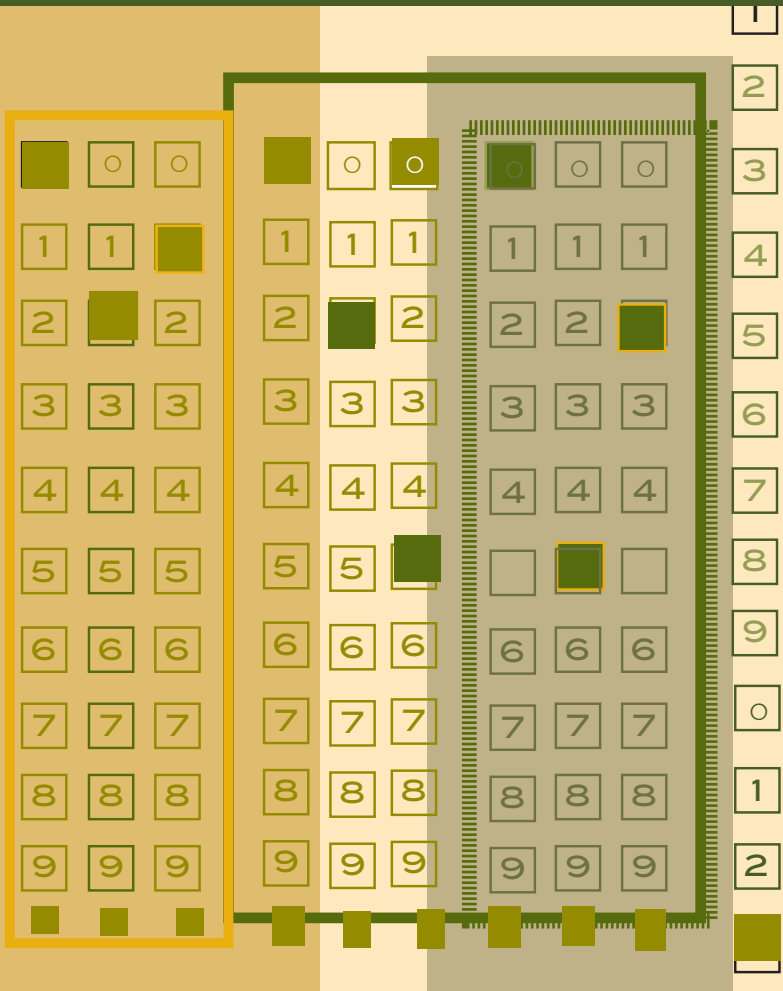


ESTÁNDARES EN EDUCACIÓN

Implicancias para su aplicación en América Latina



Estándares en Educación

Implicancias para su aplicación
en América Latina



Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

Estándares en Educación

Tendencias internacionales e implicancias para su
aplicación en América Latina

© Preal

Diseño portada:

Paulina Montalva

Imagen portada:

Paulina Montalva

Primera edición:

1.000 ejemplares

Diciembre 2006

I.S.B.N.:

Registro de Propiedad Intelectual:

Inscripción N°: 162.450

Diseño e impresión:

Editorial San Marino

E-mail: imprensa@esm.cl

Reconocimientos

La publicación de este libro, como las actividades del PREAL, son posibles gracias al apoyo de la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), The Tinker Foundation, GE Foundation, entre otras.

Las opiniones vertidas en los trabajos son de responsabilidad de los autores y no comprometen al PREAL, ni a las instituciones que lo patrocinan.

Índice

INTRODUCCIÓN	5
Algunas consideraciones iniciales sobre el desarrollo de los estándares en el campo de la educación	8
Breve reseña histórica de los estándares de curriculum en EE.UU.	12
LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LOS ESTÁNDARES	19
II. LA DIMENSIÓN TÉCNICO METODOLÓGICA DE LOS ESTÁNDARES	32
Características técnicas de los estándares (instrumentos)	33
Instrumentos de evaluación interna y externa alineados con los estándares	47
Características metodológicas de la elaboración de estándares	53
Procesos de construcción de estándares	53
Procesos de validación externa de estándares	57
Los estándares y las nuevas tecnologías de información y comunicación	68
III. LA DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL DE LOS ESTÁNDARES	70
IV. A MODO DE SÍNTESIS	81
V. LA CONVENIENCIA Y VIABILIDAD DE LOS ESTÁNDARES DE CURRÍCULUM EN AMÉRICA LATINA	85
BIBLIOGRAFÍA	89

INTRODUCCIÓN

El movimiento de estándares en educación se inscribe en un contexto internacional de reformas educativas centradas en la **calidad** y la **equidad** en el acceso de **todos** los estudiantes al conocimiento formal –y socialmente relevante– a través de la educación escolar. Este movimiento contrasta con acciones de reforma anteriores que pusieron mayor énfasis en garantizar el acceso universal a la escolaridad y en proveer diferentes insumos materiales y recursos profesionales, de manera relativamente intuitiva, para el logro de metas educacionales no del todo bien definidas.

Los movimientos de reforma centrados en estándares plantean la necesidad de definir muy claramente y en forma consensuada cuáles metas de aprendizaje deberán ser logradas por **todos** los alumnos del sistema, independientemente de su estatus socioeconómico o ámbito cultural de pertenencia. Para lograrlo se asume que todos los esfuerzos de política deben concentrarse **prioritariamente** en garantizar que los recursos existentes, y aquellos por obtener, se inviertan racionalmente en el mejoramiento de las condiciones educativas que garanticen a **todos** los estudiantes un acceso equitativo y creciente a las oportunidades de logro de esos aprendizajes.

Esta concepción de calidad educativa implica, en consecuencia, un compromiso formal y público por parte del Estado en cuanto al logro progresivo de las metas de aprendizaje y el emplazamiento de mecanismos de evaluación sistemáticos y confiables que promuevan : a) la toma de decisiones informadas y centradas en el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje, b) la responsabilización política, profesional y estudiantil por los resultados, y c) la vigilancia y la demanda ciudadanas de mayores niveles de calidad educativa.

Casi todas las reformas educativas –y en particular las reformas curriculares de los años noventa en América Latina– fueron emprendidas con anuncios prometedores de calidad y equidad educativas. Sin embargo, tras más de una década de implementación, existe sobrada evidencia de que la ausencia de metas claras y de mecanismos de gestión adecuados, así como la ausencia de voluntad política y de coherencia administrativa, han dejado a los sistemas educativos de la región en una situación cada vez más alejada de la calidad y equidad prometidas.

Si bien el deterioro de las condiciones socioeconómicas de vastos segmentos de la población en los países de la región –y la consecuente fragmentación, desigualdad y empobrecimiento de los sistemas educativos– explican en gran medida las grandes brechas existentes en el acceso a oportunidades adecuadas de aprendizaje, existen, también, razones de índole estrictamente técnica y de política y organización sectorial que continúan menoscabando las posibilidades de alcanzar mayores niveles de calidad y equidad en la educación pública. Los estándares son instrumentos de política y gestión curricular desarrollados precisamente para contribuir a resolver esas problemáticas técnicas y organizacionales en los sistemas educativos que, por diferentes razones históricas, han creado graves desigualdades en el acceso al conocimiento académico.

¿Por qué consideramos importante escribir este documento sobre estándares?

El concepto de estándares ha comenzado a instalarse en algunos círculos académicos y de opinión de América Latina, y también en la gestión de algunos sistemas educativos nacionales y subnacionales. Por razones ideológicas (algunas de las cuales se discutirán en este trabajo), o simplemente por falta de información, este concepto provoca cierta oposición *a priori* al interior de la comunidad educativa de la región. Algunas opiniones adversas a los estándares están a veces bien justificadas pero otras, desde nuestra perspectiva, están basadas en concepciones erróneas de la función de estos instrumentos, de las políticas que los acompañan y, principalmente, de las metas que en realidad persiguen.

Para contribuir a una discusión mejor informada sobre el concepto de estándares y sus implicancias como alternativa de política educativa en América Latina, se presenta este documento con los siguientes objetivos:

1. Resaltar la relevancia e implicancias del movimiento de estándares para el diseño de políticas educativas centradas en la calidad de los aprendizajes y en el mejoramiento de la gestión curricular nacional, local y escolar.
2. Contribuir a la comprensión de que los estándares constituyen un sistema de diferentes instrumentos y procesos alineados entre sí, y no solamente una nueva denominación para el currículum, evitando así la vulgarización del término.
3. Despejar dudas sobre algunas connotaciones negativas del término “estándares” y sus implicancias políticas, casi siempre derivadas de posiciones ideológicas no del todo fundamentadas.
4. Explicitar la relación necesaria entre los estándares como instrumentos técnicos curriculares y los otros componentes principales de la política educativa:

5. Ejemplificar conceptos y relaciones mediante la descripción de casos internacionales.
6. Ofrecer orientaciones técnicas y de política para el desarrollo e implementación de estándares a nivel de sistema (nacional o subnacional).

Este material fue concebido como un documento de difusión y, aunque avalado por otros estudios y publicaciones del Grupo de Trabajo de Estándares y Evaluación, no debe ser considerado como un trabajo de investigación, sino de organización y síntesis de las informaciones más relevantes y potencialmente útiles para los fines que se propone servir.

Dadas estas características y propósitos, y en aras de producir un material de lectura ágil, se consideró apropiado mencionar todas las fuentes bibliográficas y documentales en el anexo correspondiente. Los lectores interesados en obtener una información más detallada sobre los temas desarrollados en este documento encontrarán la mayor parte de los documentos citados en la página electrónica institucional del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL y GRADE en www.preal.org/GTEE

Es necesario remarcar que **este documento centra su atención principalmente en los postulados, argumentos y acciones que adhieren al movimiento de estándares y abogan por su desarrollo e implementación.** El autor no desconoce los problemas y obstáculos políticos o técnicos implicados en una política curricular basada en estándares, ni sostiene una visión *acrítica* acerca del tema, especialmente con relación a su posible implementación en los contextos socioeducativos de América Latina. Sin embargo, por tratarse de una primera publicación institucional sobre esta temática, se tomó la decisión de realizar un documento de tipo descriptivo-explicativo de los principios, conceptos, instrumentos y procesos que sustentan al movimiento de estándares en la actualidad. El trabajo no profundiza *metódicamente* en las evidencias y argumentos contrarios al movimiento, aunque muchas de las preocupaciones y críticas comúnmente planteadas por profesionales e investigadores de la educación con relación a los estándares están incluidas en forma de preguntas retóricas. Dichas preguntas son respondidas por el autor con los argumentos que ofrece la literatura internacional sobre el tema y procurando enfatizar en cada caso los riesgos de interpretar erróneamente los principios de equidad y democracia que subyacen al movimiento. La intención del autor es, fundamentalmente, la de informar a las diversas audiencias –profesionales, políticas y de la sociedad civil–

para promover, de este modo, el debate y la toma de decisiones responsables sobre política curricular a partir de un espectro más amplio de posibilidades según muestra la experiencia internacional.

Algunas consideraciones iniciales sobre el desarrollo de los estándares en el campo de la educación

Para poder comprender ciertas problemáticas acerca de la calidad de los aprendizajes en los sistemas educativos y su relación con las políticas de estándares es conveniente comenzar por algunas definiciones para ofrecer respuestas a las preguntas más frecuentes sobre los factores que han movilizadado a varios sistemas y subsistemas educativos a adoptar este tipo de políticas.

¿Qué significa el término “estándar”?

El término evoca diferentes significados para diferentes personas. Para muchas, estándar refiere a uniformidad en las características de un objeto, o a un patrón o modelo para su producción. Esta acepción está muy ligada a los procesos de producción industrial de objetos y servicios de consumo masivo. Quienes centran su mirada en ese aspecto de un estándar, es decir, el vinculado a los procesos estandarizados de producción industrial, suelen rechazar la aplicación de este al ámbito de la educación y del curriculum.

Otras personas confieren al término un significado relacionado con la calidad aceptable de un producto o servicio —ya sea público o privado—, con la satisfacción de los usuarios y con los instrumentos que hacen posible un seguimiento o control de esa calidad. Para estas personas, el concepto de “estándar” se vincula a aquellos ámbitos de la vida cotidiana en los cuales el ciudadano común puede ejercer una demanda concreta de calidad observable y, por tanto, suelen tener menos prejuicios respecto al uso del término en el campo de la educación.

Si bien es cierto que los estándares tuvieron su origen en los procesos de producción industrial (y es bien sabido que la educación pública **no** es un proceso de ese tipo), también fueron adoptados en muchos ámbitos de la administración pública que precisaban medidas o parámetros muy claros para asegurar y evaluar la calidad o las condiciones de funcionamiento de los servicios y espacios públicos. Algunos de los ejemplos más cercanos para cualquier ciudadano atento a esa calidad son los estándares de seguridad y evacuación de los lugares públicos, los estándares bromatológicos en la producción y transporte de alimentos, los estándares de

seguridad vial o los estándares de procedimientos en el manejo de emergencias médicas. Todos ellos son ejemplos de ámbitos donde se prescribe y demanda niveles mínimos y aceptables de calidad, vigentes para cualquier institución involucrada y para cualquier beneficiario sin distinción. El incumplimiento de esos estándares, y los posibles perjuicios para los beneficiarios, puede generar graves consecuencias institucionales, legales y políticas.

En el campo de la educación, con sistemas que fueron incorporando cantidades crecientes de estudiantes, también se fueron desarrollando algunos estándares que aseguraran un funcionamiento más organizado en la provisión del servicio. Sin embargo, esos estándares estuvieron más vinculados a los procedimientos administrativos y operativos propios de una gran burocracia que a la atención de la calidad de los procesos y los resultados de la tarea pedagógica. Los estándares en educación, cuyo incumplimiento puede tener consecuencias graves para las instituciones y para el Estado, son los que guardan relación con la seguridad física del alumnado y del personal escolar, con la asistencia al lugar de trabajo y estudio en los días y horarios reglamentarios o con la producción de documentos de registro de las actividades institucionales. Desde la perspectiva del movimiento de estándares en educación, el gran vacío en la gestión de los sistemas educativos reside en la ausencia de estándares de calidad respecto a los resultados de la experiencia escolar en términos de **aprendizajes logrados** y a las medidas de política que deben emplazarse para promoverlos y garantizarlos. Los marcos curriculares nacionales vigentes en América Latina marcan lineamientos que orientan el diseño curricular en las escuelas expresando el universo de los contenidos posibles, pero sin establecer expectativas claras de logro para **todos** los estudiantes. Se asume, en nombre de la diversidad y de las particularidades locales, que cada escuela seleccionará los contenidos más adecuados para su alumnado y esperará resultados de aprendizaje acordes con las características culturales y condiciones socioeconómicas de los estudiantes. Los resultados, luego de más de una década de implementación, ofrecen sobrada evidencia de que las brechas en el conocimiento se han profundizado cada vez más, y que son precisamente las poblaciones más desfavorecidas las que menor acceso tienen a los contenidos más significativos que prescriben los marcos curriculares.

La elaboración de los estándares –como se discutirá en profundidad en este documento– implica una selección muy rigurosa, y socialmente validada, del conjunto de conocimientos al que **todos los alumnos tendrán el derecho irrenunciable de acceder**, independientemente de su ámbito sociocultural de

pertenencia. Implica también la decisión política indeclinable de hacer de esos estándares una causa nacional, un “estandarte”, un proyecto a mediano y largo plazo de construcción de las condiciones más idóneas para su implementación, y de evaluación objetiva y permanente de los alcances y resultados para ajustar y mejorar los procesos que garanticen a **todos** los estudiantes el derecho de aprender aquello que se acordó como prioritario e imprescindible para su realización plena como ciudadanos.

¿Cómo y dónde surge el movimiento de estándares en educación?

El movimiento se origina en algunos países sajones durante fines de la década del ochenta y principios de la del noventa, principalmente en Estados Unidos, Inglaterra, Escocia, Australia y Nueva Zelanda. De estos países, es sin duda en Estados Unidos donde se manifestó con mayor fuerza y grado de movilización política. Podríamos decir que es en este país donde el impulso por los estándares generó un auténtico “movimiento” a favor de la calidad de la educación, y no simplemente un conjunto de medidas de reforma impulsadas por las administraciones de gobierno. Además, dadas las características de la organización política de Estados Unidos, donde cada estado goza de altísimos niveles de autonomía, el país muestra una amplia variedad de experiencias en relación con los estándares que ilustran las múltiples aristas de este movimiento.

En virtud de esa variedad de casos, estatales y también locales o distritales, y de la extensa producción bibliográfica, de investigación y de recursos de implementación generada a partir del movimiento, es que la mayor parte de los ejemplos para este trabajo han sido extraídos del contexto estadounidense. Esta selección de ejemplos, lejos de ofrecerse como “modelo” a seguir, pretende ilustrar procesos técnicos y de política que, por efecto de contraste con el contexto latinoamericano, puede ayudar a una mejor comprensión de las características más sustanciales de las reformas basadas en estándares¹.

Breve reseña histórica de los estándares de curriculum en Estados Unidos

La administración de la educación pública en Estados Unidos tiene lugar en un contexto político y de gestión altamente descentralizado. Históricamente, la administración escolar ha estado en manos de los gobiernos locales de educación

¹ Con el propósito de mostrar y describir iniciativas y procesos comparables en el ámbito de América Latina, este Grupo de Trabajo está realizando un segundo estudio sobre el desarrollo de estándares de curriculum en la región; se estima que ese material podrá ser publicado y difundido durante el año 2007.

o consejos escolares (*school boards*). Estos consejos tienen amplias facultades para la recaudación local

La publicación, en 1993, de un informe federal de altísimo impacto titulado *Una nación en riesgo*, puso en evidencia las gravísimas deficiencias de la oferta educativa en Estados Unidos, develando las grandes inequidades en el acceso al conocimiento que provocaba el sistema educativo y los riesgos que esto acarrea para el futuro de las nuevas generaciones y para el progreso económico de la nación.

Tales evidencias se vieron reforzadas, a partir de 1995, con la publicación de los resultados del *Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias* (TIMMS). Este estudio no solamente reveló los problemas potenciales de competitividad del país respecto de otras naciones europeas y asiáticas que obtuvieron resultados significativamente superiores. El informe ofreció también, por primera vez en la historia, un análisis pormenorizado y científicamente sustentado de los serios problemas que presenta el curriculum en ese país. Para expresarlo con las palabras de los propios investigadores, el estudio demostró que la cobertura curricular en Estados Unidos tiene “una milla de amplitud y una pulgada de profundidad” (Schmidt *et al.*, 1997). Dicho de otro modo, que la oferta curricular apunta a la cobertura de un sinfín de contenidos disciplinares que son tratados en las escuelas con un alarmante grado de superficialidad.

Estas informaciones produjeron una serie de reacciones políticas respecto a la necesidad de tomar medidas federales de reforma que ofrecieran soluciones a los problemas de calidad y equidad educativas. Dos de esas instancias de movilización política fueron la Cumbre de Educación del año 1989, en la cual se debatieron y establecieron líneas de acción a mediano y largo plazo con la participación de los gobernadores de los estados y de la comunidad empresarial y, más tarde, la aprobación, en el año 1994, de la legislación *Goals 2000* (Metas 2000), que sentó las bases para el desarrollo de estándares nacionales y sistemas de evaluación para monitorear los avances en pos de esas metas.

Para entonces, los avances en el ámbito académico en la investigación de la psicología educacional –especialmente del constructivismo, de las ciencias cognitivas y de la medición de aprendizajes– habían logrado conformar un cuerpo de conocimientos lo suficientemente desarrollado como para ofrecer, ante la demanda de cambios, alternativas técnicas que permitieran la elaboración de instrumentos curriculares y de evaluación más claros y operacionales, sin por ello renunciar a la profundidad y complejidad de los contenidos académicos socialmente significativos.

También se disponía de un volumen importante de investigaciones sociológicas y del campo de las ciencias políticas que daban cuenta de la importancia de la participación de la comunidad educativa y de la sociedad civil en el diseño y validación de los instrumentos técnicos y organizacionales para asegurar mayores grados de adhesión y apoyo durante los procesos de implementación, así como para la sostenibilidad en el tiempo de los planes de reforma. Al mismo fin contribuyeron las nuevas corrientes de pensamiento y el aporte de investigaciones que postulan –y en muchos casos confirman– que las intervenciones para el mejoramiento de los sistemas mejoran sus posibilidades de impacto si se complementan con dispositivos adecuados de responsabilización (*accountability*).

En este contexto, las respuestas más consistentes a las problemáticas de calidad y equidad mencionadas surgieron del movimiento de estándares. Aunque no exentos de críticas y oposición, como se discutirá posteriormente, los estándares ofrecían instrumentos pedagógicos y de política que satisfacían las inquietudes de una gran parte de la comunidad educativa y de la sociedad civil: expectativas claras de aprendizaje, competencias académicas de nivel internacional, validación y consenso sobre las metas, oportunidades adecuadas de aprendizaje para todos los alumnos del sistema, evaluación de resultados y responsabilización política y profesional.

Además, frente a la diversidad de poblaciones y a la autonomía de los estados y las escuelas, los estándares no prescribían metodologías específicas de abordaje didáctico y curricular, sino que estimulaban el ensayo y reformulación permanentes de todas las estrategias de enseñanza posibles que ayudaran a los estudiantes a lograr las metas propuestas. Resultaba claro, igualmente, que debido a la densidad conceptual de los estándares solo resultarían provechosas aquellas estrategias que estimularan el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas cognitivamente complejos.

Si bien el ímpetu político inicial en Estados Unidos no alcanzó los acuerdos necesarios para la elaboración de estándares nacionales, sí fue lo suficientemente fuerte como para lograr la adhesión y compromiso de los estados para desarrollar sus propios estándares con el apoyo de un importante número de organizaciones civiles y gubernamentales, así como de universidades e institutos de investigación que ofrecieron asesoramiento técnico para liderar los procesos de elaboración de estándares de nivel internacional y los instrumentos de evaluación más adecuados para cada contexto.

Lo que sigue a partir de ese momento es la historia de una década de desarrollo técnico; implementación de estándares; monitoreo de resultados, debates y ajustes

respecto de los mecanismos de gestión y financiamiento de los sistemas de manera más equitativa; investigaciones y relevamientos de progreso en los aprendizajes; y un sinnúmero de corrientes de opinión que, aunque divergentes y en muchos casos antagónicas, han logrado mantener en el centro de la discusión los dos aspectos más importantes de la agenda de reforma: la calidad de los aprendizajes y la equidad en el acceso al conocimiento.

¿Por qué resultaría pertinente la implementación de estándares en América Latina si existen marcos curriculares nacionales de carácter normativo para todas las escuelas?

Durante las reformas educativas de los años noventa en la región varios países llevaron a cabo procesos de fuertes redefiniciones y actualización del currículum. En muchos casos esa actualización curricular ocurrió durante procesos políticos de redemocratización –tras varios años de gobiernos dictatoriales y de reformulación de los esquemas de administración del Estado– orientados a una mayor descentralización de la gestión pública.

En varios países los nuevos marcos curriculares nacionales lograron una importante actualización de los contenidos en las diferentes disciplinas, definieron ejes transversales de conocimiento para promover un diseño curricular escolar más integrador de las diferentes áreas de conocimiento, pautaron contenidos de tipo actitudinal y realizaron los primeros intentos para definir capacidades académicas y conocimientos procedimentales que indican aquello que los estudiantes pueden hacer (cómo pueden poner en práctica) sus saberes conceptuales.

Estos marcos curriculares cubren un vasto campo de contenidos que no se espera sean tratados en su totalidad en las escuelas. Precisamente, por plantearse como “marcos”, ofrecen la posibilidad de que cada provincia, departamento o jurisdicción realice una selección, redistribución y adaptación de los contenidos según su propio contexto socioeducativo. Luego, cada escuela toma ese diseño jurisdiccional y realiza una nueva selección de contenidos para el diseño curricular escolar según el contexto particular de la comunidad donde trabaja.

Políticamente, esta estrategia de permitir diferentes niveles de interpretación y adecuación curricular resultó oportuna en un contexto de democratización y de demanda de mayor autonomía local para gestionar el currículum, asegurando la aprobación de los marcos curriculares y generando mayores grados de reflexión local sobre los contenidos que serían objeto de enseñanza en las escuelas.

Técnicamente, sin embargo, la estrategia no probó ser muy efectiva en términos de asegurar oportunidades de aprendizaje equitativas para todos los estudiantes del sistema. Cada administración local y luego cada escuela fue acotando cada vez más las expectativas de aprendizaje debido a las dificultades que presenta la enseñanza en contextos de creciente pauperización de las condiciones de vida de alumnos y familias, frente a la ausencia de soportes e incentivos profesionales para mejorar la tarea pedagógica y de mecanismos de seguimiento y evaluación lo suficientemente sólidos como para ofrecer indicadores y reportes de utilidad para orientar o redireccionar los esfuerzos en la tarea escolar.

Las escuelas realizan una cobertura muy dispareja de los contenidos curriculares nacionales, y evalúan los resultados con criterios locales muy dispares. Como no existen criterios comunes para seleccionar los contenidos y luego evaluar su logro, y como las escuelas tienden a bajar las expectativas de aprendizaje de los estudiantes provenientes de los medios socioeconómicos más desfavorecidos, las oportunidades de acceso al conocimiento se vuelven muy desiguales entre escuelas y entre grupos sociales. Por ejemplo, dos estudiantes de una misma jurisdicción pueden egresar de la escuela secundaria con iguales calificaciones y la misma certificación oficial de egreso, pero eso en nada garantiza que ambos hayan accedido a conocimientos igualmente relevantes para su desempeño en la vida laboral o en sus estudios posteriores.

Los estándares buscan resolver ese problema mediante *a*) el logro de nuevos acuerdos públicos y definiciones técnicas sobre qué aprendizajes deben ser alcanzados por **todos** los alumnos, independientemente de su origen o grupo socioeconómico de pertenencia, *b*) la evaluación sistemática de los niveles de aprendizaje logrados a lo largo de su escolaridad, y *c*) la provisión diferencial de recursos para ayudar a los grupos más desfavorecidos a lograr los niveles de aprendizaje esperados para el conjunto de la población estudiantil. Es decir, los estándares buscan garantizar el derecho de todos los alumnos a adquirir y **acreditar** conocimientos socialmente relevantes, y no simplemente el derecho a asistir a clases y obtener una certificación escolar de culminación de estudios.

¿Cuál es la diferencia entre certificación y acreditación?

Una **certificación**, en el sentido que se le da en la práctica, es un comprobante de que los estudiantes han culminado los estudios del nivel correspondiente. Esto significa, básicamente, que han asistido a clases y han aprobado los cursos según los criterios de calificación de sus docentes. Como los criterios de los docentes son dispares, y algunos de ellos tienden a aprobar a los estudiantes sin

exigir niveles de conocimientos mínimos y comunes, la certificación tiene un valor meramente burocrático o administrativo: el de promoción o egreso. La **acreditación**, por el contrario, exige que los estudiantes demuestren el conocimiento y las capacidades académicas adquiridas según criterios comunes para todo el sistema, y verificables con instrumentos de evaluación objetivos. Esa evaluación puede hacerse en la escuela o ante una instancia externa, pero siempre mediante el uso de instrumentos referidos a los criterios de logros comunes y acordados públicamente para **todos** los alumnos del sistema. Esos criterios son, precisamente, los estándares.

¿Cómo pueden los estándares ayudar a resolver problemas tan serios de calidad de aprendizajes?

La bibliografía sobre estándares y su implementación en diferentes contextos internacionales es extensa y compleja. Esquivel (1998) logra una síntesis interesante al afirmar que los estándares cumplen cuatro funciones básicas:

1. Permiten a los estudiantes, profesores, padres de familia y a la sociedad conocer claramente qué es lo que se espera que los estudiantes aprendan en la escuela.
2. Orientan el diseño del currículo (local y escolar), de los textos de estudios, de la formación y capacitación de los educadores y de las pruebas que se aplican a los estudiantes.
3. Cumplen una función coordinadora de las diferentes áreas del sistema educativo, al promover que los variados elementos del sistema se centren en la misma meta: ayudar a que los alumnos logren los estándares.
4. Permiten diseñar políticas que garanticen igualdad de oportunidades, pues en su establecimiento está implícito el principio de que todos los estudiantes deben contar con las mismas oportunidades de aprender.

¿Existen diferentes tipos de estándares?

Sí, existen diferentes tipos de estándares en educación, como por ejemplo estándares de infraestructura y administración, estándares de acreditación docente o estándares para la habilitación de escuelas. Este documento, sin embargo, se centrará principalmente en los comúnmente denominados “estándares de curriculum”. Es decir, en los documentos e instrumentos técnicos que prescriben, explican y ejemplifican los contenidos y tipos de aprendizaje que se espera que logren, en diferentes niveles posibles de desempeño, **todos** los alumnos de un sistema educativo.

¿Cuál es la diferencia entre los *estándares de curriculum* y otros instrumentos curriculares utilizados frecuentemente en América Latina?

Dado que los estándares no son simplemente un listado de metas de aprendizaje “con un nombre nuevo”, sino un conjunto de instrumentos alineados entre sí y asentados sobre una concepción de política educativa y curricular diferente a las que predominan en la región, la respuesta a esta pregunta no resulta del todo sencilla y, por lo tanto, se irá desarrollando gradualmente a lo largo del presente trabajo.

En la sección IV de este documento se presenta un cuadro comparativo entre los atributos políticos, técnicos y organizacionales que caracterizan a los estándares, y aquellos que comparten los instrumentos curriculares comúnmente encontrados en los sistemas educativos de América Latina. Para comenzar a comprender mejor estos atributos, proponemos abordar el tema desde tres dimensiones de análisis estrechamente interrelacionadas: la **dimensión política**, la **dimensión técnico-metodológica** y la **dimensión organizacional** del movimiento de estándares en educación.

I. LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LOS ESTÁNDARES

PANORAMA

- Agenda de Estado, metas claras y visión a largo plazo.
- Compromiso y responsabilidad políticos.
- Debates, acuerdos sólidos y alianzas efectivas.
- Adhesión explícita de actores e instituciones clave.
- Uso de símbolos, lenguaje y mensajes adecuados y coherentes.

La naturaleza política de los estándares –entendiendo aquí “lo político” como un compromiso explícito para llevar a la práctica una agenda concertada de acciones para lograr mejoramientos significativos en la calidad educativa– marca la primera diferencia entre este movimiento y otros esfuerzos de reforma en los que prima el interés de un gobierno en particular por anunciar e iniciar reformas que no tienen muchas posibilidades de sostenerse en el tiempo. Un auténtico movimiento de estándares se inicia a partir de voluntades, acuerdos y mandatos políticos que, mediante extensos procesos de debate y alianzas interinstitucionales, concretan una ruta de acción a mediano y largo plazo para el mejoramiento sostenido –y comprobable mediante evaluaciones permanentes– de la calidad de los aprendizajes escolares en un sistema educativo dado.

Para comprender mejor la (deseable) complejidad política de un movimiento de este tipo conviene distinguir entre tres aspectos principales de la cuestión:

- a) Los esfuerzos del Estado por instalar una agenda de reforma basada en estándares.
- b) El debate ideológico generado a partir de esa iniciativa.
- c) El debate entre grupos de interés al interior del sistema educativo en torno a las implicancias de una política de estándares.

ACHIEVE

Un aliado político y técnico del movimiento de estándares en Estados Unidos

Achieve es una organización creada como respuesta a las demandas federales y de los estados para brindar soporte técnico a los sistemas educativos en la elaboración e implementación de estándares, y constituye un aliado político y técnico clave para el sostenimiento y difusión de los esfuerzos de reforma. La organización se fundó a partir de la Cumbre de Educación de 1996 y está presidida por seis gobernadores de estado (demócratas y republicanos) y siete titulares de grandes empresas nacionales, como IBM, State Farm Insurance e Intel. La organización ayuda a los estados a elevar el nivel de los estándares en las escuelas con el objetivo de preparar mejor a los egresados para su vida laboral y sus estudios de educación superior. Brinda asesoramiento para definir estándares y niveles de desempeño, desarrollar sistemas de evaluación alineados y esquemas de responsabilización, y promueve el desarrollo de un diploma de graduación de validez nacional que asegure que los egresados poseen las competencias académicas necesarias en Matemáticas y Lenguaje que les permitan tener un buen desempeño en su vida como ciudadanos adultos. Mediante el relevamiento de las mejores prácticas internacionales en el desarrollo de estándares e indicadores de logro, con particular énfasis en Matemáticas, Achieve ofrece asesoramiento a los estados para:

- Revisar los requisitos académicos de graduación para asegurar que los estudiantes que egresan de la escuela secundaria posean los conocimientos y las capacidades que demandan la educación superior y el mundo laboral.
- Asegurar que los estándares para cada grado de escolaridad estén centrados en contenidos esenciales y que incrementen la demanda intelectual progresivamente de año en año.
- Asegurar que las evaluaciones de aprendizajes estén estrechamente alineadas con los estándares, que las tareas o ítems de las evaluaciones sean de alta calidad y que los niveles de desempeño estén adecuadamente definidos y ejemplificados.
- Desarrollar capacidades para el tratamiento de las Matemáticas en los colegios con el fin de elevar los niveles de aprendizaje en el área.
- Acceder a fuentes permanentes de asesoramiento y soporte técnico para el mejoramiento continuo de los sistemas.

¿De qué manera ayuda Achieve a elevar los aprendizajes en Matemáticas?

Ofrece a los estados, a través de alianzas con instituciones especializadas, servicios de soporte técnico para:

- Mejorar el conocimiento disciplinar y pedagógico de docentes de Matemáticas.
- Diseñar instrumentos de evaluación que ofrezcan medidas comparables de rendimiento entre estudiantes de diferentes estados y cuyos resultados puedan ser comprendidos por docentes, alumnos, padres de familia y funcionarios del sector.
- Lograr consensos sobre el mejor equilibrio posible entre conocimientos matemáticos “básicos” y “aplicados”.
- Establecer puentes de colaboración mutua entre estados, compartiendo experiencia y costos de implementación, para fortalecer el trabajo de mejoramiento continuo.

Aspectos principales de la dimensión política

Esfuerzo del Estado por instalar una agenda de reforma basada en estándares y lograr la adhesión de los actores clave del sistema

Este esfuerzo implica la necesidad de estimular y legitimar las iniciativas de reforma a partir de acuerdos gubernamentales, definiciones sobre líneas de acción concretas, asignación de recursos financieros a largo plazo, la participación de instituciones académicas y agencias no gubernamentales especializadas y campañas de comunicación amplias y sostenidas para sensibilizar a audiencias diversas del sistema educativo y de la sociedad civil. Si bien el impulso político conlleva un mensaje de renovación sustancial de los procesos educacionales y de gestión, las reformas no se plantean necesariamente como instancias “refundacionales” del sistema, sino que apuntan a la construcción de nuevos instrumentos técnicos y de política sobre la base de experiencias anteriores y condiciones preexistentes. Aun así, dependiendo del contexto, los estándares también pueden requerir algunas reformas estructurales o normativas para facilitar u optimizar su implementación y la consecución de las metas de aprendizaje acordadas.

Debate ideológico

Es previsible, de acuerdo a la experiencia internacional, que el movimiento provoque tensiones entre actores identificados con ideas tradicionalmente consideradas “de izquierda” y “de derecha” (o liberales y conservadoras en el contexto estadounidense). Si bien la literatura crítica de oposición al movimiento de estándares no logra aún sustentar sus posiciones desde el punto de vista técnico —o al menos lo suficiente como para invalidar el concepto y la función de los estándares—, sí puede ejercer una fuerte influencia vinculando el movimiento de estándares a grupos de poder de la derecha conservadora o neoliberal². Un análisis minucioso de la problemática puede demostrar que este no es necesariamente el caso, aunque las conclusiones al respecto exceden las posibilidades e intenciones de este trabajo. Sin embargo, es importante considerar que estas tensiones pueden surgir también en América Latina, y que los impulsores de los estándares deben estar preparados para defender sus posiciones y seleccionar cuidadosamente los símbolos más adecuados para representar sus ideas y propuestas ante diferentes audiencias y grupos de oposición.

² En Estados Unidos las críticas suelen asociar el movimiento de estándares al esfuerzo de algunos grupos por perpetuar la hegemonía cultural de la clase media “blanca”, encuadrando la educación pública en un modelo tecnocrático y de mercado que amenaza con profundizar la ya existente segregación y las inequidades del sistema.

AFT

Una organización sindical comprometida con los estándares

La **AFT** (Federación Estadounidense de Docentes) es un aliado político clave de los estándares, y es a la vez una instancia protagónica de vigilancia técnica y política acerca de las condiciones en que la reforma se va materializando en cada estado de la Unión. Sus funciones como adherente y observador de la reforma contribuyen tanto a la sostenibilidad y vigencia del movimiento y sus resultados como a la observación de los métodos y procesos de implementación que resulten en mejores y más justas oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos del sistema.

AFT realiza en forma periódica pronunciamientos institucionales sobre los avances y problemas en la implementación de estándares en todo el país. A continuación se presenta la síntesis de uno de ellos para ilustrar los tipos de acciones que pueden realizar o promover los sindicatos docentes.

AFT reconoce que la reforma basada en estándares apunta directamente a resolver problemas de equidad y calidad académica en la educación pública. Puede asegurar que ningún estudiante quede rezagado o fuera del sistema. Declara que el establecimiento de estándares claros y exigentes para todos los alumnos evita que continúe perpetuándose la división del sistema educativo en dos niveles diferenciados: uno para los alumnos más pobres y otro para los más favorecidos. Sostiene, además, que sin estándares claros es mucho más difícil diagnosticar y ejemplificar qué tipos de aprendizajes son adecuados y cuáles son inaceptablemente bajos.

AFT sostiene que para lograr materializar una reforma basada en estándares que apunte a la solución de estos problemas cada estado deberá:

- Elaborar estándares exigentes de contenido y desempeño que den cuenta de lo que todos los alumnos deben saber y poder hacer con su conocimiento.
- Desarrollar propuestas curriculares alineadas con esos estándares (incluyendo secuencias posibles de tratamiento de los contenidos, materiales didácticos y modelización de prácticas docentes que faciliten el aprendizaje de los estándares).
- Asegurar el desarrollo de capacidades institucionales y docentes que permitan a los alumnos alcanzar los estándares.
- Es decir, brindar todos los soportes y asesoramientos necesarios para que escuelas y docentes desarrollen las herramientas más idóneas para ayudar a los alumnos a alcanzar los estándares.
- Desarrollar un sistema de evaluación de aprendizajes estrechamente alineado con los estándares.
- Desarrollar un sistema de incentivos y responsabilización que utilice los resultados de las evaluaciones y otras variables para poder intervenir oportunamente en aquellas escuelas que no logren que su alumnado alcance los estándares, y que establezca incentivos y consecuencias para estimular un mejor desempeño docente e institucional.

Fuente: American Federation of Teachers (2003). Más información en www.aft.org

Debate entre grupos de interés al interior del sistema educativo

Una vez comenzado el proceso de diseño de instrumentos y mecanismos de gestión alineados con los estándares, es también previsible (y deseable) que surjan tensiones entre el gobierno y diferentes grupos de actores educativos, y entre esos grupos entre sí. Las diferencias suelen originarse a partir de la selección y definición de los contenidos académicos de los estándares, de los marcos normativos de implementación, o de las formas más adecuadas de evaluación y sus consecuencias; también al momento de negociar funciones y responsabilidades con sistemas educativos subnacionales, con las agencias de formación de educadores para la revisión de sus programas, o de establecer compromisos y condiciones de producción con las empresas más influyentes del mercado editorial.

¿Cómo ha logrado el movimiento de estándares instalar su agenda en contextos políticos tan complejos?

Los sistemas o subsistemas que han logrado viabilizar y legitimar sus estándares han puesto el énfasis, precisamente, en aceptar la complejidad política del contexto y utilizarla para promover un mayor grado de debate en el campo profesional y en la opinión pública en torno a la calidad educativa. El disenso, equilibrado adecuadamente con decisión política y visión a largo plazo, es lo que ha permitido instalar los estándares en la agenda de los gobiernos y de los sistemas educativos. Para ello, entre otros aspectos, han puesto el acento en lograr las siguientes condiciones políticas y técnicas:

- Acuerdos gubernamentales y alianzas interinstitucionales efectivas.
- Participación amplia, representativa y sostenida de grupos académicos y profesionales de la educación en la elaboración y validación exhaustiva de los estándares.
- Promoción y difusión de un volumen importante de investigaciones educacionales para informar el debate y fundamentar las decisiones curriculares y de política educativa.
- Selección y manejo adecuados de los símbolos que representarán los ideales del movimiento (lenguaje utilizado, énfasis en el derecho de **todos** los estudiantes a iguales oportunidades de aprendizaje, utilidad pedagógica de los instrumentos, responsabilidades compartidas, beneficios de la información pública, etc.).

- Adhesión explícita de beneficiarios (individuales u organizados), de grupos colegiados de educadores y de organizaciones civiles.
- Acuerdos y compromisos formales sobre fórmulas específicas de financiamiento a largo plazo para garantizar oportunidades reales de aprendizaje y el logro de los estándares.
- Emplazamiento de mecanismos de monitoreo del progreso estudiantil en dirección a las metas de aprendizaje acordadas, y acuerdos explícitos sobre las implicancias de las evaluaciones con relación a los niveles de logro alcanzados.

¿Podríamos esperar altos niveles de participación social y debate en el contexto latinoamericano?

En gran medida depende de la voluntad política para permitir que esto ocurra. Si la decisión de hacer del movimiento un proceso organizado se acompaña de estrategias adecuadas para informar a la opinión pública mediante canales varios, y si se da apoyo a organizaciones especializadas para lograr su adhesión y trabajo constructivo, es muy probable que se logren niveles importantes de debate y participación.

Es importante recordar que los problemas de la educación pública en América Latina rara vez se discuten en términos técnicos, mucho menos en relación al currículum y la pedagogía y, por lo tanto, habría que afinar muy bien los mensajes y los canales de comunicación para generar debates específicos y centrados en la problemática de los estándares. Evitar que la discusión se vuelva demasiado general o inespecífica es uno de los mayores desafíos que, probablemente, se enfrentarán en esta fase del proceso.

¿Pueden los estándares perjudicar a algunos actores, o grupos de actores, del sistema educativo?

Un sistema de estándares siempre implica mayor *responsabilización* formal —y explícita— por el logro de las metas de aprendizaje acordadas. Tal responsabilización debe ser compartida, principalmente, por el Estado y las escuelas y sus maestros. Es decir, el Estado se responsabiliza por ofrecer las condiciones de implementación adecuadas para cada grupo socioeducativo (brindando más apoyo a las escuelas que inician el proceso con niveles más bajos de rendimiento), y las escuelas y maestros se responsabilizan por ir mejorando progresivamente el desempeño académico de sus estudiantes hasta que **todos** alcancen los niveles mínimos esperados y explicitados en los instrumentos.

Respecto a las respuestas posibles de los docentes frente a una reforma de estas características, sentirse “perjudicados” o “estimulados” depende en gran medida del manejo de los símbolos e informaciones que se utilicen políticamente para ganar su adhesión individual o colectiva. Es decir, esta adhesión estará sujeta a la percepción que ellos se formen respecto a sus nuevas responsabilidades profesionales, y también en relación a las condiciones de trabajo que se ofrezcan, a los incentivos por mérito en su labor y al valor que el sistema y la sociedad otorguen a su trabajo para elevar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes³.

Esa percepción puede modificarse positivamente si los instrumentos de evaluación de resultados están diseñados para ofrecer realimentación útil y oportuna, en términos curriculares y pedagógicos, y así promover mejores prácticas de aula para elevar los resultados de aprendizaje. Por el contrario, si el sistema de evaluación oficial se diseña con fines *estrictamente* punitivos, las escuelas y los docentes pueden sentirse amenazados y recurrir a prácticas poco deseables, como denegar admisión a estudiantes con bajo rendimiento previo, inducir el ausentismo de algunos alumnos durante las fechas de examen, o centrar su tarea pedagógica única y exclusivamente en los contenidos que serán evaluados externamente. Si bien los estándares implican **siempre** algún tipo de consecuencia para los sistemas e instituciones que no alcanzan las metas de aprendizaje, esas consecuencias deben equilibrarse con condiciones adecuadas de implementación e incentivos positivos para mejorar el desempeño profesional.

Con relación a los estudiantes, el tema de la responsabilización y sus efectos también está sujeto a la percepción que ellos y el sistema tengan sobre su rol en la escuela y en la sociedad y sobre las oportunidades de aprendizaje que la escuela pueda ofrecer. Especialmente en el nivel de educación media, el establecimiento “abrupto” de estándares como medida para la graduación o acreditación puede producir efectos muy adversos a las metas de calidad y equidad educativas. Dados los altos grados de deserción estudiantil en ese nivel de escolaridad en muchos países de la región, en nada ayudaría la instalación de un sistema de estándares y de evaluación excluyente y expulsivo.

Por otra parte, las prácticas actuales de graduación del nivel sin ningún tipo de control acerca del tipo o profundidad de conocimientos y habilidades académicas adquiridas tampoco garantizan a los jóvenes más desfavorecidos mejores

³ Un análisis pormenorizado sobre responsabilidades y percepciones de los actores frente a procesos de reforma educativa puede leerse en Ferrer (2004) y Corrales (1999).

oportunidades de inserción laboral ni en los ámbitos de educación superior. En tal caso, una alternativa deseable es un sistema de estándares y de evaluación externa que ofrezca a los estudiantes la posibilidad de ir acumulando créditos académicos a lo largo de su formación secundaria para poder graduarse hacia el final de su carrera y, eventualmente, **acreditarse** ante instituciones de educación superior o del mundo del trabajo. Un programa de este tipo contribuiría positivamente al seguimiento de los resultados progresivos por parte de la administración del sector, y a la toma de decisiones oportunas por parte de las familias y de los propios alumnos para ir autorregulando y mejorando su desempeño en pos de un diploma auténticamente acreditante. El sistema evitaría, por tanto, que los estudiantes lleguen al final de su carrera con deficiencias graves en su formación académica cuando ya es demasiado tarde para solucionarlo.

Un ejemplo de este tipo de programas de acreditación gradual es el **Bachillerato Internacional (BI)**, con sede en Ginebra e implementado en colegios secundarios de todo el mundo **con anterioridad al movimiento de estándares**. El BI está orientado al desarrollo de las capacidades académicas necesarias para el desempeño en la educación superior, tales como el razonamiento y el pensamiento crítico, la expresión oral y escrita y el desarrollo afectivo-valórico. Los estudiantes acreditan **progresivamente** esas capacidades y conocimientos a través de las siguientes instancias de evaluación:

- La aprobación de un curso de 100 horas sobre teoría del conocimiento. El curso es evaluado internamente y moderado desde la administración central del BI.
- La elaboración y aprobación de una monografía de tipo investigativa, con la supervisión de profesores internos y la evaluación externa de profesionales del BI.
- La aprobación de **evaluaciones internas** en las diferentes disciplinas.
- La aprobación de **evaluaciones externas** de cada curso realizadas por los equipos internacionales del BI.
- La participación en actividades extracurriculares (creativas, de desempeño físico o de servicio social) aprobadas previamente por el BI (McLauchlan de Arregui, Patricia y otros (2001).

Los colegios se guían por la propuesta curricular del BI para todas las disciplinas a lo largo de la educación media, pero las instancias de evaluación externa toman lugar durante los dos últimos años de escolaridad.

Los alumnos experimentan un proceso gradual de familiarización con los contenidos del programa y luego acreditan sus conocimientos y capacidades en varias instancias de evaluación. Es decir, los estudiantes no “se juegan” su acreditación mediante un examen único al final del recorrido, sino que tienen varias oportunidades de demostrar sus competencias dentro de un período de tiempo coincidente con los últimos tramos de su educación media. Información en www.ibo.org

¿Se puede tener estándares y a la vez promover un currículum flexible que valore y estimule la diversidad cultural de un país?

Absolutamente, sí. Los estándares elaborados colectivamente y mediante procesos adecuados de validación reflejan acuerdos nacionales sobre qué aprendizajes deben ser logrados por **todos** los estudiantes, independientemente de su origen social o cultural. Si se habla de estándares *nacionales*, se asume un concepto de *nación* que integra a diferentes grupos sociales y culturales bajo un mismo proyecto político y cultural en el que se reconozcan y respeten las diferencias.

Una vez logrados los acuerdos básicos sobre qué estándares de contenidos resultan socialmente relevantes para **todos** los estudiantes, se puede estimular el desarrollo de diferentes modelos o abordajes para el diseño curricular local y escolar. Cada escuela –y cada docente puede abordar y organizar la enseñanza de la manera que resulte más adecuada para la población estudiantil que atiende. Se puede seleccionar textos culturalmente adecuados para el contexto, reorganizar los grupos de alumnos según sus puntos de partida o intereses específicos, reforzar la naturaleza interdisciplinaria de los contenidos, ensayar con diferentes estrategias pedagógicas, o desarrollar las clases en lenguas originarias. Todo es posible, siempre que se mantenga en la mira los aprendizajes disciplinares que **todos** los alumnos tienen el derecho de adquirir.

¿Por qué cuando se habla de estándares siempre se evidencia en la opinión pública cierto temor por la “privatización de la educación”?

No está del todo claro por qué algunas opiniones asocian estándares con privatización. La razón más evidente es que el movimiento de estándares es contemporáneo de otros movimientos que promueven o demandan formas alternativas de gestión del sistema escolar, tales como el de elección de escuelas (*school choice; vouchers*) o de escuelas concesionadas (*charter schools*).

Esta contemporaneidad tiende a confundir las opiniones. Para deslindar un tema de otro, es necesario recordar que los estándares promueven principalmente la idea de que hay ciertos aprendizajes escolares a los cuales **todos los estudiantes tienen el derecho de acceder** y que, para lograrlo, se deben ofrecer condiciones idóneas de implementación, comúnmente denominadas “oportunidades de aprendizaje”. Esto implica disponer de instrumentos curriculares muy claros y operacionales, maestros mejor preparados, textos y materiales alineados con los estándares, espacios escolares equipados, confortables y seguros, y sistemas de evaluación continua de los aprendizajes que ayuden a identificar a los grupos de alumnos o de escuelas que no están alcanzando la meta y deben recibir apoyo focalizado.

NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS (Argentina)

Desafíos políticos y técnicos para establecer expectativas comunes de aprendizaje

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) definidos por el Ministerio de Educación de Argentina mediante acuerdos con el Consejo Federal de Educación en el año 2004, **no constituyen estándares** pero implicaron desafíos políticos y técnicos similares a los que experimentaron otros países federales al momento de definir expectativas comunes de aprendizaje para todos los alumnos del sistema.

Los acuerdos logrados oficialmente entre provincias, si bien permitieron priorizar algunos contenidos en cuatro áreas curriculares, no resultaron suficientes para redactar y formalizar niveles de especificación más profundos. Los NAP enuncian contenidos conceptualmente muy amplios que dan lugar a diferentes interpretaciones locales y no establecen pautas sobre la profundidad y especificidad con que se espera esos contenidos sean tratados y aprendidos en la escuela. Por ello, el Ministerio de Educación encargó a un equipo externo la realización de un documento de apoyo a los docentes que facilitara el trabajo de planificación y cobertura curricular y difundiera criterios comunes para evaluar el progreso de aprendizaje de los alumnos.

La producción de ese material, titulado *APORTES para el seguimiento del aprendizaje*, planteó problemáticas relacionadas con la pertinencia de algunos contenidos para escuelas y estudiantes de todo el país, especialmente en el área de las ciencias sociales. Dada la diversidad de contextos sociales en un país federal con condiciones y desarrollos muy dispares entre provincias, era necesario lograr la definición de expectativas de aprendizaje muy específicas pero que, a la vez, dieran lugar a un tratamiento curricular ajustado a las características de los espacios geográficos locales y regionales. Por tanto, se apeló a niveles graduales de especificación sobre expectativas de aprendizaje válidas para todos los estudiantes y, luego, a **ejemplos no prescriptivos** que pudieran ser utilizados y modificados según el contexto de cada escuela y localidad. Por ejemplo:

Comprenden y describen las relaciones que se establecen entre un sistema de transporte y las actividades y las necesidades de traslado de las personas en diferentes espacios geográficos.

En este enunciado general se puede apreciar que la expectativa global de aprendizaje es que **todos los niños comprendan la relación entre los espacios geográficos, los sistemas de transporte y las necesidades de las personas**. Sin embargo, no ofrece muchas orientaciones sobre qué tipos de relaciones específicas se pueden estudiar ni sobre cómo los alumnos pueden dar cuenta de que han comprendido esas relaciones. Para ofrecer esas orientaciones, el equipo de trabajo propuso los siguientes indicadores:

¿Cómo pueden dar cuenta de estos aprendizajes?

Reconociendo los componentes del sistema de transporte y dando cuenta de su complejidad.

Terminales, rutas, medios de transporte y frecuencias de servicio, abastecimiento de combustible, trabajadores, usuarios, normas de seguridad vial, etc.

Estableciendo las relaciones entre los componentes para explicar cómo se conforma un sistema.

La concentración de paradas de colectivos en las terminales de trenes o aeropuertos, la distribución de estaciones de servicio en las rutas, etc.

Analizando y describiendo cómo las características del espacio geográfico y las necesidades de los usuarios determinan formas particulares en la prestación de un servicio de transporte.

El uso de lanchas-almacén o escuelas flotantes en un delta; la presencia del ferrocarril en zonas mineras; el uso del *ferry* para el traslado de personas y automóviles en un archipiélago.

Estos indicadores con sus ejemplos, a la vez que explicitan los componentes del sistema de transporte y las características de los espacios geográficos, dan lugar a que cada escuela o docente puede seleccionar aquellas situaciones de la vida social que mejor ilustren las relaciones indicadas a partir de las experiencias previas o el contexto de los alumnos. No importa en realidad si predomina el transporte acuático sobre el transporte aéreo, o si las necesidades de las personas están más vinculadas con el traslado de pasajeros o de mercaderías. Importa que, independientemente del contexto, siempre hay necesidades específicas de traslado y comunicación, así como la necesidad de utilizar los elementos naturales y las tecnologías para satisfacerlas, y que todos esos componentes se manifiestan en la práctica de manera interrelacionada. En síntesis, el ejemplo demuestra que las prescripciones curriculares pueden ser lo suficientemente específicas y, a la vez, permitir márgenes importantes de adecuación al contexto educativo local.

Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2006). Información: www.me.gov.ar

El movimiento de estándares no prescribe ni adhiere a ningún tipo particular de gestión, aunque es claro que, sin ciertos grados mínimos de autonomía escolar para utilizar inteligentemente los recursos humanos y materiales, es virtualmente imposible que las escuelas implementen estrategias curriculares y organizacionales sensibles al contexto en el que operan. Sin ese nivel mínimo de autonomía los estándares se convertirían en un reglamento de aplicación uniforme con los riesgos que ello implica desde el punto de vista político y profesional.

En todo caso, lo que decididamente se recomienda es establecer ciertos procesos básicos de comunicación, trabajo colectivo y evaluación de resultados en el ámbito de cada escuela, tanto como para asegurar que los estándares se mantengan vigentes y no se pierda de vista su alcance como meta principal. Si el Estado delega o no algunas funciones en manos de agentes privados –o de gobiernos escolares locales– es una decisión de tipo político-administrativo a cargo de cada sistema y que puede analizarse y debatirse en forma independiente de los estándares.

Es interesante observar, sin embargo, que aun en contextos altamente centralizados de América Latina donde las escuelas disponen de márgenes muy acotados para la libre administración de recursos, los equipos directivos con metas muy claras de aprendizaje para los alumnos suelen recurrir a todo tipo de estrategias para optimizar el uso de esos recursos y, si es necesario, “esquivar” algunas restricciones normativas para poder llevar a cabo sus proyectos. No es inusual, por ejemplo, que frente a la imposibilidad legal de incorporar docentes elegidos por la propia institución, establezcan mecanismos no oficiales para retener a los docentes más comprometidos, y que aquellos que no estén dispuestos a sumarse al proyecto educativo opten por pedir su traslado a otra escuela o distrito. El tema de discusión acerca de la conveniencia de habilitar nuevos esquemas de autonomía escolar excede los propósitos de este documento pero estos casos ponen en evidencia, al menos, que la revisión sobre la normatividad vigente no estaría alejada de las demandas actuales de muchas escuelas que exigen mayores grados de autonomía para poder materializar sus metas curriculares.

¿En qué puede ser beneficioso para los países de la región atravesar por un proceso político tan complejo? ¿No es demasiado desgastante y costoso?

En la actualidad los niveles de aprendizaje escolar en la región son tan alarmantemente bajos y desiguales que no queda otra alternativa que la de revisar las políticas en curso e impulsar nuevos mecanismos para la gestión del currículum y la enseñanza en aula. El esfuerzo que se requiere no radica en comenzar

“otra reforma” y desandar lo andado. Los estándares, si bien implican una fuerte apuesta al desarrollo de instrumentos técnicos de avanzada –y de acciones de política complementarias diferentes a las tradicionalmente impulsadas– pueden apoyarse y sustentarse en la experiencia acumulada en el pasado.

Como se explicó anteriormente, la mayor parte de los países de la región atravesaron recientemente por procesos importantes de reforma curricular. En muchos de ellos la actualización del currículo implicó un grado importante de debate y de incorporación de nuevas concepciones epistemológicas y teorías del aprendizaje, así como de formas de organización de los contenidos. El esfuerzo no es nada desdeñable y, en muchos casos, el producto es altamente meritorio. El desafío actual es el de construir sobre lo avanzado, afinar los documentos curriculares para hacerlos más claros y operacionales, es decir, que comuniquen sin ambigüedad y con mucha precisión qué se espera que los alumnos aprendan en diferentes etapas de su experiencia escolar. En la sección siguiente se explica cómo deberían ser esos instrumentos y cómo pueden construirse a partir de los referentes curriculares existentes.

Si el proceso de nuevos debates se conduce responsablemente y con la seria intención de generar conocimiento colectivo y de ganar adhesión y apoyo de audiencias y actores diversos en favor de una mayor calidad de aprendizajes, los resultados bien valen el esfuerzo y el costo de la movilización.

II. LA DIMENSIÓN TÉCNICO-METODOLÓGICA DE LOS ESTÁNDARES

PANORAMA

- Definiciones claras y operacionales de expectativas de aprendizaje y desempeños académicos.
- Elaboración de rúbricas para la definición y evaluación de desempeños.
- Validación técnica y social de los estándares claro y accesible para todos los actores.
- Estética y lenguaje gráfico.
- Soportes digitales para la difusión de los estándares.

La fuerza y legitimidad que los estándares pueden lograr mediante la decisión y la movilización políticas solo pueden sostenerse si los instrumentos técnicos que se diseñan resuelven de forma idónea las dificultades que tienen los sistemas educativos para transmitir expectativas claras de aprendizaje y para orientar enfocadamente sus esfuerzos pedagógicos. En esta sección se aborda detalladamente los principales procesos de elaboración y validación que pueden contribuir, según la experiencia internacional, a lograr mayor solidez y legitimación técnica de estos instrumentos.

¿Existen realmente características técnicas tan distintivas entre los estándares y otros instrumentos curriculares conocidos en América Latina?

Si bien algunos documentos curriculares desarrollados en la región durante reformas recientes presentan algunas características novedosas y más alineadas con las tendencias internacionales en cuanto a la prescripción y organización de los contenidos, aún no pueden considerarse estándares desde el punto de vista técnico. Las diferencias pueden no evidenciarse mediante una lectura superficial de los documentos. Por lo tanto, es necesario un análisis más exhaustivo para revelar cómo los estándares bien diseñados, en vez de los instrumentos

curriculares comúnmente desarrollados en América Latina, pueden ofrecer comparativamente una mejor orientación para los docentes, para el sistema educativo en su conjunto y para el público y la sociedad civil en general.

Un análisis de este tipo, para ser útil y accesible a diferentes audiencias, debe distinguir entre *a) las características técnicas de los instrumentos*, y *b) los procesos y metodologías para su elaboración y validación*. A esa tarea nos abocamos en esta sección.

Características técnicas de los estándares (instrumentos)

a) Contenidos disciplinares o de áreas curriculares

El movimiento de estándares sostiene, desde la teoría y en los modelos internacionales más desarrollados, que los contenidos académicos deben diferenciarse y prescribirse por disciplina y no en forma integrada. Si bien la literatura especializada no ofrece fundamentaciones específicas para esta decisión, sí pueden inferirse o “rastreadse” algunas razones que las sustentan.

En primer lugar, no existe un volumen de investigaciones lo suficientemente sólido para justificar decisiones y diseños interdisciplinarios, corriéndose así el riesgo de establecer metas de aprendizaje demasiado complejas para su consecución en las escuelas. En segundo lugar, no hay modelos de medición de aprendizajes interdisciplinarios lo suficientemente desarrollados como para asegurar información confiable sobre el logro de los estándares así prescritos. Si entendemos que los estándares y la evaluación de logros son interdependientes, difícilmente puedan establecerse estándares interdisciplinarios sin instrumentos de medición adecuados para comprobar su alcance en la práctica.

Existen también razones organizacionales que justifican la separación de contenidos por disciplina. La mayor parte de las escuelas en el mundo, especialmente las escuelas secundarias, están organizadas estructuralmente en torno a las disciplinas (formación de los profesores, cargos designados, horarios, sistemas de calificación, etc.) y sería, quizás, demasiado ambicioso pensar en una reestructuración integral de las instituciones que permita el abordaje interdisciplinario de los contenidos.

Por último, el movimiento de estándares postula que las decisiones sobre organización de los contenidos de la enseñanza, incluyendo las relaciones entre

disciplinas, es competencia de las escuelas y de los docentes al momento de realizar los diseños curriculares de cada institución. Por ejemplo, integrar conocimientos específicos entre Matemáticas y Ciencias Naturales es una decisión curricular y pedagógica local que puede no ser adecuada o viable en todas las instituciones y, por tanto, no debería prescribirse centralmente.

Otros aspecto a considerar sobre la selección de contenidos disciplinares de los estándares es que suelen tomar como fuente las metas de aprendizaje que, internacionalmente, se consideran más relevantes para la vida e inclusión de las personas y los grupos sociales en el mundo del trabajo del siglo XXI. En este punto es preciso mencionar que por “internacional” suele entenderse los currículos de los países dominantes en el escenario de la economía mundial, o de aquellos que obtuvieron altos puntajes relativos en las pruebas internacionales comparadas de aprendizaje⁴. En general, esos referentes internacionales promueven el desarrollo de conocimientos relevantes para un mundo altamente interconectado, donde el flujo de personas, procesos y tecnologías requiere de ciudadanos con competencias e informaciones semejantes, así como la capacidad de resolver problemas nuevos en contextos de cambio permanente.

Si bien los estándares suelen centrarse prioritariamente en las disciplinas académicas “clásicas” (Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), también se han desarrollado estándares en las áreas de conocimiento y expresión artística, lenguas extranjeras, Educación Física y Educación Cívica para la vida en democracia. Los estándares no ignoran el hecho de que la escuela contribuye a la formación integral de las personas, incluyendo el desarrollo de actitudes y valores personales y sociales como el respeto, la tolerancia y la solidaridad. Sin embargo, se priorizan los conocimientos académicos por ser estos los que la escuela, como ninguna otra agencia social, puede ofrecer y desarrollar en forma especializada y sistemática.

Otra razón que justifica la priorización de esas áreas es que las ciencias cognitivas, específicamente en el terreno de la psicología educacional, no han desarrollado instrumentos adecuados y confiables para la medición a gran escala del logro o

⁴ La información es válida para contextualizar el movimiento de reforma centrada en estándares de Estados Unidos, impulsada a partir de los bajos resultados de ese país en el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) de 1995, especialmente en relación a los resultados de otros países con economías altamente competitivas. Esto no significa que todas las iniciativas de estándares deban estar motivadas por la necesidad de lograr competitividad económica en el escenario global, aunque ésta fue ciertamente un factor protagónico en las decisiones de reforma de ese país.

progreso en el desarrollo de actitudes y valores como los mencionados anteriormente. Por ejemplo, el proyecto PISA-OCDE de evaluación internacional comparada, si bien tuvo originalmente la intención de medir aspectos del aprendizaje relacionados con la motivación y la metacognición (es decir, aprender cómo aprendemos) resolvió postergar el diseño de instrumentos específicos hasta tanto las ciencias cognitivas ofrezcan evidencias empíricas más sólidas sobre esos aspectos del aprendizaje.

b) Organización de contenidos en cada disciplina

La definición de estándares para una disciplina académica implica el establecimiento de metas de aprendizaje en grados crecientes de especificidad y operacionalización, así como de selección y priorización, desde descripciones amplias sobre los fines y relevancia de la enseñanza de esa disciplina en la escuela, hasta los indicadores de logro específicos para cada una de las capacidades académicas definidas. Dado que los modelos de estándares internacionales disponibles no siempre recurren a la misma terminología para denominar esos niveles de especificidad, presentamos aquí los “rótulos” más frecuentemente utilizados y que, a nuestro juicio, denotan con mayor claridad la diferencia entre los niveles de especificación.

Marcos curriculares

El **marco curricular** de cada disciplina describe el universo de conocimientos “potenciales” y los fundamentos epistemológicos (teorías del conocimiento y del aprendizaje) que orientarán la definición posterior de metas. Pueden también establecer temas y orientaciones generales sobre el área o disciplina y la importancia de incluirla en la educación escolar, pero no definen los saberes disciplinares específicos que habrán de alcanzar los estudiantes.

Típicamente, un marco curricular para las Ciencias Naturales en el nivel primario ofrecerá una descripción general sobre las formas en que se espera que los alumnos se aproximen al conocimiento y razonamiento científicos (observación, comprensión de textos científicos, experimentación, producción de informes, argumentación sobre resultados, etc.), y sobre la relevancia de estas capacidades para el desempeño y actitudes del estudiante en otros ámbitos de su vida (capacidad de reflexión sobre los problemas, de ponderar diversas soluciones posibles, de considerar factores o variables que puedan explicar la realidad observada, de anticipar problemas y riesgos para el medio en que habita, etc.).

Ejes y tópicos prioritarios

Mientras los marcos curriculares de una disciplina o área describen el espectro más amplio de conocimientos posibles, los **ejes y tópicos** establecen lo que se ha acordado como prioritario y realizable en el ámbito escolar. Esta se constituye, así, en la primera instancia de dificultad para los técnicos y especialistas de las áreas, quienes deben tomar las primeras decisiones sobre “qué entra y qué no” dentro del tiempo escolar, siempre limitado.

En Matemáticas este es el momento del proceso en que se define cuáles ejes disciplinares habrán de prescribirse como prioritarios: numeración, operaciones, geometría, estadística, etc. En Lengua, será el momento de definir si la producción y comprensión de discursos orales ocupará espacios curriculares de igual “peso” que los de producción escrita y comprensión lectora, o si la reflexión sistemática sobre la gramática de los textos se abordará desde el 1^{er} grado de escolaridad o se postergará para los años superiores.

Estándares de contenido

Los **estándares de contenido** desagregan y *operacionalizan* los ejes o tópicos prioritarios de cada disciplina, es decir, que especifican muy claramente los elementos *conceptuales* y *procedimentales* que deben ser enseñados y aprehendidos en cada eje o tópico priorizado. Los **conceptos** son los elementos teóricos de un tópico determinado, y reconocerlos y recordarlos implica un saber de tipo *declarativo*.

En Ciencias Naturales, “características distintivas de los seres vivos”; “características distintivas de los medios en que los seres vivos se desarrollan”.

Los **procedimientos** indican aquello que los estudiantes pueden o deben hacer con el conocimiento conceptual mediante tareas prácticas o procesos de razonamiento: implican un tipo de saber denominado *procedimental* o *procesual*.

“Describir y explicar las relaciones entre las estructuras de algunos animales terrestres y las características del medio en que habitan y se desarrollan”; “recolectar en campo plantas acuáticas y terrestres, identificar sus estructuras principales, describir sus funciones en cada medio y producir un informe comparativo que dé cuenta de las similitudes y diferencias”. Ambos tipos de conocimiento –declarativo y procedimental– suelen estar presentes en un mismo enunciado de estándar de contenido:

“Los alumnos *reconocen* y *describen* las estructuras principales de plantas y animales, las características físicas de los medios acuáticos y terrestres en que habitan, y *explican* las relaciones específicas entre estructuras y medios como fenómenos adaptativos”.

NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS (Argentina)

Desafíos técnicos para la especificación de contenidos muy amplios y abarcadores

Durante el trabajo de operacionalización de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de Argentina, por un equipo técnico externo al Ministerio de Educación, surgieron diversos problemas derivados de la generalidad con que “oficialmente” se enuncian los aprendizajes esperados. Por ejemplo, para el 3^{er} grado de primaria en el área de Ciencias Naturales se prescribe:

• **La comprensión de algunos fenómenos sonoros y térmicos, interpretando que una acción mecánica puede producir sonido y que la temperatura es una propiedad de los cuerpos que se puede medir.**

Este enunciado presentaba dos problemas principales para su operacionalización. En primer lugar, no da cuenta de qué pueden hacer los alumnos para demostrar la *comprensión* de esos fenómenos. En segundo lugar, la medición de temperaturas en sí misma no da cuenta de la presencia de un fenómeno térmico. Es decir, el uso de un termómetro para medir una temperatura, si bien puede ser una práctica corriente de laboratorio, conceptualmente corresponde a un contenido de Matemáticas (Eje Medida: Uso de instrumentos convencionales). Por lo tanto, era necesario expandir el enunciado para incluir una primera aproximación a la idea de *conducción de calor*, y así rescatar y jerarquizar el concepto de *fenómeno* como, también, explicitar la forma en que los alumnos pudieran demostrar en la práctica la comprensión de ese fenómeno y no solamente que podían utilizar y leer un termómetro. El problema fue resuelto luego de varias discusiones, de la siguiente manera:

Miden temperaturas y relacionan sus cambios con la transmisión de calor.

¿Cómo pueden dar cuenta de estos aprendizajes?

Experimentando, registrando datos de temperatura y comunicando conclusiones sobre la transmisión de calor de diferentes materiales.

- “Primero puse agua caliente en dos recipientes iguales, uno de metal y otro de cerámica. Luego de 5 minutos, con un termómetro, tomé la temperatura del agua en los dos recipientes. Comprobé que el agua se había enfriado más rápido en el de metal. Conclusión: el metal es mejor conductor del calor que la cerámica”.
- “Buscamos varillas de distintos materiales. Pusimos parafina derretida en un extremo de cada varilla. Colocamos los extremos libres de todas las varillas en agua caliente. Vimos que la parafina se derrite en tiempos diferentes según el material”.

Seleccionando los materiales adecuados para el diseño de objetos que requieran mayor o menor transmisión de calor.

- ¿Qué tipo de material necesito para recubrir el interior de un horno?
- ¿Y para el mango de una sartén?
- ¿Y para hacer un recipiente que conserve la temperatura de los líquidos?

La inclusión de más de un ítem conceptual o procedimental en un mismo enunciado (ser vivo, estructura, función, medio; relacionar, explicar, comparar muestras) requiere un cuidado extremo en la redacción del estándar para evitar ambigüedades, vacíos o superposiciones de contenido. Si el estándar está bien redactado, los docentes y los estudiantes deben poder identificar fácilmente cuáles conceptos y cuáles habilidades o destrezas se espera sean alcanzados.

Es durante esta instancia de especificación que suelen presentarse nuevos desacuerdos entre los técnicos de currículum. Cuantos más detalles se incorporan al estándar, mayor será la necesidad de dirimir diferencias sobre qué es pertinente, o sobre qué es posible abarcar en la escuela o esperar como resultado de aprendizaje. Un problema típico en esta instancia técnica es que algunos conceptos que se definieron como prioritarios, luego se reconocen en la redacción del estándar como impracticables en una situación pedagógica real, o directamente imposibles de evaluar como aprendizajes. Es en este sentido que los estándares constituyen una herramienta muy poderosa de definición técnica que ayuda al sistema a emitir mensajes curriculares sólidos y creíbles. Es decir, si no se puede redactar en forma clara, operacional y ejemplificada, simplemente no es un estándar, es solamente una idea o aspiración.

Estándares de desempeño

También llamados indicadores de logro, indicadores progresivos de logro o *benchmarks*, los estándares de desempeño son instancias o hitos en el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo, cuyo alcance por parte de los estudiantes debe ser monitoreado periódica y regularmente para determinar si los aprendizajes se acercan gradualmente a los fines esperados. Es decir, si se acercan al estándar acordado. Tres funciones básicas caracterizan a los estándares de desempeño:

1. Determinan los **niveles de desempeño posibles**. Es decir, enuncian grados de complejidad en el conocimiento conceptual y procedimental que pueden ser alcanzados progresivamente en el tiempo. Esas definiciones permiten establecer “líneas de corte” entre saberes de nivel básico, nivel medio o nivel avanzado (o cualquier otra denominación que se elija), lo cual resulta fundamental para que docentes y evaluadores externos puedan diseñar instrumentos de evaluación adecuados y coherentes con los estándares de contenido acordados.

2. Explicitan la **naturaleza de la evidencia de aprendizaje**. En otras palabras, indican la forma y el medio en que el estudiante demostrará lo aprendido: redactando una carta de reclamo, utilizando determinados instrumentos en el laboratorio, defendiendo una posición en un debate oral; resolviendo un problema de trigonometría con el uso de calculadora científica.
3. **Desagregan**, y así explicitan mejor, los **contenidos conceptuales y procedimentales** de cada estándar. Esto es particularmente importante ya que la densidad conceptual de algunos estándares de contenido requiere un desagregado explícito para orientar a docentes, alumnos y evaluadores sobre la amplitud y profundidad que se espera en el tratamiento de un tema o problema determinado.

La definición de estándares de desempeño también suele resultar un trabajo complejo para los cuadros técnicos. En este caso la dificultad no radica tanto en la tarea de priorizar conceptos o capacidades (dado que ya han sido definidos en el estándar de contenido), sino en la determinación de secuencias de profundización. Es en esta instancia donde el trabajo puede volverse más “intuitivo”, o donde las decisiones pueden resultar más arbitrarias frente a la ausencia de evidencia empírica confiable que las respalde.

Por ejemplo, suele considerarse en algunas evaluaciones internacionales que la comprensión de “información local” en un texto (datos específicos) representa un nivel de desempeño más elemental que –o un prerrequisito para– la comprensión de la “información global” de un texto (ej. la interpretación de las actitudes de un personaje o la intención del autor). Sin embargo, esto no es coherente con algunas evidencias de aula y de investigaciones didácticas que demuestran que los estudiantes en las primeras fases de alfabetización pueden guiarse por diversos elementos paratextuales (gráficos, formato del texto, imágenes, etc.) para anticipar correctamente el significado global de un texto aunque todavía no pueden comprender segmentos acotados de información.

Este tipo de dificultades técnicas varían de disciplina en disciplina.

En el campo de las Matemáticas, donde existe un volumen de investigaciones mucho más desarrollado respecto a cómo los niños construyen sus conocimientos sobre ciertas nociones matemáticas, los especialistas pueden definir con mayor sustento empírico las secuencias más adecuadas para que los alumnos se apropien de un concepto matemático. Por ejemplo, la aproximación al concepto de multiplicación a través de la resolución de problemas, inicialmente mediante el dibujo y el conteo, luego por sumas sucesivas, hasta llegar a reconocer la multiplicación como la operación que resuelve este tipo de problemas y elegir la estrategia más adecuada de resolución en función de los números involucrados.

AUSTRALIA OCCIDENTAL

Estándares y niveles de desempeño para las Ciencias Naturales Eje: Energía y Transformación

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Niveles 4 a 8
<p>Los estudiantes comprenden que la energía es necesaria para diferentes propósitos en la vida cotidiana.</p>	<p>Los estudiantes comprenden las diferentes maneras en que se transfiere la energía, y también que esta es utilizada en sus distintas formas con diferentes propósitos.</p>	<p>Los estudiantes comprenden diferentes patrones de uso y algunos tipos de transferencia de energía.</p>	
<p><i>En este nivel:</i> Los estudiantes observan y describen experiencias concretas a partir de la exploración sensorial del mundo físico que los rodea. Reconocen algunas fuentes de energía, sus usos y reconocen que puede cambiar.</p>	<p><i>En este nivel:</i> Los estudiantes describen las causas y efectos relacionados con fenómenos observables y reconocen las transformaciones ocurridas en un plano real y concreto.</p>	<p><i>En este nivel:</i> Los estudiantes realizan generalizaciones basadas en observaciones concretas del mundo físico. Comprenden que la energía puede ser transferida y transformada, y describen sus propias observaciones. Establecen relaciones entre patrones de uso, fuentes y receptores de la energía. Utilizan estos patrones para realizar predicciones sobre fenómenos y relaciones que trascienden el entorno inmediato y su experiencia personal.</p>	
<p><i>Especificaciones y ejemplos.</i> Los alumnos reconocen que la energía puede ser transferida o transformada. Describen cómo la alimentación les provee de energía para moverse y jugar. Reconocen que la energía de una batería se transfiere a un juguete eléctrico para hacerlo mover, encender una luz o producir un sonido. Observan que empujar o tirar de un auto de juguete es una forma de energía para hacer que se desplace.</p>	<p><i>Especificaciones y ejemplos.</i> Los alumnos comprenden que la energía puede ser transformada para utilizarse con diferentes propósitos. Reconocen que encender un calentador eléctrico o cocina produce calor y que, mientras uno se utiliza para calentar un ambiente, el otro sirve para cocinar alimentos. Comprenden que la energía puede transferirse de un objeto a otro. Describen cómo la electricidad, el gas o la madera utilizados en una cocina pueden calentar una sartén y luego los alimentos que contiene. Identifican situaciones en que se transfiere energía, tales como el pedaleo en una bicicleta o el viento en la propulsión de un velero.</p>	<p><i>Especificaciones y ejemplos.</i> Los alumnos relacionan la transferencia de energía con el uso que se le da a esa energía. Describen que los objetos en movimiento –como un bate– contienen energía que puede ser transferida a otros (una pelota). Comienzan a utilizar terminología específica como energía cinética para identificar energía y movimiento. Explican que la energía puede ser transferida a través de acciones como empujar, jalar o golpear, tales como la dirección y cantidad de energía utilizada para lograr un gol en fútbol. Comprenden que parte de la energía de los neumáticos de un auto se transforman en calor por fricción y, también, que la energía puede ser transferida a la distancia, como en el caso de las olas marinas. Comprenden que algunos tipos de transferencia o transformación de energía pueden ser representados en diagramas de flujo. Pueden utilizar esos diagramas para ilustrar máquinas simples y convertidores de energía, como por ejemplo: artefactos de calefacción en que la energía eléctrica se transforma en calor y en luz, o la energía de un lavarropas que se transforma en movimiento, sonido y luz.</p>	

Observaciones

Estos estándares sobre Energía y Cambio, en el documento oficial, se desagregan en cada nivel en dos ejes: 1) *Conceptos de energía, fuentes, patrones y usos*; y 2) *Transferencia y transformación*. Para cada eje se realiza una descripción ejemplificada de los tipos de desempeños que se espera de los alumnos en cada nivel y en cada eje. Por ejemplo, en el Nivel 1 los desempeños esperados se enfocan principalmente en el reconocimiento de fenómenos físicos en la vida cotidiana, y se espera que los alumnos identifiquen y describan esas situaciones como una primera aproximación al concepto de energía. Hacia el Nivel 3 los desempeños ponen mayor énfasis en el establecimiento de relaciones entre diferentes fenómenos, en la formulación de hipótesis sencillas para predecirlos, y en el uso progresivo de terminología científica para describirlos. Simultáneamente, cada nivel se corresponde con una descripción ejemplificada del tipo de desempeños que se espera de los estudiantes en relación con sus capacidades progresivas para realizar investigaciones y prácticas de campo y laboratorio en el ámbito escolar.

Los niveles 1 a 8 no se corresponden estrictamente con cada grado o año de escolaridad, pero cubren todo el espectro de la educación formal básica. Esto da lugar a que las escuelas realicen una secuencia curricular ajustada a los saberes previos de sus alumnos, sin por ello perder de vista que los niveles de desempeño estipulados por el sistema deben cumplirse en su totalidad hacia el final de la escolaridad.

Más información en www.curriculum.wa.edu.au

Si bien algunas teorías e investigaciones psicológicas del aprendizaje ofrecen datos considerados “universales” como para guiar el trabajo de profundización (por ejemplo, taxonomías de los tipos de habilidades del pensamiento de menor a mayor complejidad), estas no siempre son fácilmente aplicables al currículum. Cuando se presentan dudas de este tipo y no existe evidencia empírica confiable, la metodología utilizada por los técnicos especializados en estándares es la de recolección, análisis y selección de **rúbricas**.

Rúbricas para la definición de niveles de desempeño y para la evaluación de aprendizajes

Estos son quizás los instrumentos más potentes de los estándares puesto que tienen una incidencia directa sobre el trabajo de los docentes cuando han sido validadas, difundidas y explicadas adecuadamente. Las rúbricas son criterios específicos de evaluación o corrección de tareas que se elaboran a partir de ejemplos auténticos de los diferentes niveles de desempeño logrados por alumnos del sistema, es decir, evidencia de aprendizaje recogida directamente en el campo

de trabajo (escuelas). Las primeras rúbricas –las que se utilizan para definir los niveles de desempeño cuando existen dudas como las explicadas en el apartado anterior– se formulan a partir de pruebas aplicadas a submuestras de alumnos con niveles variados de rendimiento previos a la elaboración de estándares. Una vez analizadas las respuestas y trabajos de los alumnos, se seleccionan los ejemplos de producción que den cuenta de diferentes niveles de conocimiento y desempeños para decidir, sobre una base empírica, qué grados de complejidad se puede prescribir como indicadores progresivos de logro de los estándares “en el mundo real” de las escuelas. Por ejemplo, si se quiere evitar tomar decisiones arbitrarias sobre cómo prescribir y evaluar conocimientos progresivos relacionados con la conceptualización de un proceso histórico determinado (ej. el descubrimiento y colonización de América), podrán diseñarse ítemes que extraigan, previsiblemente, respuestas de varios niveles de profundidad conceptual y habilidad para comunicar conocimientos:

- Algunos estudiantes referirán principalmente a los actores involucrados y a algunos aspectos “anecdóticos” del proceso.
- Otros estudiantes podrán realizar un análisis un poco más profundo del contexto político y económico que llevó a varias naciones europeas a emprender la exploración de América, o de los contextos culturales, políticos o económicos de algunos pueblos originarios durante la época de la conquista.
- Algunos estudiantes podrán argumentar sobre las consecuencias de la colonización para explicar ciertos acontecimientos históricos posteriores en el continente.
- Otros podrán no responder directamente, o demostrar que no disponen de los datos mínimos sobre este proceso histórico.
- Algunos estudiantes demostrarán que disponen de conocimientos conceptuales sobre el tema pero que no tienen las habilidades necesarias para escribir un texto lo suficientemente organizado que permita al lector comprender el contenido fácilmente, o bien, que disponen de pocas informaciones pero pueden utilizarlas eficazmente para construir un argumento lógico para responder a las preguntas.

Todos estos matices pueden ser evidenciados por las muestras recogidas, luego analizados y codificados para la definición de niveles de desempeño. Huelga explicar que, si bien se trata de un trabajo de tipo exploratorio, requiere de un diseño sólido que permita analizar sistemáticamente los datos recogidos. Una

vez definidos y validados los niveles de desempeño, se realizan nuevas rondas de recolección de muestras para poder corroborar y ejemplificar qué tipos de respuestas corresponden a los diferentes niveles de desempeño de cada estándar. Luego se realiza una descripción de las características de cada nivel que permita orientar a evaluadores y docentes en la corrección y calificación de los trabajos realizados por los alumnos. La aplicación de instrumentos de evaluación externos a lo largo de varios años permite recoger cada vez mejores ejemplos auténticos para desarrollar rúbricas más claras y diferenciadas. Es síntesis, las rúbricas permiten:

1. Que los niveles de desempeño definidos por el sistema sean creíbles, claros y realizables en la práctica.
2. Que la evaluación sea más objetiva, es decir, que todos los docentes de un área y nivel de escolaridad dispongan de criterios comunes para la evaluación y la calificación.
3. Que los estudiantes dispongan de ejemplos concretos de los tipos de aprendizajes y desempeños que los docentes esperan de ellos, estimulando así el sentido de la responsabilidad y la capacidad de autoevaluación.
4. Que las escuelas comuniquen más fácilmente a los padres de los alumnos qué tipo de desempeños deberían esperar de sus hijos para que puedan realizar un mejor seguimiento de los aprendizajes desde el hogar.

Otros elementos complementarios

Adicionalmente, los estándares de contenido y desempeño pueden ser acompañados en su publicación por códigos de referencia a otros instrumentos diseñados con la intención de facilitar la implementación de los estándares en aula. Las referencias más comúnmente utilizadas son las siguientes:

1. **Referencias conceptuales.** Los estándares pueden ofrecer un glosario de referencia de los conceptos disciplinares más relevantes de cada estándar (nación, Estado, sociedad, población; poder, autoridad, gobierno, ley, etc.). También es posible ofrecer un listado de referencia y explicación operacional de las habilidades principales que aparecen explicitadas en los enunciados (por ejemplo, ¿qué significa relacionar conceptos por semejanza o contraste?, ¿qué significa jerarquizar conceptos por niveles de inclusión?, ¿cómo se puede ejemplificar y ofrecer evidencia en un texto argumentativo?, ¿qué implica discriminar hechos de opiniones?)

CHILE

Uso de rúbricas internacionales para el desarrollo de estándares de currículo

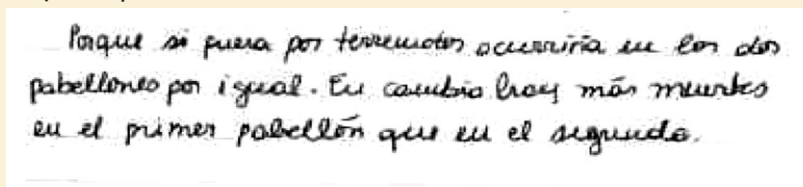
Chile está desarrollando estándares de currículo sobre la base de sus marcos curriculares nacionales. Uno de los soportes técnicos utilizados para la definición de estándares, además de las pruebas nacionales de rendimiento (SIMCE), es la información y muestras de desempeño estudiantil recogidas durante su participación en la evaluación internacional PISA-OCDE del año 2000 a estudiantes de 15 años de edad. Por tratarse de ejemplos en idioma español y de un país de la región, aunque no constituyan aún estándares nacionales, se presenta a continuación esta selección de rúbricas orientativas para la construcción de estándares de desempeño sustentadas por evidencia empírica local.

Las respuestas de los alumnos de la muestra nacional corresponden a una pregunta sobre las observaciones e indagaciones científicas del Dr. Ignaz Semmelweis, en 1846, sobre la muerte –aparentemente inexplicable– de muchas mujeres por fiebre puerperal luego de dar a luz en dos pabellones diferentes en el Hospital General de Viena.

La pregunta requiere que los alumnos utilicen evidencia científica para elaborar argumentos que apoyen una conclusión. A continuación se transcriben la pregunta y los tres niveles de respuesta logrados por alumnos chilenos, junto a la descripción que ofrecen los evaluadores de PISA sobre las características de cada respuesta que explican el nivel de desempeño logrado.

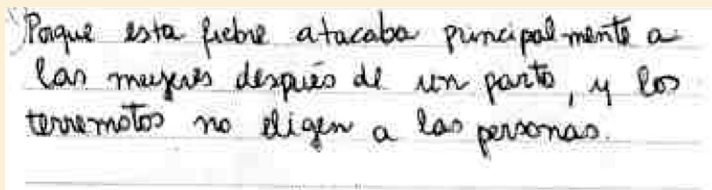
Imagina que tú eres Semmelweis. Basado en los datos recogidos por Semmelweis, da una razón que justifique por qué es poco probable que la fiebre puerperal sea causada por terremotos.

Puntaje completo:



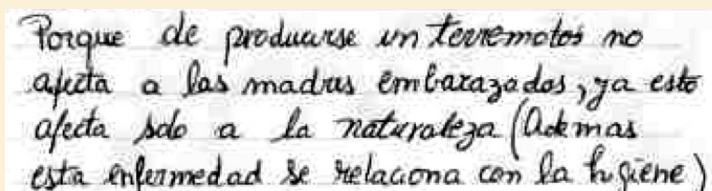
Porque si fuera por terremotos ocurriría en los dos pabellones por igual. En cambio hay más muertes en el primer pabellón que en el segundo.

“Las respuestas correctas, a las que se asignó el puntaje más alto, corresponden a los alumnos que fueron capaces de leer la información del gráfico comparando el número de muertes por fiebre puerperal por cada cien partos en ambos pabellones. A partir de esta comparación es probable que relacionaran el número de muertes con el pabellón en que se encontraban las madres, lo que les permitía concluir que es poco probable que la fiebre puerperal fuera causada por los terremotos. Además, los alumnos fueron capaces de inferir que si los terremotos fueran la causa de la fiebre puerperal, se esperaría que hubieran tenido el mismo efecto en las madres de ambos pabellones.

Puntaje parcial:


Porque esta fiebre atacaba principalmente a las mujeres después de un parto, y los terremotos no eligen a las personas.

Las respuestas parciales corresponden a alumnos que fueron capaces de utilizar la información presente en el texto, para fundamentar la idea de que es poco probable que la fiebre puerperal fuera causada por los terremotos. Los alumnos concluyeron que si la fiebre puerperal fuera causada por los terremotos, esta enfermedad afectaría no solo a las mujeres de los pabellones del hospital, sino a todas las mujeres y hombres del lugar donde ocurra un terremoto. Otro tipo de respuestas parciales corresponde a alumnos que señalaron que los terremotos son poco frecuentes, por lo tanto no es probable que ocurran todos los años y no es posible que ocurra uno cada vez que hay un parto. Probablemente, estos alumnos son capaces de obtener información del gráfico, reconociendo que mueren mujeres de fiebre puerperal a lo largo de todos los años mostrados.

Sin puntaje:


Porque de producirse un terremoto no afecta a las madres embarazadas, ya esto afecta solo a la naturaleza (Además esta enfermedad se relaciona con la higiene)

Las respuestas incorrectas, a las que no se les asignó puntaje, corresponden a alumnos que no presentaron ningún argumento que apoyara la conclusión de que es poco probable que los terremotos sean la causa de la fiebre puerperal, limitándose generalmente a afirmar que los terremotos no causan la fiebre, o bien que la fiebre tiene otra causa”.

Fuente: Ministerio de Educación de Chile (2004). Más información en www.mineduc.cl

2. **Referencias interdisciplinarias.** Son códigos insertados en algunos estándares para guiar a los docentes en la selección de contenidos de otras disciplinas que pueden ser asociados y trabajados en forma complementaria con los alumnos (por ejemplo, estrategias de cálculo de superficie aplicados a problemas de geografía; contenidos del área de lenguaje para la redacción de informes de laboratorio).
3. **Referencias a modelos de unidades didácticas.** Son códigos que remiten al docente a modelos de unidades didácticas diseñadas por expertos para estimular el diseño de actividades de aprendizaje que integren y faciliten el acceso a los contenidos de uno o más estándares. Esos modelos se presentan en un documento separado para que los **docentes no confundan estándares con orientaciones didácticas**. Los primeros son prescriptivos, obligatorios, mientras que las segundas son recomendaciones que pueden utilizarse discrecionalmente.
4. **Referencias a textos y materiales alineados con los estándares.** Si el sistema ha impulsado la elaboración y distribución de textos y otros materiales educativos alineados con los estándares, es recomendable incluir en estos códigos de referencia que remitan a los docentes y alumnos a las fuentes más adecuadas para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Los códigos pueden diferenciar materiales de diferentes tipos, como fuentes de información, lectura por placer, o cuadernillos de ejercitación.

No existen fórmulas universales para la elaboración de estándares

Aunque existen algunos principios y procedimientos básicos para la construcción de los estándares, como los mencionados en este trabajo, no es posible ni deseable desarrollar “fórmulas” técnicas aplicables a cualquier sistema educativo. Las tradiciones, instrumentos y normas curriculares que anteceden a los estándares pueden determinar diferentes decisiones técnicas al momento de elaborar estándares de contenido y desempeño. Algunos sistemas han optado por establecer estándares de contenido y luego un conjunto global de indicadores de logro para cada estándar, pero sin definir niveles progresivos de desempeño. Otros establecen niveles de desempeño

para el final de ciclos escolares de tres o cuatro años que permiten, principalmente, realizar evaluaciones de logro a gran escala como instancias de monitoreo de la calidad educativa de los sistemas. Otros, más enfocados en la provisión de criterios de evaluación de aprendizajes para las escuelas, establecen niveles de desempeño e indicadores de logro muy específicos para cada grado o año de escolaridad, o para ciclos de dos años como máximo. Son estos últimos los que ofrecen mejores orientaciones a docentes y autoridades locales para realizar seguimientos continuos de los aprendizajes logrados progresivamente por los estudiantes.

Instrumentos de evaluación interna y externa alineados con los estándares

Las consideraciones técnicas y políticas sobre la evaluación a gran escala con instrumentos objetivos ameritan ciertamente un tratamiento especial por su importancia y complejidad, por lo que ha sido abordado extensamente por este Grupo de Trabajo en publicaciones anteriores y otras en curso. Sin embargo, dada la inseparable relación entre estándares y evaluación de aprendizajes, se hace necesario plantear aquí el tema, aunque someramente, para explicitar algunos aspectos básicos de esa relación.

Los instrumentos de evaluación externa, o sea los que se diseñan y aplican a gran escala desde ministerios u otras agencias especializadas, así como los instrumentos que se faciliten a los docentes para su uso en aula, deben estar coherentemente alineados con los estándares. Existen propósitos específicos para esa alineación y, también, algunas características que la definen. Según Esquivel (1998), los tres propósitos principales de un sistema de evaluación alineado con estándares son: *a)* contribuir a comunicar las metas curriculares que se espera sean alcanzadas en las escuelas; *b)* operacionalizar las metas para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje; *c)* centrar el esfuerzo de educadores y estudiantes en el alcance de las metas de desempeño específicas.

En otras palabras, un sistema idóneo de evaluación de aprendizajes es una pieza crítica para la implementación de los estándares en tanto permite recoger evidencia sistemática sobre el alcance de los aprendizajes esperados, a la vez que emite mensajes técnicos y políticos claros sobre la importancia de mantener los esfuerzos centrados en el logro de las metas propuestas.

Las características básicas de un sistema idóneo de medición y evaluación alineado con los estándares, según el mismo autor (citando a Linn y Herman, 1997), serían las siguientes:

- a) Los instrumentos de evaluación deben estar referidos estrictamente a los estándares acordados.
- b) Los instrumentos deben ser “referidos a criterios”, es decir, que comparan el rendimiento de cada estudiante con las metas de contenido y desempeño previamente establecidas⁵.

⁵ Para mayores detalles sobre pruebas referidas a normas y pruebas referidas a criterios, ver Ravela (Ed.) (2001).

Un sistema de evaluación sólido y de vanguardia puede integrar eficazmente las evaluaciones del aprendizaje con las evaluaciones para el aprendizaje

Los sistemas educativos que optan por una política de estándares pueden establecer mecanismos eficaces y útiles de evaluación que permitan simultáneamente:

- Relevar datos comparados sobre los logros de aprendizaje de toda la población estudiantil para el análisis de situación y la toma de decisiones de política educativa, y
- Promover el uso de la evaluación como instrumento pedagógico en las escuelas que pueda fortalecer las capacidades profesionales para un seguimiento idóneo de los avances y dificultades de los alumnos y, también, para reflexionar más objetivamente sobre las estrategias didácticas puestas al servicio del aprendizaje.

Dado que las evaluaciones a gran escala que realizan los ministerios u otras agencias suelen tener limitaciones respecto a la profundidad y amplitud de lo que se evalúa, es conveniente complementar esos operativos con un modelo de evaluación más “cercano” a la práctica de los docentes y, también, más sensible para captar aspectos de los aprendizajes que una prueba nacional o estadual puede no relevar con suficiente profundidad.

Algunas experiencias internacionales muestran que los estándares, o bien los criterios de evaluación en ausencia de estándares oficiales, son más fácilmente incorporados por la comunidad educativa cuando van acompañados de algunas de las siguientes estrategias:

1) *La evaluación central como insumo para las evaluaciones de aula.* Los ítemes o tareas de evaluación de las evaluaciones nacionales se utilizan para diseñar materiales de evaluación y análisis de resultados en el

nivel del aula. Estos materiales consisten generalmente en cuadernillos que presentan problemas y actividades resueltas por estudiantes del sistema con diferentes grados de desempeño respecto de los estándares. Sobre la base de esos ejemplos y análisis de las respuestas, se ofrece a los docentes otras actividades de evaluación que pueden aplicar con sus alumnos para luego analizar los resultados a la luz de las orientaciones que brinda el material. Esto fortalece las capacidades de diseño de mejores evaluaciones a la vez que socializa criterios comunes de valoración de aprendizajes entre todos los docentes del sistema.

2) *Delegación de responsabilidades de evaluación.* La evaluación de aquellos aprendizajes que el sistema nacional de evaluación no puede relevar en operativos a gran escala se “delega” a los sistemas subnacionales y las escuelas con el objeto de complementar las informaciones. Por ejemplo, mediante pautas e instrumentos adecuados que se facilitan desde el nivel central, las escuelas pueden evaluar prácticas de laboratorio, redacción de ensayos, comprensión y producción de textos orales, destreza física, producciones artísticas y todas aquellas actividades que requieren de una observación y registro muy cercanos para poder ser evaluadas. Para esto no solo es necesario ofrecer a las escuelas todo el soporte técnico y asesoramiento pertinente, sino, también, establecer los mecanismos más idóneos que permitan reportar los resultados observados a las instancias administrativas superiores para su procesamiento y análisis y la consiguiente redacción de informes. Es evidente que para una

adecuada implementación de esta estrategia es absolutamente indispensable contar con un marco conceptual y un modelo técnico lo suficientemente sólidos como para garantizar la recolección de datos válidos y confiables.

3) *Sistema de portafolios*. Los portafolios son colecciones de tareas y producciones realizadas por los alumnos que dan cuenta de los aprendizajes logrados. Cada alumno administra, con la supervisión del docente, su propio portafolio para cada una de las áreas curriculares o asignaturas, seleccionando de entre sus trabajos y exámenes a lo largo del año aquellos que mejor reflejan sus avances de aprendizaje para el logro de los estándares. El sistema requiere de varias condiciones para ser confiable y coherente con una política de estándares: a) alumnos y docentes deben compartir informaciones sobre cuáles son los desempeños esperados, y deben establecer criterios consensuados para la valoración de los trabajos y actividades realizados a la luz de los estándares; b) docentes y alumnos deben contar con rúbricas, facilitadas por la administración del sistema, que obren como ejemplo y parámetro para guiar la evaluación de la calidad de los trabajos; c) todos los docentes deben haber accedido a programas de capacitación intensiva sobre las características, funciones y metodología de evaluación por portafolios; d) la comunidad escolar debe elaborar un diseño curricular orientado al logro de los estándares; e) el sistema debe contar con un esquema o red de supervisión profesional que realice un monitoreo permanente de los portafolios y de los criterios utilizados por los docentes para las valoraciones parciales y finales de los aprendizajes. Los portafolios se consideran uno de los sistemas más efectivos de evaluación **para** el aprendizaje y, aunque

costoso y de compleja implementación cuando es aplicado a gran escala, puede ser un instrumento muy potente para mejorar la calidad de la evaluación de aprendizajes. Shepard (2000) resume así los principales beneficios de este tipo de metodologías:

- Promueven la transparencia del proceso evaluativo, en tanto alumnos y docentes comparten de antemano información específica y ejemplificada sobre los aprendizajes esperados, sobre cómo se evidencian en un trabajo o actividad específicos, y sobre los criterios que guiarán las valoraciones de lo producido.
- Facilitan la conformación de una comunidad de aprendizaje, en tanto docentes, alumnos y familias participan en la selección de los mejores ejemplos y criterios para la evaluación, logran una mayor identificación con los estándares y con el proceso pedagógico y aúnan esfuerzos para lograr mejores resultados. Contribuyen, especialmente, a que los padres de familia apoyen los criterios de evaluación y demanden niveles crecientes de calidad académica.
- Habilitan mecanismos claros y confiables para que los alumnos logren una mejor autorregulación y evaluación de sus propios aprendizajes.
- Facilitan la evaluación de la calidad de la enseñanza, en tanto permiten a docentes y alumnos discutir conjuntamente cuáles actividades y situaciones didácticas resultaron más eficaces, cuáles no, y cuáles podrían implementarse para mejorar las oportunidades de aprendizaje.

VERMONT (EE.UU.)

Un sistema de evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje

Luego de un primer intento por establecer, en el año 1989, un sistema externo de evaluación de aprendizajes que fuera severamente criticado y rechazado por la comunidad educativa, el estado de Vermont diseñó y estableció un sistema estadual de medición de aprendizajes basado en portafolios y en pruebas estandarizadas. Si bien la participación de las escuelas en el programa es voluntaria, la mayor parte de los distritos escolares del estado han optado por evaluarse mediante este sistema. El programa de evaluación consiste en:

- Portafolios para las áreas de Matemáticas y Escritura en 4° y 8° grado: todos los alumnos compilan y administran sus portafolios, aunque solo una muestra de sus trabajos se incluyen para su calificación por el programa de evaluación del estado.
- Exámenes estandarizados en los mismos grados y áreas curriculares que complementan, y en parte confirman, las calificaciones asignadas a los trabajos de portafolio.

Los portafolios contienen una selección de los trabajos de cada alumno que reflejan su dominio de los conocimientos y capacidades pautados en los criterios de evaluación de cada área. El estado postula cinco criterios principales de evaluación en escritura y siete criterios en Matemáticas. Todos los trabajos son calificados por los mismos docentes según esos criterios. Maestros y alumnos en conjunto seleccionan los trabajos de los alumnos que mejor representan su desempeño para incluir en el portafolio. Los resultados de los exámenes, por su parte, se incluyen siempre en los informes (es decir, no pueden seleccionarse resultados parciales ni descartarse información). El programa goza de altos niveles de aceptación entre docentes, lo cual se atribuye, principalmente, a su participación protagónica en el proceso de evaluación y selección de trabajos incluidos en los portafolios. El hecho de que los docentes comparten los criterios de evaluación y calificación, y que son ellos quienes deben utilizarlos en el trabajo cotidiano, también refuerza la legitimidad del programa.

Si bien **este esquema de evaluación no** es técnicamente confiable en términos estadísticos, ya que puede haber variaciones importantes respecto de cómo se aplican los criterios de calificación entre docentes y escuelas de todo el estado, **ha servido al propósito clave de legitimar y fortalecer el concepto de evaluación referida a criterios objetivos, que es uno de los pilares críticos del movimiento de estándares.** Aunque todavía en proceso de afianzamiento, el programa ha logrado niveles crecientes de confiabilidad en cuanto a los datos recogidos y, paulatinamente, se están creando centros regionales de calificación y de capacitación profesional para la evaluación adecuada de los portafolios. Estas acciones tienden a construir un sistema de evaluación que pueda proveer datos válidos, confiables y comparables entre escuelas para, eventualmente, definir un programa adecuado de responsabilización por los logros de aprendizajes en todo el estado. Fuente: (NCREL) -North Central Regional Educational Laboratory – (on line). Información en www.ncrel.org

AFT (EE.UU.)

Pronunciamento sobre la evaluación y la responsabilización por los resultados de aprendizaje

La Federación Estadounidense de Docentes, que mencionáramos en capítulos anteriores como uno de los aliados políticos y técnicos más importantes del movimiento de estándares, realiza permanentemente un seguimiento de las maneras en que se diseñan, aplican y utilizan los sistemas estatales de evaluación. Sus pronunciamentos institucionales constituyen una instancia importante de vigilancia sobre el uso adecuado y justo de las evaluaciones para asignar responsabilidades locales por los resultados de aprendizajes.

AFT declara institucionalmente que la evaluación estandarizada es un elemento clave de la reforma, imprescindible para realizar un seguimiento adecuado de los logros del sistema, para identificar a los grupos de estudiantes que más ayuda necesitan para alcanzar los estándares y, también, para poder diseñar las intervenciones más adecuadas para la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. Además, **señala explícitamente que sin un sistema de evaluación y responsabilización profesional y estudiantil por los resultados progresivos de aprendizaje, es virtualmente imposible aspirar a un mejoramiento integral de la calidad y equidad educativas.** Pero AFT también lleva registros, mediante encuestas y revisión permanente de investigaciones en todo el país, de los riesgos de establecer un sistema de evaluación que fomente prácticas educativas o de gestión indeseables. Puntualmente, AFT postula los siguientes principios para implementar sistemas idóneos y justos de evaluación estandarizada:

- Basar las evaluaciones en los estándares acordados en cada estado y en el currículum desarrollado para su tratamiento en el aula, de manera tal que todos los actores (autoridades escolares, docentes, alumnos y familias) comprendan claramente cuáles serán los criterios de valoración de las tareas realizadas por los estudiantes en cada instancia evaluativa.
- Establecer esquemas de responsabilización por resultados dentro de un cronograma que asegure que se hayan ofrecido condiciones pedagógicas y oportunidades de aprendizaje adecuadas antes de la evaluación.
- Asegurar que las evaluaciones anteriores al 3^{er} grado de escolaridad sean utilizadas exclusivamente para fines diagnósticos y de intervención didáctica.
- Ofrecer a los alumnos múltiples oportunidades de familiarización con los contenidos y con las expectativas de aprendizaje que tiene el sistema antes de que deban asumir responsabilidad por los resultados de sus evaluaciones.
- Ofrecer resistencia a las presiones externas para bajar las expectativas de aprendizaje (“negociar” las calificaciones) y, a la vez, evitar establecer expectativas tan altas que nieguen a la mayor parte de los estudiantes la posibilidad de alcanzar los estándares. Por esto es importante que los estándares sean consensuados y percibidos como viables, dando lugar a reajustes posteriores para elevar las expectativas conforme mejoran los aprendizajes del conjunto estudiantil.

- Mejorar los instrumentos de evaluación, especialmente la definición de los niveles de desempeño posibles en cada grado y área curricular. Recolectar y difundir una amplia variedad de ejemplos de tareas de evaluación resueltas por alumnos del sistema para cada nivel de desempeño y, de este modo, ilustrar claramente cuáles niveles son aceptables y cuáles no lo son.
- Diseñar nuevas versiones de los instrumentos de evaluación en cada aplicación evitando, así, que la repetición de tareas induzca a prácticas docentes mecánicas que “entrenen” a los alumnos para una prueba. Es decir, la evaluación debe ser un desafío para la resolución de problemas y la producción de respuestas elaboradas, y no un mero ejercicio mecánico para “dar en el blanco”.
- Diseñar modelos de evaluación que permitan producir informes de resultados institucional y pedagógicamente útiles. Los datos devueltos a las escuelas deben poder ofrecer información específica acerca de las fortalezas y debilidades de cada alumno o grupo de alumnos respecto a los aprendizajes esperados permitiendo, así, la planificación de las intervenciones didácticas más adecuadas para cada caso.
- Involucrar a los docentes y a sus organizaciones gremiales en el desarrollo y revisión de los sistemas de evaluación y de los ítemes o tareas presentados a los alumnos para que sean validados a la luz de los estándares consensuados por el sistema.
- Desarrollar esquemas de evaluación de aprendizajes que tomen en cuenta el progreso de los alumnos, o grupos de alumnos, respecto de sí mismos en el tiempo para poder valorar las mejoras graduales y no solamente el rendimiento en términos absolutos.

Fuente: American Federation of Teachers (2003). Más información en www.aft.org

- c) Los instrumentos incorporan nuevas formas de medición del logro conocidas como *medición de desempeño*, o *medición auténtica*, es decir, el conocimiento medido a través de tareas específicas realizadas por los estudiantes (por ejemplo, resolución de problemas, escritura de un texto individual, realización de un experimento de laboratorio) y no solamente mediante respuestas a ítemes cerrados de opción múltiple.

Para asegurar la utilización e impacto de los datos derivados de las evaluaciones externas, es absolutamente necesario diseñar escalas y formatos de reporte variados para informar a diferentes audiencias con demandas de información específicas. Por ejemplo, los datos de resultados agregados a nivel país, región o municipio pueden ser útiles para la comparación y la toma de algunas decisiones de política (distribución de recursos, asignación de presupuesto, focalización de apoyos), pero difícilmente resulten útiles para los docentes, los alumnos o sus familias. Por el contrario, un informe de resultados que presente datos sobre los niveles y problemas

de aprendizaje en áreas muy específicas del curriculum será de mayor utilidad pedagógica en el nivel escolar, pero no para el diseño de políticas desde el nivel central⁶.

Complementariamente, los diseños de evaluación externa (desde los ministerios u otras agencias especializadas) pueden utilizarse como base para el desarrollo de instrumentos de evaluación y autoevaluación en aula. Algunos países de América Latina utilizan una selección de ítemes de las pruebas nacionales de aprendizaje, o ítemes similares, para el diseño de instrumentos que los docentes pueden aplicar en el aula en forma independiente. Esta estrategia de “socialización” de los instrumentos de evaluación constituye un paso importante con dirección a un sistema curricular más integrado, más cercano a un modelo de estándares.

Características metodológicas de la elaboración de estándares

Los procesos de elaboración de estándares, para ganar legitimidad profesional y social, y así cobrar mayor fuerza durante las etapas de implementación, requieren de un cuidadoso trabajo profesional que puede dividirse en dos momentos principales: la construcción de los instrumentos y la validación de los mismos. Si bien ambos procesos pueden y deben ocurrir en forma sincronizada y permanente, se explican aquí por separado para una mejor comprensión.

Procesos de construcción de estándares

Aunque la organización de este proceso ha cobrado formas distintas y originales en diferentes sistemas o subsistemas educativos del mundo, la literatura especializada y la experiencia internacional indican que la elaboración técnicamente responsable de los estándares requiere del cumplimiento de algunas condiciones y tareas insoslayables. Entre ellas, merecen especial tratamiento las siguientes:

Selección y contratación de equipos técnicos. Los equipos deben contar con un coordinador técnico general, expertos disciplinares con un alto grado de especialización y con docentes en ejercicio especializados en las áreas curriculares específicas. La experiencia internacional indica que el trabajo cobra mayor calidad técnica y agilidad cuando es realizado por profesionales contratados para este fin, y no por profesionales “de planta” de la burocracia del sector. Por esa misma

⁶ Sobre tipos y usos de informes de resultados se recomienda la lectura de Ravela (2001)

razón es necesario que la estructura cuente con una instancia de interlocución (individual o en forma de comité ad hoc) que facilite la comunicación y el trabajo conjunto entre los equipos técnicos contratados y las autoridades políticas y técnicas del sector⁷. También es imprescindible que antes y durante la elaboración de estándares se ofrezcan todas las informaciones y soportes técnicos a los equipos para que el trabajo colectivo se realice con visiones claras y compartidas sobre las características del producto final. En experiencias anteriores, tales soportes consistieron básicamente en talleres de capacitación técnica, revisión de modelos internacionales, lecturas de bibliografía especializada y liderazgo para la redacción de acuerdos técnicos entre todos los miembros del equipo. Además, resulta imprescindible que el coordinador técnico general establezca y formalice los canales de comunicación (correo electrónico, circulares, reuniones y llamados periódicos y frecuentes, etc.) que aseguren que el trabajo de cada equipo curricular se ajuste a los acuerdos técnicos y que todos los equipos vayan comparando sistemáticamente sus avances con los de las demás áreas curriculares. Esto es particularmente importante dado que, si bien cada área debe recurrir a formatos y estilos de redacción diferentes, el producto general debe guardar coherencia global, tanto en la enunciación de los contenidos como en la gráfica y estética del texto. Es recomendable, en este sentido, que una vez definidos los ejes temáticos y redactados los primeros estándares de cada área, un consultor en diseño y diagramación realice la primera maqueta editorial que sirva de “caja” de referencia para todos los equipos.

Identificación y análisis de referentes curriculares vigentes. Los equipos técnicos realizan una revisión de los marcos curriculares nacionales así como de otros instrumentos prescriptivos que pudieran existir, principalmente libros de texto de uso masivo y pruebas nacionales de aprendizaje. También pueden utilizarse los datos disponibles sobre el currículum implementado en aula⁸. La revisión implica la tarea de definir el universo de contenidos prescritos, así como la decisión de cuáles ejes y temas disciplinares habrán de priorizarse. En América Latina este análisis usualmente involucra la tarea de distinguir cuáles contenidos

⁷ Esta interlocución es especialmente necesaria cuando se prevén diferencias importantes en las posturas ideológicas y teóricas entre los equipos contratados y los de la burocracia del sector.

⁸ Algunos países de América Latina, como Chile o Perú, realizan estudios sistemáticos de seguimiento del grado de implementación o cobertura del currículo en aula. Los datos de esos estudios pueden ser de gran utilidad para la toma de decisiones sobre los contenidos que necesitan mayor especificación o ejemplificación en los estándares.

constituyen realmente una prescripción sobre desempeños esperados y cuáles refieren a metas generales de aprendizaje o a actividades de aula⁹.

Identificación y análisis de estándares internacionales. Teniendo en cuenta que se han desarrollado varios modelos de estándares en el mundo, resulta sensato que los equipos técnicos recurran como fuente de información a aquellos que se consideren adecuados por su propuesta, contenidos disciplinares y formato. Si bien el diseño debe ser original y ajustado a las necesidades del sistema local, siempre conviene tener referentes internacionales a mano como ejemplo y sustento para las fases posteriores de validación.

Diseño de estándares. Una vez definidos los contenidos principales de cada disciplina, incluyendo los ejes temáticos y los niveles de especificidad deseados en la prescripción final, la coordinación técnica general comienza a liderar el diseño de los estándares de cada disciplina. Ese liderazgo se realiza generalmente con la participación permanente del experto consultor de cada disciplina, quien a su vez lidera el trabajo de los docentes y especialistas de área durante la fase de escritura.

Validación interna. Durante el proceso de escritura las versiones del trabajo que se van avanzando pasan generalmente por instancias de consulta entre diferentes equipos. Las consultas pueden hacerse a los equipos de otras disciplinas, a profesionales contratados para tal fin o a docentes en ejercicio cuya experiencia práctica puede ir orientando la definición y redacción de los estándares para hacerlos más comprensibles y adecuados al contexto nacional. En esta fase es cuando puede resultar especialmente útil recurrir a la recolección de muestras y elaboración de rúbricas, tal como se explicó en apartados anteriores. El propósito de la validación en esta fase es, precisamente, el de ajustar o calibrar las expectativas de aprendizaje y los niveles de desempeño sobre la base de evidencias empíricas que fortalezcan la calidad y legitimidad técnica de los estándares .

Elaboración de instrumentos alineados de medición y evaluación de aprendizajes. Si bien la elaboración de estos instrumentos requiere de la conformación de equipos de especialistas diferentes a los de curriculum, es conveniente que su trabajo se inicie tan pronto como se pongan a disposición

⁹ Es frecuente ver en los currículos de la región, prescripciones como “el alumno visitará bibliotecas para conocer y acceder a una mayor variedad de textos literarios”. Esto, si bien puede considerarse un aprendizaje escolar valioso, no evidencia ningún tipo de desempeño sino que orienta sobre formas posibles de estimular la lectura o facilitar el acceso al conocimiento de la cultura escrita.

MARYLAND (EE.UU.)

La importancia de dedicar tiempo y recursos a la elaboración y validación de estándares

El proceso de elaboración de estándares en el estado de Maryland muestra la importancia de dedicar tiempo y recursos a la elaboración y validación de estándares ya que el mismo llevó varios años. Fue financiado por la legislatura estadual y realizado por equipos técnicos y organizaciones dedicados *tiempo completo* a la tarea de redactar, validar y liderar la implementación gradual de los estándares de Matemáticas, Ciencias Sociales, Lenguaje y Ciencias Naturales. Quienes participaron en estos procesos técnicos consideran que la tarea, si bien ardua y en algunos casos conflictiva, resultó de altísimo valor y logró instalar estándares de currículo que hoy gozan de una fuerte legitimidad en la comunidad educativa. Estos logros se atribuyen principalmente a los siguientes factores:

- 1. Estabilidad en el tiempo y compromiso** a largo plazo de los equipos técnicos participantes.
- 2. Estabilidad en el financiamiento del proceso** que, al depender de la Legislatura y no del Poder Ejecutivo, aseguró la continuidad de su financiamiento pese a los cambios de gobierno.
- 3. Trabajo conjunto entre instancias de gobierno** (Consejo Estadual de Educación y Superintendencia de Educación) **y equipos u organizaciones contratados**. Uno de los grandes desafíos consistió en lograr un adecuado balance entre la participación de la burocracia del sector y la de los expertos disciplinares y coordinadores de proyecto.
- 4. Fuerte liderazgo y visión de conjunto del Coordinador de Contenidos** ya que su trabajo fue crucial para lograr, por un lado, un adecuado equilibrio entre la necesidad de debatir y “airear” diferencias de criterios y, por el otro, la necesidad de tomar decisiones oportunas para resolver conflictos y proseguir con el trabajo en forma dinámica y continua.
- 5. Trabajo coordinado entre los expertos curriculares y los equipos de medición y evaluación de aprendizajes**. Aunque los estándares de desempeño –utilizados como criterios de evaluación– se desarrollaron en una segunda fase, los expertos en evaluación realizaron un seguimiento del proceso y observaciones técnicas desde las primeras definiciones de los estándares de contenido.
- 6. Uso de referentes académicos prestigiosos** para orientar y sustentar las decisiones de contenido. Para ello se tomó como referencia los estándares de Historia desarrollados por el Centro Nacional de Historia en las Escuelas (UCLA); los estándares de Educación Cívica y Gobierno del Centro de Educación Cívica de Calabasas, California; los estándares de Geografía de la Sociedad Nacional Geográfica de Washington, D.C.; y los estándares de Economía del Consejo Nacional de Educación Económica de la Ciudad de Nueva York.
- 7. Alta participación de docentes en ejercicio** en los procesos de redacción y validación de los estándares, lo cual permitió que las propuestas de los expertos se vieran confrontadas permanentemente con la experiencia de docentes que conocen la realidad escolar y los problemas potenciales de implementación de los instrumentos.
- 8. Implementación gradual de los estándares** ya que en una primera fase se difundieron los estándares de contenido en todo el estado y, una vez que las escuelas se familiarizaron con los principales contenidos disciplinares, se divulgaron e implementaron los estándares de desempeño y el programa de evaluación estadual. Fuente: Palmer, Diane (2001).

Información en www.marylandpublicschools.org

las primeras versiones de los estándares. Aunque esto pueda requerir cambios posteriores en los instrumentos de medición o en los estándares mismos, presenta la ventaja de ofrecer a los equipos de curriculum realimentación temprana y oportuna sobre el grado de operacionalización alcanzado durante el diseño. Por ejemplo, si un estándar de desempeño es demasiado general o impreciso, los evaluadores se verán en dificultades para redactar ítemes de evaluación que “capten” el tipo de conocimiento en cuestión. O por el contrario, si un desempeño es demasiado simple o acotado, la única forma de evaluarlo será con una pregunta tan específica que su respuesta no brindará muchas posibilidades de análisis y realimentación para el sistema.

Procesos de validación externa de estándares

Una vez terminadas las primeras versiones completas de los estándares de cada disciplina, es preciso someterlas a validación por parte de actores representativos de diferentes sectores del sistema educativo y de la sociedad civil. Si bien estos procesos de consulta han sido ensayados por algunos países de la región durante las reformas curriculares de los noventa (Ferrer, 2004), el caso de los estándares requiere de un rigor metodológico superior. Las instancias de validación externa pueden clasificarse según los dos grandes grupos de actores involucrados, es decir, *profesionales de la educación y sociedad civil*.

Validación profesional. Esta instancia de consulta tiene como objetivos principales la realización de ajustes técnicos en el diseño y la legitimación y apropiación de la propuesta por parte de los actores clave en la implementación posterior de los estándares. Entre los grupos de actores frecuentemente consultados suelen figurar los docentes (en forma individual o colegiada), expertos disciplinares y representantes de las distintas academias (de Ciencias Exactas y Naturales, de Letras, de Artes, de Historia, etc.), investigadores destacados de sindicatos docentes, universidades y otros centros académicos, y representantes de los órganos ministeriales del sector (dirección de evaluación educativa, dirección de formación y capacitación docente, oficina de publicaciones de materiales educativos, etc.).

Las consultas de alto rigor metodológico generalmente se realizan mediante la recolección sistemática de opiniones y recomendaciones por parte de todos los actores invitados. Para tal fin, los estándares se hacen circular junto a varias planillas de registro, debidamente estructuradas, donde los participantes pueden apuntar comentarios específicos para cada uno de los estándares, así como sobre la secuenciación, coherencia y posibles superposiciones o vacíos en los contenidos. Adicionalmente, suele dejarse espacio para comentarios abiertos sobre aspectos

más generales de la propuesta (enfoque epistemológico, alcance curricular, formato, etcétera).

El análisis sistemático de los aportes puede determinar la exclusión de algunos contenidos, la incorporación de otros, ajustes en la forma de presentarlos y, eventualmente, la realización de una segunda ronda de consultas. Durante este proceso se hace necesario que, tanto los equipos de liderazgo técnico como las autoridades políticas del sector, sepan balancear adecuadamente la demanda de cambios y modificaciones con la fidelidad a los objetivos de la propuesta. Dicho de otro modo, es imprescindible llevar a cabo una consulta de validación y legitimación, aunque esta puede poner en riesgo la naturaleza de la propuesta si la visión técnica y la voluntad política del proyecto no se mantienen firmemente.

Validación social. En esta instancia, que puede ser simultánea o posterior a la de validación profesional, los estándares elaborados se presentan a diferentes grupos de la sociedad civil para su discusión. Los objetivos principales de esta fase son los de movilizar la opinión pública en torno a la propuesta, y asegurar mayores grados de adhesión por parte de actores clave para facilitar la implementación posterior.

Los grupos o instituciones usualmente consultados son las organizaciones no gubernamentales vinculadas a la educación, representantes del empresariado local, organizaciones eclesiásticas, sindicatos docentes, representantes de partidos políticos y ciudadanos en general. Estos últimos pueden ser consultados mediante un llamado a la participación vía Internet (los materiales se ponen a disposición en el espacio web), o también mediante encuestas telefónicas a muestras representativas de la población (los materiales se envían por correo postal o electrónico a los participantes voluntarios de la muestra).

Los mecanismos de consulta pueden ser la entrevista oral, respuestas sobre hojas de registro estructuradas, o foros de discusión en los que se registren sistemáticamente los aportes de los participantes. En algunos procesos de validación, como los realizados por Australia y durante el proyecto de estándares para Centroamérica liderado por la CECC¹⁰, se diseñaron fórmulas matemáticas de ponderación de los niveles de aceptación o rechazo recogidos durante las

¹⁰ La CECC (Coordinación Económica y Cultural Centroamericana), en colaboración con la OEI, lideró hacia finales de la década anterior un proceso de elaboración de estándares de currículo para 6 países de la región. Los estándares definidos por ese proyecto han tenido un impacto dispar y relativamente débil en las políticas curriculares de los países participantes, pero la experiencia dejó lecciones interesantes en cuanto a los procedimientos técnicos realizados y las dificultades encontradas durante el proceso. Esta experiencia es objeto de análisis en el trabajo en curso sobre estándares en América Latina elaborado por este Grupo de Trabajo.

consultas. Esto permitió sustentar con mayor rigor las decisiones finales para dar más legitimidad y fuerza a los estándares.

El uso de rúbricas para ejemplificar y sustentar las propuestas durante las consultas puede resultar una estrategia eficaz para argumentar frente a los participantes la validez y viabilidad de las expectativas de aprendizaje, toda vez que esas rúbricas corresponden a trabajos y respuestas realizados por alumnos “reales” del sistema.

Las modificaciones sugeridas por los participantes consultados pueden dar lugar a la reformulación, incorporación o eliminación de contenidos, así como a ajustes en el formato de presentación y redacción de los estándares. Al igual que con la validación profesional, esta fase requiere de un delicado balance entre la atención a los cambios sugeridos durante las consultas y la fidelidad a los fundamentos y conceptos básicos de la propuesta para evitar la reproducción del *statu quo*.

Para ambos tipos de validación –profesional y social– es necesario mantener un registro riguroso de todos los aportes, en lo posible cuantitativamente procesados, para poder sustentar y defender la propuesta ante posibles muestras de oposición durante las etapas de implementación.

¿Los estándares postulan expectativas máximas o mínimas de aprendizaje?

Depende del contexto. En los países en los que los niveles de aprendizaje mínimos –alfabetización y competencias básicas en Matemáticas y Ciencias– han sido logrados por la mayor parte de la población estudiantil y donde la infraestructura escolar, los niveles de matrícula y las condiciones de trabajo docente son adecuados, los estándares suelen tener como objetivo central “elevar el piso” de conocimientos comunes a niveles superiores, comparables a los logrados por los alumnos de más alto rendimiento en el ámbito nacional o internacional.

En los países en vías de desarrollo, donde la mayor parte de la población estudiantil muestra falencias serias en la adquisición de conocimientos básicos, y donde las condiciones estructurales del sistema son altamente deficitarias, los estándares pueden plantearse en forma progresiva. Por ejemplo, pueden definir expectativas de aprendizaje prioritarias –y comunes– en un primer quinquenio de implementación, para luego elevar esas expectativas conforme las diferentes poblaciones estudiantiles vayan logrando las metas curriculares básicas. En ambos casos se mantiene el objetivo principal de garantizar el logro de las metas por parte de **todos** los estudiantes. También es importante recordar que los estándares pueden plantear expectativas de logro muy altas, aun en contextos

Tan importante como la calidad técnica y la validación de los estándares es la claridad en la redacción y su presentación gráfica

Aspectos a tener en cuenta:

- **Fidelidad a los propósitos del material:** Si el documento tiene la finalidad de presentar estándares de contenido y desempeño, no debería desviarse hacia contenidos teóricos o sobre estrategias didácticas; si el material está diseñado como soporte didáctico, cada segmento de información debería referir explícitamente al estándar o grupo de estándares sobre los cuales se ofrece orientación. Si el material es digital (CD, páginas web), es conveniente que el diseño utilice los mejores recursos de hipertexto y vínculos para favorecer la consulta de referencias que amplíen la información pero permitiendo regresar fácilmente al texto raíz (los estándares).
- **Enunciados breves y buen uso de la puntuación** para favorecer la comprensión en una primera lectura.
- **Fuente tipográfica grande, páginas amplias y uso de blancos textuales** para evitar el cansancio visual del lector.
- **Uso de recursos gráficos** para guiar al lector y captar su atención: color, íconos y códigos estables, variación de tipografías y otros recursos para jerarquizar ideas.
- **Coherencia gráfica y de estilo entre diferentes publicaciones** que formen parte de la misma política de difusión y soporte profesional. Todos los materiales diseñados para apoyar la implementación de los estándares deben ser fácilmente reconocibles para ser comprendidos y utilizados en forma

complementaria (estándares, soporte pedagógico teórico y práctico, evaluaciones, cuadernillos de trabajo en aula, folletos y cartillas de difusión pública, anuncios y publicidad oficiales, etc.). Para lograr este grado de solvencia y coherencia gráfica, es altamente recomendable la contratación de un **equipo especializado en diseño gráfico y comunicación** que establezca pautas técnicas válidas para todos los materiales publicados. En cuanto a la claridad del contenido y redacción de los materiales es imprescindible contar con un **editor general y un corrector de estilo** que trabajen en forma conjunta a lo largo de todo el proceso de elaboración. Asimismo, resulta imprescindible someter las primeras versiones completas del material (en lo posible ya diagramadas) a **consultas con docentes** de diferentes contextos educativos para que realicen observaciones oportunas sobre posibles obstáculos para la comprensión de los documentos. La regla general para guiar estas acciones es “Si el material no se entiende en una primera lectura, o si agobia al lector, es muy probable que sea descartado o descalificado”.

precarios, pero definiendo niveles crecientes de desempeño que pueden ser alcanzados progresivamente a lo largo de varios años. También en este caso es de vital importancia mantener la meta de logro progresivo para **todos** los estudiantes y, así, evitar que se perpetúe la estratificación existente (es decir, las diferencias de logro según grupos sociales y educativos de pertenencia).

¿Cuáles áreas curriculares priorizan los estándares?

En la práctica, el movimiento de estándares ha priorizado las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales. Las razones que justifican esa tendencia son las mismas que han regido para otros momentos de definición curricular en diferentes países. El Lenguaje y las Matemáticas se consideran pilares de la estructuración del pensamiento formal y soportes clave para la adquisición de cualquier otro tipo de conocimiento. Las Ciencias Naturales y Sociales, por su parte, contribuyen a la comprensión y explicación del medio en el cual se desarrollan y aspirarán a insertarse los estudiantes como ciudadanos responsables y participativos de la vida cívica y económica de su país. Sustentando fuertemente estas decisiones, los líderes del movimiento refieren sistemáticamente a las investigaciones socioeducativas (nacionales e internacionales) que muestran claramente el impacto de las oportunidades educativas en esas áreas (principalmente Lenguaje y Matemáticas) sobre los trayectos y logros personales de los individuos en su vida adulta. Si bien estas son las disciplinas del curriculum priorizadas en la mayor parte de los casos, no son pocos los países que han establecido estándares en otras áreas de conocimiento, como las artes (teoría y práctica), las lenguas extranjeras, la educación ciudadana y la tecnología.

¿Todas las áreas curriculares se pueden abordar de la misma manera? ¿Qué pasa con los contenidos más “polémicos” del curriculum?

Cada área disciplinar requiere de un tratamiento distinto, aunque suelen seguirse procesos similares de elaboración y validación para todos los casos. Las diferencias entre disciplinas se evidencian principalmente en el formato o diseño de los documentos y, también, en el estilo de redacción de los estándares. Por ejemplo, el área de Ciencias Sociales permite un desagregado temático más definido para cada año de escolaridad, mientras que las Matemáticas mantienen formulaciones más generales sobre habilidades comunes a varios años de escolaridad, que luego se desagregan por capacidades específicas para cada período anual (ej. la conceptualización y uso de números naturales en el primer ciclo escolar). Vale mencionar que, en todos los casos, la “división” de contenidos en períodos anuales

es una tarea compleja y potencialmente polémica, y requiere de un trabajo de consulta muy arduo para poder justificar las decisiones técnicas en ese sentido.

El proceso suele ser especialmente polémico en las áreas cuyo contenido depende de las posturas o interpretaciones ideológicas de los técnicos y de quienes validan o critican los estándares. Los contenidos de Historia, por ejemplo, pueden contener sesgos que provocan la reacción de algunos grupos sociales o círculos académicos, por lo que su proceso de definición se torna más arduo. En estos casos una estrategia posible para evitar confrontaciones es la de presentar los contenidos a modo de preguntas en vez de enunciados afirmativos. Es decir, se plantean preguntas clave que centran la atención sobre los temas prioritarios pero sin ofrecer respuestas unívocas. La desventaja de esta alternativa es que la ausencia de afirmaciones conceptuales puede limitar el diseño de los desempeños e indicadores de logro para la evaluación y, por lo tanto, debe recurrirse a ella solamente en los casos en que el disenso sostenido pone en riesgo la continuidad del proceso.

¿Qué cantidad de contenidos pueden abarcar los estándares? ¿Es posible enseñar todo lo que prescriben?

Priorizar contenidos y sintetizar su presentación es uno de los objetivos centrales de los estándares. Las escuelas suelen estar saturadas de responsabilidades y demandas curriculares, y la intención de abarcarlo todo resulta generalmente en una cobertura parcial, dispareja y superficial de los contenidos disciplinares. Los estándares, cuando se diseñan con responsabilidad técnica y una adecuada coordinación de equipos, toman en cuenta la cantidad de horas y días disponibles de clases durante los años de escolaridad. Esa es la única manera de asegurar una implementación completa en tiempos reales. Por tal razón, la bibliografía internacional sobre estándares sugiere invertir todo el tiempo que sea necesario en el diseño de un número reducido de estándares para facilitar su lectura y su inclusión en los planes de estudio de las escuelas.

¿Pueden los estándares hacer que los docentes enseñen solamente lo que será evaluado? ¿Pone esto en riesgo la formación integral de los estudiantes?

Esta pregunta exhibe una preocupación muy legítima pues una inadecuada implementación de los estándares, o una visión política distorsionada sobre su función, puede estimular prácticas pedagógicas muy limitadas a la preparación de los estudiantes para un examen. Esto puede ocurrir si los esquemas de responsabilización (*accountability*) por los resultados de rendimiento involucran

penalizaciones severas para escuelas y estudiantes que no disponen de medios y conocimientos para realizar **diseños curriculares sustanciosos que incluyan a los estándares**. Es decir, si los estándares no están acompañados y enriquecidos con una propuesta curricular integral y formadora en su sentido más amplio, se corre el riesgo de que solo sea enseñado aquello que será evaluado externamente.

Por otro lado, teóricos y defensores del movimiento sostienen que si lo que se evalúa son conocimientos sustanciales y debidamente legitimados por los actores del sistema, el enfoque de la enseñanza en esos contenidos no debería representar un problema pues los buenos estándares deben poder estimular mejores prácticas pedagógicas y aprendizajes más complejos y profundos para **todos** los alumnos.

Recordemos que los **estándares no son el currículum** de una jurisdicción o unidad educativa. Los estándares definen los conocimientos y competencias comunes que todos los estudiantes deberían alcanzar, pero dejan también margen suficiente para que cada institución o subsistema los incorpore dentro de un proyecto educativo local e integrador de otras metas educacionales y formativas. Por ejemplo, una escuela o distrito interesados en resolver los problemas de una población adolescente en riesgo social pueden ofrecer programas de orientación vocacional, trabajo comunitario o emprendimientos productivos locales sin renunciar por ello a una formación académica sólida de sus estudiantes. Por esta razón, es también importante que los estándares sean, en cuanto a su cantidad y extensión, viables de ser implementados en todos los contextos sociales de un sistema. Si los estándares saturan o superan todo el tiempo escolar disponible, las escuelas terminarán haciendo un **recorte arbitrario** de los mismos, concentrándose solamente en lo que perciben como posible en lugar de apuntar al conjunto de aprendizajes a los que todos los alumnos tienen el derecho de acceder.

¿Es realmente importante realizar una validación social tan rigurosa? ¿No conlleva riesgos de atrasos, contramarchas y discusiones interminables?

Si las consultas de validación se realizan “burocráticamente”, con la sola intención de cumplir con una formalidad política, es posible que el esfuerzo contribuya poco o nada a la legitimación de los estándares. Por el contrario, si los resultados de las consultas se traducen en ajustes técnicos que atiendan a las preocupaciones de los grupos consultados, y si esos ajustes se comunican adecuadamente a los participantes, entonces se incrementan las posibilidades de lograr mayor adhesión y capacidad de sistema para la implementación y posterior seguimiento de los resultados.

Es importante resaltar que, si bien la consulta se puede realizar con la participación de un amplio espectro de organizaciones y grupos de interés, hay actores que son especialmente críticos para lograr mejores niveles de afianzamiento e implementación de los estándares. Entre ellos se destacan los gremios docentes y los grupos colegiados de profesores en las diferentes disciplinas, las autoridades políticas y técnicas de los subsistemas nacionales, los centros de investigación educativa, las instituciones de formación docente y las empresas editoriales con mayor participación en el mercado de textos escolares. Si estos actores perciben que la propuesta es seria y decidida, que es técnicamente sólida, y que será respaldada con las inversiones necesarias para su implementación a largo plazo, gradualmente irán alineando sus acciones con los estándares para no quedar ausentes en el proceso. Recordemos que las instituciones siempre necesitan de las oportunidades de contexto para fortalecer sus agendas, y que no siempre ese fortalecimiento se logra ofreciendo resistencia a los cambios; a menudo, sumar es mejor que restar, para el beneficio común pero, también, para el beneficio de cada una de las partes.

¿Cuáles son los mayores desafíos que enfrentan los sistemas durante la elaboración de estándares?

Cualquier sistema educativo que inicie un proceso de elaboración de estándares debe anticipar, por lo menos, tres grandes desafíos propios del proceso.

El primero es conseguir profesionales idóneos y especializados para cada área disciplinar. Esto es particularmente complejo en países donde la prescripción curricular ha estado tradicionalmente centrada en los *procesos de enseñanza*, descuidando la definición de los *logros* esperados en forma operacional y observable mediante instrumentos de evaluación objetivos. La conformación de equipos bajo estas condiciones, por lo tanto, puede requerir de un tiempo inicial de capacitación y familiarización con las nuevas pautas técnicas e, inclusive, del asesoramiento externo nacional o internacional.

El segundo gran desafío es el de conciliar inteligentemente los tiempos políticos de reforma con los tiempos técnicos de elaboración y validación de estándares. Los sistemas que han encarado estos procesos con responsabilidad e interés real por generar cambios profundos han dedicado tiempos y recursos estables durante largos períodos, sin por ello descuidar los esfuerzos por construir gradualmente adhesión política. Una forma de lograrlo es la realización, al tiempo que se avanza con el trabajo técnico, de campañas preliminares de sensibilización,

publicidad y producción de materiales que anticipen diferentes aspectos de los instrumentos que serán publicados y difundidos posteriormente

El tercer gran desafío es lograr la estabilidad del financiamiento del proceso de elaboración y validación para asegurar la continuidad del trabajo, independientemente de los cambios de autoridades políticas del sector. Esto puede garantizarse si el programa de elaboración de estándares se formaliza por la vía legislativa, y no por simple decisión del Ejecutivo, de manera tal que el financiamiento y la supervisión de avances quede en manos de, por ejemplo, una comisión del Congreso, legislatura u órgano equivalente.

MODELO VIRTUAL PARA LA DIFUSIÓN DE ESTÁNDARES Ciencias Naturales

Ciclo Básico: Grados 1, 2, 3.
Ciclo Medio: Grados 4, 5, 6.
Ciclo Superior: Grados 7, 8, 9.

MATEMÁTICA.

LINGÜA

CIENCIAS NATURALES.

Investigación en la escuela

Los seres vivos

La célula y sus funciones

Los seres humanos como

organismos

Las plantas como organismos

Variación, clasificación y

herencia

Los seres vivos y el ambiente

Los materiales y sus propiedades

Procesos físicos

CIENCIAS SOCIALES

EDUCACIÓN FÍSICA

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

LENGUAS EXTRANJERAS

¿Cómo se elaboraron los estándares de Ciencias Naturales?

Informe técnico

Equipo técnico y consultores

internacionales

Instancias de validación

Diseño de instrumentos de evaluación.

Informe técnico

Orientaciones para docentes y

alumnos

LOS SERES VIVOS

La célula y sus funciones.

Los alumnos tendrán la oportunidad de aprender:

– Que las células animales y vegetales conforman tejidos y que los tejidos conforman órganos.

– Las funciones de los cloroplastos y paredes celulares en las células vegetales, y las funciones de la membrana celular, el citoplasma y el núcleo en células vegetales y animales [C].

– Que la fecundación es la fusión de células masculinas y femeninas.

– Las relaciones entre células, sus funciones y los procesos biológicos [C] en diversidad de organismos.

Continúa>>

Los seres humanos como

organismos

Las plantas como organismos

Variación, clasificación y

(herencia)

Los seres vivos y el ambiente

NIVELES DE DESEMPEÑO

Los seres vivos

¿Qué saben y pueden hacer los estudiantes en cada nivel de desempeño?

NIVEL 1

NIVEL 2

NIVEL 3

NIVEL 4

NIVEL 5

NIVEL 6

Los alumnos utilizan sus conocimientos para describir y explicar los procesos biológicos y las características de los seres vivos. Utilizan terminología científica apropiada para la descripción de los procesos biológicos (ej. nutrición, fotosíntesis) en plantas y animales. Distinguen procesos relacionados (ej. polinización, fecundación). Describen la estructura celular e identifican diferencias entre células simples animales y vegetales. Describen algunas de las causas de variación entre seres vivos. Explican que la distribución y diversidad de organismos en diferentes ambientes se ven afectadas por factores ambientales (ej. disponibilidad de luz y agua).

NIVEL 7

NIVEL 8

Competencias para la investigación, el desempeño en laboratorio y la producción de informes.

Por niveles de desempeño.

Por sub temas.

ACREDITACIÓN ACADÉMICA 2006: ALUMINOS.

Ciclo Básico

Ciclo Superior

Portafolios

Exámenes nacionales

Ingreso educación superior

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

(Instituto Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa)

Ejemplos de desempeños auténticos.

Muestra nacional 2005-2006.

Los seres vivos:

NIVEL 6

– Descripción de procesos biológicos

– Explicación de relaciones entre ambiente y organismos

<p>[C] Claves conceptuales: ¿Qué entendemos por procesos biológicos? Apuntes útiles sobre estructura celular. Colaboración del Colegio Nacional de Profesores de Ciencias y Matemáticas</p>	<p>RECURSOS DIDÁCTICOS Los seres vivos Unidad didáctica sobre fecundación (3 clases + producción de informe) Incluye: orientaciones para la planificación de secuencia didáctica, planillas de registro de observaciones, recortes de textos científicos. Instrumentos de laboratorio Orientaciones para su adquisición, uso y mantenimiento. Sobre lectura y escritura de textos científicos e informes de laboratorio en Ciclo Superior. Formatos, registro lingüísticos, estrategias de lectura y escritura, edición de borradores y versión final.</p>	<p>RÚBRICAS DE EVALUACIÓN Desempeños NIVEL 6 ¿Por qué estos estudiantes alcanzaron el Nivel 6 de desempeño? Conceptos y relaciones Argumentación empírica Uso de terminología científica</p>
<p>APUNTES DE INTERÉS Concepciones previas de los alumnos sobre este eje al ingresar al Ciclo Superior. Ideas "ingenuas" sobre células y sus funciones. Sentido común y conocimiento científico, entrevistas con alumnos. Comenta la Lic. Liliama Calligari del Sindicato Unido de Docentes (Área Promoción Pedagógica).</p>	<p>PROGRAMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN DOCENTE (2004-2010) II Convocatoria a instancias de acreditación docente profesional en Ciencias Naturales Ciclo Superior. Bases e inscripción Sedes y fechas Materiales preparatorios Textos disciplinares Textos didáctica específica Exámenes anteriores Producción de video de práctica en aula (especificaciones técnicas y de contenido)</p>	<p>OTRAS ACTIVIDADES Y PREGUNTAS DE EVALUACIÓN NIVEL 6 Resolver cuadros de datos incompletos Entrevista oral sobre procedimientos de laboratorio (video)</p>
<p>BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA Temática/Disciplinar. Publicaciones oficiales Textos de editoriales Didáctica de las Ciencias Naturales. Publicaciones oficiales Textos de editoriales</p>	<p>CÓMO REPORTAR RESULTADOS DE APRENDIZAJE Alumnos (informes trimestrales) Familias (informe parcial y final) Supervisión distrital (informe anual) Formatos sugeridos: Alumnos Familias Supervisión</p>	

Los estándares y las nuevas tecnologías de información y comunicación

Amerita una reflexión aparte la función protagónica que han tenido las nuevas tecnologías para el desarrollo, difusión e implementación de instrumentos y políticas de estándares.

Claramente, la década de los noventa y el cambio de siglo se vieron signados por un cambio tecnológico que revolucionó las formas y los tiempos de comunicación a través de la información digital. El movimiento de estándares se vio favorecido tanto por la disponibilidad de soportes duros como el CD –que permite un enorme almacenamiento y difusión de información a bajo costo– como por el desarrollo y expansión de los sitios institucionales de Internet que facilitan el acceso directo a la información con costos cada vez más bajos de conectividad para los usuarios.

En países altamente industrializados, con mayor desarrollo tecnológico y mejores posibilidades económicas de acceso para los usuarios, la difusión de materiales e instrumentos mediante Internet se ha realizado con rapidez y creciente facilidad. En América Latina el escenario es diferente, ya que una gran cantidad de escuelas y docentes no tienen acceso a la conexión digital desde sus ámbitos de trabajo, no pueden costear en forma privada los equipos y señales de conexión, o carecen de una instrucción mínima en manejo informático y, por lo tanto, muestran resistencia a la utilización de estos medios.

No caben muchas dudas de que una política de estándares en nuestra región sería casi impracticable si la comunidad educativa no cuenta con oportunidades mínimas de acceso a la información digital. La disponibilidad de equipos informáticos en las escuelas, así como el acceso a informaciones y materiales vía Internet, resultan indispensables para una adecuada difusión e implementación de los estándares por las siguientes razones:

- Los tiempos y costos de producción y difusión de materiales se reducen notablemente .
- Se multiplica la variedad de fuentes e insumos de información disponibles.
- Se garantiza una mejor comunicación sobre las normativas y procesos de gestión en tiempo y forma.
- Se facilita, a través del uso de estos medios por parte de los docentes, una mejor apropiación de las nuevas tecnologías por parte de los estudiantes; es decir, si los docentes se ponen a la vanguardia de este conocimiento, mayores

serán las posibilidades de que puedan ayudar a los alumnos a desarrollar capacidades de búsqueda y selección de información, reduciendo, así, la inmensa brecha de conocimiento digital que ya existe entre estudiantes y docentes.

Pero es quizás el formato de presentación de las informaciones lo que ha permitido una mayor apropiación de los estándares y sus funciones en la era digital. Cualquier persona o institución interesada en comprender la necesaria y deseable complejidad de una política de estándares podrá hacerlo con mayor facilidad a partir de la visualización de sus componentes técnicos y de gestión en una página web o CD que presente vínculos o hipertextos que faciliten tanto la lectura panorámica de los elementos de sistema como el acceso a informaciones específicas sin abandonar el menú de textos principales. Algunos sistemas educativos presentan páginas web o materiales en formato CD muy útiles para los usuarios escolares, como también para investigadores y funcionarios interesados en captar la interrelación de los componentes técnicos y organizacionales de los estándares. Sobre la base de los sitios web oficiales de las unidades de curriculum y evaluación de Inglaterra y de algunos estados australianos, se presenta a continuación un ejemplo de diagrama de hipertexto que ilustra las formas posibles de relacionar componentes en un sistema basado en estándares. El mismo se propone como síntesis de los contenidos de esta sección y como anticipación de algunos de los aspectos organizacionales de los estándares que son objeto de análisis en el próximo capítulo.

III. LA DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL DE LOS ESTÁNDARES

PANORAMA

- Condiciones de implementación y oportunidades de aprendizaje.
- Articulación y sinergia entre diferentes insumos y procesos de implementación.
- Enfoque en la equidad y suficiencia de oportunidades de aprendizaje.
- Revisión de esquemas de administración y financiamiento.
- Responsabilización por los resultados.

Una política de estándares responsable, centrada por definición en la meta de elevar la calidad de los aprendizajes de **todos** los estudiantes, requiere de algo más que voluntad política e instrumentos técnicos adecuados. Requiere, sobre todo, de una visión y estrategias de gestión y administración que integren y articulen todos los componentes del sistema para garantizar el logro de las metas de aprendizaje acordadas. En otras palabras, los estándares cobran sentido cuando se utilizan como pivote para lograr alineación y sinergia entre los diferentes insumos y procesos puestos al servicio de los aprendizajes. Generalmente, se describe a estas estrategias de alineación como una *organización sistémica* de la política curricular *centrada en los aprendizajes*. Esta forma de organización revierte la lógica típica con que se abordan las políticas curriculares. En vez de comenzar por la provisión de insumos y la programación de procesos para el logro de objetivos no del todo específicos ni consensuados, las políticas basadas en estándares abordan el problema por una definición clara y ampliamente validada de las metas de aprendizaje, y luego planifican los insumos, procesos y reformas estructurales necesarios para el logro efectivo de esas metas.

¿Por qué es tan importante “alinear componentes”? ¿En qué consiste esa alineación?

La importancia de la alineación de componentes radica principalmente en la necesidad de maximizar el uso de los recursos, siempre limitados, para alcanzar progresivamente las metas de aprendizaje de toda la población estudiantil. Si los estándares no logran movilizar recursos y reformar procesos clave de implementación, pierden su naturaleza de estándares y se transforman en otro intento más de cambio *desresponsabilizado* por los resultados.

Alinear componentes significa asegurarse que todos los instrumentos y procesos de implementación se diseñen y planifiquen progresivamente en referencia estricta y sistemática al contenido de los estándares de currículo.

En la práctica, esto implica que los libros de texto y otros soportes didácticos, el currículum de formación docente inicial y continua, los instrumentos de acreditación profesional, los diseños curriculares escolares, las calificaciones de los alumnos, los informes a los padres de familia, los instrumentos de evaluación y sus informes de resultados, así como los mensajes políticos y la movilización de la opinión pública, refieran permanente y sistemáticamente a los contenidos académicos y metas de logro de los estándares.

El objetivo principal de esta alineación, sobre todo en relación con el diseño de instrumentos y textos, y con la capacitación de docentes, es el de proveer adecuadas oportunidades de aprendizaje. El concepto de **oportunidad de aprendizaje** es vital para el movimiento de estándares pues le otorga legitimidad y credibilidad. En tanto el sistema, mediante las acciones de política, ofrezca oportunidades de aprendizaje adecuadas, mayores serán sus posibilidades de exigir a las administraciones locales y a las escuelas mejores resultados de aprendizaje. Si no se brindan esas oportunidades, mediante instrumentos y procesos coherentemente alineados, no existirá autoridad ni base de legitimación para establecer mecanismos sólidos de *responsabilización*. En algunos círculos académicos estas garantías sobre la provisión de insumos y procesos adecuados se denominan comúnmente “estándares de oportunidad”.

¿Qué es la responsabilización?

Responsabilización es el término utilizado para dar idea de responsabilidad política y profesional por los resultados de la gestión o de la práctica educativa. Equivale a *accountability*, en la terminología sajona, y constituye uno de los pilares del movimiento de estándares. Como se mencionó anteriormente, si las acciones de política curricular y del trabajo de los educadores no se materializan en mayores niveles de calidad y equidad en los aprendizajes, y si no se prevén mecanismos

de evaluación que den cuenta de los logros y las falencias del sistema para alcanzarlos, se pierde la naturaleza propia de los estándares.

Los estándares no son expresiones de deseo ni promesas grandilocuentes, sino un compromiso formal de mejoramiento de la calidad. Para honrar ese compromiso se necesitan mecanismos formales de control. Como en cualquier compromiso o contrato, el incumplimiento de los acuerdos conlleva consecuencias. **En materia de educación, especialmente en América Latina, el incumplimiento de los compromisos de mejorar la calidad no genera mayores consecuencias para nadie, excepto para los alumnos. Son ellos los que pagan el incumplimiento con la moneda más preciada: sus oportunidades en la vida.** Por esta razón es que los estándares proponen una alternativa diferente de política y administración educativa, centrada en los logros y las responsabilidades por los resultados y no solamente en los insumos o en las promesas de una calidad educativa pobremente definida.

¿Cómo se garantizan mayores niveles de responsabilización por los resultados de manera justa, sin estigmatizar a las escuelas ni a los estudiantes?

Como mencionáramos anteriormente, los estándares y la evaluación por sí solos no garantizan mejores resultados. Si no van acompañados de estrategias decididas y efectivas para la dotación de insumos y el mejoramiento de los procesos de gestión, difícilmente alcancen para elevar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Por otro lado, las evaluaciones deben ser técnicamente sólidas y coherentes con los estándares, tomar en cuenta los niveles de rendimiento iniciales de los alumnos (generalmente más bajos en las poblaciones más desfavorecidas) y, preferentemente, deben estar enmarcadas en un modelo de medición longitudinal que permita apreciar el progreso de los aprendizajes a lo largo del tiempo.

Si las condiciones de *oportunidad de aprendizaje* y de *evaluaciones adecuadas y justas* se cumplen, habrá mayores posibilidades de que escuelas, docentes y padres de familia valoren las medidas de política basadas en estándares en lugar de mostrar oposición. En definitiva, la apuesta por los estándares es una apuesta por mejores oportunidades e incentivos para todos los actores del sistema.

¿Cómo se financia una política de calidad basada en estándares? ¿Cómo se logra la equidad de oportunidades de aprendizaje?

En principio, con mucha transparencia y realismo. En países con grandes desafíos económicos y escasez de recursos, las metas deben establecerse de acuerdo a las

posibilidades de financiamiento, actuales y potenciales. Es preferible proponerse y financiar adecuadamente el logro efectivo de un conjunto reducido de metas para **todos** los estudiantes, que proponerse metas demasiado altas que solo podrán ser alcanzadas por un grupo selecto de alumnos. Lamentablemente, este último ha sido el caso en la mayor parte de las reformas curriculares implantadas en América Latina en las últimas dos décadas.

El movimiento de estándares, por el contrario, propone centrar la atención en metas alcanzables con los recursos disponibles (asumiendo un mejoramiento en el uso de los mismos) y hacer de esas metas y sus logros progresivos un tema central en la agenda de debate público sobre la calidad de la educación. El efecto esperado –y logrado en muchos sistemas– es el de movilizar la opinión pública y la demanda de la sociedad por mayores niveles de inversión sobre la base de datos e informaciones precisas acerca de los niveles de aprendizajes logrados. Más concretamente, se apuesta a que los datos de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizajes estimulen un mayor nivel de vigilancia social respecto de cómo se invierten los recursos para la educación. Es decir, se estimula la participación y la *responsabilización* por los resultados, lo cual refiere nuevamente a la *dimensión política* de los estándares que mencionáramos al comienzo de este documento.

En Estados Unidos, la responsabilidad compartida entre escuelas y Estado por los resultados de aprendizaje ha dado lugar a interesantes polémicas que, frecuentemente, se resuelven por la vía judicial. Concretamente, cuando el Estado instala un mecanismo de responsabilización escolar por los resultados de aprendizaje, automáticamente asume para sí la responsabilidad de ofrecer las condiciones materiales y los recursos profesionales necesarios para el alcance de los estándares. Si el Estado no cumple con esa responsabilidad, los distritos escolares pueden llevar, como, de hecho, ha ocurrido, sus demandas a los tribunales de su jurisdicción. Frente a estas instancias, inéditas hasta hace dos décadas, el Poder Judicial ha tenido que comisionar estudios para calcular el costo de implementación de las reformas (por ejemplo, costos de implementación anual por alumno) para poder emitir un fallo sustentado. Es decir, si el cálculo dicta que el costo mínimo de implementación por alumno es de 12.000 dólares anuales, y si la capacidad de recaudación fiscal del distrito no supera los 8.000 dólares per cápita, el Estado debe financiar la diferencia o, de lo contrario, queda legalmente inhabilitado para exigir resultados a las escuelas. Como los esfuerzos y costos de inversión son mayores cuando se trata de la educación de poblaciones históricamente desfavorecidas y en condiciones de grave rezago educativo, estos mecanismos de responsabilización y cálculo de costos refuerzan el sentido político de equidad que subyace a los

estándares; en otras palabras, los mecanismos imponen al sistema la necesidad legal de calcular y poner a disposición recursos materiales y humanos adecuados y suficientes según las demandas de las diferentes poblaciones para el logro de los estándares por parte de **todos** los alumnos.

¿Requieren los estándares una mayor descentralización de la administración de los sistemas educativos?

En los países sajones, donde la administración escolar ha sido históricamente descentralizada, los estándares no implicaron reformas importantes en este sentido. Por lo contrario, la necesidad de elevar el piso de financiamiento y mejorar las oportunidades de aprendizaje impuso a los estados y al gobierno federal responsabilidades “centrales” que antes no tenían o que asumían solo esporádicamente.

En los países donde la administración del sistema educativo está muy centralizada, los estándares pueden requerir algunos dispositivos de gestión que permitan un uso más autónomo de los recursos. Esto es así porque los estándares, como hemos discutido anteriormente, postulan metas de aprendizaje pero **no prescriben** las formas en que estas metas han de alcanzarse sino que estimulan y apoyan diferentes alternativas de curriculum y otras estrategias o procesos educacionales según las necesidades de diferentes escuelas y tipos de población estudiantil.

Dicho de otro modo, **las escuelas deberían tener la posibilidad de desarrollar y financiar las estrategias organizacionales y pedagógicas más adecuadas para los estudiantes que atienden, y disponer de un presupuesto específico para invertir en los recursos humanos y materiales que les sean más útiles para alcanzar los estándares.**

¿Cuáles cambios de organización y gestión escolar implican los estándares?

Una política de estándares no implica necesariamente una reforma organizacional o estructural de las escuelas, aunque sin dudas puede promover o “traccionar” muchos de los cambios necesarios para mejorar el modo en que operan las instituciones.

Varias reformas educativas de los años noventa en América Latina intentaron modificar algunas de las estructuras y formas de gestión de las escuelas, pero la experiencia demostró, en muchos casos, que las normas por sí solas no bastan

Estándares y organización escolar en EE.UU.

Algunas características comunes

Aspectos políticos

- Esfuerzos decididos para diagnosticar y estimular demandas de las familias, estudiantes y organizaciones civiles locales para elevar la calidad de los aprendizajes y alcanzar los estándares estatales.
- Reformulación de los problemas “históricos” de la institución para vincular cada uno de ellos a los fines de mejoramiento de los resultados de aprendizaje, y evitar, así, la dispersión de energía en la solución de problemas que no contribuyen sustancialmente a una mejor calidad académica.
- Creación o fortalecimiento de alianzas institucionales entre la escuela y organizaciones locales, tales como cámaras de empresarios y programas de educación superior, para vincular más directamente los estándares con las necesidades de inserción laboral y académica de los estudiantes.
- Declaración pública de los compromisos específicos de mejoramiento de los resultados de aprendizajes en el mediano y largo plazo, verificables a través de evaluaciones internas y externas, para lograr mayores niveles de adhesión y apoyo sostenido en el tiempo.

Aspectos técnicos

- Análisis riguroso y en equipo de los estándares estatales para asegurar un entendimiento común respecto a las demandas y desafíos que ellos imponen.
- Diagnóstico académico de la población estudiantil, a partir de datos previos o generados para tal fin, para estimar con la mayor exactitud posible las “distancias” entre los saberes de diferentes grupos de alumnos y los que postulan los estándares.
- Análisis de los procesos administrativos y pedagógicos que precisan ser mejorados para garantizar mejores logros académicos.
- Revisión exhaustiva y desarrollo de programas curriculares y planificación de clases que ofrezcan oportunidades idóneas de aprendizaje para el logro de los estándares.
- Desarrollo, redacción y socialización de criterios comunes de evaluación (basados en estándares de desempeño oficiales y en rúbricas diseñadas por la institución).

Aspectos organizacionales

- Reformulación de la asignación y el uso de recursos para vincular cada erogación prioritariamente a las metas de mejoramiento académico.
- Definición de criterios muy específicos y consensuados para seleccionar y financiar los programas de capacitación docente.
- Reagrupamiento de estudiantes según saberes previos, o la práctica de tutoría de pares para fortalecer el aprendizaje colaborativo de alumnos con diferentes niveles de conocimiento.
- Institución de programas de apoyo y nivelación en horarios especiales y durante recesos estivales.
- Uso sistemático de los datos recogidos por evaluaciones internas y externas para la toma de decisiones administrativas y pedagógicas.
- Persistencia en el compromiso de que ningún estudiante podrá acreditar culminación de estudios a menos que demuestre haber alcanzado los niveles de desempeño acordados como mínimos, y garantías de que los alumnos tendrán todas las oportunidades de acreditar esos saberes en múltiples instancias de evaluación (sin bajar ninguna de las expectativas de aprendizaje).

para que esos cambios sean efectivos. Un ejemplo claro de esta problemática ha sido el intento, en algunos países, por regular normativamente la participación de los padres de familia y de los docentes en el gobierno escolar. Si bien la normativa estimuló la participación formal de estos actores en algunos ámbitos de decisión, no fue suficiente para estimular una mayor demanda por la calidad de los procesos pedagógicos y de los aprendizajes.

Cuando los estándares están legitimados socialmente y en la comunidad educativa, y cuando la percepción de los actores locales es que el Estado es coherente y solvente en su intención de que los estándares sean alcanzados, aumentan las posibilidades de que la escuela reorganice voluntariamente sus esquemas de gestión administrativa y pedagógica para elevar la calidad de su trabajo y los resultados.

Aun así, las disposiciones legales pueden resultar muy oportunas para habilitar prácticas que, en la actualidad, no se realizan. Por ejemplo, la posibilidad de que las escuelas reagrupen a los estudiantes según sus saberes previos y no necesariamente por edad y grado, que los docentes dispongan de horarios específicos –y rentados– para reuniones de equipo y planificación de clases y evaluaciones, y que los docentes (especialmente en la educación secundaria urbana) puedan concentrar la mayor parte de su trabajo en una sola institución en vez de tenerlo distribuido en varias escuelas y grupos diferentes de estudiantes.

En Estados Unidos una gran parte de la literatura académica educacional focaliza su atención en los cambios profundos que experimentaron muchos distritos educativos y sus escuelas a partir del movimiento de estándares. Aunque los casos relevados son innumerables y correspondientes a una amplísima variedad de contextos entre los estados y al interior de los mismos, se aprecia cierta homogeneidad en cuanto a los tipos de reformas impulsadas en el nivel local para enfrentar con eficiencia el desafío de alcanzar los estándares adoptados por el sistema. En general, los casos y las conclusiones que se derivan de su estudio coinciden en que las escuelas y distritos que pudieron liderar cambios efectivos para mejorar los resultados de aprendizajes, muestran acciones de política similares a las descritas como deseables en este documento para los sistemas educativos de gran escala. Es decir, abordaron las reformas integralmente desde los terrenos político, técnico y organizacional.

En muchos casos se lograron mayores niveles de eficiencia mediante asociaciones estratégicas entre diferentes distritos. En Estados Unidos estas alianzas se denominan comúnmente *consorcios* y permiten lograr economías de escala para

una mejor utilización de los recursos. Es decir, la demanda de insumos (libros, capacitaciones, equipamiento técnico, etc.) de una mayor cantidad de escuelas permite acceder a bienes y servicios educativos a un costo muy inferior del que resultaría de la demanda de una escuela o distrito individual. Varios de estos consorcios se conformaron a partir del movimiento de estándares con la misión específica de que **todos** los alumnos alcancen los estándares estatales y, en algunos casos, internacionales, principalmente en Ciencias y Matemáticas .

¿Qué pasa cuando los docentes no tienen una formación adecuada para implementar los estándares y garantizar oportunidades adecuadas de aprendizaje?

Muchos de los problemas vinculados con la formación y las capacidades de los docentes en ejercicio son, indudablemente, anteriores al movimiento de estándares. Lo que sucedió a partir de este movimiento, y en particular con los datos ofrecidos por algunas evaluaciones internacionales que lo impulsaron, es que esos problemas salieron a la luz y pudieron ser documentados más sistemáticamente. Por ejemplo, el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS-TIMMS-R) demostró que uno de los factores principales que explican los bajos resultados académicos en países como Estados Unidos y Chile es el escaso dominio que los docentes reportan tener sobre los contenidos disciplinarios que deben enseñar. En ausencia de estándares, donde cada escuela decide qué se enseña y con qué profundidad, es previsible que cada docente realice una selección de contenidos en función de sus propios conocimientos y dominio sobre los mismos reduciendo, así, las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, tal como quedó evidenciado en dicho estudio. Frente a esta situación, los estándares de currículo pueden contribuir, al menos, de dos maneras diferentes. En primer lugar, cuando los estándares son sustantivos, detallados y están bien redactados, suelen constituirse como buenos instrumentos formadores en las diferentes disciplinas. Es decir, para un docente con débil formación de base en Ciencias, Matemáticas o Geografía, los buenos estándares ofrecen un esquema organizado y ejemplificado de los diferentes conceptos, relaciones y formas de hacer evidente el conocimiento en juego. Aunque esto no garantiza, ni debiera garantizar, un conocimiento profundo de los contenidos disciplinares, representa un mejor punto de partida para que los docentes identifiquen más claramente cuáles son sus propias necesidades de aprendizaje y puedan recurrir en forma independiente a las fuentes que les resulten más instructivas sobre esos contenidos. En segundo lugar, los estándares pueden y deben servir de base para

ESTADOS UNIDOS

Síntesis de estrategias de implementación de estándares en ocho estados

Hacia fines de la década de los noventa, cuando ya todos los estados de la federación habían adoptado o desarrollado estándares de currículum y sistemas de evaluación y responsabilización, el CPRE (Consortio para la Investigación de Política Educativa), con sede en la Universidad de Pennsylvania, comisionó un estudio sobre las estrategias de implementación de estándares utilizadas en ocho estados del país: California, Colorado, Florida, Kentucky, Maryland, Michigan, Minnesota y Texas. Este estudio analizó las políticas de implementación de estándares de cada sistema estadual a la luz de los siete tipos de acciones o condiciones que CPRE considera indispensables para garantizar **capacidades organizacionales** y poder ofrecer **oportunidades de aprendizaje** adecuadas para todos los alumnos. Tres de esas condiciones corresponden al nivel del aula y cuatro al nivel del sistema escolar, distrital o estadual:

Condiciones de implementación de estándares

Nivel del aula

- Conocimientos y competencias docentes.
- Motivación de los estudiantes y prerrequisitos de aprendizaje (*readiness to learn*).
- Materiales curriculares para docentes y estudiantes.

Nivel escolar, distrital o estadual

- Cantidad y calificaciones del personal de aula (docentes, ayudantes y asesores).
- Intensidad y tipos de interacción entre los niveles de organización y al interior de cada uno de ellos.
- Recursos materiales para escuelas y distritos.
- Organización y criterios de asignación de recursos.

Importa destacar que, aunque las estrategias de implementación analizadas son variadas y particulares al contexto político-administrativo de cada estado, todas fueron impulsadas con la intención explícita de elevar los niveles de aprendizaje para el logro de los estándares, y difícilmente habrían cobrado el mismo ímpetu y grado de articulación si no hubieran estado política y técnicamente motivadas por un objetivo tan definido.

Estrategias comunes a los ocho estados de la muestra

I. Creación de infraestructura externa para la provisión de servicios de desarrollo profesional y asistencia técnica. Los estados, en vez de incrementar la cantidad de personal “central” para brindar soporte técnico y profesional, delegaron estas funciones en centros regionales creados o fortalecidos para esos fines. Estos centros consisten en instituciones especializadas en programas de apoyo a poblaciones específicas, redes de profesionales expertos en las disciplinas, grupos de educadores con excelente desempeño profesional contratados para ofrecer soporte técnico-pedagógico a las escuelas con bajos resultados académicos, y universidades estaduais o privadas cuyos programas o proyectos de desarrollo profesional hayan resultado efectivos y puedan ser replicados a escala.

II. Elaboración de estándares de desarrollo profesional. Todos los estados de la

muestra desarrollaron algún esquema de estándares o indicadores de calidad para la evaluación de docentes en ejercicio o en proceso de formación profesional (estándares para el ingreso y graduación en carreras pedagógicas y para la permanencia en el cargo), así como para la acreditación de proveedores de servicios de capacitación y asistencia técnica. En todos los casos, los múltiples programas de evaluación y acreditación impulsados o renovados pusieron especial énfasis en los contenidos disciplinares y en las estrategias pedagógicas que mejor sirvieran el objetivo de elevar los niveles y resultados de aprendizaje de los estudiantes respecto de los estándares de currículo. Algunos estados decidieron acreditar sus estándares y programas de profesionalización docente ante organizaciones nacionales especializadas como la Comisión Nacional para la Enseñanza (National Commission on Teaching) y el Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente (NCATE). Esas organizaciones nacionales, a su vez, reformularon sus estándares durante la última década para articularlos más coherentemente con las demandas profesionales de una reforma nacional basada en estándares de currículo.

III. Provisión de materiales curriculares. Uno de los grandes desafíos para los estados fue el de proveer materiales de desarrollo curricular lo suficientemente útiles y específicos como para orientar la enseñanza y la evaluación de los estándares y, simultáneamente, evitar la percepción pública de que el estado invadía el “territorio” local para las decisiones de curriculum. Sin embargo, dado el grado de legitimidad con que contaban los estándares en estos estados, los docentes ejercieron una fuerte demanda de orientaciones muy específicas que facilitó la viabilidad política de estas acciones. Entre los soportes materiales más frecuentemente distribuidos se cuentan: marcos curriculares coherentes con los estándares, textos escolares y listas de textos comerciales aprobados por el estado, ejemplos de buenas prácticas pedagógicas, itinerarios didácticos y cronogramas de planificación sugeridos; materiales de trabajo disponibles en Internet y bancos de datos on-line para la consulta bibliográfica y de experiencias en escuelas; modelos de evaluaciones, rúbricas e instrucciones para compilar portafolios de trabajos. Adicionalmente, algunos estados financiaron o recomendaron programas o “paquetes” instruccionales de organizaciones privadas que hubieran probado ser efectivos y coherentes con los contenidos de los estándares.

IV. Organización escolar y distribución de recursos. En cuanto a la organización escolar, nuevamente los estados enfrentaron el desafío de lograr un equilibrio entre las nuevas normativas que introducía la reforma y la autonomía histórica de las escuelas y distritos para este tipo de decisiones (por ejemplo, la libre contratación de personal docente). Pero en este rubro también resultó clave la legitimidad de los estándares y de los mecanismos de responsabilización por los resultados, en tanto las escuelas demandan asistencia técnica central para implementar los mejores dispositivos organizacionales para la consecución de las metas curriculares. Las escuelas elaboran sus planes institucionales con asistencia técnica y posterior aprobación del estado, y los logros y dificultades de su implementación (incluyendo los resultados progresivos de aprendizaje) son objeto de seguimiento y evaluación por parte de la administración central. Simultáneamente, las decisiones centrales sobre asignación de recursos estatales (adicionales a los que procura cada distrito mediante impuestos específicos) se toman sobre la base de los resultados que evidencian progresivamente las escuelas con el propósito de estimular la responsabilización y de mejorar la equidad, apoyando a las escuelas o distritos cuya capacidad de recaudación fiscal no puede garantizar un financiamiento adecuado de las condiciones de implementación de los estándares. Fuente: Massell, Diane (1998). Información en www.cpre.org

los diseños de programas nacionales o regionales de formación docente, de manera tal que la preparación para el trabajo profesional sea coherente con los tipos de aprendizajes que el sistema espera de los alumnos. Estos programas así planteados constituyen los *estándares de formación docente*, o *estándares de enseñanza*, y permiten a los sistemas establecer instancias de acreditación –no meramente de titulación– durante las cuales los docentes graduados que quieran comenzar o continuar con su trabajo en aula deben demostrar:

- Profundo dominio conceptual de las áreas curriculares escolares.
- Competencias pedagógicas sólidas y compatibles con las demandas instruccionales de los estándares.

Estas instancias de acreditación deben ser parte de la formación inicial de las nuevas generaciones de docentes al momento de graduarse en los programas correspondientes, así como también de la formación continua de los docentes que se encuentran trabajando desde antes de la implementación de los estándares. Los mecanismos de acreditación pueden ser variados, e incluyen desde exámenes nacionales administrados por agencias especializadas hasta la presentación de portafolios, videos de su práctica en aula y trabajos de tesis o investigación aplicada. Lo que decididamente se desincentiva en estos programas de acreditación es la acumulación de puntaje de carrera magisterial obtenido en cursos y talleres de cuestionable calidad, o inadecuadamente articulados con las demandas profesionales que implica la implementación de los estándares de currículo en las escuelas.

IV. A MODO DE SÍNTESIS

Como se ha evidenciado en las secciones anteriores, el concepto de estándares es multidimensional y difícil de abarcar en una explicación de pocas páginas. Para resumir algunos de los puntos más importantes de este trabajo, y facilitar así la comprensión de los lectores que acceden por primera vez al tema, se presenta a continuación una síntesis sinóptica que compara las características del movimiento de estándares con las de las políticas curriculares impulsadas en América Latina durante las dos últimas décadas. La comparación permitirá, por efecto de contraste, comprender mejor cuáles aspectos del movimiento de estándares lo hacen distintivo y potencialmente atractivo para quienes estén interesados en investigar o impulsar políticas educativas centradas en la calidad y logro efectivo de los aprendizajes.

Movimiento de estándares	Políticas curriculares en América Latina ¹¹	
Dimensión política		
Agenda de Estado y reformas centradas en la calidad	Fuerte determinación para centrar la atención de la comunidad educativa y de la opinión pública en la calidad y los resultados de aprendizajes como ejes de reforma. Establecimiento de compromisos y mandatos legales específicos para el mejoramiento de resultados en plazos predeterminados.	Bajos niveles de información y de opinión pública en torno a los contenidos curriculares y su alcance en la práctica. Reformas curriculares centradas en la “promoción” de mejores aprendizajes, pero sin compromisos políticos formales con los resultados.
Debates profesionales y académicos	Impulso a la investigación aplicada sobre diferentes aspectos técnicos y organizacionales de implementación.	Baja producción de investigación aplicada. Énfasis en literatura de opinión y temáticas dispersas. Escasa atención a problemas de definición y logros de aprendizajes.
Disponibilidad y visibilidad de recursos	Decisiones de reforma acompañadas por líneas y estrategias de financiamiento sustentables.	Inversión inicial para dar impulso a los cambios pero sin previsiones de sostenibilidad en el tiempo.
Adhesión y alianzas interinstitucionales	Establecimiento de alianzas entre gobierno, organizaciones académicas y no gubernamentales y sindicatos docentes para promover e implementar los cambios.	Decisiones verticales de reforma sin adhesión (y en muchos casos con oposición) de instituciones y organizaciones clave para la implementación.
Uso de símbolos adecuados	Estrategias de comunicación y selección de retóricas e informaciones adecuadas para captar la atención y adhesión de actores clave a lo largo de todo el proceso de reforma.	Comunicación de decisiones ya tomadas, mensajes inespecíficos y estrategias débiles para dar respuesta a las críticas.

¹¹ Las afirmaciones que se presentan sobre políticas curriculares en América Latina son generalizaciones derivadas del seguimiento realizado por este Grupo de Trabajo desde el año 1999 y del estudio comparado sobre reformas curriculares de Ferrer (2004). Sin embargo, existen excepciones importantes que serán ilustradas en el trabajo que este Grupo realiza actualmente sobre estándares de currículo en América Latina.

Dimensión técnico metodológica	Movimiento de estándares	Políticas curriculares en América Latina
Características técnicas de los instrumentos curriculares	Operacionalización de los contenidos curriculares: definiciones técnicas muy claras y bien secuenciadas sobre las expectativas de aprendizaje.	Metas generales: definiciones demasiado amplias sobre los aprendizajes esperados, que dejan lugar a interpretaciones locales muy dispares.
Alineación de instrumentos curriculares e instrumentos de evaluación	Elaboración de instrumentos de evaluación técnicamente alineados con las expectativas de aprendizaje prescritas en los estándares.	Instrumentos de evaluación contruidos por equipos desvinculados técnica o institucionalmente de los del curriculum, y uso de modelos técnicos incompatibles con los usos previstos de las evaluaciones ¹² .
Validación profesional de instrumentos	Procesos de revisión permanente de instrumentos con la participación de equipos técnicos especializados y de docentes en ejercicio.	En general, aunque con excepciones, los instrumentos se diseñan al interior de un grupo reducido de profesionales, con escasas instancias de consulta a profesionales externos y docentes en ejercicio.
Validación social de instrumentos	Amplias consultas a representantes de diferentes grupos de interés y a los ciudadanos en general, registro sistemático de aportes y modificaciones efectivas en los contenidos propuestos.	Consultas acotadas en tiempos muy reducidos, ausencia de documentación pública sobre los aportes y descalificación de los cambios sugeridos por algunos grupos o instituciones, especialmente los docentes.

¹² Se refiere aquí al uso de pruebas referidas a normas, las cuales permiten comparar niveles de rendimiento entre grupos de estudiantes pero no respecto de criterios de logro curricular claramente definidos. Agenda de Estado y reformas centradas en la calidad. Debates profesionales y académicos. Disponibilidad y visibilidad de recursos. Adhesión interinstitucionales. Uso de símbolos adecuados.

Movimiento de estándares

Políticas curriculares en América Latina

Dimensión organizacional

Alineación de componentes

Visión sistémica de reforma: coherencia entre los contenidos de los estándares y los de otros componentes vitales de implementación (libros de texto, formación y acreditación docente, evaluación, organización escolar, etc.).

Trabajo aislado de los equipos de diferentes áreas de la administración del sector. Ausencia de liderazgo para lograr coherencia y sinergia entre las diferentes acciones de reforma.

Mecanismos de responsabilización

Establecimiento de mecanismos concretos de responsabilización por los resultados progresivos de aprendizaje: difusión pública de los resultados de las evaluaciones, líneas de financiamiento sujetas a resultados para ayudar a las poblaciones estudiantiles más rezagadas, sistemas de acreditación profesional e institucional alineados con los estándares, etc.

Con raras excepciones, ausencia absoluta de cualquier tipo de responsabilidad formal, política o profesional, por los resultados del aprendizaje. Se asume que “el Estado” es responsable pero no se define explícitamente cuál debería ser la responsabilidad ni en qué tiempos debería cumplirse, ni, tampoco, mediante cuáles mecanismos e instrumentos debería vigilarse ese cumplimiento.

Financiamiento

Diseño de alternativas de financiamiento (recaudación y redistribución de fondos públicos) para mejorar insumos y procesos según las necesidades y puntos de partida de diferentes poblaciones

Financiamiento “igualitario” pero no equitativo para la implementación del currículum y para el logro de aprendizajes. Falta de transparencia en las fórmulas de recaudación y distribución de recursos. Reproducción y profundización de las diferencias entre grupos socioeconómicos de pertenencia en el acceso al conocimiento según grupos socioeconómicos de pertenencia.

V. LA CONVENIENCIA Y VIABILIDAD DE LOS ESTÁNDARES DE CURRÍCULUM EN AMÉRICA LATINA

Orientaciones para el análisis de contexto

Quizás la pregunta que debemos formularnos en este trabajo apunte a la conveniencia de introducir estándares de currículo en los sistemas educativos de la región. La cautela nos llevaría a responder que todo depende del contexto nacional y, particularmente, del contexto de las reformas curriculares en curso o recientemente impulsadas. Pero el conocimiento de varias experiencias internacionales, a su vez, nos inclina a responder que vale la pena considerar la posibilidad de invertir tiempo y recursos para realizarlo.

Tradicionalmente, este tipo de documentos concluyen con un conjunto de recomendaciones formales sobre las acciones de política que debieran tomarse para iniciar un proceso de cambios o reforma como los descritos en secciones anteriores. Dado que el contenido de este trabajo incluyó informaciones y orientaciones prácticas sobre los procesos de iniciativa, elaboración e implementación de estándares, no consideramos necesario redundar nuevamente en detalles técnicos y organizacionales.

En su lugar, preferimos cerrar este trabajo ofreciendo un conjunto de preguntas que cualquier diseñador de políticas, investigador o analista debería plantearse antes de decidir o emitir juicios sobre la conveniencia de introducir estándares de currículo en un sistema educativo nacional o subnacional. Se asume que las respuestas a esas preguntas deberían estar sustentadas no solamente en percepciones u opiniones personales o institucionales, sino, también, en datos empíricos acerca de la situación del sistema recogidos a partir de una variedad de fuentes lo suficientemente heterogéneas (estadísticas, evaluaciones, investigaciones, etc.). Las preguntas se presentan en relación a sistemas educativos nacionales, aunque son igualmente válidas para contextos educativos subnacionales (estados o provincias, municipios, o redes escolares bajo una administración común) interesados en elevar sostenidamente la calidad de los aprendizajes de todos los alumnos.

Necesidad de cambios

- ¿Existen demandas sociales y del propio sistema educativo para un mejoramiento en la calidad de los aprendizajes y de los instrumentos curriculares oficiales?
- ¿Qué evidencia empírica existe acerca de la calidad y profundidad de los aprendizajes en la actualidad? (Pruebas nacionales de rendimiento, pruebas internacionales comparadas de aprendizaje, investigaciones académicas, etc.).
- ¿Qué datos hay disponibles acerca de algunas de las razones que explican los problemas de logro de aprendizajes? (Problemas que se atribuyen solamente a las condiciones desfavorables de algunos grupos sociales; evidencia sobre el grado de implementación del currículo en las aulas del sistema; problemas de interpretación del currículo, etc.).

Contexto político

- ¿Está el sector, dentro del contexto político nacional, lo suficientemente fuerte como para impulsar cambios, enfrentar críticas y asumir responsabilidades por los resultados?
- ¿Tienen las autoridades superiores del sector la convicción y la capacidad de liderazgo suficientes para impulsar el **trabajo coordinado** entre los órganos de línea y para generar alianzas con otras organizaciones influyentes del sistema?
- ¿Se cuenta con tiempos de acción lo suficientemente amplios como para producir y validar instrumentos idóneos y generar adhesión pública o, por el contrario, los tiempos políticos exigen decisiones de efecto rápido?
- ¿Existe capacidad y voluntad de financiamiento de un proceso técnico y comunicacional de largo plazo?

Desarrollo de instrumentos

- ¿Cuenta la administración del sector con equipos preparados para el desafío técnico, o con recursos suficientes para contratar consultores nacionales e internacionales especializados?
- ¿Con qué informaciones se cuenta sobre la calidad técnica de los marcos curriculares vigentes, y cuáles aspectos deberían mejorarse para acercarse a un modelo de estándares?

- ¿Qué grado de legitimación e institucionalización tienen esos marcos curriculares, teniendo en cuenta los procesos de validación técnica y política que atravesaron durante su elaboración? ¿Han logrado instalarse en la práctica escolar o son, en su mayor parte, ignorados?
- ¿Son esos instrumentos lo suficientemente sólidos como para utilizarse como punto de partida para el diseño de estándares, o debería iniciarse un proceso de elaboración “desde cero”?
- ¿Cuenta el sistema con instrumentos estandarizados de evaluación de aprendizajes? ¿Qué grado de alineación tienen con el currículo vigente y en qué medida han aportado datos confiables acerca del logro de aprendizajes de diferentes poblaciones?
- ¿Es posible, técnica y políticamente, llevar a cabo una reorganización del sistema para alinear sus objetivos e instrumentos con los estándares?

Organización y gestión del sistema

- ¿Qué datos sistemáticamente recogidos existen acerca del funcionamiento y los problemas de otras acciones de política y gestión relacionadas con el currículo vigente? (Calidad de la formación y capacitación continua de docentes, calidad de textos escolares disponibles y presencia en las escuelas, publicación y uso de los datos de las evaluaciones nacionales de aprendizaje, programas especiales de apoyo a poblaciones desfavorecidas, etc.).
- ¿Existe capacidad de liderazgo técnico y político para asegurar estrategias de trabajo conjunto, es decir, de *alineación*, entre esas políticas y los estándares de currículo?
- ¿Es posible, en el contexto político actual, diseñar e impulsar formas alternativas de financiamiento a la implementación y logro de los estándares a largo plazo? ¿Puntualmente, es posible que las fórmulas de redistribución y asignación de recursos se vinculen formal y más directamente con las *necesidades diferenciales* de los diferentes grupos socioeducativos para alcanzar los estándares?
- ¿Existe voluntad política y capacidad de negociación con diferentes grupos de interés para establecer mecanismos de *responsabilización* por los resultados?

Las respuestas a estas preguntas deberían poder contribuir a la formulación de una línea de base lo suficientemente objetiva como para decidir si es posible y deseable embarcarse en un programa de estándares, o si es necesario ajustar primero algunas condiciones del sistema antes de iniciar un proceso de esa naturaleza.

Las preguntas, tal como están formuladas, podrían resultar intimidantes en tanto las condiciones preexistentes de un sistema nunca son ideales, ni los problemas técnicos y políticos sencillos de resolver. Pero el valor de estas preguntas reside en que pueden ayudar a determinar, principalmente, si existe voluntad política y capacidad de gestión para modificar esas condiciones, apoyándose en los estándares como pivote para el redireccionamiento de las políticas educativas en favor de la calidad y la equidad en los aprendizajes.

Si se prevé que esas condiciones no podrán modificarse, entonces, quizás, es preferible buscar otras alternativas de política y estrategias de mejoramiento de la calidad. Si, en cambio, se considera que las condiciones son propicias o que pueden mejorarse para sentar una base de partida más sólida, entonces puede ser recomendable el inicio de compromisos y acciones a favor de los estándares.

Es importante tener en cuenta que existen variadas experiencias internacionales interesantes y exitosas en el terreno de los estándares, y que hay formas de acceder a la información y asesoramiento de profesionales e instituciones especializados en la materia. Los costos de asesoramiento no son excesivamente altos y pueden contribuir sustantivamente al diseño de instrumentos idóneos, así como al fortalecimiento de los procesos necesarios para lograr mayor alineación, sinergia y efectividad en el planeamiento de las acciones de política.

En resumen, si se dan las condiciones básicas de voluntad política y capacidad de liderazgo sistémico, y si estas se acompañan con asesoramiento idóneo a lo largo de todo el proceso, los estándares pueden volverse un importante motor y articulador de cambios dentro de los procesos de gestión y política curricular. Con este trabajo esperamos haber ofrecido suficientes orientaciones conceptuales y metodológicas como para alentar el inicio de acciones viables, técnicamente responsables y centradas en la calidad, la equidad y la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de **todos** los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA Y RECOMENDADA

- Adams, Jacob Jr. & Michael Kirst (1999) New demands and concepts for educational accountability: Striving for results in an era of excellence. En AERA (1999) Handbook of Research on Educational Administration. 2da edición. Capítulo 22.
- American Federation of Teachers (2003) Where we stand: Standards-based assessment and accountability. www.aft.org
- American Federation of Teachers (2001) The instructional demands of standards-based reforms. www.aft.org
- Apple, Michael (1999) Rhetorical reforms: Markets, standards and inequality. Current Issues in Comparative Education, Volume I, Number 2.
- Clune, William (1993) The shift from equity to adequacy in school finance. The World and I, 8, 9, 389-405.
- Consortium for Policy Research in Education (1993) Developing content standards: Creating a process for change. Policy Briefs, Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Corrales, Javier (1999) Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas. PREAL. Documento 14.
- CPRE. Desarrollando estándares de contenido: Creando un proceso para el cambio
CPRE Policy Briefs, octubre de 1993.
- Elmore, Richard F. and Fuhrman, Susan H. (1994) Governing curriculum: Changing patterns in policy, politics, and practice. In The Governance of curriculum: The 1994 ASCD Yearbook. ASCD, Alexandria, Virginia.
- Esquivel, Juan Manuel (1998) Proyecto de Establecimiento de Estándares para la Educación Primaria en Centroamérica. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Ferrer, Guillermo (2004) Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados? Grupo de Análisis para el Desarrollo. Lima. Documento de trabajo 45. F
- Ferrer, Guillermo (2003) Los estándares de currículo en América Latina. Revista Al Tablero del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, N° 19, abril 2003. Disponible en www.mineduacion.gov.co
- Fuhrman, Susan H. (1994) Challenges in systemic education reform. Policy Briefs, Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Fullan, Michael G. (1994) Coordinating top-down and bottom-up strategies for education reform. In The Governance of curriculum: The 1994 ASCD Yearbook. ASCD, Alexandria, Virginia.

- Kendall, John (2001) A technical guide for revising or developing standards and benchmarks. Mid-continent Research for Education and Learning.
- Kirst, Michael W. (1994) The politics of nationalizing curricular content. *American Journal of Education*, 102, 383-393.
- Linn, Robert L. Responsabilización basada en estándares: Diez sugerencias. *Brief* basado en el Reporte Técnico N°. 490 de CSE, 1998.
- Linn, R., & Herman, J. L. (1997, February). A policy maker's guide to standards-led assessment. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Massell, Diane (1994) Achieving consensus: Setting the agenda for state curriculum reform. In *The Governance of curriculum: The 1994 ASCD Yearbook*. ASCD, Alexandria, Virginia.
- Massell, Diane (1994b) Three challenges for national content standards. *Education and Urban Society*, 26, 2, 185-195.
- Massell, Diane (1998) State strategies for building local capacity: Addressing the needs of standards-based reform. Policy Briefs, Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Massell, Diane; Kirst, Michael and Hoppe, Margaret (1997) Persistence and change: Standards-based systemic reform in nine states. Policy Briefs, Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- McLauchlan de Arregui, Patricia y otros (2001) Certificación de aprendizajes escolares al término de la secundaria: Experiencias internacionales y opciones para el Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. Documento de trabajo N° 4. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2006) Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 1^{er} Ciclo EGB/Nivel Primario.
- Ministerio de Educación de Chile (2004) Competencias para la vida: Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000.
- National Curriculum On Line – England – Science Education. www.nc.uk.net
- NCREL (on line) The Vermont portfolio project. *Adaptación de* Bond, L., with Friedman, L. & van der Ploeg, A. (1994) Surveying the landscape of state educational assessment programs: The responses of state student assessment programs to educational reform. Washington, DC: Council for Educational Development and Research.
- Palmer, Diane (2001) El desarrollo de estándares de contenido en el estado de Maryland. Seminario Internacional sobre Estándares y Evaluación de Logros de Aprendizaje. Grupo de Análisis para el Desarrollo-PREAL. Lima, octubre de 2001.

- Porter, Andrew C.; Smithson, John, and Osthoff, Eric (1994) Standards setting as a strategy for upgrading high school mathematics and science. In *The Governance of curriculum: The 1994 ASCD Yearbook*. ASCD, Alexandria, VA.
- Ravela, Pedro (2001) ¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina? PREAL.
- Ravela, Pedro, Ed. (2001) Los próximos pasos: ¿Hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina? PREAL. Serie Políticas N° 8.
- Ravitch, D. (1995). *National Standards in American Education: A citizen's guide*. Washington: Brookings Institution Press.
- Schmidt, William *et al.* (1997). *A splintered vision: An investigation of U.S. science and mathematics education*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Seda Santana, Ileana (2002) Evaluación por portafolios: Un enfoque para la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1^{er} trimestre, año/vol. XXXII, número 001.
- Shepard, Lorrie (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29, 7, 4-14.
- Smith, Marshall S.; Fuhrman, Susan H. and O'Day, Jennifer (1994) National curriculum standards: Are they desirable and feasible? In *The Governance of curriculum: The 1994 ASCD Yearbook*. ASCD, Alexandria, Virginia.
- The Commission on Instructionally Supportive Assessment (2001) Building tests to support instruction and accountability. www.nea.org/accountability/buildingtests.html
- Tucker, Marc S. and Codding, Judy B. (1998) *Standards for our schools: How to set them, measure them, and reach them*. Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- PREAL (2004) Informe Final de Consultoría sobre Estándares y Evaluación al Ministerio de Educación de la República de Guatemala. GTEE-PREAL. Documento interno.
- Valverde, Gilbert (1997) Evaluación y estándares de currículo. En *Evaluación y reforma educativa: Opciones de política*. PREAL-USAID, 1997.
- Weiss, Carol H. (1995) The four "I's" of school reform: How interests, ideology, information, and institution affect teachers and principals. *Harvard Educational Review*, 65, 4, 571-592.
- Western Australia Curriculum Council (on line) Curriculum frameworks and progress maps. Science Learning Area. www.curriculum.wa.edu.au/ProgressMaps/science.htm



Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe

Partnership for Educational Revitalization in the Americas

El Programa de Promoción de Reforma Educativa en América Latina y el Caribe es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile.

Desde su creación en 1995, el PREAL ha tenido como objetivo central contribuir a mejorar la calidad y equidad de la educación en la región, mediante la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa, la identificación y difusión de buenas prácticas y la evaluación y el monitoreo del progreso educativo.

Este texto fue preparado en el marco de las actividades del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluaciones y tiene como propósito facilitar una mejor comprensión de las tendencias, enfoques e implicancias que tiene la formulación de estándares para el desarrollo de una educación de calidad en América Latina. Su contenido puede utilizarse para la organización de talleres o seminarios, emplearse como guía inicial en cursos dirigidos a personas interesadas en comprender que son los estándares educativos y cómo pueden usarse en distintos contextos

Las actividades del PREAL, como las del GTEE, son posibles gracias al apoyo que brindan la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), The Tinker Foundation, GE Foundation, entre otros.



Inter-American Dialogue
1211 Connecticut Ave. N.W. Suite 510
Washington, D.C. 20036 U.S.A. • Tel.: (202) 822 9002
Fax: (202) 822 9553 • E-Mail: iad@thediologue.org
Internet: www.thediologue.org & www.preal.org



CINDE • Santa Magdalena 75, Piso 10
Oficina 1002 • Providencia
Santiago, Chile • Tel.: (56-2) 334 4302
Fax: (56-2) 334 4303 • E-mail: infopreal@preal.org
Internet: www.preal.org