



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

Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación

**Un sistema de
estándares altos:
Lo que queremos
decir y por qué lo
necesitamos.**

AFT



Un sistema de estándares altos: Lo que queremos decir y por qué lo necesitamos.

Este artículo ha sido tomado de la página web de American Federation of Teachers (AFT) con autorización de sus editores (revista *American Educator*, Educational Issues Department, Spring 1996). Su traducción al español ha sido realizada por el M. Sc. Hugo Mora Poltronieri, profesor asociado de la Universidad de Costa Rica, en setiembre de 1999.

Resumen Ejecutivo

Los Cuatro Elementos Esenciales

1. Estándares académicos comunes. Estándares comunes, conocidos públicamente, para lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer en cada grado y nivel.
2. Evaluaciones. Pruebas administradas por el estado para medir el progreso hacia los estándares.
3. Recompensas explícitas para el logro. Incentivos para que los alumnos se esfuercen en la escuela, tales como elegibilidad para programas universitarios o de entrenamiento y preferencias para la contratación en base a logros académicos.
4. Oportunidades para los estudiantes. Los esfuerzos sistemáticos para identificar estudiantes que no están alcanzando los estándares y la provisión de asistencia temprana y efectiva.

¿Qué podemos hacer ahora?

1. Calificaciones consistentes. Políticas de evaluación que reduzcan la actual variabilidad en el significado de las calificaciones de modo que una "A" en una clase tenga el mismo significado que una "A" en el mismo curso o grado que en otra aula de la escuela.
2. Promociones merecidas. Políticas de promoción que aseguren que sólo estudiantes que están listos para realizar el trabajo del siguiente año sean promovidos y que los estudiantes que no están preparados para el siguiente grado obtengan la ayuda intensa y especializada que necesitan.
3. Cursos exigentes. Cursos exigentes disponibles para todos los estudiantes, y cursos avanzados disponibles en todas las escuelas secundarias, no solo en algunas privilegiadas.
4. Objetivos explícitos de cursos y grados. Los padres, estudiantes y docentes tienen una explicación escrita de lo que se espera de los estudiantes en cada curso o grado.
5. Tareas exigentes. Políticas de tareas que aseguran que todos los estudiantes tengan la ventaja de una carga de tareas exigentes de alta calidad.

La AFT¹ ha puesto en marcha una campaña nacional en pos de estándares para el comportamiento y el rendimiento de los estudiantes. Creemos que estas dos reformas educativas son fundamentales y que, sin ellas, ningún otro tipo de reforma puede funcionar.

Pero ¿qué es lo que queremos decir con que necesitamos estándares para el rendimiento del estudiante? ¿Es que simplemente estamos pensando en que los maestros y profesores deben exigir más de sus estudiantes? ¿Que los estudiantes deben esforzarse más? ¿Se trata simplemente de que el hecho de que nuestras escuelas no han esperado más de los estudiantes los ha dejado sub - educados?

Creemos que todos –padres, docentes, administradores, responsables de políticas educativas- debemos esperar lo mejor de los estudiantes y actuar de acuerdo con ello. Pero no creemos que puedan lograrse los estándares más altos posibles y que se puedan mantener en las escuelas (o donde sea), simplemente por la acción de individuos trabajando aisladamente lo mejor posible y tratando de obtener lo mejor de los estudiantes.

En todos los espacios de la vida en los que la calidad es verdaderamente importante, introducimos sistemas –con sus reglas, sus prácticas, sus incentivos, sus castigos y medios de apoyo- que nos ayudan a todos a mantener estándares altos. Actuamos así porque entendemos que las personas dan lo mejor de si, son más productivas y alcanzan metas más altas, cuando comprenden que están trabajando dentro de un sistema que apoya sus mejores esfuerzos.

Tomemos, por ejemplo, el caso de una aerolínea que desea tener un récord perfecto de seguridad. El piloto es pieza fundamental en esto, pero él no puede alcanzar la perfección en seguridad aérea sin la existencia de un sistema completo de seguridad: los expertos deben proponer estándares para lo que debe ser un avión seguro. Los mecánicos deben certificar únicamente los aviones que cumplen con los estándares. Los supervisores de vuelo deben estar de acuerdo con que los estándares tienen que cumplirse, aun si eso significa que el vuelo se retrase o se cancele y que los pasajeros se quejen. Debe haber también sistemas de diagnóstico de modo que los mecánicos puedan identificar problemas antes de que surja una crisis. También tienen que existir los recursos necesarios para resolver los problemas. Sin este sistema total de apoyo, la aerolínea no contará con una seguridad aérea excelente, no importa cuán talentosos y responsables sean los individuos que conformen su personal.

En las escuelas de hoy día, cada maestro se esfuerza al máximo para hacer que sus estudiantes alcancen su potencial académico. Pero nuestras escuelas no tienen nada que pueda compararse con el sistema de estándares, monitoreo y duros juicios mediante los cuales los pilotos, los mecánicos y los supervisores de vuelo hacen su trabajo. En muchos casos, el “sistema” –las reglas, la cultura, los incentivos- actúan en contra del máximo desempeño del cual son capaces los estudiantes. Por ejemplo:

¹ Siglas correspondientes a la American Federation of Teachers: Federación Estadounidense de Maestros (N. del T.)

■ Los maestros que insisten en que los estudiantes dominen trabajos desafiantes tomando exámenes difíciles, completando proyectos exigentes y cumpliendo con muchas tareas, pueden encontrarse con presiones para dar marcha atrás. Es lo que ocurrió, en un caso extremo, con Adele Jones, una maestra de Delaware que aplazó a un buen número de estudiantes de su clase de álgebra: el distrito escolar trató de despedirla. Aproximadamente un tercio de los maestros afiliados a la AFT manifiesta sentir presiones para otorgar mejores calificaciones que las que merece el trabajo de sus estudiantes. Casi la mitad (46%) dice que ha sufrido presiones para promover al siguiente nivel a estudiantes que no están preparados para ello.

■ Cuando cada maestro o maestra establece sus propios estándares, tales estándares parecen algo personal y, por lo tanto, negociables con los estudiantes. Más aun, es frecuente que los estudiantes califiquen a los maestros que exigen más como innecesariamente desconsiderados. Después de todo, los maestros no tienen qué pedir tanto, así que ¿por qué se les va la mano? Los estudiantes, entonces, tratan de negociar una rebaja de los estándares de estos docentes, por ejemplo, no haciendo las tareas. Los maestros deben entonces gastar tiempo y energía valiosos nadando contra la cultura vigente, sin apoyo institucional, intentando persuadir con trucos o engaños a los estudiantes para que logren estándares altos.

■ En alguna época las buenas calificaciones fueron la moneda de cambio para ingresar a las universidades; y también, alguna vez, un diploma escolar era un buen boleto de entrada para puesto de trabajo aceptable. Pero hoy en día ya no se necesitan buenas calificaciones para ingresar a la mayoría de las universidades; y los empleadores solo emplean a los egresados de la escuela secundaria para los trabajos más insignificantes.

¿Cuáles son los elementos de un sistema que permitiría a los educadores exigir y, a la vez, obtener el más alto rendimiento de los estudiantes? ¿Que requeriría el máximo esfuerzo de los estudiantes, de modo que pudieran alcanzar su máximo potencial académico? Creemos que hay cuatro elementos fundamentales: estándares académicos rigurosos, mediciones para determinar el avance de los estudiantes hacia los estándares, incentivos para que los estudiantes hagan el duro trabajo exigido para el aprendizaje y, finalmente, oportunidad para que los estudiantes tengan que confrontar material difícil y para que puedan recibir ayuda adicional cuando la necesiten.

Aquí presentamos esos cuatro elementos, que son los cimientos básicos de los sistemas educativos más exitosos del mundo; y que deben constituirse en la piedra angular de un sistema educativo estadounidense reforzado y muy mejorado. Luego ofrecemos ejemplos de cómo deben verse estos elementos ya puestos en práctica, así como varios pasos que los distritos escolares y las escuelas pueden ir ya dando para levantar sus estándares de inmediato, mientras que los estados desarrollan los sistemas más completos.

I. Los cuatro elementos esenciales

1. Estándares comunes y rigurosos para el rendimiento académico

El primer elemento fundamental de un sistema educativo eficaz es la existencia de estándares académicos a nivel nacional o estatal. Estos estándares especifican lo que los estudiantes deben aprender –y cuán bien deben aprenderlo– para cada materia en cada nivel educativo. Los estándares de aprendizaje deben ser comunes a todos los estudiantes en los primeros niveles, pero en cierto punto (probablemente en la secundaria), los estudiantes deben ingresar a programas educativos diferentes según su rendimiento (no según su aptitud) y según sus aspiraciones futuras. El currículo será diferente en cada programa, pero los estándares serán altos y retadores en todos. Y habrá muchas oportunidades para que los estudiantes interesados puedan cambiarse de programa educativo.

Estos estándares comunes permitirán que los maestros ofrezcan a los estudiantes una enseñanza consistente y coordinada, que construye sobre lo que los estudiantes ya han aprendido en años anteriores. Hoy en día, al comenzar el año lectivo, los maestros se encuentran con clases llenas de estudiantes que han llegado a dominar material muy diferente, y que han alcanzado grados diferentes de logros. Así, los maestros tienen que invertir semana tras semana averiguando qué saben y qué pueden hacer sus estudiantes, para después emplear otras semanas más para llevarlos a un punto común de partida.

Es más: un conjunto único de expectativas sobre lo que los estudiantes deben aprender ayuda también a reducir algunas de las presiones que se conjuran contra el rigor académico. Los estudiantes ya no podrán quejarse de que a sus compañeros se les da un material más fácil, o que tienen que trabajar menos.

Utilizados como la base para el sistema que se describe más adelante, los estándares comunes nutrirán una cultura de expectativas altas, a la vez darán el poder a los maestros para mantener estándares altos. Para que los estándares comunes sirvan de apoyo a logros altos, ellos deberían:

- ser específicos sobre qué es lo que se espera que los estudiantes deban aprender en cada grado o nivel, de manera que todos los maestros puedan interpretarlos de igual modo. Por ejemplo, un estándar que pide que los estudiantes del cuarto grado “comprendan el proceso de la fotosíntesis...” es más claro que otro que se refiere vagamente a que los estudiantes “comprendan los procesos científicos.”
- ser establecidos para el ámbito estatal, para que los estudiantes que pasen de un distrito a otro lleguen preparados a sus nuevas escuelas.
- ser rigurosos en todos los niveles y en todos los programas educativos; de modo que los estudiantes se vean forzados a alcanzar su máximo potencial.

2. Mediciones administradas por el estado

El segundo elemento esencial de nuestro sistema son los exámenes administrados por el estado que miden el progreso de cada estudiante hacia el logro de los estándares, a la vez que afectan su elegibilidad para privilegios como el ingreso a las universidades o a las escuelas técnicas.

Dado que estos exámenes, y las recompensas que ellos permiten, se relacionarán estrechamente con el currículo del aula, los estudiantes entenderán que deben estudiar arduamente; pero no solo en el año en que tomarán el examen, sino en los grados que los llevan hasta ese punto. Por tal razón, en el extranjero, allí donde tales exámenes existen, la presión entre pares opera a favor de un rendimiento alto. Los estudiantes se inclinan a estudiar duramente porque al final tendrán una recompensa; y ejercen presión contra los “remolones”, porque los ven como que interfieren con sus posibilidades de éxito.

De manera significativa, con estos exámenes externos no es el maestro el que ha decidido qué y cuánto ha de aprender el estudiante: es el estado o el gobierno central. El maestro está ahí para ayudar a los estudiantes a alcanzar los estándares, del mismo modo que está el entrenador para ayudar al atleta olímpico.

3. Recompensas explícitas para el buen rendimiento

En todos los sistemas educativos asiáticos y europeos en los cuales el rendimiento estudiantil es alto, los estudiantes secundarios apagan el televisor y estudian con ahínco porque saben que, a menos que aprueben sus exámenes, no lograrán entrar a una universidad, instituto técnico o programa de formación ocupacional. Puede incluso ocurrir que no obtengan un empleo, puesto que los empleadores contratan en base al expediente escolar. Los estudiantes tienen más de una oportunidad para aprobar los exámenes, pero tienen que alcanzar los estándares en algún momento.

En los Estados Unidos de América, el rendimiento académico ofrece retornos bastante menores. Para la mayor parte de los estudiantes, siempre hay una universidad deseosa de hacerse de ellos, sin importar qué cursos llevó ni con qué calificaciones los aprobó. Los empleadores pueden interesarse por saber si un estudiante obtuvo su diploma o no, pero no preguntan por las calificaciones, ni si los estudiantes obtuvieron esas calificaciones en los cursos más básicos o en los más avanzados.

Si se toma en cuenta la carencia de recompensa por el esfuerzo académico, no resulta extraño que los buenos estudiantes sean objeto de desprecio por sus compañeros, por su innecesaria dedicación, y hasta que los traten como a parias sociales. El aprender un material difícil requiere estudio diligente y práctica constantes, lo que no hará la mayoría de los estudiantes a menos que haya incentivos claros y significativos para hacerlo. Entre los incentivos deberían estar el acceso a la educación superior, a la capacitación y a los puestos de trabajo, pero también deberían haber recompensas más inmediatas, como menciones especiales, viajes interesantes y becas; y, asimismo, consecuencias más inmediatas, como clases obligatorias para ponerse al día durante el verano y los fines de semana (lo que

también sería una señal clara para los estudiantes de que es mejor aprenderse el material la primera vez, pues de todos modos tendrán que aprenderlo en algún momento).

4. Oportunidades para que los estudiantes alcancen los estándares

Cuando se establecen metas claras para el rendimiento estudiantil y, luego, se añaden algunas recompensas para quienes alcanzan esas metas (y consecuencias negativas para los que no las alcanzan), se crean poderosos estímulos para que los jóvenes trabajen arduamente y salgan bien en el estudio. Sin embargo, siempre habrá estudiantes que se empeñan y se quedan atrás, aun entre los que trabajan esforzadamente.

La mayoría de los maestros emplea tiempo, antes o después de las clases o en momentos libres durante el día ayudando a los estudiantes que tienen dificultades con sus obligaciones escolares. Pero estos maestros están usualmente solos en sus esfuerzos por ayudarlos a superarse. Los estudiantes que están haciendo el esfuerzo por salir adelante necesitan oportunidades más estructuradas y formales de recibir a tiempo una instrucción suplementaria eficaz.

Sin estándares establecidos, es fácil que los estudiantes pasen de un nivel al siguiente, cada vez más y más retrasados en su aprendizaje y sin recibir la ayuda que necesitan. Pero una vez que los estándares han sido fijados, se puede enfatizar una temprana identificación de los problemas de aprendizaje. Los maestros pueden evaluar si los estudiantes están alcanzando dichos estándares mediante pruebas de estandarizadas de diagnóstico u otros instrumentos. Entonces es posible emplear diversos recursos para que, de manera sistemática, los estudiantes reciban la ayuda adicional y eficaz que necesitan: tutores, materiales de instrucción que usan diferentes técnicas pedagógicas, tiempo “extra”, guías de trabajo especiales para que los padres puedan ayudar en casa.

Una vez que las recompensas y las consecuencias están establecidas, los estudiantes estarán más motivados para hacer uso de los recursos. Por ejemplo, las escuelas podrían ofrecer programas de verano en que los estudiantes no se limitarían a pasar el tiempo, sino que se empeñarían en dominar el material necesario para aprobar el examen correspondiente.

II. ¿Qué significaría esto en la práctica?

Lo que hemos ofrecido aquí es un conjunto de elementos esenciales para crear un sistema capaz de ayudar a los estudiantes a alcanzar su potencial académico. No hemos ofrecido un plan detallado sobre cómo concatenar los diversos elementos en la práctica. Por ejemplo: ¿A qué edad rendirían los estudiantes los exámenes externos?; ¿cuáles serían las recompensas que recibirían por alto rendimiento y cómo se les daría oportunidad para ponerse al día si se fueran quedando atrás? Con el objeto de dar una idea de la variedad de formas en que pueden ponerse en práctica estos elementos, a continuación se presentan cuatro casos procedentes de escuelas, de sistemas escolares y de otros países.

■ **EN FRANCIA** prácticamente todo los estudiantes siguen un mismo y retador currículo de artes liberales hasta el noveno grado. (No hay agrupamiento por habilidad ni encarrilamiento diferenciado –tracking– para estos estudiantes.) Después del noveno grado, los estudiantes pueden escoger de entre una variedad de programas especializados de educación secundaria, algunos académicos, otros académico-vocacionales. Los primeros incluyen cursos académicos rigurosos y finalizan con exámenes de ingreso a las universidades, que deben aprobarse si se pretende asistir a cualquier universidad. Los programas vocacionales incluyen pasar la mitad del tiempo en una amplia gama de cursos académicos, con la otra mitad en cursos vocacionales; para graduarse de la secundaria, estos estudiantes deben aprobar exámenes vocacionales y académicos. La consecuencia de esto es que todos los estudiantes deben dedicarse a lo académico; todos los estudiantes reciben certificados muy bien vistos por empleadores, escuelas técnicas o universidades. Y aunque los requisitos de graduación son mucho más altos que en los EE.UU. de N. A., las tasas de graduación son más altas en Francia.

■ **EN JAPÓN**, todos los estudiantes de enseñanza primaria siguen el mismo currículo; no existen grupos de habilidad en lectura o matemática y los estudiantes no son asignados a distintas clases según su habilidad. Puesto que el currículo es muy específico y resulta claro lo que los estudiantes deben saber y poder hacer, se hace rápidamente evidente cuándo es que los estudiantes se están retrasando. El tiempo de los maestros está distribuido de manera tal que pueden dar tutoría individual a los estudiantes que lo requieran. Y también se da el caso de que los padres matriculan a sus hijos en programas especiales fuera del tiempo escolar programado, de modo que los estudiantes retrasados puedan nivelarse con el resto de sus compañeros.

■ **EN EL ESTADO DE NUEVA YORK**, todos los estudiantes tienen la opción de tomar ciertos cursos preparatorios² para la universidad a lo largo de sus años de colegio, a los que sigue el examen correspondiente (Regents) antes de graduarse. A los estudiantes que aprueban estos exámenes se les hace constar este hecho en sus diplomas, y el sistema universitario de ese estado da preferencia a quienes han obtenido un buen puntaje en ese examen. El estado de Nueva York es el único en que un amplio número de estudiantes de secundaria participa en un sistema de exámenes con base en un currículo determinado. El sistema funciona. Es notable el hecho de que, si uno toma en cuenta el ingreso familiar, la educación de los padres, la raza y el género, este estado tiene el más alto promedio, entre todos los estados, en las pruebas de ingreso universitario SAT.

■ **EN LA BARCLAY SCHOOL DE BALTIMORE**, donde prácticamente todos los estudiantes califican para recibir gratuitamente el almuerzo, los maestros utilizan un currículo específico, muy retador. (Se trata del mismo currículo de la muy prestigiosa y privada Calvert School, cuyos estudiantes provienen de familias pudientes.) Luego de cuatro años de trabajar con este currículo, los puntajes de lectura, que habían estado por debajo del percentil treinta, han subido por encima del cincuenta. Una investigación ha determinado que la base para este estupendo

² Conocidos en inglés con el nombre de *Regents*; se complementan con un examen homónimo(N. del T.)

mejoramiento es el currículo. Igual que en Japón, este currículo específico facilita el detectar a los estudiantes necesitados de ayuda adicional. Es más: permite a los maestros diseñar, compartir e institucionalizar las maneras más eficaces para enseñar cada parte del currículo.

III. ¿Qué hacer ahora?

Poner en práctica un sistema basado en estos elementos exigirá un tremendo esfuerzo de parte de los educadores y del público. Y también de acción a cargo de las legislaturas estatales, los comités locales, los distritos escolares, los sistemas universitarios estatales, las universidades privadas y las empresas. Mientras el sistema se pone en práctica, ¿qué pasos pueden darse *ahora mismo* para apoyar los estándares en nuestras escuelas *hoy día*? ¿Hay algunas iniciativas que los responsables de cada escuela puedan poner en práctica? ¿Hay algunos pasos que podríamos dar para estimular a nuestros distritos escolares a actuar, sin que esto requiriera la acción previa del estado? ¡Pues, sí! Necesitamos que se actúe en los siguientes ámbitos.

1. Calificaciones consistentes

POR QUÉ: Hoy en día, en la mayoría de las escuelas, la calificación de un maestro representa solo su juicio personal sobre lo que significa una “A”, una “B” o una “C”; los maestros difieren en cuanto a lo que un estudiante debe hacer, y en qué grado, para obtener una calificación dada, del mismo modo que difieren acerca de qué peso darle al “esfuerzo” en relación con el rendimiento. Así, cuando los estudiantes o los padres solicitan que se cambie una calificación, bien poco es lo que un maestro (o un director, o un superior) pueden hacer, ya que no hay un sistema de calificaciones común, estandarizado y aceptado al cual apelar. Es más: el sistema que el maestro del aula de al lado usa para calificar puede socavar los esfuerzos que hacen otros maestros para quienes las altas calificaciones deben ser sólo para trabajos realmente buenos.

Para hacer la cosa peor, las calificaciones pueden basarse en una curva, la cual toma en cuenta el rendimiento relativo de cada estudiante dentro de su clase, no el verdadero dominio de cada estudiante sobre la materia de estudio. Los estudiantes saben que saliendo bien distorsionan la curva, con lo que todos los demás (incluidos sus amigos) obtendrán calificaciones más bajas; la presión de los compañeros hace que los mejores estudiantes limiten sus esfuerzos. En cambio, cuando las calificaciones se basan en criterios objetivos y en el dominio absoluto, todas tienen incentivos para desempeñarse bien.

QUÉ: Una vez que se hayan establecido estándares comunes para todo el estado y exámenes que miden el progreso de los estudiantes hacia lograrlos, habrá un “ancla” común para las calificaciones. Pero por ahora podemos hacer lo siguiente para proteger la integridad de las decisiones tomadas por el maestro al calificar, así como para hacer que las calificaciones sean un instrumento poderoso para promover una cultura de estándares y rendimiento altos:

■ Los maestros que enseñan la misma materia o grado en una escuela dada pueden organizar consultas regulares entre sí. Objetivo: estandarizar los criterios usados para calificar a los estudiantes (por ejemplo: esfuerzo, progreso, calidad de la redacción, dominio de la materia...) y ponerse de acuerdo sobre la calidad necesaria de un trabajo para merecer una calificación dada.

■ Por medio de tales consultas, los equipos de docentes pueden ponerse de acuerdo para calificar en base a lo que los estudiantes realmente han logrado, no en una curva. En algunas escuelas, esto puede hacer necesario modificar una directriz de origen superior.

■ Los maestros podrían ponerse de acuerdo para calificar separadamente el rendimiento académico y otros logros tales como “esfuerzo”, “conducta” y “progreso”.

2. Promociones merecidas

POR QUÉ: Muchos maestros soportan presiones intensas por parte de padres y administradores para no aplazar a los estudiantes que aún no han dominado la materia propia de un grado. Es frecuente que los maestros mismos consideren injusto retener a algunos estudiantes, pues saben bien que en otras aulas o escuelas hay estudiantes con un rendimiento más bajo que, sin embargo, son promovidos. Y los maestros reconocen que el simple hecho de repetir el grado, nada garantiza que con ello mejore el logro del estudiante.

Pero esta promoción por motivos “sociales” envía un mensaje terrible a los estudiantes: que ellos pueden arreglárselas (y seguir con sus amigos) sin aprender nada. Esto además, es injusto para los estudiantes en el siguiente grado, cuya educación se retrasa a consecuencia del esfuerzo de los maestros por ayudar a quienes no están aún preparados para trabajar en ese nuevo nivel.

QUÉ: Recomendamos seguir los siguientes pasos. Donde esto sea posible, las escuelas deben adoptar estas prácticas, aunque en algunos casos se requerirá el apoyo del distrito escolar:

■ Eliminar normas arbitrarias para la promoción tales como el límite al número de estudiantes que pueden ser retenidos en el mismo grado; o la de que sólo se puede retener a los estudiantes en ciertos grados y no en otros.

■ Autorizar a los maestros para que promuevan o retengan estudiantes en base a criterios de calificación que reflejen dominio del material y que se basen en estándares adoptados dentro de la escuela. Estas decisiones no deben estar sujetas a revocatoria por parte de directores u otros administradores.

■ Ofrecer tutorías intensivas o programas instructivos especiales de alta calidad a los estudiantes a punto de perder el curso o que ya lo han perdido.

3. Cursos exigentes

POR QUÉ: Hay evidencias muy claras de que los estudiantes aprenden más cuando toman cursos más avanzados. Pero ocurre que, a menudo, no se pide a los estudiantes (a veces, ni se les estimula) para que tomen los cursos más avanzados para los que son capaces, y a veces, ni siquiera se ofrecen los cursos más avanzados, sobre todo en áreas rurales y en ciertas partes de las ciudades. Recomendamos que escuelas y distritos se encaminen hacia lo que sigue:

QUÉ:

■ Los colegios deben ofrecer *cursos avanzados* en cada una de las asignaturas básicas; estos cursos pueden ofrecerse mediante un programa especial, como el *Advanced Placement* (AP). En Carolina del Sur, una nueva ley del estado que obliga a cada colegio a ofrecer por lo menos un curso de AP, y que corre con los gastos de cada estudiante, ha significado que el número de exámenes AP en las escuelas públicas se haya cuadruplicado en diez años, de cerca de 3 000 a unos 12 000.

■ Ciertas prácticas de certificación escolar deben ser revisadas para asegurarse de que no se penalice a los estudiantes que toman cursos difíciles. Por ejemplo, los *GPA* (Grade Point Average = Promedio ponderado de calificaciones) deben calcularse de forma que los cursos adicionales tengan un peso mayor y los diplomas podrían mencionar de manera especial el que se haya aprobado un cierto número de cursos avanzados.

■ El personal de la institución y los padres podrían presionar para que el comité escolar de un colegio eleve los requisitos de graduación de la secundaria. Recientemente, la ciudad de Nueva York empezó a exigir que todos los estudiantes secundarios tomaran tres años de los cursos *Regent* en matemática y en ciencias. Como consecuencia, 21 000 alumnos más del noveno grado tomaron y aprobaron cursos de ciencias *Regent* el año pasado.

■ Las escuelas primarias deben revisar el currículo que se ofrece a los estudiantes en los grupos menos avanzados de lectura y matemática. Si bien es cierto que los estudiantes no aprenden mejor cuando se les recarga de material muy difícil, también hay abundante evidencia de que los estudiantes en los niveles inferiores de lectura y matemática carecen a menudo de acceso a un material suficientemente retador.

4. Objetivos explícitos de cursos y grados

POR QUÉ: Los padres, los estudiantes y los maestros necesitan todos visualizar con claridad lo que se espera de los estudiantes de un curso o un nivel dado. En estos momentos, lo que constituye éxito o dominio es tan variable como para no tener significado alguno. La matemática de tercer grado en una escuela puede ser la matemática de segundo en otra, y hasta de quinto grado en otra más. Los padres tienen poca de qué guiarse para saber cómo ayudar a sus hijos o para confirmar la culminación exitosa de una tarea importante. Los estudiantes se mueven sin una idea clara acerca de lo que necesitan aprender al principio, en la mitad y al final de un curso.

QUÉ:

■ Las escuelas deben ofrecer anualmente a los padres un documento escrito en el que se consigne lo que se espera que los estudiantes dominen en cada materia básica en cada grado.

■ En el nivel secundario debe explicarse cada curso, incluyendo su contenido y las habilidades necesarias para aprobarlo con éxito.

■ A los padres debe indicárseles al iniciar al inicio del año escolar las fechas previstas para diversos informes, consultas y para la entrega de libretas de calificaciones, así como ofrecérseles una explicación del objetivo de los informes y de las reuniones y de cómo los padres pueden usar los resultados para motivar a sus hijos.

5. Tareas exigentes

POR QUÉ: Las investigaciones muestran –lo que no es sorprendente– que los estudiantes que hacen sus tareas aprenden más. Las tareas, efectivamente, prolongan el día lectivo, permitiendo a los estudiantes más contacto con el material, a la vez que dejan más tiempo de clase para una instrucción más directa. También ayudan a desarrollar la autodisciplina y a promover hábitos de trabajo independiente. Cuando la carga de tareas no es coordinada entre los maestros, el resultado puede ser tareas excesivas (sobre todo en la secundaria, cuando un estudiante tiene muchos profesores), lo que lleva a que los estudiantes presionen por menos. O el resultado puede ser que los maestros asignen cantidades desiguales de tareas, lo que frecuentemente se traduce en presión sobre los maestros más exigentes para que aligeren sus asignaciones de modo de no someter a sus estudiantes a una cantidad “injusta” de tareas.

QUÉ:

■ Establecer una política común de tareas para toda la escuela. Los maestros de primaria que enseñan el mismo grado pueden ponerse de acuerdo para asignar cantidades comparables de tareas. Los de secundaria pueden necesitar coordinar, de modo que los estudiantes reciban una dosis saludable de tareas, pero no una carga exagerada cada noche.

■ Comunicar la política de tareas a los padres. Si los padres saben por anticipado cuánta tarea deberían traer sus hijos a casa, estarán en mejor posición para asegurarse de que se cumpla con ella.

■ La tarea debería estar bien preparada, ofreciendo simultáneamente práctica en lo que ya se ha aprendido y la posibilidad de que los estudiantes vayan un poco más lejos de la instrucción recibida. Las tareas no deberían depender de fuentes a las cuales los estudiantes puedan no tener acceso.

El contenido de este documento fue adoptado por el Consejo Ejecutivo de la Federación Estadounidense de Maestros (American Federation of Teachers, AFT el 15 de febrero de 1996).