

Enfoques innovadores en la didáctica de la lengua: por la calidad y la equidad de los aprendizajes

Innovative approaches in language teaching: for the quality and equity of learning

Abordagens inovadoras na didática da linguagem: pela qualidade e equidade das aprendizagens

Approcci innovativi nella didattica della lingua: per la qualità e l'equità degli apprendimenti

Margherita Gheti 

Universidade de Bolonha, Bolonha, Itália.

margherita.ghetti2@unibo.it

Ira Vannini 

Universidade de Bolonha, Bolonha, Itália.

ira.vannini@unibo.it

Recebido em 11 de dezembro de 2025

Aprovado em 22 de junho de 2026

Publicado em 23 de setembro de 2026

RESUMEN

Promover las competencias fundamentales en la educación primaria y garantizar su difusión equitativa es esencial para la democracia en todos los países. En particular, las competencias lingüísticas representan la clave por excelencia para garantizar que todas las personas ejerzan plenamente su derecho a la ciudadanía en cualquier contexto. La conciencia de la centralidad del lenguaje y sus profundas raíces en la vida biológica, social y cultural de las personas ha exigido un replanteamiento de la pedagogía lingüística tradicional, requiriendo una renovación que haga la educación lingüística efectiva y democrática, y que también considere el desarrollo físico, emocional y social del individuo. El uso consciente del aprendizaje lúdico de idiomas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la adopción de una metodología de laboratorio y la realización de actividades dirigidas a ampliar el vocabulario receptivo y productivo y a desarrollar el pensamiento divergente, pueden ser, por lo tanto, la clave para adquirir habilidades sólidas, con un fuerte impacto positivo en el ámbito social y relacional. En este marco de metodologías docentes innovadoras, se reflexiona sobre la necesidad de aplicarlas siempre con un enfoque individualizado, donde la evaluación formativa pueda permitir un seguimiento y recuperación continuada de los niños en dificultad. El debate internacional sobre la investigación

empírica en educación ha revelado evidencia significativa con respecto a las variables que más impactan en la efectividad de la enseñanza, incluidas las estrategias de evaluación formativa y el uso de retroalimentación formativa en el aula.

Palabras clave: Competencias lingüísticas; Didáctica; Evaluación formativa.

ABSTRACT

Promoting fundamental competences in primary education and ensuring their equitable dissemination is essential for democracy in all countries. In particular, language competences represent the key par excellence to ensure that all individuals can fully exercise their right to citizenship in any context. The awareness of the centrality of language and its deep roots in the biological, social, and cultural life of individuals has required a rethinking of traditional language pedagogy, calling for a renewal that makes language education effective and democratic, while also taking into account the physical, emotional, and social development of the individual. The conscious use of playful language learning in teaching and learning processes, the adoption of a laboratory-based methodology, and the implementation of activities aimed at expanding both receptive and productive vocabulary and developing divergent thinking, can therefore be the key to acquiring solid skills, with a strong positive impact on the social and relational sphere. Within this framework of innovative teaching methodologies, there is a reflection on the need to always apply them with an individualized approach, where formative assessment can allow for continuous monitoring and support of children in difficulty. The international debate on empirical research in education has revealed significant evidence regarding the variables that most impact teaching effectiveness, including formative assessment strategies and the use of formative feedback in the classroom.

Keywords: Language competences; Teaching methodology; Formative assessment.

RESUMO

Promover as competências fundamentais na educação primária e garantir sua difusão equitativa é essencial para a democracia em todos os países. Em particular, as competências linguísticas representam a chave por excelência para garantir que todas as pessoas exerçam plenamente seu direito à cidadania em qualquer contexto. A consciência da centralidade da linguagem e de suas profundas raízes na vida biológica, social e cultural das pessoas exigiu uma reavaliação da pedagogia linguística tradicional, requerendo uma renovação que torne a educação linguística eficaz e democrática, e que também leve em consideração o desenvolvimento físico, emocional e social do indivíduo. O uso consciente da aprendizagem lúdica de línguas nos processos de ensino e aprendizagem, a adoção de uma metodologia de laboratório e a realização de atividades voltadas para ampliar o vocabulário receptivo e produtivo e desenvolver o pensamento divergente podem, portanto, ser a chave para a aquisição de competências sólidas, com um forte impacto positivo no âmbito social e relacional. Neste contexto de metodologias pedagógicas inovadoras, reflete-se sobre a necessidade de aplicá-las sempre com uma abordagem individualizada, onde

a avaliação formativa possa permitir um acompanhamento e recuperação contínuos das crianças com dificuldades.

Palavras-chave: Competências linguísticas; Didática; Avaliação formativa.

RIASSUNTO

La promozione delle abilità fondamentali nella scuola di base e l'attenzione ai livelli di equità della loro diffusione costituiscono un requisito irrinunciabile per la democrazia di ogni Paese. In particolare, le competenze linguistiche rappresentano la competenza chiave per eccellenza per garantire a tutte e a tutti un pieno esercizio del proprio diritto di cittadinanza in qualsiasi contesto. La consapevolezza della centralità del linguaggio e il suo profondo radicamento nella vita biologica, sociale e culturale degli individui hanno reso necessario un ripensamento della pedagogia linguistica tradizionale, imponendo un rinnovamento che rendesse l'educazione linguistica efficace e democratica e che prendesse in considerazione anche lo sviluppo, fisico, affettivo e sociale dell'individuo. Un uso consapevole della ludolinguistica nei processi di insegnamento e apprendimento, la scelta di adottare una metodologia laboratoriale e la conduzione di attività mirate all'ampliamento del lessico ricettivo e produttivo e allo sviluppo del pensiero divergente, possono essere dunque la chiave per l'acquisizione di solide competenze, con una forte ricaduta positiva anche sul piano socio-relazionale. Entro tale quadro di metodologie didattiche innovative, si inserisce una riflessione sulla necessità di declinarle sempre in un'ottica di individualizzazione, dove il *formative assessment* possa consentire monitoraggio continuo e recupero per le bambine e i bambini in difficoltà. Il dibattito internazionale sulla ricerca empirica in educazione ha infatti mostrato evidenze importanti in merito alle variabili che maggiormente incidono sull'efficacia della didattica, tra essi appunto le strategie del *formative assessment* e l'uso del *feedback* formativo in classe.

Parole chiave: Competenze linguistiche; Didattica; Formative assessment.

1. Introducción – Competencias lingüísticas y Democracia

“El desarrollo y el ejercicio de las capacidades lingüísticas no deben proponerse ni perseguirse nunca como fines en sí mismos, sino como instrumentos de una participación más rica en la vida social e intelectual[...]” (GISCEL, 1975, Tesis VIII). La adquisición de sólidas competencias lingüísticas como pasaporte para ejercer el propio derecho de ciudadanía ya era considerada un elemento imprescindible hace 50 años, cuando el GISCEL (Grupo de Intervención y Estudio en el Campo de la Educación Lingüística), nacido en el seno de la Sociedad Lingüística Italiana (SLI) presidida entonces por el célebre lingüista Tullio De Mauro, publicó las Diez Tesis para una educación lingüística democrática, en las que se reconocía oficialmente la centralidad del lenguaje verbal y su profundo arraigo en la vida biológica y social de los individuos.

El documento subrayaba las problemáticas de la pedagogía lingüística tradicional, que se había demostrado altamente ineficaz en la adquisición del italiano por parte del

alumnado, como demostraban entonces los bajos niveles de instrucción y las profundas carencias lingüísticas.

Surgió así la necesidad de una revisión didáctica de la educación lingüística, que debía ser eficaz y democrática, de modo que cualquier persona pudiese alcanzar un nivel de competencia tal que le permitiera disfrutar de sus derechos de ciudadanía: la "nueva" pedagogía lingüística debía entonces abrirse a diferentes modalidades, manteniendo por supuesto como objetivo la eficacia comunicativa y la funcionalidad de un texto, ya fuera oral o escrito.

Para lograr tales objetivos, era y sigue siendo indispensable incluir en el proceso de cambio también elementos externos a la educación lingüística en sentido estricto, analizando las metodologías didácticas, el papel del docente y las relaciones con la clase.

“Uno de los objetivos centrales de la pedagogía transformadora es hacer del aula un entorno democrático donde todos se sientan libres de contribuir. [...] Preocuparse de que todo el alumnado cumpla con su responsabilidad de contribuir al aprendizaje en clase no es un enfoque común en lo que Freire definió como ‘educación bancaria’, en la que los estudiantes son considerados simplemente consumidores pasivos. [...] debemos construir una ‘comunidad’ para crear un clima de apertura y rigor intelectual [...] una buena manera de construir comunidad en clase es reconocer el valor de cada voz individual.” (Hooks, 2020, pp.71-72)

Pensar en la clase como una comunidad de aprendizaje y dedicar tiempo y energía a que esto se materialice refleja una idea profundamente democrática de la educación escolar: una comunidad, de hecho, no se construye sino que se co-construye conjuntamente y de forma siempre distinta, según las especificidades del grupo.

“La pedagogía comprometida reconoce que cada clase es diferente, las estrategias deben modificarse constantemente, inventarse, reconceptualizarse para abordar cada nueva experiencia de enseñanza. La enseñanza es un acto performativo. Y es el aspecto de nuestro trabajo que da espacio al cambio, a la invención, a los cambios espontáneos, y puede funcionar como catalizador para hacer emerger los elementos únicos de cada clase.” (Hooks, 2020, p.41)

En particular, dentro de la comunidad escolar, el aprendizaje no es solo un proceso individual. La dimensión social del aprendizaje desempeña un papel significativo, y el aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos sobre todo el grupo clase; además, la compartición del trabajo no es solo una suma de aportaciones individuales, sino que determina la consecución de una competencia mayor, derivada del intercambio de conocimientos.

En concreto, se puede observar la mejora de las relaciones interpersonales, independientemente de las diferencias individuales; el respeto y el reconocimiento de cada uno como persona competente; una mayor conciencia de la existencia de diferentes puntos de vista y perspectivas; el pensamiento creativo, porque la creación de una comunidad de aprendizaje facilita la comunicación y el intercambio de muchas ideas (Johnson, Johnson, Holubec, 2015, p.11).

Una ayuda adicional para la construcción de una comunidad de aprendizaje proviene del uso de una metodología de tipo laboratorial: en el laboratorio, de hecho, la información no se recibe desde lo alto, sino que se construye poco a poco con la guía del docente, que promueve la creatividad, escucha las necesidades, ofrece consejos y al mismo tiempo proporciona instrucciones precisas para las tareas, manifestando constantemente confianza en las potencialidades de cada uno y del grupo, captando los elementos positivos y ayudando al alumnado a valorizarlos, organizando grupos de trabajo que sean heterogéneos en su interior y homogéneos entre sí, e invitando cada vez a compartir en voz alta sus producciones una vez concluidas las actividades propuestas.

“Realizar actividades didácticas en forma de laboratorio, para favorecer la operatividad y al mismo tiempo el diálogo y la reflexión sobre lo que se hace. El laboratorio, si está bien organizado, es la modalidad de trabajo que mejor fomenta la investigación y la proyección, involucra a los alumnos en pensar, realizar y evaluar actividades vividas de forma compartida y participativa con otros.” (MIUR, 2012, p.35)

Este tipo de enfoque no solo estimula el aprendizaje de una nueva forma de razonar, sino que desarrolla el interés y la curiosidad (Longobardi, 2011).

Además, desarrolla la capacidad de integrar las múltiples dimensiones del lenguaje y de relacionarlas tanto con otros sistemas lingüísticos como con las distintas disciplinas del currículo: una educación lingüística democrática y eficaz es, de hecho, también aquella que quiere conocer las biografías lingüísticas del alumnado, aquella que sabe detectar las competencias en la lengua de origen y aquella que sabe valorizar las potencialidades de la lengua materna con fines de aprendizaje de una segunda o tercera lengua.

La nueva pedagogía lingüística, el posibilismo expresivo y la conexión con otras lenguas o disciplinas del currículo contribuyen también a favorecer una visión diferente del error, fundamental para una auténtica democracia lingüística: el error ya no es algo que deba censurarse, sino algo que debe tenerse en cuenta para comprender los análisis y razonamientos realizados por niños y niñas (Ujcich, 2020).

El error puede entonces convertirse en un momento formativo (Lo Duca, 2020), porque pasa a formar parte del proceso de descubrimiento y observación de los hechos lingüísticos, y la compartición del error —posible gracias a la metodología laboratorial y a la consideración de la clase como comunidad de aprendizaje— permite prevenir su repetición en otros contextos.

2. Promover la eficacia escolar – nuevos enfoques en la didáctica de la lengua

Las reflexiones llevadas a cabo en el precedente capítulo, relativamente a la centralidad de las competencias lingüísticas y a la necesidad de una renovación de la enseñanza, siguen siendo actuales, especialmente si consideramos la adquisición de competencias lingüísticas estables y duraderas, así como nos las presentan los estudios de la OCDE y, por la escuela primaria, el estudio IEA PIRLS sobre las competencias en la comprensión lectora: sobretodo en el estudio PIRLS se ha puesto

en evidencia la escasa estabilidad de los resultados obtenidos en los años 2001-2021, es decir desde cuando se lanzó este estudio (2001), que representa la principal evaluación internacional para medir la comprensión lectora del alumnado de aproximadamente 10 años.

En Italia, el último promedio (IEA PIRLS, 2021) es significativamente inferior de 11 puntos al resultado obtenido cinco años antes, en 2016, y es el resultado más bajo obtenido en las cinco ediciones del estudio (2001-2021, cada cinco años).

El declino de los resultados obtenidos en el 2021 ha sido relevado de forma parecida también a nivel internacional: esto quiere decir que hay que analizar también las correlaciones para intentar tener una explicación y proponer un camino diferente.

Desde el mismo estudio PIRLS se evidencia que un mejor resultado en la comprensión lectora y en el disfrute de la experiencia letraria tiene una correlación positiva, entre otras cosas (elevado índice socio-económico, asistencia a actividades preescolares o realización de actividades de prelectura y preescritura antes de empezar la escuela primaria), con la declaración de tener el placer de la lectura y con la confianza en la propia capacidad de lectura. Además, por lo que pertenece al contexto escolar, un mejor resultado presenta una correlación positiva también con la manca de uso de aparato digitales en las actividades escolares, pues fomentando el uso de los recursos tradicionales de lectura y escritura.

En este sentido, pues, para ser aún vigente lo que escribía Oracio hace 200 años:

“Omne tulit punctum qui miscuid utile dulci, lectorem delectando pariterque monendo” (Oracio, *Ars poetica*, vv.343-344)

Unir lo que es útil a lo que es deleitable: la importancia de la diversión y del placer dentro de las prácticas didácticas era ya bien conocida desde la antigüedad y sigue siendo considerada un ingrediente indispensable.

“El primer paradigma que dio forma a mi pedagogía fue la idea de que el aula debía ser un lugar excitante, nunca aburrido. [...] Este enfoque no solo exigía superar los límites fijados, sino que la excitación no podía generarse sin el reconocimiento pleno del hecho de que no podía existir una agenda inmutable capaz de regular las prácticas de enseñanza. Los programas debían ser flexibles, permitir cambios de dirección espontáneos. Los estudiantes debían ser considerados en sus peculiaridades como individuos [...]” (Hooks, 2020, p.37)

Al leer estas palabras nos enfrentamos a dos pilares: por un lado, la excitación entendida como placer de enseñar y aprender, un placer que debe fomentarse, compartirse, promoverse también gracias a la creación de una comunidad de aprendizaje; por otro lado, la flexibilidad y la individualización de la didáctica, que nos permite tener en cuenta al mismo tiempo tanto el grupo-clase como el individuo. Los dos conceptos no se pueden separar, ya que un docente existe y es un docente solo dentro de la relación educativa; y es precisamente dentro de esa relación que se vuelve fundamental incorporar el placer como eje del proceso de enseñanza/aprendizaje: “el placer de la enseñanza es un acto de resistencia que se opone al aburrimiento opresivo, al desinterés y a la apatía que tan a menudo caracterizan la manera en que docentes y estudiantes consideramos la enseñanza, el aprendizaje y la experiencia en clase.” (Hooks, 2020, p.41)

La integración de estos aspectos en el ámbito escolar, en particular en la enseñanza de la lengua, encuentra una vía posible en la ludolingüística, entendida como práctica didáctica sistemática y no como divertimento esporádico: no se trata pues de un conjunto de actividades gestionadas de modo anárquico e improvisado, para llenar espacios vacíos, sino de un recorrido estudiado y planificado gracias a modelos de alto valor literario. Tener que ver con niñas y niños no nos exime del dejar de lado la entidad y la pregnancia de las propuestas didácticas, incluso frente a un alumnado heterogéneo por características socioculturales y por procedencia lingüística.

Como nos recuerdan eficazmente Begotti y Pavan (2010), también en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) se subraya el importante papel que desempeña el uso lúdico de la lengua en el aprendizaje de la lengua materna o de otra lengua (extranjera), y más en general en el perfeccionamiento lingüístico. Tal importancia radica en que la ludolingüística no es otra cosa que una forma de lengua y literatura basada en el concepto de *contrainte*: con este vocablo francés, que encierra y compendia en sí el significado de nuestras restricciones o de la constrictión, se entiende un obstáculo, generalmente de carácter lingüístico, sintáctico o gramatical, que el autor delibera interponer a su vena creativa. El impedimento así concebido traza un sendero a recorrer, un ámbito dentro del que moverse: de esta manera, lejos de ser un obstáculo para la fantasía, se convierte en contribución esencial para liberar el aliento compositivo, un verdadero detonador de creatividad y entusiasmo. La literatura llamada à *contrainte* no carece por otra parte de antecedentes: tuvo quizá su mayor expansión en el siglo XX, cuando en Francia, en 1960, se forma el *OuLiPo* (*Ouvroir de Littérature Potentielle*), un cenáculo científico/literario al que pertenecen escritores y matemáticos unidos por el interés común en la literatura definida como potencial. Los intelectuales que lo integran se empeñan en idear invenciones lingüísticas “partiendo de reglas formales severamente constrictivas, impregnadas de un marcado gusto matematizante” (Albani, 2008, p.50). La literatura es *potentielle*, es decir en potencia, porque es una literatura que debe recrearse experimentalmente mediante el uso de nuevos procedimientos lingüísticos, “una literatura movida por la idea de que la creatividad, la fantasía encuentran estímulo en el respeto a reglas explícitas”. Por lo tanto “la constrictión es instrumento creativo, que amplifica las posibilidades de hallar soluciones originales o bizarras” (Albani, 2008, p.52).

El vínculo, la constrictión o la *contrainte* francesa no son otra cosa que las reglas del juego, en este caso del juego lingüístico: bien sabemos cuánto las niñas y los niños en realidad respetan las reglas de los juegos, pues “nadie es tan serio como un niño que juega. Incluso los más indisciplinados de los niños observan escrupulosamente las reglas cuando juegan” (Bartezzaghi, 2022, p.13). Se tratará entonces, de modo especular, de impartir normas que se volverán indispensables para la redacción de un trabajo, para la composición de un texto, para la construcción de un discurso, ya sea oral o escrito. Sabemos también que, además de reglas y normas, el juego trae consigo también una fecundidad natural, que se despliega con algunas características que podrán reconocerse también en los juegos literarios, como nos recuerda Robert Caillois (1958:1995):

- el gusto del desafío, de la dificultad superada
- el placer del secreto, de la ficción, del disfraz
- la alegría de variar las soluciones al infinito
- la alegría de descifrar un misterio, un enigma
- las satisfacciones que surgen de cada arte combinatoria
- el deseo de medirse en una prueba de ingenio
- el ajuste de reglas y normas, el deber de respetarlas, la tentación de eludirlas

Además, más allá del aspecto lúdico, que no es en absoluto desdeñable, la experimentación guiada hacia el uso creativo de la palabra trae consigo otras ventajas, como bien ilustrado por Ersilia Zamponi en el texto que se considera pionero de esta práctica didáctica, cuya prefación fue escrita por Umberto Eco, quien obviamente comprendió desde el principio sus grandes potencialidades:

“es una actividad importante para ciertos aspectos de la educación lingüística que, dentro del ámbito disciplinar, suelen quedar un poco en sombra; en particular por la contribución al desarrollo de algunas habilidades vinculadas con el uso creativo de la lengua. El juego de palabras es una actividad que distrae al lenguaje verbal de su papel utilitario y rompe sus automatismos; usa la lengua de forma inusual y la somete a la restricción de una medida; desarrolla la atención a la forma del lenguaje verbal y el gusto por la palabra. En suma, valoriza algunos elementos propios de la función estética del lenguaje; en cierto sentido es propedéutico y complementario de la poesía.” (Zamponi, 1986, pp. XII-XIII)

El mismo Umberto Eco, en otra ocasión, usará con fines didácticos las escrituras con restricción, llegando a publicar un texto entusiasta y en ocasiones hilarante que reúne los trabajos de las estudiantes y los estudiantes que seguían sus cursos en la Universidad de Bolonia, en la Facultad de Ciencias de la Comunicación (Eco, 1985); también posteriormente volverá a hablar de escrituras con restricción, dentro de una disertación teórica sobre la literatura, comparándolas con otras formas de arte:

“Las constricciones son fundamentales para toda operación artística. Escoge una constricción el pintor que decide usar óleo en lugar de témpera, el lienzo en lugar del muro; el músico que opta por una tonalidad de partida (luego modulará, modulará, pero es a esa a la que deberá al fin volver); el poeta que se construye la jaula de la rima abrazada o del endecasílabo. Y no crean que pintor, músico o poeta de vanguardia, quienes parecen evitar esas constricciones, no se construyen otras. Lo hacen, solo que no siempre tienen conciencia de ello o que no se convierte en el exoesqueleto de una obra visible para todos.” (Eco, 2002)

También en las Indicaciones Nacionales la lengua italiana está incluida en el área designada como lingüística-artística-expresiva, casi subrayando la “conexión entre lenguas verbales y corporalidad y la conexión entre lenguaje verbal y varios lenguajes artísticos, quizá pasando por esa interconexión fuerte establecida entre unos y otros por los usos artísticos de la palabra, que se manifiestan en la dimensión literaria” (Lavinio, 2020, p.93).

Finalmente, considerando también las repercusiones de la actividad didáctica en el plano relacional, aspecto que no puede ser descuidado cuando nos enfrentamos con un grupo-clase que, por su naturaleza, es heterogéneo y cambiante en los equilibrios y en las dinámicas, se observan resultados extremadamente positivos: la realización de actividades de ludolingüística, en las que el docente se sitúa como facilitador del aprendizaje y dispensador de consejos y renuncia al rol de juez y evaluador, permite a los alumnos enfrentar la tarea verdaderamente como un desafío en el que compararse no solo con uno mismo sino también con los demás, sin temores ni complejos de inferioridad.

Todos estos aspectos son también subrayados por las Indicaciones Nacionales, que en diversos momentos aluden a la importancia de la experimentación de las potencialidades, de la capacidad de adaptación, del punto de vista original e inusual: se recomienda desarrollar “la capacidad de evaluar los límites y posibilidades de los conocimientos; la capacidad de vivir y de actuar en un mundo en continuo cambio”; se subraya la necesidad de “favorecer la exploración y el descubrimiento, con el fin de promover el gusto por la investigación de nuevos conocimientos [...], poner en cuestión los conocimientos ya elaborados, encontrar pistas de indagación apropiadas, buscar soluciones originales” y de “realizar formas diversas de escritura creativa, en prosa y en verso (por ejemplo juegos lingüísticos, reescrituras con cambio del punto de vista)” (MIUR, 2012), todo ello animando al aprendizaje colaborativo, promoviendo la conciencia del propio aprendizaje y realizando recorridos laboratoriales. Por cierto, las mismas indicaciones ministeriales apuntan también hacia una escritura funcional y orientada a las exigencias de la vida práctica, como lo atestigua también la elección de los textos incluidos en las evaluaciones del sistema administradas también en la escuela primaria; pero una cosa no excluye a la otra, al contrario: los momentos de creatividad o de mayor libertad que pueden entrar a pleno derecho en la didáctica de la escritura contribuyen, como ya se ha dicho, al fortalecimiento de las competencias. Además, se pueden identificar también rasgos comunes entre prácticas didácticas aparentemente en desacuerdo: en particular uno de los elementos comunes, pivote fundamental de la ludolingüística, de las escrituras experimentales y de las escrituras con restricción, consiste sin duda en la definición precisa, a veces minuciosa, de las tareas, y en el respeto de algunas reglas claras establecidas a priori. Ya está demostrado de hecho que la constrictión representada por las tareas, lejos de comprimir y mortificar la creatividad, es en cambio un factor de productividad que puede liberar energías inimaginables, permitiendo abarcar también diferentes tipologías textuales y sobre todo incorporar a pleno derecho la escritura creativa y la ludolingüística en la práctica didáctica cotidiana.

Generalmente, en la didáctica tradicional, una vez que la decodificación de grafemas y fonemas ha sido completada de forma satisfactoria, se procede por un lado con la presentación de los diferentes tipos textuales y por otro con la introducción masiva de las nociones morfosintácticas. A menudo este momento marca una ruptura clara: se pasa de la escritura cotidiana, incluso solo de fragmentos breves, de los primeros años de escolarización, a la escritura funcional de la gramática, confinada a ejercicios dedicados a las reglas en sí, sin otro objetivo; la escritura con frecuencia se identifica

con el análisis textual, con lo que ello conlleva, que usualmente se traduce en preguntas abiertas sobre los contenidos del fragmento leído, y cada vez con mayor frecuencia estas siguen siendo una de las pocas formas de escritura a las que el alumnado está expuesto. Cuando aumenta la edad y, por tanto, también la competencia de los alumnos, se añaden los resúmenes, los sumarios y, en el mejor de los casos, la ideación de inicios y epílogos alternativos, que por tanto siguen siendo los únicos y esporádicos momentos de creatividad. En ese sentido los libros de texto no ayudan, presentando a menudo una selección de fragmentos obsoleta y anticuada, y con propuestas de ejercicios sobre los textos realmente poco entusiasmantes. Los docentes ciertamente pueden enriquecer o sustituir el material de los libros de texto con propuestas personales, para las cuales, sin embargo, claramente solo se puede confiar en la iniciativa libre y en el bagaje cultural que cada docente aporta consigo. Lo que sí pueden hacer los docentes es intentar mejorar la didáctica de la lengua mediante algún ajuste sencillo:

- no considerar la habilidad de escritura como una competencia innata, para la cual por tanto la incisividad de las intervenciones pueda hacer poco;
- distinguir el texto para la evaluación del texto para la enseñanza, llegando a la prueba que haya que juzgar solo después de haber dispuesto ocasiones de escritura interactivas, de comparación y realmente estimulantes para los alumnos;
- hacer escribir mucho, en general, y muchos tipos de texto, sin confinar la escritura al aprendizaje de la ortografía y de la gramática, también porque las carencias más graves se encuentran posteriormente sobre todo en la sintaxis;
- mejorar la calidad de las tareas, tanto escritas como orales, proporcionando instrucciones tanto sobre lo que debe realizarse como sobre los aspectos del trabajo sometidos a evaluación;
- desarrollar la atención a la forma y al uso específico de los términos, contribuyendo así a generar curiosidad por los hechos lingüísticos y a enriquecer el léxico;
- someter el proceso creativo a las leyes de la lógica, fundamentales en todas las disciplinas;
- acostumbrar al pensamiento divergente, es decir aquel pensamiento que “prosigue en direcciones diversas, partiendo de un punto común” (Cortelazzo, Zolli, 2004, p.371), y de ese modo nos permite evadir obstáculos, hallar soluciones insólitas, buscar caminos alternativos, mejorar la resolución de problemas y evolucionar nuestras estrategias de aprendizaje.

En particular la implementación del pensamiento divergente es de importancia fundamental, como revelan también los resultados de las investigaciones internacionales de las que hablamos al principio de este párrafo, que someten a nuestras clases a lectura y comprensión de textos así como a la resolución de cuestiones matemático-científicas que a menudo están fuera de una puesta didáctica tradicional, y que requieren por tanto movilizar las habilidades y competencias más diversas para leer y comprender tipologías textuales diferentes y realizar conexiones intra e interdisciplinarias.

“Creatividad es sinónimo de pensamiento divergente, es decir capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia. Es creativa una mente siempre en trabajo, siempre haciendo preguntas, descubriendo

problemas donde otros encuentran respuestas satisfactorias, cómoda en situaciones fluidas en las que otros huelen solo peligros, capaz de juicios autónomos e independientes, que rechaza lo codificado, que re-manipula objetos y conceptos sin dejarse inhibir por los conformismos. Todas estas cualidades se manifiestan en el proceso creativo. Y este proceso —¡oídllo! ¡oídllo!— tiene un carácter juguetón.” (Rodari, 1973, p.179)

3. Analizar y reconstruir: la función diagnóstica y formativa de la evaluación

Dentro de este marco de metodologías didácticas innovadoras, se inscribe una reflexión (Vannini, 2024) sobre la necesidad de aplicarlas siempre desde una perspectiva de individualización, donde la evaluación formativa – elemento clave de la eficacia didáctica (Hattie, 2009) – pueda permitir un seguimiento continuo y la recuperación para niñas y niños con dificultades.

El debate internacional sobre la investigación empírica en educación ha mostrado evidencias importantes respecto a las variables que inciden con mayor fuerza en la eficacia de la enseñanza, entre ellas precisamente las estrategias de evaluación formativa y el uso del *feedback* formativo en el aula. La función formativa de la evaluación abre una perspectiva de reconstrucción y de regulación del recorrido directamente desde dentro del propio proceso, como si se tratara de un sistema de control interno del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la imagen del termostato, evocada por primera vez por Stake (cf. 1976; 2003), representa con claridad esta función, que podemos identificar aquí más concretamente como diagnóstica y formativa, y que permite una mejora constante del proceso en curso.

“En la evaluación formativa se busca el valor prospectivo y proactivo, mientras que en la sumativa se centra la atención en el valor retrospectivo y retroactivo. Ambos aspectos son igualmente importantes si se relacionan con el objetivo que la evaluación asume como línea de indagación, pero desde el punto de vista formativo es más relevante focalizar la acción en la dimensión del desarrollo y sus modalidades de realización: la perspectiva y la proactividad.” (Guasti, 2013, p.56)

Como señala Vertecchi, el término *formative*, en lengua inglesa, identifica un concepto muy preciso y cargado de significado: se trata de una evaluación que analiza y reconstruye, que informa todo el proceso didáctico y que permite su regulación positiva de forma constante, en función de los resultados que se quieren alcanzar (Vertecchi, 1999). En este sentido, la realización de actividades de ludolingüística en las que el docente se sitúa como facilitador del aprendizaje y dispensador de consejos, renunciando al rol de juez y evaluador, animando al aprendizaje colaborativo, promoviendo la conciencia del propio aprendizaje y realizando recorridos laboratoriales, va exactamente en esta dirección, configurándose pues como un posible ejemplo de praxis didáctica que permite un *feedback* formativo en el aula y un soporte constante para el alumnado, representando así pues una visión democrática del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La función diagnóstico-formativa de la evaluación representa, por tanto, su capacidad de analizar el aprendizaje actual para abrir una perspectiva de mejora futura; desde un punto de vista educativo, es siempre la función más deseable para aplicar en el aula, precisamente porque es la más coherente con una visión de escuela y sociedad en la que todas las personas tengan más oportunidades para adquirir los conocimientos y habilidades fundamentales para la ciudadanía.

Asimismo, podemos afirmar que la evaluación con función diagnóstico-formativa, aunque acompañe de manera armónica el proceso didáctico, se desarrolla por un segundo carril y necesita constantemente datos válidos y fiables para poder contribuir de forma eficaz al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, tal modalidad de evaluación necesita partir de una definición clara y operativa del objeto de verificación (es decir, objetivos de aprendizaje claros que se desean observar), y aún más, de instrumentos precisos y fiables para la construcción de datos útiles y coherentes (que permitan tener una visión clara de los puntos fuertes y débiles del aprendizaje del alumnado). Por lo que pertenece al objeto de verificación, siendo que el pivote fundamental de la ludolingüística y de las escrituras experimentales es la definición precisa y minuciosa de las tareas, será también más fácil identificar los objetivos de aprendizaje sobre los que basar la evaluación diagnóstico-formativa.

Al final de esta fase de verificación sistemática, un procedimiento evaluativo que aspire a abrir una auténtica perspectiva de *formative assessment* (FA) deberá evitar completamente la expresión del juicio (en términos de calificaciones o juicios sintéticos) y, en cambio, devolver una retroalimentación a quienes están directamente implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el docente y el alumno. Otra vez pues reencontramos una fuerte conexión con el laboratorio de ludolingüística, donde el docente se configura como guía, animador de creatividad, director del taller donde cada uno de los participantes puede encontrar su personal expresión. Un buen feedback no debe tener nada que ver con un juicio o una nota, sino que representa únicamente una información que incide directamente dentro del proceso didáctico, evidencia el error como recurso para avanzar y proporciona indicaciones útiles para mejorar el propio proceso y continuar con mayores posibilidades de éxito hacia los objetivos de aprendizaje planteados.

Por esta razón, el FA constituye una elección política explícita a favor de una escuela de altos aprendizajes para todos y todas, una escuela donde la evaluación esté estrechamente vinculada a una lógica de individualización de la enseñanza y donde – incluso en complementariedad con la evaluación sumativa– se prioricen siempre las lógicas de recuperación educativa y la confianza en la eficacia de los procesos didácticos.

En este sentido, la lógica del FA nos ayuda a poner en el centro la irrenunciabilidad del acompañamiento y la recuperación allí donde, por características específicas derivadas de desventaja sociocultural, exista la necesidad de acompañar y apoyar al alumno o alumna en el logro de niveles competenciales que constituyen un derecho

fundamental de toda persona ciudadana. En el debate internacional (Bell y Cowie, 2001; Ruiz-Primo, 2011; Hadji, 1992), emergen algunas características esenciales para que la evaluación pueda considerarse realmente formativa, y que se resumen a continuación:

- debe ser parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje;
- cumple una doble función informativa: informa a los estudiantes sobre su aprendizaje y a los docentes sobre su práctica, implicando activamente a ambos;
- debe tener una característica de responsividad, entendida como la capacidad del docente de *estar dentro* de la relación educativa, responder a las necesidades del alumnado y cuidar la validez de las acciones didácticas;
- debe contextualizarse como herramienta poderosa dentro de la interacción didáctica, incluso de manera informal, durante los momentos de relación entre docente y alumno o docente y grupo clase.

4. Conclusiones

La evaluación formativa y la individualización del proceso de enseñanza/aprendizaje están, por tanto, plenamente alineadas con una didáctica innovadora de la lengua, que propone y utiliza juegos de palabras, escrituras experimentales y literatura potencial como vehículos para diseñar actividades en el aula, desarrollando talleres de lectura y escritura en los que la clase funciona como una comunidad de aprendizaje, donde el docente tiene un papel de moderador, facilitador, ayuda y complice, y donde el error forma verdaderamente parte de la experimentación lingüística, y pues entra con derecho en la relación educativa como un elemento más. Aquello que, con demasiada frecuencia, se atribuye al carácter, al talento o a la inspiración (la capacidad de escribir), se convierte en este recorrido en el resultado de un trabajo continuo y progresivo, en el que docente y alumno/a están mutuamente implicados dentro de un proceso que se adapta constantemente y que, justamente, se individualiza. La escritura se convierte así en parte de un proceso ideativo antes que compositivo, y la habilidad de escribir, lejos de ser una competencia innata –para la cual la intervención docente tendría poco impacto– se transforma en una práctica que requiere dedicación y mejora progresiva.

A través de la ludolingüística se mejora la calidad de las consignas y se proporcionan instrucciones claras tanto sobre el trabajo a realizar como sobre los aspectos que se evaluarán, dejando así más claro también el rol de la evaluación de cara al alumnado, y proporcionando al docente múltiples ocasiones para una evaluación formativa que se desarrolla cada día, junto con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este proceso permitirá también subrayar la importancia de distinguir entre la escritura para la evaluación y la escritura para el aprendizaje: se llega, de hecho, al ejercicio evaluable solo después de haber creado espacios de escritura colectiva, interactiva, de intercambio y verdaderamente estimulantes para la clase (Ghetti, 2022, p.16).

Finalmente, podemos decir que la evaluación formativa:

- declara de forma muy clara al alumnado cuáles son los objetivos del aprendizaje
- practica la observación en clase, también con registración sistemática de lo que se está observando
- analiza de forma diagnóstica los aprendizajes que el alumnado está adquiriendo y las estrategias meta-cognitivas que está desarrollando, y lo hace de manera válida y fiable, utilizando tipos diferentes de exámenes
- se fundamenta en las “faltas” del alumnado y del profesorado, considerándolas como un recurso indispensable, siendo que aportan informaciones básicas para regular el proceso
- realiza, previa planificación, momentos de *peer and self assessment*
- utiliza todas las informaciones adquiridas para asumir decisiones coherentes y eficaces, reconstruyendo el recorrido del proceso de enseñanza/aprendizaje, consintiendo una reorganización en función de las necesidades del alumnado, diferenciando las metodologías didácticas y utilizando estrategias de comunicación del feedback formativo.

Por otro lado, si analizamos los pilares en que se apoya la didáctica de la lengua a través de la ludolingüística, vamos a encontrar los mismos puntos que acabamos de leer, sobre los que se centran también la enseñanza individualizada y la evaluación formativa:

- la revalorización del error, que pasa de ser enemigo a convertirse en cómplice del aprendizaje
- las consignas claras y minuciosas y la declaración de las normas que hay que cumplir para llevar a cabo la actividad
- la consideración de la clase como una comunidad de aprendizaje, donde se fomenta el trabajo grupal y la competición positiva
- la reflexión lingüística como un mundo por explorar y descubrir, donde se desarrollan auténticas rutas de investigación
- la ampliación del léxico mediante un uso activo y creativo de la lengua, y no a través de un aprendizaje meramente memorístico
- el uso de modelos literarios de alto valor, que permiten desarrollar capacidades críticas, conocer mecanismos lingüísticos y identificarse con los relatos y sus protagonistas, tal como sucede con los clásicos, libros sin tiempo que siguen siendo actuales
- un diferente papel del docente, que deja de ser un juez y un evaluador, y se convierte en director y facilitador del aprendizaje.

A raíz de todas estas consideraciones, y en vista de una mejora de la calidad y equidad del proceso de aprendizaje, desde el 2017 hasta el 2021 hemos trabajado en una hipótesis casi-experimental sobre la eficacia del *formative assessment* en la escuela secundaria obligatoria italiana (11-14 años): nos enfocamos sobre los aprendizajes fundamentales de lengua italiana y matemática, con un grupo experimental y otro de control. De cara a la posibilidad de profundizar este estudio y convertirlo en un estudio

más amplio y relevante a nivel estadístico, queremos poner en evidencia algunas consideraciones:

- la necesidad de la experimentación, para tener evidencias también en contextos escolares donde la investigación no es frecuente
- la dificultad en realizar estudios experimentales, por lo que es más adecuado realizar estudios casi-experimentales
- la importancia de involucrar al profesorado, en cuanto es el protagonista de las actividades didácticas experimentales que se quieren implementar, como en el caso de la ludolingüística
- la posibilidad de un contexto de Investigación-Formación, el más adecuado para involucrar el profesorado, porque incluir al profesorado como equipo de investigación permite realmente promover el cambiamento y el desarrollo profesional, motor de ulteriores y constantes desarrollos y mejora en el proceso de enseñanza
- la conciencia que la experimentación y la innovación en la escuela solo se dan cuando se tiene en cuenta la cultura del profesorado, es decir que es imprescindible escuchar a la comunidad de profesores y a su punto de partida.

Referencias bibliográficas

ALBANI, Paolo. **La letteratura potenziale**. Alcune note sparse. In: L'ÉCOLE VALDÔTAINE. Cahier Pédagogique, n.79, 2008

BARTEZZAGHI, Stefano. (Orgs.) **Biancaneve e i settenari**. Antologia di poesia giocosa. Milano: Bompiani, 2022.

BEGOTTI, Paola, PAVAN, Elisabetta. **Insegnamento/apprendimento/espansione del lessico attraverso la Ludolinguistica**. In: L'ACQUISIZIONE DEL LESSICO NELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2. Convegno Nazionale ILSA. Milano: Mondadori Education, 2010.

BELL, Beverley, COWIE Bronwen. **The characteristics of Formative Assessment in Science Education**. Dordrecht: Kluwer, 2001.

CAILLOIS, Robert. **I giochi e gli uomini**. Ed. 1958. Milano: Bompiani, 1995.

CORTELAZZO, Manlio, ZOLLI, Paolo. **Dizionario etimologico italiano**, Bologna: Zanichelli, 2004.

ECO, Umberto. **Povero Pinocchio**, Milano: Comix, 1985.

ECO, Umberto. **Sulla letteratura**, Milano: Bompiani, 2002.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644494785>

GHETTI, Margherita. **Le parole in gioco**. Percorsi di ludolinguistica per la scuola primaria. Roma: Carocci, 2022.

GISCEL, **Dieci Tesi per l'educazione linguistica e democratica**. Tesi VIII – Principi dell'educazione linguistica democratica, 1975-2025. Disponibile en: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>. Consultato il: 11 dic. 2025

GUASTI, Lucio. **Competenze e valutazione metodologica. Indicazioni e applicazioni pratiche per il curricolo**. Trento: Erickson, 2013.

HADJI, Charles. **L'évaluation des actions éducatives**. Paris: PUF, 1992.

HATTIE, John. **Visible learning**. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement. London-New York: Routledge, 2009.

HOOKS, Bell. **Insegnare a trasgredire**. L'educazione come pratica della libertà. Milano: Edizioni Meltemi, 2020.

JOHNSON, David W, JOHNSON Roger T., HOLUBEC Edythe. **Apprendimento cooperativo in classe**. Migliorare il clima emotivo e il rendimento. Trento: Erickson, 2015.

LAVINIO, Cristina. **Didattica della lingua e testualità**. In: INSEGNARE LINGUISTICA: BASI EPISTEMOLOGICHE, METODI, APPLICAZIONI. Atti del LIII congresso della Società di Linguistica Italiana (Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019), Milano: Officinaventuno, 2020.

LO DUCA, Maria Giuseppa. **Viaggio nella grammatica**. Roma: Carocci, 2018.

LONGOBARDI, Monica. **Vanvere**. Parodie, giochi letterari, invenzioni di parole. Roma: Carocci, 2011.

MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. **Indicazioni Nazionali**. Roma: 2012.

MULLIS I.V.S., VON DAVIER M., FOY P., FISHBEIN B., REYNOLDS K.A., **PIRLS 2021 International Result in Reading**. Boston College, TIMMS & PIRLS International Study Center: 2023.

RODARI, Gianni. **Grammatica della Fantasia**. Torino: Einaudi, 1973.

RUIZ-PRIMO, Maria Araceli. **Informal formative assessment: the role of instructional dialogues in assessing students' learning**. Studies in Educational Evaluation, 37, 2011.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644494785>

STAKE, Robert E. **A theoretical statement of responsive evaluation.** Studies in Educational Evaluation, 2, 1976.

STAKE, Robert E. **Responsive Evaluation.** In Kellaghan, Thomas; Stufflebeam, Daniel L. (Eds.). In: INTERNATIONAL HANDBOOK OF EDUCATIONAL EVALUATION. Kluwer International Handbooks of Education, Springer Netherlands, 2003.

UJCICH, Veronica. **Grammatica dei bambini: le parole.** Roma: Carocci, 2020.

VANNINI, Ira. **Imparare a valutare nella scuola.** Analizzare e ricostruire processi di insegnamento-apprendimento: una rilettura di Didattica e Docimologia (Mario Gattullo, 1967). Roma: Armando, 2024.

VERTECCHI, Benedetto. **Decisione didattica e valutazione.** Firenze: La Nuova Italia, 1999.

ZAMPONI, Ersilia. **I Draghi Locopei.** Torino: Einaudi, 1986.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).