Marco de la enseñanza por capacidades en el sistema formador

Ministerio de Capital Humano
República Argentina

Secretaría de Educación

INFoD

ÍNDICE

Presentación **3**
1. Introducción **5**
2. Sentido y principios de la Formación Docente por Capacidades **5**
3. Concepción de persona, enseñanza, aprendizaje y evaluación en la formación por capacidades **14**
3.1. Principios estructurantes de la formación docente por capacidades 15
3.2. Criterios pedagógicos que orientan la formación por capacidades 16
4. Escenarios institucionales y de aula para la implementación del marco de enseñanza para la formación docente por capacidades **18**
4. 1. Escenario institucional en el sistema formador: la Institución como condición de posibilidad 19
4.1.1. Horizonte 1: Curricular 20
4.1.2. Horizonte 2: Organizacional 29
4.1.3. Horizonte 3: Vincular 35
4.1.4. Horizonte 4: Cultural 39
4.2. Escenarios de aula: el aula como espacio de concreción didáctica 42
4.2.1. Horizonte 5: Preparación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación por capacidades 43
4.2.2. Horizonte 6: Enseñanza y evaluación en acción 54
4.2.3. Horizonte 7: Evaluación formativa y retroalimentación 66
4.2.3.1. Dimensiones pedagógicas para enseñar a evaluar 67
4.2.3.2. Modelar la práctica evaluativa en los profesorados 68
4.2.3.3. Retroalimentar para formar 72
4.2.3.4. Prácticas de los formadores orientadas por la retroalimentación 73
4.2.4. Horizonte 8: Trabajo colaborativo y comunidad profesional de aprendizaje 76
5. Dos recursos formativos para la modelización **79**
5.1. Portafolios 79
5.2. Rúbricas 80
6. Referencias bibliográficas **80**
7. Normativa y documentos oficiales **83**
ANEXO I **85**
ANEXO II **97**

Presentación

El presente documento, Marco de la Enseñanza por Capacidades en el Sistema Formador (MESIF), se inscribe en los lineamientos establecidos por la Resolución CFE N.° 476/24, que define el marco curricular para la Formación Docente Inicial en la República Argentina. En continuidad con la Resolución CFE N.° 337/18, este Marco busca fortalecer la implementación del enfoque por capacidades profesionales docentes como principio organizador de la enseñanza en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD).

La formación por capacidades supone comprender la docencia como una práctica profesional compleja, situada y ética, que articula saberes disciplinares, pedagógicos y contextuales. En este sentido, el Marco de la Enseñanza por Capacidades en el Sistema Formador (MESIF) no constituye una normativa adicional, sino una herramienta conceptual y pedagógica orientada a acompañar a las instituciones formadoras en los procesos de mejora e innovación de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

El documento propone una lectura integrada del currículum, en la que las capacidades profesionales docentes se comprenden como construcciones complejas que articulan saber, saber hacer y saber ser en contextos reales de actuación. Desde esta perspectiva, la planificación, la enseñanza y la evaluación se conciben como dimensiones inseparables de una misma experiencia formativa orientada al desarrollo de la Identidad Profesional Docente.

En el marco de la Resolución CFE N.° 483/24 –Sistema Federal Integrado de Evaluación, Certificación y Acreditación–, este enfoque adquiere especial relevancia en tanto promueve una gestión curricular orientada a la calidad, la coherencia institucional y el desarrollo profesional continuo. La renovación de la formación docente requiere prácticas de enseñanza que modelizan la profesionalidad que se espera de los futuros docentes.

El MESIF organiza sus aportes en dos escenarios complementarios, el institucional y el de aula, cada uno estructurado en horizontes que orientan la acción pedagógica. Estos escenarios no describen únicamente ámbitos físicos, sino espacios dinámicos donde se proyectan decisiones, se articulan políticas y se modelizan prácticas formativas.

Asimismo, el documento dialoga con la evidencia internacional sobre desarrollo profesional docente, que destaca la centralidad del contenido, el aprendizaje activo, el trabajo colaborativo, la modelización de prácticas, el acompañamiento experto, la retroalimentación sistemática y la sostenibilidad en el tiempo como rasgos de los procesos formativos más efectivos. Estos elementos encuentran correspondencia en los lineamientos curriculares nacionales y en la concepción

de la práctica docente como experiencia progresiva e inmersiva desde el inicio de la formación.

Este Marco invita al sistema formador a asumir el desafío de consolidar una cultura institucional que articule coherentemente planificación, enseñanza y evaluación, fortaleciendo el desarrollo de capacidades profesionales docentes en clave humanista, ética y situada.

Confiamos en que el MESIF contribuya a acompañar a las instituciones en la elaboración de propuestas formativas rigurosas, contextualizadas y orientadas a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes del país.

1. Introducción

El presente documento es elaborado por el equipo de la Dirección Nacional de Fortalecimiento del Sistema Formador del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y tiene el objeto de ofrecer orientaciones para la puesta en práctica de la Formación Docente Inicial por Capacidades, en el marco de la Resolución CFE N.° 337/18 y en concordancia con los lineamientos curriculares establecidos por la Resolución CFE N.° 476/24.

De este modo, y junto a otras acciones integradas, el INFoD busca acompañar a las jurisdicciones y junto con ellas a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y a sus equipos directivos y docentes en los procesos de revisión, adecuación y fortalecimiento curricular desde un enfoque integral, situado y colaborativo.

En línea con el documento *Orientaciones para la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales conforme a la Resolución CFE N.° 476/24: Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, el presente documento se enfoca en los niveles de concreción curricular institucional y de aula, con el propósito de ofrecer un itinerario y propuestas de trabajo que orienten la puesta en práctica de una formación basada en capacidades.

La formación basada en capacidades parte de una concepción de la docencia como profesión reflexiva, situada, colaborativa y éticamente comprometida con el derecho a la educación de todas las personas. En este sentido, esta formación no implica una reducción tecnicista ni un reemplazo de contenidos disciplinares, sino una forma de articular los saberes teóricos, prácticos, éticos y políticos en función de desempeños profesionales relevantes y socialmente valiosos de la tarea docente.

Se espera que este documento contribuya a fortalecer los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se desarrollan en el aula y en la institución para promover una formación docente inicial que articule calidad, equidad, libertad, innovación y pertinencia en todo el territorio nacional.

2. Sentido y principios de la Formación Docente por Capacidades

La formación por capacidades que propone la Resolución CFE N.° 476/24 “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” se inscribe en una concepción humanista de la educación. Este enfoque sitúa a la persona que aprende –en este caso, al futuro docente– en el centro del proceso formativo, reconociendo su libertad, autonomía y dignidad. Asimismo, atiende

sus intereses y estilos de aprendizaje promoviendo el desarrollo integral en sus dimensiones intelectual, social, política, cultural, ética y emocional.

Formar en clave humanista significa acompañar procesos de crecimiento que hagan posible una docencia crítica, reflexiva y socialmente comprometida. Desde esta perspectiva, la Identidad Profesional Docente (IPD) se configura en un proceso que se inicia en la formación inicial y se consolida a lo largo de toda la vida profesional, nutrida por la experiencia y la formación continua. Dicha identidad se fortalece en la experiencia de enseñar y aprender en escenarios diversos –institucionales, comunitarios y también híbridos– que demandan nuevas formas de planificación, mediación pedagógica y evaluación formativa, en coherencia con los desafíos culturales y tecnológicos del tiempo presente.

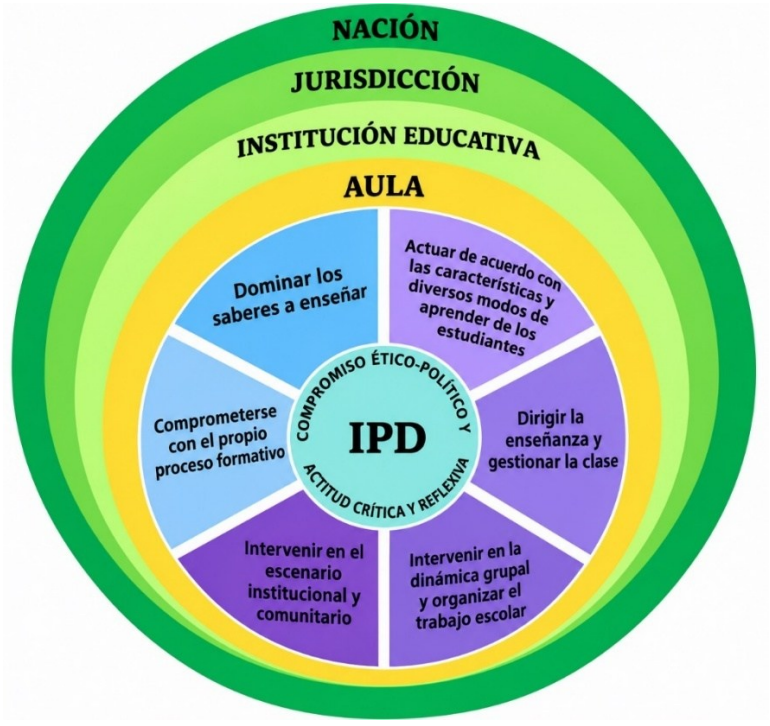
La IPD se expresa en tres premisas (INFoD, 2025):

1) el docente productor de saberes: desarrolla conocimientos pedagógicos y disciplinares situados y genera saberes mediante la reflexión y la práctica;

2) el docente como profesional de la enseñanza: diseña, gestiona y evalúa experiencias de aprendizaje significativas, inclusivas y orientadas por metas claras;

3) el docente promotor de aprendizajes significativos para un desarrollo integral a lo largo de toda la vida; un docente que asume el compromiso ético y político de que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad.

Figura 1. Capacidades Profesionales en la Identidad Docente



Fuente: elaboración propia

La configuración de la Identidad Profesional Docente (IPD) exige procesos de formación que articulen teoría y práctica. Estos procesos promueven la reflexión crítica y reconocen que la profesionalidad se configura en relación con otros actores y en el marco de instituciones y comunidades educativas.

En el contexto actual, caracterizado por la incertidumbre, la desigualdad y la aceleración de los cambios culturales y tecnológicos, resulta insuficiente reducir la educación a la transmisión de contenidos descontextualizados. Perrenoud (2004) señala que las competencias –entendidas aquí como capacidades (Resolución CFE N.° 337/18)– implican la movilización activa para afrontar situaciones complejas. En ellas convergen el saber disciplinar, la acción y una dimensión ética que orienta la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, el enfoque de formación basado en capacidades supera los modelos conductistas, genéricos u holísticos que fragmentan la formación en listados de habilidades aisladas y la despojan de su sentido profesional y contextual.

La formación docente basada en capacidades responde, además, a una evolución histórica del conocimiento escolar. Como señala De Ketele (2008), el tránsito hacia la formación por competencias –entendido aquí en continuidad con la noción de capacidades adoptada por la Resolución CFE N.° 337/18– no constituye una ruptura abrupta, sino el resultado de sucesivos "movimientos" en la concepción del saber: desde la acumulación de textos clásicos, pasando por la centralidad del conocimiento científico y la pedagogía por objetivos, hasta la necesidad de integrar saberes, acción y valores en contextos complejos. En este recorrido, el autor destaca un quinto movimiento que incorpora explícitamente la dimensión ética, enfatizando la formación de sujetos capaces de tomar decisiones responsables y éticas en situaciones diversas.

Esta evolución invita a comprender las capacidades docentes como integradoras de saber, saber hacer y saber ser, ancladas en experiencias significativas que habilitan a actuar con criterio en situaciones complejas (INFoD, 2025).

En este sentido, el Marco Referencial de Capacidades Profesionales (Res. CFE N.° 337/18) conceptualiza:

> [las] capacidades profesionales docentes como construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas –además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas–, para llevar adelante la tarea de enseñanza, promover aprendizajes de manera adecuada y eficaz y resolver problemas propios de la docencia (p. 2).

Sobre esta base, se establecen seis capacidades generales que integran saberes teóricos, prácticos, éticos y políticos, y se complementa con capacidades transversales como la alfabetización académica, la escritura profesional y las competencias digitales. Las seis capacidades generales son: (1) dominar los

saberes a enseñar, (2) actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes, (3) dirigir la enseñanza y gestionar la clase, (4) intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar, (5) intervenir en el escenario institucional y comunitario y (6) comprometerse con el propio proceso formativo.

Cada capacidad se desglosa en descriptores específicos que orientan la enseñanza y la evaluación. En los cuadros que se presentan a continuación se recuperan las capacidades profesionales docentes definidas en la Resolución CFE N.° 337/18 y se integran los aportes del *Documento base para la implementación del Capítulo III de la Resolución CFE N.° 476. La docencia y su formación en capacidades profesionales* (INFoD, 2025), que presenta la definición conceptual de cada capacidad y una ampliación de sus descriptores, elaborada a partir de los aportes de las distintas jurisdicciones, los cuales enriquecen y contextualizan su alcance.

Tabla 1. Definición y descriptores de las capacidades profesionales docentes

CAPACIDAD	DEFINICIÓN	DESCRIPTORES 30 capacidades específicas de la Resolución CFE N.° 337/18 y ampliación a partir de aportes de las jurisdicciones
Dominar los saberes a enseñar	Conocer y comprender los saberes a enseñar desde las lógicas disciplinares, interdisciplinares y pedagógicas para el diseño, la enseñanza y la evaluación de un contenido escolar en el marco de los lineamientos curriculares que correspondan.	Producir versiones del conocimiento a enseñar adecuadas a los requerimientos del aprendizaje de los alumnos. Seleccionar, organizar, jerarquizar y secuenciar los contenidos, para favorecer el aprendizaje de los alumnos. <u>Ampliación posible</u> *- Conocer y comprender los marcos epistemológicos y perspectivas presentes al interior de la disciplina a enseñar.* *- Establecer relaciones entre los contenidos teóricos y distintas situaciones cotidianas y realidades contextuales.* *- Considerar posibles articulaciones interdisciplinarias.*
Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes.	Considerar a cada persona en sus diferencias para que todos logren aprendizajes comunes significativos.	Identificar las características y los diversos modos de aprender de los alumnos. Tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la pluralidad a fin de propiciar el logro de aprendizajes comunes significativos.

		<u>Ampliación posible</u> *- Desarrollar estrategias que integren las diferencias culturales, lingüísticas y contextuales de los alumnos en el diseño de experiencias de aprendizaje*
Dirigir la enseñanza y gestionar la clase	Tomar decisiones fundamentadas y coordinar acciones sobre los objetivos, contenidos, estrategias, recursos y tecnologías, tiempos, espacios y evaluación de la enseñanza.	- Planificar unidades de trabajo de distinta duración para una disciplina, área o un conjunto de ellas. - Establecer propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje. - Utilizar, diseñar y producir una variedad de recursos, en diferentes formatos, integrando diversos contenidos y dispositivos digitales, así como espacios virtuales de aprendizaje. - Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos, los espacios y los agrupamientos de los estudiantes. - Diseñar e implementar estrategias didácticas diversas que contemplen los distintos modos de aprender de los estudiantes. - Diseñar e implementar estrategias didácticas para promover el aprendizaje individual, grupal y colaborativo. - Diseñar e implementar estrategias didácticas para promover las capacidades orientadas a fortalecer los procesos de aprendizaje de los alumnos de los niveles destinatarios - Diseñar estrategias que promuevan la autonomía en los alumnos, alentando su capacidad para tomar decisiones informadas, reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje y autoevaluarse.

		- Diversificar las tareas a resolver por los alumnos, en función de sus distintos ritmos y grados de avance. - Utilizar la evaluación con diversos propósitos: realizar diagnósticos, identificar errores sistemáticos, ofrecer retroalimentación a los alumnos, ajustar la ayuda pedagógica y revisar las propias actividades de enseñanza. - Diseñar e implementar diferentes procedimientos de evaluación que permitan a los estudiantes mostrar, de múltiples maneras, sus aprendizajes. - Producir y comunicar información sobre la trayectoria educativa de los alumnos para ellos mismos, sus familias y los equipos directivos y docentes. <u>Ampliación posible</u> *- Incorporar una diversidad de tecnologías y medios para la enseñanza, seleccionados con criterio pedagógico*. *- Decidir en contextos o situaciones imprevistas o de complejidad*.
Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar	Promover el intercambio horizontal entre los alumnos en un marco de convivencia respetuosa y trabajo colaborativo, a partir	- Identificar las características de constitución y funcionamiento de los grupos y tomar decisiones en función de estas. - Dominar y utilizar un repertorio de técnicas para favorecer la consolidación de los grupos de aprendizaje. - Planificar y desarrollar la enseñanza de las habilidades necesarias para vincularse responsablemente con los otros y para trabajar en forma colaborativa.

	del desarrollo de las estrategias pedagógicas que se consideren pertinentes.	- Generar un clima favorable a la convivencia y el aprendizaje, en la institución, en las aulas, y en espacios virtuales de aprendizaje. - Promover la formulación de preguntas, la expresión de ideas y el intercambio de puntos de vista. - Tratar conflictos o problemas grupales mediante estrategias variadas. - Establecer y mantener pautas para organizar el trabajo en clase y el desarrollo de las tareas. <u>Ampliación posible</u> *- Observar y analizar la organización del trabajo escolar en las distintas modalidades y contextos en los que se desarrolla/n el/los nivel/es para los que se forma.* *- Promover el trabajo colaborativo entre estudiantes, para fomentar el aprendizaje colaborativo, y contribuir al desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas.* *- Incorporar los modos de trabajo que habilitan las tecnologías y medios digitales poniendo el foco en el aprendizaje colaborativo.*
Intervenir en el escenario institucional y comunitario	Participar activamente en el ámbito escolar y comunitario, en equipos de trabajo y generando vínculos con las familias y la	- Identificar características y necesidades del contexto de la escuela, las familias y la comunidad. - Diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que recuperen las características culturales y el conocimiento de las familias y la comunidad. - Desarrollar estrategias de comunicación variadas con las familias, con diferentes propósitos.

	comunidad para promover una educación integrada y compartida.	- Utilizar educativamente los diversos recursos comunitarios y sociales. - Trabajar en equipo para acordar criterios sobre el diseño, implementación y evaluación de las propuestas de enseñanza, así como para elaborar proyectos interdisciplinarios. - Participar en la vida institucional. <u>Ampliación posible</u> *- Desarrollar y evaluar proyectos interdisciplinarios en diferentes contextos y con diversos actores*
Comprometerse con el propio proceso formativo	Involucrarse activamente en la búsqueda del propio desarrollo profesional a lo largo de toda la vida.	- Analizar las propuestas formativas del Instituto y las escuelas asociadas, para identificar fortalezas y debilidades. - Analizar el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas para consolidarlas. <u>Ampliación posible</u> *- Reconocer la centralidad de la escritura como necesidad y producto del trabajo docente.* *- Reflexionar de manera crítica sobre su aprendizaje, identificar áreas de mejora y ajustar sus estrategias pedagógicas en función de sus propias necesidades y objetivos.* *- Desarrollar estrategias para la producción de saber pedagógico situado.*

Fuente: elaboración propia a partir del Documento Base para la implementación del Capítulo III de la Resolución CFE N.° 476/24: “La docencia y su formación en Capacidades Profesionales”.

3. Concepción de persona, enseñanza, aprendizaje y evaluación en la formación por capacidades

En síntesis, la formación por capacidades que aquí se presenta se entiende como una propuesta humanista que busca el desarrollo integral de la persona y el fortalecimiento de la vocación y el compromiso docente. Esta concepción reconoce al futuro docente como sujeto libre, relacional, histórico y responsable, cuya profesionalidad se configura en relación con otros actores y en el marco de instituciones y comunidades educativas.

En coherencia con lo señalado, la IPD se configura progresivamente a través de experiencias integradas, sostenidas institucionalmente y en el aula, que articulan saberes, criterios éticos y modos de actuación profesional. En ese proceso, la teoría y la práctica no se presentan como dimensiones separadas, sino como componentes inseparables de una misma experiencia formativa.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se entiende como un saber integral que articula dimensiones teóricas, prácticas y éticas de los saberes disciplinares, pedagógicos y contextuales. La formación docente basada en capacidades exige que estos saberes se movilicen en situaciones reales o simuladas, en diálogo con las comunidades y con los cambios culturales y tecnológicos del tiempo presente.

Enseñanza

En este enfoque, la enseñanza implica diseñar y mediar experiencias de aprendizaje significativas, en las que los estudiantes pongan en juego saberes para abordar problemas reales o simulados, integrando teoría, práctica y ética. Enseñar no se reduce a la transmisión unidireccional de contenidos.

La enseñanza se concibe como una práctica profesional intencional y situada, orientada a generar condiciones para que otros aprendan y desarrollen capacidades. Implica seleccionar contenidos con sentido formativo, proponer situaciones desafiantes y hacer explícitos los criterios que orientan las decisiones pedagógicas.

Aprendizaje

El aprendizaje se entiende como un proceso activo, reflexivo y contextualizado. Aprender supone investigar, colaborar, analizar la propia práctica y descubrir significados a partir de experiencias intencionalmente diseñadas (Bruner, 1969). El desarrollo de capacidades implica movilizar saberes en situaciones específicas y elaborar criterios profesionales para la toma de decisiones pedagógicas.

En este marco, el estudiante es protagonista de su propio proceso formativo. La formación por capacidades promueve la integración singular de los aprendizajes y el desarrollo progresivo de autonomía profesional.

Evaluación

La evaluación, en coherencia con esta concepción, se entiende como un proceso formativo, continuo y dialógico entre docentes y estudiantes, orientado a interpretar evidencias, ofrecer retroalimentación pertinente y acompañar la mejora del aprendizaje (Black y Wiliam, 2018).

Evaluar implica tomar decisiones fundamentadas que permitan ajustar la enseñanza y fortalecer el desarrollo profesional de los futuros docentes. La evaluación se integra al corazón de la práctica docente: es parte del enseñar y del aprender, y se concibe como un saber profesional en formación, que se aprende a través de marcos teóricos y, fundamentalmente, mediante experiencias formativas auténticas. Resulta central que los futuros docentes vivencien propuestas de evaluación formativa y reflexionen sobre ellas, reconociendo que cada consigna, devolución o retroalimentación en la formación inicial actúa como modelizadora de las prácticas evaluativas futuras.

La Resolución CFE N.° 337/18 incorpora la dimensión evaluativa dentro de la capacidad “dirigir la enseñanza y gestionar la clase”, subrayando que la evaluación permite diagnosticar, diversificar tareas según los ritmos de aprendizaje, identificar errores, ofrecer retroalimentación y revisar la propia enseñanza.

Desde esta perspectiva, la evaluación comprende tanto la valoración y acreditación de los aprendizajes como su función formativa, y se configura como un saber profesional con implicancias pedagógicas, éticas y políticas. Evaluar supone favorecer la equidad, garantizar la transparencia mediante la explicitación de criterios y promover la mejora continua. Asimismo, la participación de los estudiantes en la elaboración de dichos criterios y en procesos de autoevaluación y coevaluación contribuye a democratizar la evaluación y a desarrollar la capacidad de comprometerse con el propio proceso formativo.

3.1. Principios estructurantes de la formación docente por capacidades

Los principios que se presentan a continuación sintetizan el marco conceptual previamente desarrollado y operan como categorías estructurantes del enfoque.

- **Formación humanista e integral**
  La formación docente se orienta al desarrollo integral de la persona y al ejercicio responsable de la profesión.

- **Centralidad de la IPD**
  Las capacidades configuran progresivamente la identidad profesional en un proceso sostenido institucionalmente y en el aula.
- **Integración entre saber, saber hacer y saber ser**
  El conocimiento se comprende como una unidad de dimensiones teóricas, prácticas y éticas inseparables de su aplicación contextual.
- **Unidad entre enseñanza, aprendizaje y evaluación**
  Estas dimensiones constituyen una práctica profesional integrada orientada al desarrollo de capacidades.
- **Carácter situado y contextual de la formación**
  Las capacidades se desarrollan en diálogo con los desafíos culturales, sociales y tecnológicos del tiempo presente.
- **Articulación intencional de escenarios formativos**
  La diversidad de formatos y modalidades amplía los contextos de actuación profesional y favorece experiencias integradas.

Estos principios estructuran el enfoque de formación por capacidades. De ellos se desprenden criterios pedagógicos que orientan su concreción en los profesorados y preparan el desarrollo de los escenarios institucional y de aula.

3.2. Criterios pedagógicos que orientan la formación por capacidades

A partir del marco conceptual desarrollado, se proponen los siguientes criterios pedagógicos que explicitan algunas implicancias formativas del enfoque por capacidades en la enseñanza y el aprendizaje de los profesorados. Estos criterios no constituyen prescripciones cerradas, sino referencias para el diseño, la implementación y el análisis de prácticas en contextos situados. Cada criterio se presenta considerando tanto la perspectiva de la enseñanza como la del aprendizaje, en coherencia con la unidad entre ambas dimensiones.

Formación integral y singularidad del estudiante

- Desde la enseñanza: la consideración de la integralidad del estudiante –corporal, afectiva, social, intelectual y espiritual–; y la propuesta de experiencias de aprendizaje que contemplen sus intereses y su bagaje cultural en el marco de su formación profesional.
- Desde el aprendizaje: la integración holística de los aprendizajes por parte del estudiante para desarrollar las capacidades de un modo singular.

Diseño pedagógico atento a las características y modos de aprender de los estudiantes

- Desde la enseñanza: la consideración de la diferencia de trayectorias, estilos y ritmos de aprendizaje en el diseño de las propuestas pedagógicas mediante tareas diferenciadas y uso de enfoques y estrategias, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)[1] junto con la promoción del trabajo colaborativo.
- Desde el aprendizaje: la implicación activa en las tareas propuestas, la colaboración con los pares y el aprovechamiento de múltiples oportunidades y modos de aprender.

Aprendizaje experiencial y contextualizado

- Desde la enseñanza: la planificación de proyectos con sentido formativo, tales como prácticas en instituciones asociadas, investigaciones aplicadas o secuencias didácticas simuladas anclados en la realidad. Uso de dispositivos de documentación y retroalimentación como portafolios, bitácoras o diarios de campo.
- Desde el aprendizaje: la participación en experiencias formativas situadas, el registro y análisis de lo aprendido y la transformación de esas vivencias en saberes profesionalizantes transferibles a otros contextos.

Dimensión comunitaria y situada

- Desde la enseñanza: La articulación de propuestas formativas con proyectos, actividades y acciones comunitarias en curso, en vínculo con otras instituciones y actores de la comunidad próxima, desde una perspectiva de reciprocidad. Las experiencias se diseñan reconociendo a la comunidad como interlocutora válida y portadora de saberes, prácticas y experiencias que enriquecen la formación docente, promoviendo procesos de formación conjunta y aprendizaje mutuo.
- Desde el aprendizaje: La participación activa en propuestas comunitarias poniendo en juego saberes disciplinares y pedagógicos, y al mismo tiempo aprendiendo de los conocimientos, trayectorias y modos de organización de la comunidad. Se busca que los futuros docentes no solo transfieran lo aprendido, sino que desarrollen saber profesional en diálogo con otros actores sociales, en procesos de transformación compartida.

[1] Al respecto se puede consultar: Ministerio de Educación. (2019). *Educación Inclusiva. Fundamentos y Prácticas para la Inclusión*. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf.

Alfabetización académica como eje transversal

- Desde la enseñanza: el acompañamiento sistemático en el desarrollo de prácticas de lectura, escritura y oralidad propias de la educación superior, orientadas a la argumentación, el análisis crítico de diversos tipos de textos, a la escritura de narrativas y al desarrollo de saber pedagógico, así como a la comunicación en diversos géneros y soportes. La alfabetización académica se concibe como transversal a toda la formación y no como una instancia aislada y descontextualizada (Carlino, 2005) sino en el marco de las unidades curriculares del plan de estudios.
- Desde el aprendizaje: el desarrollo de la comprensión y la producción de textos académicos y profesionales, integrando la lectura y la escritura como herramientas de pensamiento, comunicación y aprendizaje.

Alfabetización digital como eje transversal

- Desde la enseñanza: la integración pedagógica de recursos tecnológicos y la enseñanza de su uso crítico y ético, de modo que las tecnologías amplíen, diversifiquen y desafíen el aprendizaje.
- Desde el aprendizaje: el uso significativo de tecnologías emergentes para investigar, crear, comunicar en diversos contextos formativos.

Metacognición, autoevaluación y coevaluación

- Desde la enseñanza: la generación de espacios y estrategias favorezcan la visibilización del pensamiento, el conocimiento de los criterios de logro y el empleo formativo de instrumentos de autoevaluación y coevaluación.
- Desde el aprendizaje: la reflexión sobre los propios avances, la identificación de dificultades y la toma de decisiones orientadas a la mejora del proceso de aprendizaje.

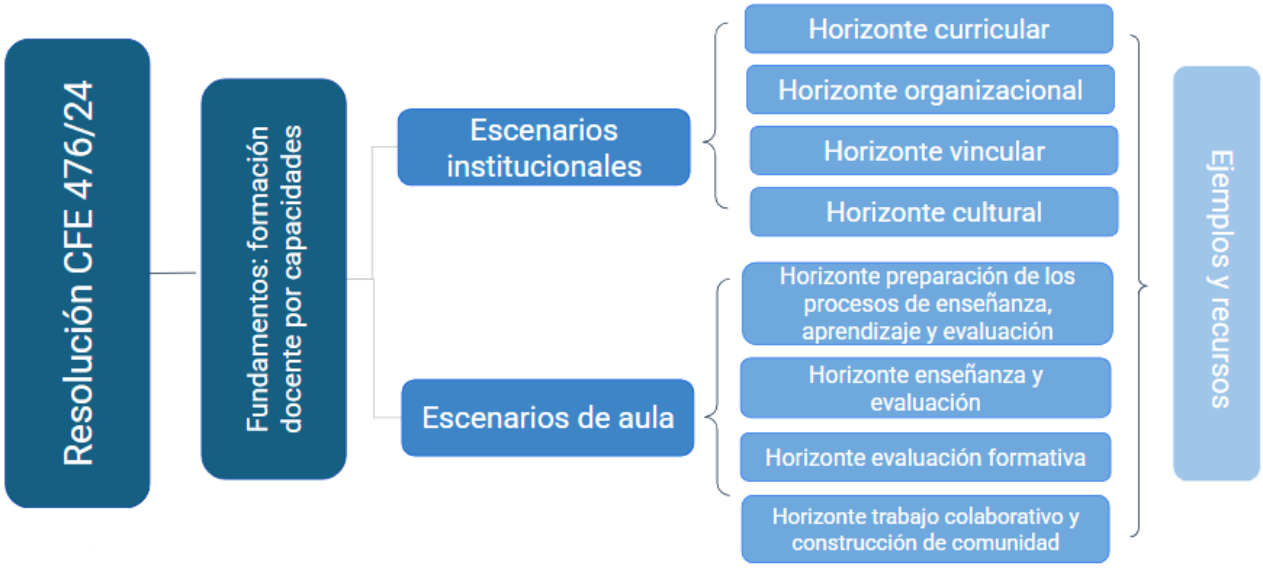
A continuación, se presentan los escenarios institucionales y de aula como espacios donde los principios y criterios previamente desarrollados se traducen en prácticas formativas situadas.

4. Escenarios institucionales y de aula para la implementación del marco de enseñanza para la formación docente por capacidades

Los escenarios institucionales y de aula son espacios concretos y simbólicos en los que se despliega la enseñanza por capacidades. No describen únicamente un ámbito físico, sino también las condiciones, relaciones y dinámicas que lo configuran; permiten dar cuenta de que la formación docente por capacidades se despliega en contextos situados, atravesados por actores, recursos, infraestructuras y culturas institucionales.

Los escenarios enfatizan la dimensión dinámica y relacional de la formación y se conciben como espacios en movimiento. En ellos se representan y recrean prácticas pedagógicas que pueden ser analizadas, modelizadas y transformadas. En este marco, la formación docente por capacidades compromete a todo el sistema formador. Las acciones que se presentan se organizan en horizontes que describen la proyección y apertura de cada escenario; orientan la acción pedagógica hacia el futuro. Expresan direccionalidad, posibilidad y perspectiva de crecimiento.

Figura 2. Escenarios y horizontes en la formación docente por capacidades



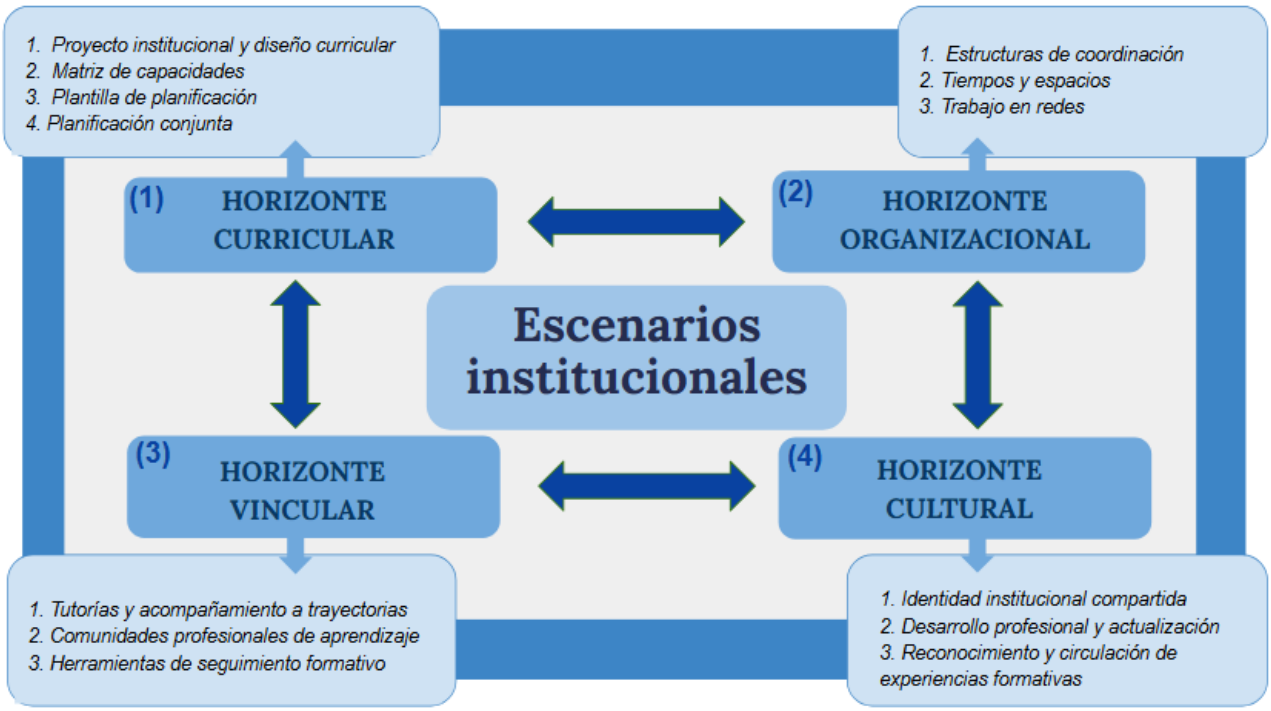
Fuente: elaboración propia

4. 1. Escenario institucional en el sistema formador: la Institución como condición de posibilidad

En este escenario se presentan acciones concretas para que las instituciones, en el marco de las definiciones jurisdiccionales, integren el enfoque de formación docente por capacidades en sus prácticas y decisiones organizacionales. Para ello, se delinean cuatro horizontes que orientan las acciones institucionales y estructuran un proceso de transformación sostenida. Cada horizonte expresa una dirección de sentido y una proyección estratégica, habilitando procesos de mejora y crecimiento institucional.

A continuación, se presentan y desarrollan estos horizontes, explicitando su propósito y las acciones que los hacen operativos.

Figura 3. Escenarios institucionales



Fuente: elaboración propia

4.1.1. Horizonte 1: Curricular

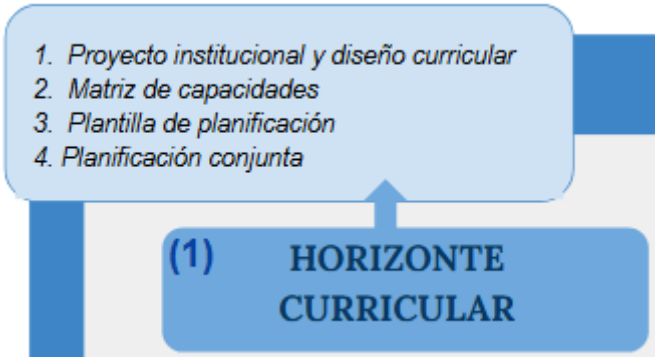
El horizonte 1 se focaliza en integrar el Marco Referencial de Capacidades de la Formación Docente Inicial en la arquitectura curricular de cada profesorado. El propósito es asegurar que las capacidades orienten las decisiones formativas, desde la formulación de objetivos hasta la evaluación. Desde esta perspectiva, el currículum se concibe como un entramado dinámico que vincula los Campos de la Formación General, de la Formación Específica y de la Formación para la Práctica Profesional. Esta articulación aporta coherencia entre los campos y contribuye al desarrollo progresivo y situado de las capacidades en contextos reales de enseñanza.

La Resolución CFE N.° 337/18 señala que las capacidades son dimensiones globales de la docencia que, aunque en la práctica no pueden separarse, pueden organizarse didácticamente a lo largo de la malla curricular para asegurar su desarrollo progresivo. En esta línea, a partir de la Resolución CFE N.° 476/24 los diseños curriculares jurisdiccionales incorporan matrices de capacidades que articulan las seis capacidades generales con las unidades curriculares de cada carrera. Estas matrices permiten visualizar qué capacidades se desarrollan en cada tramo de la formación y cómo avanzan de manera articulada a lo largo de todo el trayecto formativo. De este modo, fortalecen la coherencia horizontal y vertical del plan de estudios y orientan las decisiones de enseñanza y evaluación favoreciendo la coherencia interna del currículum, ya que vinculan los objetivos,

contenidos, desempeños y criterios de evaluación con las capacidades priorizadas.

A partir de estas consideraciones, las instituciones pueden avanzar en una serie de acciones que permiten operacionalizar el horizonte curricular y consolidar la formación por capacidades en sus prácticas cotidianas.

Figura 4. Horizonte curricular



Fuente: elaboración propia

a. Articulación entre proyecto institucional y diseño curricular

El diseño curricular no puede pensarse de manera aislada sino que debe integrarse al proyecto institucional (PI) para concretarse en decisiones formativas contextualizadas, coherentes con los fines educativos y con el compromiso ético y social de la institución. Esta vinculación refuerza el sentido formativo de las innovaciones educativas y garantiza que la formación por capacidades dialogue con los valores, la identidad y las prioridades del proyecto educativo.

b. La matriz de capacidades como herramienta de articulación del trayecto formativo

En línea con lo establecido en la Resolución CFE N.° 476/24, los diseños curriculares incorporan una matriz de capacidades que organiza y visibiliza la relación entre las capacidades profesionales que se propone desarrollar y las distintas unidades curriculares del plan de estudios.

Es importante aclarar que las capacidades se desarrollan de manera articulada. La matriz, con propósitos didácticos y analíticos, prioriza determinadas capacidades que orientan el diseño de desempeños y el análisis y la reflexión sobre evidencias concretas del aprendizaje (Dabbadie en Azar y otros, 2023).

La lectura y el análisis de la matriz constituyen un ejercicio de articulación curricular. Permiten a los docentes ubicar la unidad curricular a su cargo dentro del recorrido formativo de la carrera, reconocer su aporte específico al desarrollo de capacidades y pensarla en diálogo con las demás propuestas formativas. De

este modo, se fortalece la coherencia del trayecto formativo y se habilita el diseño de desempeños integrados, que trascienden el trabajo aislado por materias.

Tabla 2: Ejemplo del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria en Biología - Mendoza[2]

Año	Campo de la formación	N° y nombre de la UC	Formato curricular	Régimen	Cuatrimestre	Capacidad profesional de la FDI					
						A	B	C	D	E	F
1°	CFE	1. Biología general	Asignatura	Anual	---	X	X				
		2. Química general	Asignatura	Anual	---	X					X
		3. Matemática	Asignatura	Cuatrimestral	Primero	X		X			
		4. Bioestadística	Asignatura	cuatrimestral	Segundo	X	X				
		5. Sujeto de la educación	Módulo	Cuatrimestral	Primero		X				X
	CFG	6. Pedagogía	Módulo	Cuatrimestral	Segundo				X		X
		7. Comprensión y producción de textos académicos	Taller	Anual	---				X	X	
	CFPP	8. Formación Práctica Profesional I	Práctica - seminario	Anual	---	X	X	X	X	X	

Fuente: Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria en Biología. Gobierno de Mendoza

El cuadro organiza las unidades curriculares por año y campo de formación indicando para cada espacio su formato, régimen y carga horaria cuatrimestral y la vinculación con las seis capacidades profesionales (identificadas en este caso con letras desde la A a la F) definidas por la Resolución CFE N.° 337/18. Por ejemplo, la capacidad "Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar" (D) se trabaja en tres materias del primer año: Pedagogía, Comprensión y producción de textos académicos y Formación Práctica Profesional I.

La lectura horizontal –por año– y vertical –por campo de formación– visibiliza los vínculos y abre oportunidades para integrar objetivos, contenidos, bibliografía y desempeños favoreciendo una perspectiva interdisciplinaria del conocimiento.

Plantilla institucional de planificación

El diseño de una plantilla de planificación acordada institucionalmente, en consonancia con los lineamientos de las normativas académicas jurisdiccionales

[2] Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza. (2025). *Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria en Biología*. Gobierno de Mendoza, Ministerio de Educación, Cultura, Infancias y DGE.

del nivel superior no universitario, resulta central para el desarrollo de propuestas de enseñanza por capacidades. Este instrumento tiene por finalidad visibilizar la articulación de los componentes didácticos y su diseño en función de las capacidades y sus descriptores.

Contar con una plantilla común promueve el uso de un lenguaje compartido, entendido como un componente del horizonte cultural institucional, que refuerza la identidad comunitaria y la coherencia pedagógica del enfoque por capacidades. Su adopción requiere de acuerdos institucionales sostenidos y estructuras de coordinación que habiliten instancias de revisión periódica.

Tabla 3: Ejemplo de plantilla de planificación[3]

Profesorado **Profesor/a a cargo:** **Unidad curricular:** **Capacidad/es a desarrollar:** **Régimen de cursado / Curso:** **Formato curricular:** **Carga horaria semanal:** **Cantidad de horas totales:** **Ciclo lectivo:**
Fundamentos de la propuesta
Hilos conductores
Objetivos generales de aprendizaje

Unidad Temática 1: **Contenidos disciplinares:**
Contenidos disciplinares:

[3] En el **Escenario de aula - Horizonte 5** se presentan orientaciones para completar cada uno de los apartados y ejemplos concretos de planificaciones de unidades curriculares.

Objetivos de aprendizaje específicos de la unidad	**Desempeño de síntesis de la unidad 1**	**Criterios de evaluación de la unidad 1**
Al finalizar esta unidad temática el estudiante será capaz de:		

Unidad Temática 2 **Tópicos generativos:**		
Contenidos disciplinares:		
Objetivos de aprendizaje específicos de la unidad	**Desempeño de síntesis de la unidad 2**	**Criterios de evaluación de la unidad 2**
Al finalizar esta unidad temática el estudiante será capaz de:		

Unidad Temática 3 **Tópicos generativos:**		
Contenidos disciplinares:		
Objetivos de aprendizaje específicos de la unidad	**Desempeño de síntesis de la unidad 3**	**Criterios de evaluación de la unidad 3**
Al finalizar esta unidad temática el estudiante será capaz de:		

Unidad Temática 4 **Tópicos generativos:**		
Contenidos disciplinares:		
Objetivos de aprendizaje específicos de la unidad	**Desempeño de síntesis de la unidad 4**	**Criterios de evaluación de la unidad 4**
Al finalizar esta unidad temática el estudiante será capaz de:		

Desempeño final de síntesis de la unidad curricular	**Criterios de evaluación**

CRONOGRAMA
Unidad Temática 1
Unidad Temática 2
Unidad Temática 3
Unidad Temática 4

Dinámica de trabajo
Criterios de hibridación

Condiciones de promoción, calificación y acreditación
Orientaciones para estudiantes que acrediten en condición de “libres” (ver RAM de cada jurisdicción)
Acuerdos institucionales e interinstitucionales que puedan incluir experiencias interdisciplinarias y/o interdepartamentales
Bibliografía y recursos
Firma del Profesor y fecha
Firma: Aclaración: Lugar y fecha:

Fuente: elaboración propia

Versión descargable

c. Planificación conjunta

En el enfoque por capacidades, la planificación requiere avanzar hacia un trabajo conjunto entre unidades curriculares, tanto de una misma disciplina como entre diferentes áreas o campos disciplinares.

- **Instancias disciplinares:** no se trata de redefinir lo que se enseña en cada año –ya establecido en el Diseño Curricular– sino de explicitar la continuidad y progresión vertical de los aprendizajes a través de los desempeños que se proponen. Esto implica hacer visible cómo los saberes previamente adquiridos se vinculan con los nuevos aprendizajes (Ausubel, 1983) y cómo ambos contribuyen al desarrollo de las capacidades profesionales.

Ejemplo: Continuidad y progresión vertical de los aprendizajes entre Didáctica General –1° año– y Didáctica de Nivel Primario –2° año– del Profesorado de Educación Primaria

En Didáctica General (de 1° año) se propone a los estudiantes como desempeño final: "Análisis de una propuesta de enseñanza" en la que se identifiquen los componentes centrales de la planificación didáctica –capacidades, objetivos, contenidos disciplinares, estrategias, etc.– y fundamenten las decisiones pedagógicas a partir de marcos didácticos generales considerando la coherencia interna de la propuesta y la adecuación a los estudiantes sobre un contexto predefinido.

En Didáctica de Nivel (2° año) se propone a los estudiantes como desempeño final: "Diseño y fundamentación de una secuencia didáctica situada en el nivel primario". El desempeño de este 2° año se complejiza a partir de la incorporación de la lectura, interpretación y uso del Diseño Curricular del nivel, lo que exige articular los marcos curriculares con las características del contexto, del grupo y área. En este desempeño se fortalece la fundamentación de la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.

En cuanto a las capacidades, promueve el desarrollo progresivo en el pasaje desde un desempeño final centrado en el análisis de una propuesta didáctica general hacia un desempeño de diseño curricularmente fundamentado y situado, propio del ejercicio profesional docente.

- **Instancias interdisciplinarias:** promover proyectos que integren distintas áreas en un mismo año de formación de modo que los estudiantes puedan abordar situaciones reales desde múltiples perspectivas.

Ejemplo: Proyecto interdisciplinario entre Lengua, Literatura y su enseñanza y Ciencias sociales y su enseñanza,[4] en el Profesorado de Educación Primaria

Un proyecto conjunto entre Lengua y Ciencias Sociales se propone un desempeño en el que los estudiantes analicen las representaciones mediáticas de conflictos sociales actuales. A partir de la selección de noticias, crónicas, columnas de opinión y producciones audiovisuales, los estudiantes abordan una situación social relevante desde múltiples perspectivas disciplinares.

[4] O la denominación que corresponda según el Diseño Curricular Jurisdiccional.

Desde la UC “Lengua, Literatura y su enseñanza”, se propone a los estudiantes analizar los recursos discursivos y narrativos utilizados en los medios, identificar estrategias de argumentación, voces presentes y ausentes, y reflexionar sobre los efectos de sentido que producen los distintos géneros. Desde la UC “Ciencias sociales y su enseñanza”, el análisis se orienta a la contextualización histórica y social de los conflictos, la identificación de actores, intereses y relaciones de poder, y la comprensión de los procesos sociales implicados.

El proyecto culmina con la producción de una intervención comunicacional, un informe crítico, un *dossier* pedagógico o una propuesta didáctica interdisciplinaria, en la que los estudiantes integran los aportes de ambas áreas para comunicar de manera fundamentada su análisis. De este modo, se promueve el desarrollo de capacidades en forma integrada.

d. Coordinación con la práctica

En la articulación entre el Campo de Formación para la Práctica Profesional y las unidades curriculares, los estudiantes desarrollan de manera integrada diversas capacidades docentes informadas por los marcos conceptuales de cada una de las disciplinas.

Es central vincular los dispositivos del Campo de Formación para la Práctica Profesional –observaciones de clase, residencias, proyectos comunitarios, entre otros– con las unidades curriculares que se cursan en paralelo y las cursadas hasta el momento, para acompañar y retroalimentar lo que ocurre en escenarios auténticos de enseñanza y aprendizaje.

Ejemplo:

En el Campo de Formación para la Práctica Profesional en 2° año los estudiantes del Profesorado de Primaria observan estrategias de alfabetización inicial implementadas en aulas reales. En articulación con esta experiencia, las unidades curriculares “Lengua y Literatura y su enseñanza” y “Psicología del Aprendizaje” –o “Educacional”– orientan sus propuestas de enseñanza al análisis de esas prácticas observadas, atendiendo a sus fundamentos didácticos, los procesos de aprendizaje involucrados y a los desafíos que se presentan. De este modo, por mencionar solo una, la capacidad de dirigir la enseñanza y gestionar la clase se fortalece cuando los estudiantes analizan secuencias didácticas situadas en las que se toman decisiones pedagógicas fundamentadas.

De este modo, el Campo de Formación para la Práctica Profesional deja de ser un espacio de "aplicación" para convertirse en el eje vertebrador del desarrollo de capacidades, donde teoría y experiencia se integran en experiencias formativas contextualizadas.

Riesgos a evitar en el horizonte curricular

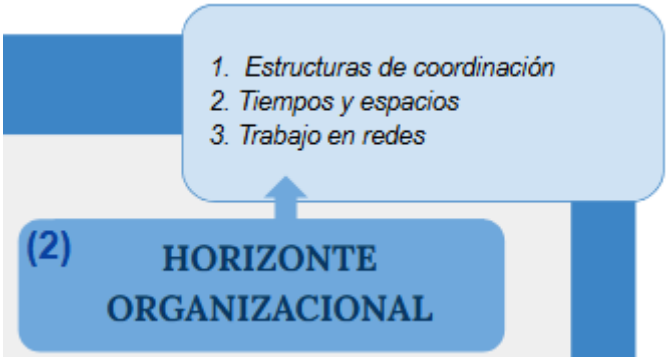
1. **Fragmentación curricular:** cuando la enseñanza se organiza de manera aislada por unidades curriculares, sin articulaciones horizontales (unidades curriculares que se cursan en paralelo) ni verticales (unidades curriculares cursadas con anterioridad o posterioridad), las conexiones entre saberes quedan libradas al estudiante. Esta lógica fragmenta el currículum y debilita la continuidad, la coherencia y la cohesión del trayecto formativo, en lugar de acompañar pedagógicamente la integración progresiva de las capacidades profesionales.
2. **Asimetría entre teoría y práctica:** la priorización del Campo de la Formación Específica y/o el Campo de la Formación General por sobre el Campo de Formación para la Práctica Profesional reduce las oportunidades de vincular los marcos teóricos con situaciones reales de enseñanza y aprendizaje.
3. **Rebautizar contenidos:** reducir la formación por capacidades a un cambio nominal sin integrar a los restantes componentes de la planificación didáctica.
4. **Exceso de descriptores:** la multiplicación de descriptores, indicadores o formulaciones técnicas sin una clara intencionalidad pedagógica tiende a burocratizar el aprendizaje y diluir el sentido formativo y reflexivo.
5. **Falta de accesibilidad:** la planificación de desempeños que no contempla la diversidad de estilos, ritmos y trayectorias de aprendizaje ni habilita múltiples modos de participación o de expresión de lo aprendido, restringe el acceso efectivo a la formación por capacidades.

4.1.2. Horizonte 2: Organizacional

Este horizonte se centra en la organización institucional que sostiene el trabajo conjunto de manera sistemática. En este sentido, la consolidación del enfoque por capacidades exige estructuras de coordinación, tiempos y espacios efectivos

para la planificación, así como redes externas que refuercen su carácter institucional.

Figura 5. Horizonte organizacional



Fuente: elaboración propia

a. Crear estructuras de coordinación

- **Equipo referente institucional**

  Cada institución puede conformar un equipo referente del enfoque por capacidades. Este equipo puede estar integrado por directivos, docentes de distintas áreas y Campos de la Formación y representantes estudiantiles.

  La función del equipo es planificar, coordinar y monitorear las acciones vinculadas a la formación por capacidades. También procura sostener la continuidad y coherencia de las acciones formativas. Entre sus responsabilidades se incluyen la elaboración de un plan de trabajo anual, la organización de jornadas de formación interna, el acompañamiento a los equipos docentes en la revisión de sus prácticas y la producción de informes de seguimiento orientados a la mejora continua.

- **Participación ampliada**

  La institución puede incorporar periódicamente a otros actores institucionales como bibliotecarios, personal administrativo y graduados. Esta participación amplía las miradas y fortalece la elaboración colaborativa del trayecto formativo. De este modo, se evita que el enfoque quede restringido a un grupo reducido.

b. Articular tiempos y espacios del trabajo en equipo

El trabajo en equipo requiere decisiones institucionales claras. La institución debe revisar y organizar sus tiempos, espacios y estructuras para que el trabajo conjunto sea posible y sostenible.

Disponer de espacios reales de coordinación pedagógica implica definir roles, funciones y modalidades de trabajo conjunto. También exige establecer condiciones organizativas que habiliten la corresponsabilidad pedagógica y el trabajo en torno a propósitos compartidos.

La institución puede prever tiempos específicos para el trabajo conjunto, como horas institucionales u otros dispositivos de encuentro. Estos espacios habilitan la reflexión compartida, la planificación conjunta y el análisis de las prácticas de enseñanza. También permiten profundizar el desarrollo de capacidades profesionales, analizar desempeños estudiantiles y revisar criterios de evaluación.

Desde el enfoque por capacidades, esta organización del trabajo docente evita la fragmentación de los aprendizajes. La teoría, la práctica y la reflexión se articulan en torno a situaciones reales de enseñanza. El trabajo en equipo puede asumir diversas modalidades: equipos disciplinares e interdisciplinares que planifican, equipos que analizan evidencias de aprendizaje y equipos que acompañan de manera conjunta las trayectorias estudiantiles.

La conformación de equipos orientados a la mejora fortalece el intercambio entre campos formativos, el trabajo interdisciplinario y la reflexión sobre el propio quehacer. Este enfoque contribuye a formar docentes capaces de actuar de manera situada, reflexiva y con clara intencionalidad pedagógica.

- **Revisión de calendarios y horarios**

  La institución puede diseñar bloques horarios destinados al trabajo interdisciplinario, semanas intensivas de prácticas o espacios destinados a tutorías y acompañamiento.

  Ejemplo:

  En el Profesorado de Biología, la institución destina los viernes por la tarde a “laboratorios interdisciplinarios”. En ese bloque, los docentes de Introducción a los sistemas biológicos, Pedagogía y TIC –unidades curriculares que se dictan en simultáneo– desarrollan proyectos integradores con los estudiantes. El calendario académico se ajusta para que las salidas de campo y las prácticas docentes coincidan con esos bloques. De este modo, se refuerza la coherencia entre los distintos campos de la Formación.

- **Flexibilidad y diversidad de formatos**

  En un enfoque de formación por capacidades, la diversidad de formatos y modalidades constituye un recurso pedagógico estratégico que permite articular escenarios formativos diversos –asignaturas, seminarios, talleres, ateneos, laboratorios y prácticas docentes– con modalidades presenciales y virtuales (sincrónicas y asincrónicas), en coherencia con la normativa vigente.

  La incorporación de modalidades híbridas responde únicamente a una decisión pedagógica. Su propósito es favorecer el desarrollo progresivo de capacidades profesionales. La combinación de instancias presenciales, virtuales sincrónicas y asincrónicas posibilita experiencias formativas integradas que promueven la autonomía, la autorregulación, la colaboración y la reflexión situada sobre la práctica.

  La articulación intencional de formatos y modalidades amplía los contextos de actuación del futuro docente. También fortalece su capacidad para enseñar en escenarios complejos y cambiantes. De este modo, se evita la fragmentación entre teoría y práctica y se promueve la consolidación de una identidad profesional reflexiva.

- **Coordinación entre las UC del Campo de la Formación General, Específica y de la Práctica Profesional**

  La coordinación entre las Unidades Curriculares de los Campos de la Formación General y Específica requiere revisar la organización institucional de los tiempos de cursada y las demandas académicas. Estas decisiones deben articularse con los períodos de observación, residencia o práctica intensiva propios del Campo de Formación para la Práctica Profesional.

  Esta articulación permite evitar superposiciones y sobrecargas. También previene la asignación de desempeños desvinculados de los momentos en que los estudiantes realizan su actividad en las instituciones asociadas.

  Desde el enfoque por capacidades, esta coordinación permite desarrollar desempeños complejos en situaciones reales. Los estudiantes integran saberes provenientes de los distintos campos formativos. La articulación entre equipos docentes favorece la complementariedad entre formación teórica y práctica profesional. Ambos espacios se orientan a la resolución de problemas auténticos de la enseñanza.

  Los diseños curriculares jurisdiccionales prevén instancias específicas de articulación, como el Taller Integrador Interdisciplinario, que resultan estratégicas para sostener este trabajo intercampos.

La experiencia formativa se organiza así como un proceso integrado y progresivo. Las capacidades se desarrollan a partir del diálogo sistemático entre la teoría y la práctica. Este enfoque fortalece la transferencia de aprendizajes y promueve una formación docente integrada y sostenible.

Ejemplos de ajustes organizativos posibles, en clave de formación por capacidades

Ajustes en la organización del tiempo académico:

- Ajustar los calendarios académicos para que las residencias no coincidan con evaluaciones finales o entregas extensas de otras materias.
- Escalonar las evaluaciones parciales durante los períodos de prácticas intensivas.
- Prever semanas institucionales sin evaluaciones o entregas en tramos de alta carga de tareas en las escuelas asociadas.

Ajustes en clave de evaluación de capacidades:

- Priorizar evaluaciones basadas en desempeños integrados más que en instancias fragmentadas.
- Utilizar las experiencias de práctica como insumo central para la evaluación formativa y la retroalimentación.

Ajustes en la coordinación entre equipos docentes:

- Establecer instancias sistemáticas de coordinación entre los equipos docentes de los distintos campos formativos.
- Compartir anticipadamente los cronogramas de prácticas y residencias con todos los equipos docentes.
- Acordar criterios comunes sobre el tipo y la cantidad de evaluaciones durante los períodos de práctica.

c. Fortalecer redes externas

El fortalecimiento de redes externas, a través del diálogo sostenido con el territorio y con diversas instituciones y actores sociales, tanto del sistema educativo en sus distintos niveles como de ámbitos no formales, permite contextualizar la formación docente y crear condiciones para el desarrollo de las capacidades profesionales. En la formación por capacidades, el aprendizaje se realiza en interacción con escenarios reales de enseñanza, aprendizaje e intervención, que trascienden el ámbito académico y se nutren del intercambio con las escuelas asociadas, las organizaciones comunitarias, las instituciones culturales, y las redes profesionales.

Estas articulaciones ofrecen oportunidades para que los futuros docentes movilicen saberes en acción, poniendo en juego capacidades vinculadas a la toma de decisiones pedagógicas y a la interacción con otros actores del sistema educativo.

En este marco, la relación con las escuelas se comprende como una dimensión constitutiva del sistema formador y no como un espacio externo de aplicación. La función de apoyo pedagógico a escuelas implica una corresponsabilidad formadora entre los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y las instituciones asociadas, basada en el reconocimiento mutuo como espacios de producción de saber pedagógico. Esta perspectiva supone superar lógicas endogámicas y promover un desarrollo conjunto de conocimiento situado en el territorio educativo.

Asimismo, la cooperación interinstitucional entre ISFD, establecimientos educativos de distintos niveles y organizaciones del ámbito comunitario favorece el desarrollo conjunto de capacidades profesionales, al promover la producción compartida del saber pedagógico, la circulación de buenas prácticas, el aprendizaje interinstitucional y la configuración de una IPD situada y colaborativa.

Ejemplos de acciones en clave de formación por capacidades

- Diseñar y llevar a la práctica proyectos educativos con escuelas asociadas que involucren a estudiantes, docentes y familias en torno a problemáticas reales del territorio.
- Formalizar convenios de cooperación con organizaciones comunitarias, culturales o sociales para el desarrollo de experiencias formativas situadas.
- Participar en redes interinstitucionales de práctica que favorezcan el intercambio profesional: compartir experiencias, materiales y estrategias de implementación del enfoque por capacidades; organizar encuentros regionales o interjurisdiccionales para intercambiar buenas prácticas con el propósito de fortalecer la identidad del sistema formador.
- Incorporar a especialistas y referentes del campo educativo en instancias de formación, análisis de prácticas o diseño de propuestas pedagógicas.

Riesgos a evitar en el horizonte organizacional:

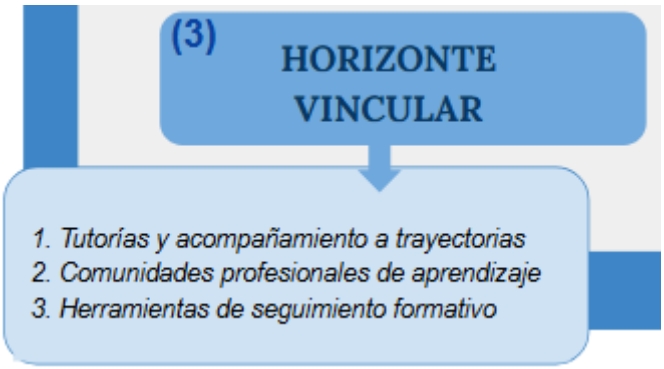
1. **Desbalance entre flexibilidad y sobrecarga:** la diversidad de formatos y modalidades puede generar exceso de tareas o dificultades de seguimiento si la institución no coordina adecuadamente los tiempos académicos y organizacionales.
2. **Pretender innovar sin tiempo ni estructura:** cuando no se revisan las condiciones básicas –distribución de tiempos, espacios y responsabilidades– las propuestas innovadoras quedan reducidas a una declaración de intenciones sin impacto real en las prácticas.
3. **Falta de institucionalización de redes externas:** si la vinculación con otras instituciones depende de acuerdos informales o individuales, se debilita la continuidad y la corresponsabilidad formadora.
4. **Carencia de evaluación institucional de proceso:** cuando la institución no genera instancias sistemáticas de revisión y mejora de su funcionamiento organizativo –calendarios, estructuras y redes–, se dificulta la consolidación del enfoque por capacidades.

4.1.3. Horizonte 3: Vincular

Este horizonte profundiza el fortalecimiento de los vínculos humanos e institucionales que sostienen las estructuras organizacionales y las prácticas culturales institucionales de la formación por capacidades. En este marco, la formación por capacidades requiere una cultura institucional coherente con los valores que la institución promueve –entre ellos, la confianza, la colaboración y el reconocimiento mutuo–. Estos valores se expresan en prácticas organizacionales y pedagógicas donde docentes y estudiantes aprenden juntos en procesos de reflexión compartida.

El fortalecimiento de los vínculos dentro y fuera del ISFD constituye una condición central para que las capacidades se desplieguen en escenarios auténticos, situados y colaborativos. Esto implica trabajar con otros actores –al interior de la institución, en las escuelas asociadas y en la comunidad– mediante redes de acompañamiento, comunidades profesionales de aprendizaje y dispositivos de seguimiento formativo que sostengan las trayectorias.

Figura 6. Horizonte vincular



Fuente: elaboración propia

a. Tutorías y acompañamiento a trayectorias estudiantiles

El desarrollo de programas de tutoría y dispositivos sistemáticos de acompañamiento constituye una estrategia central para sostener la formación por capacidades. Estos dispositivos permiten acompañar procesos de aprendizaje complejos y no lineales. También ofrecen instancias de retroalimentación y promueven la reflexión sostenida de la propia trayectoria formativa.

Estos programas pueden estructurarse a partir de un conjunto de componentes que organizan y sostienen el acompañamiento a lo largo del recorrido formativo:

- **Dispositivos de tutoría:** se trata de espacios en los que docentes y estudiantes avanzados –en el marco de tutorías entre pares– orientan a ingresantes y a quienes transitan el primer –o segundo– año de la carrera. El acompañamiento aborda aspectos académicos como la planificación de estudios, resolución de problemas conceptuales, y también dimensiones socioemocionales, como la organización del tiempo y la pertenencia institucional.

- **Acompañamiento continuo:** la institución debe consolidar las tutorías como práctica institucional sostenida a lo largo de toda la carrera. Es importante evitar que se constituyan en acciones aisladas. En articulación con las Unidades Curriculares del Campo de Formación para la Práctica Profesional y con el Porfolio –que se desarrollará con mayor profundidad en apartados posteriores–, este acompañamiento favorece la interpretación reflexiva de las experiencias de campo, la integración de los saberes adquiridos y el seguimiento del desarrollo de las capacidades profesionales.

- **Definición de roles y capacitación de tutores:** la institución debe clarificar las funciones del tutor, tales como el seguimiento de trayectorias, la orientación pedagógica y la derivación a servicios de apoyo, junto con la

oferta de instancias de formación específica en acompañamiento, escucha activa y mediación.

Desde el enfoque por capacidades, las tutorías institucionales constituyen un dispositivo estratégico de acompañamiento formativo. No solo sostienen las trayectorias estudiantiles, sino que configuran espacios en los que se modelan prácticas de cuidado, orientación y seguimiento académico.

En este sentido, las tutorías institucionales no sustituyen la función tutorial propia de la tarea docente en el aula, sino que la fortalecen y la articulan con una política institucional de acompañamiento. De este modo, la institución promueve que cada docente, desde su espacio curricular, asuma también la dimensión tutorial de su práctica, atendiendo a las trayectorias de los estudiantes, a sus procesos de aprendizaje y a las instancias de evaluación.

b. Comunidades profesionales de aprendizaje

Las comunidades profesionales de aprendizaje constituyen un dispositivo clave para el fortalecimiento del horizonte vincular en la formación por capacidades. Estos espacios promueven el intercambio sistemático entre docentes y estudiantes en torno a la práctica. También favorecen la reflexión compartida, la circulación de experiencias y la producción conjunta de conocimiento pedagógico.

- **Modalidad de funcionamiento:** la comunidad puede combinar encuentros presenciales con instancias virtuales. Esta modalidad amplía las posibilidades de participación y favorece la continuidad del intercambio.

  Las instituciones pueden utilizar la plataforma provista por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), disponible para todos los ISFD. Dentro de este entorno, es posible crear aulas específicas destinadas al intercambio entre docentes y al trabajo colaborativo. El uso de foros, videoconferencias y otros recursos digitales permite sostener la reflexión conjunta y documentar los procesos de trabajo.

- **Temáticas, dinámica y producción:** La comunidad puede organizar su trabajo en torno a ejes vinculados a la planificación por capacidades, la evaluación formativa y/o las estrategias inclusivas. Estos ejes orientan el trabajo de las comunidades profesionales de aprendizaje hacia problemas reales de la enseñanza.

  Las comunidades pueden elaborar producciones concretas –como rúbricas, tareas modelo, estudios de caso, secuencias didácticas–. También pueden establecer una dinámica regular de encuentros entre pares y la corresponsabilidad pedagógica.

La institución puede articular estas comunidades con otros equipos internos y con las redes externas. Asimismo, puede designar dinamizadores responsables de preparar materiales y organizar la discusión y promover instancias de reflexión individual y grupal.

c. Herramientas de seguimiento formativo

La institucionalización de herramientas de seguimiento formativo constituye un componente central para sostener el desarrollo de capacidades. Entre ellas se incluyen portafolios, diarios de campo y otros dispositivos de documentación. Estos instrumentos permiten registrar evidencias del aprendizaje y sostener procesos sistemáticos de reflexión sobre la práctica. También hacen visibles los recorridos formativos y ofrecen un soporte para la retroalimentación continua por parte de docentes y tutores. De este modo, fortalecen un acompañamiento más personalizado.

- **Autoevaluación y retroalimentación.** La incorporación de rúbricas e instrumentos de autoevaluación orienta a los estudiantes en la valoración progresiva de sus aprendizajes. Estos recursos favorecen la toma de conciencia de sus avances y desafíos. La revisión periódica de los portafolios en encuentros de tutoría y en espacios de retroalimentación formativa fortalece la reflexión metacognitiva y promueve una participación activa en los procesos de evaluación.

- **Plataformas y recursos digitales.** La integración de herramientas digitales– como e–portafolios, blogs y plataformas educativas– facilita la organización de las evidencias de aprendizaje, la interacción entre actores y la accesibilidad de la información. Estos recursos permiten que los estudiantes utilicen entornos digitales para documentar su proceso formativo, participar en instancias evaluativas y desarrollar mayor autonomía.

El desarrollo articulado de estos tres ejes –tutorías, comunidades profesionales de aprendizaje y herramientas de seguimiento formativo– fortalece el horizonte vincular. Esta articulación consolida los lazos entre docentes, estudiantes e instituciones asociadas, y ofrece un soporte continuo para el desarrollo de capacidades profesionales. Estas prácticas promueven el aprendizaje colaborativo, la reflexión crítica y la autonomía. Además, favorecen la participación activa en procesos de evaluación y autoevaluación, y el trabajo conjunto en entornos institucionales y comunitarios.

Riesgos a evitar en el horizonte vincular

1. **Uso instrumental de los dispositivos:** cuando la institución concibe portafolios, tutorías o comunidades profesionales de aprendizaje como

requisitos formales de acreditación y no como espacios de reflexión, aprendizaje y desarrollo de capacidades, se debilita su sentido formativo.

2. **Fragmentación de los dispositivos:** si tutorías, comunidades profesionales de aprendizaje y herramientas de seguimiento formativo funcionan de modo aislado y sin articulación entre sí ni con los horizontes organizacional y cultural pierde coherencia y profundidad.
3. **Tutorías centradas exclusivamente en lo administrativo:** cuando el acompañamiento se limita a aspectos burocráticos sin foco en lo pedagógico, reduce el impacto en el desarrollo de capacidades.
4. **Enfoque homogéneo de las trayectorias:** acompañamientos que no contemplen la diversidad de recorridos, ritmos y necesidades de los estudiantes, debilitando el principio de inclusión propio de la formación por capacidades.
5. **Comunidades profesionales de aprendizaje sin propósito ni sistematicidad:** reuniones sin objetivos claros ni producciones concretas tienden a diluir el sentido de la comunidad y dificultan la transferencia de aprendizajes.
6. **Comunidad de aprendizaje con participación desigual o restringida:** cuando la comunidad se sostiene solo por algunos actores y la institución no genera estrategias para ampliar la participación, se debilita la continuidad y la corresponsabilidad.
7. **Escasa formación de los tutores:** si la función tutorial se apoya únicamente en el compromiso personal y no cuenta con marcos de orientación, instancias de acompañamiento o reconocimiento institucional, resulta difícil sostenerla en el tiempo.
8. **Acompañamientos que limitan la autonomía:** cuando las tutorías y otros dispositivos de apoyo sustituyen la toma de decisiones de los estudiantes en lugar de fortalecer progresivamente su capacidad para gestionar sus propios procesos de aprendizaje.

4.1.4. Horizonte 4: Cultural

Este horizonte trasciende la dimensión curricular y organizativa para consolidar la formación por capacidades como cultura institucional. El cambio no se limita a la planificación ni a las prácticas de enseñanza, sino que se convierte en una forma compartida de comprender la docencia, el aprendizaje y el sentido ético del trabajo educativo.

El Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial (Res. CFE N.° 337/18) destaca que los docentes no solo enseñan en el aula sino que también participan activamente de la vida institucional, en la comunidad y en espacios de formación conjunta. Por ello, el fortalecimiento de una cultura institucional humanista y situada es condición para que las capacidades se desarrollen a lo largo del tiempo.

Figura 7. Horizonte cultural



Fuente: elaboración propia

a. Identidad institucional compartida

La institución debe integrar el compromiso con la formación por capacidades en su Proyecto Institucional. Este compromiso debe desarrollarse y validarse con la participación de directivos, docentes, estudiantes y actores comunitarios. De este modo, la comunidad asume un horizonte común y compartido.

El clima convivencial constituye una dimensión central de la cultura institucional. La promoción de normas y hábitos de respeto, escucha activa y cuidado fortalece el sentido de pertenencia. La institucionalización de prácticas como asambleas, círculos de diálogo o acuerdos de convivencia consolida referencias identitarias comunes.

La reflexión sobre la IPD también forma parte de este horizonte. Cada institución puede explicitar cómo los atributos profesionales que promueve se expresan en sus prácticas cotidianas. Los docentes forman no solo a través de contenidos, sino también mediante sus decisiones, modos de vincularse y criterios de actuación.

b. Desarrollo profesional y actualización continua

La formación continua debe asumirse como práctica institucional sostenida. La participación en talleres, cursos y ateneos permite actualizar enfoques didácticos y profundizar la reflexión sobre la enseñanza basada en capacidades.

La institución puede organizar dispositivos de actualización propios y complementar estas acciones con propuestas ofrecidas por el INFoD y las jurisdicciones. Asimismo, puede promover la participación en redes interinstitucionales de desarrollo profesional.

El uso crítico y creativo de recursos digitales –cursos en línea, comunidades virtuales, encuentros híbridos y portafolios digitales– amplía las oportunidades de aprendizaje autónomo y colaborativo.

c. Reconocimiento y circulación de experiencias formativas

La cultura institucional también se desarrolla a través de la socialización de experiencias. La organización de jornadas, ferias de proyectos, publicaciones internas o aulas virtuales permite compartir innovaciones y proyectos pedagógicos. Estas instancias fortalecen criterios comunes y consolidan la identidad profesional.

La elaboración y difusión de documentos, publicaciones o producciones digitales contribuye a que los saberes producidos localmente circulen y dialoguen con otros contextos.

La institución puede establecer formas de reconocimiento simbólico a proyectos que integren capacidades de manera innovadora. Estas acciones fortalecen la cultura de mejora y la valoración del compromiso pedagógico.

Riesgos a evitar en el horizonte cultural

1. **Incoherencia entre discurso y práctica:** cuando la institución sostiene un discurso innovador sin transformar sus prácticas cotidianas, se debilita la credibilidad del enfoque por capacidades.
2. **Invisibilización de actores institucionales:** si no se reconoce el aporte de estudiantes, egresados y personal de apoyo, la cultura institucional pierde riqueza y se debilita el sentido de pertenencia y la consolidación de referencias institucionales comunes.
3. **Formación continua desarticulada:** cuando las instancias de actualización se desarrollan de manera aislada y sin vínculo con el Proyecto Institucional, se reduce su impacto formativo.
4. **Fragmentación comunicacional:** la falta de comunicación interna clara o la circulación de mensajes contradictorios debilitan la coherencia cultural y afectan el desarrollo de sentido compartido.

En síntesis, el horizonte cultural exige que cada institución formadora configure una visión compartida alineada con la formación por capacidades, impulse un desarrollo profesional continuo y cree mecanismos para reconocer y difundir experiencias formativas significativas. De este modo, el enfoque humanista, ético y situado deja de ser una prescripción normativa y se integra en la cultura institucional y en la IPD.

Los escenarios –institucional y de aula– conforman una trama interdependiente en la que las prácticas, las decisiones y los sentidos pedagógicos circulan en ambos sentidos. Lo que ocurre en el aula impacta en la vida institucional, y las configuraciones institucionales modelan las experiencias de enseñanza.

No se trata de una secuencia lineal, sino de una relación dinámica. El aula expresa la cultura institucional y, al mismo tiempo, la institución se renueva en cada experiencia de aula. En este marco, resulta necesario dirigir la mirada hacia el escenario de aula, donde estas definiciones se traducen en prácticas concretas y situadas.

4.2. Escenarios de aula: el aula como espacio de concreción didáctica

El escenario de aula constituye un espacio concreto y simbólico donde se concreta la enseñanza por capacidades en los ISFD. El aula funciona como un nodo dentro de la red institucional. Allí convergen saberes, vínculos y decisiones que configuran experiencias de aprendizaje auténticas.

Cada aula expresa la cultura pedagógica del instituto y, al mismo tiempo, el trabajo docente la pone en práctica y la transforma a través de decisiones situadas. De este modo, la cultura profesional de cada formador se despliega en diálogo permanente con el marco institucional, generando procesos de desarrollo compartido de sentido pedagógico.

El aula es un verdadero laboratorio pedagógico en sentido formativo. No se trata de un espacio aislado, sino de un ámbito situado de análisis, reflexión y práctica docente en el que los estudiantes tienen la oportunidad de comprender cómo se configura la identidad profesional en la acción.

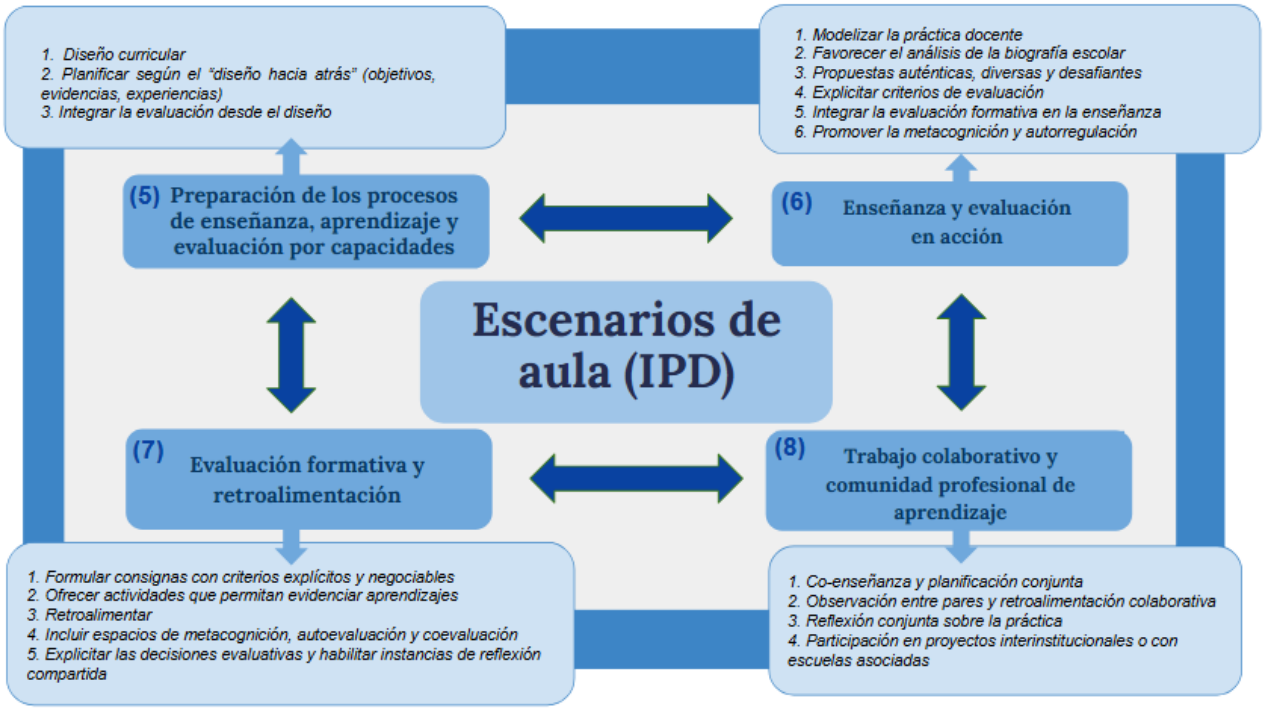
En este escenario, los docentes formadores modelizan las prácticas profesionales: la planificación con sentido, la enseñanza situada, la evaluación formativa, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica sobre la propia práctica.

Los horizontes de aula se organizan en cuatro dimensiones:

1. Horizonte 5: Preparación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación por capacidades.
2. Horizonte 6: Enseñanza y evaluación en acción.

3. Horizonte 7: Evaluación formativa y retroalimentación.
4. Horizonte 8: Trabajo colaborativo y comunidad profesional de aprendizaje.

Figura 8. Escenarios de aula



Fuente: elaboración propia

4.2.1. Horizonte 5: Preparación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación por capacidades

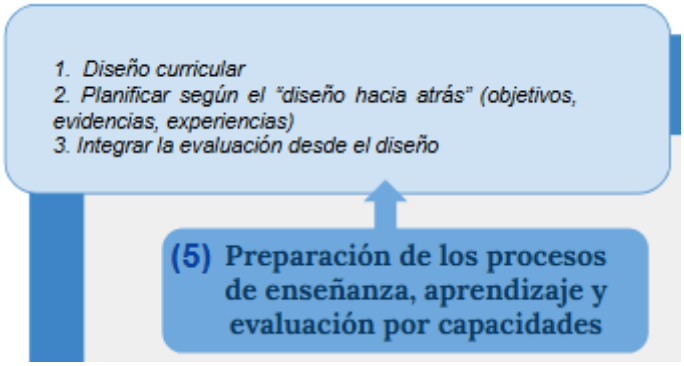
El propósito de este horizonte es orientar la preparación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación desde el enfoque de formación por capacidades profesionales docentes. Esta preparación incluye la elaboración del programa, la planificación anual o por unidades, y el diseño de estrategias pedagógicas y evaluativas.

En este marco, el docente formador asume la responsabilidad de planificar experiencias formativas integrales que promueven el desarrollo progresivo de las capacidades y articulan contenidos, prácticas y criterios de evaluación. La planificación constituye una práctica reflexiva, ética y situada en la que el docente formador fundamenta y anticipa decisiones pedagógicas coherentes con el perfil profesional que la carrera busca desarrollar. A través de esas decisiones, el formador convierte sus opciones didácticas en oportunidades de aprendizaje que modelizan modos de pensar, actuar y reflexionar propios de la profesión docente.

Preparar la enseñanza en clave de capacidades implica comprender el programa como un itinerario de desarrollo profesional y no como un simple listado de

contenidos. El programa se configura como un instrumento formador que articula propósitos, capacidades, saberes, desempeños y criterios de evaluación coherentes con el perfil de egreso. En la formación inicial, cada clase, cada consigna y cada devolución constituyen oportunidades para modelizar el ejercicio profesional de la enseñanza. Mediante sus decisiones didácticas, el docente formador no solo transmite saberes, sino que pone en acto, de manera explícita y reflexiva, las capacidades profesionales que espera desarrollar en los futuros docentes.

Figura 9. Horizonte "Preparación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación por capacidades"



Fuente: elaboración propia

En este horizonte, el programa y la planificación deben hacer visible cómo el formador integra teoría y práctica, cómo piensa pedagógicamente la enseñanza y cómo orienta sus intervenciones desde el enfoque de formación por capacidades. La selección y reelaboración de contenidos, el diseño de propuestas de aprendizaje, la gestión de la clase, la evaluación y la retroalimentación constituyen dimensiones de la práctica en las que dichas capacidades se expresan de manera concreta.

En este sentido, la planificación no solo organiza la enseñanza, sino que constituye un espacio privilegiado de ejercicio profesional en el que el docente formador pone en acto y hace visibles las capacidades docentes. Las decisiones pedagógicas expresan modos de pensar y actuar propios de la profesión que los estudiantes aprenden por modelización. Por ello, en la preparación de la enseñanza el docente formador desarrolla de manera explícita las siguientes capacidades profesionales:

- **Dominar los saberes a enseñar**, al producir reelaboraciones del conocimiento adecuadas al nivel de formación de los sujetos que aprenden y articuladas con los contextos de práctica, en el marco de un proceso de transposición didáctica que requiere vigilancia epistemológica (Chevallard,

1991), a fin de resguardar el sentido, la complejidad y la coherencia de los saberes puestos en juego.[5]

- **Actuar de acuerdo con las características y modos de aprender de los estudiantes**, al desarrollar propuestas de aprendizaje que reconozcan las diferencias contextuales de las personas que aprenden atendiendo a distintos ritmos, trayectorias, intereses y formas de apropiación del conocimiento.
- **Dirigir la enseñanza y gestionar la clase**, al establecer propósitos formativos claros, seleccionando estrategias y recursos diversos –incluyendo tecnologías y entornos virtuales– y utilizando la evaluación con fines formativos, de diagnóstico y retroalimentación.
- **Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar**, al favorecer la convivencia, la cooperación, la reflexión conjunta y el desarrollo de un clima propicio para el aprendizaje.
- **Intervenir en el escenario institucional y comunitario**, al participar activamente en proyectos institucionales, articulando con colegas formadores, con las escuelas asociadas y estableciendo vínculos con las familias y la comunidad.
- **Comprometerse con el propio proceso formativo**, al analizar y revisar la propia planificación, las estrategias y los resultados de la enseñanza para la mejora continua.

A partir de estas capacidades, el docente formador asume la preparación de la enseñanza como un proceso de diseño reflexivo, continuo y situado, que se nutre de la experiencia de aula y orienta decisiones pedagógicas con sentido formativo y ético. En este marco, la planificación se configura como una herramienta estratégica que articula las capacidades profesionales con experiencias auténticas de aprendizaje propias del campo disciplinar, promoviendo el pensamiento crítico, la colaboración y la reflexión sobre el propio aprendizaje.

La traducción de este enfoque en la práctica requiere criterios claros para la planificación de la enseñanza en los ISFD. El punto de partida consiste en identificar las capacidades profesionales que la unidad curricular contribuye a desarrollar, en diálogo con el perfil de egreso y los propósitos de la carrera. Desde allí se orienta un proceso de diseño coherente que puede organizarse según la lógica del “diseño hacia atrás” propuesta por Grant Wiggins y Jay McTighe (2005), que parte de las metas formativas, define las evidencias de aprendizaje y, finalmente, planifica las experiencias de enseñanza y evaluación.

[5] De acuerdo con Chevallard (1991), todo proceso de enseñanza supone una transposición didáctica del saber, que no puede realizarse sin vigilancia epistemológica, ya que el riesgo de banalización, distorsión o pérdida de sentido del conocimiento disciplinar forma parte inherente de su circulación en contextos educativos.

Este proceso puede organizarse en las siguientes etapas:

a. **Identificación de capacidades y alineación curricular:** El proceso comienza partiendo de las capacidades profesionales definidas en el Diseño Curricular. El formador debe identificar cuáles de las seis capacidades generales y sus descriptores se desarrollarán prioritariamente, asegurando la coherencia con el perfil de egreso y los propósitos de la carrera.
b. **Definición de propósitos integradores**: Se establecen objetivos claros que se alinean con las finalidades formativas y los ejes de contenido. En esta etapa, es crucial integrar saberes teóricos, prácticos y ético-políticos, explicitando cómo cada espacio curricular aporta específicamente al desarrollo de la IPD.
c. **Determinación de evidencias de aprendizaje:** El docente debe precisar qué desempeños, producciones o comportamientos permitirán reconocer el desarrollo progresivo de las capacidades en los estudiantes.
d. **Diseño de experiencias auténticas y ciclos de desempeño:** Se crean situaciones de aprendizaje vinculadas a problemas profesionales reales o simulados. Estas experiencias se organizan en ciclos de complejidad creciente, permitiendo que el estudiante avance desde aproximaciones iniciales hacia desempeños integradores y autónomos mediante una comprensión situada.
e. **Integración de la evaluación y retroalimentación:** La evaluación se concibe como parte constitutiva del diseño de enseñanza. Se definen estrategias de acompañamiento y retroalimentación que permitan revisar tanto el progreso del estudiante como la propia práctica del docente formador.
f. **Selección estratégica de recursos:** Finalmente, se eligen estrategias que promuevan la autonomía, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica. Esto incluye el uso pertinente de tecnologías y la elección de recursos coherentes con el formato pedagógico de la unidad curricular.

A partir de este encuadre, se propone un modelo orientador de plantilla de planificación. Esta herramienta acompaña a los docentes formadores en la traducción del enfoque por capacidades en decisiones concretas. La plantilla favorece la coherencia entre capacidades profesionales, finalidades formativas, experiencias de aprendizaje y estrategias de evaluación.

La plantilla no constituye un formato rígido. Ofrece preguntas guía y descripciones que permiten fundamentar el diseño, visibilizar las decisiones pedagógicas y evaluativas, y fortalecer la articulación con el perfil de egreso y el Diseño Curricular Jurisdiccional vigente.

Tabla 4: Ejemplo de plantilla de planificación con descripción de componentes

Profesorado: **Profesor/a a cargo:** **Unidad curricular:** **Capacidades a desarrollar:** **Régimen de cursado / Curso:** **Formato curricular:** **Carga horaria semanal:** **Cantidad de horas totales:** **Ciclo lectivo:**
Fundamentos de la propuesta
La explicitación del aporte de la experiencia de aprendizaje al desarrollo de las capacidades profesionales docentes –en particular, aquellas asignadas a la unidad curricular– y/o al desarrollo de procesos propios del quehacer docente (planificación, enseñanza y evaluación para el aprendizaje), así como a la apropiación de los conceptos centrales de la formación, tales como contenidos disciplinares de la unidad curricular, marcos educativos de la psicología del desarrollo, teoría del currículum, la teoría del aprendizaje, entre otros. La fundamentación de la relevancia de la propuesta, a partir de la explicitación del qué, por qué y para qué de los contenidos disciplinares seleccionados en relación con la formación docente. El texto se organiza en torno a la siguiente pregunta orientadora: ¿Cómo esta unidad curricular contribuye al desarrollo de la IPD, a través de capacidades, procesos propios del quehacer docente y conceptos clave para el ejercicio profesional? *Retomar los apartados "fundamentación / finalidades formativas" del Diseño Curricular como marco de referencia.*
Hilos conductores
La definición de los hilos conductores refiere a la formulación de un número acotado de preguntas esenciales de la disciplina –preferentemente no más de dos– que otorgan coherencia a la enseñanza en la Unidad Curricular a lo largo del año o cuatrimestre. Estas preguntas expresan grandes ideas o aspectos centrales del área de estudio cuya comprensión resulta relevante y perdurable en el tiempo. Los hilos conductores orientan la enseñanza y favorecen que los estudiantes puedan articular conceptos, contenidos y experiencias, tejiendo relaciones entre las distintas propuestas y otorgando sentido de unidad al recorrido

formativo. En este marco, pueden ser retomados a lo largo del desarrollo de la unidad curricular, a medida que se abordan distintos núcleos o contenidos.

La formulación de los hilos conductores se inscribe en una lógica de aprendizaje espiralado, en la que cada instancia o unidad propone aproximaciones y respuestas parciales a una misma pregunta, habilitando niveles progresivos de profundidad y complejidad.

Los hilos conductores se caracterizan por su apertura, ya que se expresan en preguntas amplias, no cerradas ni reducibles a respuestas dicotómicas, y por su accesibilidad, de modo que puedan ser compartidos y trabajados junto con los estudiantes como parte explícita de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El texto se organiza en torno a la siguiente pregunta orientadora: ¿Qué grandes preguntas guían la formación de los estudiantes en esta unidad curricular?

Objetivos generales de aprendizaje

Los objetivos generales expresan los aprendizajes fundamentales que orientan la formación de los estudiantes. Integran las capacidades profesionales y los conceptos centrales y abarcadores de la unidad curricular que se busca desarrollar, se articulan con los hilos conductores que organizan la enseñanza y el aprendizaje, y se formulan en coherencia con las finalidades formativas asignadas a la unidad curricular en el Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ).

Unidad Temática 1

Contenidos disciplinares:

La definición de los contenidos disciplinares se orienta por la identificación de las ideas y conceptos centrales de la Unidad Curricular descritos en los Diseños Curriculares. Estos contenidos se expresan de un modo conceptualmente riguroso y pedagógicamente accesible, de manera que puedan ser comprendidos y apropiados por los estudiantes.

Cada unidad temática se organiza en torno a núcleos conceptuales que concentran los significados centrales sobre los cuales se busca promover la comprensión. Dichos núcleos se caracterizan por su riqueza en conexiones con el contexto, con otros contenidos de la misma disciplina y con áreas afines, favoreciendo una mirada integrada del conocimiento.

Los núcleos conceptuales de cada unidad temática se articulan con los hilos conductores, los objetivos generales y las capacidades profesionales.

Preguntas orientadoras:

¿Qué es lo que más importa enseñar? ¿Cómo podemos expresarlo de un modo accesible para los estudiantes?		
Objetivos de aprendizaje específicos de la unidad	**Desempeño de síntesis de la unidad 1**	**Criterios de evaluación de la unidad 1**
Al finalizar esta unidad temática el estudiante será capaz de:	Los desempeños se conciben como situaciones de aprendizaje que sitúan a los estudiantes en contextos auténticos de uso flexible del conocimiento, en los que pueden demostrar cómo comprenden, aplican y profundizan las ideas centrales de la disciplina en relación con el desarrollo de las capacidades profesionales docentes. Los desempeños favorecen la resolución de situaciones problemáticas y la transferencia de los saberes a distintos contextos. Asimismo, contemplan adecuaciones según los diversos niveles de comprensión y avance de los estudiantes reconociendo la diversidad de trayectorias formativas. En este marco, se promueve el uso responsable de las fuentes, que implica citar correctamente la bibliografía, reconocer la autoría de las ideas retomadas y respetar las normas de	Los criterios de evaluación explicitan los aspectos que se toman en cuenta para valorar los aprendizajes de los estudiantes, indicando qué se espera que puedan demostrar y qué características definen una producción o un desempeño de calidad en el marco de la Unidad Temática. En este sentido, permiten valorar el desarrollo de las capacidades, en tanto se formulen en vinculación explícita con las capacidades trabajadas.

	integridad académica, entendidas como el compromiso con la honestidad intelectual, la producción original y la transparencia en el uso de información y recursos ajenos.	

Unidad Temática 2 **Tópicos generativos:**		
Contenidos disciplinares:		
Objetivos de aprendizaje específicos de la unidad	**Desempeño de síntesis de la unidad 2**	**Criterios de evaluación de la unidad 2**
Al finalizar esta unidad temática el estudiante será capaz de:		

Unidad Temática 3 **Tópicos generativos:**		
Contenidos disciplinares:		
Objetivos de aprendizaje específicos de la unidad	**Desempeño de síntesis de la unidad 3**	**Criterios de evaluación de la unidad 3**
Al finalizar esta unidad temática el alumno será capaz de:		

Desempeño final de síntesis de la unidad curricular	Criterios de evaluación
El desempeño final se concibe como una evidencia de la comprensión de los objetivos de la UC en tanto integran los conceptos centrales y capacidades a lo largo del recorrido formativo. La propuesta se define en estrecha relación con los objetivos generales de la unidad curricular y con los criterios de evaluación previamente establecidos, garantizando coherencia entre las intenciones formativas, las actividades propuestas y la evaluación. Si bien este desempeño constituye una instancia de cierre del recorrido formativo de la unidad curricular, no se reduce a una síntesis descriptiva de los contenidos trabajados, sino que requiere un esfuerzo cognitivo de integración, reflexión y transferencia habilitando a los estudiantes a pensar con lo aprendido y a proyectar nuevos sentidos a partir de ello.	

CRONOGRAMA Descripción de los tiempos estimados de desarrollo de cada una de las unidades temáticas –en lo posible indicar clases con fechas–; indicar según criterios de hibridación. Incluir las fechas de los desempeños de síntesis de cada unidad, etc.
Unidad Temática 1
Unidad Temática 2
Unidad Temática 3

Dinámica de trabajo en relación con el formato curricular
Descripción de la forma en que se desarrollarán las clases y las propuestas de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la Unidad Curricular: tipos de actividades previstas, modalidades de trabajo (individual, grupal, plenaria) acorde al formato curricular. Detalle de las estrategias didácticas que se pondrán en juego: instancias expositivas, trabajo con situaciones problemáticas, análisis de casos, debates, producciones escritas, etc. Explicitación de los modos de acompañamiento y retroalimentación: cómo, cuándo y quién brindará devoluciones sobre las producciones de los estudiantes, con el propósito de orientar los procesos de aprendizaje y favorecer su mejora continua. Finalmente, descripción de la organización del trabajo pedagógico: secuenciación de las actividades, la articulación entre instancias presenciales y/o virtuales y/o asincrónicas, y la atención a la diversidad de ritmos y trayectorias de los estudiantes.
Criterios de hibridación
Condiciones de promoción, calificación y acreditación
Explicitación de las condiciones de promoción, calificación y acreditación de la unidad curricular de acuerdo al RAM –RAI–.
Orientaciones para estudiantes que acrediten en condición de “libres” (ver RAM de cada jurisdicción)
Acuerdos institucionales e interinstitucionales que puedan incluir experiencias interdisciplinarias y/o interdepartamentales
Bibliografía y recursos
Detalle de la bibliografía y de los recursos de trabajo previstos para cada unidad temática, incluyendo materiales específicos y recursos complementarios que se reutilizan o que se retoman en otras unidades curriculares, favoreciendo la continuidad y articulación del recorrido formativo.

Firma del Profesor y fecha
Firma: Aclaración: Lugar y fecha:

Fuente: elaboración propia

A continuación, se comparte un ejercicio de planificación elaborado por el equipo del INFoD para el diseño de la materia Sujeto de la Educación del Profesorado de Educación Secundaria en Biología de la Provincia de Mendoza.[6]

Ejercicio de planificación

Riesgos a evitar en el horizonte "Preparación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación por capacidades"

1. Reducir la planificación a un requisito formal o administrativo, centrado en la enumeración de contenidos, sin explicitar las capacidades profesionales que se buscan desarrollar ni su articulación con el perfil de egreso y la IPD.
2. Organizar el programa o las unidades como un listado de contenidos, sin vínculo explícito con las capacidades ni con el perfil de egreso y la IPD.
3. Enunciar capacidades de manera declarativa, sin traducirlas en propósitos formativos claros, experiencias de aprendizaje significativas y evidencias que permitan reconocer su desarrollo.
4. Diseñar desempeños o actividades aisladas, sin organizarlas en ciclos de complejidad creciente que preparen progresivamente a los estudiantes para el desempeño final de la unidad curricular.
5. Proponer un desempeño final desarticulado del proceso previo, ya sea por resultar excesivamente demandante o por no sintetizar comprensiones desarrolladas a lo largo de la cursada.

[6] Se trata de un ejercicio exploratorio, no acabado ni modélico, que no pretende constituirse como referencia normativa ni ejemplo perfecto. Asimismo, es importante señalar que fue desarrollado por docentes que no se desempeñan directamente en el dictado de esta materia, con el propósito de poner a prueba la plantilla y el enfoque propuesto, y ofrecer un insumo que habilite la reflexión, el análisis crítico y la discusión pedagógica.

6. Diseñar propuestas de enseñanza desvinculadas de problemas, situaciones o desafíos propios del ejercicio profesional docente.
7. Considerar la evaluación como una instancia posterior al diseño, en lugar de integrarla desde el inicio como parte constitutiva del proceso formativo.
8. Utilizar formatos de planificación rígidos o estandarizados que invisibilizan las decisiones pedagógicas del docente formador y el carácter situado de la enseñanza.
9. Seleccionar estrategias, actividades o recursos sin analizar su coherencia con las capacidades priorizadas, los propósitos formativos y el formato pedagógico del espacio curricular.
10. Omitir la revisión reflexiva de la planificación a partir de la práctica, debilitando su función como herramienta formativa, ética y orientada a la mejora continua.

4.2.2. Horizonte 6: Enseñanza y evaluación en acción

Una vez diseñado el proceso de preparación de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, este horizonte se focaliza en su puesta en acción. El horizonte 6 se centra en la enseñanza como práctica reflexiva, modelizadora y formativa.

En este marco, el docente formador hace visible su modo de planificar, enseñar y evaluar. A través de esa explicitación, permite que los futuros docentes comprendan los fundamentos de las decisiones pedagógicas que orientan su formación. Enseñar implica dirigir, acompañar y revisar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva ética, crítica y situada. El formador configura el aula como un espacio de trabajo compartido donde la práctica docente se vuelve objeto de análisis y reflexión sistemática.

El desarrollo de las capacidades profesionales docentes se vincula estrechamente con el encuadre epistemológico de cada disciplina. Cada campo del saber posee un vocabulario específico y modos propios de producción y validación del conocimiento; por esta razón, las estrategias de enseñanza adquieren sentidos particulares según el área disciplinar. Enseñar Historia, Matemática, Biología, Educación Física o Artes requiere decisiones didácticas situadas. Determinadas estrategias resultan especialmente potentes para el desarrollo de ciertas capacidades en función del campo disciplinar en el que se inscriben. El reconocimiento de esta especificidad fortalece la formación docente y evita enfoques generalistas que diluyen el carácter situado de la enseñanza.

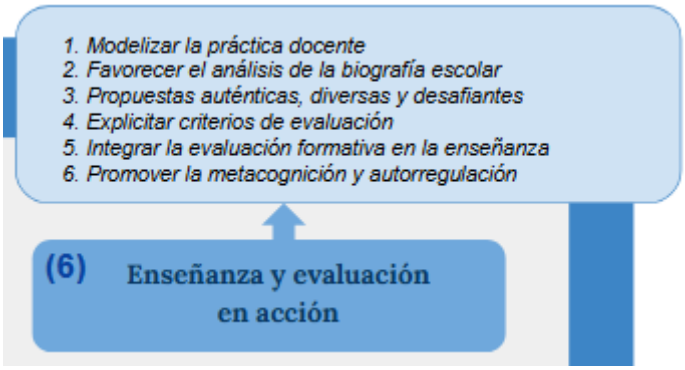
La enseñanza se despliega así como un proceso intencional, transparente y participativo en el que el docente formador combina demostración profesional, acompañamiento reflexivo y práctica situada. En este contexto, la "trastienda" de la enseñanza se convierte en contenido formativo: el formador explicita las razones, criterios y propósitos que orientan sus decisiones pedagógicas; comparte por qué prioriza determinados propósitos, desempeños o instrumentos y reflexiona junto con los estudiantes sobre cómo esas decisiones favorecen aprendizajes significativos, éticos y contextualizados.

Un aspecto clave en este horizonte es el trabajo sobre la biografía escolar (Lortie, 1975; Alliaud, 2002; Cardoner, 2024). El docente propone instancias de análisis que permiten reconocer las experiencias que configuran las concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Este trabajo se vincula con la capacidad de comprometerse con el propio proceso formativo, ya que posibilita identificar huellas, cuestionar prácticas naturalizadas y desarrollar una relación más consciente, crítica y profesional con la tarea docente.

Para avanzar en la concreción de este horizonte, el docente formador despliega un conjunto de prácticas de enseñanza y evaluación orientadas al desarrollo de capacidades profesionales. Estas prácticas se inscriben en estrategias didácticas propias de cada disciplina. A través de ellas, promueve la apropiación de saberes teóricos y su puesta en juego de manera reflexiva y situada. Además, favorece la reflexión conjunta sobre criterios profesionales para la enseñanza y la evaluación, reconociendo que no todas las estrategias contribuyen del mismo modo al desarrollo de las capacidades.

A continuación, el documento presenta un conjunto de prácticas y ejemplos generales que ilustran posibles modos de implementación. Estos ejemplos no agotan las alternativas ni sustituyen el encuadre epistemológico propio de cada disciplina.

Figura 10. Horizonte "Enseñanza y evaluación para el desarrollo de capacidades"



Fuente: elaboración propia

Las prácticas adquieren sentidos particulares según el campo disciplinar en el que se inscriben. Por esta razón, se conciben como propuestas abiertas, susceptibles de contextualización y enriquecimiento a partir de la experiencia de los docentes del país.

1. **Modelizar la práctica docente** mediante la explicitación de las decisiones pedagógicas y evaluativas adoptadas, sus fundamentos y sus propósitos formativos (ir a ejemplo).
2. **Favorecer el análisis de la biografía escolar** a través de espacios de reflexión sobre las experiencias previas de enseñanza y evaluación, con el fin de desnaturalizar prácticas heredadas y abrir nuevas comprensiones (ir a ejemplo).
3. **Diseñar experiencias auténticas de enseñanza y aprendizaje** que sitúen a los estudiantes ante problemas reales o simulados y demanden la puesta en juego de las capacidades docentes en el campo disciplinar (ir a ejemplo).
4. **Proponer actividades diversas y desafiantes** que articulen trabajo individual y colaborativo, incluyan tiempos de exploración, producción y reflexión, y reconozcan distintos ritmos y modos de aprendizaje (ir a ejemplo).
5. **Integrar la evaluación formativa desde el inicio del proceso de enseñanza al:**
    a. **hacer explícitos los criterios de evaluación** para que los estudiantes comprendan qué se espera de ellos y cómo serán acompañados (ir a ejemplo).
    b. **implementar instancias sistemáticas de retroalimentación individual y grupal** orientadas a revisar y mejorar tanto los aprendizajes de los estudiantes como las propias estrategias docentes (ir a ejemplo).
    c. **promover la metacognición y la autorregulación** mediante prácticas de autoevaluación, coevaluación y reflexión crítica sobre el propio aprendizaje y desempeño profesional (ir a ejemplo).

Práctica 1: Modelizar la práctica docente

Ejemplo: “Abrir” la planificación de una clase sobre la Revolución Francesa

La formadora de la UC “Historia Moderna” en un profesorado de Historia entra al aula con su cuaderno lleno de anotaciones, flechas y marcas de dudas. Lo deja sobre la mesa y dice sin formalidades:
—“Hoy quiero mostrarles cómo pienso una secuencia orientada al desarrollo del pensamiento crítico. No voy a traerles algo terminado: quiero que vean cómo

se toman las decisiones que después impactan en lo que los estudiantes aprenden".

En la pantalla aparece la gran pregunta que da sentido al recorrido:
Gran pregunta que guía la secuencia:
¿Qué ocurre en una sociedad cuando las ideas sobre poder, derechos y ciudadanía se ponen en disputa?

La formadora mira al grupo:
—"Esta pregunta no busca una definición, sino abrir un campo de análisis. Vamos a ir delineando la respuesta a lo largo de la secuencia, avanzando en complejidad. Es nuestra brújula".

Luego enuncia las metas de aprendizaje, formuladas desde lo que espera que comprendan:

- Comprender que los procesos revolucionarios implican tensiones, conflictos y perspectivas múltiples.
- Analizar cómo distintos actores vivieron e interpretaron los cambios, identificando sus motivaciones, intereses y posiciones sociales.
- Usar evidencias históricas para sostener interpretaciones críticas, distinguiendo hechos, voces, intereses y argumentos.
- Desarrollar pensamiento crítico, al comparar fuentes, detectar sesgos, someter a duda las explicaciones simplificadas y producir interpretaciones fundamentadas.

Aclara:

—"Estas metas son de aprendizaje, no actividades. Y la capacidad que quiero que desarrollen —el pensamiento crítico— atraviesa todo: leer con distancia, argumentar con evidencia, cuestionar interpretaciones obvias".

En el pizarrón aparece ahora la línea de tiempo de la secuencia, llena de tachaduras y alternativas posibles.
—"Para esta clase elegí cinco fuentes que ustedes también van a trabajar:
· un panfleto político jacobino,
· un grabado sobre la toma de la Bastilla,
· un artículo periodístico de 1789,
· un relato de una mujer de clase popular,
· y una carta de un comerciante.

Cada una cuenta un trozo distinto del momento revolucionario".

Un estudiante pregunta:
—"¿Qué van a tener que hacer con todas esas fuentes?"

La formadora responde:
—“Las van a leer críticamente, compararlas, identificar voces y silencios, y analizar cómo cada documento interpreta —o justifica— un modo de entender el poder. Y después tendrán que argumentar, con evidencia, una posición propia sobre nuestra gran pregunta”.

Mientras explica, revisa la línea de tiempo.
—“Estoy dudando si conviene iniciar con el panfleto o con el grabado. El grabado genera hipótesis rápidas… pero el panfleto hace que desde el inicio aparezcan tensiones políticas fuertes. Les muestro la duda porque esto también es enseñar: planificar es elegir, justificar, renunciar, volver a intentar”.

Se genera un intercambio auténtico:
—“Si empezamos por el grabado, ¿qué preguntas podrían emerger?”
—“¿Qué evidencia necesitan para sostener una interpretación crítica?”
—“¿De qué modo el orden de las fuentes afecta la postura que los estudiantes elaboran?”

Las voces circulan. Los futuros docentes observan la trastienda: argumentos, criterios, vacilaciones, decisiones tácticas.
La escena se oye a conversación profesional; se ve a la formadora repensando en vivo; se siente a un grupo habilitado a preguntar, problematizar y pensar históricamente.

Al cerrar, la formadora resume:
—“Cuando una secuencia está organizada por una gran pregunta, por metas de comprensión y por una capacidad a desarrollar —como el pensamiento crítico—, entonces cada fuente, cada consigna y cada intercambio tiene un sentido. Y ustedes, como docentes, pueden enseñar no solo historia, sino cómo se piensa históricamente”.

Los estudiantes salen con la sensación de haber visto el oficio docente por dentro: cómo se planifica para que otros aprendan a pensar críticamente mediante el análisis histórico.

Práctica 2: Favorecer el análisis de la biografía escolar

Ejemplo: Un “mapa de experiencias” sobre aprender y enseñar Matemática

La docente de la UC “Didáctica de la Matemática” en un Profesorado de Educación Secundaria en Matemática ingresa al aula con hojas cuadriculadas y marcadores de colores.

—“Hoy vamos a mirar nuestra biografía matemática, pero no solo para recordar experiencias: vamos a conectarla con ideas fundamentales de la didáctica de la

Matemática y, al final, cada uno elaborará una recomendación para sí mismo como futuro docente".

Reparte las hojas.
—"Dibujen un mapa personal. A la izquierda: experiencias que les generaron disfrute, curiosidad, ganas de seguir. A la derecha: aquellas que les provocaron frustración, miedo o desconexión. No busquen prolijidad, dibujen como sientan: curvas, fechas, puntos de quiebre, notas sueltas".

El aula se puebla de trazos, colores, pequeños gestos de duda o sonrisa.
Algunos levantan la vista, respiran hondo; otros empiezan a escribir palabras sueltas: 'descubrí', 'no entendía', 'me dieron tiempo', 'sentí vergüenza'.

La formadora propone compartir:
—"¿Qué episodios elegirían para que el grupo comprenda su trayectoria matemática?"

Las voces comienzan a aparecer:
—"Mi profe de álgebra me explicaba con ejemplos visuales. Fue la primera vez que sentí que podía".
—"Odiaba pasar al pizarrón sin aviso. Sentía que la matemática era un examen permanente".
—"Descubrí los patrones en geometría y me encantó. Era como resolver un misterio".

A medida que escuchan, la formadora empieza a diseñar en un afiche un mapa grupal:
tiempos de espera, miedo al error, espacios de exploración, clase expositiva rígida, uso de representaciones múltiples, sentirse visto o no visto.

Entonces introduce el puente conceptual:

—"Ahora conectemos estas experiencias con ideas de la didáctica.
Piensen: ¿en qué momentos vivieron conflictos cognitivos? ¿Cuándo tuvieron acceso a múltiples representaciones? ¿Qué experiencias les permitieron atribuir significado, y cuáles solo los llevaron a repetir procedimientos?"

Los estudiantes vuelven sobre sus mapas.
Algunos rodean un punto y escriben "conflicto cognitivo"; otros anotan "representación gráfica que me orientó"; otros subrayan "práctica mecánica sin sentido".

El clima es reflexivo y genuino: la matemática aparece como experiencia humana, llena de emociones, y al mismo tiempo como campo intelectual que requiere comprensión profunda.

La formadora cierra la actividad con una invitación clave:

—“Ahora escriban una recomendación para ustedes mismos como futuros docentes de Matemática. Algo que derive de su biografía, pero también del marco conceptual que acabamos de trabajar”.

Aparecen frases como:
—“Nunca exponer a alguien sin aviso: el aprendizaje necesita seguridad”.
—“Dar siempre más de una representación: no todos accedemos por el mismo camino”.
—“Ofrecer tareas que permitan descubrir patrones y no solo repetir algoritmos”.
—“Sostener el error como parte indispensable del pensamiento matemático”.

Finalmente, la formadora recupera:

—“Este mapa no es una nostalgia. Es un insumo profesional. Cuando entendemos cómo nos formamos como aprendices y lo articulamos con marcos conceptuales de la matemática, podemos enseñar con más conciencia, profundidad y humanidad”.

Los estudiantes guardan sus mapas como un recordatorio íntimo y profesional: sus historias, conectadas con su marco teórico, tienen poder formativo para la docencia futura.

Práctica 3: Diseñar experiencias auténticas de enseñanza y aprendizaje

Ejemplo: Un “microcaso” de aula con estudiantes reales

La formadora de la UC de Didáctica General de un Profesorado en Biología lleva un video corto de una clase de secundaria sobre genética. Muestra un fragmento en el que una docente enfrenta dificultades para que los estudiantes argumenten.

—“Necesito que analicen esta situación como si ustedes fueran la docente”, indica.
Pide que identifiquen:

- qué capacidad está en juego,
- qué decisiones tomó la docente,
- qué alternativas serían posibles.

Después del análisis, la formadora organiza una pequeña simulación: dos estudiantes representan a la docente y al grupo; otros observan y registran evidencias de enseñanza.
El aula se llena de preguntas genuinas, risas por los nervios, pero también silencios de concentración. Se ve a futuros docentes *haciendo de docentes*. Se siente la responsabilidad y el desafío de la práctica real, pero en un entorno cuidado. Esto transforma la clase en un auténtico laboratorio de enseñanza.

Práctica 4: Proponer actividades diversas y desafiantes

Ejemplo 1: Circuitos de exploración motriz con enfoque en diferentes niveles de desafío

En un gimnasio, la docente de la UC "Desarrollo motor" dentro del Profesorado de Educación Física crea cuatro estaciones:

1. Salto y recepción con distintos tipos de colchonetas.
2. Coordinación con cuerdas y aros de distintos tamaños.
3. Estrategias de juego con una consigna abierta.
4. Reflexión pedagógica: ¿cómo adaptar este circuito para un grupo diverso?

Las estaciones permiten diferentes ritmos, habilidades y estilos de aprendizaje. Hay movimiento, risas, respiración agitada, compañerismo.

Al cerrar, la docente pregunta:
—"¿Qué decisiones tomaron al acompañar a sus compañeros? ¿Cómo se ve la capacidad de *actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes* en esta práctica?"
El planteo de la docente habilita a que los estudiantes vivencien el espacio como un ámbito vivo, participativo y desafiante, en el que intercambian y se nutren de las experiencias de sus compañeros.

Ejemplo 2: Estaciones de trabajo con distintos ritmos y estilos

La docente de "Didáctica de la Biología I" en un Profesorado de Educación Secundaria en Biología arma 4 estaciones en el aula con consignas vinculadas a la enseñanza de la fotosíntesis. Cada estación tiene un tipo diferente de desafío:

- *Exploración*: observar una lámpara, una planta y sensores simples; registrar hipótesis.
- *Producción*: elaborar una explicación visual en una pizarra móvil.
- *Lectura guiada*: trabajar con un texto corto con apoyos DUA (glosario, preguntas puente).
- *Reflexión*: grabar un audio respondiendo cómo enseñarían el concepto a un estudiante que está aprendiendo español.

Los futuros docentes circulan según su ritmo. Se oye un murmullo intenso pero concentrado; el grupo se muestra dinámico, con movimiento constante; cada estudiante experimenta las múltiples puertas de entrada al aprendizaje.

Práctica 5 “A”: Hacer explícitos los criterios de evaluación.

Ejemplo: Diseñar una rúbrica de observación en conjunto

La profesora de “Práctica II” en un Profesorado de Educación Inicial proyecta una rúbrica para observar prácticas en jardines de infantes, pero la presenta incompleta.
—“Vamos a definir juntas y juntos qué significa un nivel avanzado en generar ambientes lúdicos y seguros”.

Las estudiantes discuten:
—“¿Incluye la disposición del espacio?”
—“¿Y la anticipación emocional ante un conflicto?”
—“¿La calidad de las preguntas que hace la docente durante el juego?”

La docente escribe sus aportes en vivo. La rúbrica se diseña en forma conjunta, participativa, respetuosa y profesional. La evaluación se percibe justa, clara y compartida.

Práctica 5 “B”: Utilizar instancias sistemáticas de retroalimentación individual y grupal.

Ejemplo: “Semanas de retroalimentación” en torno a un proyecto de enseñanza

En la UC “Didáctica de la Física II” (de formato taller) del Profesorado de Educación Secundaria en Física, la docente acompaña a los estudiantes en el diseño de una secuencia para enseñar el concepto de energía en la escuela secundaria. Desde el inicio aclara:
—“La evaluación va a estar integrada en todo el proceso. No evaluamos al final: evaluamos en el camino para avanzar, para aprender, para que todos lleguemos a lograr los objetivos de aprendizaje”.

1. Retroalimentación individual sistemática: “Miniconferencias” de 5 minutos

A mitad de la cursada, cada estudiante tiene una breve conversación individual con la docente.
En estas miniconferencias, la docente revisa el borrador de la planificación y comenta en voz baja, señalando el documento:

—“Veo que la actividad inicial es interesante, pero no se vincula directamente con la capacidad que querés trabajar. ¿Cómo podrías reformularla para que apunte a *analizar fenómenos físicos desde múltiples representaciones*?”
El tono es cercano, profesional, sin juicios.
El estudiante toma notas, piensa, reformula en ese mismo momento.

2. Retroalimentación grupal: “Mesa de contrastes”

Una semana después, la docente organiza una dinámica grupal. Divide el grupo en tres mesas. En cada mesa, tres estudiantes presentan una parte de su secuencia.
El resto del grupo tiene una guía de observación con criterios claros:

- claridad de los propósitos,
- pertinencia de las actividades,
- forma de acompañar los distintos modos de aprender,
- tipos de evidencias propuestas.

Los aportes deben ser descriptivos, no valorativos.
Se escuchan frases como:
—“Cuando explicaste el propósito, no logré ver cómo se evidenciaría el desempeño”.
—“Tu actividad tiene potencial, pero no veo cómo vas a sostener la participación del grupo”.
La docente interviene solo para señalar patrones y ofrecer modelos de retroalimentación eficaz.

3. Revisión docente de su propia práctica

Al final del encuentro, la docente pide al grupo completar una breve encuesta anónima:

- ¿Qué parte de la retroalimentación les ayudó más? ¿Qué les hace decir eso?
- ¿Qué les resultó confuso o poco útil? ¿Por qué?
- ¿Qué proponen ajustar y por qué?

La docente lee las respuestas esa misma tarde y llega a la clase siguiente diciendo:
—“Varias personas señalaron que las mesas fueron muy rápidas. Hoy vamos a reorganizar los tiempos y agregar una instancia de devolución escrita”.

El gesto hace visible que ella también se evalúa, que la retroalimentación sirve para ajustar su enseñanza.

4. Cierre metarreflexivo

Para finalizar el proceso, los estudiantes reenvían sus planificaciones revisadas con un apartado obligatorio:
“¿Qué cambié gracias a la retroalimentación recibida?”
Allí describen qué aprendieron, qué decisiones modificaron y por qué.

Se escuchan comentarios como:

—“Nunca había pensado en explicitar las evidencias antes de planificar las actividades”.
—“Me ayudó ver cómo mis compañeros resolvieron la participación de estudiantes con ritmos distintos”.

La evaluación formativa no aparece como un acto, sino como una cultura de trabajo.

Práctica 5 “C”: Promover la metacognición y la autorregulación

Ejemplo: Diario de proceso creativo-pedagógico

Al final de una clase de la UC “Pintura II” de un Profesorado de Artes Visuales donde experimentaron con técnicas mixtas, la docente entrega un sobre a cada estudiante con una tarjeta donde deben completar:

- Qué aprendí hoy sobre mi modo de enseñar arte.
- Qué decisión de la docente formadora me ayudó a reflexionar sobre mi rol.
- Qué quiero probar o trabajar la próxima vez.

La docente devuelve la clase siguiente pequeñas notas personalizadas:
—“Vi que te sentiste insegura al explicar tu obra. ¿Qué tal si ensayamos juntas una forma de anticipar preguntas del grupo?”

El proceso creativo se vincula con el proceso pedagógico, interpelando de esa manera a los futuros docentes en una clase sobre la disciplina a enseñar. La metacognición aparece como parte natural del aprendizaje artístico y docente.

En síntesis, la enseñanza se configura como una experiencia metarreflexiva: los futuros docentes aprenden tanto de los contenidos que se abordan como del modo en que se enseñan. Cada acción pedagógica –la explicación, la consigna, la evaluación o la retroalimentación– se convierte así en una instancia formativa que permite comprender, en la práctica, que enseñar, aprender y evaluar constituyen procesos inseparables.

Desde esta perspectiva, también las decisiones didácticas vinculadas con la organización de los formatos y modalidades de enseñanza adquieren valor formativo. En este marco, la hibridación, cuando se diseña desde un enfoque por capacidades, no implica la coexistencia de experiencias paralelas, sino la articulación intencional de modalidades que conforman un único proceso de aprendizaje integrado.

Riesgos a evitar en el horizonte "Enseñanza y evaluación para el desarrollo de capacidades"

1. **Concebir la enseñanza como mera ejecución de lo planificado**, sin asumirla como una práctica reflexiva, situada y abierta a la revisión permanente a partir de lo que ocurre en el aula.
2. **Modelizar prácticas de enseñanza y evaluación sin hacer explícitos los criterios, fundamentos y propósitos,** y perder la oportunidad de convertir la dimensión argumentativa de la práctica en contenido formativo para los futuros docentes.
3. **Reproducir formatos tradicionales centrados únicamente en la exposición**, con escasas oportunidades para que los estudiantes analicen, experimenten y ensayen el ejercicio profesional en situaciones auténticas.
4. **Abordar la biografía escolar únicamente desde una perspectiva anecdótica o emocional**, sin articularla con marcos conceptuales que permitan desnaturalizar prácticas heredadas y definir criterios profesionales conscientes.
5. **Diseñar propuestas homogéneas que no reconozcan la diversidad de ritmos y modos de aprender**, en contradicción con el enfoque ético e inclusivo que orienta la formación docente.
6. **Adoptar enfoques generalistas que desatiendan las lógicas epistemológicas y los lenguajes propios de cada disciplina**, y debilitar así el carácter situado de la enseñanza.
7. **Implementar estrategias didácticas de manera acrítica o indiferenciada,** sin considerar su pertinencia disciplinar ni su potencial específico para promover determinadas capacidades, reduciendo la enseñanza a un conjunto de técnicas descontextualizadas y escasamente formativas.
8. **Integrar la evaluación de manera superficial o implícita**, sin que oriente efectivamente las decisiones de enseñanza ni el aprendizaje de los estudiantes.
9. **Limitar la retroalimentación a devoluciones generales o prescriptivas**, sin generar instancias sistemáticas de diálogo, revisión y ajuste tanto de los aprendizajes de los estudiantes como de las propias estrategias docentes.

10. **Omitir espacios de metacognición, autoevaluación y coevaluación,** y debilitar el desarrollo de la autonomía profesional y la reflexión crítica sobre el propio desempeño.

4.2.3. Horizonte 7: Evaluación formativa y retroalimentación

En continuidad con el horizonte 5 –la preparación de la enseñanza por capacidades– y el horizonte 6 –la enseñanza orientada al desarrollo profesional docente–, este horizonte se centra en la evaluación formativa como componente integrador de ambos procesos. La planificación orienta la acción pedagógica y proyecta experiencias de aprendizaje significativas. La enseñanza despliega esas experiencias y sostiene un proceso dialógico de aprendizaje.

La evaluación formativa acompaña ese recorrido. El docente interpreta los avances y dificultades y toma decisiones fundamentadas que fortalecen el aprendizaje y el desarrollo profesional de los futuros docentes.

La evaluación formativa se concibe como una práctica ética, reflexiva y situada que articula los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los regula y los hace avanzar (Wiliam, 2009; Feldman, 2010). No constituye una instancia final ni un procedimiento técnico, sino una acción pedagógica integral que acompaña el desarrollo de las capacidades profesionales docentes y fortalece la Identidad Profesional Docente.

La evaluación formativa implica comprender el aprendizaje como proceso, ofrecer retroalimentación oportuna y dialógica, y generar condiciones para que los estudiantes regulen, comprendan y transformen su propio aprendizaje. De este modo, la evaluación se integra a la enseñanza como una forma de pensar y actuar profesionalmente, en coherencia con lo planificado.

En escenarios que combinan instancias presenciales y virtuales, la evaluación formativa requiere articular evidencias generadas en diversos entornos. Esta articulación garantiza la coherencia entre planificación, enseñanza y evaluación y desarrollo de capacidades.

La evaluación formativa puede entenderse como un puente entre la enseñanza y el aprendizaje (Wiliam, 2009). Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) la definen como

> un proceso continuo, integrado naturalmente a las estrategias de enseñanza, de las cuales forma parte, y que tiene como propósito principal promover y hacer avanzar la reflexión, la comprensión y el aprendizaje de los alumnos. Se concreta en el aula involucrando a cada estudiante, en la medida en que reflexiona sobre lo que realiza y aporta a la reflexión sobre las producciones

> de sus compañeros; y a cada docente, en tanto realiza devoluciones relevantes a sus estudiantes y revisa y ajusta sus propias estrategias y propuestas de enseñanza. (p. 147)

Esta definición ofrece una clave orientadora para la formación docente al comprender la evaluación como acción compartida entre formadores y estudiantes. Ambos reflexionan sobre sus producciones, interpretan evidencias y ajustan sus estrategias. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa involucra activamente a docentes y estudiantes, al integrar valoración y orientación en la retroalimentación y priorizar el acompañamiento del aprendizaje por sobre la acreditación, articulando juicio profesional con una intencionalidad formativa y constructiva.

4.2.3.1. Dimensiones pedagógicas para enseñar a evaluar

Para que los futuros docentes aprendan a evaluar formativamente, es necesario que vivan, analicen y comprendan esa experiencia durante su formación. La enseñanza de la evaluación exige coherencia entre lo que se propone y lo que se practica.

Este horizonte propone cuatro dimensiones pedagógicas que orientan la enseñanza de la evaluación en los profesorados (Wiliam, 2011; Brookhart, 2017; Looney et al., 2018; Cardoner, 2024):

- **Dimensión experiencial:** ofrecer oportunidades para que los estudiantes vivencien estrategias de evaluación formativa tales como criterios de evaluación públicos y claros, rúbricas, portafolios, desempeños, autoevaluaciones, coevaluaciones. Estas experiencias permiten reconocer su valor formativo en el propio aprendizaje.
- **Dimensión reflexiva:** proponer el análisis de las concepciones, tensiones y efectos de las prácticas evaluativas. Este análisis contribuye al desarrollo de criterios profesionales para juzgar el aprendizaje con equidad y sentido formativo.
- **Dimensión sistemática:** garantizar coherencia y progresión a lo largo de la formación. Esta dimensión articula evidencias de aprendizaje y favorece la continuidad en el desarrollo de la capacidad evaluativa.
- **Dimensión modeladora:** asumir prácticas evaluativas ejemplificadoras y hacer visible cómo se planifica, se acompaña y se retroalimenta el aprendizaje.

Estas dimensiones fortalecen la capacidad de dirigir la enseñanza y gestionar la clase al promover el uso de la evaluación con fines de mejora. También desarrollan la capacidad de comprometerse con el propio proceso formativo, mediante la reflexión y la revisión continua de la práctica.

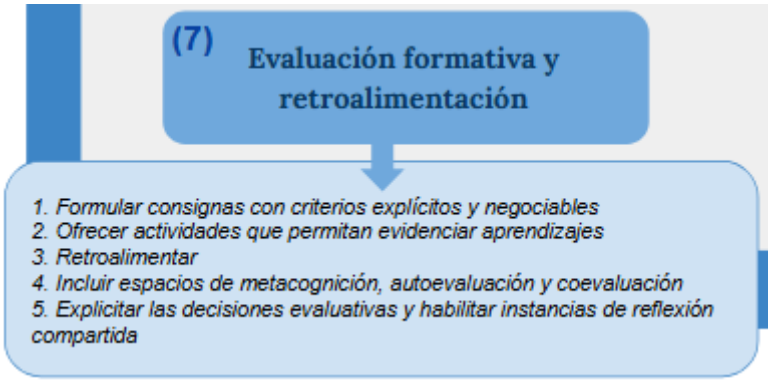
Integradas, posibilitan que los futuros docentes elaboren criterios profesionales, posicionamientos éticos y herramientas concretas para evaluar con sentido y orientar su enseñanza hacia la mejora continua.

4.2.3.2. Modelar la práctica evaluativa en los profesorados

La evaluación formativa se enseña mediante su modelización. Del mismo modo que en los horizontes 5 y 6 la planificación y la enseñanza se conciben como actos de modelización profesional, la evaluación también constituye una práctica que se aprende en la experiencia. Cada experiencia de evaluación deja una huella en la identidad evaluativa profesional de los futuros docentes (Cardoner, 2024). El modo en que los estudiantes son evaluados, las oportunidades que tienen de reflexionar sobre su proceso, la claridad de los criterios, la justicia de los juicios y la calidad de las devoluciones, configuran el modelo de práctica que luego reproducirán o transformarán en su desempeño profesional.

Enseñar a evaluar formativamente implica que los estudiantes vivan, analicen y otorguen sentido a las experiencias auténticas de evaluación que los ayuden a desarrollar una mirada ética, crítica y pedagógicamente fundamentada. La intencionalidad formativa con que se diseñan estas experiencias resulta decisiva para que los futuros docentes comprendan los fundamentos, propósitos y efectos de las decisiones evaluativas. A continuación, se presentan algunas claves que sintetizan dimensiones centrales de este proceso.

Figura 11. Horizonte “Evaluación formativa y retroalimentación”



Fuente: elaboración propia

1. Formular consignas con criterios explícitos y negociables

Escena: “Saber qué se espera y poder decidir cómo llegar”

En la UC “Pedagogía” del Campo de la Formación General de un Profesorado de Inglés, la docente propone la elaboración de una breve reflexión escrita a partir de un texto teórico trabajado en clase. Antes de iniciar la actividad,

presenta la consigna junto con los criterios de evaluación y los define con el grupo.

La consigna plantea: “Elaborar una reflexión personal que recupere una idea central del texto trabajado y la relacione con una experiencia educativa conocida”.

Luego, la docente explicita los criterios que orientarán la valoración del trabajo y los escribe en el pizarrón:

- Claridad en la idea seleccionada.
- Capacidad para relacionar el marco teórico con una experiencia concreta.
- Fundamentación de las afirmaciones realizadas.
- Coherencia en la organización del texto.

A continuación, invita a los estudiantes a revisarlos y pregunta:
—“¿Agregarían algún criterio más que les ayude a mostrar mejor lo que comprendieron?”

Surgen propuestas vinculadas al uso de ejemplos y al lenguaje claro. La docente las incorpora y aclara que los criterios no indican un único modo de resolver la tarea, sino aquello que permitirá reconocer el aprendizaje.

Los estudiantes pueden elegir cómo presentar su reflexión: un texto escrito tradicional, un esquema comentado o un audio breve acompañado de un punteo escrito.

Durante el trabajo, la docente recorre el aula y realiza devoluciones del tipo:
—“Fíjate si acá se entiende con claridad cuál es la idea del texto que estás retomando.”
—“¿Cómo podrías vincular esto que decís con una situación concreta que hayas vivido?”

Los estudiantes trabajan de maneras diversas: algunos escriben párrafos extensos, otros organizan ideas en esquemas y otros ensayan audios con auriculares. Todos revisan los criterios mientras avanzan; se preguntan si lo que están produciendo alcanza como fundamentación, y también si esa experiencia sirve para mostrar la idea del autor.

En esta escena, la evaluación formativa atiende a los diversos modos de aprender, al ofrecer múltiples formas de expresión y al clarificar los criterios, y promueve el compromiso con el propio proceso formativo, al invitar a los estudiantes a tomar decisiones, revisar sus producciones y regular su aprendizaje a partir de devoluciones significativas.

2. Ofrecer actividades que permitan evidenciar aprendizajes de múltiples maneras

Escena: “Entender no es solo contestar ‘sí’”

En una clase de la UC “Matemática y su enseñanza” en un Profesorado de Educación Primaria, el docente trabaja el sentido de la división y sus distintos significados (reparto, medida, cociente como operador). En lugar de preguntar “¿entendieron?”, ofrece tres opciones de evidencia de comprensión, todas equivalentes en valor:

- Explicar con palabras propias qué diferencia hay entre “dividir para repartir” y “dividir para medir”, usando un ejemplo cotidiano.
- Representar visualmente una situación de división (con material concreto, dibujos o diagramas) y señalar qué parte del dibujo corresponde al divisor, al dividendo y al cociente.
- Crear un problema original cuya resolución requiera división, justificar por qué es un problema de división y explicar qué significado de la división está en juego.

Los futuros docentes eligen libremente una opción. Algunos escriben pequeños relatos (repartir galletitas, medir cuántas veces entra un tramo en una distancia); otros dibujan rectas, grupos o contenedores; otros inventan problemas y explican qué esperan que resuelva un alumno de 4° grado de nivel primario.

La docente circula entre las mesas y comenta:

—“Con esto puedo ver no solo si comprenden el contenido, sino cómo lo comprenden. Y ustedes pueden elegir la representación que mejor les permita pensar.”

Los estudiantes realizan producciones diversas –esquemas de grupos, rectas numéricas divididas, relatos escritos y explicaciones con objetos del aula–, a través de las cuales cada uno accede al concepto desde un camino distinto. A partir de estas producciones, razonan e intercambian entre ellos sobre los sentidos que se ponen en juego en los distintos tipos de planteos y sobre las diversas maneras de representar la situación y los conceptos involucrados.

3. Asegurar retroalimentaciones que combinen juicio profesional con orientación formativa

Escena: “Decir lo que veo, decir cómo seguir”

En un taller sobre juego dramático en el marco de la UC “Didáctica de Nivel Inicial I” en un Profesorado de Educación Inicial, una estudiante presenta una propuesta para sala de 4. Al terminar, la docente toma la palabra:
—“Lo que veo es que elegiste un escenario muy potente: ‘la estación de tren’. El recorte es pertinente y está bien articulado con el propósito. Lo que podría fortalecerse es la anticipación del conflicto: ¿qué harías si varios niños quieren el mismo rol? Me parece clave incluir una estrategia de rotación. Como próximo paso, te propongo mirar dos ejemplos de gestión de roles y escribir una variante para tu secuencia. Si querés, lo revisamos juntas en la próxima clase.”

Esta devolución nombra lo logrado, observa con precisión lo mejorable y ofrece una orientación concreta para avanzar. Lo hace sin eufemismos ni juicios personales, de modo profesional, sin desanimar y habilitando a seguir trabajando.

4. Incluir espacios de metacognición, autoevaluación y coevaluación

Escena: “Antes de cerrar la colchoneta, pensemos qué hicimos”

Después de una práctica de enseñanza en el marco de Práctica III de un Profesorado de Educación Física donde los estudiantes ensayaron una mini-clase sobre habilidades motrices básicas, la docente entrega una tarjeta a cada uno con tres preguntas:

- ¿Qué decisión tomé hoy que mejoró la participación del grupo?
- ¿Qué haría distinto si repitiera esta clase?
- ¿Qué aprendí observando a mis compañeros?

En grupos de tres hacen coevaluación breve:
—“Vi que te acercaste a los que estaban más inseguros. Eso ayudó un montón.”
—“Quizás podrías marcar más claramente el inicio y cierre de la actividad.”

La docente escucha, registra patrones y cierra:
—“Esto que están diciendo ahora vale tanto como la práctica en sí. Ser docente es pensar sobre lo que hacemos.”

Los estudiantes reflexionan, intercambian entre pares, se llevan anotaciones que reflejan introspección y crecimiento grupal.

5. Explicitar las decisiones evaluativas y habilitar instancias de reflexión compartida

Escena: "Por qué califico así"

En el marco de la UC "Producción artística" de un Profesorado de Teatro, la docente muestra tres proyectos diferentes de intervención artística en la comunidad, producidos por los estudiantes a partir de una consigna. Antes de dar su devolución, dice:

—"Voy a explicarles cómo tomo decisiones evaluativas. No se trata solo del producto final: miro el proceso, la coherencia entre intención y realización, la toma de decisiones estéticas y la fundamentación."

Proyecta un cuadro con sus criterios y muestra cómo los usa para evaluar una de las producciones.
Los futuros docentes preguntan por qué ese trabajo no llega al nivel avanzado, y qué hubiera necesitado para mejorar.

La docente responde con transparencia:
—"Aquí la justificación conceptual era débil. Si hubiera dialogado más con el contexto, probablemente alcanzaba ese nivel."

Después, pide al grupo reflexionar a partir de las siguientes preguntas:
—"¿Qué decisiones evaluativas toman ustedes cuando miran estas producciones? ¿Coinciden conmigo?"

El debate se vuelve intenso pero respetuoso. Se oye diversidad de perspectivas; la evaluación deja de ser un acto unilateral y se convierte en práctica pedagógica reflexiva, que articula argumentos, preguntas, explicaciones y disensos. Los criterios son expuestos con claridad, mostrando justicia en la evaluación.

De este modo, el estudiante aprende a evaluar cuando participa activamente en procesos de evaluación, recibe retroalimentación y analiza críticamente sus propias decisiones pedagógicas. Este proceso articula teoría y práctica y fortalece su identidad como evaluador profesional.

4.2.3.3. Retroalimentar para formar

La retroalimentación constituye el núcleo de la evaluación formativa porque condensa sus dimensiones pedagógicas, éticas y relacionales. Cada devolución, oral o escrita, es una oportunidad de aprendizaje. La retroalimentación no solo informa sobre un desempeño, sino que orienta la comprensión del proceso, motiva y forma el juicio profesional. En la formación docente, además, cada acto de retroalimentación enseña a los futuros docentes cómo interpretar la evidencia

de aprendizaje, sostener altas expectativas y equilibrar exigencia y acompañamiento.

Desde esta perspectiva, la retroalimentación es un acto profesional y ético, no un comentario accesorio. Una retroalimentación formativa se caracteriza por ser oportuna, comprensible, orientadora y centrada en evidencias, de modo que permita al estudiante ajustar sus decisiones y mejorar sus producciones mientras el aprendizaje está en curso (Wiggins, 1998; William, 2009; Ravela y otros, 2017; Cardoner, 2024).

En particular, una retroalimentación formativa se caracteriza por ser:

- **Oportuna y continua:** ofrecida mientras el aprendizaje está en curso, no al final del proceso. La prontitud y la sistematicidad de la retroalimentación permite que el estudiante haga algo con la información recibida, manteniendo abierto el ciclo de aprendizaje.
- **Dialógica:** se configura como una conversación pedagógica en la que el formador y el estudiante elaboren conjuntamente interpretaciones y sentidos sobre el aprendizaje, favoreciendo la comprensión profunda de los criterios de calidad y de las decisiones tomadas.
- **Comprensible y precisa:** centrada en criterios explícitos y compartidos, evitando juicios vagos o meramente valorativos.
- **Orientadora:** propone pasos concretos para mejorar la producción o el proceso, al ayudar al estudiante a “saber cómo llegar allí”.
- **Ética y humanizadora:** fundada en el respeto, la empatía y la confianza en las posibilidades del otro, características esenciales para que los estudiantes perciban la retroalimentación como oportunidad y no como sanción.
- **Formadora del juicio profesional:** enseña a evaluar, al promover la capacidad de interpretar evidencias, argumentar juicios y comunicar valoraciones con rigor y cuidado.

Desde esta perspectiva, retroalimentar también es enseñar a evaluar. Las devoluciones de los formadores modelizan una cultura evaluativa basada en la comprensión, la justicia y la mejora continua.

4.2.3.4. Prácticas de los formadores orientadas por la retroalimentación

Para concretar esta concepción, los formadores toman decisiones en función del formato pedagógico de su unidad curricular. Estas decisiones consideran la combinación de diversos elementos y variables, tales como el tiempo, el tipo de producción, el nivel de desempeño y el perfil de los estudiantes, entre otros. El propósito es crear condiciones en las que los estudiantes puedan usar efectivamente la retroalimentación. Algunas estrategias posibles incluyen:

- **Potenciar el formato curricular de la UC.** Analizar qué tiempos, instancias y tipos de evaluación propone el formato. Esto permite identificar los momentos posibles para insertar procesos de retroalimentación sin perder coherencia y potenciando lo que propone el formato. En cualquiera de ellos, se pueden crear itinerarios espiralados o secuencias iterativas –como entregas parciales, revisiones sucesivas o portafolios– que den "más oportunidades a los estudiantes para hacer algo con la retroalimentación" (Carless & Boud, 2018, citados en Cardoner, 2024, p. 114).
- **Planificar las instancias de retroalimentación como parte explícita del diseño pedagógico**, no como un agregado posterior. Esto implica definir su propósito, momento y modalidad, y comunicarlo a los estudiantes desde el inicio.
- **Variar las modalidades de devolución.** Alternar entre comentarios escritos y orales, instancias sincrónicas y asincrónicas, retroalimentaciones grupales e individuales, o entre pares. Esta diversidad amplía los canales de comprensión y el sentido de acompañamiento.
- **Promover la agencia de los estudiantes**. El valor formativo de la retroalimentación no reside solo en la calidad del comentario, sino en lo que el estudiante hace con él: "es el uso de la retroalimentación lo que define su potencial formativo" (Cardoner, 2024, p. 164). Incluir espacios de revisión, autoevaluación y reformulación permite que la retroalimentación se convierta en acción.
- **Cuidar el clima vincular y el tono de los comentarios.** Las experiencias más significativas surgen en contextos de confianza, respeto y compromiso. La retroalimentación no se limita a la corrección, sino que expresa una postura de acompañamiento profesional y ético.
- **Analizar en grupo las devoluciones y criterios,** para favorecer la comprensión metacognitiva y enseñar a los futuros docentes a leer críticamente la retroalimentación.
- **Incorporar la autoevaluación y coevaluación**, promoviendo la autorregulación, la empatía evaluativa y la reflexión sobre las propias decisiones valorativas.
- **Hacer visibles las decisiones evaluativas del formador**, explicando cómo se interpretan las evidencias, cómo se justifica un juicio y cómo se transforma en orientación
- **Reflexionar sobre el uso de la retroalimentación.** Al cierre de cada ciclo, revisar junto a los estudiantes qué tipo de comentarios fueron más útiles y cómo se integraron en su proceso, para seguir ajustando las prácticas docentes.

Cada comentario, corrección o diálogo de retroalimentación se convierte, así, en una experiencia formativa doblemente significativa:

- Como estudiantes, porque permite aprender sobre sí mismo y sobre su modo de aprender;
- Como futuro docente, que aprende cómo evaluar a otros desde la comprensión, la justicia y la confianza.

Riesgos a evitar en el horizonte "Evaluación formativa para el desarrollo de capacidades"

1. Reducir la evaluación formativa a un conjunto de instrumentos o técnicas, sin comprenderla como una práctica pedagógica integral que articula enseñanza y aprendizaje.
2. Confundir evaluación formativa con acumulación de instancias evaluativas, generando sobrecarga sin orientación clara para la mejora.
3. Mantener una lógica predominantemente acreditadora, en la que la calificación desplaza el sentido formativo de la evaluación.
4. Formular criterios de evaluación implícitos, poco claros o no compartidos, dificultando la autorregulación y la comprensión de lo que se espera aprender.
5. Ofrecer retroalimentaciones tardías, genéricas o poco precisas, que no permiten a los estudiantes comprender cómo avanzar.
6. Limitar las evidencias de aprendizaje a un único formato o modo de expresión, desconociendo la diversidad de trayectorias, estilos y formas de comprender y expresar de los estudiantes.
7. Concebir la autoevaluación y la coevaluación como actividades accesorias o meramente formales, sin enseñar a los estudiantes a analizarlas críticamente ni a utilizarlas para mejorar sus producciones y decisiones pedagógicas.
8. No explicitar las decisiones evaluativas del formador –cómo se interpretan las evidencias, cómo se formulan los juicios y cómo se traducen en orientaciones–, perdiendo el potencial modelizador de la evaluación.

4.2.4. Horizonte 8: Trabajo colaborativo y comunidad profesional de aprendizaje

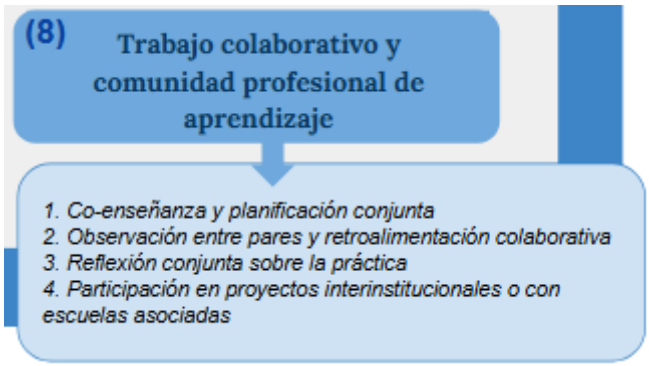
En continuidad con los horizontes anteriores –la preparación de la enseñanza (horizonte 5), la enseñanza orientada al desarrollo de capacidades (horizonte 6) y la evaluación formativa (horizonte 7)–, este horizonte amplía la mirada sobre el aula del profesorado como comunidad de práctica profesional (Wenger, 1998). En ella, la formación docente se fortalece de manera conjunta, a través de la interacción, el intercambio y la reflexión compartida.

El trabajo colaborativo se reconoce como una capacidad esencial para la docencia en el escenario contemporáneo, en tanto supone aprender con otros, establecer acuerdos pedagógicos, resolver conflictos de manera ética y participar activamente en comunidades educativas diversas. Así, el aula se transforma en un espacio donde se aprenden no solo saberes disciplinares y pedagógicos, sino también formas de convivencia profesional, que constituyen la base de la IPD.

Desde esta perspectiva, los docentes formadores no solo modelizan prácticas de colaboración profesional, sino que desarrollan junto con los futuros docentes experiencias de trabajo compartido que se vivencian, analizan y reelaboran críticamente. Estas prácticas pueden incluir:

- **Co-enseñanza y planificación conjunta,** donde el trabajo entre formadores y/o entre estudiantes permite comprender el valor del diálogo pedagógico en el diseño de propuestas formativas.
- **Observación entre pares** y retroalimentación colaborativa, orientadas a aprender a mirar la enseñanza con criterios compartidos.
- **Reflexión conjunta** sobre experiencias de aula, promoviendo la argumentación, la empatía profesional y el reconocimiento del otro como fuente de aprendizaje.
- **Participación en proyectos interinstitucionales y/o con escuelas asociadas**, fortaleciendo la dimensión comunitaria e institucional de la formación.

Figura 12. Horizonte “Trabajo colaborativo y comunidades profesionales de aprendizaje”



Fuente: elaboración propia

El aula como comunidad de práctica se configura, entonces, como un espacio donde:

- Se valoran las diferencias y la diversidad de perspectivas como fuentes de aprendizaje.
- Se establecen colaborativamente acuerdos sobre criterios y modos de trabajo.
- Se promueve la responsabilidad compartida sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Se desarrolla el juicio profesional a partir de la deliberación y la coevaluación.

La colaboración adquiere, además, una dimensión evaluativa y formativa. La coevaluación entre pares y la reflexión conjunta sobre los criterios de evaluación permiten desarrollar sentido compartido, fortalecer la autonomía profesional y consolidar un *ethos* docente basado en la confianza, la justicia y la mejora continua. En este sentido, el trabajo colaborativo complementa y profundiza lo planteado en el horizonte 7 “Evaluación formativa y retroalimentación”, al situar la retroalimentación no sólo como relación entre formador y estudiante, sino también como práctica entre colegas en formación.

Asimismo, la colaboración trasciende el aula para proyectarse hacia las escuelas asociadas, los equipos institucionales y las redes educativas con la comunidad. En estos contextos, los futuros docentes aprenden a integrarse a comunidades profesionales reales, participando en procesos de planificación, enseñanza y evaluación compartidos, en diálogo con los propósitos institucionales y comunitarios, y reconociendo que el aprendizaje y la transformación institucional se producen en interacción recíproca.

En síntesis, enseñar y aprender por capacidades en clave colaborativa significa formar docentes capaces de:

- Pensar y actuar con otros, reconociendo la interdependencia y la corresponsabilidad en la tarea educativa.
- Cultivar saberes pedagógicos comunitarios, vinculando teoría y práctica.
- Sostener comunidades profesionales de aprendizaje comprometidas con la mejora educativa y con una cultura de evaluación formativa, ética y solidaria.

De este modo, el horizonte 8 cierra el ciclo iniciado en la preparación (horizonte 5), la enseñanza (horizonte 6) y la evaluación (horizonte 7), proyectando el aula como un espacio de crecimiento profesional donde la IPD se afirma en la colaboración, el compromiso ético y la pertenencia a una comunidad educativa más amplia.

A modo de síntesis, puede afirmarse que los escenarios institucionales y de aula configuran un ecosistema formativo interdependiente. Cada uno aporta perspectivas, decisiones y prácticas que se nutren mutuamente en una red de aprendizaje profesional. En este entramado, la formación por capacidades se enseña, se vive, se modela y se reflexiona comunitariamente y da forma a una identidad profesional que se desarrolla tanto en la práctica como en la comunidad pedagógica que la sostiene.

En articulación con los dispositivos institucionales de tutoría, el aula se constituye también en un espacio de ejercicio de la función tutorial. Desde el enfoque por capacidades, cada docente formador asume la responsabilidad de acompañar las trayectorias, orientar los procesos de aprendizaje y sostener instancias de retroalimentación formativa. Estas prácticas trascienden el seguimiento académico, ya que modelizan modos de acompañamiento, cuidado pedagógico y mediación que los futuros docentes podrán transferir y recrear en sus propios contextos de enseñanza.

Riesgos a evitar en el horizonte “Trabajo colaborativo y comunidad de aprendizaje”

1. Reducir el trabajo colaborativo a una consigna metodológica ocasional (trabajo en grupo, actividades compartidas), sin abordarlo como una capacidad profesional que requiere enseñanza, acompañamiento y reflexión sistemática.
2. Confundir colaboración con división de tareas, promoviendo dinámicas de reparto instrumental del trabajo que no implican diálogo pedagógico, crecimiento mutuo ni responsabilidad compartida.
3. Forzar instancias de trabajo grupal sin que existan previamente condiciones de confianza, acuerdos de convivencia profesional y criterios compartidos, generando simulaciones de colaboración vacías de sentido formativo.

4. Invisibilizar los conflictos, tensiones o desacuerdos propios del trabajo con otros, perdiendo la oportunidad de enseñarlos como parte constitutiva del ejercicio profesional docente y de su dimensión ética.
5. Modelizar prácticas colaborativas sin explicitarlas ni analizarlas, impidiendo que los futuros docentes comprendan los fundamentos, decisiones y aprendizajes implicados en el trabajo entre colegas.
6. Limitar la colaboración al interior del aula del profesorado, sin proyectarla hacia equipos institucionales, escuelas asociadas u otras comunidades educativas, debilitando su sentido profesional e institucional.
7. Tratar la coevaluación y la retroalimentación entre pares como instancias formales o accesorias, sin enseñar a fundamentar opiniones, definir criterios comunes y asumir la corresponsabilidad evaluativa.
8. Desconocer las asimetrías de participación, saber y poder que atraviesan los grupos, reproduciendo dinámicas de exclusión, silenciamiento o dependencia que contradicen el enfoque colaborativo que se busca formar.

5. Dos recursos formativos para la modelización

5.1. Portafolios

El portafolio es un dispositivo pedagógico que articula enseñanza, aprendizaje y evaluación, al hacer visibles el desarrollo de capacidades, los procesos de pensamiento y de profundización del conocimiento. Integra teoría y práctica, favorece la reflexión en y sobre la acción (Schön, 1987), y promueve la autoevaluación, la metacognición y la autonomía profesional de los futuros docentes. Su valor no reside únicamente en la recopilación y archivo de producciones significativas, sino en el nuevo conocimiento que se genera durante el proceso de recolección, selección y reflexión sobre esas producciones. El portafolio se convierte así en una herramienta para documentar, interpretar y proyectar el propio aprendizaje.

En el marco de la formación docente, el portafolio puede adquirir distintos usos y sentidos pedagógicos:

- **A lo largo de todo el trayecto formativo**, como repositorio digital vinculado al aula virtual, que permite registrar avances y revisiones del proceso.
- **Con consignas explícitas de selección y reflexión**, que orienten al estudiante a revisar críticamente sus aprendizajes y decisiones pedagógicas.

- **Como recurso en instancias de práctica y de entrevistas**, al integrar teoría y práctica y favorecer la mirada reflexiva sobre la experiencia docente.
- **Como instrumento de acreditación final**, al evidenciar la trayectoria y la preparación profesional del estudiante, en términos de capacidades desarrolladas.

El desafío para los formadores radica en enseñar a elaborar un portafolio, ofrecer pautas, ejemplos y criterios claros que guíen el proceso. De este modo, el portafolio deja de ser un simple archivo de evidencias para convertirse en un espacio de autoría, reflexión y desarrollo profesional.

Ver ANEXO I: el portafolio como herramienta integradora: orientaciones para su uso en la formación docente

5.2. Rúbricas

Las rúbricas son herramientas pedagógicas que permiten evaluar y acompañar el aprendizaje a partir de criterios claros y niveles de logro progresivos y promover la reflexión, la retroalimentación y la mejora continua. En el marco de la formación docente y del enfoque de enseñanza y evaluación por capacidades profesionales (Res. CFE N.° 337/18 y Res. CFE N.° 476/24), se presenta este documento con orientaciones para su elaboración y uso, destinado a fortalecer las prácticas de evaluación formativa en los profesorados.

Ver ANEXO II: la rúbrica como herramienta para enseñar y evaluar

6. Referencias bibliográficas

Alen, B. (2015). *Los primeros pasos en la docencia: La evaluación y el vínculo pedagógico. Conversaciones con Alicia Camilloni* (1.ª ed.). Ministerio de Educación de la Nación.

Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela: Aportes desde la biografía escolar. En C. Davini (Coord.), *De aprendices a maestros: Enseñar y aprender a enseñar* (pp. 39-80). Papers Editores.

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.

Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa*. SUMMA.

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

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula* (1.ª ed.). Aique Educación.

Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Azar, G. y otros (2023). *Claves para renovar la actividad docente: Enseñar a enseñar y aprender a aprender en el siglo XXI*. Kapelusz.

Baigorria, J. Y. (Dir.). (2012). Las prácticas evaluativas en los ISFD en el departamento de Belén, provincia de Catamarca. En *Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas: Primeros resultados de una política nacional de promoción de investigación en el sistema formador*. INFD-Dirección Nacional de Formación e Investigación, Ministerio de Educación de la Nación.

Berger, R., Rugen, L. y Woodfin, L. (2014). *Leaders of their own learning: Transforming schools through student-engaged assessment*. Jossey-Bass.

Black, P. y Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25*(6), 551-575. https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807

Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2.ª ed.). ASCD.

Brookhart, S. M. (2018). Summative and formative feedback. En A. Lipnevich y J. Smith (Eds.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (pp. 52-78). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316832134.005

Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. Uteha.

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

Cardoner, M. (2024). *Experiencias de retroalimentación de estudiantes de formación docente de nivel primario: Un estudio de caso en la provincia de Buenos Aires, Argentina* [Tesis doctoral, Universidad de San Andrés]. Repositorio institucional.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Celman, S., Galarraga, G., Gerard, A., Grinóvero, N., Martínez, M., Olmedo, V. y Rafaghelli, M. (2015). *Evaluaciones: Experiencias entre la universidad pública y los institutos de formación docente*. EDUNER.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.

Danielson, C. y Abrutyn, L. (2002). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. Fondo de Cultura Económica.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Davini, M. C. (2015a). *Acerca de las prácticas docentes y su formación* (1.ª ed.). Ministerio de Educación de la Nación.

Davini, M. C. (2015b). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

De Ketele, J.-M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12*(3), 1-12.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general: Aportes para el desarrollo curricular*. INFD; Ministerio de Educación de la Nación; Universidad Nacional de General Sarmiento.

Gómez Caride, E. y Aguerrondo, I. (2020). *La formación docente basada en aptitudes: El caso Alverno College*. Kapelusz.

Goodrich Andrade, H. (s. f.). *Cuando la valoración es instrucción y la instrucción es valoración: Utilizando matrices analíticas para promover el pensamiento complejo y la comprensión* (P. León Agustí, Trad.).

Litwin, E. (1998). La evaluación: Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. C. Palou de Maté (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

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

Looney, A., Cumming, J., Van Der Kleij, F. y Harris, K. (2018). Reconceptualising the role of teachers as assessors: Teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25*(5), 442-467. https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. University of Chicago Press.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Gráficas Monte Albán. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro Editores.

Vezub, L. F. (Coord.). (2019). *Segundo estudio nacional 2017-2018: El campo de las prácticas en la formación docente inicial: Organización, funcionamiento y tensiones*. INFD.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.

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

Wiggins, G. P. y McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2.ª ed. ampliada). Association for Supervision and Curriculum Development.

Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación, 3*(3), 15-44.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

7. Normativa y documentos oficiales

Consejo Federal de Educación. (2018). RESOLUCIÓN N.° 337/18. Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial. Ministerio de Educación Nacional.

Consejo Federal de Educación. (2024). RESOLUCIÓN N.° 476/24. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Secretaría de Educación Nacional. Ministerio de Capital Humano.

Instituto Nacional de Formación Docente. (2025). Documento Base para la implementación del Capítulo III de la Resolución CFE N.° 476/24: “La docencia y su formación en Capacidades Profesionales”. Dirección Nacional de Fortalecimiento del Sistema Formador. Disponible en: https://red.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2025/12/1-CAPACIDADES.pdf

Instituto Nacional de Formación Docente. (2025). Orientaciones para la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales conforme a la Resolución CFE N.° 476/24. Dirección Nacional de Fortalecimiento del Sistema Formador. Disponible en: https://red.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2025/12/Orientaciones-para-la-elaboracion-de-Disenos-Curriculares-Jurisdiccionales-conforme-la-Resolucion-CFE-No-476_24_260525.pdf

ANEXO I

El portafolio como herramienta integradora: orientaciones para su uso en la formación docente

1. Presentación e introducción institucional

El presente Anexo ofrece orientaciones para la elaboración, uso y evaluación de portafolios -físicos o digitales- en la formación docente inicial. El propósito de estas orientaciones es acompañar a los equipos formadores de los ISFD en el diseño y la implementación del portafolio como herramienta pedagógica, formativa y evaluativa, coherente con una enseñanza que promueve el desarrollo integral de las capacidades docentes, la práctica reflexiva y la evaluación formativa.

En este marco, el portafolio se concibe como una experiencia formativa integral, que permite a los futuros docentes documentar, reflexionar y proyectar sus aprendizajes a lo largo de su trayectoria. No se trata solo de un repositorio de evidencias, sino de un dispositivo con sentido profesional, donde se articulan la teoría y la práctica, el hacer y el pensar, el recorrido personal y el marco institucional.

Siguiendo a Anijovich y Cappelletti (2017), toda evaluación que promueva aprendizajes requiere de espacios de reflexión y diálogo, donde el estudiante pueda comprender el proceso que transita y tomar decisiones para mejorar. El portafolio constituye uno de esos espacios, porque hace visible el desarrollo del pensamiento pedagógico, la definición de criterios profesionales y la consolidación progresiva de la IPD.

El Anexo I se organiza en apartados que presentan fundamentos conceptuales, criterios pedagógicos y ejemplos de implementación. Asimismo, incluye propuestas de consignas y estrategias para la elaboración, el acompañamiento y la evaluación de portafolios, e integra aportes de investigaciones y experiencias relevantes en el campo de la formación docente.

2. El portafolio en la formación docente: sentido pedagógico y formativo

El portafolio es un instrumento pedagógico y evaluativo que permite reunir, organizar y reflexionar sobre evidencias del propio aprendizaje y desarrollo profesional. Más allá de su formato –físico o digital–, su valor reside en su sentido formativo y reflexivo, ya que invita a mirar el propio recorrido, reconocer avances, revisar decisiones y proyectar nuevas metas.

En su versión digital, el e-portafolio amplía estas posibilidades al incorporar recursos que favorecen una documentación más dinámica, el intercambio y la colaboración. En ambos casos, el portafolio trasciende la lógica de acumulación de producciones para constituirse como una herramienta de aprendizaje situada, que integra saberes, experiencias y reflexiones, y acompaña el despliegue progresivo de la IPD.

Desde esta perspectiva, el portafolio se caracteriza por ser:

- Personal, porque refleja la trayectoria y la voz del estudiante.
- Procesual, porque documenta el aprendizaje a lo largo del tiempo.
- Reflexivo, porque promueve el análisis y la resignificación de las propias experiencias.

En la formación docente, el portafolio adquiere un claro sentido pedagógico al orientar el trabajo hacia el desarrollo del pensamiento reflexivo y profesional. Su elaboración favorece el análisis de las propias prácticas, la toma de decisiones fundamentadas y la articulación significativa entre la teoría y la experiencia. Asimismo, posibilita la integración de los tres Campos de la Formación –General, Específica y de la Práctica– al reunir en un mismo espacio lecturas, planificaciones, registros de experiencias, devoluciones y autoevaluaciones.

De este modo, el portafolio se configura como un espacio de pensamiento pedagógico en el que el estudiante aprende a fundamentar sus decisiones, argumentar sus opciones y comprender cómo se aprende a enseñar. Al integrar enseñanza, aprendizaje y evaluación en un mismo proceso, cumple una función central en la formación docente, favorece la reflexión crítica, la metacognición, la autonomía y la autorregulación del aprendizaje, y contribuye a una evaluación auténtica basada en evidencias diversas, contextualizadas y significativas.

3. El portafolio en clave de capacidades y práctica reflexiva

El portafolio se inscribe en el enfoque de formación por capacidades profesionales docentes, propuesto en los diseños curriculares a partir de las Resoluciones CFE N.° 337/18 y N.° 476/24. Desde esta perspectiva, aprender a enseñar no supone únicamente la apropiación de contenidos, sino la movilización integrada de saberes, desempeños y actitudes en contextos reales y situados en la práctica profesional.

En este marco, el portafolio es un dispositivo pedagógico que permite documentar, analizar y reflexionar sobre el desarrollo progresivo de las capacidades profesionales. Su carácter narrativo y analítico favorece la revisión de los procesos mediante los cuales los estudiantes ponen en juego dichas

capacidades, revisan sus decisiones pedagógicas y profundizan su comprensión de la enseñanza como práctica compleja. De este modo, el portafolio se convierte en una evidencia privilegiada de la formación por capacidades, ya que hace visible no solo lo aprendido, sino los modos en que ese aprendizaje se desarrolla.

Asimismo, el portafolio contribuye de manera significativa al desarrollo consciente de la IPD y al seguimiento del desarrollo progresivo de las capacidades profesionales. A través de la selección intencional de producciones, la escritura reflexiva y el análisis de las experiencias formativas, los futuros docentes elaboran sentidos sobre su recorrido y proyectan su posicionamiento profesional. Cada portafolio puede leerse, en este sentido, como una historia profesional en desarrollo, en la que se articulan experiencias, saberes, capacidades y reflexiones que configuran un modo singular de entender la enseñanza y el rol docente.

La práctica reflexiva constituye el eje estructurante de este dispositivo. Reflexionar sobre la propia práctica implica tomar distancia crítica de lo realizado, dialogar con marcos teóricos, considerar las devoluciones recibidas y transformar la experiencia en conocimiento profesional. El portafolio ofrece un espacio sistemático para este proceso, al posibilitar el análisis de las decisiones pedagógicas, la comprensión de sus efectos y el desarrollo progresivo de criterios de valor sobre la enseñanza. En este sentido, se trata de una herramienta que forma y evalúa simultáneamente, en coherencia con una concepción formativa, ética y situada de la evaluación.

4. El portafolio en la práctica formativa: elaboración, acompañamiento y evaluación

El portafolio es una herramienta pedagógica integral que acompaña todo el trayecto de la formación docente, desde los primeros años hasta la residencia y la graduación. Su valor formativo radica en permitir que los futuros docentes documenten, analicen y evalúen sus aprendizajes, fortaleciendo el despliegue de su identidad profesional y el desarrollo de las capacidades docentes.

Más que un instrumento de evaluación, el portafolio es una estrategia formativa que articula enseñanza, aprendizaje y reflexión. Permite a los estudiantes comprender cómo aprenden, reconocer sus avances, revisar sus decisiones pedagógicas y proyectar nuevas metas.

4.1. Etapas y usos formativos

El e-portafolio puede adoptar distintos propósitos y momentos dentro del recorrido formativo, integrándose de manera continua en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- **Durante la cursada:** funciona como registro de experiencias significativas, lecturas, producciones y reflexiones que dan cuenta del proceso de aprendizaje.

- **A mitad de carrera:** permite revisar el trayecto recorrido, reconocer logros y establecer nuevos desafíos. *(Ejemplo: Entrevista de mitad de carrera)*

- **En la residencia y práctica profesional:** articula teoría y práctica, documentando observaciones, planificaciones, devoluciones y decisiones pedagógicas.

- **En el cierre de la formación:** el portafolio de graduación se convierte en una síntesis reflexiva del desarrollo profesional. *(Ejemplo: Entrevista de graduación)*

El diseño del portafolio implica seleccionar, analizar y presentar evidencias en coherencia con los propósitos de aprendizaje y las capacidades docentes en desarrollo. Las evidencias deben reflejar tanto los productos como los procesos de aprendizaje y ofrecer una visión integral del crecimiento profesional.

Entre las evidencias posibles se incluyen:

- Planificaciones, secuencias y proyectos de enseñanza acompañados de sus fundamentos pedagógicos.
- Registros de observación y diarios de clase que evidencien análisis y revisión.
- Reflexiones personales y autoevaluaciones sobre los aprendizajes y capacidades desarrolladas.
- Retroalimentaciones de formadores o pares, incorporadas como insumos para la mejora.
- Producciones colaborativas, materiales didácticos, podcasts o presentaciones.
- Evidencias de residencia o prácticas profesionales, como registros institucionales o comunitarios, evidencias del aprendizaje de los alumnos.

Estas producciones no deben entenderse como una simple colección de trabajos, sino como una narrativa pedagógica que dé sentido al proceso formativo y permita hacer visible el desarrollo del pensamiento y la práctica docente.

4.2. Criterios orientadores para su elaboración

Para que el portafolio cumpla su función formativa, se sugieren los siguientes criterios:

- **Claridad y coherencia:** la organización debe reflejar una progresión comprensible del pensamiento y del aprendizaje. Cada evidencia debe vincularse con los objetivos formativos y las capacidades desarrolladas.
- **Reflexividad:** toda evidencia debe acompañarse de comentarios que expresen interpretación personal, análisis teórico-práctico y proyección.
- **Autoría y voz profesional:** el portafolio debe mostrar el modo en que cada estudiante entiende la enseñanza y su identidad profesional docente.
- **Selección fundamentada:** incluir solo aquellas evidencias que muestren desarrollo y transformación.
- **Dimensión ética y estética:** la presentación debe reflejar cuidado, respeto por las fuentes y claridad comunicativa, entendiendo la enseñanza como una práctica profesional responsable.

Un portafolio bien diseñado da cuenta del proceso de aprender a enseñar como la evolución del pensamiento pedagógico del futuro docente.

4.3. Acompañamiento y retroalimentación

El proceso de diseño del portafolio requiere acompañamiento continuo por parte de los formadores. Las devoluciones no deben limitarse a los momentos de cierre, sino constituir instancias de diálogo y orientación a lo largo de todo el trayecto formativo.

La retroalimentación formativa cumple una función esencial: orientar, sostener y desafiar al estudiante, ofreciendo información útil para comprender sus avances y proyectar mejoras.

En los portafolios, la retroalimentación puede realizarse mediante:

- Comentarios escritos o grabados sobre las producciones.
- Instancias de autoevaluación y coevaluación entre pares.
- Foros o tutorías virtuales para el intercambio reflexivo.
- Síntesis intermedias elaboradas por los formadores, que integren observaciones y sugerencias.

Acompañar la realización del portafolio es, también, modelar una práctica evaluativa ética y reflexiva, coherente con la evaluación formativa que se espera que los futuros docentes desarrollen en sus aulas.

4.4. Evaluación formativa del portafolio

La evaluación del portafolio debe centrarse en procesos, progresión y reflexividad, más que en la acumulación de productos. Evaluar implica interpretar evidencias, acompañar aprendizajes y emitir juicios fundamentados que orienten la mejora.

Los criterios de evaluación pueden considerar:

- **Profundidad reflexiva:** análisis crítico de experiencias y aprendizajes.
- **Coherencia entre teoría y práctica:** integración de fundamentos conceptuales y decisiones pedagógicas.
- **Evolución profesional:** evidencia de desarrollo de la identidad docente a través de las capacidades profesionales y la madurez en las decisiones.
- **Capacidad metacognitiva:** conciencia sobre el propio aprendizaje y proyección de mejora.

Las rúbricas constituyen un recurso útil para comunicar expectativas, promover la autoevaluación y reducir la arbitrariedad (ver ANEXO II). Es recomendable que se elaboren de manera participativa, con descriptores claros y niveles de logro que valoren la progresión.

La evaluación del portafolio debe asumirse como una oportunidad de aprendizaje, un cierre reflexivo que integra la mirada del estudiante y la del formador.

5. La plataforma del INFoD como entorno para desarrollar portafolios digitales

El entorno virtual del INFoD ofrece múltiples posibilidades para el diseño, acompañamiento y evaluación de portafolios digitales. Este espacio no solo permite almacenar producciones, sino que también favorece la interacción, la retroalimentación y la colaboración, consolidando la articulación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación.

5.1. Posibilidades pedagógicas del aula virtual

El aula virtual permite el uso de distintos recursos y actividades:

- **Recursos:** archivos, carpetas, enlaces y páginas que organizan materiales en diversos formatos (textos, imágenes, audios, videos).
- **Actividades:** foros, tareas, diarios personales, wikis o cuestionarios que habilitan la reflexión, la producción y la revisión continua.
- **Retroalimentación:** comentarios individualizados y colaborativos, ofrecidos en distintos momentos del proceso formativo.

Estas herramientas facilitan la integración de las dimensiones experiencial y reflexiva del portafolio, y fortalecen el acompañamiento docente.

5.2. Recomendaciones para el acompañamiento institucional

La implementación del portafolio en la plataforma INFoD requiere decisiones institucionales que garanticen su sentido formativo. Se sugiere:

- **Acompañamiento sostenido:** designar tutores o referentes que orienten el proceso, ofrezcan devoluciones y ayuden a seleccionar evidencias.
- **Socialización de experiencias:** generar espacios donde los estudiantes compartan sus portafolios y aprendan de los recorridos de otros.
- **Revisión continua:** planificar instancias intermedias y finales de revisión, integrando las devoluciones del equipo docente y del propio estudiante.
- **Evaluación situada:** emplear criterios claros y rúbricas que contemplen la progresión del aprendizaje.

Estas acciones fortalecen una cultura institucional de reflexión y mejora continua, en la que el e-portafolio se convierte en parte del proyecto formativo integral, y no en una tarea aislada o meramente técnica.

6. La inteligencia artificial en la elaboración del portafolio

La incorporación de herramientas de inteligencia artificial (IA) en los procesos formativos abre nuevas posibilidades para acompañar y enriquecer la elaboración de portafolios en los institutos de formación docente. En particular, su uso puede contribuir a fortalecer los procesos de documentación, análisis y reflexión sobre la práctica, siempre que se integre desde un enfoque pedagógico

claro, éticamente fundamentado y coherente con la formación por capacidades profesionales docentes.

Diversos estudios advierten que el valor educativo de la IA no reside en la herramienta en sí misma, sino en el diseño pedagógico que orienta su uso (Luckin et al., 2016; Selwyn, 2019). En este sentido, la IA no se concibe como un sustituto de la escritura, la reflexión ni el juicio profesional del estudiante, sino como una mediación cognitiva que puede ampliar las oportunidades para pensar la experiencia, revisar producciones y profundizar la comprensión del propio proceso formativo.

En la elaboración de e-portafolios, las herramientas de IA pueden utilizarse como apoyo en distintos momentos del trabajo, bajo la guía del docente formador y a partir de consignas explícitas. Por ejemplo, pueden colaborar en la organización y clasificación de evidencias, ayudando a agrupar producciones por etapas del recorrido formativo, por capacidades profesionales o por ejes de análisis definidos en la propuesta curricular. Este uso resulta especialmente valioso cuando el portafolio reúne materiales diversos y producidos a lo largo del tiempo, ya que contribuye a hacer visible la progresión del aprendizaje.

Asimismo, la IA puede acompañar los procesos de escritura reflexiva, colaborando en la revisión de la coherencia textual, la claridad argumentativa o la estructura de los relatos, sin reemplazar la voz del estudiante ni el sentido pedagógico de sus decisiones. En este marco, su uso se orienta a mejorar la comunicabilidad del pensamiento, no a producir reflexiones en lugar del autor.

Otro uso posible consiste en la elaboración de borradores o síntesis iniciales, siempre a partir de información provista por el propio estudiante –registros de clase, devoluciones recibidas, producciones previas– que luego son revisados, contextualizados y enriquecidos mediante el análisis crítico y el diálogo con marcos teóricos. Investigaciones recientes sobre evaluación formativa y *feedback* señalan que este tipo de apoyos puede favorecer procesos de reescritura y metacognición, en la medida en que el estudiante mantiene el control sobre las decisiones finales (Ajjawi & Boud, 2017; Bearman et al., 2020).

Del mismo modo, la IA puede sugerir categorías, etiquetas o palabras clave que ayuden a estructurar la narrativa del portafolio y a establecer relaciones entre distintas evidencias. Estas sugerencias no sustituyen el criterio profesional, sino que funcionan como disparadores para la toma de decisiones reflexivas acerca de qué mostrar, cómo organizarlo y qué sentidos otorgar al propio recorrido formativo.

Finalmente, utilizada como interlocutora pedagógica, la IA puede ofrecer preguntas orientadoras, contrastar perspectivas o ayudar a explorar alternativas frente a decisiones didácticas tomadas. En este uso, la clave no está en “pedir

respuestas", sino en formular consignas que promuevan el análisis, tales como: ¿qué capacidad profesional se pone en juego en esta experiencia?, ¿qué fundamentos sostienen esta decisión pedagógica?, ¿qué alternativas podrían haberse considerado y por qué? De este modo, la herramienta se integra al proceso reflexivo sin clausurarlo.

Para que estos usos tengan sentido educativo, resulta indispensable definir qué información se comparte con la IA y con qué propósito. Los insumos deben ser producciones propias, descripciones de experiencias, criterios de evaluación o devoluciones recibidas, evitando delegar en la herramienta la interpretación final del proceso formativo. En este punto, varios autores coinciden en la necesidad de sostener una pedagogía de la transparencia, donde los estudiantes expliciten cuándo y cómo utilizaron apoyos tecnológicos, fortaleciendo así la autoría y la ética profesional (Williamson & Eynon, 2020; Selwyn, 2019).

Desde una perspectiva pedagógica y ética, el valor del portafolio continúa residiendo en la voz auténtica del estudiante, en su capacidad para seleccionar evidencias, argumentar decisiones y resignificar aprendizajes. Por ello, el uso de IA requiere acompañamiento institucional: promover criterios compartidos, enseñar usos responsables, proteger los datos personales y abrir espacios de reflexión sobre el impacto de estas tecnologías en la formación docente.

Integrada de manera crítica y situada, la inteligencia artificial puede enriquecer el portafolio como herramienta formativa y evaluativa, al ofrecer apoyos que amplían la mirada del estudiante sobre su propio aprendizaje. No obstante, su sentido educativo dependerá siempre del para qué, el cómo y el desde dónde se la utilice, en el marco de un proyecto formativo que prioriza la autonomía, la reflexión y la dimensión ética del conocimiento profesional.

6.1. Herramientas de IA de uso gratuito como apoyo a la elaboración del portafolio

A modo orientativo, se presentan a continuación algunos ejemplos de herramientas de inteligencia artificial de acceso gratuito o con versiones libres, que pueden utilizarse como apoyo en la elaboración del portafolio en la formación docente. La inclusión de estas referencias no implica prescripción ni recomendación excluyente, sino que busca ofrecer criterios y posibilidades para que cada instituto defina usos contextualizados, acordes a sus propósitos formativos y condiciones institucionales.

Herramientas de chatbots de IA

Este tipo de herramientas puede utilizarse para acompañar procesos de escritura, revisión y reflexión pedagógica.

ChatGPT (versión gratuita)

Puede utilizarse para:

- formular preguntas orientadoras para la reflexión sobre experiencias de práctica;
- revisar la coherencia y claridad de textos reflexivos;
- ayudar a identificar evidencias de capacidades profesionales en una producción.

Ejemplos de consignas posibles:

- “A partir de este texto, formulá tres preguntas que me ayuden a profundizar la reflexión pedagógica.”
- “¿Qué capacidades profesionales docentes establecidas en la Resolución CFE N. ° 337/18 aparecen en esta experiencia y qué evidencias las muestran?”

Gemini (Google)

Resulta útil para:

- generar síntesis preliminares a partir de textos producidos por el estudiante;
- explorar vínculos entre una experiencia narrada y conceptos teóricos trabajados en la unidad curricular.

Herramientas para organización y estructuración de información

Estas herramientas pueden colaborar en la gestión del portafolio y en la visualización del recorrido formativo.

Notion (plan gratuito)

Permite organizar entradas del portafolio, etiquetar evidencias por capacidades, momentos o ejes, y combinar texto, imágenes y enlaces. Algunas de sus funciones de IA pueden asistir en la reorganización de contenidos o en la generación de resúmenes iniciales.

Google Docs (con funciones de sugerencia y apoyo con IA)

Facilita la escritura colaborativa, la revisión de versiones y el trabajo con devoluciones del formador. Las sugerencias automáticas pueden apoyar la corrección formal sin intervenir en el contenido pedagógico.

Herramientas para análisis y categorización de producciones

ChatPDF / herramientas similares

Pueden utilizarse para dialogar con documentos extensos (por ejemplo, devoluciones, marcos teóricos, registros de prácticas), identificar ideas centrales o recuperar conceptos clave que luego se integran al portafolio de manera reflexiva.

Consideraciones para su uso pedagógico

Independientemente de la herramienta seleccionada, resulta central que:

- las consignas orienten la reflexión y no la reproducción automática de respuestas;
- la información cargada sea producida por el propio estudiante y utilizada con criterios de cuidado y confidencialidad;
- se explicite cuándo y para qué se utilizó la IA como apoyo;
- el producto final refleje decisiones, interpretaciones y posicionamientos propios.

De este modo, las herramientas de IA pueden integrarse al portafolio como andamios para el pensamiento pedagógico, sin desplazar la autoría ni el juicio profesional que constituyen el núcleo de la formación docente.

7. Bibliografía y recursos complementarios

Ajjawi, R. y Boud, D. (2017). Researching feedback dialogue: An interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*(2), 252-265. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863

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

Bearman, M., Dawson, P., Ajjawi, R., Tai, J. y Boud, D. (2020). Reframing assessment feedback: The role of the student. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 45*(6), 840-852. https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1680996

Danielson, C. y Abrutyn, L. (2002). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. Educrea.

Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación de la Nación.

De Ketele, J.-M. (2018). La transformation de l'éducation au fil du temps, une longue marche. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (79), 31-42.

Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI Editores.

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

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M. y Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.

Samper, A. (2017). *Los e-portafolios de aprendizaje como recurso para formar docentes reflexivos* [Tesis de maestría, Universidad de San Andrés].

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

Williamson, B. y Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology, 45*(3), 223-235. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995

ANEXO II

La rúbrica como herramienta para enseñar y evaluar

El siguiente Anexo II tiene por finalidad brindar orientaciones para la elaboración y utilización de rúbricas en el marco de la formación docente inicial, en consonancia con el enfoque de enseñanza y evaluación por capacidades profesionales.

Las rúbricas se conciben como instrumentos pedagógicos y formativos que promueven la coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, contribuyendo al desarrollo de prácticas evaluativas éticas, transparentes y orientadas a la mejora continua.

Inspirada en los aportes de Anijovich y Cappelletti (2017), Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) y Goodrich Andrade (s.f.), esta guía propone criterios, ejemplos y estrategias para el diseño de rúbricas que favorezcan la clarificación de expectativas, la retroalimentación formativa y el desarrollo del juicio profesional docente.

El propósito último de estas orientaciones es fortalecer la tarea de los equipos formadores, promoviendo una cultura evaluativa centrada en el aprendizaje, la reflexión pedagógica y la formación integral de los futuros docentes.

1. Qué es una rúbrica y para qué sirve

Las rúbricas son herramientas que vinculan enseñanza, aprendizaje y evaluación, al ofrecer criterios explícitos y compartidos que guían tanto la tarea docente como el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Su función no se limita a calificar: sirven para enseñar, aprender y retroalimentar, promoviendo la comprensión profunda de lo que significa un trabajo de calidad.

Según Anijovich y Cappelletti (2017), el valor de la evaluación radica en su potencial para abrir oportunidades de aprendizaje, más que en su función de control o veredicto. En este sentido, las rúbricas constituyen un puente entre la enseñanza y la evaluación, ya que hacen visible la lógica del aprendizaje y favorecen que los estudiantes comprendan los criterios con los cuales serán valorados.

De acuerdo con Goodrich Andrade (s.f.), una rúbrica es una forma de instrucción en sí misma: al describir claramente los niveles de logro, enseña lo que significa calidad, ofrece un modelo de autorregulación y permite al estudiante situarse en su propio proceso de aprendizaje. Así, el acto de evaluar se convierte también en un acto de enseñar.

Por su parte, Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) destacan que las rúbricas fortalecen el carácter formativo y dialógico de la evaluación, al propiciar que docentes y estudiantes reflexionen sobre las producciones, analicen evidencias y tomen decisiones para mejorar. Permiten además retroalimentar con equidad, reduciendo la arbitrariedad y dando sentido pedagógico a las calificaciones.

En síntesis, una rúbrica sirve para:

- **Articular enseñanza, aprendizaje y evaluación**, fortaleciendo la coherencia pedagógica del proceso formativo.
- **Clarificar expectativas** y criterios de calidad, tanto para docentes como para estudiantes.
- **Fomentar la autonomía**, ayudando a los estudiantes a comprender cómo mejorar y a desarrollar juicio crítico sobre su propio trabajo y el de otros.
- **Facilitar la retroalimentación formativa**, al identificar avances, logros y aspectos a seguir trabajando.
- **Asegurar transparencia y equidad**, al brindar un marco explícito para valorar los desempeños.
- **Promover la reflexión profesional**, tanto en docentes como en estudiantes, sobre qué significa enseñar y aprender con calidad.

En la formación docente, las rúbricas cumplen además una función modelizadora: enseñan cómo evaluar con criterios claros, sentido ético y orientación al aprendizaje continuo, formando futuros docentes capaces de utilizar la evaluación como una verdadera herramienta de enseñanza.

2. Pasos para la elaboración de una rúbrica

Paso 1: Definir la tarea o el producto a evaluar

Precisar qué se va a valorar: una clase, una secuencia didáctica, un escrito, una presentación, una práctica de enseñanza, el trabajo colaborativo, entre otros.

Paso 2: Identificar los objetivos de aprendizaje

Responder: ¿qué se espera que los estudiantes aprendan, hagan o logren con esta tarea? Los objetivos deben expresar las capacidades o saberes profesionales que se busca desarrollar.

Paso 3: Identificar los criterios/ las dimensiones clave

Definir los aspectos esenciales del desempeño que se considerarán para valorar la calidad del trabajo.

Figura 13. Ejemplo de dimensiones o criterios en una rúbrica

Dimensiones o criterios	**Niveles de logro**			
	Logro destacado	**Logro esperado**	**En proceso**	**En inicio**
A				
B				
C				

Fuente: elaboración propia

Preguntas orientadoras para revisar los criterios:

- ¿Reflejan aspectos relevantes de lo que se espera que los estudiantes aprendan/ logren?
- ¿Tienen un significado claro tanto para el docente como para el estudiante?
- ¿Podría otro evaluador juzgar la tarea, el producto del estudiante con estos criterios?
- ¿Son observables y distinguibles entre sí?
- ¿El conjunto global da cuenta de lo que se espera que los estudiantes logren?
- ¿El estudiante podría autoevaluarse sobre la base de esos criterios?

Paso 4: Definir niveles de logro (por ejemplo: excelente, adecuado, inicial)

Establecer entre tres y cinco niveles que representen la progresión del aprendizaje o de la calidad del desempeño (por ejemplo: *logro destacado, logro esperado, en proceso, en inicio*).

Figura 14. Ejemplo de niveles de logro en una rúbrica

Dimensiones o criterios	**Niveles de logro**			
	Logro destacado	**Logro esperado**	**En proceso**	**En inicio**
A				
B				
C				

Fuente: elaboración propia

Preguntas orientadoras para revisar los niveles de logro:

- ¿Los niveles se distinguen claramente entre sí?
- ¿Se describen en orden progresivo?
- ¿Está claro el nivel de logro básico para el estudiante?

Ejemplos de denominaciones posibles:

- Supera el nivel esperado, alcanza el nivel esperado, alcanza medianamente el nivel esperado, aún no alcanza el nivel esperado.
- Supera los objetivos, alcanza los objetivos, aún no logra alcanzar los objetivos, está dando los primeros pasos hacia los objetivos.
- Logro destacado, logro esperado, en proceso, en inicio.
- Supera la calidad esperada, alcanza la calidad esperada, alcanza medianamente la calidad esperada, aún no alcanza la calidad esperada.
- Experto, avanzado, aprendiz, novel.
- 4, 3, 2, 1 (como niveles de logro).
- Experto, competente, elemental, en desarrollo.
- Sí totalmente, bastante, a medias, no.
- Excelente, adecuado, necesita mejorar.

Paso 5: Describir con claridad qué se espera en cada nivel por cada criterio

Redactar las descripciones cualitativas que expresan qué se espera en cada nivel de logro para cada criterio.

Recomendaciones:

- Usar lenguaje descriptivo, claro y positivo, no valorativo.
- Comenzar por los niveles extremos y luego completar los intermedios.
- Explicar cómo se manifiesta la calidad del desempeño, no solo si “está” o “no está” presente.

Figura 15. Ejemplo de descriptores en una rúbrica

Dimensiones o criterios	**Niveles de logro**			
	Logro destacado	**Logro esperado**	**En proceso**	**En inicio**
A				
B				
C				

Fuente: elaboración propia

Preguntas para revisar los descriptores:

- ¿Ayudan a comprender qué caracteriza un desempeño de calidad?
- ¿Al leerlos el estudiante recibe orientaciones de cómo mejorar y avanzar en el aprendizaje?
- ¿Son claros, observables y objetivos?
- ¿Permiten la autoevaluación del estudiante?
- ¿Están escritos en lenguaje positivo?

Paso 6: Diseñar preguntas de metacognición y ofrecer algún espacio para que los estudiantes justifiquen por escrito cuando entregan la producción por qué consideran que su trabajo alcanzó cierto nivel

Incluir un espacio de reflexión donde los estudiantes puedan justificar por qué consideran que alcanzaron determinado nivel y qué aprendieron en el proceso.

Ejemplo:

> "¿Qué evidencias de tu trabajo muestran que alcanzaste este nivel? ¿Qué harías diferente la próxima vez?"

La metacognición transforma la rúbrica en una herramienta de aprendizaje y no solo de evaluación.

Paso 7: Validarla (revisarla con colegas o con estudiantes, si es posible)

Revisar la rúbrica con colegas o, si es posible, con los propios estudiantes. Esta validación contribuye a mejorar la claridad de los criterios y a fortalecer la coherencia entre enseñanza, evaluación y aprendizaje.

3. La IA en la elaboración de rúbricas

La inteligencia artificial (IA) puede ser una aliada para la elaboración inicial de rúbricas, siempre que se la utilice de manera crítica, reflexiva y pedagógicamente fundamentada. Su potencial no radica en reemplazar el juicio profesional docente, sino en facilitar la redacción preliminar de criterios y descriptores, que luego deben ser revisados, contextualizados y validados por el formador.

Para aprovechar al máximo sus posibilidades, es fundamental ofrecer a la IA orientaciones claras y bien contextualizadas:

- los objetivos de aprendizaje o capacidades que se espera desarrollar;
- la consigna de trabajo o producto a evaluar;
- y referencias conceptuales o marcos teóricos que orienten el enfoque formativo de la evaluación.

En este sentido, los marcos que proponen Anijovich y Cappelletti (2017), Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) y Goodrich Andrade (s.f.) constituyen referencias valiosas para guiar las indicaciones que se le brinden a la IA. Estas perspectivas ayudan a que la herramienta genere propuestas coherentes con el enfoque de enseñanza por capacidades y con una concepción ética, formativa y reflexiva de la evaluación.

Como advierte Ravela (2024): "El chat GPT puede servir de ayuda y facilitar el trabajo. Pero no lo va a hacer bien por sí solo: necesita que formulemos las orientaciones y preguntas adecuadas."

De este modo, la IA puede ser utilizada como un recurso de apoyo para el diseño pedagógico, siempre en el marco del juicio profesional docente, que continúa siendo insustituible para garantizar la pertinencia, el sentido y la calidad formativa de las rúbricas.

4. ¿Cómo se utiliza una rúbrica?

4.1. Antes de empezar a trabajar con la consigna de evaluación

- Presentarla y analizarla con los estudiantes para que comprendan qué se espera.
- Elaborarla de manera conjunta, cuando sea posible, a partir de ejemplos de producciones.
- Ajustarla según los aportes del grupo.

4.2. Durante la elaboración de la consigna

- Utilizarla como guía de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación.
- Permitir que los estudiantes entreguen sus producciones acompañadas de una reflexión narrativa sobre su desempeño, apoyada en la rúbrica.

4.3. Después de la tarea

- Usarla para ofrecer retroalimentación específica y orientadora, así como para asignar una calificación si corresponde.
- Propiciar una revisión conjunta de los aprendizajes y de los criterios de calidad.

5. La rúbrica como herramienta de retroalimentación cualitativa

La rúbrica no solo comunica criterios y niveles de logro; es también una herramienta de retroalimentación formativa. Los descriptores orientan la mejora cuando el docente los complementa con observaciones personalizadas, escritas u orales.

Esta retroalimentación adicional permite ir más allá de la simple clasificación del desempeño: valora el proceso, destaca logros específicos y ofrece orientaciones para la mejora. Según Grant Wiggins (1998), una retroalimentación efectiva:

- Se ofrece durante el proceso de aprendizaje, no solo al final.
- Utiliza lenguaje descriptivo y específico, evitando juicios vagos o generales.
- Se basa en evidencias concretas del trabajo del estudiante.
- Incluye ejemplos o modelos que clarifican qué significa cumplir con los criterios de calidad.
- Promueve la autoevaluación y el ajuste personal, fortaleciendo la autonomía del estudiante.

En este sentido, una rúbrica bien utilizada es un puente entre la evaluación y la enseñanza, un punto de partida para el diálogo pedagógico. Su valor formativo se potencia cuando se acompaña de comentarios que orientan, motivan y promueven comprensión sobre el propio aprendizaje.

Bibliografía

Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa*. SUMMA.

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

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Goodrich Andrade, H. (s. f.). *Cuando la valoración es instrucción y la instrucción es valoración: Utilizando matrices analíticas para promover el pensamiento complejo y la comprensión* (P. León Agustí, Trad.).

Ravela, P. (2024, 20 de mayo). *Construir una rúbrica usando inteligencia artificial*. Blog de Pedro Ravela. https://www.pedroravela.com/post/construir-una-r%C3%BAbrica-usando-inteligencia-artificial

Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro Editores.

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