluación en el aula.

Respecto a los demás aspectos, se observó que el 85.7% de los docentes manifestó considerar las estrategias metodológicas, el 78.6% el tiempo estimado, y el 71.4% los recursos. Si bien estos porcentajes siguen siendo altos, su menor frecuencia podría explicarse por diferentes factores contextuales o institucionales. Por ejemplo, al momento de planificar, los y las docentes se enfrentan a limitaciones concretas, como la falta de materiales disponibles en la

escuela. Y, aunque se tengan en cuenta ciertos recursos, estos no siempre quedan reflejados de forma clara en los formatos de planificación que exige la institución.

En el caso del tiempo estimado, es posible que algunos docentes opten por no adaptarse a un cronograma rígido, sino más bien a algo flexible, que les permita adaptarse a las dinámicas del grupo y cómo se van dando los aprendizajes en la práctica.

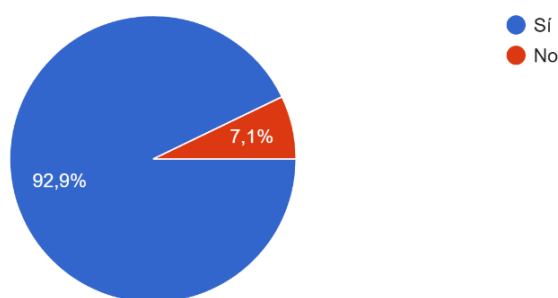
En resumen, los resultados de esta pregunta permiten afirmar que existe una fuerte presencia de los elementos estructurales de la planificación en la práctica docente del nivel primario, y que la evaluación forma parte de ese entramado desde el inicio, reforzando la idea de que existe, al menos en el plano declarativo, una vinculación estrecha entre lo que se planifica y lo que se evalúa.

Pregunta 3: ¿Cree que su planificación influye directamente en el aprendizaje de sus estudiantes?

Gráfico 5: Influencia de la planificación en el aprendizaje de los estudiantes

Sobre la planificación docente 3. ¿Cree que su planificación influye directamente en el aprendizaje de sus estudiantes?

14 respuestas



La pregunta fue formulada de manera cerrada, donde sólo se podía responder por "SÍ" o por "NO"

De los 14 docentes encuestados, el 92.9% respondió afirmativamente, mientras que solo un 7.1% respondió que no. Estos resultados permiten observar una fuerte creencia compartida entre los docentes respecto a la relación directa entre planificación y aprendizaje. Este dato es especialmente relevante para los

objetivos de esta investigación, ya que refuerza la idea de que la planificación no es concebida como una mera formalidad administrativa, sino como una herramienta pedagógica con incidencia real en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La respuesta afirmativa entre la mayoría de los encuestados sugiere que la planificación ocupa un lugar central en el ejercicio docente, en tanto permite organizar intencionalmente los contenidos, prever estrategias, anticipar dificultades y definir criterios de evaluación coherentes con los propósitos de enseñanza.

Por otro lado, la única respuesta negativa (7.1%) puede ser interpretada como una voz que, aunque minoritaria, resulta significativa para el análisis. Esta respuesta podría reflejar una experiencia profesional marcada por condiciones adversas, como la falta de continuidad en los grupos, el escaso acompañamiento institucional o la percepción de que las dinámicas del aula están determinadas por factores externos a la planificación, como el contexto familiar o social de los estudiantes.

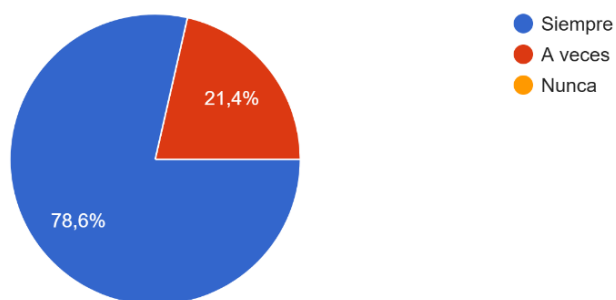
En términos generales, los resultados de esta pregunta muestran una valoración positiva de la planificación como dispositivo pedagógico, y refuerzan la tesis de que existe, en el imaginario profesional docente, una relación directa entre planificar con sentido pedagógico y favorecer aprendizajes significativos en el aula.

Pregunta 4: ¿Modifica su planificación en función del avance o dificultades del grupo?

Gráfico 6: Modificaciones en la planificación según el avance o dificultades del grupo

Sobre la planificación docente 4. ¿Modifica su planificación en función del avance o dificultades del grupo?

14 respuestas



La cuarta pregunta fue formulada de manera cerrada con tres opciones de respuesta: Siempre, A veces, Nunca.

Los resultados obtenidos muestran que el 78.6% de los docentes (11 de 14) afirmó que **siempre** modifica su planificación en función del progreso del grupo. Por su parte, el 21.4% (3 docentes) indicó que **a veces** realiza ajustes, y ningún docente seleccionó la opción **nunca**.

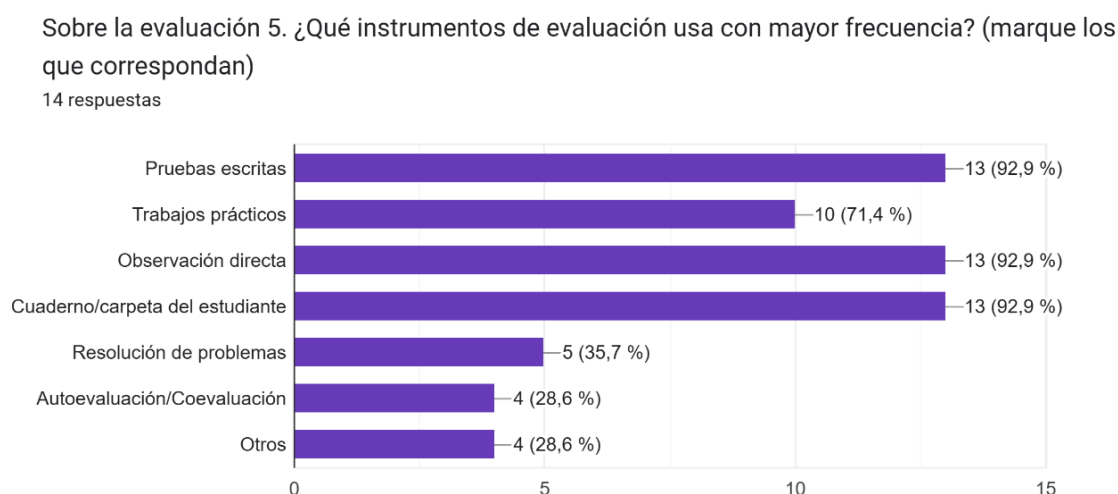
Estos datos reflejan un alto grado de flexibilidad y disposición a la adaptación por parte de los docentes. La ausencia total de respuestas en la opción **nunca** indica que todos los encuestados reconocen, en mayor o menor medida, la necesidad de revisar y modificar la planificación según las dinámicas reales del aula.

Este resultado resulta altamente significativo, ya que muestra que la planificación no se concibe como un instrumento cerrado o estático, sino como una herramienta flexible, que se readecua a las necesidades emergentes del grupo. Esta perspectiva está en sintonía con las propuestas pedagógicas actuales, que promueven una enseñanza situada, reflexiva y atenta a los procesos de los estudiantes.

En conclusión, los resultados de esta pregunta reafirman la noción de planificación como proceso dinámico y abierto, que se retroalimenta de la evaluación y de la experiencia cotidiana del aula. La fuerte presencia de la opción **siempre** indica un compromiso docente con la mejora continua y la atención a las trayectorias reales de los estudiantes, aspecto central para pensar la coherencia entre planificación, enseñanza y evaluación.

Pregunta 5: ¿Qué instrumentos de evaluación usa con mayor frecuencia? (marque los que correspondan)

Gráfico 7: Instrumentos de evaluación más utilizados por los docentes



Los datos indican que los instrumentos más utilizados por los docentes son **pruebas escritas, observación directa y el cuaderno/carpeta del estudiante**, todos con un 92.9% de menciones. Este alto porcentaje señala una fuerte tendencia hacia la utilización de herramientas tradicionales de evaluación (como las pruebas escritas) combinadas con estrategias más cualitativas y formativas, como la observación y el seguimiento del cuaderno.

Los **trabajos prácticos** también tienen una presencia significativa (71.4%), lo cual sugiere que muchos docentes valoran el trabajo con consignas aplicadas y la producción concreta como forma de evidencia del aprendizaje.

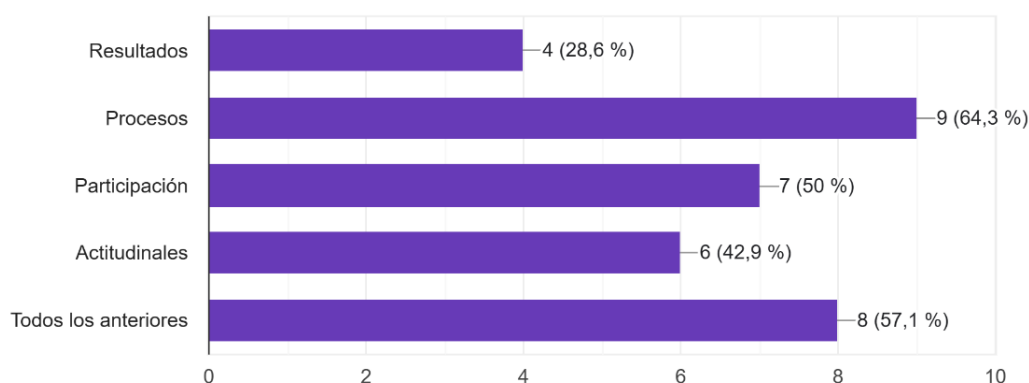
Sin embargo, el uso de la **resolución de problemas** (35.7%) y de la **autoevaluación/coevaluación** (28.6%) aparece considerablemente más bajo.

Esta diferencia podría indicar que aún existe cierta distancia entre los enfoques evaluativos tradicionales y las propuestas más innovadoras, participativas o centradas en el pensamiento crítico. La categoría “otros” también recibió un 28.6% de respuestas, lo cual sugiere la posible inclusión de instrumentos no contemplados en el cuestionario (por ejemplo, rúbricas, proyectos, producciones artísticas, evaluaciones orales, etc.).

Pregunta 6: ¿Qué aspectos prioriza al evaluar? (marque los que correspondan)

Gráfico 8: Aspectos priorizados por los docentes al evaluar

Sobre la evaluación 6. ¿Qué aspectos prioriza al evaluar? (marque los que correspondan)
14 respuestas



El aspecto más mencionado por los docentes fue la evaluación de los procesos de aprendizaje (64.3%), seguido de cerca por quienes señalaron que consideran todos los aspectos ofrecidos en la consigna (57.1%). Esto muestra una tendencia significativa hacia una mirada integral y formativa de la evaluación, en la que no sólo se valora el producto final (resultados), sino también el recorrido, la actitud y la implicancia del estudiante en su propio proceso.

El resultado como único criterio fue mencionado por apenas el 28.6% de los docentes, lo cual refuerza la idea de que las prácticas evaluativas tienden a superar la lógica tradicional de la calificación basada exclusivamente en el rendimiento cuantificable.

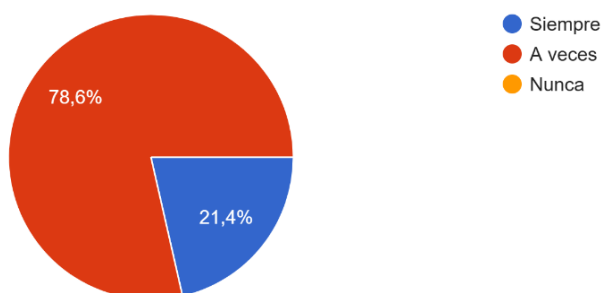
Por otra parte, aspectos como la participación (50%) y lo actitudinal (42.9%) también tienen una presencia relevante, lo cual sugiere una preocupación por

aspectos vinculados a la disposición del estudiante, su implicancia subjetiva, su conducta y su participación activa en el aula.

Pregunta 7: ¿Proporciona retroalimentación a sus estudiantes luego de cada evaluación?

Gráfico 9: Retroalimentación posterior a la evaluación

Sobre la evaluación 7. ¿Proporciona retroalimentación a sus estudiantes luego de cada evaluación?
14 respuestas



El 78.6% de los docentes afirmó que siempre brinda retroalimentación luego de cada evaluación, mientras que el 21.4% lo hace a veces, y ningún docente eligió la opción nunca. Este panorama muestra que la gran mayoría de los docentes reconoce la importancia de la retroalimentación como parte integral del proceso evaluativo.

El alto porcentaje de docentes que afirma realizarla siempre sugiere que muchos profesionales no conciben la evaluación como un fin en sí mismo, sino como un momento más del proceso de enseñanza-aprendizaje, que debe ser acompañado de una devolución que ofrezca sentido a la calificación o valoración.

Por otra parte, el 21.4% que respondió *a veces* podría estar reflejando dificultades concretas para sostener esta práctica de manera sistemática. Es posible que existan obstáculos relacionados con la sobrecarga de tareas, la cantidad de estudiantes, el tiempo disponible, o incluso la falta de formación específica en estrategias de retroalimentación efectiva.

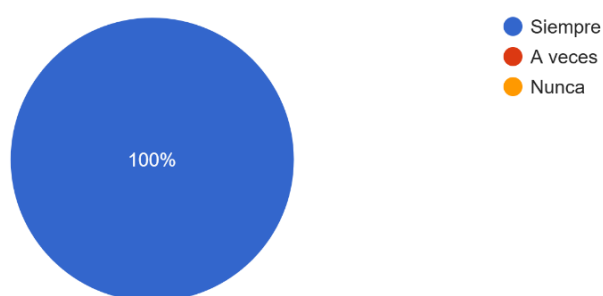
El hecho de que ninguna respuesta se ubique en la categoría nunca es un indicador positivo, porque de alguna manera todos los docentes, en mayor o menor medida, consideran que la evaluación debe ir acompañada de una

devolución que permita al estudiante tomar conciencia de sus logros y dificultades.

Pregunta 8: ¿Considera que existe coherencia entre lo que planifica y lo que evalúa?

Gráfico 10: Coherencia entre planificación y evaluación

Relación entre planificación y evaluación 8. ¿Considera que existe coherencia entre lo que planifica y lo que evalúa?
14 respuestas



La totalidad de los docentes encuestados, el 100%, respondió que siempre existe coherencia entre lo que planifican y lo que evalúan. Este resultado muestra una percepción compartida y unánime en torno a la necesidad de alinear los objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

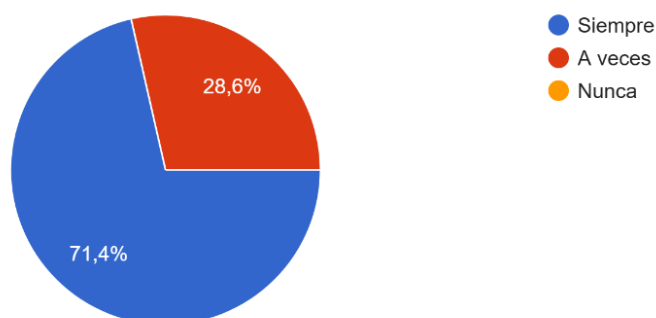
La ausencia de respuestas en las opciones *a veces* y *nunca* refuerza esta idea y permite suponer que, al menos en el plano declarativo, todos los docentes reconocen la importancia de garantizar coherencia pedagógica entre la planificación y la evaluación.

Pregunta 9: ¿La evaluación le sirve para ajustar futuras planificaciones?

Gráfico 11: La evaluación como insumo para ajustar la planificación

Relación entre planificación y evaluación 9. ¿La evaluación le sirve para ajustar futuras planificaciones?

14 respuestas



La mayoría de los docentes, 71.4%, afirmó que siempre utiliza los resultados de la evaluación como base para ajustar sus planificaciones futuras. El 28.6% señaló que lo hace *a veces*, y ningún docente eligió la opción *nunca*. Estos datos confirman una tendencia positiva hacia el uso reflexivo de la evaluación, no solo como cierre del proceso de enseñanza, sino también como insumo para su mejora.

Este enfoque implica una práctica docente flexible, atenta a los logros, dificultades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Significa también reconocer que no todo lo planificado se desarrolla como se espera, y que es necesario revisar, resignificar y, si es preciso, rediseñar las propuestas de enseñanza.

El grupo que respondió *a veces* también aporta una mirada interesante. Es posible que, en ciertos contextos, existan limitaciones institucionales o de tiempo que dificultan sistematizar esta revisión entre unidades didácticas.

La ausencia total de respuestas en la opción *nunca* refuerza el valor atribuido a la evaluación como herramienta para la mejora continua de la enseñanza, y constituye un dato relevante en el marco de esta investigación, que busca precisamente analizar los vínculos entre planificación y evaluación.

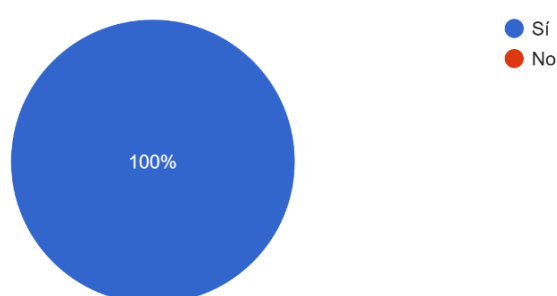
En síntesis, los resultados de esta pregunta permiten afirmar que la mayoría de los docentes reconocen a la evaluación no sólo como mecanismo de registro o calificación, sino como un medio pedagógico con impacto directo en las decisiones de planificación.

Pregunta 10: ¿Siente que los instrumentos de evaluación que utiliza reflejan lo que ha planificado?

Gráfico 12: Correspondencia entre los instrumentos de evaluación y la planificación

Relación entre planificación y evaluación 10. ¿Siente que los instrumentos de evaluación que utiliza reflejan lo que ha planificado?

14 respuestas



La décima y última pregunta del cuestionario apuntó a indagar si los docentes perciben si los instrumentos de evaluación que utilizan reflejan efectivamente lo que han planificado. La formulación fue cerrada, con dos opciones de respuesta: *Sí* o *No*.

La totalidad de los docentes, 100%, respondió afirmativamente, es decir, consideran que los instrumentos de evaluación que emplean están alineados con lo que planificaron. Este resultado refuerza una de las ideas centrales que se desprende de esta investigación: la percepción de que planificación y evaluación están articuladas en la práctica docente.

La ausencia de respuestas negativas indica que, al menos desde el punto de vista declarativo, los instrumentos seleccionados por los docentes no son percibidos como ajenos o desvinculados del proceso de enseñanza previsto.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que estas respuestas podrían estar condicionadas por la naturaleza subjetiva del cuestionario, ya que se basan en la propia percepción de quienes lo completaron. Esto puede llevar, en algunos casos, a una visión más optimista o idealizada de la coherencia entre lo planificado y lo evaluado, que no siempre se refleja con la misma claridad en la práctica cotidiana.

Aun así, el hecho de que todos los docentes coincidan en esta afirmación respalda la hipótesis de que la relación entre planificación y evaluación es reconocida, valorada y considerada en las decisiones pedagógicas cotidianas, lo que aporta evidencia empírica significativa a los objetivos de esta investigación.

CONCLUSIÓN

Este trabajo nació con la inquietud central de entender cómo se entrelazan la planificación docente y la evaluación en el nivel primario, y qué impacto tiene esa relación en la enseñanza y el aprendizaje cotidiano.

A lo largo del recorrido teórico, se exploraron distintas miradas que coinciden en algo esencial: tanto la planificación como la evaluación son prácticas pedagógicas fundamentales, que se construyen en contexto, se nutren mutuamente y requieren de una mirada intencionada y flexible. Planificar no es simplemente anticipar contenidos, sino imaginar caminos posibles, prever criterios claros de evaluación desde el inicio, y estar dispuestos a ajustar el rumbo según las necesidades del grupo, las condiciones institucionales y las trayectorias reales de los y las estudiantes.

El trabajo de campo, basado en encuestas a docentes de nivel primario, aportó una perspectiva valiosa desde la experiencia. La totalidad de quienes participaron expresó que incluye la evaluación en sus planificaciones, y que existe coherencia entre lo que se planifica y lo que finalmente se evalúa. Además, la mayoría señaló que adapta sus propuestas según el desarrollo del grupo, y que entiende la evaluación no solo como una instancia de calificación, sino como una herramienta para mejorar su propia enseñanza.

Estos hallazgos permiten afirmar que la relación entre planificación y evaluación no se vive como una secuencia rígida o mecánica, sino como un proceso reflexivo, abierto y en constante construcción. La evaluación aparece así no como un cierre definitivo, sino como una oportunidad para revisar, retroalimentar y resignificar lo enseñado, lo aprendido y lo que aún está por enseñarse.

Sin embargo, también emergen desafíos. Aún queda camino por recorrer en la diversificación de instrumentos evaluativos, en la incorporación de estrategias participativas como la autoevaluación y la coevaluación, y en el fortalecimiento de una retroalimentación con sentido formativo. Además, las decisiones docentes están atravesadas por tiempos escolares, formatos oficiales, marcos normativos y condiciones institucionales que muchas veces limitan la posibilidad de innovar o personalizar las propuestas.

En definitiva, esta investigación permitió constatar que existe una fuerte conciencia profesional sobre la importancia de mantener coherencia entre lo que se planifica y lo que se evalúa. Pero también, mostró que esa coherencia es un equilibrio que se construye día a día, en la tensión entre lo prescripto, lo posible y lo deseado. Por eso, resulta clave seguir generando espacios de formación, intercambio y reflexión pedagógica que fortalezcan esta relación y la conviertan en una herramienta para construir propuestas de enseñanza más justas, significativas y profundamente contextualizadas.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R., & González, D. (2004). *La evaluación como oportunidad*. Editorial Paidós.

Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *La evaluación en el aula: una mirada desde la inclusión*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Anijovich, R., & Mora, S. (2014). *La evaluación significativa. Estrategias para una mejor toma de decisiones*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

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

Biggs, J. (2005). *Teaching for quality learning at university* (2nd ed.). Open University Press.

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.

Camilloni, A. R. W. (2007). *El saber didáctico*. Editorial Paidós.

Camilloni, A. (2007). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Castillo Arredondo, S., & Cobrerizo Diago, J. (2009). *La planificación docente: fundamentos, técnicas y aplicaciones en el aula*. Editorial Narcea.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Díaz Barriga, F. (2005). *Didáctica y currículum: Bases teóricas de la enseñanza*. Editorial Trillas.

Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (4.^a ed.). McGraw-Hill.

Feldman, D. (2006). *La planificación de la enseñanza: Un enfoque didáctico*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Feldman, D. (2010). *La evaluación en el aula: una mirada desde la pedagogía*. Editorial Aique.

Furman, M. (2021). *Guía para criar hijos curiosos: Ideas para encender la chispa del aprendizaje*. Siglo XXI Editores.

Furman, M. (2024). *Enseñar distinto* (4.^a ed.). Siglo veintiuno editores.

Harf, R. (2006). *Evaluación: una mirada integral*. Novedades Educativas.

Litwin, E. (1997). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Editorial Paidós.

Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Editorial Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: propuestas para el aula*. Paidós.

Parra, C. (2008). *Enseñar matemática en contextos diversos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Poggi, M. (2015). *Planificar: ¿para qué? La planificación como práctica social*. Novedades Educativas.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo / Segundo ciclo*. La Plata: DGCyE.

Rico, L. (1997). *La educación matemática en la enseñanza obligatoria*. Madrid: Síntesis.

Sadovsky, P., Sessa, C., & colaboradores. (2007). *Matemática para la escuela primaria: entre la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.