

DIRECCIÓN DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa

EVALUACIÓN POR CAPACIDADES



Se agradecen los aportes críticos de Lic. Emma Cunietti, Prof. Mg. María Julia Amadeo, Prof. Cristian Expósito, Prof. Mg. Sandra Segura y Prof. Sonia Hure.

Prof. Dra. Celia Alejandra Chaab, 2016.

Evaluación por Capacidades

Evaluación por capacidades

Evaluar es dimensionar el nivel de desarrollo de capacidades respecto de un objeto de estudio. La valoración de este nivel de desarrollo es pertinente que sea cualitativo; pero también es necesario que luego pueda traducirse a una escala numérica que posibilite la calificación del estudiante.

En este sentido, es preciso conceptualizar qué son las capacidades. Al respecto no hay definiciones únicas, sino que esta Dirección toma posicionamiento desde dos paradigmas, por un lado el de la cognición situada vinculada al enfoque sociocultural vygotkiano que afirma que el conocimiento forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura; y por otro lado el de las neurociencias que sostiene que el conocimiento se construye mediante el desarrollo de capacidades que se ponen en acto a través de estrategias y acciones concretas.

Desde este último paradigma, se entiende que las capacidades son el potencial interno que poseen las personas y en consonancia con el paradigma vygotkiano se desenvuelven en un contexto o situación real y por lo tanto compleja, en donde se implican el tiempo, el espacio, el mediador y todos los actores que participan. Así, considerando las capacidades que se desenvuelven y el contexto en el cual se produce este proceso de culturización es que acontece el aprendizaje significativo en el que *aprender* y *hacer* son acciones inseparables; se plantea entonces, que los estudiantes deben aprender en un contexto relevante y situado. Según el Documento Base 2, Anexo 3 de Nuestra Escuela del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, las capacidades son:

(...) constructos que permiten referirse a la manera en que se combinan los potenciales, disposiciones y saberes en maneras diversas y en grados crecientes de complejidad. Los alumnos pueden desarrollar capacidades y demostrarlas cuando se enfrentan con problemas y situaciones de un grado de

dificultad adecuado, en contextos variables (Ministerio de Educación y Deportes, 2016: 5)

Las capacidades se desarrollan en esquemas de acción que se manifiestan en espacios y tiempos determinados en los que se actualizan¹ por medio de estrategias propicias en la situación concreta. Cuando las estrategias se ordenan e implementan con habitualidad se logra la apropiación del aprendizaje que habilita para la intervención en el mundo circundante por medio de la resolución de problemas, creación de discursos alternativos, proyectos de vida entre otros. En la institución escolar las capacidades (con su esquema estratégico) se abordan desde los objetos de estudio.

En el documento del Formación Situada (2016: 6) citado ut supra se señalan cinco capacidades hegemónicas:

- Comprensión Lectora
- Uso de conceptos y teorías para entender y explicar algún aspecto de la realidad
- Resolución de situaciones complejas
- Autorregulación el propio proceso de participación y aprendizaje
- Trabajo con otros para un fin compartido

Para el logro del desarrollo de las capacidades enunciadas se necesita un tiempo prudencial que garantice el “acostumbramiento” que habilita el hacer permanente que produce el hábito. Para el logro del hábito de comprensión, de transferencia, de resolución, autorregulación y empatía se precisan algunas actitudes específicas tales como la constancia, la perseverancia y la resiliencia. Estas deben estar acompañadas por las decisiones pedagógicas del docente y las del estudiante mismo. Es este último quien decide, finalmente si aprende o no.

¹ Se ponen en acto, se concretizan acciones que se piensan y resuelven desde la praxis de estrategias cognitivas y de acción sobre aspectos de la realidad para la mejora de la calidad de vida. La estrategia es un saber hacer puntual, cuando se da la habitualidad se logra el proceso permanente que habilita la autonomía progresiva de la persona en todos los ámbitos de su hacer vital.

En consecuencia, las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación (entendida como interfaz entre enseñanza y aprendizaje); deben generarse en un contexto que implique que el conocimiento que se construye en fases de cognición que culminan necesariamente con una práctica cultural concreta: resolución de un problema de matemática de la vida real, la producción de un carta al lector, la transferencia de un conocimiento químico a una situación culinaria, la analogía entre un proceso histórico y un hecho político actual, entre otras posibilidades.

Debe tenerse en cuenta que se puede enseñar y aprender contenidos sin trabajar capacidades; pero el desarrollo de las capacidades en la escuela, tienen como componente inherente para su logro, el contenido, tal como puede corroborarse en el párrafo que sigue:

“Los docentes proponen situaciones de aprendizaje que colaboran con el desarrollo de las capacidades de sus alumnos mediante el trabajo sostenido con los contenidos de enseñanza. Sin embargo, los docentes y los responsables del sistema educativo deben estar atentos al hecho de que se puede enseñar contenidos sin que se llegue a desarrollar capacidades, a los efectos de corregir el rumbo. Esto sucede porque no todos los modos y las estrategias de enseñanza promueven por igual el desarrollo de las capacidades. Para que esto se logre son particularmente valiosas las estrategias de enseñanza que favorecen la apropiación de mecanismos mentales básicos y operaciones cognitivas como la atención, el reconocimiento de patrones, la autorregulación, y habilidades cognitivas de alto nivel como la argumentación, la organización estratégica y la metacognición”. (Ministerio de Educación y Deporte 2016: 6).

1. Evaluación: interfaz entre proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje

La valoración de los aprendizajes de capacidades se ensambla con la valoración de los procesos de enseñanza, toda vez que primero “lo hace el maestro” cuando enseña, luego “el maestro con el estudiante” en la transferencia didáctica de contenidos y capacidades y finalmente “el estudiante” en la autoevaluación y/o en la evaluación externa cuando resuelve problemas, comprende, puede trabajar con otros para un fin compartido.

En síntesis, la evidencia del desarrollo de capacidades está dada por la mejora de la calidad de vida y su desenvolvura en su entorno cotidiano.

En este sentido, la Dra. Alicia Camillioni plantea la idea de que los estudiantes aprenden de la manera en que se los evalúa, de allí la relevancia de la evaluación como guía de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se recomienda la lectura de la obra de Zabala, J. G. (1997). Los injertos y el sistema inmunológico. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, (11), 5-6.

El ser humano, considerado en su integralidad, es estratégico; es decir, utiliza los mismos procedimientos que desarrollan capacidades, para atravesar todos los objetos de estudio y de la realidad. Sin embargo algunas capacidades son superiores, más complejas y abstractas que otras. Así se pueden establecer al menos, tres modulaciones de capacidades:

- Abstractas, inobservables o centrales, se conforman en la “caja negra de la mente” según Fodor (1983)
- Vinculares o de intertexto, se conforman en una zona gris o espacio medio en donde se produce la amalgama entre las capacidades centrales de la persona con la información que proviene del ambiente según Mendoza Fillola (2001)
- Capacidades cognitivas operativas o de acción concreta en la realidad externa a la persona. Estas últimas son las que pueden evaluarse en la institución escolar y por inferencia, posibilitan que el docente valore las de vinculación y las centrales. (Consoli, 2008) porque en esta fase es que se produce la modificabilidad cognitiva.

A continuación se detallan las capacidades centrales del pensamiento (u operaciones centrales) y algunas vinculares y operativas.

CAPACIDADES



DIRECCIÓN GENERAL
DE ESCUELAS

Avda. L. Peltier 351 - 1er Subsuelo (5500) Mendoza
mendozaevalua@mendoza.gov.ar | +54 0261 449-2703
www.mendoza.edu.ar

CENTRALES (operaciones centrales (Neuronales, inobservables)	VINCULACIÓN (Intertexto lector, medianamente observables)	OPERATIVAS (Actividad de clase, observables)
Observación	Decodificación	Reconocimiento
	Comprensión	Reconstrucción
Memoria	Interpretación	Conclusión
	Narratividad	Construcción
Inferencia	Fundamentación	Síntesis
	Conceptualización	Clasificación
	Categorización	Caracterización
	Organización	Reorganización
	Jerarquización	Selección
	Suposición	Cálculo
	Vinculación	Proyección
	Analogía	Comparación
	Transferencia o extrapolación	Resolución
	Evaluación	Búsqueda
	Generalización	Revisión
	Imaginación	Completamiento
	Creatividad	Descripción
	Crítica	Identificación
	Predicción	Correspondencia
	Pronóstico	Denominación
	Explicación	Localización
	Secuenciación	Enumeración
	Análisis	Diagramación
	Idealización	Diferenciación
	Escenificación	Experimentación



	Autorregulación Intertextualidad Resolución Alteridad y empatía	Copia Ejemplificación Combinación Colaboración Argumentación
--	--	--

Este cuadro complementa y especifica lo trabajado en los documentos de Formación Situada.

2. Política de Evaluación de la Calidad Educativa de la Dirección General de Escuelas, Mendoza

Una política de evaluación de la calidad educativa está constituida por un conjunto de directrices generales que orientan el posicionamiento conceptual sobre la temática a abordar, los objetivos, las decisiones, las acciones, los análisis, entre otras posibilidades. En el campo específico de la evaluación de la calidad educativa, la Dirección General de Escuelas manifiesta que concibe que la educación es un derecho universal que define el presente y futuro de cada persona, con la obligatoriedad del Nivel Inicial, la Educación Primaria y la Secundaria. Por lo tanto, tiene tal relevancia por el alcance demográfico, que se constituye en uno de los indicadores de la calidad de vida de un país. (Res. 1967-D-2016)

Los lineamientos que se determinan en una política van generando matrices de actuación que permiten la profundización y reformulación de todos sus componentes en virtud de la valoración que de ella se hacen. En este sentido, una política debe definir también los beneficios esperados a través de su operativización en territorio, en este caso, las instituciones educativas.

Por otro lado, una de las exigencias continuas y más relevantes del siglo XXI en la educación argentina es la capacidad de adaptación a los cambios, la respuesta a nuevos desafíos y el desarrollo de estrategias de innovación y gestión para la concreción de una

sociedad democrática que requiere pautas claras de formación integral. Así, Argentina posee un escenario legal enmarcado en los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño en donde el responsable principal es el Estado y; en consecuencia, la sociedad en su conjunto ya que ambos deben velar por el logro de metas específicas. Por tal motivo, es el Gobierno el que debe promover las políticas más efectivas para alcanzar las metas propuestas en la ley 26.206 de Educación Nacional.

Toda política educativa debe posicionarse para definir sus finalidades, sus estrategias de profesionalización, evaluación, *curriculum*. Desde esta concepción se entiende que la evaluación o valoración de todo el proceso de educación es una responsabilidad tanto del Estado como de la sociedad: gobierno escolar, equipos directivos, docentes, personal de apoyo académico, familias y fundamentalmente: estudiantes. Los alumnos deben internalizar que la educación no solo es un derecho, sino también, una obligación. Esta obligación de aprender los constituirá en seres plenos, desarrollados y capaces de autocompletarse y co-construir una sociedad más justa y solidaria desde la cultura de la calidad, el esfuerzo, la creatividad, la atención a la diversidad, la resiliencia y la paz.

La Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, a través de la Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa y sus respectivas direcciones asume que la evaluación no debe entenderse como un apéndice del proceso, sino como un elemento consubstancial del mismo, que consiste en comprobar los progresos y apoyar el seguimiento de los elementos implicados. Si este concepto es comprendido, la evaluación se convierte en una herramienta que favorece y mejora la calidad de la educación.

La evaluación, desde una mirada compleja y democrática, está lejos de ser la herramienta de control y persecución utilizada en años anteriores con posicionamientos en modelos arcaicos. Hoy, la evaluación es considerada como la posibilidad que existe para la reflexión y mejora de la calidad en un mundo cambiante y exigente. Evaluar permite discernir el camino a seguir en el proceso educativo (enseñanza y aprendizaje).

Se puede decir entonces que es necesario el desarrollo de un instrumento de autoevaluación orientado a contribuir, en forma participativa y democrática, para la mejora

de la Calidad Educativa de las instituciones de la jurisdicción. A su vez, permite facilitar los cambios institucionales y pedagógicos necesarios para concretar el acceso universal para cada nivel educativo.

La misión y los logros de la escuela son inherentes al concepto de calidad educativa. Este concepto está vinculado con diversas connotaciones y variables que lo determinan y se modula, al menos, desde dos direcciones: el sistema de gestión gubernamental y el que se relaciona con la propia gestión escolar.

Según la Secretaria de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Deportes, Prof. Elena Duro (2008), un sistema educativo de calidad se caracteriza por:

- El planteo de objetivos curriculares relevantes y compartidos que puedan verse reflejado en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)
- Debe ser eficaz en el sentido que logra el acceso universal (inclusión), la permanencia y el egreso de todos los estudiantes.
- Debería generar un impacto porque los estudiantes egresados lograrían los objetivos de aprendizaje previstos que promoverían el ejercicio de la ciudadanía.
- Debe ser eficiente en cuanto al plantel de personal (suficientes y con la formación adecuada) y con materiales acordes. La eficiencia también está en la administración inteligente y estratégica de estos recursos.
- Debe ser equitativo en el sentido que entiende y administra en situaciones de desigualdad tanto de los alumnos, instituciones, entornos, etc. brindando el apoyo necesario para que los objetivos educativos propuestos sean alcanzados por todos.

Una institución educativa de calidad se caracteriza porque:

- Logra que los estudiantes aprendan lo previsto por el currículo
- Posee objetivos y contenidos de enseñanza pertinentes y actualizados plasmados en un PEI
- Implementa estrategias para prevenir el ausentismo, el fracaso y la deserción escolares.
- Logra el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, de acuerdo con los objetivos de aprendizajes deseables y programados

- Tiene en cuenta las diversas situaciones de sus estudiantes y sus familias y las características de las comunidades en que viven, y promueve apoyo especial a quienes lo requieren (por sí misma o en articulación con otras organizaciones locales).
- Fomenta y posibilita el desarrollo integral de los niños y jóvenes.
- Genera un clima escolar inclusivo, favorable y respetuoso.
- Genera un entorno promotor y protector de los derechos de la infancia.
- Trabaja en la diversidad y promueve la eliminación de todas las formas de discriminación.
- Toma en cuenta a las personas (adultos o niños) con discapacidades y procura superar las barreras físicas y simbólicas para su mejor desempeño.
- Cuenta con un plantel suficiente y con formación acorde a las necesidades de la población a la que atiende.
- Promueve la participación de los miembros de la comunidad educativa.
- Considera la cultura local y comunitaria, y al mismo tiempo está abierta y propone otros elementos que las enriquezcan

Estos criterios de calidad quedan enmarcados en la Ley 26.206 de Educación Nacional Artículos 94 Y 96, en donde se expresa que el Ministerio de Educación tendrá la responsabilidad principal respecto del desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema. Así servirá en la toma de decisiones que tiende al mejoramiento de la calidad de la educación, la justicia social, la asignación de recursos, la transparencia y la participación comunitaria, por un lado; y que por otro lado, las líneas políticas de información y evaluación se consensuarán en el ámbito del Consejo Federal de Educación. Las provincias, a su vez participarán en el desarrollo e implementación del sistema de evaluación e información periódica para verificar la concordancia con las necesidades de su propio entorno en la búsqueda de la igualdad. Asimismo, colaborará y facilitará la autoevaluación de las unidades educativas con la participación del profesorado y demás integrantes de la comunidad educativa.

En conclusión, a partir de la elaboración de este documento, se pretende instalar la cultura de la evaluación con el propósito de dotar de rigurosidad al sistema educativo y

luego, según el procesamiento de la información, brindar herramientas y nuevos dispositivos para el enriquecimiento del sistema. Además, los procesos evaluativos fortalecen la capacidad de resiliencia, tolerancia y paz de las instituciones escolares; toda vez que las instituciones escolares se habitúan a los procesos de evaluación como instancia de una política de mejora.

Estrategias de desarrollo

La evaluación se entiende como una estrategia fundante y señera de la mejora de la calidad educativa; fundante porque se toma como punto de partida para los procesos de análisis cuantitativos y cualitativos de la calidad de los aprendizajes; y señera, porque evidencia señales, indicaciones, marcas que manifiestan el grado de alcance del estándar de aprendizaje previsto.

Es menester aclarar que la calidad de los aprendizajes se evalúa según el nivel de desarrollo de las capacidades de los estudiantes en las diversas áreas del conocimiento. Así, la información que se obtiene se utiliza como insumo para la toma de decisiones de profesionalización docente y planeamiento de estrategias cognitivas y pedagógico-didácticas. Así se espera que esta profesionalización incremente las Buenas Prácticas en las escuelas de la jurisdicción. Todos los procesos evaluativos posibilitan la reflexión sobre lo desarrollado desde la base de la confiabilidad que aportan estándares², con sus respectivos indicadores a fin de emitir juicios comunicables y fundamentados.

En consecuencia, la educación acontece en el estudiante que desarrolla capacidades (en sus tres niveles de desagregación, según se presenta en cuadro anterior) al mismo tiempo que va constituyendo saberes significativos que pueden medirse con indicadores (permiten el procesamiento estadístico de los logros). Estos últimos responden a objetivos que se planifican en todos los niveles de especificidad del currículo, atendiendo a la complejidad creciente y a la operativización de los mismos en transferencias didácticas concretas. Los objetivos sistematizados según estándares posibilitan la visualización del

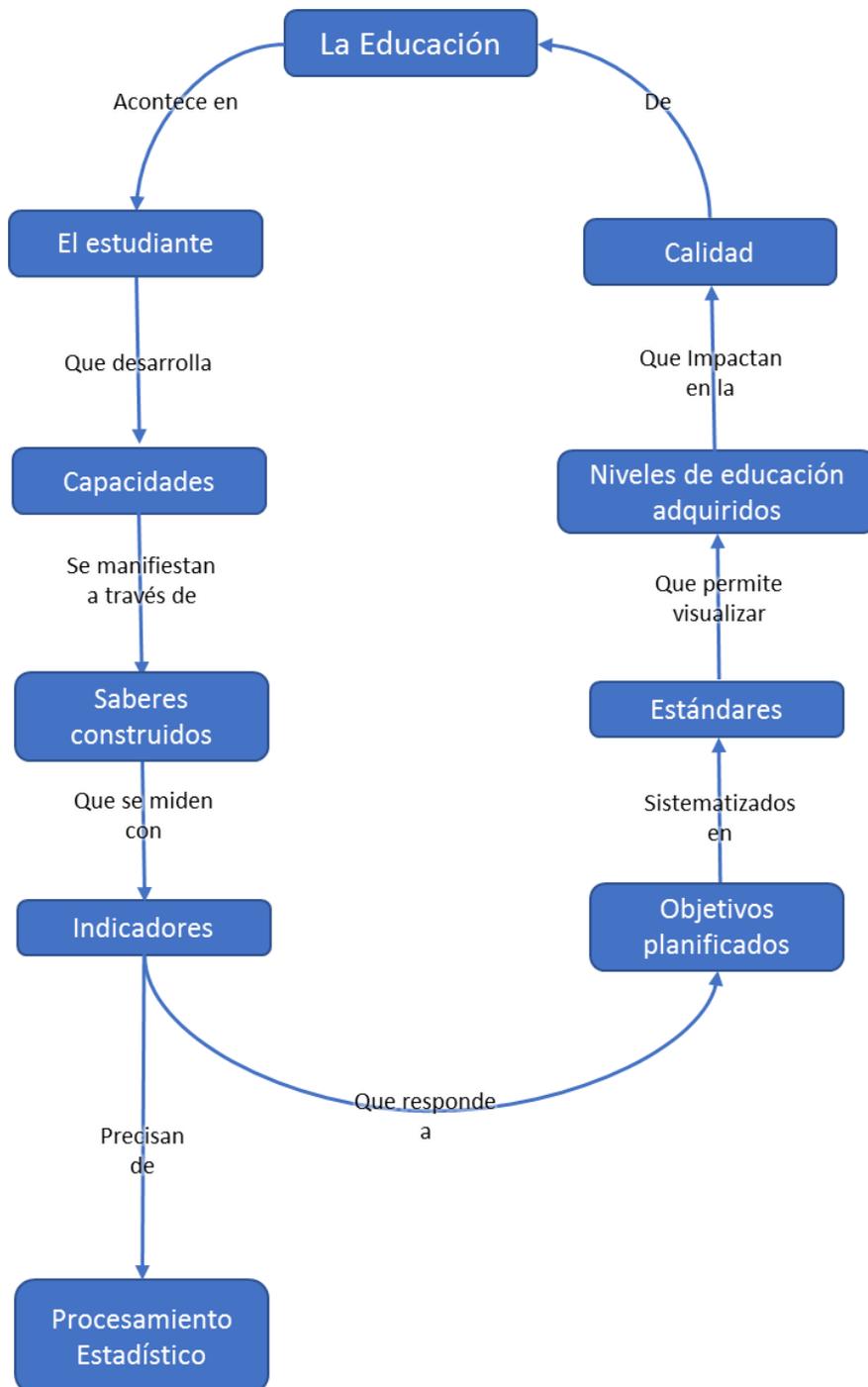
² A su vez, el estándar es una denominación genérica que refiere a una sumatoria de indicadores de logro, que de ser alcanzados señalarían que se ha llegado al nivel de aprendizajes esperados, según lo especificado.



DIRECCIÓN GENERAL
DE ESCUELAS

Avda. L. Peltier 351 - 1er Subsuelo (5500) Mendoza
mendozaevalua@mendoza.gov.ar | +54 0261 449-2703
www.mendoza.edu.ar

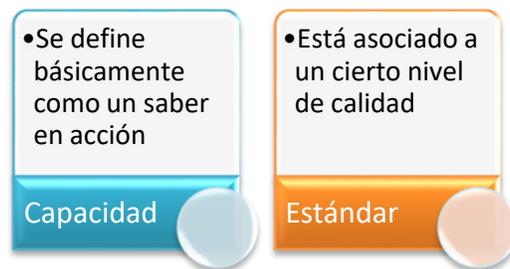
nivel de conocimientos adquiridos por los aprendices, lo que denota la calidad de la educación, tal como se visualiza a continuación.



El procesamiento estadístico de los indicadores (desagregado de los estándares) aporta rigurosidad y confiabilidad en la evaluación del sistema de calidad, así se destierra lo anecdótico respecto del dato científico que resulta altamente relevante para la toma de decisiones de los gestores.

El currículo basado en estándares es uno de los más difundidos y el concepto de *estándar* es uno de los más utilizados en los campos de evaluación y diagnóstico. Los términos utilizados en el ámbito de la planificación curricular suelen provenir de otros espacios disciplinares y, cuando se emplean, arrastran una carga de significación que está lejos de una neutralidad semántica. Uno de estos ejemplos son las palabras *capacidad* y *estándar* con notoria relevancia en el campo pedagógico de las últimas décadas (Camilloni 2009).

El término *capacidad* proviene del ámbito de las ciencias cognitivas y de las neurociencias, mientras que *estándar* viene de los campos de la estadística y de la industria. Ambos conceptos son empleados en la actualidad de manera indistinta pero con justificación en la elección de los mismos.



El concepto *capacidad* está ligado a la noción de estándar ya que expresa destreza, habilidad y saber hacer. Un currículo por estándares es una herramienta formidable para el logro del dominio de contenidos básicos y de validez universal y por lo tanto de comparabilidad de los conocimientos. Esto garantiza eficiencia y dominio de los niveles de complejidad creciente que garantiza el enriquecimiento cognitivo, volitivo y actitudinal. Es importante tener en cuenta que este tipo de modelo curricular o la aplicación de un instrumento de evaluación basado en estándares no implica la adopción de una corriente didáctica determinada ya que no se refiere a los procesos de transferencia de los

conocimientos, sino a instrumentos de medición, monitoreo y organización con rigor científico.

Los estándares se desagregan en indicadores porque estos notifican exactamente la medición del aspecto medible. Es decir, le pone un puntaje, una calificación. El indicador de logro posibilita el diseño de la complejidad creciente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una asignatura escolar.

En definitiva, los indicadores reflejan el itinerario cuali-cuantitativo que hace posible “valorar” por medio de una “medición” la calidad de los aprendizajes. Dicha calidad pone en valor la dimensión pedagógico-curricular de las instituciones (sus estrategias de transferencia). Según el Ministerio de Educación de Ecuador:

(...) para que el sistema educativo sea de calidad, debemos tomar en cuenta no solo aspectos tradicionalmente académicos (rendimientos estudiantiles en áreas académicas como matemáticas y lengua, usualmente medidos mediante pruebas de opción múltiple), sino también otros como el desarrollo de la autonomía intelectual en los estudiantes y la formación ética para una ciudadanía democrática, por citar solamente dos ejemplos. También son ejemplos de contribución a la calidad las buenas actuaciones de los docentes en su acción profesional o la efectiva gestión de los centros escolares” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2012).

Es importante aclarar que los porcentajes que implican el ‘aprobado’ de cada indicador, se negocian y consensúan según la fase cognitiva y el nivel de desarrollo de los procedimientos mentales de los estudiantes, según especificidades también acordadas por los especialistas.

Implementación de Políticas de Evaluación Jurisdiccional

Para la implementación de la Política de Evaluación de la Calidad Educativa se organizan todas las estrategias en el programa Mendoza Evalúa para Aprender, a saber:

- 1) Operativos de evaluaciones autoadministrables
- 2) Operativos de evaluación externa

- 3) Elaboración de dispositivos de evaluación autoadministrables, con función propedéutica para todos los niveles y modalidades
- 4) Cursos de fortalecimiento docente para la elaboración de dispositivos de evaluación para todos los niveles y modalidades
- 5) Generación de un sistema de estructuración de evaluación autoadministrable que tienda a la autoevaluación institucional y a la inserción de los procesos evaluativos como parte de una cultura de mejora

Los operativos de evaluaciones autoadministrables acontecen en la Institución Educativa. Los dispositivos se diseñan en un nivel central que puede ser provincial o nacional, pero se administran y organizan en la escuela o instituto de formación superior. El nivel central puede o no requerir información de los resultados para la toma de decisiones a nivel jurisdiccional o nacional, pero la corrección de los instrumentos está a cargo del docente del área en cada institución.

Los operativos de evaluaciones externas acontecen en la Institución Educativa, pero son diseñados, administrados y organizados por un nivel central que puede ser provincial o nacional y la evaluación de los instrumentos está a cargo de personal especializado y externo a la escuela o instituto de formación superior. En este caso, la información resultante siempre está a disposición de los decisores jurisdiccionales o nacionales.

En ambos casos los operativos podrán ser muestrales o censales y están sujetos a los procesos de comparabilidad cuali-cuantitativa.

En el devenir de las evaluaciones como interfaz entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, se adquieren saberes cuando se aprehenden conocimientos, se construyen conceptos, se reconocen y/o se elaboran transferencias para incidir sobre diversos contextos de situación para su resolución de manera satisfactoria. Esto ocasiona una necesaria evolución en solidaridad, tolerancia y resiliencia. Estos tres valores se logran en el proceso de aprendizaje si se desarrolla la capacidad del esfuerzo y del sobreesfuerzo que impulsa a continuar cuando adviene lo dificultoso.

Si los saberes han sedimentado en los estudiantes, estos pasan a formar parte de la “caja de herramientas mentales” (Even-Zohar, 1999) que los habilita con justeza para

operar en la resolución de conflictos, en la comprensión y producción de textos, en la asertividad de los análisis y conclusiones sobre situaciones varias, etc.

Desarrollar capacidades cognitivas, sociales, pragmáticas, para el trabajo... es aprender. Estas posibilitan la actuación en situaciones según los criterios que se activan desde la plataforma cognitivo-cultural de las personas. Dicha plataforma se compone de saberes o aprendizajes que están conformados por contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se activan desde el asombro del aprendiz que advierte algo deslumbrante ante una explicación, una observación, un comentario, un video, un juego de internet, una lectura, un programa mediático. En ese punto exacto se origina el vínculo entre maestro y estudiante. Según Vygotsky (1998), es el maestro el que guiará al aprendiz para introducirlo en la “zona de desarrollo próximo” en la cual se producirá primero: el hacer del maestro, luego: la vivencia conjunta de descubrimiento y finalmente: la autogestión del alumno en su propio proceso (metacognición) para un aprendizaje relevante, continuo a lo largo del tiempo de su vida. Este conocimiento al que se apunta trasciende las fronteras de lo escolar. Sin embargo, es la escuela (junto con la familia) la responsable de habilitarlo, sistematizarlo y evaluarlo durante la estancia académica del alumno en su sistema.

En efecto, la valoración de contenidos, procedimientos y actitudes pueden medirse a través de estándares de calidad educativa. Así, según documento del Ministerio de Educación de Ecuador los estándares son:

“...descripciones de los logros esperados correspondientes a los diferentes actores e instituciones del sistema educativo. En tal sentido, son orientaciones de carácter público que señalan las metas educativas para conseguir una educación de calidad. Así por ejemplo, cuando los estándares se aplican a estudiantes, se refieren al conjunto de destrezas del área curricular que el alumno debe desarrollar a través de procesos de pensamiento, y que requiere reflejarse en sus desempeños. Por otro lado, cuando los estándares se aplican a profesionales de la educación, son descripciones de lo que estos deberían hacer para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados.”
(Ministerio de Educación de Ecuador, 2012)

El estándar de pronto es una denominación genérica que refiere a una sumatoria de indicadores de logro, que de ser alcanzados señalarían que se ha llegado al nivel de aprendizajes esperados, según lo especificado en currículo y las condiciones socio culturales demandadas.

Por ejemplo:

- Lengua y Literatura:
Determina elementos implícitos, ideas principales y secundarias, secuencias de acciones temporales y espaciales, relaciones de causa-efecto de textos literarios y no literarios (reglamentos, textos de divulgación científica, científicos, académicos, de opinión, páginas webs.), e interpreta la idea nuclear del texto.
- Matemática:
Argumenta procedimientos intuitivos y expresa con fundamentación los conceptos matemáticos.

De esta manera, la educación acontece en el estudiante que desarrolla capacidades al mismo tiempo que va constituyendo saberes significativos que pueden medirse con indicadores (permiten el procesamiento estadístico de los logros). Estos últimos responden a objetivos que se planifican en todos los niveles de especificidad del currículo, atendiendo a la complejidad creciente y a la operativización de los mismos en transferencias didácticas concretas. Los objetivos sistematizados según estándares posibilitan la visualización del nivel de conocimientos adquiridos por los aprendices, lo que denota la calidad de la educación.

Los estándares se desagregan en indicadores porque estos notifican exactamente la medición del aspecto medible. Es decir, le pone un puntaje, una calificación. El indicador de logro posibilita el diseño de la complejidad creciente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una asignatura escolar.

Por ejemplo:



DIRECCIÓN GENERAL
DE ESCUELAS

Avda. L. Peltier 351 - 1er Subsuelo (5500) Mendoza
mendozaevalua@mendoza.gov.ar | +54 0261 449-2703
www.mendoza.edu.ar

a) Para el estándar de Lengua y Literatura (p 2 de este documento) se podrían plantear los siguientes indicadores, para un primer año de secundaria:

1. Reconoce las categorías de tiempo y espacio en el cuento “La intrusa” de Pedro Orgambide con un 100%³
2. Identifica la intención del protagonista cuando violenta la computadora con un 70%⁴

b) Para el estándar de Matemática (p. 3 de este documento) se podría plantear el siguiente indicador, para un séptimo grado de primaria:

1. Produce y valida enunciados sobre relaciones y propiedades numéricas, avanzando desde las argumentaciones empíricas hacia otras más generales con un 70%⁵

Ej.: Decidí y explicá por qué, si es correcta o no la frase que se propone sin hacer cuentas.

- a) Como 72 es múltiplo de 12, entonces $72 = 12 \times 6$.
- b) Como $72 = 12 \times 6$, entonces 72 es múltiplo de 6.
- c) El resto de hacer $72 : 12$ es 0.
- d) El resto de hacer $72 : 6$ es 12.
- e) Como $72 = 12 \times 6$, y $6 = 2 \times 3$, entonces 72 es múltiplo de 3.
- f) Todos los múltiplos de 8 son múltiplos a la vez de 2 y de 4.
- g) Todos los múltiplos de 12 son múltiplos a la vez de 2 y de 10

³ Este 100% se traduce en un aprobado, porque a los 13 años ya deberían ser capaces de identificar o construir estos datos en un cuento realista en su mayor nivel de complejidad. Este indicador de logro debería quedar alcanzado en este año. Se coloca que está aprobado y corresponde 7, 8, 9 o 10 según sea el estilo de la escritura.

⁴ Este 70% se traduce también en un aprobado, porque aún están en etapa de desarrollo del pensamiento abstracto y se admite que pueden presentar dificultades para la captación total de la intención del personaje (información implícita en el texto). Se coloca que está aprobado y corresponde 7, 8, 9 o 10 según sea el estilo de la escritura.

⁵ Este 70% se traduce también en un aprobado, porque aún están en etapa de desarrollo del pensamiento abstracto y se admite que pueden presentar dificultades para la construcción de argumentos desde la sistematización formal del pensamiento. Se coloca que está aprobado y corresponde 7, 8, 9 o 10 según sea la profundidad del nivel de argumentación análisis y síntesis (en base a ejemplos, contraejemplos, propiedades, entre otros).



En definitiva, estos indicadores reflejan el itinerario cuali-cuantitativo que hace posible “valorar” por medio de una “medición” la calidad de los aprendizajes. Dicha calidad pone en valor la dimensión pedagógico-curricular de las instituciones (sus estrategias de transferencia). Según el Ministerio de Educación de Ecuador:

(...) para que el sistema educativo sea de calidad, debemos tomar en cuenta no solo aspectos tradicionalmente académicos (rendimientos estudiantiles en áreas académicas como matemáticas y lengua, usualmente medidos mediante pruebas de opción múltiple), sino también otros como el desarrollo de la autonomía intelectual en los estudiantes y la formación ética para una ciudadanía democrática, por citar solamente dos ejemplos. También son ejemplos de contribución a la calidad las buenas actuaciones de los docentes en su acción profesional o la efectiva gestión de los centros escolares”. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2012)

3. Evaluaciones integrales de aula

Los aprendizajes sedimentan en niveles cognitivos de complejidad creciente, en orden a lo que la Dirección General de Escuelas emitió dos resoluciones de evaluación durante el primer período de 2016: Res 1155-D-2016 para primaria y Res 1030-D-2016 para secundaria. Estas resoluciones tienden a focalizar y poner en valor el proceso de enriquecimiento cognitivo desde la mirada de la complejidad creciente, desde lo cual se entiende que al finalizar cada año, el estudiante debe haber desarrollado capacidades que le permiten operar estratégicamente con los objetos de estudio de la institución académica.

En este sentido, se establece que se implemente una evaluación integral al finalizar el año escolar y que esta será obligatoria y que puede dimensionarse con instrumentos variados de evaluación (pruebas de desempeño, trabajos con uso de TIC, análisis de casos, etc); obviamente se centra todo el interés en el carácter de integralidad de esta instancia, esto es, los instrumentos deben estar diseñados de manera tal que se vinculen los aprendizajes fundamentales del espacio a evaluar. Esto implica que el docente debe seleccionar capacidades trabajadas a lo largo del año y contenidos nodales del espacio en el que trabaja. Debe aclararse que no es un global, sino una integración.

Un global es la recapitulación de los temas dados. En cambio, un integrador significa la selección de capacidades hegemónicas trabajadas (bajo formato de estándar) y contenidos centrales que definen el estándar que debe haber logrado un estudiante durante ese ciclo concreto.

Para la evaluación de un examen integrador se propone que el docente elabore una matriz de evaluación⁶ con estándares e indicadores y que esta matriz sea la que guíe la elaboración del instrumento de valoración para los estudiantes. A continuación se proponen como ejemplo un modelo de matriz de evaluación para Lengua y Literatura de 7mo. grado, según el estándar trabajado anteriormente, en este documento.

Los indicadores deben formularse teniendo en cuenta lo que deberá saber y hacer el alumno en relación con los diferentes saberes enseñados y las capacidades puestas en foco para su desarrollo. Para su formulación, los referentes ineludibles serán las planificaciones anuales de cada docente, los acuerdos realizados por cada una de las áreas establecidas en el Proyecto Curricular Institucional (PCI), los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y los diseños curriculares jurisdiccionales. Pero lo nodal, sin lugar a dudas, son los saberes y capacidades efectivamente trabajadas durante el curso lectivo. (DINIECE, Documento de apoyo para las jurisdicciones en relación con la implementación de la Resolución N° 233 del Consejo Federal de Cultura y Educación del 10 de febrero de 2005.)

⁶ Una matriz de evaluación es una tabla de doble entrada donde se describen criterios y niveles de calidad de cierta tarea, objetivo, o competencia en general, de complejidad alta. Son unas guías de puntuación usadas en la evaluación del trabajo del alumnado que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar retroalimentación o feedback, permiten la autoevaluación y la coevaluación. (Revuelta, Massa, & Evans, 2014).

Estándar:	Indicadores	Puntaje por indicador, según complejidad	Total: 10 puntos	
Comprensión lectora	Determina elementos implícitos, ideas principales y secundarias, secuencias de acciones temporales y espaciales, relaciones de causa-efecto de textos literarios y no literarios (reglamentos, textos de divulgación científica, científicos, académicos, de opinión, páginas webs.), e interpreta la intención del autor del texto.	Determina elementos implícitos	3p	1,75p ⁷
		Reconoce tiempo y espacio	1p	
		Distingue ideas principales de secundarias	2p	
		Relaciona causa con efectos en el texto (nombre del texto que se analiza)	2p	
		Interpreta intención del autor	2p	

⁷ Se coloca el puntaje obtenido por el estudiante, según valoración docente. Por ejemplo: El primer indicador equivale a 3 p, pero en total se coloca 1,75 si es lo que el juicio de experto del docente, decide.

Bibliografía

- Arceo, F. D. B. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista electrónica de investigación educativa, 5(2).
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Baquero, R. (2002). *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional*. Perfiles Educativos, 24 (96-97), pp. 57-75.
- Bereiter, C. (1997). *Situated cognition and how to overcome it*. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 281-300). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. Educational Researcher, 18 (1), 32-42.
- Camilloni, A. R. (2009). *Estándares, evaluación y currículo*. Archivos de Ciencias de la Educación. UNP: FaHCE. 55-68
- Chaab, C.A. (2016). *Construcción del conocimiento simbólico desde obras literarias para jóvenes*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- Ciurana, E. R. (2001). *Complejidad. Elementos para una definición*. Recuperado el 13/11/2016 de http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/ciurana_complejidad-elementos-para-una-definicion.pdf.
- Claus, J. y Ogden, C. (1999). *An empowering, transformative approach to service*. En J. Claus y C. Ogden (Eds.), *Service learning for youth empowerment and social change* (pp. 69-94). Nueva York: Peter Lang.
- Consoli, M. E. V. (2008). *La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein*. Investigación Educativa, 12(22), 203-221.
- Cuetos, F. (1996): *Psicología de la lectura: diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Madrid. Escuela Española.

- Cuevas, A. y Vives, J. (2005). *La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información*. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 8, 51-70.
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Derry, S., Levin, J. y Schauble, L. (1995). *Stimulating statistical thinking through situated simulations*. Teaching of Psychology, 22 (1), 51-57.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience & Education*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Recuperado el 5/11/2016 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª. ed.). México: McGraw Hill.
- Diccionario Pedagógico AMEI-WAECE (2016). Recuperado el 13/11/2016 de <http://waece.org/diccionario/index.php>.
- DINIECE, Documento de apoyo para las jurisdicciones en relación con la implementación de la Resolución N° 233 del Consejo Federal de Cultura y Educación del 10 de febrero de 2005
- Duro, E., & Nirenberg, O. (2008). C.E. Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa. UNICEF.
- Engeström, Y. y Cole, M. (1997). *Situated cognition in search of an agenda*. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.). *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 301-309). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Even-Zohar, I. (1999). *La literatura como bienes y como herramientas*. En Darío Villanueva, Antonio Monegal & Enric Bou, coords. *Sin Fronteras: Ensayos de Literatura Comparada en Homenaje a Claudio Guillén*. Madrid: Editorial Castalia, 27-36.
- Ferrater Mora, J. (1975). *Diccionario de filosofía*. Sudamericana.
- Fillola, A. M. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector* (Vol. 3). Univ de Castilla La Mancha.

- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind: An essay on faculty psychology*. MIT press.
- Hendricks, Ch. (2001). *Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning?* The Journal of Educational Research, 94 (5), 302-311.
- Kilpatrick, W. (1921). *Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: Introductory statement, definition of terms*. Teachers College Record, 22 (4), 283-288.
- Lave, J. (1997). *The culture of acquisition and the practice of understanding*. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 17-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- Ley de Educación Nacional N° 26206. (2006). República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Luria. A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- Martin, M., Sauvageot, C., & Tchatchoua, B. (2011). *Constructing an indicator system or scorecard for higher education a practical guide*. Paris Unesco.
- Martínez, I., & Vásquez-Bronfman, A. (1995). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Madrid: Fund. Infancia y Aprendizaje.
- McKeachie, W. J. (1999). *Teaching tips. Strategies, research and theory for college and university teachers*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Melillo A. y Suárez Ojeda N. (comp.). (2001). *Resiliencia – Descubriendo las propias fortalezas*, Buenos Aires: Paidós. Pp 83 y sig.
- Ministerio de Educación de Ecuador (2012). *Estándares de Calidad Educativa*. Quito: Ministerio de Educación de Ecuador.

- Ministerio de Educación y Deportes (2016), *Encuentro Federal de Formación Situada*, Documento Base N° 2 “Encuadre General sobre el desarrollo de capacidades en la escuela”.
- Neve, M. G. (2003). *La cognición situada y la enseñanza tradicional. Algunas características y diferencias*. Manuscrito no publicado, Universidad Iberoamericana, Puebla.
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities*. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pérez Porto, J. y Merino, M. (2014) Publicado: 2012. Actualizado: 2014. Definicion.de: Definición de cualitativo. Recuperado de <http://definicion.de/cualitativo/>
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Posner, G. (1998). *Enfoque de proyectos*. En G. Posner, *Análisis del currículo* (pp. 181-190). Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- Revista Cuaderno de Materiales ISSN: 1138-7734 Dep. Legal: M-10196-98. Recuperado el 13/11/2016 de <http://www.filosofia.net/materiales/rec/glosario.htm#c>
- Revuelta, M., Massa, S., & Evans, F. (2014) *La Práctica de Laboratorio en un Entorno virtual de enseñanza y aprendizaje*.
- Robert J. Swartz, Arthur L. Costa, y otros (2008) *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XX.I*
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1991). *Higher levels of agency for children in knowledge building: a challenge for the design of new knowledge media*. *The Journal of the Learning Sciences*, 1(1), 37-68.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona. ICE (Instituto de ciencia de la Educación).
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

- Vygotsky, Lev, (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Edit. Crítica, España 3º edición.
- Wassermann, S. (1994). *Introduction to case method teaching*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Yates, M. y Youniss, J. (1999). *Promoting identity development: Ten ideas for school based service learning programs*. En J. Claus y C. Ogden (Eds.), *Service learning for youth empowerment and social change* (pp. 43-67). Nueva York: Peter Lang.
- Zabala, J. G. (1997). *Los injertos y el sistema inmunológico*. Uno: Revista de didáctica de las matemáticas, (11), 5-6.