



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

Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación

**Aspectos del
Currículum Prescrito
en América Latina:
Revisión de tendencias
contemporáneas en
currículum,
indicadores de logro,
estándares y otros
instrumentos**

**J. Guillermo Ferrer, M.Sc.
University at Albany
State University of New York**



Grupo de Análisis para el Desarrollo

Aspectos del currículum prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en currículum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos

Informe final preparado por:

J. Guillermo Ferrer, M.Sc., University at Albany – State University of New York

en colaboración con:

Gilbert A. Valverde, Ph. D., University at Albany – State University of New York

y
Juan Manuel Esquivel Alfaro, Ph.D. Universidad de Costa Rica

INTRODUCCIÓN

En las aulas de América Latina tiene lugar una variedad de actividades mediante las cuales se crean oportunidades para que los estudiantes obtengan nuevos conocimientos, desarrollen nuevas capacidades y adquieran actitudes y disposiciones acerca de las diferentes áreas disciplinares. Docentes y estudiantes encarnan sus papeles en el aula, respectivamente, como proveedores y beneficiarios de esas oportunidades. Sin embargo, no es en el aula solamente donde se decide qué oportunidades curriculares han de brindarse. La historia del currículum implementado en el aula comienza fuera de los escenarios de aprendizaje— comienza cuando aquellos encargados de moldear y configurar el currículum escogen metas, objetivos y visiones específicas para guiar lo que ocurre en el sistema educativo. A esta serie de decisiones acerca de los objetivos y metas del sistema educativo llamamos *currículum prescrito*¹ (Valverde, 1997). Estas decisiones se toman en una variedad de niveles del sistema educativo de acuerdo a la naturaleza de la decisión y al país o subsistema educativo del que se trate. Algunas se toman en ciertos países a nivel del estado nacional, otras se toman a nivel departamental o provincial, y en muchas de nuestras naciones se toman decisiones importantes acerca de objetivos en el propio recinto escolar. En todas las naciones de América Latina, sin embargo, los ministerios o secretarías nacionales, departamentales y/o provinciales toman decisiones de alto impacto sobre los demás componentes del sistema. A veces, esta toma de decisiones es una responsabilidad política que cuenta con un marco constitucional o legal que determina que los otros componentes del sistema tienen, a su vez, responsabilidades definidas en cuanto al cumplimiento de las metas propuestas. Otras veces las metas tienen un valor persuasivo pero carecen de un marco jurídico o constitucional que las avale; su intención es la de guiar a los actores, proporcionando un paradigma educativo que actúa como modelo para la elaboración de los objetivos de los demás niveles del sistema.

¹ Entendemos por currículum prescrito el conjunto de contenidos que un sistema educativo aspira a transmitir y que generalmente se declara en documentos oficiales de circulación pública.

En su informe “El futuro está en juego”, la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica (PREAL, 1998) establece cuatro recomendaciones fundamentales para el logro de una transformación real en la calidad de la educación en América Latina. La primera recomendación de la Comisión declara la necesidad de “Establecer estándares para el sistema de educación y medir el avance en su cumplimiento.” Específicamente, PREAL sugiere que:

Los gobiernos deben establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos. Las naciones de América Latina y el Caribe deben hacer que sus estudiantes participen en pruebas a nivel internacional para poder comparar la calidad de sus escuelas con la de otros países.

En un primer intento por describir el estado actual de la elaboración de estándares educativos en la región, el Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL procura en este informe examinar algunos de los instrumentos centrales del currículum intencional: los currículos o programas nacionales, provinciales o departamentales, los estándares educativos y, en particular, los indicadores que se proponen en éstos como señales del cumplimiento – o del progreso hacia el cumplimiento- de objetivos curriculares específicos. En este informe hemos utilizado la noción de estándar educativo de manera tal que las apreciaciones sobre el estado del diseño curricular actual en la región pudieran efectuarse en relación a un parámetro diferente al que se ha utilizado hasta el presente en el análisis del currículum en América Latina. Tomamos como parámetro de calidad en la elaboración de contenidos curriculares una noción de estándar que definimos como una *delimitación específica de los conocimientos conceptuales y procedimentales a ser adquiridos por la totalidad del alumnado, en términos estrictamente académicos, política y socialmente validados, que constituyen un lenguaje común para todas las instituciones y actores, y que están sujetos a una evaluación sistemática.* Junto con los instrumentos mencionados, aspiramos a enriquecer el debate con la participación de diferentes actores del sistema que actualmente planifican o ejecutan las transformaciones curriculares en los países de Latinoamérica. Nos ocupa principalmente la tarea de brindar al público una primera aproximación al estado de la discusión y elaboración de estándares educativos en la región, y dejar así iniciado un proceso de intercambio conceptual entre los diferentes agentes que hoy tienen la posibilidad, y la responsabilidad, de efectuar transformaciones reales y sostenibles a largo plazo en los sistemas educativos de nuestra región.

METODOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN

Para la elaboración de este informe se utilizaron dos tipos de fuentes: *documentos curriculares* y *entrevistas* a funcionarios y personal técnico de las oficinas de currículum y evaluación de los ministerios de educación de la región. El proyecto se llevó a cabo en Costa Rica, Perú y los Estados Unidos de América, con una duración total de dos meses hasta la fecha de elaboración del informe.

La Secretaría General de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (SG/CECC), con sede en San José de Costa Rica, y el Grupo de Análisis para el

Desarrollo (GRADE), en la ciudad de Lima, tuvieron a su cargo la tarea de reunir la mayor cantidad posible de documentos curriculares y normativos vigentes de la región. Del total de documentos recibidos en estos dos centros, se analizaron aproximadamente 40 (cuarenta), entre programas de estudio, información sobre implementación curricular de circulación oficial, leyes y decretos nacionales de educación. El análisis de los documentos se realizó sobre la base de un extenso cuestionario que permitió registrar la información disponible sobre los siguientes aspectos de los currículos relevados: fundamentos filosóficos, epistemológicos, políticos y económicos; metas educacionales; organización de los contenidos disciplinares e indicadores de logro; factores críticos de implementación; evaluación; iniciativa y antecedentes políticos de las reformas². Toda la información se refiere a la educación del primer nivel³ en cada país, en las áreas curriculares de matemática, lengua y ciencias naturales.

Los centros de investigación SG/CECC y GRADE solicitaron entrevistas personales y telefónicas a representantes de las oficinas ministeriales de curriculum y evaluación en 17 (diecisiete) países. Del total de solicitudes, se concretaron 14 (catorce) entrevistas⁴ de aproximadamente treinta minutos de duración cada una. Las entrevistas se basaron en un protocolo estructurado de 13 (trece) preguntas sobre diseño e implementación curricular, sobre aspectos políticos y técnicos de los procesos de reforma educativa en cada sistema educativo y sobre el estado actual del debate y elaboración de estándares educativos.

La redacción de este informe está basado en la información obtenida en los dos tipos de fuentes mencionados, y se organizó siguiendo la estructura y tópicos de los cuestionarios y protocolos utilizados durante el trabajo de campo. En ocasiones, se citan fuentes bibliográficas que inspiran algunas de las conclusiones teóricas e inferencias basadas en la información recogida. El informe está organizado en cinco secciones. La primera sección hace referencia a las fuentes de información sobre necesidades de transformación utilizadas por los diferentes países de la región durante el proceso previo a la reforma educativa. También se discuten algunos de los fundamentos filosóficos, políticos, económicos y epistemológicos que se plantean como marco teórico de la transformación curricular en los diferentes documentos analizados. La segunda sección consiste en un breve análisis descriptivo de algunos currículos⁵ oficiales; esta sección pretende ejemplificar el estado actual del diseño curricular en la región, específicamente con relación a la definición de indicadores de logro académico. La tercera sección plantea los principales factores que afectan la implementación

² Una lista de los documentos revisados y copias de los protocolos utilizados se encuentran en el apéndice de este informe.

³ En este informe utilizamos la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, 1997), versión revisada y aprobada en la Conferencia General de la UNESCO - París, 1998. El nivel 1 de la CINE se conoce bajo distintos nombres en América Latina, aunque comúnmente se llama "enseñanza primaria", "ciclo básico" o "enseñanza general básica".

⁴ Estas entrevistas se condujeron bajo un acuerdo de anonimato con cada entrevistado. Los entrevistados fueron en todos los casos personal técnico de ministerios o secretarías de educación. En el apéndice de este informe, se detalla en cuáles países se condujeron entrevistas

⁵ Distinguimos entre currículos, documentos curriculares y documentos normativos. Currículos son los programas de estudio que especifican los contenidos y objetivos de las diferentes áreas curriculares o disciplinas. Los documentos curriculares pueden ser currículos pero incluyen también a los documentos que proponen una justificación para la reforma, una fundamentación teórica, o indicaciones específicas para directivos, docentes y el público en general. Los documentos normativos son aquellos que tienen fuerza legal, como leyes nacionales y provinciales, decretos y resoluciones.

curricular en América Latina. La sección cuarta resume las referencias más importantes que se hacen a la evaluación y medición del desempeño y el rendimiento académico en los documentos curriculares vigentes. En la quinta y última sección, nos referiremos al estado actual del debate sobre la elaboración de estándares educativos en Latinoamérica, según se desprende de las entrevistas realizadas y de los documentos relevados para este informe.

1. JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTOS DE LAS REFORMAS CURRICULARES

Los documentos curriculares relevados, así como las entrevistas realizadas para este estudio, dan cuenta de que las reformas educativas y curriculares de la última década en América Latina se inspiran en informaciones tanto formales como informales sobre las necesidades de la región. En sus documentos oficiales, trátase de leyes, reglamentos, o programas de estudio, son pocos los países que hacen referencia a estudios específicos sobre la situación de sus sistemas educativos o de las necesidades sociales que la educación propone atender. En general, las necesidades se expresan como grandes problemáticas de orden social, político y económico, y se le atribuye a la educación una función crítica en la reversión de las profundas crisis que afectan a muchos de los países de la región.

Entre las fuentes formales utilizadas para informar los cambios impulsados figuran: censos sobre población estudiantil (matriculación, repitencia y deserción); consultas a instituciones nacionales e internacionales (universidades, ONGs, Banco Mundial, UNESCO, etc.); resultados de pruebas nacionales sobre rendimiento; encuestas a la sociedad civil. Por fuentes informales entendemos aquéllas que representan las voces de diferentes sectores de la sociedad, que han contribuido con su opinión a lo largo de las últimas dos décadas, pero que no constituyen evidencia documentada.

Los documentos normativos y curriculares relevados indican que las mayores dificultades que atraviesan los sistemas educativos en América Latina están relacionados con:

- Altas tasas de repitencia, especialmente en los primeros grados y en áreas rurales, y atribuidas al fracaso escolar en su función básica de alfabetización
- Altas tasas de deserción
- Ineficiencia escolar
- Escasez de recursos pedagógicos y didácticos
- Centralización

Una lectura diagonal de las justificaciones a los diferentes currículos de la región revela que si bien existe cierto consenso sobre la importancia de mejorar la calidad de la educación en términos de los conocimientos a ser alcanzados al cabo de la experiencia escolar, el acento recae primordialmente sobre los procesos de socialización de los alumnos, en lo que podría caracterizarse como una corriente reconstruccionista en la definición de las nuevas metas de la educación. Según las justificaciones a la mayor parte de las transformaciones curriculares de la región, la educación escolar tiene la responsabilidad de contribuir a contrarrestar, revertir y prevenir los grandes problemas de la sociedad moderna, tales como la pobreza, la violencia, la destrucción del medio

ambiente y la enfermedad, entre otros. Para la elaboración de este informe, sin embargo, hemos dirigido los esfuerzos hacia la identificación y análisis de las secciones del currículum que describen los indicadores de desempeño y rendimiento académico, y que representan los aspectos más formales de la educación escolar. Es en estos aspectos donde la escuela puede ser considerada un agente insustituible, y en consecuencia donde mayor atención debe centrarse en la actualidad para lograr una auténtica mejoría de la calidad del servicio educativo público.

Si bien la educación siempre se ha considerado como un factor crítico para el desarrollo de las naciones, los documentos oficiales actuales reconocen el rol decisivo del *currículum* en este proceso de transformación. México, por ejemplo, en una breve reseña histórica a modo de introducción de los nuevos programas de estudio, señala que “en décadas anteriores los esfuerzos del sector estuvieron centrados en garantizar equidad y acceso”, mientras que “hoy las demandas de la sociedad moderna hacen que sea necesario que el Estado y la sociedad en su conjunto realicen un esfuerzo sostenido para elevar la calidad de la educación que reciben los niños.” También Chile expresa la necesidad de mejorar los contenidos de los programas de manera de obtener las “competencias necesarias para facilitar la inserción de los jóvenes en el mundo laboral, productivo y de servicios, lo que facilitará, a su vez, la mejor inserción del país en los mercados mundiales.” Algunos fundamentos para la transformación se enuncian en un marcado tono patriótico, de reafirmación de la identidad nacional, mientras que otros hacen referencia a la necesidad de ajustarse a los procesos de globalización que experimenta el mundo entero.

Este enfoque sobre la transformación curricular como parte esencial de las reformas educativas está avalado por las iniciativas políticas y acuerdos para el mejoramiento educativo en la región, que ponen énfasis en la calidad de los aprendizajes y en la necesidad de marcar los niveles mínimos de rendimiento académico. Los acuerdos de PROMEDLAC IV, V y VI, (Gajardo, 1999), entre otros objetivos que apuntan al mejoramiento de la infraestructura educativa y al acceso equitativo a la educación, señalan la necesidad de:

- Promover la transformación curricular a través de propuestas basadas en la satisfacción de las necesidades básicas de individuos y sociedades y modificar las prácticas pedagógicas.
- Dar prioridad a la educación inicial y a la calidad de los aprendizajes en los primeros años de la educación básica.
- Fortalecer los aprendizajes de los códigos básicos de la modernidad: lectoescritura y matemáticas elementales.
- Dar prioridad a los aprendizajes y la formación integral y complementarlos con el desarrollo de una cultura científica y tecnológica fundamental desde la educación básica
- Desarrollar mediciones comparativas sobre niveles de competencia e indicadores para la evaluación del desempeño de las escuelas y generar modalidades para mejorar el uso de la información.

Antes de analizar la forma en que los diferentes currículos reflejan este nuevo enfoque en la calidad de los contenidos, nos detendremos en algunas características del cambio curricular compartidas por la mayoría de los países en Latinoamérica. Distinguimos, con ese propósito, cuatro grandes grupos de ideas para la descripción de tales características.

Los contextos políticos y económicos del cambio

Según los documentos relevados, los cambios curriculares se inscriben en contextos de grandes transformaciones políticas y del orden económico regional y mundial, y se aspira a que los nuevos contenidos de aprendizaje contribuyan a la consolidación de las democracias, al afianzamiento de la paz y la estabilidad interna, y al logro de un desarrollo económico sostenible basado en la productividad y en la competitividad internacional.

Es importante destacar que muchos de los procesos de reforma educativa y curricular de la región se producen a partir de las transformaciones políticas globales de cada país. En Guatemala, por ejemplo, los movimientos de reforma coinciden con los Acuerdos de Paz de 1996. En El Salvador, la transformación curricular se inscribe dentro de un programa general de desarrollo llamado Plan de Desarrollo Económico y Social 1994-1999. En México, la elaboración de los nuevos planes de estudio comienza en los primeros meses de 1989 como tarea previa a la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994. Como resultado de la consulta realizada en esos momentos surge el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 que establece como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos de la educación básica. Colombia, por su parte, experimenta su reforma educativa dentro de un proceso de transformación global, con la consagración de la nueva Constitución Política de 1991. Estos ejemplos explican algunas de las razones por las que los documentos curriculares de América Latina plantean ambiciosos objetivos de transformación de los individuos y de la sociedad, a veces restándole espacio al tratamiento de los contenidos conceptuales del currículum.

Las entrevistas realizadas confirman que el ímpetu para las reformas educativas y curriculares de la región es de origen eminentemente político. Sin embargo, se realiza en todos los casos que las transformaciones impulsadas por el poder ejecutivo y sus ministerios se han validado con el consenso de la sociedad y de los diferentes actores del sistema educativo en cada nación. La iniciativa política se concreta con las acciones legislativas que a lo largo de las dos últimas décadas han marcado un camino de transformación gradual de los sistemas educativos. Los hitos más destacados del proceso son las leyes generales y orgánicas de educación erogadas en la última década, pero que tuvieron lugar merced a una serie de programas especiales y medidas legislativas o ministeriales previas que sentaron precedente para el cambio. Ejemplos de estas medidas son la Consulta Nacional y Acuerdos Institucionales de 1991 en la República Dominicana, la formación de la Comisión Nacional de Modernización de la Educación de 1994 en Chile, o la Ley de Transferencia de 1992 en Argentina (Gajardo, 1999; Pinto Cueto, 1999). El consenso social, por su lado, se manifiesta principalmente por medio de las consultas populares realizadas en varios países como paso inicial hacia la reforma, y en la participación de los diferentes grupos invitados para la elaboración de los contenidos curriculares, aunque estos últimos no se hayan constituido en organismos permanentes de consulta.

Necesidad de consenso y validación

Una de las características comunes a los procesos de reforma curricular en la región es que todos los países, en mayor o menor medida, expresan la necesidad de arribar a

consensos sobre qué metas y contenidos son deseables para su población y su sistema educativo. Los documentos y entrevistas realizadas por el autor revelan que la elaboración de los programas de estudio vigentes estuvo a cargo de diferentes actores en diferentes países; en algunos casos sólo se mencionan los agentes que intervinieron en la elaboración de los contenidos, en otros se da cuenta detallada de los mecanismos utilizados para arribar a acuerdos locales, regionales y nacionales. Las explicaciones más generales sobre el proceso de consensuación ofrecen solamente una lista de las agencias protagonistas del cambio curricular: universidades, especialistas de área, pedagogos, maestros, padres, representantes de organizaciones sociales, organismos no gubernamentales (ONGs), e instituciones religiosas. Otros países, como Argentina, Brasil y México, explican en forma más acabada los procedimientos que se utilizaron para la elaboración consensuada de metas y contenidos. Estos procedimientos involucran a una amplia variedad de actores e implican la formulación y validación de los contenidos en diferentes etapas. En algunos casos se mencionan fechas y eventos clave en el proceso de elaboración, mientras que en otros casos simplemente se mencionan los procedimientos, tales como reuniones, mesas de trabajo, y encuestas populares y a especialistas. Las descripciones más detalladas del proceso de validación, que corresponden a Brasil y a México, incluyen información sobre el número de encuestas realizadas, la cantidad de personas que participaron en los talleres de discusión y redacción, y el número de propuestas finales recogidas. En todos los casos en que se habla de *validación* de los contenidos, se hace énfasis en la complejidad del proceso llevado a cabo para la elaboración de los nuevos currículos, y que incluye varias instancias de elaboración como bosquejos, borradores, correcciones, compatibilización, revalidación con grupo control, redacción, ejecución, reajustes y evaluación.

Estos procesos de validación pueden definirse como instancias de legitimación técnica y política de los contenidos curriculares a través de sucesivas revisiones del curriculum por parte de diferentes actores del sistema. En algunos países se le dio más espacio a los docentes en este proceso de validación, mientras que en otros se privilegió la acción de académicos en las diferentes disciplinas y de representantes de diferentes sectores de la sociedad civil, tales como grupos profesionales y empresarios del sector privado. En las entrevistas realizadas por el autor se mencionan algunos de los aspectos del curriculum que fueron sometidos a validación en la región. En un caso, la principal dificultad para arribar a un acuerdo sobre los contenidos curriculares fue la decisión sobre qué contenidos habrían de descartarse cuando no podían ser cubiertos por el programa debido a restricciones de tiempo. Se trataba de casos donde había consenso sobre la importancia y calidad de todos los contenidos pero existían diferencias en cuanto a cuáles de estos contenidos priorizar. En otro caso en particular, el debate para la validación giró en torno a la inclusión de contenidos actitudinales en el curriculum nacional. Debido a la inevitable carga axiológica de la discusión, los puntos de vista tendían a ser múltiples y más subjetivos que en el debate sobre contenidos conceptuales y procedimentales y esto sometía al curriculum a un proceso mucho más complejo de validación. Con respecto al carácter técnico o político de los procesos de validación, encontramos que la iniciativa para emprender estos procesos es, con frecuencia, de origen político. Sin embargo, los procedimientos que tuvieron lugar durante las transformaciones curriculares pueden considerarse eminentemente técnicos. Aún dentro del marco de paulatina democratización que vive la región, percibimos que el público no ha adoptado una actitud política en relación a los contenidos curriculares o a los resultados del aprendizaje. En la actualidad, la participación popular para la validación ocurre solamente cuando los diferentes actores

son convocados formalmente por las administraciones educativas centrales para discutir aspectos técnicos de la elaboración de los contenidos curriculares. En resumen, observamos que la validación del curriculum es un proceso de *iniciativa* política pero de ejecución técnica.

Una consecuencia importante de esta diferenciación es que la iniciativa política no se consolida en una *práctica* política sostenida, como ocurre en países de otras regiones. La validación curricular en América Latina ocurre con frecuencia durante la elaboración inicial de los currículos pero no se ha institucionalizado como proceso permanente. Países como el Reino Unido, Dinamarca o España poseen organismos ejecutivos y consultivos permanentes para la producción y validación de los contenidos curriculares (Cariola, 1994). En América Latina, los procesos de validación para la transformación se realizaron con comisiones y grupos de trabajos creados ad hoc durante la planificación de los nuevos programas pero que no se constituyeron en cuerpos consultivos permanentes. Existen en la región diferentes formas de consejos locales y distritales que participan en el diseño curricular, pero solamente durante los procesos de adecuación y recontextualización, es decir una vez que los contenidos mínimos y obligatorios han sido establecidos con fuerza legal. En la práctica, en muchos de nuestros países cambiar los contenidos mínimos implica modificar leyes y decretos nacionales, una tarea que requeriría más energía, conocimiento y poder político de los que probablemente disponen en la actualidad los consejos consultivos locales. Los sindicatos docentes y asociaciones profesionales no se han constituido en agentes permanentes de promoción para la elaboración y renovación de contenidos, lo cual indica que la validación curricular es uno de los aspectos de las políticas educativas de la región que aún permanecen relativamente centralizados. A pesar de esto último, es importante destacar que se ha trascendido la prescripción exacta y rígida de los contenidos para todas las escuelas, hacia una concepción más flexible del diseño curricular que propone “lineamientos” curriculares generales que favorezcan la adecuación curricular y la autonomía institucional. Esta autonomía, a su vez, conlleva ciertas dificultades para el establecimiento de estándares claros de desempeño y rendimiento; este punto se discutirá con más detenimiento en la sección tercera de este informe.

Los valores como contenidos curriculares

También es común a todos los países de la región una declaración explícita de los valores que la educación debe fomentar en sus ciudadanos para construir naciones sólidas y democráticas. Es evidente la preocupación por consolidar la democracia, reafirmar los acuerdos de paz en los países más afectados por los conflictos armados internos, y la recuperación de los valores humanos y sociales más altos como el amor, la honestidad, la justicia, el trabajo, la tolerancia, la libertad, la solidaridad, la verdad y la igualdad, entre otros. En muchos países de la región, los nuevos currículos reconocen por primera vez como valor la pluriculturalidad y el plurilingüismo. Estos currículos a menudo incluyen un discurso que impele a los actores del sistema educativo a rescatar y valorar los aportes de los grupos lingüísticos y culturales minoritarios. Los currículos de América Central hacen mayor hincapié que los de América del Sur sobre el eje axiológico del diseño en cada área curricular. Es importante destacar estos aspectos de las justificaciones de todos los currículos dado que, como veremos más adelante, inspiran e impregnan el diseño de los programas de estudio en todos los casos a través de la inclusión de los contenidos actitudinales.

Fundamentos epistemológicos

La gran mayoría de los documentos analizados expresan la convicción de que los objetivos de transformación educativa van a ser alcanzados en tanto se efectúe un cambio radical en la concepción sobre la naturaleza de los procesos de aprendizaje y de los procesos pedagógicos hasta ahora vigentes. En casi todos los documentos analizados este cambio de enfoque supone una alineación con los principios de la educación constructivista. Algunos países, como Nicaragua y Panamá, declaran explícitamente su adherencia al modelo mencionado. Otros hacen una descripción exhaustiva del modelo pero sin darle un nombre determinado. Gran parte de los documentos curriculares de la región presentan extensas y elaboradas explicaciones de los principios epistemológicos y pedagógicos que deben guiar la ejecución del currículo de la transformación. Si bien se trata de lineamientos curriculares cuya función básica es la de brindar indicadores de logro en las diferentes áreas de conocimiento, en muchos casos podrían confundirse con textos de estudio para cursos de formación y capacitación docente.

Los principios epistemológicos expresados por la mayoría de los documentos curriculares oficiales en América Latina comparten las siguientes características:

- Los contenidos pretenden la formación integral de los alumnos, en sus aspectos cognitivos, afectivos, sociales y psicomotrices.
- Se desplaza a la enseñanza como centro del proceso educativo y se ubica en su lugar al alumno y al aprendizaje mismo
- Se privilegia el pensamiento crítico y reflexivo, así como la creatividad y la imaginación
- Se asume que el conocimiento se construye y reconstruye en un diálogo permanente entre los saberes del docente y los del alumno
- El aprendizaje debe ser significativo: los alumnos traen al aula conocimientos previos sobre los cuales han de construirse los nuevos saberes
- Saber significa saber ser, saber hacer y saber aprender
- Se promueve el desarrollo de capacidades, competencias y destrezas, no solamente del conocimiento declarativo
- Las capacidades y competencias implican el desarrollo de procesos mentales de orden superior, tales como el análisis, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la inferencia, la comparación, etc.
- El desarrollo de estas competencias complejas se hace posible mediante actividades de aula complejas: investigación, aprendizaje colaborativo, trabajo en equipo, etc.
- Los temas y las experiencias de aprendizaje deben centrarse en los intereses de los alumnos, en su realidad cotidiana y en sus necesidades.
- Los procesos pedagógicos deben adaptarse a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos
- Los contenidos no son fines en sí mismos sino medios para el desarrollo de capacidades y destrezas
- Los contenidos conceptuales no pueden ser aislados de los valores y actitudes que la educación escolar debe promover

En el análisis de contenidos y de indicadores de logro a continuación volveremos sobre estos principios y sobre la forma en que están representados en los diferentes diseños curriculares⁶ en América Latina.

2. CONTENIDOS E INDICADORES DE LOGRO

En esta sección nos proponemos realizar un análisis descriptivo de la organización de los contenidos en los diferentes currículos de la región, y de la forma en que esta organización se traduce, o no, en indicadores de logro para una apropiada evaluación de los saberes adquiridos. Dada la variedad de modelos de curriculum y debido a las diferencias en la terminología usada para describir los distintos componentes del curriculum, optamos por ordenar la información de esta sección en una escala que abarca las principales estrategias de organización de contenidos utilizadas por cada país; identificamos en un extremo de esta escala las tendencias más firmes, consistentes, y comunes a todos los países en la organización y secuenciación de los contenidos curriculares; en el otro extremo describimos las estrategias de organización de contenidos que presentan mayores dificultades técnicas y variabilidad entre los currículos de los diferentes sistemas educativos.

Curriculum por competencias

Una lectura rápida de las justificaciones que se ofrecen para cada currículo revela una marcada tendencia a definir los productos finales del aprendizaje como **competencias**. Este término marca un cambio de paradigma en la concepción del aprendizaje y del papel de la educación en la sociedad moderna. En todos los documentos encontramos una ferviente declaración de la necesidad de establecer metas educativas que apunten a la formación de individuos sanos e íntegros, que participen activa y constructivamente en su medio social y en el mundo. El logro de estas metas requiere de la definición de un perfil de alumno diferente, y observamos que la nueva organización de los contenidos pretende contribuir a la formación de este perfil. En teoría, un alumno o ser humano *competente* es el que combina efectivamente cuatro tipos de saberes: un saber conceptual (o simplemente “saber”), un saber procedimental (saber hacer), un saber actitudinal (saber ser), y finalmente un saber metacognitivo (saber aprender) (Pinto Cueto, 1999). La persona demuestra una competencia, entonces, cuando decide poner el conocimiento conceptual a su servicio y del medio en el que se desenvuelve, en forma efectiva y eficiente. Además, es capaz de reflexionar sobre ese proceso, y así reproducir y mejorar su desempeño en nuevas situaciones o contextos⁷.

Sobre la base de este principio se han diseñado la mayor parte de los currículos oficiales de los últimos años en América Latina. Tal y como ha sido empleado hasta ahora, este nuevo modelo presenta ventajas y desventajas. Una de las ventajas es la “integralidad” de las nuevas metas educativas. Se asume que el educador puede realizar mejor su tarea cuando conoce el perfil general de estudiante y de futuro

⁶ Por diseño curricular entendemos la organización, clasificación y secuenciación de los contenidos disciplinares. Consideramos que este diseño debe constituir una herramienta de comunicación efectiva entre curriculistas y otros actores del sistema educativo. Desarrollo curricular, por su parte, se refiere a los procesos técnicos y políticos que permiten que el curriculum sufra transformaciones de acuerdo a las necesidades de cada nación o región.

⁷ Utilizaremos esta definición para referirnos al concepto de competencia.

ciudadano que se espera al cabo de la experiencia escolar. Una noción consensuada de los valores y actitudes a promover permite organizar mejor las experiencias de aprendizaje, y también legitima los juicios valorativos que se realizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, la noción de competencia es demasiado compleja para ser transmitida por medio de documentos masivos donde se hace necesaria la síntesis gráfica de la información curricular. Los cuadros sinópticos que se ofrecen a directivos y maestros son limitados en la cobertura que hacen de los contenidos mínimos y no llegan a transmitir, u operacionalizar, la complejidad de una educación basada en competencias. Esta limitación puede obstruir la implementación curricular y tener efectos negativos en los procesos de planificación y evaluación de los aprendizajes.

Los currículos que hacen explícitos los objetivos por competencias organizan los contenidos en saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, generalmente en dos, tres, o más columnas diferenciadas. En algunos modelos encontramos al principio de cada área curricular (asignatura) una justificación axiológica para la adquisición y uso de los saberes conceptuales y procedimentales. Se explica en tales casos que los valores y actitudes no se pueden desagregar por temas o conceptos, y por ende se plantean como válidos para toda la disciplina. En otros casos, los valores y actitudes a desarrollar aparecen como saberes diferenciados correspondientes a temas y conceptos específicos, y se los presenta como un indicador de logro más.

Los países que presentan los contenidos actitudinales en forma transversal y no como indicadores de logro evidencian un diseño curricular más claro y, en general, más completo en términos de saberes conceptuales y procedimentales. Por el contrario, aquellos modelos que han intentado incluir los valores y actitudes a promover a lo largo del plan de estudios en forma detallada tienden a presentar los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales mezclados desordenadamente, dificultando así la lectura del currículo.

Tomemos dos ejemplos que ilustran este último argumento. Brasil, en su programa de estudios para el segundo ciclo de matemáticas, diferencia claramente entre objetivos generales de la asignatura para el ciclo, y luego procede al listado de los contenidos conceptuales y procedimentales de los diferentes bloques temáticos del área. Si bien estos contenidos son muy generales, ya que no describen exactamente qué conceptos han de incluirse en los procesos mencionados, proponen al menos un modelo claro para el docente que planifica el curso anual.

Ejemplo 1: Brasil. Matemáticas, Ciclo II. Magnitudes y medidas. "Parámetros Curriculares Nacionales de 1ª a 4ª Séries" y "Parámetros Curriculares Nacionales de 5ª a 8ª Séries"

Contenidos conceptuales y procedimentales:

- Comparación de magnitudes de igual naturaleza y elección de una unidad de medida de la misma especie que el objeto a ser medido.
- Identificación de magnitudes mensurables en el contexto diario: masa, capacidad, superficie, etc.

- Reconocimiento y utilización de unidades usuales de medida como metro, centímetro, kilómetro, gramo, miligramo, kilogramo, litro, mililitro, metro cuadrado, etc.
- Reconocimiento y utilización de medidas usuales de tiempo y de temperatura.
- Etc.

Contenidos Actitudinales:

- Confianza en sus posibilidades de proponer y resolver problemas
- Perseverancia, esfuerzo y disciplina en la búsqueda de resultados
- Seguridad en la defensa de sus argumentos y flexibilidad para modificarlos.
- Etc.

Ejemplo 2: Nicaragua. Español, 3er grado. “Programas Español y Matemática: Tercer Grado” Serie: Enseñemos y aprendamos activamente. 1996.

Nicaragua, cuyo programa de estudios para el área de Español de tercer grado presenta una importante carga valórica, dedica menos espacio a los contenidos conceptuales y procedimentales.

Objetivos generales:

1. Cultive amor y respeto a Dios, a sí mismo, a la Patria, a la naturaleza, a la familia, al maestro y a sus semejantes.
2. Practique hábitos de orden, aseo y alimentarios para conservar la salud y prevenir enfermedades.
3. Incremente hábitos y habilidades de lectura comprensiva e interpretativa para apreciarla y utilizarla como fuente de información, conocimiento y desarrollo de valores, sentido de superación, autodisciplina, perseverancia, entre otros.
4. Etc.

Este documento presenta como objetivo de la primera unidad temática un único **logro de aprendizaje** :

1. Demuestre a través de la evaluación diagnóstica:
 - 1.1 Las habilidades, destrezas y conocimientos desarrollados en la expresión oral.

Como único **contenido básico** especifica:

1. Diagnóstico sobre desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos y práctica de valores:
 - 1.1 Expresión oral.

Luego de sugerir actividades para el estudiante, donde no se especifican contenidos conceptuales, se proponen los **procedimientos de evaluación**:

Observar, evaluar y registrar:

- Las actitudes que muestren los niños en las dinámicas de integración.
- El orden, diligencia y práctica de cortesía evidenciado en las actividades.
- La expresión coherente y el uso de vocabulario adecuado.
- La escucha atenta y respetuosa de narraciones y descripciones.

Observamos como en gran parte del currículo domina el eje axiológico, a expensas de los contenidos estrictamente disciplinares.

Curriculum por bloques o ejes temáticos

Una de las estrategias de organización curricular de mayor consistencia en la región es la división de las áreas por bloques o ejes temáticos. Muchos países coinciden en el uso de los mismos términos para la clasificación de bloques de contenido, especialmente en las áreas de matemática y ciencias naturales. Esto implica que los contenidos conceptuales y los procesos indicados para cada año o grado escolar en diferentes países guardan una mayor semejanza en esas áreas que en aquellas cuyos contenidos no están clasificados en ejes o bloques temáticos. Sistemáticamente, la mayoría de los países de la región usan los siguientes términos para clasificar los bloques de las áreas de matemática, ciencias naturales y español.

Matemáticas:

1. Números
2. Operaciones
3. Lenguaje gráfico y algebraico
4. Geometría
5. Mediciones
6. Estadística y probabilidad

Ciencias Naturales:

1. La vida/los seres vivos y sus propiedades
2. El mundo físico/ Materia y energía
3. El cuerpo humano/conservación de la salud
4. El ser humano y el medio ambiente

En la enseñanza del español hay cierto consenso en llamar al área Lenguaje y Comunicación y, aunque con menos sistematicidad que en las otras áreas mencionadas, se coincide en utilizar bloques temáticos con la siguiente denominación:

Lenguaje y Comunicación:

1. Lengua oral
2. Lengua escrita
3. Discurso literario
4. Reflexión sobre la lengua

Si tenemos en cuenta que una de las funciones básicas de los estándares es la de posibilitar un lenguaje técnico común para diferentes sistemas educativos (McREL, www.mcrel.org), estamos en condiciones de argumentar que esta clasificación relativamente homogénea de ejes temáticos en la región constituye un avance considerable en la definición de estándares de contenido, aunque no se planteen como tales.

Curriculum por expectativas de logro

Las expectativas de logro difieren de los objetivos generales en que las primeras hacen referencia al perfil del alumno que se espera hacia el final de su experiencia escolar en las diferentes áreas curriculares; los objetivos generales, por otro lado, anticipan o introducen los conocimientos conceptuales y procedimentales de cada año o grado escolar. El énfasis de las expectativas de logro recae generalmente en las competencias complejas que los alumnos deben demostrar en términos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Ejemplo 3: Argentina, Ciencias Naturales, Bloque 3. Expectativas de logro al final de la Educación General Básica. “Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica”. (www.mcye.gov.ar)

Los alumnos y las alumnas deberán: Reconocer y analizar transformaciones químicas, su presencia universal en los procesos de la naturaleza desde la atmósfera y la corteza terrestre hasta las manufacturas y los seres vivos, así como tener una idea de la naturaleza y estructura microscópica de la materia. Relacionar, si bien sólo a nivel descriptivo, los niveles de energía atómicos con la producción de energía electromagnética (luz) y entender el almacenamiento de energía en uniones químicas que resultan de la interacción entre átomos. Adquirir una perspectiva de la complejidad y naturaleza transdisciplinaria de muchos problemas reales; formar actitudes y familiarizarse con los procedimientos -como los aplicados en el esfuerzo de informarse, al consultar a expertos- necesarios en la toma de decisiones responsables sobre temas tan complejos del mundo actual.

Ejemplo 4: Perú, Área Lógico-Matemática. Competencias terminales al concluir el tercer ciclo (Inicial y Primaria). “Nueva Estructura Curricular: Lineamientos generales de planes de estudio.” Ministerio de Educación, Julio 1998.

Interpreta, resuelve y crea problemas aritméticos y de geometría básica, tomados de situaciones cotidianas, demostrando flexibilidad y perseverancia, así como habilidad en el cálculo, en el razonamiento y en el uso de unidades de medida.

Estas expectativas de logro no constituyen indicadores aptos para la evaluación del rendimiento pero sí se plantean como orientadores para la planificación de las experiencias de aprendizaje y para la evaluación de aula e institucional. Observamos en los ejemplos dados que cada país elige diferentes grados de definición para las expectativas de logro. Mientras que Perú las propone solamente como expectativas

generales para la totalidad del área, Argentina especifica sus expectativas para cada bloque temático de la asignatura.

Curriculum por objetivos específicos⁸ o indicadores de logros

Los ejemplos en las secciones anteriores proponen parámetros para la medición de los logros educativos pero no hacen referencia a los saberes conceptuales y procedimentales específicos que los alumnos deben alcanzar en cada área curricular. A continuación exponemos una serie de ejemplos de indicadores de logros presentes en los currículos de la región. Hacemos especial hincapié en este aspecto del curriculum porque consideramos que es en este nivel del diseño donde pueden establecerse los estándares mínimos de contenido y desempeño. Los ejemplos incluidos en esta sección ilustran el nivel más profundo de concreción del currículo en cada país, y las observaciones que se hacen en cada caso implican una comparación con el ideal de estándar al que podríamos aspirar. Debido a la gran variedad de modelos y de calidad en los diferentes diseños curriculares, optamos por organizar los ejemplos en una escala que ilustra las dificultades y alcances más prominentes en la elaboración de indicadores claros de desempeño y rendimiento. En el extremo inicial de esta escala ubicamos los diseños curriculares que, por diferentes razones, no alcanzan a definir claramente los contenidos y competencias a desarrollar. Entre estas razones encontramos:

- ✓ **Documentos de difícil lectura:** La presentación gráfica de los contenidos no permite una visión clara de los objetivos a corto y a largo plazo, o de la articulación posible entre áreas o grados de escolaridad. No se utilizan marcadores gráficos y textuales que permitan una fácil identificación de áreas, ejes temáticos, o tipos de objetivos.
- ✓ **Terminología confusa:** La elección de términos para definir a los indicadores se presta a confusión, especialmente de los contenidos que se presentan como procesos o como competencias. También se confunden los indicadores de logro y rendimiento con las actividades de aula propuestas.
- ✓ **Falta de enfoque:** No se identifican prioridades claras en el diseño. El eje axiológico predomina sobre el conceptual y procedimental, dificultando la lectura de los últimos. Los contenidos conceptuales no llegan a operacionalizar los objetivos fundamentales planteados para ese curriculum, como el desarrollo de competencias complejas o la interdisciplinariedad de la educación.
- ✓ **Débil articulación vertical:** Los contenidos no se complejizan o profundizan en función del desarrollo cognitivo y la madurez que los estudiantes ganarían año a año.

A medida que nos acercamos al extremo final de la escala propuesta en este informe, ofrecemos ejemplos de currículos que presentan una definición más acabada de los saberes conceptuales y procedimentales a ser alcanzados. Además de una mayor definición y una mayor cantidad de contenidos, observaremos un diseño curricular más claro, gráfico y verbalmente, con mayor potencial para facilitar la tarea de planificación y evaluación de los aprendizajes a los establecimientos. Entre los **términos** utilizados en América Latina para referirse a los objetivos específicos o indicadores de logros de cada área curricular encontramos los siguientes:

⁸ Los objetivos específicos o indicadores de logro se refieren a la descripción más detallada que hacen las diferentes currícula de los saberes y capacidades que los alumnos deben demostrar haber adquirido en cada área curricular.

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|---------------------------|
| ▪ objetivos | ▪ contenidos | ▪ conocimientos |
| ▪ contenidos básicos | ▪ conceptuales | ▪ objetivos |
| ▪ rendimientos básicos | ▪ contenidos | ▪ fundamentales |
| ▪ destrezas | ▪ procedimentales | ▪ contenidos mínimos |
| ▪ habilidades | ▪ contenidos | ▪ criterios de evaluación |
| ▪ actividades | ▪ actitudinales | ▪ indicadores de |
| ▪ competencias | ▪ logros de aprendizaje | ▪ evaluación |
| ▪ procesos | ▪ objetivos | ▪ capacidades |
| ▪ productos específicos | ▪ instrumentales | ▪ experiencias de |
| | | ▪ aprendizaje |

Aunque muchas de estas clasificaciones no pueden ser consideradas como reales indicadores de logro, todas constituyen el nivel más alto de especificación de los conocimientos conceptuales, procesuales y actitudinales a ser adquiridos por los alumnos de educación básica en diferentes países. Los siguientes ejemplos ilustran algunas de las dificultades presentadas en la elaboración de indicadores de logros en los currículos de la región, así como los avances en la definición de indicadores de desempeño y rendimiento en las diferentes áreas.

Ejemplo: País 01. Matemáticas, Educación Básica.

Los contenidos curriculares básicos en este país se presentan como un apoyo al educador para que organice su trabajo diario. Los contenidos en matemáticas, por ejemplo, se dividen en bloques regulares para todos los grados: estadística, geometría, números y operaciones, medidas. Cada subárea expresa una expectativa de logro para la conclusión de la Educación Básica.

Los contenidos del área están divididos en **conocimientos y habilidades y destrezas**. Los conocimientos, sin embargo, están expresados como habilidades o procesos. La cantidad de conceptos incluidos para la educación básica en cada bloque es menor que en otros países de la región.

BLOQUE: Medidas

Conocimientos:

- Identificación de instrumentos de medidas convencionales y no convencionales: regla, metro, compás, reloj, balanza, recipientes de litro y botella.
- Construcción del concepto de longitud y uso del metro, decímetro, centímetro y kilómetro.
- Identificación del área de superficies por conteo de unidades cuadradas.
- Reconocimiento de medidas de capacidad mediante el uso del litro, medio litro, botella y media botella.
- Reconocimiento de medidas al utilizar libras, medias libras y onzas.
- Reconocimiento de intervalos de tiempo: día, semana, mes, año, horas y minutos.
- Identificación de [moneda nacional], sus denominaciones y su equivalencia fraccionaria.

Habilidades y Destrezas (para el mismo bloque)

- Utilización adecuada de instrumentos de medida.
- Estimación y cálculo de medidas en situaciones lúdicas.
- Capacidad para detectar la conservación de la longitud, área y volumen.
- Toma de decisiones al seleccionar patrones de medida convencionales.
- Lectura correcta de horas y minutos en el reloj.
- Manejo adecuado del dinero.
- Elaboración de estrategias personales para llevar a cabo mediciones y estimaciones.
- Explicación verbal y escrita del proceso seguido al efectuar mediciones.
- Creatividad al organizar y representar en tablas y gráficas el resultado de sus actividades

La Unidad Uno de matemática de tercer grado se denomina “Ubiquémonos en el espacio”. Sus dos únicos **objetivos** son:

1. *Desarrollar capacidades de ubicación, localización y orientación, en el plano y el espacio.*
2. *Discriminar posiciones relativas en dos, tres o cuatro rectas.*

En la descripción de la unidad no se listan conceptos específicos a adquirir sino que se describen ciertos procesos tales como “identificar y clasificar los triángulos por comparación de sus ángulos”. El resto de la unidad describe detalladamente el tipo de **actividades** de iniciación y de desarrollo para trabajar los escasos conceptos que se presentan. La descripción se asemeja a las recomendaciones que podríamos encontrar en un libro de didáctica.

Observamos también un cierto grado de contradicción entre los principios de adecuación curricular que se proponen al principio del documento y la exhaustiva descripción de las actividades para cada unidad. Se corre el riesgo con esta descripción de actividades que los docentes hagan exactamente lo que se propone como ejemplo, en vez de ser utilizado sólo como modelo. Si bien otros documentos curriculares de este país sostienen que el énfasis debe centrarse en la producción/construcción del conocimiento, y no en la enseñanza, el programa de estudios hace más hincapié en las actividades de clase que en los conocimientos a ser desarrollados. No se especifican niveles de complejidad o de ejecución dentro de cada unidad. Los criterios de evaluación se limitan a reformular los pasos en la actividad sugerida para la clase.

Ejemplo: País 02 Tercero y Sexto Grados. Procesos y objetivos instrumentales.

Las guías curriculares ⁹ de este país describen a los contenidos como **procesos**. Cada proceso es definido como una competencia cognitiva o socioafectiva. Por ejemplo:

Medir. Cuantificar una magnitud de acuerdo a un patrón establecido.

⁹ Los países que han optado por establecer metas y objetivos generales para cada disciplina pero que dejan en manos de cada institución la elaboración de indicadores de logro específicos usan el término “guía curricular” en vez de currículo.

Compartir: Dar a otras personas algo nuestro y recibir de otras personas (ideas, materiales, etc.)

El siguiente nivel de especificación de contenidos se expresa como **objetivos instrumentales** que permiten trabajar los procesos:

Los objetivos instrumentales son conductas específicas desprendidas del listado de procesos y persiguen adecuar los mismos al nivel de desarrollo de los estudiantes y plantearlos de manera que sean más sencillos de trabajar para el maestro y para los alumnos. Los objetivos instrumentales son, pues, un desglose de las acciones necesarias para cada proceso, haciendo un énfasis especial en el desarrollo del razonamiento verbal y del razonamiento lógico-matemático.

A cada una de las áreas curriculares le corresponde un número de procesos a desarrollar que se extraen de la *lista general de procesos para el tercer grado*. Finalmente, se mencionan, aunque no hay documentos que expliquen exactamente en qué consisten, las Unidades de Aprendizaje Integrado. “Naturalmente, tratándose de una planificación flexible, pueden tomarse objetivos instrumentales de diversos bloques para una misma unidad de aprendizaje integrado pero, si no hay un motivo especial, conviene mantenerse dentro de un sólo bloque.” En cierta medida, los objetivos instrumentales constituyen indicadores de logros que describen conductas y competencias evaluables. Sin embargo, algunos objetivos son muy específicos mientras que otros son extremadamente generales. Los relacionados al área de matemática, como es el caso en la mayoría de los países, tienden a ser más específicos:

- Establecer series numéricas de 2 en dos, de 3 en 3, de 4 en 4, etc.
- Establecer relaciones de equivalencia entre unidades de mil, centenas, decenas y unidades: entre centenas y decenas o unidades.

En otras áreas, como Ambiente Social y Natural, los conceptos son tan amplios que la cobertura de los mismos podría variar considerablemente entre diferentes aulas o instituciones:

- Identificar los elementos necesarios para la supervivencia de los seres vivos
- Realizar investigaciones

Esta guía curricular no presenta diferenciación de bloques temáticos en cada área. Se ofrece una tabla con los números de los procesos a incluir en cada área. Sin embargo, la lista donde están redactados los procesos no está organizada por áreas o bloques. Tomando una serie de contenidos tal como se hallan listados en el documento oficial, nos encontramos con los siguientes objetivos instrumentales para el tercer grado:

- 55. Identificar las principales variaciones entre los organismos
- 56. Distinguir entre recursos renovables y no renovables
- 57. Identificar problemas ambientales de su localidad
- 58. Movilizar coordinadamente su cuerpo, siguiendo rutas definidas con obstáculos
- 59. Atender diferentes indicaciones verbales, para llevar a cabo formaciones y agrupaciones
- 60. Crear diseños, para los trabajos que lo requieran
- 61. Aplicar diversas técnicas artísticas

- 62. Desarrollar su sensibilidad auditiva y afectiva, a través de la música de compositores guatemaltecos
- 63. Medir longitudes con metro, decímetro y centímetro
- 64. Establecer equivalencias entre las unidades convencionales de longitud

La desagregación y secuenciación de estos objetivos para lograr una apropiada articulación horizontal y vertical de contenidos siguiendo esta lista sería una tarea ardua de llevar a cabo para el docente o institución a cargo del diseño curricular anual.

En la Guía Curricular de Sexto Grado, los contenidos se plantean por áreas. A cada área le corresponde una serie de **Objetivos Generales** y otra de **Objetivos Instrumentales**. La lectura de estos objetivos para el docente se hace difícil ya que los objetivos instrumentales no constituyen una acabada descripción de las competencias que los alumnos deben adquirir para el logro de los objetivos generales. Son más bien actividades a realizar que no siempre explican los conocimientos que deben ser adquiridos, y que además no agregan información substancial a lo expresado en los objetivos generales. Ejemplo en el área de Lenguaje:

- Objetivo general:
- Interpreta críticamente comunicaciones que le sean entregadas en forma oral.
- Objetivo instrumental:
- Interpreta críticamente informaciones escuchadas o leídas.

Queda a discreción del docente o institución la elección del medio o canal en que se van a efectuar las “comunicaciones”, así como la definición de qué constituye una interpretación crítica, o quién es el emisor de las informaciones escuchadas o leídas. Cabe preguntarse también qué temas y materiales se utilizan durante todo un año escolar para alcanzar estos objetivos instrumentales.

Ejemplo: País 03. Español, Sexto Grado.

El Programa de Sexto Grado (1999) establece los **objetivos generales** de la asignatura para la educación primaria y luego, por separado, los **objetivos generales** para Español en el sexto grado. Estos últimos no agregan información más detallada, sólo reformulan los objetivos generales de la asignatura. El cuadro de contenidos dispone tres columnas diferenciadas que reproducimos a continuación:

OBJETIVOS	CONTENIDOS (Conceptual, Actitudinal, Procedimental) [sic]	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE Y DE EVALUACIÓN.
1) Desarrollar fluidez en el pensamiento y dicción clara y correcta, condiciones básicas en el emisor.	Estudio y dominio de los elementos de la comunicación: emisor, receptor, mensaje, canal, código.	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionarán el temario propuesto por el grupo. - Investigarán el contenido del mismo mediante el uso del

2) Reconocer los aspectos básicos de la comunicación.	Fluidez de pensamiento y dicción clara y correcta. Fluidez de pensamiento y dicción por medio de: - charlas - debates Oratoria	diccionario. - Formarán grupos de trabajo con un vocero (emisor); - Asignar temas para exponer una mesa redonda. - Conversar sobre los diferentes tipos de canal. - Planearán la adquisición de una experiencia en una excursión, una entrevista. - (Etc.)
---	--	---

Observamos que ninguna de las tres columnas ofrece una indicación clara de los logros que se espera del alumnado. Los contenidos conceptuales propuestos no pueden ser utilizados para desarrollar “fluidez de pensamiento” o una “dicción clara y correcta”. Se trata simplemente de conocimiento declarativo sobre los elementos de la comunicación de acuerdo al modelo de un autor. Lo mismo se aplica a las charlas y debates propuestos para el segundo objetivo, que no pueden considerarse procedimientos sino situaciones comunicativas que debieron incluirse en la columna de Experiencias de Aprendizaje. Por último, las experiencias de evaluación consisten en una serie de actividades que no ofrecen indicadores claros sobre los conceptos ni las conductas que se requieren para el logro del objetivo propuesto en la primera columna.

Los objetivos generales de sexto grado en el área de Matemáticas son más específicos que en la de Español. Si bien se confunden tipos diferentes de objetivos (de conceptualización, aplicación y valoración), hay una definición más clara de las destrezas a promover. Los objetivos específicos están mejor definidos, pero no substancialmente. Se mezclan nuevamente en forma indiscriminada los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, y finalmente se agregan las experiencias de aprendizaje y evaluación que tampoco especifican indicadores claros de realización.

Ejemplo: País 04. Español. Tercer Grado.

Los **rendimientos básicos** que presenta el curriculum de este país están definidos como “los productos del aprendizaje que el alumno debe alcanzar al finalizar cada grado de la escuela primaria”. Estos **rendimientos básicos** están clasificados en **producto general, producto específico e indicadores de evaluación**: Por ejemplo, en Español de tercer grado:

<p><u>Producto General:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Demuestra destrezas para hablar SI ...
--

Producto Específico:

- ... Expresa comprensiblemente los mensajes implícitos en ilustraciones y los relaciona con su experiencia.

Indicadores de Evaluación :

- Explicará oralmente y con precisión el mensaje que comunican dos ilustraciones. Comentará verbalmente el mensaje de una ilustración y lo asociará con sus experiencias (aseo personal, letrización, vacunación, basura ...)

Desde este enfoque, el docente debe inducir un comportamiento determinado a través de actividades muy específicas. La mayor parte de los productos de aprendizaje se refieren a conocimiento de tipo declarativo y memorístico, especialmente en ciencias naturales y estudios sociales. Los alumnos y alumnas deberán narrar eventos y procesos, identificar datos, etc., pero no se requiere de ellos la aplicación de conocimientos en situaciones nuevas o la resolución de problemas. En Ciencias Naturales, también para el tercer grado, hallamos los siguientes objetivos:

Producto General:

- Comprende la importancia del agua SI ...

Producto Específico:

- ...Explica el ciclo del agua en la naturaleza.

Indicadores de Evaluación:

- Presentada la lámina del texto, describirá correctamente el ciclo del agua en la naturaleza.
- Dibujado el ciclo del agua, resumirá correctamente en no más de cinco renglones cada uno de los cambios que sufre.

En matemática, casi todos los indicadores se refieren a la realización de operaciones con exactitud; no se exige la resolución de problemas en relación a la vida cotidiana, ni se observan esbozos de interdisciplinariedad. En Español, se apela a ciertas habilidades cognitivas más sofisticadas, como la interpretación (no solamente comprensión literal) de textos literarios o la producción creativa de una narración. Los conceptos y procedimientos de cada asignatura no se agrupan en bloques temáticos, y por lo tanto van variando los enfoques de grado en grado.

Ejemplo: País 05. Lenguaje y Matemática.

Los nuevos programas de estudio en este país organizan los contenidos por ciclos y por competencias solamente. Las competencias incluyen conceptos, procedimientos y actitudes pero no están separadas en categorías, ni se aprecia un criterio definido para la secuenciación de estas competencias. Tampoco hay una división de los contenidos por bloques o ejes temáticos. Se van intercalando competencias orales, escritas y de

valoración sin un orden aparente. Algunos objetivos proponen indicadores relativamente claros de rendimiento, como por ejemplo en el área de Lenguas Originarias como Segunda Lengua del segundo ciclo:

Competencia:

- Escucha comprensivamente y comunica en forma oral: instrucciones para realizar alguna actividad; expresiones de sentimientos y de sensaciones propias, de otras personas y de grupo; descripciones de procesos y funciones; expresiones metafóricas de uso frecuente; narraciones de mediana extensión referidas a diversos temas, con apoyo de otros códigos: gestos, ademanes, etc.

Otros objetivos son más generales, desatendiendo a los conceptos específicos que deberían adquirirse para desarrollar las competencias propuestas. Por ejemplo, en el bloque de Lengua Materna del primer ciclo:

Competencia:

- Produce textos escritos, atendiendo a la diagramación, de acuerdo al tipo de texto, la intención comunicativa, y usando el alfabeto y puntuación de su lengua, de acuerdo a sus necesidades comunicativas.

Se puede observar en este último caso que para un ciclo escolar de 3 años pudieron hacerse más explícitos ciertos indicadores como una clasificación de signos de puntuación a utilizar, los tipos de necesidades comunicativas propios de la edad, o el tipo de textos que se puede exigir de acuerdo a las diferentes necesidades comunicativas en cada año. En relación a la articulación vertical de los contenidos, observamos que en el tercer ciclo del área de competencia arriba mencionada no se proponen conceptos y procesos más complejos, como habría de esperarse para un nivel mayor de madurez cognitiva. La débil especificación de contenidos puede también observarse en los siguientes ejemplos:

Competencia:

- Produce textos escritos, respetando los aspectos formales de su lengua y los presenta en forma clara y atractiva para favorecer los diferentes espacios de comunicación.

No se indica en ningún punto del currículo qué aspectos formales de la lengua deben enfatizarse: ¿Sintaxis? ¿Morfología? ¿Ortografía? ¿Longitud del texto? ¿Noción de audiencia? ¿Que se entiende por “espacios de comunicación”?

En el área de Matemáticas identificamos una confusa secuenciación de contenidos y de niveles de ejecución, como por ejemplo en temas de geometría del primer ciclo:

Competencia No 23:

- Utiliza instrumentos no formales que le permiten comparar cuantitativamente formas sencillas y definir sus propiedades geométricas.

No se define exactamente qué instrumentos se pueden utilizar, ni qué formas o propiedades se deben conocer en este ciclo. La Competencia No 31, por otro lado, se considera lograda si el alumno “construye y utiliza la noción de ángulo, perímetro, superficie y volumen a partir de la composición y descomposición y la comparación de figuras geométricas simples.” Observamos que la Competencia No 31 ofrece información clave para una apropiada ejecución de la competencia No 23, o sea las nociones o conceptos específicos a adquirir para poder comparar cuantitativamente las figuras en cuestión. Es decir, una lista de conceptos organizados y bien secuenciados permitiría que las competencias pudieran desarrollarse en forma más ordenada y articulada.

Se observa en el curriculum un fuerte énfasis en la educación bilingüe. Se dispone la provisión de la educación en una segunda lengua (originaria) para todos los alumnos, de manera de garantizar la adquisición de la lectoescritura y de herramientas efectivas de comunicación en ambas lenguas. También se ofrece una extensa explicación sobre la organización de los contenidos para favorecer la adquisición de competencias plurilingüísticas en el nuevo currículo. Sin embargo, no se observa en el diseño una organización interdisciplinaria de los contenidos de manera que las capacidades lingüísticas se desarrollen paralelamente a las cognitivas en las diferentes disciplinas, ni se aprecia una manifestación clara de la necesidad de adquirir o expresar saberes disciplinares en más de una lengua. En otras palabras, no hay una interacción explícita entre el desarrollo del plurilingüismo y de la adquisición de saberes disciplinares, tales como la matemática o las ciencias naturales. Se ofrecen algunas consideraciones teórico-prácticas sobre la educación bilingüe en la fundamentación del área de lenguaje, así como un cuadro explicativo sobre el uso de las lenguas en los módulos de aprendizaje, pero si consideramos la complejidad de los procesos de asimilación de una segunda lengua podemos anticipar que los alumnos enfrentarían serias dificultades para acceder al currículo oficial en más de un idioma.

Ejemplo: País 06. Ciencias Naturales, Lengua Castellana y Matemática. 2do Ciclo.

El currículo oficial de este país presenta los contenidos como “Indicadores de logros curriculares por conjuntos de grados para los distintos niveles de la educación formal”. Cada sección de indicadores agrupa ciclos de tres años, y cada ciclo está dividido en áreas curriculares. Los indicadores en cada área se podrían considerar como objetivos muy generales, como muestran los siguientes ejemplos:

Ciencias naturales en 2do ciclo:

- Narra sucesos ambientales apoyándose en esquemas explicativos coherentes.
- Planea y realiza experimentos para poner a prueba sus propias hipótesis, las de sus profesores y compañeros.
- Etc.

Lengua castellana en 2do ciclo:

- Establece semejanzas y diferencias entre los tipos de textos y actos comunicativos, en términos de los significados, las estructuras y los contextos.
- Propone planes textuales previos al acto de escritura.
- Etc.

Matemática en 2do ciclo:

- Explora y descubre propiedades interesantes y regularidades de los números, utiliza habitual y críticamente materiales y medios para verificar predicciones, realizar y comprobar cálculos y resolver problemas.
- Reconoce características de sólidos, figuras planas y líneas, los utiliza en su vida cotidiana en trabajos prácticos como mediciones, elaboración de dibujos y construcción de modelos.
- Etc.

Ninguna de las asignaturas en este programa presenta una clasificación de contenidos en bloques o ejes temáticos, ni tampoco se distingue entre conceptos, procesos y actitudes. Uno de los artículos del documento normativo analizado propone ciertos criterios para la elaboración institucional de “indicadores de logros específicos”. Los criterios también son muy generales, tales como [tener en cuenta] “Los intereses, necesidades, expectativas y propuestas de la comunidad educativa” o “El devenir del conocimiento, de la ciencia y la tecnología, el ambiente y los cambios individuales, grupales y colectivos que se producen a nivel local, territorial, nacional y mundial.” De acuerdo al artículo 18º del documento curricular principal, el diseño del “plan de estudios” con indicadores específicos queda en manos de cada centro educativo. Este documento, sin embargo, no proporciona conceptos y procesos específicos para el desarrollo de las competencias propuestas en cada ciclo.

Ejemplo: País 07. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica.

Los contenidos del currículo oficial en este caso están planteados como **competencias**. Las competencias educativas a desarrollar se dividen en varios ejes de formación: Ético, socio-político-comunitario, del conocimiento científico y tecnológico, y de la expresión y comunicación.

Cada área en educación general básica está organizada en tres ciclos. Cada asignatura esta dividida en bloques temáticos regulares que se respetan a lo largo de los tres ciclos. Por ejemplo, en ciencias naturales la asignatura queda siempre dividida en *Estructura de la materia*, *Transformaciones y reacciones químicas* y *Recursos naturales y ambiente*. Los **contenidos** de cada bloque se clasifican sistemáticamente en **conceptuales** y **procedimentales**. Los contenidos **actitudinales** se presentan en la justificación del área al principio, pero se explica que no pueden detallarse en cada bloque. Las actitudes que se espera de los alumnos son válidas para todos los contenidos conceptuales y procedimentales del área.

Una primera descripción de los contenidos en Ciencias Naturales, por ejemplo, *narra* los contenidos conceptuales generales que deben tratarse en cada ciclo. También se establecen las expectativas de logro al final de la Educación General Básica, pero no se especifican por ciclo. Luego se detallan los contenidos conceptuales y procedimentales para cada ciclo. Le corresponde a cada escuela desagregar los contenidos por grado, en trabajo de equipo con los docentes de área.

Los indicadores se ofrecen en cuadros de fácil lectura para el docente. Esto permite una visión más clara de la correspondencia entre conceptos y procedimientos, y de la cobertura que se hace de los diferentes temas en todos los ciclos de manera de facilitar una mejor articulación vertical de contenidos. Veamos un ejemplo:

Bloque 3 de Ciencias Naturales en el Segundo Ciclo: Estructura y cambios de la materia.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propiedades y composición del agua, el aire y el suelo. ▪ Estructura atómica de la materia ▪ Modelo atómico. ▪ Elementos. ▪ Noción de compuesto. Modelos sencillos de su conformación a partir de átomos. ▪ Noción de molécula. ▪ Soluciones, dispersiones y suspensiones. Métodos de separación. ▪ La capacidad disolvente del agua. ▪ Efectos de la temperatura en la solubilidad. Concentración, saturación. ▪ Soluciones acuosas en la naturaleza deshielos, ríos, mares, agua potable, aguas duras y blandas. Usos y propiedades. ▪ Acidez, alcalinidad y salinización del suelo. ▪ Cambio de las propiedades del agua por agregado de solutos. ▪ Suspensiones en gases humo, bruma, contaminación atmosférica. Estructura de la materia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboración de indicadores a partir de sustancias familiares (jugo de remolacha, repollo colorado). ▪ Uso de indicadores para medir acidez y alcalinidad. ▪ Observación y control de variables en el proceso de cristalización de sales en solución. ▪ Comunicación de resultados mediante informes sencillos u otras técnicas.

Observamos que algunos conceptos son más específicos que otros. Cabe preguntarse, por ejemplo, quién define los usos y propiedades de las soluciones acuosas en la naturaleza. ¿El maestro o maestra, el libro de texto que se elija, o el directivo? También notamos que los procedimientos constituyen actividades en vez de competencias complejas, y que no se corresponden exactamente con todos los conceptos propuestos. En este sentido, sin embargo, se observan importantes diferencias entre las definiciones de procedimientos que hacen las distintas áreas curriculares. En Lengua, por ejemplo,

los procedimientos tienden a expresar las habilidades cognitivas y metacognitivas que se han de desarrollar en relación a los conceptos propuestos, aunque también se incluyan ciertas actividades de aula.

Bloque 2 de Lengua para el Segundo ciclo: Lectura

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Selección de estrategias de lectura específicas en función de propósitos determinados: búsqueda de datos, interpretación, análisis de recursos, resumen, etc.
- Escucha y oralización de lecturas. Cotejo de interpretaciones.
- Empleo de distintos soportes textuales en la lectura de textos en diversas situaciones escolares. Identificación de contexto y utilidad.
- Empleo de estrategias de verificación de la lectura: relectura, comentario grupal.
- Etc.

Ejemplo: País 08. Programa de estudios de Matemática. Segundo Ciclo.

Luego de hacer una fundamentación para el área y de algunas consideraciones metodológicas y de evaluación para el segundo ciclo en general, el programa de estudios analizado especifica los indicadores de logro por cada año escolar. El área se halla dividida en bloques temáticos similares a los del resto de la región. Los **objetivos** que se listan, 35 en total, constituyen los indicadores de logros para matemáticas en cuarto año. Luego, para cada eje o bloque temático se presentan los **contenidos**, los **procedimientos**, los **valores y actitudes**, y los **criterios de evaluación**. Tomamos como ejemplo el bloque de Geometría.

Objetivos: (sólo se transcriben los correspondientes a geometría)

1. Identifica los elementos de polígonos y los clasifica según el número de lados; compone y descompone polígonos, insistiendo en las características definitivas de los polígonos a través de su experiencia y trabajo.
2. Reconoce y caracteriza polígonos rectangulares e irregulares en objetos del entorno; los representa mediante dibujos, en el geoplano.
3. Reconoce y discrimina paralelogramos, trapecios y triángulos; compone y descompone figuras, los caracteriza a partir del número de ejes de simetría, lados, ángulos, ... en figuras y objetos del entorno, realizando transformaciones de rotación.

4. Clasifica y reconoce diversas clases de triángulos, según la naturaleza de los ángulos internos y el número de lados iguales, aplica las nociones de simetría axial, identifica y construye y mide la altura mediante la composición y descomposición de triángulos.

Contenidos:

- Líneas poligonales abiertas y cerradas.
- Línea poligonal cerrada: borde e interior.
- Polígonos: cuadriláteros y triángulos, reconocimiento, clasificación y construcción.
- Polígonos irregulares y regulares.
- Polígonos regulares: características, clasificación: paralelogramos, no paralelogramos y construcción.
- Ejes de simetría en el rectángulo, en el cuadrado y realización de transformaciones de rotación.
- Etc.

Procedimientos:

- Identificación de líneas poligonales abiertas y cerradas, en representaciones gráficas, nombrando sus semejanzas y diferencias.
- Identificación de polígonos de tres y cuatro lados (triángulos y cuadriláteros), empleando la definición en figuras del entorno.
- Clasificación de polígonos en irregulares y regulares, nombrando sus características e identificándolos en representaciones gráficas.
- Clasificación de los cuadriláteros en paralelogramos y no paralelogramos, analizando sus características y sus diferencias, en figuras construidas para tal efecto (o por los estudiantes).
- Etc.

Valores y actitudes: El estudiante:

- Reflexiona sobre el valor de la exactitud del razonamiento para la obtención de mayores beneficios.
- Confronta las acciones que ejecuta con la realidad.
- Se autoexige y responsabiliza por los actos realizados; es capaz de enfrentar las dificultades y resolver situaciones problemáticas.
- Elige, de diversas estrategias, la que mejor se ajusta a la resolución de problemas de proceso, en forma objetiva.
- Etc.

Criterios de evaluación: El estudiante:

- Identifica y construye figuras geométricas de tres y cuatro lados mediante el doblado del papel, ejercicios en el geoplano y el manejo de reglas, compás y transportador.
- Identifica los ejes de simetría en triángulo, cuadriláteros; reconoce en los cuadriláteros los paralelogramos y no paralelogramos.

- Reconoce las figuras geométricas y experimenta, haciendo rotaciones de las partes de un rompecabezas, para obtener otra configuración o figura geométrica que es simétrica.
- Etc.

Notamos bajo cada título una definición más objetiva y más precisa de los resultados de aprendizaje esperados. Se aprecia una distinción más elaborada entre conceptos y procedimientos. La diferencia entre procedimientos y criterios de evaluación es menos aparente, excepto por el hecho de que los últimos ponen más énfasis en la acción del estudiante que en los contenidos conceptuales.

Ejemplo: País 09. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica .

Los contenidos mínimos del currículo oficial persiguen dos clases de objetivos:

- a) Objetivos Fundamentales Transversales: Aquellos que miran a la formación general del estudiante y que trascienden a un sector o subsector específico del curriculum escolar.
- b) Objetivos Fundamentales Verticales: Aquellos que se dirigen específicamente al logro de competencias en determinados dominios del saber y del desarrollo personal. Se aplican a determinados cursos y niveles y su logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a ámbitos disciplinarios específicos del curriculum.

Para cada nivel de educación básica, la MCB (Matriz Curricular Básica) presenta la lista de **sectores** y **subsectores de aprendizaje** (que equivalen a asignaturas y áreas dentro de la asignatura), los **objetivos fundamentales** para cada asignatura y los **contenidos mínimos**.

En el sector de Lenguaje y Comunicación en 4to año, por ejemplo, no se distingue claramente la diferencia entre los objetivos y los contenidos. Los objetivos están expresados en forma de competencias complejas, mientras que los contenidos se expresan como actividades o procedimientos, aunque involucren conceptos determinados.

Objetivos fundamentales:

- Escribir textos legibles, en forma manuscrita, respetando aspectos léxicos, semánticos, ortográficos y gramaticales básicos.

Contenidos mínimos:

- Producción de textos: escritura de recados, invitaciones, saludos, canciones, adivinanzas, cuentos, poemas y otros textos breves y sencillos que expresen sus necesidades de interacción, sus vivencias, imaginación, humor y hechos de la vida.

En matemática de 5to año se observa una mayor diferenciación y mejor correspondencia entre Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos.

Objetivos fundamentales:

- Distinguir elementos de un cuerpo geométrico y establecer correspondencias entre un cuerpo y su representación plana

Contenidos mínimos:

- Figuras Geométricas: Diferenciar cuadrado, rombo, rectángulo y romboide a partir de modelos hechos con varillas articuladas. Identificar lados, vértices y ángulos en figuras poligonales. Distinguir tipos de ángulos, con referencia al ángulo recto.

La mayor parte de las competencias que se mencionan en matemáticas son procesos mentales de orden superior, como la clasificación o la comparación. Sin embargo, las competencias de aplicación a la vida real son escasas y no se mencionan objetos ni situaciones de la vida cotidiana.

En el sector Ciencia, el currículo desagrega los subsectores por ciclos. Los objetivos fundamentales y contenidos mínimos en 5to año, al igual que en matemática, guardan una relación coherente.

Objetivos fundamentales:

- Identificar a las especies y poblaciones biológicas como niveles de organización de vegetales, animales y seres humanos.

Contenidos mínimos:

- El cuerpo humano como organización biológica: reconocer, en forma elemental, los aspectos óseos, anatómicos, nerviosos y sensoriales, del ser humano y apreciar la función que estos componentes desempeñan en la vida del hombre y en las interacciones de éste con su ambiente.

Los documentos curriculares de Ciencias Naturales para el Quinto Año Básico proponen un tratamiento exhaustivo de cada unidad. Para ello, incorporan a los Objetivos Fundamentales y a los Contenidos Mínimos Obligatorios los *aprendizajes esperados*, las *orientaciones didácticas*, *actividades de aprendizaje y ejemplos*, y *actividades de evaluación y ejemplos*. Las actividades de evaluación nos interesan en particular ya que proponen criterios de creciente complejidad:

Ciencias: Unidad 2 El cuerpo humano como un todo organizado: sistema nervioso, sentidos y movimiento. Ejemplos de preguntas para una prueba y criterios a considerar:

Criterio 1:

- Muestra conocimientos sobre los órganos que participan en un movimiento, su papel y las estructuras y procesos nerviosos involucrados.

Criterio 2:

Razona, a partir de un caso de un movimiento, establece el origen de un estímulo, los órganos involucrados y representa la secuencia de los movimientos en un esquema.

Criterio 3:

- Determina, a partir de un caso relativo al aparato locomotor y la salud, los efectos del peso sobre el esqueleto y las precauciones que es necesario tomar para evitar efectos negativos.

Observamos que el primer criterio demanda sólo habilidades de reconocimiento mientras que los siguientes demandan capacidad para establecer relaciones entre conceptos e inclusive entre disciplinas. Esta organización y secuenciación de contenidos y objetivos constituye uno de los pocos ejemplos en la región de indicadores de logros por niveles de ejecución¹⁰, y que por esa misma razón se aproxima al modelo de elaboración de estándares que se está utilizando en otras regiones, y que PREAL recomienda en su informe “El futuro esta en juego” (PREAL, 1998).

En esta sección intentamos ejemplificar algunos de los aspectos más débiles, así como algunas fortalezas, en el diseño de los currículos de la región. Una apropiada elaboración de estándares requiere de una estipulación clara y acabada de los contenidos conceptuales y procedimentales a ser adquiridos por los estudiantes, apuntando a un equilibrio crítico entre unos y otros. No se puede desarrollar competencias complejas sin garantizar el acceso a conceptos complejos. De la misma manera, los conceptos pierden valor si no se le brinda al estudiante la oportunidad de demostrar su competencia para resolver situaciones complejas. En este juego de palabras, que consideramos debería ser mucho más que un juego, radica el objetivo último de la noción de estándar: apuntar a contenidos complejos, a un equilibrio entre el saber y el saber hacer, y a una definición de niveles de ejecución o complejidad de las competencias que tengan como plataforma mínima un conjunto de saberes comparables a los que proponen los currículos de los países más industrializados del mundo.

3. IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR

Por medio del análisis de los documentos curriculares y de las entrevistas realizadas para este estudio intentamos identificar los principales factores que afectan la implementación curricular en América Latina, según el criterio de quienes formulan el curriculum intencional. Aunque el presente no es un estudio del curriculum implementado (es decir, el curriculum que se desarrolla entre docentes y estudiantes en

¹⁰ Los niveles de ejecución son los grados de complejidad en los contenidos y en las habilidades que se espera que los estudiantes demuestren. Una conducta que demuestre la adquisición de un saber conceptual y procedimental complejo puede especificarse en diferentes niveles de complejidad o ejecución, de acuerdo a los tiempos de exposición a los nuevos conceptos, a las relaciones entre conceptos, a los contextos de aplicación, a las relaciones con otras disciplinas, etc.

el aula), interesa descubrir los criterios de los agentes encargados por el currículum intencional respecto de la implementación. Tales criterios, sin duda, contribuyen a explicar algunas de las características específicas de los instrumentos curriculares, puesto que se formulan con el propósito de guiar la implementación.

En este sentido, se observa que los técnicos encargados de elaborar los documentos oficiales han tenido en cuenta la necesidad de hacer explícitos los insumos y procesos críticos para una efectiva implementación curricular. En algunos casos se hacen extensas fundamentaciones teóricas para la transformación y que explican los factores a tener en cuenta durante la ejecución de los nuevos currículos. Otros países aportan herramientas de implementación y de gestión curricular más concretas y operacionales.

En primer lugar, existe un consenso a nivel regional sobre la necesidad de promover una mayor autonomía curricular. Esta autonomía viene acompañada de dos nociones comunes a varios países. Una es la de "adecuación curricular" y la otra es la de "gestión curricular". La primera implica mayor libertad para que instituciones y docentes practiquen el diseño curricular en los centros educativos, respetando los contenidos mínimos de cada país pero adaptándolos a las necesidades regionales, locales y áulicas. La idea de *gestión curricular*, que se explica dentro del marco de relativa descentralización educativa en la región, enfatiza la necesidad de crear mecanismos de gestión dentro de las escuelas para que el currículo sea debatido y diseñado por diferentes actores. La gestión curricular deja de estar a cargo de organismos de control, como supervisores e inspectores, y pasa a ser responsabilidad de cuerpos consultivos institucionales, cuyos participantes varían de país en país, pero que generalmente incluyen a directivos, secretarios, docentes y padres. Se espera que dentro de este modelo de gestión curricular las escuelas consulten a otras organizaciones públicas y privadas sobre las necesidades locales que deben ser atendidas por el currículum. La herramienta más concreta para la efectiva gestión curricular que se menciona es la del Proyecto Educativo Institucional (PEI), también llamado Proyecto Curricular Institucional, o Proyecto Pedagógico Institucional. Los documentos relevados, sin embargo, no ofrecen una definición operacional de este recurso aunque sabemos que hay extensa bibliografía sobre los PEI en la región, y que en algunos países se viene aplicando desde hace varios años. Según se señala en las entrevistas realizadas, además de posibilitar la autonomía y adecuación curricular, el proyecto educativo institucional tiene como objetivo garantizar una mejor articulación horizontal y vertical de contenidos.

Las entrevistas revelan que esta búsqueda de equilibrio entre las normativas curriculares ministeriales que imponen contenidos mínimos y obligatorios para todo el país y las nuevas políticas de adecuación curricular necesariamente genera conflicto entre el poder central y el poder local e institucional. La ausencia de sistemas consolidados de evaluación y medición para todas las escuelas, y en consecuencia la falta de responsabilización institucional por los resultados académicos, implica que los centros educativos hacen uso de sus nuevas facultades para la recontextualización curricular sin priorizar la calidad mínima de los aprendizajes que se espera desde la administración central. Por otro lado, las escuelas manifiestan su disconformidad con las expectativas ministeriales en contextos donde los recursos materiales y humanos son inadecuados para una efectiva ejecución de las currícula. Este conflicto, sin embargo, se percibe en muchos casos como un proceso necesario y positivo dentro del marco de democratización y descentralización que atraviesan los países de América Latina.

La autonomía en la gestión curricular trae aparejada una segunda dificultad crítica de implementación que se mencionó sistemáticamente en todas las entrevistas y se plantea en la mayor parte de los documentos: la formación y capacitación docente. El nuevo paradigma de aprendizaje por competencias, y que apunta a la formación de un ser humano integral, necesita de docentes preparados para elaborar y transmitir un curriculum con definiciones menos acabadas sobre los productos de aprendizaje esperados que los que proponían modelos curriculares anteriores. Efectuar diseños curriculares en base a una lista de contenidos conceptuales y procedimentales es una tarea compleja para la cual gran parte de los docentes de América Latina, según el criterio de muchos expertos, no están preparados. Los sistemas educativos enfrentan entonces, una doble dificultad de implementación. La dificultad técnica del diseño, por ejemplo para la construcción de un PEI, de un proyecto de aula, o de una unidad de aprendizaje integrado, y con una reducción crítica en las *oportunidades de aprendizaje*¹¹ debido a métodos de enseñanza y recursos didácticos inadecuados (Valverde, 1997; Porter, 1993; McDonnell, 1995).

Ante esta situación, que se anticipa explícitamente en la mayor parte de los documentos oficiales, encontramos que todos los países proponen políticas de mejoramiento en la capacitación y formación docente. Estas políticas varían, desde promover el vínculo entre los institutos de formación docente y los centros universitarios e independientes de investigación educativa, hasta la creación de redes de capacitación locales y a distancia destinadas a fortalecer el proceso de implementación. Las entrevistas, sin embargo, revelan que estas políticas no son suficientes o efectivas. Entre los obstáculos específicos que se mencionan en las entrevistas encontramos que:

- a) El docente necesita ser “acompañado” a lo largo de todo el proceso de implementación curricular pero la infraestructura actual no permite que esto suceda (falta personal que lidere los cambios, se vive “una gran soledad académica”, etc.)
- b) Los programas de formación docente, aún cuando son universitarios, están desactualizados y no brindan herramientas para educar dentro del nuevo modelo humanista-constructivista-reconstructivista.
- c) Existe oposición gremial e ideológica al cambio de paradigma. Como resultado, los docentes en algunos países se aferran intencionalmente al currículo derogado o solamente a los contenidos de los libros de texto.

Desde la percepción de los curriculistas y líderes de la transformación actual, el factor crítico indispensable para garantizar la oportunidad de aprendizaje reside en el cambio de la postura epistemológica del docente. Un maestro o maestra que reflexiona y comprende su nuevo rol en un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en las necesidades y los conocimientos previos del alumno puede lograr que el curriculum oficial alcance a todos los estudiantes.

4. EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO Y RENDIMIENTO

¹¹ Traducción del concepto en inglés de Opportunity-to-Learn (OTL).

Todos los documentos curriculares analizados hacen referencia a la importancia de incorporar la evaluación como herramienta clave para el mejoramiento de la calidad educativa. Sin embargo, se observan diferentes nociones sobre qué significa evaluar y cómo llevarlo a cabo.

La mayor parte de las referencias a la evaluación proponen una evaluación formativa que atienda a los procesos de desarrollo del alumno, tanto en los aspectos cognitivos del aprendizaje como en los valores y actitudes demostradas. Los documentos que favorecen este tipo de evaluación no hablan de medición del rendimiento sino de observación del desempeño; los instrumentos de evaluación que se proponen son la observación de las actitudes de los alumnos, la participación de padres en el proceso, la autoevaluación del alumno, y el uso de "juicios valorativos" en vez de escalas numéricas o alfabéticas.

Los documentos curriculares y normativos que proponen la medición del rendimiento explican la necesidad de medir la calidad en términos de "lo que se sabe y se puede resolver". Como instrumento principal para estas evaluaciones se mencionan las pruebas nacionales de rendimiento, generalmente aplicadas a dos o tres grados de la educación básica en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales. Algunos países han incorporado las áreas de estudios sociales y lenguas extranjeras. Un informe reciente del Banco Mundial indica que 14 países de América Latina y el Caribe están aplicando o han aplicado pruebas nacionales muestrales solamente, 3 países aplican pruebas censales solamente, y otros tres han experimentado con sistemas mixtos de pruebas muestrales y censales (Rojas y Esquivel, 1998).

Es importante destacar que en ningún caso se mencionan referentes externos al sistema como indicadores de logro, tales como exámenes internacionales estandarizados o estudios comparados de rendimiento. Los países que actualmente administran pruebas nacionales tampoco ofrecen estas pruebas como estándares o modelos para que puedan ser utilizados por las instituciones que apunten a mejorar la calidad de los aprendizajes en años subsiguientes. Tampoco se hallan referencias a ningún tipo de "responsabilización" de los distintos actores e instituciones del sistema educativo por el rendimiento académico de sus estudiantes. El mejoramiento de la calidad educativa en cada institución se plantea implícitamente como una cuestión de voluntad y ética profesional de docentes y directivos, pero sin parámetros externos de desempeño y rendimiento que le den ímpetu y dirección a la gestión curricular dentro de cada centro educacional.

Cabe agregar a modo de conclusión parcial que, en general, el diseño curricular y la definición de indicadores de logro en América Latina no constituyen instrumentos sólidos sobre los cuales se puedan proyectar sistemas nacionales de evaluación como los que proponen la mayor parte de los países de la región. Si bien esto es natural, ya que los contenidos curriculares en muchos países industrializados se han perfeccionado a partir de la introducción de pruebas estandarizadas, notamos que en América Latina existe cierto desfase entre los objetivos de alcance del currículo y lo que las evaluaciones se proponen medir. Esto puede deberse, según lo expresado por diferentes actores entrevistados, a un quiebre en la comunicación entre los agentes encargados de la evaluación y aquéllos que se ocupan del desarrollo y diseño curricular en cada país.

5. ESTÁNDARES EDUCATIVOS

Las entrevistas realizadas para este informe incluyeron una pregunta específica sobre la noción de estándares educativos en cada país, y que apuntaba a revelar el estado de la discusión en la región sobre la necesidad de establecer estos estándares. Los países de América Central, por estar participando en el Proyecto de Establecimiento de Estándares para la Educación Primaria en Centroamérica, centraron sus respuestas en el estado de la elaboración de estos estándares en particular. El proyecto mencionado consiste en un proceso técnico de elaboración y validación de estándares de contenido, desempeño y ejecución en las áreas de matemática, español y ciencias naturales para los grados tercero y sexto del primer nivel en los seis países del Istmo. Esta “regionalización” de la educación en Centroamérica es percibida de diferentes maneras por los técnicos curriculares de cada país. En un caso, esta regionalización se percibe como una consecuencia lógica de la globalización, y que tendrá un efecto positivo en virtud de las problemáticas similares que atraviesan los sistemas educativos de la región. En otro caso, se considera que los estándares serán difícilmente implementados debido a las grandes *diferencias* en las problemáticas políticas y económicas que enfrenta cada país. Por otro lado, se remarcó que el proceso de elaboración e implementación de estándares dentro de cada sistema debería ser relativamente sencillo debido al tamaño de los países en Centroamérica. Uno de los técnicos entrevistados atribuye la “desestandarización” de la educación en su país a las diferencias de infraestructura y recursos entre distritos, y no a las diferencias en los contenidos curriculares. Los procesos de elaboración de estándares también varían en cada país dependiendo del grupo de técnicos encargados de la tarea, y el contexto político en que se desenvuelve. En El Salvador, por ejemplo, el equipo de elaboración de estándares es el mismo que tuvo a su cargo el diseño del currículum oficial, y se espera que esto permita mayor continuidad en los procesos de transformación curricular. En Panamá, por otro lado, los equipos técnicos a cargo del diseño curricular oficial y de estándares son diferentes, por lo cual se reporta que los contenidos de los nuevos estándares pasarán por una instancia más de validación. La entrevista con Panamá también indica que el término de “estándar” suele ser rechazado pues al centrarse en los aspectos exclusivamente académicos de la educación se lo percibe en oposición a los principios constructivistas y socio-reconstructivistas que inspiran el currículum oficial.

En América del Sur no tenemos referencias sobre políticas o proyectos concretos de elaboración de estándares, con excepción de Chile, cuya Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza asigna al Ministerio de Educación y Cultura cuatro instrumentos de gestión curricular. Uno de estos instrumentos es la elaboración de los “requisitos mínimos de egreso”, que son considerados estándares por los oficiales ministeriales aunque no se los denomine así en la Ley, y otro es la evaluación periódica de los resultados de aprendizaje. De acuerdo a la entrevista realizada a un funcionario del ministerio de educación, en este momento se encuentra en su fase final el desarrollo de planes y programas de estudio, y la siguiente tarea será la de producir estándares. En la actualidad no se han tomado decisiones acerca de cómo se procederá para escribirlos. Uruguay, por su parte, tiene exámenes de egreso para que los alumnos de las escuelas privadas “autorizadas” puedan validar su diploma en base a los contenidos del currículum oficial. Estos exámenes, sin embargo, están restringidos a un uso específico y no se ha discutido la posibilidad de tomarlos como modelo y hacerlos extensivos al resto del sistema educativo.

Argentina está elaborando estándares en el ámbito universitario solamente, y dentro del contexto del Mercosur, muy posiblemente a efectos de compatibilizar programas y requisitos de habilitación profesional. La entrevista con técnicos en Colombia revela que el término de “estándar” no tiene buena recepción por ser vocablo extranjero, aunque se considera que las consultas nacionales sobre las expectativas de la población constituyen un paso importante hacia la definición de estándares. En Venezuela, por último, se están haciendo intentos por establecer estándares que permitan una mejor medición de la calidad al final de cada etapa de la educación. La entrevista indica que la elaboración de estándares “es muy importante para la política nacional, no solamente para la calidad de las instituciones”.

Los documentos curriculares que se analizaron para este informe no hacen referencia alguna al concepto de “estándar” educacional o curricular. No se utiliza el término para designar partes del curriculum ni tampoco para explicar los criterios de promoción y graduación de alumnos. Las fundamentaciones del curriculum en cada país expresan la necesidad de elevar la calidad de los aprendizajes y se han realizado esfuerzos importantes por mejorar el nivel y la organización de los conceptos y competencias a desarrollar. Los antiguos programas de estudio que ofrecían meros listados de datos que debían adquirirse únicamente como conocimiento declarativo han sido reemplazados por currículos que contemplan la necesidad de educar individuos para una sociedad compleja. Sin embargo, observamos que los sistemas educativos donde se implantan estos currículos no ofrecen oportunidades para medir y comparar resultados en base a parámetros claros de desempeño y rendimiento. Aunque existen contenidos mínimos a alcanzar, los criterios de promoción y graduación son establecidos por cada escuela. Es decir, la escuela determina los niveles de ejecución y cuáles se consideran apropiados para promover a los estudiantes a un nivel superior. Esto implica grandes diferencias entre escuela y escuela, o entre regiones o provincias, ya que el nivel de exigencia queda a discreción de los docentes y directivos. Por oportunidades de medición y comparación nos referimos tanto a los sistemas de evaluación nacionales como a las instancias de evaluación que regulan el acceso a los niveles superiores de educación. El acceso a las universidades en América Latina, por ejemplo, aún en los casos en que está condicionado a un examen de ingreso, permanece desvinculado al desempeño y rendimiento de los estudiantes durante sus estudios primarios y secundarios. Esto implica que la función propedéutica de la escuela queda delineada por la motivación y por la visión o ideario de cada centro educativo pero que no se valida con ningún parámetro externo a la institución.

Esta necesidad de validación con referencias externas se refleja en la educación privada y de élite, que desde hace años recurre a la utilización de exámenes internacionales, como el International Baccalaureate o el IGCSE de Cambridge University, para determinar metas y orientar los procesos pedagógicos. Estos exámenes ofrecen estándares de desempeño distintos y posiblemente más exigentes que los requeridos por los currículos oficiales de América Latina, y por lo tanto cubren las expectativas de aquellas instituciones que aspiran a ofrecer una educación de excelencia. El mismo fenómeno se observa con los colegios públicos universitarios, que disponen de ciertos estándares de ingreso y cuyos programas de estudio proponen niveles de alcance muy superiores a los de los colegios públicos comunes. Estos centros buscan permanentemente nuevas oportunidades de cotejar sus logros con instituciones internacionales y de participar en eventos competitivos y de intercambio académico. Las fuentes consultadas para la elaboración de este informe no indican

ninguna tendencia en la educación pública de América Latina hacia la competitividad y la excelencia académica comparables a la que manifiestan las escuelas de élite y colegios universitarios de la región. La noción misma de 'estándar' educativo ha surgido de contextos políticos europeos y norteamericanos en donde la competitividad (internacional y/o intranacional) y excelencia académica son temas políticos de importancia. La relativa ausencia de estos elementos en el debate político en nuestra región quizás explique la también relativa ausencia de una preocupación mayor por la formulación de estándares educativos.

SUMARIO Y CONCLUSIÓN

Las reformas educativas emprendidas por América Latina en la última década responden a una necesidad imperiosa de brindar a la población las herramientas necesarias para construir naciones fuertes, política y económicamente, y para lograr que el desarrollo se haga sostenible a largo plazo. Estas reformas no solamente plantean la necesidad de garantizar el acceso y la permanencia de la totalidad de la población en edad escolar básica en el sistema educativo, sino que aspiran a mejorar la calidad de los aprendizajes a través de un currículo renovado y dinámico.

Esta voluntad de transformación curricular es un paso importante en el camino hacia la modernización y el mejoramiento de la educación pero que debe reafirmarse en forma permanente con la práctica democrática y de auténtico profesionalismo que los actuales procesos de reforma demandan. Para este informe recurrimos a la noción de estándar educativo como medida de comparación para validar nuestras apreciaciones sobre las currícula de la región. En estas apreciaciones hemos tomado como referencia las características que consideramos esenciales para el desarrollo de currículos que permitan a nuestras naciones alcanzar las grandes metas de transformación social que se han propuesto:

- La validación técnica y política de los contenidos curriculares;
- La calidad de los contenidos y del diseño del currículo como instrumento vital de comunicación entre las agencias de transformación educativa y los diferentes actores a cargo de la implementación;
- La evaluación sistemática y sistémica de la calidad de los aprendizajes.

Los procesos de consulta popular durante la elaboración de los currículos para las diferentes reformas constituyen un avance importante hacia la validación de los contenidos en la región. Consideramos, sin embargo, que esta validación debe consolidarse como proceso permanente, donde la sociedad civil y los diferentes actores del sistema educativo participen en forma dinámica y sostenida para garantizar la renovación y mejoramiento de los contenidos curriculares. Cabe recordar que esta validación es un proceso técnico, en tanto requiere de la participación de especialistas, a la vez que es político y democrático y que por lo tanto requiere de la participación de la sociedad toda en un diálogo donde estén representados los valores e intereses de todos los sectores de la población.

Los documentos curriculares de la región presentan una amplia variedad de modelos, y existen grandes diferencias en la calidad del diseño y de los contenidos propuestos por diferentes países. Encontramos que los países que ponen mayor énfasis en los aspectos axiológicos del curriculum tienden a restarle espacio a los contenidos

conceptuales y procedimentales o a descuidar la organización y secuenciación de los contenidos. Los países que han priorizado los contenidos conceptuales y procedimentales, por otro lado, proponen los contenidos actitudinales como complementarios a los primeros. En estos casos, los criterios de organización del currículo son más claros para el público y por eso constituyen un instrumento de comunicación más efectivo. Finalmente, podemos concluir que sólo una pequeña minoría del total de países considerados en este estudio presenta una definición precisa de todos los conceptos y procedimientos a desarrollar en cada año del sistema escolar, así como de los niveles posibles de complejidad a tener en cuenta durante los procesos de entrega y evaluación del currículo.

Por último, consideramos brevemente el estado actual de la evaluación de los sistemas educativos. Observamos que los sistemas nacionales de evaluación no se han constituido aún en una fuente sólida de información y retroalimentación para el mejoramiento de la calidad educativa, y que no existe un vínculo lo suficientemente estrecho entre los agentes de desarrollo curricular y los agentes de evaluación y medición de la calidad de la educación. La elaboración de estándares educativos apuntaría, precisamente, a que estas dos actividades de desarrollo y evaluación curricular se reforzaran mutuamente.

La Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica (PREAL, 1998), como mencionamos en nuestra introducción, hace cuatro recomendaciones fundamentales para el mejoramiento de la calidad educativa en América Latina. En este informe nos hemos limitado casi exclusivamente al análisis de estado del currículum prescrito en la región sobre la base de la primera recomendación de PREAL sobre la necesidad de elaborar estándares educativos. Aunque con menor énfasis, también tratamos aspectos de las otras recomendaciones realizadas por PREAL, más precisamente aquéllas relacionadas con la responsabilización local e institucional y de la necesidad de fortalecer la formación y la capacitación docente. Debido a restricciones de tiempo, y porque escapa al tratamiento sobre contenidos curriculares, optamos por no discutir en este informe la cuarta recomendación de la Comisión sobre la necesidad de aumentar la inversión por alumno en la educación básica. Consideramos, sin embargo, que ninguna de estas recomendaciones puede hacerse efectiva sin la provisión de las otras tres, y que habernos concentrado en el tratamiento de la primera recomendación sobre estándares no implica que esta sea más importante o urgente que las demás. Simplemente esperamos haber contribuido a ilustrar unos de los aspectos más ignorados en el debate regional sobre la calidad de la educación: la definición clara y operacional de las competencias que han de desarrollarse en nuestros estudiantes, que permita una evaluación sistémica y efectiva de la calidad educativa y la consecuente apropiación de los resultados y de los mecanismos de ajuste necesarios por parte de la sociedad entera.

APÉNDICE A: Documentos normativos y curriculares analizados

Argentina

- Ministerio de Cultura y Educación (1993). *Ley Federal de Educación No 24.195*
- Contenidos Básicos Comunes de Lengua, Matemática y Ciencias Naturales para Educación General Básica (www.mcy.gov.ar)
- Ministerio de Educación, Pcia. de Buenos Aires. *Módulo de Capacitación Docente 7-8*.
- Ministerio de Educación y Cultura de la Nación (1996). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Primera Edición.

Bolivia

- Secretaría Nacional de Educación, Ministerio de Desarrollo Humano (1994). *Ley de la Reforma Educativa, en En la Hora de la Reforma Educativa*, Fascículo VI.
- Ley de Reforma Educativa, Decreto Supremo N 23950, Reglamento sobre Organización Curricular, 1 de Febrero de 1995. (www.educa-bol.com/leyes.htm)
- Secretaría Nacional de Educación, Ministerio de Desarrollo Humano (1995). *Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa*. Versión Preliminar Completa.

Brasil

- Parámetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª Séries y Parámetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª Séries. (www.mec.gov.br/sef/param/param/htm)

Chile

- Ministerio de Educación Pública (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza NO 18.962..*
- Ministerio de Educación. Unidad de Curriculum y Evaluación (1999). *Modificación del Do 40: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*. Aprobado por el Consejo Superior de Educación. Decreto en trámite.
- Programa de Estudio Quinto Año Básico/NB3: Estudio y Comprensión de la Naturaleza. (www.mineduc.cl/reforma/reforma_curricular/programas/5_Est_C_Nat/index.html)

Colombia

- Un decálogo para iniciar el debate. Plan Decenal de Educación. (www.icfes.gov.co/mineducacion/p112-3.html)
- Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Educación. (1994). *Lineamientos Generales de Procesos Curriculares: Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas* - Documento 1-
- Ministerio de Educación Nacional (1996). *Resolución Número 2343 de junio 5 de 1996: Por lo cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.*

Costa Rica

- Ministerio de Educación Pública (1996). *Programa de Estudios de Matemática. 2do Ciclo.*

Ecuador

- Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Nacional de Educación (1996). *Reforma Curricular para la Educación Básica 1996.*

El Salvador

- Ministerio de Educación (1995). *Reforma Educativa en Marcha: Documento III. Lineamientos del Plan Decenal de Educación 1995-2005.*
- Ministerio de Educación. *Dominios Curriculares Básicos: Educación Parvularia, Básica y Media.*
- Ministerio de Educación. *Programa de Estudios de Tercer Grado.*

Guatemala

- Ministerio de Educación (1995). *Curriculum Educación en Población para el Nivel Preprimario y Primario.* Proyecto GUA/92/PO3.
- SIMAC (Sistema de Mejoramiento de los Recursos Humanos y Adecuación Curricular) (1989). *Revista de Educación: Guías del CEF (Ciclo de Educación Fundamental. Institucionalizado por Acuerdo Gubernativo 470/89.*
- *Revista de Educación: Guías Curriculares del CEC (Ciclo de Educación Complementaria).*

Honduras

- Secretaría de Educación Pública (1993). *Rendimientos Básicos e Indicadores de Evaluación del Nivel Primario.* Acuerdo N 5068-SEP-93.

México

- *Plan y Programas de Estudio para la Educación Primaria.* Primera edición. 1993. (<http://www.sep.gob.mx/rebn.planes/pri/pri2.htm>)

Nicaragua

- *Programas de Español y Matemática de Tercer Grado. Serie: Enseñemos y aprendamos activamente.* 1996.
- *Programas de Español y Matemática: Sexto Grado. Serie: Enseñemos y aprendamos activamente.* 1998.

Panamá

- ME-BID (1999). *Escuela Siglo 21: Revista del Proyecto de Desarrollo Educativo.* Año II, Nb 3.
- Ministerio de Educación Oficial (1996). *Programa de Educación Primaria para el*

Sexto Grado.

- *Programa de Educación Básica General para las Escuelas de la República. Programa de Sexto Grado. 1999.*

Perú

- Ministerio de Educación (1998). *Nueva Estructura Curricular: Lineamientos generales de planes de estudio.*
- Ministerio de Educación. *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria. Segundo Ciclo.* (Sobre Resolución Ministerial No 201-98-DE. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Ministerio de Educación.)
- Ministerio de Educación. *Programa Curricular Básico de educación Primaria de Menores. 1er Ciclo.* Ediciones Abedul.

República Dominicana

- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Culto (1994). *Plan Decenal de Educación en Acción. ¿Por qué? ¿Para qué? De la Transformación Curricular.*
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Culto (1994). *Fundamentos del Currículum: Tomo I. Fundamentación Teórico-Methodológica.*
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Culto (1994). *Fundamentos del Currículum: Tomo II. Naturaleza de las Áreas y Ejes Transversales.*

Uruguay

- Administración Nacional de Educación Nacional. Consejo de Educación Primaria (1995). *Programa de Educación Primaria para las Escuelas Urbanas.* Revisión 1986. Contenido.

APÉNDICE B: Países en que se realizaron entrevistas

Argentina
Chile
Colombia
Costa Rica
Ecuador
El Salvador
Guatemala
Honduras
Nicaragua
México
Panamá
Uruguay
Venezuela

REFERENCIAS

Cariola, L. et al (1994). *La educación media en el mundo: Estructura y diseño curricular en diferentes países*. Ministerio de Educación de Chile.

McDonnell, L.M. (1995). Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, 3, 305-322.

Marzano, R. & Kendall J. (1997). *The Fall and Rise of Standards-Based Education*. Mid-continent Research for Education and Learning (www.mcrel.org)

Pinto Cueto, L. (1999). *Currículo por competencias: Necesidad de una nueva escuela*. Alerta: Revista de educación y cultura, 43, 10-17.

Porter, A.C. (1993). School delivery standards. *Educational Researcher*, June-July 1993, pp. 24-30.

Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina: Balance de una década*. PREAL Documentos, No 15.

Rojas C., C. & Esquivel, J.M. (1998). *Los sistemas de medición de logro académico en América Latina*. The World Bank: Latin America and the Caribbean Regional Office, LCSHD series, 25.

Valverde, G. A. (1997). Evaluación y Estándares de Currículo en una Era de Reforma Educativa. en B. Álvarez & M. Ruiz-Casares (Eds.), *Evaluación y Reforma Educativa: Opciones de política*. Washington DC: U.S. Agency for International Development.