



## *ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE*



INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN,  
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA  
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

**SERIE: ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS**

***ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE***

*¿De qué estamos hablando?*



INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN,  
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA  
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

#### Directorio

Peregrina Morgan Lora, Presidenta  
Jorge Castro León  
Liliana Miranda Molina  
Magdalena Morales Valentín  
Grover Pango Vildoso  
Carlos Rainusso Yáñez

#### Coordinación Técnica

Verónica Alvarado Bonhote

#### Programa de Estándares de Aprendizaje

Jessica Tapia Soriano, Coordinadora General  
Rashia Gómez Cárdenas  
Lilian Isidro Cámac  
Liriana Velasco Taipe  
Ximena Urbina Keller  
Revisión del documento: Luis Vásquez, Cecilia Zevallos y Amparo Fernández

Esta publicación elaborada por el IPEBA incorpora los documentos encomendados a Eliana Ramírez de Sánchez Moreno, "Marco de Referencia Conceptual sobre estándares de aprendizaje de calidad" y a Luis Guerrero Ortiz, "Estándares de Aprendizaje: Algunas premisas básicas para su elaboración e implementación en el Perú".

#### Cuidado de Edición

**Oficina de Comunicaciones**  
Mónica Delgado Chumpitazi  
Carol Alva Martínez

#### Centro de Información y Referencia

César Arriaga Herrera

#### Diseño de carátula

Mario Chumpitazi Minaya

#### Diagramación e impresión

Impresión Arte Perú E.I.R.L.  
Jr. Arnaldo Márquez 1899, Jesús María, Lima 11 - Perú.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2011-09309  
ISBN N° 978-612-45891-5-7  
Tiraje: 750 ejemplares  
Primera edición.  
Lima, julio de 2011

© Programa Educación Básica Para Todos  
Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación  
Básica (IPEBA)  
Calle Ricardo Angulo 266, San Isidro, Lima 27, Perú.  
Teléfonos: / (51-1) 223-2895, Fax: (51-1) 224-7123 anexo 112  
E-mail: cir@ipeba.gob.pe/ www.ipeba.gob.pe

Se autoriza la reproducción total o parcial siempre y cuando se mencione la fuente.

## ÍNDICE

<b>Presentación</b> .....	5
<b>Introducción</b> .....	9
<b>Capítulo 1. Aspiraciones mundiales sobre el aprendizaje</b> .....	11
<b>Capítulo 2. Una aproximación comparativa a las experiencias de Guatemala, Colombia y Chile</b> .....	21
<b>Capítulo 3. Inglaterra: uno de los pioneros en la elaboración e implementación de estándares de aprendizaje</b> .....	39
<b>Capítulo 4. Estándares de aprendizaje: algunas premisas básicas para su elaboración e implementación en el Perú</b> .....	67
<b>Bibliografía</b> .....	91

## PRESENTACIÓN

En el marco de un mundo social, académico y profesional, cada vez más exigente y cambiante, hoy en el Perú existe plena conciencia de que el acceso a la educación no ha logrado garantizar en nuestros estudiantes el desarrollo de capacidades esenciales para un desempeño futuro adecuado. Las evaluaciones nacionales e internacionales muestran, por un lado, que los logros de aprendizaje de nuestros estudiantes están muy por debajo de lo esperado; y por otro lado, que la educación es altamente estratificada e inequitativa.

Al comenzar el siglo XXI, el Perú inicia un proceso de reforma del Estado con la finalidad de superar las brechas de pobreza y exclusión del país y fortalecer el proceso democrático. Desde entonces hasta la actualidad, se han explicitado acuerdos sociales, políticas de Estado y documentos legales que orientan las acciones del sector educativo hacia una educación de calidad con equidad. El consenso es cada vez mayor: avanzar hacia una educación de calidad implica establecer políticas orientadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y reducir las brechas de inequidad existentes.

Es en este contexto que se sitúan las acciones del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica y Técnico Productiva –IPEBA, cuyo propósito es contribuir a garantizar la calidad y mejora permanente de las instituciones educativas públicas y privadas de la Educación Básica Regular.

Para lograr tal propósito y considerando la diversidad de nuestro país, resulta imprescindible la búsqueda de participación y consenso de la población, de acciones convergentes de las entidades del Estado, de la sociedad civil, de las empresas y de las agencias de cooperación internacional. El IPEBA considera que la complejidad de tal tarea implica necesariamente concebirla como un proceso que debe desarrollarse en etapas.

La primera etapa, la identificación de los estándares de gestión, tiene el propósito de asegurar las condiciones necesarias para que la acción de las instituciones educativas se centre en los aprendizajes de los estudiantes. La segunda, la elaboración de estándares de aprendizaje, tiene como propósito la incorporación de herramientas que orienten a los docentes en el objetivo de llevar a sus estudiantes hacia el logro de los aprendizajes esperados.

Los desafíos pendientes en el terreno de la implementación curricular indican que es preciso avanzar en la definición de expectativas más explícitas, claras y consensuadas sobre los aprendizajes a los que todos los estudiantes deben acceder, y en buscar estrategias adecuadas de implementación que involucren un compromiso orientado a brindar una asistencia técnico pedagógica sostenida y el aseguramiento de las condiciones materiales necesarias para que los aprendizajes esperados se logren.

Dichas expectativas son los estándares de aprendizaje, los cuales describen lo que todo estudiante peruano debe saber, comprender y ser capaz de hacer, en las diversas áreas curriculares, a lo largo de la escolaridad. Se centran en aprendizajes esenciales y deben asegurar la formación integral de los estudiantes, el ejercicio de su ciudadanía y el desarrollo de su capacidad para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

La implementación de estándares de aprendizaje parte del imperativo de que todos los estudiantes deben ejercer su derecho a acceder a una educación de calidad. En ese sentido, los estándares pretenden constituirse en el referente que oriente la toma de decisiones pedagógicas y de gestión, y articule las acciones

del sistema para promover la igualdad de oportunidades y resultados educativos en todos los estudiantes peruanos, permitiendo así, disminuir las brechas de inequidad.

La elaboración de los estándares de aprendizaje nacionales es una labor que viene realizando el IPEBA en coordinación con el Ministerio de Educación y que ha implicado una serie de acciones previas destinadas a diseñar la fundamentación de la propuesta.

La presente publicación *Estándares de aprendizaje: ¿De qué estamos hablando?* sintetiza algunas de las indagaciones más importantes que hiciera el equipo técnico del IPEBA para elaborar la propuesta técnica y metodológica de los estándares.

Situar el diseño y elaboración de los estándares de aprendizaje en la perspectiva de los ideales y objetivos educativos del milenio, del marco normativo y la política educativa nacional, así como analizar diversas experiencias internacionales en elaboración e implementación de estándares han sido los primeros pasos para armar nuestra propia ruta en esta tarea que se inicia en el Perú.

Esta publicación tiene como propósito dar cuenta de este necesario y sustantivo punto de partida, de manera que suscite el análisis, la reflexión personal y colectiva y una discusión que aporte a la construcción de estándares de aprendizajes pertinentes para nuestro país.

## **Directorio IPEBA**

## INTRODUCCIÓN

La presente publicación consta de cuatro capítulos. El primero, “Aspiraciones mundiales sobre el aprendizaje”, ofrece información sobre las renovadas aspiraciones a una educación de mayor calidad y más pertinente para los retos que exige el siglo XXI, la consecuente reorientación de los aprendizajes, así como la manera en que algunos países han intentado responder a tales demandas.

El segundo capítulo, “Una aproximación a las experiencias de Guatemala, Colombia y Chile”, da cuenta de los procesos más relevantes que siguieron esos países en la elaboración de sus estándares de aprendizaje y de qué manera los incorporaron en sus sistemas educativos.

Asimismo, el tercer capítulo, “Inglaterra: uno de los pioneros en elaboración e implementación de estándares de aprendizaje”, presenta una descripción detallada de la estructura del currículum inglés, explica cómo los diferentes instrumentos curriculares propuestos en ese país se complementan y orientan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y finalmente identifica los puntos más destacados de esta experiencia.

El cuarto y último capítulo, “Estándares de aprendizaje: algunas premisas básicas para su elaboración e implementación en el Perú”, describe las principales características del contexto educativo en el que se inserta la propuesta nacional de estándares y algunas lecciones aprendidas de otros países, que constituyen información valiosa a considerar en la elaboración e implementación de estándares de aprendizaje.

### **ASPIRACIONES MUNDIALES SOBRE EL APRENDIZAJE**

Los niños y niñas de ahora no pueden imaginar un mundo sin internet, televisión por cable ni teléfonos celulares. El asombroso avance de la ciencia, la tecnología y las comunicaciones dio saltos espectaculares apenas en los últimos veinte años, progresos que vinieron acompañados de desequilibrios económicos y financieros globales, violencia, guerras e inseguridad en muchas sociedades del planeta, insólitos cambios en el escenario político mundial y en la manera de producir de las empresas.

Estas y otras transformaciones plantearon retos a la educación y al aprendizaje hasta entonces desconocidos; sin embargo, son muchos los maestros que no han tomado nota de ellos y siguen enseñando básicamente lo mismo que recibieron de sus profesores treinta años atrás. Por eso, numerosos países a fines del siglo XX reconocieron la urgente necesidad de reorientar su educación, así como a fomentar la investigación e innovación educativa para ofrecer a todos sus ciudadanos oportunidades educativas distintas. Es hoy un consenso mundial que las nuevas generaciones deben adquirir en las escuelas las capacidades que ahora se requieren, para enfrentar los nuevos desafíos y hacer posible una convivencia humana basada en el respeto, la colaboración y el bienestar.

En la última década del siglo XX se reflexionó y discutió sobre los desafíos del presente siglo. Esto ocurrió, por ejemplo, en conferencias mundiales como la celebrada en la ciudad de Jomtiem, Tailandia; en la preparación de informes reveladores como el encargado por la UNESCO a una comisión especial presidida por el educador Jacques Delors; alrededor de propuestas de vanguardia, elaboradas por pensadores internacionalmente prestigiosos como Edgar Morin; o en la elaboración de estudios conjuntos a cargo de países de alto desarrollo cultural y económico, como los congregados en la comunidad europea.

A continuación, se presenta un resumen de los aportes de estas reflexiones a favor de mejorar la calidad de los aprendizajes escolares:

## 1. EL APRENDIZAJE SEGÚN JOMTIEM

La Conferencia Mundial «Educación para Todos», celebrada en la ciudad de Jomtiem (Tailandia) del 5 al 9 de marzo de 1990, enfatizó el concepto de «satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje» y propuso estrategias para cubrirlas. Planteó también una visión amplia de la educación, que demandaba prestar atención preferente a los aprendizajes y construir el ambiente que posibilite lograrlos.

Se dijo que satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de las personas es un derecho que se inicia con el nacimiento y se prolonga a lo largo de toda la vida. Se insistió en la necesidad de demandar más calidad a la educación que se recibe y de evaluar los resultados que se obtienen. Se dijo que satisfacer las necesidades en los aprendizajes es ir construyendo pisos para levantar sobre ellos nuevos aprendizajes. Se enfatizó también en la necesidad de comprobar que estos aprendizajes cambien la vida de las personas y les permitan aportar mejor al desarrollo económico, político, social y cultural de sus países.

Este énfasis en los aprendizajes no se reduce al trabajo curricular, pues implica repensar diversos aspectos del sistema educativo, como la administración, la gestión, la planificación, el control y la evaluación. La declaración de Jomtiem

propició un debate necesario en el mundo de la educación y tuvo el acierto de colocar en el centro el tema del aprendizaje, recordándonos que la razón de ser de la acción educativa es que los estudiantes aprendan.

## 2. LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO

En «La educación encierra un tesoro<sup>1</sup>», informe encargado por UNESCO a la Comisión Delors y presentado en 1996, se enfatiza la necesidad de un cambio de mentalidad en el mundo y el papel que debe cumplir una educación renovada para hacerlo posible. Para que la educación pueda cumplir esta misión, se plantean cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. La escuela de hoy, sin embargo, sigue orientada - con mucha fuerza - al primer tipo de aprendizaje, aunque en un sentido más limitado del que allí se proponía, y en menor medida a los demás.

*Aprender a conocer* no consiste en acumular información en la memoria sino en aprender a comprender el mundo, lo que supone aprender a aprender con autonomía, haciendo uso de la capacidad de pensar. *Aprender a hacer* tiene como objeto poner en práctica los conocimientos e incluye la capacidad de comunicarse y trabajar con los demás, de afrontar y resolver conflictos. *Aprender a vivir juntos* implica descubrir al otro y trabajar proyectos comunes en colaboración y complementariedad. *Aprender a ser* significa orientar la educación a lograr el desarrollo global de la persona: inteligencia, sensibilidad, responsabilidad, sentido estético, espiritualidad, promoción de la libertad de pensamiento, de juicio, de creatividad para desarrollar los talentos y para sentirse artífice del propio destino.

El documento de la Comisión Delors, además de enfatizar en el concepto de educación a lo largo de la vida, plantea como un imperativo combatir el fracaso escolar -que no es el fracaso del estudiante sino del sistema educativo- al que califica como «una catástrofe desoladora en el plano moral, humano y social».

<sup>1</sup> DELORS, Jacques y otros (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación en el siglo XXI*. Madrid: UNESCO; Santillana.



### 3. LOS SIETE SABERES NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

En el prefacio del libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* de Edgar Morin<sup>2</sup>, el por entonces director general de la UNESCO, Federico Mayor, escribió: “Cuando miramos hacia el futuro, vemos numerosas incertidumbres sobre lo que será el mundo de nuestros hijos (...) De algo podemos estar seguros: si queremos que la Tierra pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos que la habitan, entonces la sociedad humana deberá transformarse. Así, el mundo de mañana deberá ser fundamentalmente diferente del que conocemos hoy”.

#### BREVE RESUMEN DE LOS SIETE SABERES PROPUESTOS POR EDGAR MORIN

1. **Curar la ceguera del conocimiento.** Morin sostiene que todo conocimiento conlleva el riesgo del error y la ilusión. El conocimiento humano no es todopoderoso, puede cometer errores de percepción y juicio, es sensible a las perturbaciones, a la influencia de los afectos, a la huella de la propia cultura, al conformismo, a la postura del grupo o de la sociedad sobre un determinado tema, etc. Ninguna teoría científica está inmunizada contra el error.  
  
Por eso, la educación debe enseñarnos a criticar el propio conocimiento, en vez de aceptarlo ciegamente. La búsqueda de la verdad exige reflexión, crítica, estar alerta a los errores. La educación debe propiciar en los estudiantes la capacidad de detectar y subsanar los errores e ilusiones del conocimiento, así como a convivir con sus ideas sin ser destruidos por ellas.
2. **Garantizar el conocimiento pertinente.** Ante el aluvión de informaciones que se recibe a diario, es necesario aprender a discernir cuáles son una clave para lo que nos interesa. Lo mismo ocurre con el gran número de problemas que debemos enfrentar cotidianamente; hay que saber diferenciar los de mayor importancia. Para lograr ambas cosas necesitamos aprender a ver el contexto en

que surgen, a descubrir sus múltiples dimensiones y la relación que existe entre sus diversos aspectos.

Esta capacidad de ver más allá de la superficie de los hechos, se construye a partir de lo que conocemos, pero también de la crítica a lo que creemos saber. Supone aprender a plantear y resolver problemas, utilizando y combinando todas las habilidades que poseemos. Sólo así podremos aprender a construir conocimientos pertinentes, y es la educación la que debe ofrecernos las oportunidades para eso.

3. **Enseñar la condición humana.** Hoy más que nunca necesitamos reconocernos formando parte de una humanidad común, que es al mismo tiempo culturalmente diversa. Es por eso que el conocimiento humano debe ser siempre contextualizado, es decir, reconocer la relación que existe entre el cerebro, la mente y la cultura; entre la razón, los afectos y los impulsos; entre los individuos, la sociedad y la especie. Estas relaciones explican a la humanidad como una sola y diversa a la vez. La educación debe mostrar que todos los seres humanos tenemos un destino no sólo individual, sino también social y global, pues somos ciudadanos de la Tierra. En vez de tratar de uniformizar a las personas, debe enseñar que la unidad y la diversidad son dos perspectivas inseparables, pues la cultura en general no existe sino a través de las múltiples culturas.
4. **Enseñar la identidad terrenal.** Se necesita introducir en la educación una noción más poderosa que la del desarrollo económico: la del desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala terrestre. La perspectiva planetaria es imprescindible en la educación. Nos ayuda a percibir mejor los problemas y a elaborar un auténtico sentimiento de pertenencia a la Tierra. No hay otra manera de crear una misma conciencia antropológica, ecológica, cívica y espiritual en todas las personas.
5. **Enfrentar las incertidumbres.** La historia avanza por atajos y desviaciones, produciendo cambios que provienen a veces de giros hacia la civilización o hacia la barbarie. Hay en la historia mucho de azar o de factores impredecibles, pero también en el campo del conocimiento y en el de nuestras propias decisiones.

<sup>2</sup> MORIN, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO, p. 7. Morin, sociólogo e investigador francés, expresó sus propuestas como parte del proyecto transdisciplinario “Educación para un futuro sostenible”, auspiciado de la UNESCO.

No sabemos hasta cuándo va a ser válido lo que conocemos ni qué ocurrirá con lo que hayamos decidido.

Es por esto que la educación debe hacer suyo el principio de la incertidumbre. Nos hemos educado para un sistema de certezas, lo cual nos limita mucho en la vida, pues navegamos comúnmente en océanos de incertidumbre, donde podemos encontrar sólo algunos archipiélagos de certezas.

**6. Enseñar la comprensión.** Comprender es una necesidad crucial para los humanos. La educación debe propiciar tanto la comprensión entre personas y entre grupos diferentes, como en escala planetaria. Esta última está amenazada por el rechazo a los códigos éticos, ritos, costumbres y opciones políticas de los demás, por cosmovisiones incompatibles alimentadas por el egoísmo y por la sobrevaloración de la propia cultura, que nos impiden respetar al otro en sus cualidades múltiples y complejas.

La educación contribuye a mejorar la comprensión si nos enseña a abrirnos empáticamente hacia los demás, a tolerar ideas y formas diferentes que no atentan contra la dignidad humana. Debe fomentar un compromiso por la democracia, porque una comprensión a escala planetaria entre pueblos y culturas sólo es posible en democracia.

**7. La ética del género humano.** Morin afirma que es de la relación entre individuos, sociedades y especies que debe surgir la ética venidera. Esto nos exige, por ejemplo, aprender a construir consensos, a aceptar las reglas democráticas y a no temer a las diferencias ni los antagonismos, pues la democracia no es la dictadura de la mayoría. La humanidad necesita dejar de ser una noción abstracta y lejana para convertirse en algo concreto y cercano, que lleve a compromisos a escala terrestre.

Morin señala que la educación no debe seguir fragmentando los saberes, pero sí reflexionar siempre sobre lo que se enseña, evidenciar la relación entre las partes y el todo de cada hecho, entre lo simple y lo complejo. Propone que las universidades dediquen el 10% de sus presupuestos a financiar la reflexión sobre el valor y la pertinencia de lo que enseñan.

#### 4. LOS APRENDIZAJES EN LA COMUNIDAD EUROPEA<sup>3</sup>

Europa incorporó ocho competencias básicas al currículo con la finalidad de poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles. Estas competencias son las que deben desarrollar los y las jóvenes al terminar la enseñanza obligatoria para poder lograr la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la actual sociedad del conocimiento y en un mundo cambiante.

La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Por último, orientar la enseñanza al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Estas competencias básicas hacen referencia a las competencias comunicativa (en lengua materna y lenguas extranjeras), matemática, científica, digital, social y cívica; y, por otro lado, al sentido de iniciativa y espíritu de empresa, a la capacidad de aprender a aprender y a la conciencia y expresión culturales.

Este enfoque de competencias abarca aptitudes y actitudes necesarias para aplicar adecuadamente el conocimiento, para la continuación del aprendizaje, para mantener un espíritu crítico y para la creatividad. Por eso es fundamental que el estudiante aprenda a seguir aprendiendo.

<sup>3</sup> UNIÓN EUROPEA. Comisión de las Comunidades Europeas (2009). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: competencias clave para un mundo cambiante: proyecto de informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010»*. Bruselas.

En la actualidad, se ha logrado abordar en forma transversal las competencias en lengua materna, lenguas extranjeras, matemáticas y ciencias, enfatizando el desarrollo de aptitudes y actitudes constructivas, paralelamente a la adquisición de conocimientos con aplicaciones prácticas.

La competencia digital se ha desarrollado informalmente, pero no se ha atendido el espíritu crítico en el uso de las nuevas tecnologías y medios de comunicación, ni el reparo a los riesgos, así como tampoco a las consideraciones éticas y jurídicas. Está pendiente estimular la creatividad e innovación y personalizar el aprendizaje.

Asimismo, los planes de estudio incluyen competencias para aprender a aprender, pero ni escuelas ni docentes están preparados para eso y necesitan apoyo. Para las competencias sociales y cívicas, del espíritu empresarial e iniciativa y de la conciencia y sensibilidad cultural, se requiere también superar la mera transmisión de conocimientos, a fin de que los estudiantes tengan oportunidades de tomar iniciativas, con escuelas abiertas al mundo del trabajo, al voluntariado, al deporte y a la cultura mediante colaboración con empleadores, organizaciones juveniles, protagonistas culturales, sociedad civil, empresas o la creación de miniempresas estudiantiles.

Las propuestas descritas líneas atrás, plantean los hitos y las aspiraciones de una educación de calidad para el siglo XXI. Dan sentido a la educación centrándola en los aprendizajes, enfatizando en la necesidad de desarrollar competencias para que los estudiantes puedan intervenir de un modo eficaz en un contexto complejo, incluyendo en esta actuación la responsabilidad y la ética, los conocimientos, las actitudes y los valores, situando, además, este aprendizaje en el ámbito de lo demostrable y de la eficiencia.

### **Establecimiento de estándares de aprendizaje**

La preocupación por la situación de los aprendizajes ha llevado a muchos Estados del mundo a asumir un compromiso formal y público por mejorar la calidad y equidad de la educación básica. En ese sentido, han realizado reformas profundas

en sus sistemas educativos colocando el aprendizaje como el fin último de la tarea educativa, para lo cual todas las medidas de acción estatal se concentran en brindar a los estudiantes, docentes y escuelas las condiciones necesarias para garantizar que los estudiantes logren los aprendizajes básicos que les permitan desenvolverse en la sociedad moderna.

Uno de los cambios en la política curricular de estos países fue el establecimiento de estándares de aprendizaje, con la finalidad de definir claramente y en forma consensuada qué metas de aprendizaje deberían ser logradas por todos los estudiantes del sistema, independientemente de su estatus socioeconómico o ámbito cultural de pertenencia. Para ello, se asumió que todos los esfuerzos de política deberían concentrarse prioritariamente en garantizar que los recursos existentes y aquellos por obtener, se invirtieran racionalmente en el mejoramiento de las condiciones educativas que garantizaran a todos los estudiantes un acceso equitativo y creciente a las oportunidades de logro de esos aprendizajes.

De esta manera, especificar de un modo claro y preciso qué es lo que deben aprender los estudiantes en la escuela se consideró como uno de los primeros pasos importantes en la tarea de reenfocar las acciones de los sistemas educativos hacia el logro de aprendizajes pertinentes y de calidad.

Los resultados de las últimas evaluaciones internacionales muestran que países como Finlandia, Japón, Corea del Sur, Hong Kong, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Inglaterra, entre otros, hicieron reformas con buenos resultados en relación a la mejora de los aprendizajes, basándose en estándares de aprendizaje. De igual manera, en América Latina, países como Colombia, Chile y Guatemala han implementado estándares de aprendizaje en sus sistemas educativos con el reto aún pendiente de lograr que dicha implementación redunde en la mejora efectiva de los aprendizajes de sus estudiantes.

### **UNA APROXIMACIÓN A LAS EXPERIENCIAS DE GUATEMALA, COLOMBIA Y CHILE<sup>4</sup>**

Convertir en estándares algunos de los aprendizajes fundamentales demandados por el currículo es una tarea que puede durar poco tiempo si se le encarga a un pequeño grupo de expertos. En Colombia, Chile y Guatemala, sin embargo, la elaboración de estándares educativos, iniciada por iniciativa del propio Estado, supuso varios años de trabajo. Ocurre que los tres países comparten una misma convicción: sin un consenso amplio, una política de estándares está destinada al fracaso. Es por eso que en los tres casos, la elaboración de estándares comprometió a varios actores, los que se tomaron su tiempo para analizar y discutir diversas posibilidades y construir acuerdos bien fundamentados:

---

4 El IPEBA organizó, en octubre del 2009, el Foro Nacional “El reto es que los estudiantes aprendan: Estándares para una educación de calidad para todos”. Compartieron la organización el Ministerio de Educación (MED) y el Consejo Nacional de Educación (CNE), con la cooperación del Banco Mundial y el Programa de Reforma Educativa para América Latina (PREAL). Fueron invitados Fernando Rubio, de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional – Guatemala (USAID/G); Patricia Pedraza, del Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES), y Jacqueline Gysling, del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Los expositores desarrollaron, además, en noviembre de 2009, sesiones técnicas con el personal del IPEBA, especialistas de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) y la Dirección de Educación Básica Regular (EBR) del MED, quienes compartieron su experiencia en elaboración de estándares. En sesión especial para directores regionales de Educación, hablaron sobre los estándares en el marco de la descentralización y la diversidad étnico-cultural del país. Las exposiciones y documentos compartidos son la base de este documento.

Guatemala	Colombia	Chile
El proceso lo inició el Ministerio de Educación (MINEDUC), luego de la firma del acuerdo de paz de 1996, que dio fin a varios años de guerra interna. El mejoramiento de la calidad educativa fue una de las cláusulas de ese acuerdo. Desde ahí, el MINEDUC asumió la conducción del proceso, partiendo del Currículo Nacional Base (CNB) vigente.	El proceso fue iniciativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el período 2002-2003, a través del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y la División de Evaluación y Estándares. Allí también se partió de los Lineamientos Curriculares existentes desde 1998, organizados no por contenidos temáticos sino por procesos y competencias.	Se implementó primero el Sistema Nacional de Evaluación (SIMCE) en 1982 y en 1990 se inició una reforma curricular, que empezó a ejecutarse recién en 1997. La elaboración de estándares se inicia el 2002 como iniciativa del MINEDUC, liderada por la Unidad de Currículo y Evaluación. Los estándares en Chile se hicieron con el fin de complementar su Marco Curricular vigente.

## ¿CÓMO SE ORGANIZARON PARA ELABORAR SUS ESTÁNDARES?<sup>5</sup>

En **Guatemala**, cada equipo técnico estuvo integrado de manera mixta, lo que incluía funcionarios de tres oficinas del Ministerio de Educación de Guatemala (MINEDUG), docentes y especialistas nacionales y expertos internacionales externos<sup>6</sup>. Su tarea era revisar el currículo y elaborar una propuesta preliminar de estándares de contenido para cada área curricular seleccionada. Todos los equipos fueron coordinados por un equipo directivo<sup>7</sup>. Así es como nace en el MINEDUG el Programa «Estándares e Investigación Educativa».

<sup>5</sup> Sobre la manera específica como se constituyeron los equipos en los distintos países, ver el anexo 1.

<sup>6</sup> Por el Ministerio de Educación de Guatemala estuvo la Dirección General de Gestión de Calidad Educativa (DIGECADE), Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) y la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA). Además participaron maestros de escuelas públicas y privadas, cuya experticia se mide según su práctica docente y la opinión de colegas; expertos nacionales (catedráticos, investigadores, etc.) de cada área disciplinaria; y expertos internacionales de cada área disciplinaria (sobre todo, docentes hispanohablantes de algunos estados de EE.UU.).

<sup>7</sup> El equipo directivo estaba conformado por un especialista en currículo, una persona con experiencia en estándares, un lingüista especialista en idiomas mayas, un especialista en español y un especialista en matemáticas.

En **Colombia**, el equipo técnico inicial lo integraron expertos en currículo y evaluación del Ministerio de Educación. A ellos se sumaron expertos de distintas instituciones educativas que elaboraron los estándares por área, así como docentes de educación básica, secundaria y universitaria, catedráticos, investigadores, etc. Diversas instituciones trabajaron en los distintos equipos técnicos por área<sup>8</sup>. Fue así que se conformó la Subdirección de Estándares y Evaluación del Ministerio. En cada equipo había un coordinador académico (docente universitario con trayectoria en educación) y un equipo base de cuatro a diez personas.

En **Chile** se conformaron comisiones mixtas, encargadas de redactarlos. Su punto de partida fue la definición de los estándares como instrumento para la búsqueda de la calidad y equidad en la educación chilena. Los equipos técnicos fueron integrados por especialistas del Ministerio de Educación, un equipo técnico externo y asesores externos<sup>9</sup>. Cada equipo contaba con 20 consultores por área, a cargo de primaria o secundaria, según el caso. En cada uno se designó un coordinador, que debía mediar en los debates a fin de facilitar acuerdos a partir de las diversas opiniones.

<sup>8</sup> Estas instituciones fueron: Red Nacional de Lectura, Asociación Colombiana de Matemática Educativa (SOLCOME), Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), Asociación Colombiana de Ciencias Exactas y Naturales, Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores (ASONEN), Secretarías de Educación Departamentales.

<sup>9</sup> Por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) estuvo la Unidad de Evaluación y Currículum. El equipo Técnico externo estuvo conformado por académicos representantes de las mejores universidades chilenas, psicólogos y profesores de aula. La asesoría externa a cargo de Australian Council for Educational Research (ACER) permitió adoptar el modelo australiano.

ACTORES INVOLUCRADOS EN EL PROCESO			
	Guatemala	Colombia	Chile
Ministerio de Educación	Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo –DIGECADE Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural – DIGEBI Dirección General de evaluación e investigación educativa – DIGEDUCA	Dirección de Estándares y Evaluación Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior – ICFES Secretarías Departamentales de Educación	Unidad de Currículo y Evaluación Sistema de Medición de la Calidad de la Educación– SIMCE
Organizaciones nacionales	Programa PROCAPS-FUNDAZUCAR. Universidad del Valle de Guatemala Fundación Carlos Novella Consejo Nacional de Educación Maya – CNEM Comisión Permanente para la Reforma Educativa Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar Asociación Oxlajuuj Keej Maya Ajziib Organizaciones no gubernamentales Medios de Comunicación	Red Nacional de Lectura Asociación Colombiana de Matemática Educativa – ASOCOLME Asociación de Facultades de Educación – ASCOFADE  Asociación Colombiana de Ciencias Exactas y Naturales Asociación Nacional de Escuelas Normales – ASONEN Medios de Comunicación	Facultades de Educación Medios de Comunicación
Especialistas	Docentes especializados por área Especialistas en diseño curricular Especialistas en medición Docentes universitarios Expertos internacionales	Docentes especializados por área Especialistas en diseño curricular Especialistas en Medición Docentes universitarios	Docentes especializados por área Especialistas en diseño curricular Especialistas en medición Docentes universitarios Expertos internacionales
Organismos internacionales	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional – USAID/G United Nations Children’s Found – UNICEF		
Asesoría externa	Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana – CECC Expertos de EE.UU. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe – PREAL		Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE Australian Council for Educational Research – ACER

## ¿CÓMO DEFINIERON LOS ESTÁNDARES EN CADA PAÍS Y QUÉ FUNCIONES LES ASIGNARON?

Guatemala	Colombia	Chile
<p>El estándar se define como aquello que ningún niño o niña puede ignorar o puede dejar de hacer al terminar su educación formal. Para los guatemaltecos, los estándares educativos cumplen tres funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecen objetivos claros, sencillos y medibles de lo que los maestros deben enseñar y los estudiantes deben saber y saber hacer.</li> <li>- Son una guía de referencia para los docentes en su trabajo pedagógico, y para las madres y padres, estudiantes y sociedad en general, respecto de sus expectativas educativas.</li> <li>- Traducen en términos prácticos el derecho de niños y niñas a recibir una educación de buena calidad.</li> </ul>	<p>Los estándares fueron definidos como “un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad” (Ministerio de Educación Nacional).</p> <p>Asimismo estos estándares cumplen una función de guía para diversos instrumentos educativos, como: el currículo, el plan de estudios, los proyectos y trabajos en aula, la producción de textos y materiales escolares, las evaluaciones y la capacitación docente (Ministerio de Educación Nacional).</p>	<p>Los estándares fueron definidos como “una expectativa respecto al aprendizaje, que se espera logre la mayoría en un determinado nivel”. Es importante señalar que Chile ha preferido definir sus estándares como “Mapas de Progreso del Aprendizaje”. Los Mapas de Progreso cumplen distintos propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer con mayor precisión las expectativas de aprendizaje y niveles de logro en diferentes sectores curriculares.</li> <li>- Reforzar el foco del quehacer educativo en el aprendizaje.</li> <li>- Apoyar al docente en la evaluación de los aprendizajes.</li> <li>- Ayudar a los docentes a monitorear los aprendizajes y utilizar la información obtenida para conducir mejor sus prácticas pedagógicas.</li> </ul>



### Tipos de Estándares

En los tres países estudiados se desarrollaron estándares de contenido, de desempeño y además, en Guatemala, estándares de oportunidades los cuales aún están en proceso de aprobación.

En Guatemala, los estándares de oportunidad describen “las condiciones para el aprendizaje”, los de contenido “el conocimiento y destrezas que deben tener los estudiantes, qué deben saber y poder hacer” y los de desempeño indican “cuán bien los estudiantes deben aprender y hacer lo que está establecido en los estándares de contenido” (Rubio 12).

Asimismo, se estableció una relación de dependencia entre estos tres tipos de estándares, la cual fue tomada en cuenta para el proceso de elaboración de los mismos. De este modo, se determinó que sin estándares de oportunidad, es decir, sin las condiciones básicas necesarias para que los estudiantes aprendan, no pueden establecerse estándares de contenido ni de desempeño. Del mismo modo, sin estándares de contenido, esto es, los conocimientos básicos que todo estudiante debe tener, no puede hablarse de estándares de desempeño, pues estos últimos miden el nivel de logro que tiene un estudiante acerca de estos conocimientos básicos.

De otra parte, en Colombia se definieron los estándares de contenido como Estándares Básicos de Competencias, mientras que los estándares de desempeño se definieron a partir de los Indicadores de Logro establecidos en la Reforma Curricular.

Finalmente, el enfoque adoptado por Chile para la elaboración de estándares fue el modelo australiano de Mapas de Progreso (estándares de contenido) y Niveles de Logro (estándares de desempeño).

### ¿QUÉ METODOLOGÍA SE EMPLEÓ?

En **Guatemala** se seleccionaron cuatro áreas curriculares para empezar el proceso de elaboración de estándares (castellano, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales). Dadas las características del país, se le dio importancia también al desarrollo de castellano como segunda lengua.

Los estándares de matemática ofrecieron menos dificultades, pues se contaba con los Estándares Curriculares y de Evaluación para la Educación Matemática del *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM) de EE.UU., una guía prestigiosa a nivel mundial. El área que presentó más dificultades fue ciencias sociales, pues no existían muchos referentes internacionales sobre estándares de esta naturaleza.

### PASOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESTÁNDARES EN GUATEMALA

Para la redacción de los estándares en Guatemala se utilizó una guía que explicitaba algunos criterios que los especialistas debían tomar en cuenta. Esta guía también señalaba algunos errores que se cometen en la redacción de estándares, como, por ejemplo, el uso de jerga académica.

Asimismo, se decidió que los estándares debían ser pocos. Por cada área o asignatura se establecieron entre 10 a 12 estándares.

Para la revisión de la redacción de estándares se utilizó a jueces que evaluaban los mismos en función de un formato en el que se consignaba algunos criterios como los de sencillez, claridad, contenido, coherencia y consistencia.

Los estándares se elaboraron para la primaria y para la secundaria. Luego, se decidió elaborarlos también para el último año de la pre primaria, a fin de que los docentes puedan tener una mejor idea de la secuencia de aprendizajes en los primeros grados. El proceso se inició en el año 2005 y aún continúa ejecutándose.

El Ministerio de Educación decidió que los estándares se definan por grado, argumentando que el currículo estaba organizado así y que era mejor para los docentes, dado que su proceso didáctico está también organizado en función al grado que enseñan.

En **Colombia**, la elaboración de estándares trató de cuidar la coherencia horizontal (entre los aprendizajes de las diversas áreas y al interior de estas) y la vertical (entre los ciclos educativos). Se eligieron las áreas de lenguaje, matemática, ciencias sociales y naturales, así como competencias ciudadanas y, posteriormente, el inglés. Asimismo, se desarrollaron estándares para primaria, secundaria y para la educación superior. Los estándares se organizaron en 5 ciclos de grados: 1º a 3º, 4º a 5º, 6º a 7º, 8º a 9º y 10º a 11º.

Los estándares se redactaron en primera persona (“reconozco”, “identifico”), puesto que se esperaba que los estudiantes se identifiquen con los mismos, y que

estos mostraran que el centro del proceso de aprendizaje es el estudiante. Para formularlos se aplicó la taxonomía de Marzano.

En **Chile**, la elaboración de los Mapas de Progreso empezó por las áreas de lenguaje, matemática y ciencias naturales. Luego se prosiguió con inglés, historia y geografía. Durante el año 2009 se elaboran los Mapas de Progreso de arte. La no existencia de evidencia empírica de respaldo para elaborar estándares en cada una de las distintas áreas, es algo que se tuvo que aceptar con realismo. En Chile se tenía mayor evidencia en aquellas áreas que el SIMCE había evaluado por varios años; pero en aquellas áreas donde se contaba con menores evidencias, se hicieron varios pilotos en muestras pequeñas de escuelas.

Al interior de cada área se definieron los dominios sobre los cuales se redactarían los estándares, atendiendo a lo que era fundamental y definitorio de la misma. Por ejemplo, en lenguaje se definieron tres dominios (lectura, producción de textos escritos y comunicación oral), mientras que en ciencias, cuatro dominios (estructura y función de los seres vivos; organismos, ambiente y sus interacciones; materia y sus transformaciones; fuerza y movimiento).

La elaboración de estándares o Mapas de Progreso se hizo para primaria y secundaria. Luego de concluirlos, se pidió a una institución externa que elabore los del nivel inicial.

Por otro lado, el Ministerio decidió que los Mapas de Progreso no tomaran como referencia los grados escolares, sino los ciclos de grado. Así, se establecieron siete niveles. Estos niveles coinciden más o menos con dos grados escolares. En todas las áreas, además, hay el mismo número de niveles. Se trató de que los “peldaños” de crecimiento de cada aprendizaje guarden la misma proporción.

Además, cada mapa cuenta con “ejemplos de desempeño” que ayudan a reconocer formas en las que se puede observar que el aprendizaje de un estudiante se encuentra en un determinado nivel. Los Mapas de Progreso describen la secuencia en que comúnmente progresa el aprendizaje en determinadas competencias consideradas fundamentales en la formación de los estudiantes. Por eso ofrecen

una guía para observar el desarrollo de los aprendizajes promovidos por el currículo chileno a lo largo de los doce años de escolaridad.

### PASOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESTÁNDARES EN CHILE

En Chile el proceso de redacción de estándares se desarrolló tratando de cuidar que no se pierda la noción de competencia. Es decir, la redacción de los estándares no debía desmenuzar el “aprendizaje” hasta volverlo irrelevante. Era necesario, pues, que la claridad y concreción del estándar no llevara a perder el sentido de la competencia que se estaba tratando de describir. Es por ello que trabajaron con la idea del *nestlevel*, según la cual cada dimensión debe guardar una identidad.

Por su parte, Australian Council for Educational Reserch (ACER) enfatizó en sus recomendaciones al equipo encargado que la redacción de los estándares debía evitar “juegos de palabras”, es decir, que esta debería reflejar realmente la diferencia en la complejidad del aprendizaje descrito. En tal sentido, los siete niveles respondían más bien a una orientación técnica.

Vale decir que este proceso de redacción fue una tarea compleja. Los equipos que se encargaron de esta tarea en Chile tenían como orientación evitar el uso de algunos verbos como, por ejemplo, “reflexionar”, “analizar”, debido a que son poco claros. Sin embargo, fue inevitable usar algunos como, por ejemplo, “comprender”. Incluso, los mismos expertos de ACER tenían dudas respecto al uso de este tipo de verbos. De igual forma, los equipos encargados de elaborar los estándares debían tener en claro las características de estos, puesto que si no era así, luego hubiera sido más difícil la labor de recortarlos. Los equipos se pusieron como exigencia que la redacción de los Mapas de Progreso tenía que caber en una sola página. En ese sentido, la orientación que debía guiarlos era la identificación sobre lo nuclear del aprendizaje que estaban tratando de describir.

Finalmente, Chile contrató al *Educational Testing Service* (ETS) para elaborar los puntos de corte para los Niveles de Logro del SIMCE.



## ¿CÓMO SE CONSULTARON LAS PROPUESTAS DE ESTÁNDARES?

Guatemala	Colombia	Chile
<p>En cuanto se terminó de elaborar la propuesta preliminar de estándares, se validó de dos maneras. En primer lugar, se conformaron equipos centrales y departamentales<sup>10</sup> que debían revisar la claridad, objetivos y alcances de esta primera versión, así como la pertinencia de los objetivos planteados, los elementos faltantes, etc., haciendo uso de estadísticas y de procedimientos cualitativos. Adicionalmente, un grupo de expertos estadounidenses revisaban los estándares y retroalimentaban a los equipos.</p> <p>En segundo lugar, se realizaron 45 talleres de difusión y capacitación para docentes de primaria y secundaria en todo el país. En estas consultas participaron diversas universidades, ONG, profesores, padres, estudiantes de 6° y 9° grado e instituciones educativas. Además, se realizó un evento donde participaron expertos nacionales e internacionales en estándares de aprendizaje, que revisaron y comentaron la misma propuesta. Al cabo de estos diálogos y consultas, se revisaron nuevamente los estándares, expertos internacionales revisaron la propuesta preliminar y se le comparó con otros modelos de estándares utilizados por otros países para lo cual se empleó un software denominado Curriculum Designer.</p>	<p>La consulta y validación ocurrió en dos etapas. En primer lugar, un grupo de tres expertos por cada área (de los niveles básico, secundario y universitario), evaluaron el cumplimiento de tres aspectos para poder validar los documentos de los estándares: la correspondencia de los estándares planteados por área, la coherencia interna del modelo utilizado; la pertinencia y correspondencia de los estándares con la práctica en el aula.</p> <p>En segundo lugar se realizó un Foro Virtual con profesores, en el cual se les planteó revisar los estándares a partir de los tres aspectos planteados a los expertos de área.<sup>11</sup> Hubo cierta oposición de los docentes a la implementación de estándares, se cuestionó, por ejemplo: la línea seguida en el área de Lenguaje que privilegiaba la facultad comunicativa sobre otras, el que todo el proceso esté direccionado por el poder central y la falta de una capacitación para docentes sobre este proceso.</p> <p>En tercer lugar, paralelamente al foro, se realizó una encuesta curricular, que preguntaba a los profesores sobre la eficiencia de los aspectos señalados en los estándares con lo trabajado en el aula.</p>	<p>Se inició un proceso de validación interna entre los equipos técnicos, con la asesoría del SIMCE y de expertos internacionales. Se utilizaron los resultados de las pruebas nacionales e internacionales. Se identificaron los objetivos de las pruebas, se alineó los Mapas y Niveles de Logro con los contenidos de las pruebas y, sobre todo, se evidenció el aprendizaje real de los estudiantes.</p> <p>Esta experiencia ayudó a que los expertos reescribieran los Mapas y Niveles de Logro de acuerdo con la realidad constatada. Sirvió también para decidir insertar nuevamente los ejemplos de trabajo en el aula, a fin de que los Mapas de Progreso y Niveles de Logro sean comunicables y comprensibles para el maestro y los estudiantes.</p> <p>A partir del 2003 se inicia la validación externa de los Niveles de Logro y Mapas de Progreso, a través de cinco actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>su revisión en comisiones de profesores y académicos universitarios;</li> <li>un pre-piloto de la evaluación en el área de Comunicación (2005), con el uso de los Mapas y el levantamiento de ejemplos de trabajos de los estudiantes;</li> <li>la sensibilización de los académicos universitarios sobre estos dos tipos de estándares;</li> <li>una experiencia piloto para validar la metodología de trabajo con los Mapas, en el que participaron 200 profesores de dos comunas de la Región Metropolitana; y</li> <li>la evaluación de esta última experiencia por parte de una institución externa.</li> </ol>

<sup>10</sup> Los equipos centrales estuvieron integrados por expertos en currículo, maestros expertos (2 o 4 por área), especialistas nacionales por área, coordinadores curriculares, lingüistas especializados en lenguas originarias, especialistas en castellano y en matemática. Los equipos departamentales estuvieron conformados por docentes expertos, supervisores educativos, autoridades y técnicos, estudiantes de educación, estudiantes de los últimos grados de primaria y secundaria, padres de familia, líderes magisteriales, organismos de la sociedad civil (Iglesia, Organizaciones no gubernamentales, etc.).

<sup>11</sup> Los resultados de este foro pueden consultarse en la página Web del Ministerio de Educación de Colombia y del ICFES.

## ¿CÓMO RELACIONARON ESTÁNDARES, CURRÍCULO Y EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO?

### *Relación entre Estándares y Currículo*

En Guatemala, la implementación de los estándares exigió su alineación con el currículo nacional (CNB), lo que supuso un trabajo conjunto entre el ministro y los viceministros. Se trabajó sobre las competencias del currículo, prestando mayor atención a las áreas críticas. Para subsanar los puntos débiles de la implementación de estándares de contenido y poder alinearlos con los Estándares de desempeño, se decidió priorizar la taxonomía del currículo, definir sus temas y crear subcomponentes. Esto exigió reescribir el currículo, pues la matriz taxonómica de Marzano era usada sólo en matemática, no en las demás áreas curriculares.

En Colombia, los Lineamientos Curriculares resultaron de gran ayuda en el proceso de implementación. En la consulta a diversos actores, además, hubo un debate exhaustivo sobre el concepto de estándares, indicadores de logro y logro propiamente dicho. Asimismo, se discutió sobre qué estándares deben aplicarse: básicos, mínimos o de excelencia, optándose finalmente por los básicos.

Es así como la alineación entre currículo y estándares en Colombia tuvo un carácter complementario e interdependiente, dado que los estándares son establecidos por ciclos de acuerdo con *procesos verticales* y dan cuenta de la continuidad e inclusión de un ciclo en otro; mientras que la llamada *coherencia horizontal* proviene del currículo, y comprenden los procesos fundamentales dentro de la educación básica.

En Chile, los Mapas de Progreso permitieron observar los desempeños de los estudiantes en el aula y aportaron un enfoque más sintético al currículo, considerado muy ambicioso. Así, la implementación de Mapas de Progreso ha permitido un ajuste curricular nacional, necesidad que ya había puesto en evidencia los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales

(*Programme for International Student Assessment*– PISA, por ejemplo) aplicadas desde el inicio de los años 2000.

Entonces, la construcción de estándares en Chile (Mapas de Progreso) responde a la necesidad de subsanar carencias y fallas en la perspectiva curricular. Debido a su naturaleza, además, los estándares han permitido definir metas concretas que sustenten acciones prioritarias dirigidas a mejorar la calidad del rendimiento escolar. Por otro lado, los estándares son fundamentales para que los docentes conozcan a fondo en qué nivel se encuentran sus estudiantes y puedan tomar las acciones correctivas necesarias. Adicionalmente, los estándares permitieron instituir puntos de referencia comunes respecto a los aprendizajes, que en este país son guiados por currículos descentralizados o autónomos.

En tal sentido, la alineación de estándares y currículo ha arrojado consecuencias muy positivas, como la definición de expectativas claras y precisas, el refuerzo de la evaluación, la orientación a los docentes respecto a cómo monitorear el aprendizaje de sus estudiantes, la priorización de una diversidad de logros, etc. Los Mapas de Progreso, además, han otorgado al currículo chileno el carácter progresivo y articulado que le hacía falta, atravesándolo de forma vertical e inclusiva. Cabe añadir que los Mapas de Progreso se construyen en base al Marco Curricular, que incluye los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), complementándolos, no reemplazándolos.

## INCORPORACIÓN DE LOS ESTÁNDARES EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Guatemala	Colombia	Chile
<p>La incorporación de los estándares en las políticas educativas responde a las siguientes cuestiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alineación con textos escolares. Los libros elaborados por el Estado deben estar alineados con los estándares y los elaborados por editoriales privadas también, en base a criterios acordados previamente. También se han distribuido en las escuelas materiales de divulgación de los estándares: portafolios para los estudiantes, posters para los docentes conteniendo los estándares de cada grado y de cada área desarrollada.</li> <li>2. Formación y capacitación de maestros. Ya que la implementación de los estándares en el sistema escolar está siendo gradual (2007: preprimaria, 1°-2° grado; 2008: 3°-4° grado), la capacitación de los maestros ha ido en ese mismo orden. Con este fin, se han realizado jornadas en las que se los capacita sobre aspectos elementales de los estándares y sobre su utilización en las áreas básicas.</li> <li>3. Monitoreo del progreso en la implementación. Está a cargo del Programa de Estándares e Investigación Educativa, en apoyo al Ministerio de Educación, y consiste en un estudio anual de un grupo de escuelas, que pone atención en la implementación del nuevo currículum y los estándares educativos. También observa la descentralización de los servicios educativos de la escuela y la revitalización de la educación bilingüe intercultural.</li> </ol>	<p>Los estándares no son obligatorios, pero sí se constituyen como una guía para el desarrollo de los planes de estudio. Para esta labor el Ministerio de Educación (MEN) trabaja conjuntamente con las secretarías de educación en los proyectos «Planes de Apoyo al Mejoramiento» (PAM), que toman como punto de partida los resultados de las pruebas SABER. Así, a las escuelas con bajos resultados se las asesora, tanto en estrategias y acciones para superarse, como en la capacitación de sus docentes. También se incentiva a las escuelas y docentes con buenos resultados en las pruebas, dando a conocer públicamente estos resultados.</p> <p>El Ministerio realiza cada año, además, un foro público donde trata algún tema referido a los estándares. Asimismo, los estándares son guía para la formación, información y capacitación de maestros a través de cartillas informativas, así como de talleres dirigidos a docentes y directivos de universidades y facultades de educación (en el 2003 fueron capacitados 14,000 docentes). La formación de docentes en la nueva política de estándares se lleva a cabo gracias a la inclusión de ASCOFADE y ASONEN desde el inicio del proceso. En cuanto a textos escolares, el gobierno no tiene un sistema editorial, por lo tanto, las editoriales adoptan el lenguaje de los estándares para diseñar sus unidades de aprendizaje.</p>	<p>La implementación de este proceso se dio de dos maneras:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Motivando a los maestros para que conozcan los Mapas de Progreso y los usen, y para que utilicen la información brindada por el SIMCE con el objetivo de mejorar su desempeño en el aula. Dar a conocer los estándares a los maestros fue un proceso gradual.</li> <li>2. El Ministerio de Educación de Chile también ha elaborado material pertinente para dar a conocer los estándares, sus alcances y usos. Además realizó una jornada educativa nacional en la que se analizaron los resultados de acuerdo con los estándares de desempeño (Niveles de Logro) dentro de las escuelas. Del mismo modo, se realizaron varias presentaciones dirigidas a universidades e institutos de formación de docentes interesados en el tema.</li> </ol>

### **Relación entre Estándares y Evaluación**

En **Guatemala**, los materiales utilizados para la evaluación y monitoreo de estándares de desempeño incluyeron pruebas de selección múltiple, ensayos, portafolios de trabajo, etc. Así, los documentos finales se enriquecieron con la evidencia de las evaluaciones. Se utilizó la taxonomía de Marzano, debido a que sus tres sistemas (el autosistema, el sistema metacognitivo y el sistema cognitivo), resultaron muy convenientes al momento de desarrollar ítemes aplicables a otras lenguas.

Una de las conclusiones a las que se llegó es que de no haber ítemes para medir o evaluar los estándares, estos tendrían que ser revisados y modificados. Para medir satisfactoriamente los logros de los estudiantes en función a los estándares, se requería necesariamente un marco metodológico muy eficaz. Fue por eso que el equipo enfatizó la «Teoría de respuesta al ítem», los estándares de desempeño y los «puntos de corte»; estableciendo además cuatro niveles de logro: *insatisfactorio, debe mejorar, satisfactorio y superior*. Se señaló que los puntos de corte debían ser utilizados para todas las áreas y grados.

En **Colombia**, el proceso de alineación entre evaluación y estándares se vio favorecido por la larga trayectoria colombiana en el ámbito de las evaluaciones censales. El equipo realizó un análisis de las preguntas de la prueba alineada con los estándares, obviando las preguntas abiertas para poder esquematizar y sintetizar mejor todo el proceso de alineación de estándares con la evaluación. Finalmente, debieron determinar si lo que contenía las pruebas y lo descrito en los estándares correspondían con lo que sucedía en el aula<sup>12</sup>.

La estrategia adoptada para alinear estándares y evaluación, se orientó a la mejora de la calidad de los resultados, partió de las políticas educativas, e incluyó tanto procesos de formación como de evaluación. Uno de los objetivos de las evaluaciones, además, fue universalizar las competencias básicas para los

estudiantes de 5º y 9º a fin de establecer puntos de referencia para decidir qué hacer respecto a los resultados obtenidos.

Se ha concluido también en la necesidad de tener metas objetivas y realizables que surjan de puntos prioritarios, así como respuestas claras a las preguntas: qué evaluar, a quién evaluar, cómo evaluar, qué información difundir y, sobre todo, qué hacer con los resultados, pues se busca actuar a partir de la evidencia que aporten las evaluaciones alineadas con los estándares.

En **Chile**, la alineación de los estándares con las evaluaciones nacionales se ha dado desde el inicio, en tanto los Niveles de Logro, determinados por el SIMCE, han sido tomados como los estándares de desempeño. Por lo tanto, más que una revisión de las evaluaciones, se ha optado por una reestructuración progresiva del currículo a partir de las evidencias.

Como dijimos antes, los estándares en Chile surgieron como crítica a los resultados de la prueba nacional. Es a partir de ahí que los objetivos de aprendizaje fueron afinados. Las evaluaciones, entonces, cobraron vital importancia para detectar y conocer los logros de aprendizaje, pues sus resultados pudieron ser comparados con las expectativas del mapa y fue posible determinar si el nivel de exigencia era el adecuado.

En Chile se eligió motivar a los maestros para que conozcan y utilicen los Mapas de Progreso, tanto como la información brindada por las pruebas nacionales SIMCE, con el objetivo de mejorar su desempeño en el aula. Esta divulgación fue un proceso gradual –de menos a más– que sigue implementándose. El Ministerio de Educación también ha elaborado materiales sobre los estándares (Mapas de Progreso y Niveles de Logro), sus alcances y usos, para las autoridades educativas. Ha llevado a cabo, además, jornadas y presentaciones sobre los resultados de las pruebas SIMCE según los estándares, en las escuelas y en universidades e institutos de formación de docentes.

Adicionalmente, se ha alineado los estándares con los textos escolares que son provistos por el Ministerio de Educación y la evaluación a los profesores. Por ejemplo, se han empleado para generar consecuencias para los docentes y

<sup>12</sup> Las pruebas colombianas alineadas con los estándares, tienen tres puntos de corte, cuatro niveles y 192 preguntas. En suma, los estándares conjuntamente con la matriz de evaluación conforman parte de una estrategia educativa completa.

escuelas que no alcanzan los estándares, como una manera de controlar o de ayudar a mejorar el desempeño docente. El control consiste en la restricción en el uso de fondos adicionales hacia estas escuelas, a fin de que sí los logren bajo supervisión. Los maestros ligados al buen desempeño en el aula forman parte de un programa de incentivo docente, que les da un beneficio económico llamado *Asignación de Excelencia Pedagógica*, además de un reconocimiento público por sus méritos profesionales. Sin embargo, aún es una debilidad en el proceso de implementación la alineación de los estándares con la formación de maestros, es tarea pendiente.

### ESTÁNDARES EDUCATIVOS PARA COMUNIDADES BILINGÜES EN GUATEMALA

El Estado guatemalteco ha asumido como derecho de los estudiantes que aprendan la lectoescritura en su primera lengua, para lograr niveles altos de competencias en el castellano. Para lo cual ha encargado a la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación crear las normas técnicas para la evaluación lingüística a docentes de educación bilingüe y elaborar instrumentos de evaluación en lectoescritura en nueve idiomas mayas, con la finalidad de mejorar la educación bilingüe de las y los estudiantes mayas.

Para la elaboración de los estándares educativos, se convocó a docentes mayas hablantes de los idiomas y se les capacitó en lingüística, gramática, matemática maya, variantes dialectales y metodología de redacción de ítems de opción múltiple usando la taxonomía de Marzano.

En esta labor colaboraron también la Academia de Lenguas Mayas, el Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar y la Asociación *Oxlajuuj Keej Maya Ajiib* elaborando ítems y textos en idiomas mayas. En medio del camino y ante la evidencia de la realidad multilingüe, se decidió elaborar más de un grupo de estándares:

1. Estándares en lengua maya, partiendo desde su cosmovisión. Estos estándares recogen la escritura maya, cuya existencia hizo más sencillo el proceso. La iconografía maya también fue usada, de modo que el pueblo maya pudo sentirse involucrado al encontrar sus propios símbolos. Se priorizó las áreas de lenguaje y matemática. Al momento de evaluar fue menor la cantidad de pruebas, pues la cantidad de hablantes era menor.
2. Estándares en castellano como segunda lengua (L2), que recogen el saber de aquellos estudiantes que no tienen al castellano como lengua materna (L1), pero cuya escolaridad les obliga a adquirirlo.

Por otro lado, cabe añadir que en Guatemala se ha hecho un censo de hablantes de lenguas maya (y otras lenguas nativas) por lo que se sabe cuántos niños y maestros hablan y qué lenguas (como L1). Lo que no se sabe es qué grados y niveles de bilingüismo hay en las aulas. Tampoco se está haciendo algo para detener el proceso de extinción de lenguas nativas.

Además, otra debilidad, con relación a los estándares y pruebas elaboradas es que están redactados en un tipo de lengua maya que es ininteligible con otros, inclusive dentro de la misma familia lingüística maya.

### ¿CÓMO DIFUNDIR LOS ESTÁNDARES EN LA CIUDADANÍA Y EN LAS ESCUELAS?

En **Guatemala** los estándares fueron dados a conocer a través de medios de comunicación masivos, principalmente escritos. Esta preferencia respondió a la necesidad de llegar sobre todo a los padres de familia de contextos rurales. Se recurrió también a la televisión y la radio para ampliar la difusión de su significado. Adicionalmente, se optó por redactarlos desde una perspectiva nacional propia. Por ejemplo, en el caso de los estándares para la sociedad maya, se empleó el vocablo No'j, que implica una noción de calidad en dicha cultura, y se utilizó también la numeración maya. Esto contribuyó a la identificación de la cultura maya con esta política educativa. En general, la redacción de los estándares se hizo en un lenguaje asequible a los padres de familia (se incluyó un glosario).

La difusión incluyó la organización de un evento que contó con la participación de las asociaciones involucradas, incluso con el sector privado y sus fundaciones dedicadas a la educación. Posteriormente, se hizo un foro académico para dar a conocer los estándares a la comunidad de docentes e intelectuales guatemaltecos.

En **Colombia** existen procesos de divulgación y socialización de los estándares, regentados por el Ministerio. Asimismo, se han llevado a cabo foros sobre estándares y resultados de las evaluaciones, para comunicar el valor del proceso. Estos eventos fueron dirigidos a diversos públicos: docentes, facultades de educación, ONG, etc. Se ha buscado plantear la posibilidad de alinear los estándares con las evaluaciones y el currículo.

Esta labor de divulgación de los estándares ha recibido la colaboración de la empresa privada, sobre todo, de editoriales. Al igual que Guatemala, Colombia ha adoptado también medidas concretas como la distribución de cartillas con los estándares a través de periódicos de circulación nacional.

En **Chile** los mapas no han sido comunicados en medios masivos, pero sí los Niveles de Logro del SIMCE. La difusión de los estándares ha implicado debates públicos y la realización de talleres de trabajo para docentes, sobre las áreas curriculares elegidas para la construcción de estándares; así como para las facultades de educación y los académicos interesados. El proceso de divulgación ha sido gradual, pues se decidió informar paulatinamente respecto a las áreas y grados incluidos.

La difusión de los Niveles de Logro en Chile ha sido posible gracias a materiales didácticos que explican qué son los estándares y cómo deben ser utilizados. Tal como Colombia, la divulgación de los estándares en este país responde a la necesidad de mostrar que están alineados con el currículo y las evaluaciones. No obstante, esta difusión ha sido muy limitada en las facultades de educación. Se espera avanzar en la elaboración de estrategias pedagógicas que respondan a las evidencias encontradas en las evaluaciones. Finalmente, Chile apunta al carácter no prescriptivo de los estándares, pues estos deben ser replicados natural y espontáneamente una vez que sus beneficios sean tangibles.

## CAPÍTULO 3

### INGLATERRA: UNO DE LOS PIONEROS EN ELABORACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

#### 1. BREVE REPASO AL SISTEMA EDUCATIVO INGLÉS

Inglaterra ha tenido un sistema educativo descentralizado durante todo el siglo XX. Todos los servicios educativos son administrados por autoridades educativas locales. En los últimos años se observa la tendencia a expandir la descentralización a nivel de la escuela misma, pues se le ha delegado amplias facultades para tomar decisiones sobre la gestión de sus recursos y de su personal, entre otras.

Hasta fines de los años 80 Inglaterra no tenía un currículo nacional para sus escuelas, siendo la educación religiosa la única exigencia común. El currículo lo decidían los directivos y docentes de cada institución escolar, con asesoría de las autoridades educativas locales. En la práctica, todos los estudiantes estudiaban matemática e inglés, pero en algunas escuelas tenían pocas oportunidades para estudiar otras asignaturas como ciencias y lenguas extranjeras modernas<sup>13</sup>.

Tampoco había un sistema nacional de evaluación para los estudiantes menores de 16 años. Los exámenes a jóvenes de esa edad estaban a cargo de asociaciones

<sup>13</sup> DOBSON, A (1997). *Evaluación e inspección de estándares en Inglaterra (Reino Unido)*. Santiago: OREALC, p. 4.



independientes, reguladas por las universidades, y aunque se basaban en currículos diferentes, sus certificados tenían validez en todo el territorio nacional.

Esta situación, sumada a la baja calidad de la enseñanza y los logros educativos de los estudiantes, dio lugar a que el Departamento de Educación y Ciencia de Inglaterra y la Oficina Galesa de Educación publicaran un documento de consulta (1987) que establecía los cuatro propósitos de una reforma educativa<sup>14</sup>:

1. Elaborar un currículo nacional que enfatice la educación como un derecho de todos los niños sin distinción social, cultural, racial, de género o de capacidad.
2. Establecer estándares que expliciten a la sociedad las expectativas de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes en las escuelas.
3. Asegurar una progresión clara en el aprendizaje de los estudiantes, que haga visible la continuidad y la coherencia del currículo.
4. Promover la confianza de los ciudadanos en el trabajo de las escuelas y en la calidad de la educación pública.

Es así como la Ley de Reforma Educativa (1988) introdujo por primera vez un currículo nacional<sup>15</sup>, con programas de estudio y estándares de aprendizaje por asignatura, así como un sistema nacional de evaluación para estudiantes menores de 16 años. Además, la Administración Central, a través de la Secretaria de Estado, obtuvo por primera vez poderes amplios sobre el currículo: se crea el Consejo del Currículo Nacional y la Autoridad en Currículo Escolar y Evaluación, encargadas de elaborar el currículo, el sistema de evaluación y las pruebas nacionales, asesorar al Departamento de Educación y llevar a cabo programas de investigación y desarrollo educativo.

14 INGLATERRA. Department of Education and Science, and Welsh Office (1987). The national curriculum 5 to 16: a consultation document. London.

15 Existe en Inglaterra y Gales un currículo básico denominado Currículo Nacional que debe ser impartido obligatoriamente en todas las escuelas sostenidas con fondos públicos.

Cinco años después, la segunda de estas entidades organizó la primera consulta pública nacional para la revisión del currículo y convocó en un segundo momento a un proceso de licitación pública para diseñar y organizar las primeras pruebas nacionales. En 1995 se publicaron los primeros resultados de esta evaluación a estudiantes de once años en inglés y matemática: el 49% y el 44% de los estudiantes alcanzó el nivel esperado en cada materia respectivamente.

## 2. UN DERECHO COMÚN: EL CURRÍCULO NACIONAL

Para los ingleses, el currículo es una construcción cultural y tiene que expresar los conocimientos y habilidades que más valoran como nación para todos sus estudiantes. Como la idea de lo que es más valioso puede cambiar y evolucionar en distintos momentos de la vida nacional, el currículo necesita ser dinámico y estar abierto a cambios periódicos. Es así como la cultura no sólo se conserva y se transmite, sino también se renueva<sup>16</sup>.

El Currículo Nacional inglés busca que todos los estudiantes reciban, en cualquier escuela pública y lugar del país, una educación pertinente a su edad, habilidad, aptitud y necesidades educativas especiales<sup>17</sup>. Aspira también a que todos ellos aprendan con éxito y disfruten de aprender, progresar y tener logros; adquieran la confianza de que puedan vivir vidas seguras, sanas y satisfactorias; y se hagan ciudadanos responsables que contribuyan positivamente con la sociedad. Estos objetivos rigen para todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, y son el punto de partida para la planificación curricular.

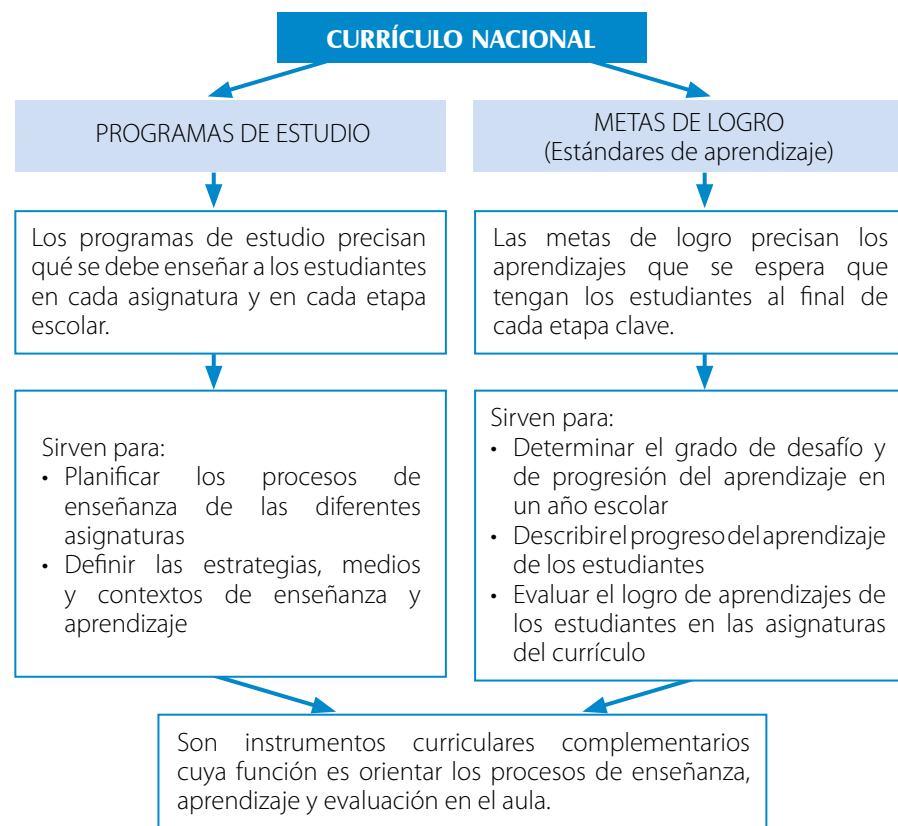
El currículo inglés se estructura en programas de estudio y metas de logro<sup>18</sup> (estándares de aprendizaje), como se describe en el siguiente gráfico:

16 ROSE, Jim (2009). Independent review of the Primary Curriculum: final report. Nottingham: Crown.

17 El currículo no se aplica a las escuelas privadas, las cuales pueden definir su propio currículo.

18 Su nombre en inglés: *attainment target*. En este documento utilizamos su traducción al castellano, que es "metas de logro".

**Gráfico 1: Estructura del Currículo Nacional inglés**



Elaboración propia. Fuente: INGLATERRA. House of Commons. Children, Schools and Families Committee (2009). *National Curriculum*. London: The Stationery Office.

El Currículo Nacional inglés se concreta a través de programas de estudio y metas de logro (Estándares de aprendizaje). Ambos son complementarios: por una parte, los programas de estudio definen qué deben enseñar los maestros y, por otro lado, las metas de logro describen los aprendizajes que deben demostrar los estudiantes. Las metas de logro o estándares de aprendizaje ayudan a que los docentes conozcan en qué nivel se encuentran sus estudiantes y, de ese modo, se puedan tomar las acciones necesarias para el mejoramiento del proceso de aprendizaje.

A continuación, se describen con mayor detalle estos dos instrumentos curriculares y se proponen ejemplos para su comprensión y análisis.

**a) Los programas de estudio**

Los programas de estudio se desarrollan para cada una de las once asignaturas obligatorias en la educación escolar inglesa. Las asignaturas se clasifican en dos grupos: las troncales, que son las asignaturas principales del currículo, y las básicas, que son complementarias. La educación religiosa es una asignatura obligatoria. En el siguiente cuadro se presenta la organización de todas las asignaturas por edades:

**Cuadro 1: Asignaturas obligatorias del Currículo Nacional**

EDADES	5 a 14 años	14 a 16 años
ASIGNATURAS TRONCALES	Inglés, Matemática y Ciencias Naturales	Inglés, Matemática y Ciencias Naturales
ASIGNATURAS BÁSICAS	Historia, Geografía, Tecnología, Informática, Lenguas extranjeras (Desde los 11 años), Arte, Música y Educación física	Tecnología, Lenguas modernas y Educación física
ASIGNATURA OBLIGATORIA	Educación religiosa	Educación religiosa

Elaboración propia. Fuente: INGLATERRA. House of Commons. Children, Schools and Families Committee (2009). Óp cit.

Como se puede observar, a medida que se avanza en edad y grado, las asignaturas básicas disminuyen. A cambio, se incorporan otras asignaturas elegidas por los estudiantes, pues en el sistema educativo inglés se espera que los estudiantes desde los 14 años profundicen sus conocimientos en las asignaturas que más les interesen.

Los programas de estudio precisan los conocimientos, las habilidades y la comprensión que los maestros deben promover en sus estudiantes. Cada asignatura se organiza en dominios, los cuales describen las habilidades que

deben lograr los estudiantes en contextos de aprendizaje previamente definidos. A modo de ejemplo, presentamos la organización por dominios del programa de estudio de la asignatura de inglés y un ejemplo de su contenido.

**Cuadro 2: Organización del programa de estudios de la asignatura de Inglés**

Asignatura	Inglés			
	Dominios	Hablar y escuchar	Leer	Escribir
Aspectos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hablar</li> <li>Escuchar</li> <li>Conversar y discutir en grupo</li> <li>Dramatizar</li> <li>Inglés estándar</li> <li>Variación del idioma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrategias de lectura</li> <li>Leer para informarse</li> <li>Literatura</li> <li>Estructura del lenguaje y variación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Redacción</li> <li>Puntuación</li> <li>Ortografía</li> <li>Manuscrito y presentación</li> <li>Inglés estándar</li> <li>Estructura del lenguaje</li> <li>Oportunidades TIC</li> <li>Profundidad del estudio</li> </ul>	

Los dominios comprenden habilidades y conocimientos que implican aprendizajes distintos para el estudiante.

Cada dominio se desagrega en aspectos, que son habilidades y conocimientos más específicos que guían al docente para el diseño de actividades de aprendizaje

Asignatura: inglés  
 Dominio: Escribir  
 Aspecto: Redacción

- Evaluar el vocabulario de forma creativa en diferentes contextos.
- Relatar secuencias de eventos y recontarlos en detalle apropiadamente
- Expresar sus ideas en oraciones
- Usar una estructura clara para organizar su escritura
- Variar su escritura para adaptarse al propósito y al lector
- Utilizar los textos que leen como modelos para su propia escritura

Los maestros ingleses cuentan con una serie de guías que orientan su labor en el aula: guía de orientación pedagógica por etapas, guías de orientación específica por asignatura, guía de evaluación, videos que demuestran los desempeños que deben alcanzar los estudiantes en el aula, entre otros.

**b) Metas de logro (Estándares de aprendizaje)**

En el caso inglés, los estándares de aprendizaje son llamados “metas de logro” y son instrumentos curriculares que explicitan lo que debe alcanzar un estudiante como resultado de su proceso de aprendizaje en un determinado dominio de

una asignatura. A continuación, presentamos un ejemplo y sus principales características.

<b>Nivel 1</b>	Los estudiantes utilizan un lenguaje matemático al trabajar con formas bi y tridimensionales, para describir propiedades y posiciones. Miden y ordenan objetos utilizando la comparación directa.
<b>Nivel 2</b>	Los estudiantes utilizan nombres matemáticos para formas bi y tridimensionales comunes y describen sus propiedades, incluyendo números de caras, lados y vértices. Distinguen entre movimientos rectilíneos y curvilíneos (giros), reconocen el ángulo como medida de giro. Reconocen rotaciones generadas por ángulos rectos. Comienzan a utilizar cotidianamente unidades estándar y no estándar para medir la longitud y la masa.
<b>Nivel 3</b>	Los estudiantes clasifican formas bi y tridimensionales de varias maneras utilizando propiedades matemáticas, tales como simetría reflexiva para las formas bidimensionales. Utilizan unidades no estándar, unidades métricas estándar de longitud, incluyendo el cálculo de perímetros, capacidad y masa, y unidades estándar de tiempo en varios contextos.
<b>Nivel 4</b>	Los estudiantes hacen uso de patrones geométricos bi y tridimensionales, dibujos a escala y modelos en contextos prácticos. Reflejan formas simples a través de ejes de simetría. Eligen y utilizan unidades e instrumentos apropiados, interpretando con precisión adecuada los números en una gama de instrumentos de medida. Calculan áreas de formas simples.
<b>Nivel 5</b>	Los estudiantes miden y dibujan ángulos al construir modelos y dibujar o utilizar las formas, utilizan el lenguaje asociado a los ángulos. Saben la suma de los ángulos internos de un triángulo y la de ángulos alrededor de un punto. Identifican todas las simetrías de las formas bidimensionales. Convierten una unidad métrica a otra. En situaciones cotidianas hacen estimaciones acertadas haciendo uso de una gama de medidas. Entienden y utilizan la fórmula para el área de un rectángulo.
<b>Nivel 6</b>	Los estudiantes reconocen y utilizan representaciones comunes de objetos bidimensionales y tridimensionales. Conocen y utilizan las propiedades de los cuadriláteros. Resuelven problemas utilizando ángulos y simetrías, propiedades de polígonos y propiedades de ángulos entre rectas paralelas y una secante, y explican estas propiedades. Idean instrucciones para que una computadora genere y transforme formas y trayectorias. Al resolver problemas, entienden y utilizan fórmulas apropiadas para calcular el perímetro y áreas de un círculo, áreas de figuras planas y volúmenes de prismas.

Las metas de logro consisten en ocho descripciones de niveles de dificultad creciente, que describen el progreso típico del aprendizaje en un dominio.

Cada nivel describe una gama de desempeños que los estudiantes que trabajan en ese nivel demuestran de forma característica.



<b>Nivel 7</b>	Los estudiantes entienden y aplican el Teorema de Pitágoras al resolver problemas en dos dimensiones. Calculan longitudes, áreas y volúmenes en figuras planas y prismas rectos. Amplían el tamaño de una figura al multiplicar sus lados por un factor de escala fraccional, y aprecian la semejanza de las formas resultantes. Determinan el lugar geométrico de un objeto que se mueve según una regla. Aprecian la imprecisión de la medida y reconocen que una medida aproximada al número entero más cercano puede ser inexacta por hasta 5 décimas en cualquier dirección. Entienden y utilizan medidas compuestas, tales como la velocidad.
<b>Nivel 8</b>	Los estudiantes entienden y utilizan congruencia y semejanza matemática. Utilizan seno, coseno y tangente en triángulos rectángulos al resolver problemas en dos dimensiones.
<b>Desempeño Excepcional</b>	Los estudiantes bosquejan los gráficos de las funciones del seno, del coseno y de la tangente para cualquier ángulo, y generan e interpretan los gráficos basados en estas funciones. Utilizan seno, coseno y la tangente de ángulos de cualquier tamaño, y el teorema de Pitágoras al resolver problemas en dos y tres dimensiones. Construyen pruebas geométricas formales. Calculan longitudes de arcos circulares y áreas de sectores, y calculan la superficie de cilindros y los volúmenes de conos y de esferas. Aprecian la naturaleza continua de las escalas que se utilizan para hacer medidas.

Además, se considera una descripción para los desempeños excepcionales sobre el nivel 8.

Fuente: Metas de Logro del dominio de "Formas, espacio y medidas" de la asignatura de Matemática.

Los estándares de aprendizaje o metas de logro establecen la ruta de progreso del aprendizaje en un dominio específico a lo largo de toda la educación escolar. Además, expresan lo que los niños deben ser capaces de demostrar en situaciones desafiantes de aprendizaje en donde los conocimientos, las habilidades y las comprensiones forman un todo y se vuelven acciones observables que los niños deben ser capaces de realizar. Por otro lado, se puede apreciar que estos estándares se han construido a partir de los conocimientos de la disciplina, que en el caso presentado es la geometría, así como de los procesos cognitivos que intervienen en el desarrollo evolutivo del pensamiento geométrico de los estudiantes en edad escolar y, principalmente, a partir de la evidencia de lo que los estudiantes pueden saber y saber hacer en situaciones de aprendizaje en el aula.

Las metas de logro, al igual que las asignaturas, también se organizan por dominios. Ellas especifican con claridad los aprendizajes más importantes de cada asignatura, pero describen igualmente su evolución, desde el inicio de la escolaridad obligatoria hasta su finalización. Cada meta de logro describe desempeños de distinta índole, es decir, diferentes maneras de actuar que se espera de los estudiantes en función a los distintos aprendizajes logrados. Por ejemplo, en el dominio "Números y álgebra", los estudiantes hacen uso de conocimientos y habilidades diferentes que en el dominio "Estadística". En el siguiente cuadro, se presentan los dominios de las metas de logro<sup>19</sup> de algunas de las asignaturas del currículo inglés.

**Cuadro 4: Dominios de las metas de logro**

Asignatura	Dominios: Metas de logro (estándares de aprendizaje)
<b>Inglés</b>	Hablar y escuchar
	Leer
	Escribir
<b>Matemática</b>	Números y álgebra
	Usando y aplicando la matemática
	Formas, espacio y medidas
	Estadística
<b>Ciencias Naturales</b>	Cómo funciona la ciencia
	Organismos, comportamiento y medio ambiente
	Materiales, propiedades y la tierra
	Energía, las fuerzas y el espacio

Tanto los programas de estudio como las metas de logro se basan en una misma idea sobre el aprendizaje: el aprendizaje es una experiencia de exploración y descubrimiento, en la cual los estudiantes construyen el significado de lo que

<sup>19</sup> Por cada dominio se definen metas de logro.

aprenden haciendo uso de lo que ya saben. Esta experiencia transforma sus creencias, sus esquemas mentales o de comportamiento, y los cambios que se producen los asimilan de manera paulatina y coordinada<sup>20</sup>.

En Inglaterra, los estándares de aprendizaje tienen tres utilidades<sup>21</sup>: permiten dar a conocer a los estudiantes, padres, profesores, gobernadores, empleados y público en general lo que los estudiantes deben lograr en la escuela; ayudan a plantearse desafíos sobre los aprendizajes que logrará un estudiante durante el proceso y al final de cada etapa escolar; y, además, representan un instrumento flexible para evidenciar el progreso del estudiante en el aprendizaje. El Currículo nacional señala también que los estándares de aprendizaje aportan al docente la base para sus esquemas de planificación del trabajo escolar, y para medir, describir y juzgar el desempeño de los estudiantes al final de las etapas escolares<sup>22</sup>.

En Inglaterra, los estándares de aprendizaje se establecen bajo el concepto de derecho común, es decir, el derecho que tienen los estudiantes de aprender en la escuela sin importar su condición social, cultural, raza, género, diferencias en sus habilidades y sus discapacidades.

Los estándares de aprendizaje, en el caso inglés, cumplen varias funciones: orientan el trabajo de los docentes para alcanzar las metas de aprendizaje establecidas, informan a la comunidad lo que los estudiantes deben aprender en la escuela y son un medio de evaluación del desempeño de los estudiantes sobre lo establecido en el currículo.

Las metas de logro señalan lo que deben lograr los estudiantes al final de una etapa escolar. Por ejemplo, se espera que la mayoría de los estudiantes de cinco a siete años trabajen en los niveles 1, 2 y 3, y logren como mínimo el nivel 2 a los siete años. Vamos a verlo en un ejemplo, extrayendo del mapa de “Formas, espacio y medidas” los estándares de los tres primeros niveles, correspondientes a lo que deben aprender los niños entre los cinco y siete años de edad, la primera fase escolar, denominada Etapa Clave 1.

**Cuadro 5: Metas de logro de los niveles 1, 2 y 3 del dominio “Formas, espacio y medidas”**

<b>Nivel 1</b>	Los estudiantes utilizan un lenguaje matemático al trabajar con formas bi y tridimensionales, para describir propiedades y posiciones. Miden y ordenan objetos utilizando la comparación directa.
<b>Nivel 2</b>	Los estudiantes utilizan nombres matemáticos para formas bi y tridimensionales comunes y describen sus propiedades, incluyendo números de caras, lados y vértices. Distinguen entre movimientos rectilíneos y curvilíneos (giros), reconocen el ángulo como medida de giro. Reconocen rotaciones generadas por ángulos rectos. Comienzan a utilizar cotidianamente unidades estándar y no estándar para medir la longitud y la masa.
<b>Nivel 3</b>	Los estudiantes clasifican formas bi y tridimensionales de varias maneras utilizando propiedades matemáticas, tales como simetría reflexiva para las formas bidimensionales. Utilizan unidades no estándar, unidades métricas estándar de longitud, incluyendo el cálculo de perímetros, capacidad y masa, y unidades estándar de tiempo en varios contextos.

En el ejemplo, los desempeños descritos en el nivel 2 son la meta a lograr al final de los dos primeros años de escolaridad. Además, este nivel constituye la base para elaborar las evaluaciones de aula y las pruebas nacionales para estudiantes de 7 años de edad. Es a partir de este estándar que se reportan los resultados de aprendizaje de los estudiantes a los padres de familia y a la comunidad. El nivel 3, se considera como desempeño excepcional dentro de esta primera etapa de escolaridad.

20 INGLATERRA. *House of Commons*. Children, Schools and Families Committee (2009). Óp cit.

21 Según el análisis de la Comisión Independiente de Revisión del Currículo Nacional de Primaria, liderada por Jim Rose.

22 INGLATERRA. *House of Commons*. Children, Schools and Families Committee (2009). Óp cit.

Una meta de logro establece la ruta de progreso del aprendizaje en un dominio específico a lo largo de toda la educación escolar. Además expresa lo que los estudiantes deben ser capaces de demostrar en situaciones desafiantes de aprendizaje en donde los conocimientos, las habilidades y las comprensiones forman un todo y se vuelven acciones observables que los estudiantes son capaces de lograr.

### 3. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: ESCUELAS INCLUSIVAS

En una escuela de Inglaterra puede llegar a haber estudiantes de veinticinco nacionalidades diferentes, entre uno o dos estudiantes por nacionalidad. En algunas escuelas pueden llegar a encontrarse hasta cuarenta idiomas distintos. En todas las escuelas hay, además, niños con diversas necesidades educativas especiales. Esta diversidad es una realidad que requiere escuelas inclusivas y es la razón por la cual Inglaterra ha diseñado programas escolares que la atiendan desde el punto de vista educativo y financiero.

Por ejemplo, el presupuesto anual de una escuela se basa en el número de estudiantes que atiende; por cada niño la escuela recibe 3500 libras esterlinas (\$1.15, 330 soles aproximadamente). Además de eso, se otorga un monto llamado "factor escuela" que lo asigna la Autoridad Educativa Local según la zona y región en la que se ubica la institución. Así, cada escuela recibe recursos en la medida en que los necesita. Recibe, además, un monto adicional por cada estudiante que no tiene el inglés como idioma de origen.

Por otro lado, cada docente atiende aproximadamente treinta estudiantes por aula, y cuenta con uno o más asistentes de aula, quienes brindan apoyo según las características de los estudiantes que se atiende. Los docentes cuentan con horas libres de dictado de clase para el desarrollo de jornadas de trabajo entre colegas y espacios de formación para el mejoramiento de la enseñanza. Estas reuniones son dirigidas por los directores en base a las observaciones realizadas en aula. Además, los docentes disponen de medio día libre por semana, exclusivamente para planificar el trabajo diferenciado que se realizará en aula, así como para preparar y analizar los proyectos de los estudiantes.

#### ¿Cómo es la atención diferenciada en el aula?

En una escuela cualquiera de Inglaterra, el desarrollo de las clases transcurre por momentos de forma general con todo el grupo. Pero en otros momentos se realizan actividades en grupos pequeños de estudiantes, reunidos según sus intereses o sus niveles de aprendizaje.

Organizar el aula de esta manera permite que los estudiantes más adelantados puedan avanzar en el programa de estudio e inclusive adelantar contenidos de grados superiores. Permite también atender a los estudiantes con diferentes niveles de adquisición del idioma inglés, así como a los que están retrasados en los programas, a fin de poder ayudarlos en lo que necesitan para consolidar los aprendizajes anteriores y dar paso a nuevos aprendizajes. Con el mismo criterio se atiende en forma simultánea, pero diferenciada, a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Esta forma de enseñar adquiere diversos matices según asignaturas y grados. Lo más importante de esta organización del aula es que el docente inglés adapta el currículo a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, para que cada uno reciba las ayudas que necesita. De ese modo logra, en gran medida, que todos avancen y lleguen a las metas de aprendizaje (estándares) establecidas, sin que ninguno se quede atrás.

#### A ESTUDIANTES DIVERSOS ¿ESTÁNDARES DIVERSOS?

Los estándares de aprendizaje han sido reajustados y enriquecidos por el Estado inglés, según las demandas y necesidades de los estudiantes y docentes. Producto de estas revisiones es que se implementaron estándares de aprendizaje en dos ámbitos: para inglés como segunda lengua (2003) y para estudiantes con necesidades educativas especiales (2004). Esta revisión y reajuste del currículo se ha realizado cada cinco años aproximadamente, a partir de revisiones independientes efectuadas por notables especialistas de la educación inglesa, como John Dearing y Jim Rose. Las revisiones independientes se desarrollan a lo largo de un año, recogen evidencias de una amplia gama de investigaciones, informes de entidades estatales, mesas

de trabajo con consultores especializados en currículo, consultas nacionales y regionales donde participan autoridades educativas locales, directores, docentes, padres de familia y estudiantes<sup>23</sup>.

*La atención a la diversidad se caracteriza por brindar condiciones para efectivizar el aprendizaje de todos los estudiantes en el aula, para lo cual el Estado dispone de recursos financieros según las poblaciones que atiende la escuela.*

*Las escuelas pueden decidir sobre su presupuesto según las necesidades de la población que atiende. Los docentes cuentan con el apoyo de asistentes para la optimización del trabajo en el aula y espacios libres de dictado de clase dedicados, en exclusiva, para la planificación y revisión del trabajo pedagógico.*

**Ejemplo 1: estándares de aprendizaje para inglés como segunda lengua**

Esta clase de estándares orienta a los docentes en el ámbito de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en el aula de la lengua inglesa como segunda lengua. Se organizan en tres dominios: Hablar y escuchar, Leer y Escribir. Describen los subniveles previos al nivel 1 del logro del inglés como lengua materna, si los estudiantes los alcanzan se nivelan con los estudiantes cuya lengua materna es el inglés, logrando los mismos estándares de aprendizaje. A continuación presentamos un ejemplo<sup>24</sup>.

**Cuadro 6: Estándares de Inglés como segunda lengua, dominio Hablar y Escuchar**

Estos dos primeros pasos describen el aprendizaje característico que tienen los estudiantes cuando inician el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Son dos pasos iniciales que permiten registrar el avance en el inicio del aprendizaje.	<b>Paso 1</b>	Los estudiantes escuchan con atención explicaciones cortas. Utilizan gestos no verbales para responder los saludos y preguntas sobre sí mismos, y seguir instrucciones sencillas sobre las rutinas de la clase.
	<b>Paso 2</b>	Los estudiantes entienden conversaciones simples en inglés. Escuchan y responden lo esencial de las explicaciones generales dadas por el profesor donde el lenguaje es apoyado por señales no verbales, incluyendo ilustraciones.

23 ROSE, Jim (2009). *Óp. cit.*  
 24 INGLATERRA. *Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2000). A language in common: the assessing of English as an additional language.* London: QCA.

El nivel 1 está constituido por dos subniveles. El primero describe el dominio menos complejo que el del segundo subnivel. Este último guarda correspondencia con el aprendizaje descrito en el nivel 1 de los estándares de aprendizaje de la asignatura de inglés como lengua materna.	<b>Nivel 1 (Comienzo)</b>	Los estudiantes comprenden y responden adecuadamente cuando una tercera persona dirige los comentarios o instrucciones. Escuchan con atención los discursos de las personas, incluida la presentación del maestro a la totalidad del aula	
	<b>Nivel 1 (Seguro)</b>	En situaciones cotidianas, los estudiantes expresan a otros lo que están haciendo y pensando. Escuchan y comprenden una secuencia de acciones y por lo general dan respuestas adecuadas en una conversación.	
	A partir del nivel 2 en adelante corresponden los aprendizajes que se espera logren los estudiantes nativos del inglés en el dominio Hablar y escuchar cuando ingresan a la escolaridad obligatoria.	<b>Nivel 2</b>	Los estudiantes comienzan a mostrar confianza en hablar y escuchar, cuando los temas son de su interés. En ocasiones, comprenden las necesidades del oyente realizando precisiones necesarias. Expresan sus ideas, hablan con claridad y utilizan un vocabulario cada vez mayor. Por lo general, escuchan atentamente y responden adecuadamente a lo que otros dicen. Están empezando a ser conscientes del uso de un vocabulario más formal y el tono de voz que deben utilizar según algunas situaciones comunicativas.
		<b>Nivel 3</b>	Los estudiantes hablan y escuchan con confianza en diferentes contextos, explorando la comunicación de ideas. En el debate, muestran comprensión de los puntos principales. Demuestran comprensión de lo que escuchan a través de las observaciones y preguntas que realizan. Comienzan a adaptar lo que dicen a las necesidades del oyente, varían el uso del vocabulario y el nivel de detalle. Ellos están empezando a ser conscientes de la norma del Inglés y cuándo se utiliza.
	<b>Nivel 4</b>	Los estudiantes hablan y escuchan con confianza en una gama de contextos diversos. Su conversación se adapta a este fin: desarrollan ideas, describen eventos y transmiten sus opiniones de forma clara. En el debate, escuchan con atención, realizar aportes y preguntas que se relacionan a las ideas de otros. Usan adecuadamente el vocabulario estándar del inglés y la gramática.	

Fuente: INGLATERRA. *Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2000). Óp. cit.*

### Ejemplo 2: estándares de aprendizaje para estudiantes con necesidades educativas especiales

La escuela pública inglesa garantiza la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales, para quienes se han elaborado estándares de aprendizaje denominados “metas de logro del nivel P”. Estos se aplican a los estudiantes entre cinco y diecisiete años con necesidades educativas especiales que están trabajando debajo del Nivel 1. Estos estándares especifican el progreso hasta el nivel 1 en cada uno de los dominios de las asignaturas de las etapas claves.<sup>25</sup>

**Cuadro 7: Estándares para niños con necesidades educativas especiales. Asignatura: Inglés, dominio: Leer**

Los niveles del 4 al 8 describen la progresión de los aprendizajes en un determinado dominio. Por ejemplo, estos describen qué se espera que los estudiantes con necesidades educativas especiales demuestren con respecto al dominio “Leer”.

P1	Los estudiantes participan en actividades. Pueden mostrarse pasivos o resistentes. Pueden demostrar respuestas sencillas de reflejo, (por ejemplo, asustarse con los sonidos repentinos o los movimientos). Cualquier tipo de participación está plenamente motivada.
	Los estudiantes muestran conciencia acerca de actividades y experiencias que realizaron. Pueden tener períodos en los cuales se muestran alertas y listos para enfocar su atención en personas específicas, eventos, objetos o partes de objetos, (por ejemplo, prestar brevemente atención a las interacciones con una persona familiar). Pueden tener reacciones intermitentes, (por ejemplo, algunas veces moverse demasiado en el medio de una actividad social).
P2	Los estudiantes comienzan a responder de forma consistente a las personas familiares, eventos y objetos. Reaccionan a las nuevas actividades y experiencias, (por ejemplo, reteniendo su atención). Comienzan a mostrar interés por las personas, eventos y objetos, (por ejemplo, sonriendo a personas familiares). Aceptan y se involucran en exploración coactiva, (por ejemplo, cuando están motivados enfocan su atención en aspectos sensoriales de historias o ritmos).
	Los estudiantes comienzan a ser proactivos en sus interacciones. Comunican preferencias consistentes y respuestas afectivas, (por ejemplo, acercándose a una persona favorita). Reconocen personas familiares, eventos y objetos, (por ejemplo, vocalizando o haciendo gestos en una forma particular como respuesta a un visitante favorito). Llevan a cabo acciones, a menudo para probar y mejorar, y se acuerdan de respuestas aprendidas sobre cortos períodos de tiempo, (por ejemplo, mostrando placer cada vez que un títere particular aparece en un poema dramatizado). Cooperan en exploraciones compartidas y participación asistida, (por ejemplo, turnándose con una persona familiar, imitando acciones y expresiones faciales).

Los tres primeros niveles y sus subniveles describen en progresión el aprendizaje que, en general, los estudiantes con necesidades educativas especiales demuestran en cualquier asignatura.

	Los estudiantes comienzan a comunicarse intencionalmente. Buscan atención a través del contacto visual, los gestos o la acción. Piden eventos o actividades, (por ejemplo, apuntando a personas clave u objetos). Participan en actividades compartidas con menos apoyo. Sostienen su concentración por períodos cortos. Exploran los materiales en formas cada vez más complejas, (por ejemplo, acercándose y sintiendo los materiales a través del tacto). Observan con interés los resultados de sus propias acciones, (por ejemplo, escuchando sus propias vocalizaciones) Recuerdan respuestas aprendidas en períodos de tiempo más extensos, (por ejemplo, siguiendo la secuencia de una rutina familiar diaria y respondiendo de forma apropiada).
P3	Los estudiantes utilizan una comunicación convencional. Saludan a las personas que conocen y pueden iniciar interacciones y actividades, (por ejemplo, motivando a otra persona a participar en una conversación). Pueden acordarse respuestas aprendidas sobre períodos de tiempo cada vez más extensos y pueden anticipar eventos conocidos, (por ejemplo, adelantándose a los sonidos o acciones en un poema familiar). Pueden responder a opciones y elecciones con acciones o gestos, (por ejemplo, asintiendo o moviendo la cabeza). Exploran activamente objetos y eventos por períodos más extensos, (por ejemplo, pasando las páginas en un libro compartido con otra persona). Aplican soluciones potenciales a los problemas de forma sistemática, (por ejemplo, trayendo un objeto a un adulto para pedir una nueva actividad).
P4	Los estudiantes escuchan y responden sobre las historias familiares que escuchan. Muestran algún tipo de entendimiento de cómo los libros funcionan, (por ejemplo, volteando las páginas y sosteniendo el libro de manera correcta).
P5	Los estudiantes seleccionan algunas palabras, símbolos o imágenes con las cuales están particularmente familiarizados y extraen algún tipo de significado del texto. Emparejan objetos con imágenes y símbolos, (por ejemplo escogiendo entre dos símbolos para elegir una bebida o viendo la foto de un niño y señalando con la mirada al niño). Muestran curiosidad sobre el contenido de un texto sencillo, (por ejemplo, podrían contestar sobre dos palabras claves de una historia).
P6	Los estudiantes seleccionan, reconocen o leen un pequeño número de palabras o símbolos relacionados con un vocabulario familiar, (por ejemplo, nombres, personas, objetos o acciones). Emparejan letras y palabras cortas.
P7	Los estudiantes muestran interés por la actividad de la lectura. Predicen elementos de una narración, (por ejemplo, cuando un adulto para de leer, los estudiantes completan la palabra que falta). Distinguen entre letra impresa o símbolos e imágenes en los textos. Entienden las convenciones de la lectura, (por ejemplo, siguiendo el texto de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo y de página a página). Saben que su nombre está formado por letras.
P8	Los estudiantes entienden que las palabras, los símbolos y las imágenes transmiten significado. Reconocen o leen un repertorio creciente de palabras familiares o símbolos, incluyendo sus propios nombres. Reconocen por lo menos la mitad de las letras del alfabeto por forma, nombre o sonido. Asocian los sonidos con patrones de ritmos, con sílabas, y con palabras.
<b>NIVEL 1</b>	

25 INGLATERRA. Qualification and Curriculum Authority (QCA) (2007). *Performance -P level- attainment targets: for pupils with special education needs who are working below level 1 of the National Curriculum*. London: QCA.

Fuente: INGLATERRA. Qualification and Curriculum Authority (QCA) (2007). *Óp cit*.



#### 4. ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Inglaterra cuenta con un sistema de evaluación nacional de estudiantes en edad escolar desde que se introdujo por primera vez el Currículo Nacional (1988). Tiene cuatro etapas clave, de acuerdo a la edad de los estudiantes.

**Cuadro 8: Etapas clave del Sistema Nacional de Evaluación inglés**

Etapa Clave	Edad
EC 1	5 - 7
EC 2	7 - 11
EC 3	11 - 14
EC 4	14 - 16

Fuente: INGLATERRA. House of Commons. Children, Schools and Families Committee (2009). *Óp cit.*

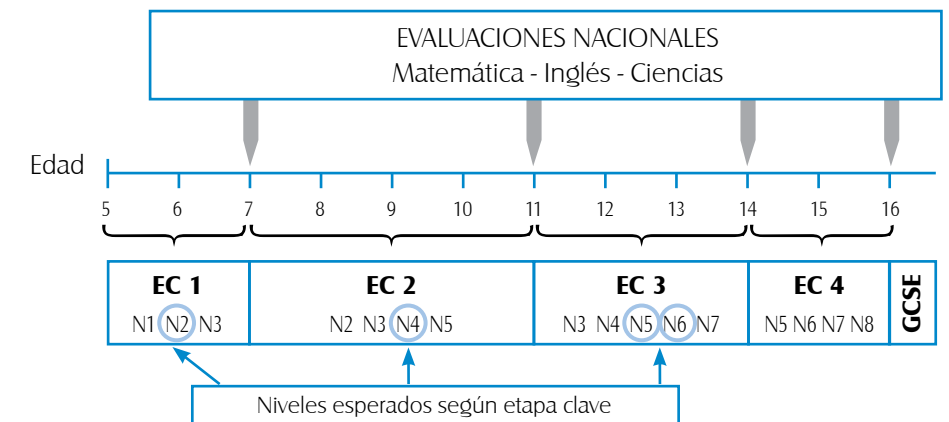
Estas etapas son estadios del sistema educativo inglés que abarcan un rango de edad. Cada una determina los aprendizajes esperados en los diferentes dominios. Las evaluaciones nacionales permiten comprobar si los estudiantes alcanzaron las metas de logro (estándares de aprendizaje) establecidas para esa etapa. Se evalúa a los estudiantes que finalizan cada una de las etapas clave: a los de 7, 11, 14 y 16 años de edad, y en tres asignaturas: Inglés, Matemática y Ciencias (asignaturas troncales).

Según el currículo inglés de 2009, se espera que la mayoría de los estudiantes trabajen:

- Los niveles 1 al 3 (etapa clave 1) y logren al menos el nivel 2 terminando la etapa clave
- Los niveles 2 al 5 (etapa clave 2) y logren al menos el nivel 4 terminando la etapa clave
- Los niveles 3 al 7 (etapa clave 3) y logren al menos el nivel 5 terminando la etapa clave

A los 16 años los estudiantes acceden voluntariamente a pruebas de las materias del currículo que les interese para obtener su Certificado General de Educación Secundaria (GCSE).

**Cuadro 9: Niveles trabajados y esperados según etapa clave**



Elaboración propia. Fuente: INGLATERRA. House of Commons. Children, Schools and Families Committee (2009) *Óp. cit.*

##### a) Propósitos de la evaluación nacional

El propósito principal de la evaluación nacional es valorar lo que han aprendido los estudiantes al finalizar cada etapa escolar (evaluación sumativa<sup>26</sup>). Busca ofrecer a las escuelas y los padres de familia información precisa sobre los logros alcanzados por los estudiantes en relación a los estándares de aprendizaje, a nivel de aula, escuela, localidad y estado. Busca también aportar información sobre los logros de los estudiantes con una finalidad formativa, ayudando a orientar su aprendizaje futuro y a tener mayores progresos<sup>27</sup>.

Bajo este supuesto, en Inglaterra las evaluaciones nacionales consideran complementarios los resultados de las pruebas estandarizadas y de la evaluación continua realizada por el docente (ED) y se les otorga la misma importancia. Ambas fuentes de información son

<sup>26</sup> La evaluación sumativa es el proceso por el cual los docentes, en forma planificada y sistemática, reúnen las evidencias que les permitan deducir, usando su juicio profesional, cuánto han aprendido sus estudiantes y poder así informar acerca de sus logros en un momento preciso de la etapa escolar.

<sup>27</sup> DOBSON, A. (1997). *Óp cit.*

consideradas para el reporte de los resultados nacionales<sup>28</sup>. Los resultados nacionales publicados demuestran que, según la evaluación continua realizada por los docentes, el 56% de los estudiantes de once años alcanzó como mínimo el nivel 4 en Inglés y el 54% en Matemática. En las pruebas externas (estandarizadas) el 49% alcanzó el nivel esperado en Inglés y el 44% en Matemática.<sup>29</sup>

Los resultados que obtienen los estudiantes en las evaluaciones nacionales se interpretan a partir del estándar de aprendizaje establecido para la edad. Por ejemplo, los estudiantes de 11 años que no alcanzan el nivel 4 de las metas de logro en inglés y matemática no llegan al estándar que se espera de un estudiante de su edad. En cambio, el estudiante que llega al nivel 5 sobrepasa el estándar.

La autoridad responsable del currículo y las evaluaciones nacionales (QCDA) es la encargada de supervisar todos los aspectos del currículo y la evaluación e informar al gobierno, publicar y divulgar la información relacionada con el currículo, los exámenes y la evaluación. Los resultados nacionales se publican, pero los resultados individuales son confidenciales. Sólo se informa a los padres acerca del resultado de sus hijos obtenidos en la evaluación continua realizada por los maestros como en las pruebas nacionales, así como de la comparación de este resultado individual con la medida de la escuela y la nacional.

### b) La evaluación por parte de los maestros

Al final de cada etapa clave, los maestros resumen sus juicios respecto de los aprendizajes logrados por cada estudiante, tomando en cuenta su progreso y su rendimiento a lo largo de toda la etapa. Por ejemplo, los que evalúan a niños de siete años deben realizar un informe individual sobre los niveles alcanzados en lectura, escritura, en la habilidad de hablar y escuchar, así como en algún aprendizaje general para Matemática y Ciencias.

<sup>28</sup> “Los resultados nacionales publicados demuestran según la evaluación continua realizada por los docentes el 56% de los estudiantes de once años alcanzó como mínimo el nivel 4 en Inglés y el 54% en Matemática. En las pruebas externas (estandarizadas) el 49% alcanzó el nivel esperado en Inglés y el 44% en Matemática”. (DOBSON, 1997)

<sup>29</sup> Ídem, p. 6.

Este informe se basa en el análisis de los trabajos realizados por cada estudiante. Se trata de encontrar sus fortalezas y debilidades en relación a los aprendizajes esperados, seleccionando los trabajos y tareas que avalen sus logros durante esa etapa. Para este efecto, el docente utiliza, además, las tareas y pruebas distribuidas por la Autoridad para las Calificaciones y el Currículo (QCA). Las tareas son actividades dirigidas al logro de objetivos importantes, como el razonamiento crítico y la aplicación del conocimiento en situaciones nuevas. El rol de las tareas y pruebas es ayudar al docente al juicio final de la evaluación reportada para cada niño al final de la etapa clave.<sup>30</sup>

Para la evaluación continua, maestros y directivos forman un consejo de evaluación de la escuela. Este consejo compara y discute los juicios de los profesores sobre determinados aprendizajes. Todos tienen asesoría y monitoreo permanente de parte de las autoridades educativas locales, y una amplia gama de materiales orientadores. Así, tanto la evaluación nacional obligatoria como la evaluación continua, forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje a lo largo de las etapas claves, y posibilitan a las escuelas:

- Establecer los niveles de logro de cada estudiante en los dominios de las asignaturas.
- Realizar a tiempo las mejoras del caso para alcanzar los estándares de aprendizaje.
- Informar a los padres acerca del progreso de sus hijos.
- Contrastar sus resultados con los de otras escuelas y con el rendimiento nacional.
- Informar al público y al gobierno los resultados para introducir mejoras en el sistema.

## 5. MONITOREO Y ACOMPAÑAMIENTO EN EL SISTEMA INGLÉS

A partir de la información que reportan las evaluaciones nacionales, el Estado monitorea a las escuelas con bajos resultados y las asesora para mejorar la gestión, ayudándolas a identificar sus fortalezas y debilidades. Para hacerlo, toma como referencia un conjunto de indicadores que permiten un análisis minucioso de los

<sup>30</sup> INGLATERRA. Qualification and Curriculum Authority (QCA) (2009). *Assessment and reporting arrangements*. London: QCA.

resultados y de los procesos que condujeron a ellos. Esta es la función de la Oficina de Estándares en Educación (OFSTED), institución independiente responsable de la inspección de las escuelas e institutos educativos, que las ayuda a lograr los estándares nacionales de aprendizaje y de gestión.

Los inspectores toman como punto de partida para su trabajo, los resultados nacionales sobre los estándares de aprendizaje logrados por los estudiantes en cada escuela. La inspección se enfoca ante todo en lo que ocurre en las aulas. Se dedica un mínimo de 60% de las horas de inspección a la observación de clases y al análisis del trabajo escrito y práctico de los estudiantes. Se examina de manera sistemática el trabajo escrito de una muestra representativa de una gama de edades, capacidades y asignaturas.

Durante la observación de clases los inspectores:

- Miran el trabajo oral, escrito y práctico de los estudiantes, considerando los niveles logrados, el ritmo de trabajo y la relación entre las tareas y las capacidades de los estudiantes.
- Hablan con los estudiantes sobre sus tareas.
- Buscan pruebas de la planificación de las clases y de los registros y notas.
- Buscan datos sobre los cuales puedan basar sus evaluaciones del contexto socioeconómico y étnico, de los recursos disponibles y de la relación estudiante-profesor.

Estos datos les ayudan a formar una hipótesis sobre el rendimiento educativo de la escuela, pues los inspectores tienen que evaluar la calidad de la enseñanza y los factores que pueden estar influyendo en el logro de los estándares. Un factor clave es la pedagogía, otros son la organización del currículo y los sistemas internos de evaluación de los estudiantes. Deben prestar atención a los estudiantes que tengan necesidades educativas especiales y a los estudiantes cuya lengua materna no es el inglés.

Con todos estos datos, el inspector elabora un informe escrito, cuyas conclusiones principales aporten a un plan de desarrollo institucional preparado por el cuerpo

directivo de la escuela. Este plan debe ponerse a disposición de los padres de familia. Lamentablemente, estos resultados sirven también para establecer un ranking de escuelas (desde las que obtienen mejores resultados hasta las que obtienen los peores), a partir del cual los padres pueden optar llevar a sus hijos a las escuelas que exhiben alto rendimiento.

Luego de implementar el plan de mejoramiento de las escuelas inspeccionadas, los inspectores, en forma aleatoria, visitan una muestra de escuelas para comprobar si se siguen las recomendaciones del informe y el plan de acción. Los datos de todos los informes se incorporan al banco de datos de la OFSTED y se usan para fomentar una acción nacional para la mejora de los estándares de aprendizaje. El jefe de la OFSTED publica un informe anual y explica al congreso los temas y cuestiones nacionales referidas al logro de los estándares en cada asignatura.

Los estándares de aprendizaje orientan la evaluación de los aprendizajes a nivel de aula y sistema.

La evaluación tiene como finalidad, por una parte, suministrar información que oriente el logro de los aprendizajes y así obtener progresos de los estudiantes a nivel de aula y, por otra parte, orientar la gestión del Estado al identificar las escuelas que requieren de apoyo para suministrar las ayudas necesarias a fin de mejorar el logro de los estándares de aprendizaje.

## 6. FUNCIONAMIENTO ACTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO INGLÉS

Actualmente, la administración central del sistema educativo inglés está a cargo del Departamento de Educación. Esta oficina, por medio de la Agencia para el Desarrollo del Currículo y Evaluaciones (QCA)<sup>31</sup>, tiene la responsabilidad de elaborar

<sup>31</sup> *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)* es la agencia que reemplazó a la Autoridad en Currículo Escolar y Evaluación (SCAA).



el Currículo Nacional, que es donde se define qué es lo que deben aprender los estudiantes de las escuelas públicas vía los programas de estudio y los estándares de aprendizaje.

Asimismo, cuenta con autoridades educativas locales, responsables de asesorar a las escuelas de cada localidad. Sin embargo, el sistema otorga actualmente mayor protagonismo a las escuelas, consideradas unidades organizativas competentes, y se les delega poder de decisión, de gestión económica, de personal, entre otros. Así también, Inglaterra ha implementado, a partir de los resultados de las evaluaciones nacionales de estudiantes, un sistema de inspección y evaluación de las escuelas (a cargo de la OFSTED) que permite rendir cuentas ante la administración y la comunidad en general.

Un elemento clave del sistema es el profesorado. El sistema educativo inglés ha implementado programas de reclutamiento y formación docente que han buscado elevar el estatus de la profesión. Para esto se creó la Agencia para el Desarrollo Docente (TDA), cuya función es elevar la calidad y cantidad de aspirantes a la docencia. Se introdujo también un sistema de evaluación del desempeño docente y cambios en las condiciones de trabajo y en su sistema salarial. La implementación de estos programas permitió, por ejemplo, que después de tres años (en el año 2000) los resultados de aprendizaje de los estudiantes en inglés pasaran del 63% al 75% de estudiantes que logran el estándar (meta de logro).

**Cuadro 10: Estructura del sistema educativo inglés**

Nivel educativo	Etapas		Edad
Educación superior	Formación profesional	Formación universitaria	+ 17
Periodo preparatorio	A-levels		16 -17
Educación secundaria	Etapa clave 4		14 - 16
	Etapa clave 3		11 - 14
Educación primaria	Etapa clave 2		7 - 11
	Etapa clave 1		5 - 7
Educación inicial	Etapa fundacional		0 - 5

La estructura del sistema educativo inglés está conformada por los siguientes niveles educativos: educación inicial (etapa fundacional), educación primaria, educación secundaria, preparatoria y educación superior. La educación primaria y secundaria son obligatorias y tienen una duración mínima de once años, comprendidos entre las edades de cinco y dieciséis. La primaria abarca desde los cinco hasta los once años, y la educación secundaria, desde los once hasta los dieciséis.

La educación escolar obligatoria está dividida en cuatro etapas clave relacionadas con la edad de los estudiantes. Al final de cada etapa se realiza una evaluación para valorar la progresión de los aprendizajes de los estudiantes. La evaluación más importante se realiza en la última etapa (Etapa Clave 4) y da lugar a la obtención del certificado para la educación secundaria denominado GCSE (General Certificate of Secondary Education) considerado como el certificado oficial de haber culminado la enseñanza obligatoria.

El sistema educativo inglés es considerado hoy como un sistema con alto coeficiente de mejora, conforme a la Evaluación Nacional de Desarrollo Educativo (NAEP). Desde hace más de veinte años viene desplegando esfuerzos para mejorar el desempeño de su sistema educativo. Las medidas más importantes del Estado inglés para introducir estas mejoras han sido dos: fijar expectativas altas y claras de lo que cada alumno debe saber, comprender y ser capaz de hacer; e implementar programas de reclutamiento y desarrollo profesional docente, y mecanismos de monitoreo e intervención a las escuelas.

## Puntos destacados

Desde la revisión realizada a la experiencia de Inglaterra se puede destacar lo siguiente:

- **Un sistema de evaluación con respaldo ciudadano y que alimenta las políticas educativas:** Inglaterra tiene una gran tradición en rendición de cuentas y pruebas estandarizadas ya que cuenta con un sistema nacional de evaluación a sus escolares basado en estándares de aprendizaje e implementa sus políticas educacionales a partir del logro de esos estándares en sus escuelas públicas. Además, realiza investigaciones y consultas nacionales donde participa la comunidad educativa en general, lo que aporta legitimidad y adhesión de los actores educativos a los continuos cambios en su sistema educativo, para mejorar sus resultados de aprendizaje.
- **Una política de estándares orientada a satisfacer el derecho de todos a aprender:** Las metas de logro (estándares de aprendizaje) son instrumentos que complementan y explicitan el Currículo Nacional. Se establecieron para garantizar el derecho a aprender de todos los estudiantes que asisten a la escuela pública. Por eso se fijaron metas de aprendizaje que todos los estudiantes deben alcanzar en determinadas edades a lo largo de su escolaridad. Estos estándares orientan a los maestros en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes en el aula.
- **Los estándares son una herramienta útil en todos los niveles del sistema:** En la experiencia inglesa, los estándares de aprendizaje sirven para diseñar las evaluaciones nacionales y para reportar los resultados de aprendizaje a los padres de familia y la escuela. Asimismo, le sirven al Estado para implementar mecanismos de inspección y monitoreo a las escuelas con bajo desempeño, las que son sometidas a revisiones constantes a cargo de una institución independiente (OFSTED), con la finalidad de mejorar los resultados de aprendizaje.
- **Los maestros son fortalecidos en sus capacidades evaluativas:** El sistema de evaluación nacional incluye en el reporte de las evaluaciones nacionales, la evaluación continua de los maestros. Para lograr que estas evaluaciones sean confiables, el Estado ofrece a los maestros oportunidades de formación sobre cómo evaluar los aprendizajes en el aula, con criterios claros de los niveles de progreso del aprendizaje, un sistema de colaboración profesional que modere los juicios de los profesores, un banco de tareas y pruebas, y tiempo para probar y evaluar nuevas prácticas evaluativas.
- **Todo el sistema confluye para apoyar al maestro y las escuelas:** Para implementar un sistema de estándares en su sistema educativo, el Estado inglés ha desplegado una serie de mecanismos de apoyo para así crear las mejores condiciones posibles. Entre ellos, los programas de mejoramiento de la práctica en clase, la intervención a las escuelas una vez cada tres años, la asignación de recursos financieros adicionales a las escuelas que necesitan mejorar y según las poblaciones que atienden, la sustitución de los líderes de una escuela si esta fracasa en su esfuerzo de progresar. Asimismo, ha convertido a la docencia en la profesión más atractiva y popular entre los jóvenes aspirantes y profesionales de pregrado y postgrado de otras carreras.

### **ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE: ALGUNAS PREMISAS BÁSICAS PARA SU ELABORACIÓN E IMPLEMENTACIÓN EN EL PERÚ**

#### **1. ¿CUÁL ES NUESTRO PUNTO DE PARTIDA PARA PENSAR LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EN EL PERÚ?**

##### **1.1 El contexto de las reformas curriculares**

Durante los años 90 se produjeron importantes reformas curriculares en toda América Latina. En importantes foros internacionales se había reconocido la trascendencia de los cambios producidos en las sociedades contemporáneas en el campo de la ciencia, la economía, la política y la cultura, retando a la educación a ponerse a la altura de las nuevas exigencias. En el caso del Perú, el ciclo de la reforma curricular se inicia en 1995 con el Programa Curricular de Articulación Inicial-Primaria y cierra una etapa en el 2005 con la publicación del Diseño Curricular Nacional, documento que integra los programas de los tres niveles educativos y unifica las distintas versiones que habían proliferado en años anteriores para la educación secundaria. Aunque, como todos sabemos, en el 2009 el Ministerio introduce nuevos cambios al currículo.

Ahora bien, las reformas curriculares «lograron una importante actualización de los contenidos en las diferentes disciplinas, definieron ejes transversales de conocimiento para promover un diseño curricular escolar más integrador de

las diferentes áreas de conocimiento, pautaron contenidos de tipo actitudinal, y realizaron los primeros intentos para definir habilidades y conocimientos que indican aquello que los estudiantes pueden hacer (cómo pueden poner en práctica) sus saberes conceptuales»<sup>32</sup>. A juzgar por los resultados, sin embargo, estas reformas y otras medidas asumidas no lograron influir significativa ni masivamente en el desempeño de los maestros.

En general, los maestros tuvieron dificultades para apropiarse de los motivos, los significados y los propósitos de los cambios en la naturaleza de los nuevos aprendizajes demandados por el currículo. El viraje de una enseñanza orientada a transmitir contenidos disciplinares a otra dirigida a desarrollar capacidades en los estudiantes, quienes debían dejar de ser consumidores pasivos de información para convertirse en pensadores críticos de esa información y, más aún, en agentes creativos de cambio haciendo uso de sus saberes, descolocó a un magisterio habituado a sus rutinas de exposición ordenada de datos, conceptos y algoritmos. Es por eso que la libertad de las escuelas para seleccionar y adecuar los contenidos curriculares a su propio contexto tampoco funcionó. Habiendo un problema de comprensión global respecto a los cambios curriculares, cualquier esfuerzo de adaptación o diversificación abría el campo a múltiples interpretaciones, así como a traducciones inexactas o sesgadas hacia el sentido más convencional de los aprendizajes demandados<sup>33</sup>.

Ni los textos escolares, ni las capacitaciones, ni las evaluaciones nacionales contribuyeron a despejar de manera nítida estas confusiones, lo que podía observarse, por ejemplo, en las calificaciones del rendimiento para aprobar un grado. Hay estudios que demuestran que la forma de evaluar empleada por

los docentes no garantizaba que el estudiante hubiera logrado de manera efectiva las capacidades esenciales requeridas por el nuevo currículo para seguir aprendiendo<sup>34</sup>.

Una consecuencia ha sido la restricción del currículo implementado. «Cada escuela fue acortando cada vez más las expectativas de aprendizaje debido a las dificultades que presenta la enseñanza en contextos de creciente pauperización de las condiciones de vida de estudiantes y familias, frente a la ausencia de soportes e incentivos profesionales para mejorar la tarea pedagógica y de mecanismos de seguimiento y evaluación lo suficientemente sólidos como para ofrecer indicadores y reportes de utilidad para orientar o redireccionar los esfuerzos en la tarea escolar»<sup>35</sup>.

Peor todavía la tendencia a bajar las expectativas de aprendizaje de los estudiantes más pobres volvió aún más desiguales las oportunidades de acceso al conocimiento entre grupos sociales y entre escuelas públicas y privadas o urbanas y rurales<sup>36</sup>.

La experiencia de poner en práctica el nuevo currículo reveló la necesidad de ofrecer a los maestros especificaciones más claras y precisas sobre los logros que se consideran prioritarios, algo que ayudaría, sin duda, a brindar a los estudiantes oportunidades más efectivas y equitativas de aprendizaje. Es por esta razón que varios países latinoamericanos empezaron a reformular sus políticas curriculares, a fin de acortar distancias entre el currículo oficial y el que realmente aplican los maestros en las aulas. Una de las herramientas para lograr ese propósito y que varios ya han elegido, es la elaboración e implementación de estándares de aprendizaje.

32 FERRER, Guillermo (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Lima: GRADE.

33 Un estudio reciente que compara las prácticas de evaluación en aula en ocho países de América Latina, incluido el Perú, muestra las diversas comprensiones que coexisten entre los maestros sobre el significado de los aprendizajes demandados por los currículos: PICARONI, Beatriz (2009). *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*. Santiago: PREAL; GRADE. Este estudio compara las prácticas de evaluación en aula en ocho países de América Latina, incluido el Perú, y muestra las diversas comprensiones que coexisten entre los maestros sobre el significado de los aprendizajes demandados por los currículos.

34 «Para aquellos [padres de familia] que cuentan con baja formación educativa, las altas calificaciones pueden ser representativas de un buen desempeño; en el extremo opuesto, las familias con mayor capital educativo tienden a ver en las mismas calificaciones, signos de bajas exigencias. Las comunicaciones entre padres y docentes suelen desarrollarse a partir de implícitos conceptuales, sin que nadie reclame al respecto». PICARONI, Beatriz (2009). *Op. cit.*, p. 102.

35 FERRER, Guillermo (2004), *Op. cit.*, pp. 51ss.

36 *Ibid.*

## TIPOS DE ESTÁNDARES Y CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES

En un estudio encomendado y publicado por el Consejo Nacional de Educación en el 2007, Iván Montes aportaba algunas definiciones básicas que vale la pena tener en cuenta. Citando a Ravitch, Montes distingue tres tipos de estándares: 1) Estándares de contenido, que especifican qué se debe enseñar y qué se debe aprender, describiendo de manera clara los conocimientos y habilidades que debieran alcanzarse; 2) Estándares de desempeño, que especifican los niveles de logro, describiendo qué desempeño expresa un logro inadecuado, aceptable o sobresaliente, así como la naturaleza de las evidencias en las que se apoyarían para comprobarlo; 3) Estándares de oportunidades para aprender, que establecen en cantidad y calidad los docentes, materiales, personal de apoyo e infraestructura que se requieren para que los estudiantes alcancen los estándares prescritos de la manera más óptima.

Montes enuncia, además, un conjunto de características de los estándares en educación, basados en el análisis de diferentes experiencias de construcción y formulación de estándares:

1. Son por lo general fruto de consensos, acuerdos colectivos y producidos en espacios muy especializados.
2. Se elaboran con miras a que se apliquen prescriptivamente ya sea en instituciones, asociaciones, provincias, distritos, grupos profesionales, etc. En muchos casos su no cumplimiento podría ocasionar sanción.
3. Tienden a ser claros, directos y elevadamente pragmáticos.
4. Son susceptibles de ser evaluados en cuanto al grado en que se están cumpliendo. De nada serviría tener estándares si estos no se prestan a una evaluación o medición.
5. No tienen alcance didáctico metodológico. Solamente nos dicen hacia dónde debemos de apuntar, nunca responden a la pregunta “cómo

hacer”. De todas formas los estados o las instancias descentralizadas deberán de proporcionar al menos las condiciones mínimas que garanticen las oportunidades para que se alcancen dichos estándares.

6. Son motivadores, en tanto son considerados para fines de acreditación o acceso a la educación superior.
7. Se orientan por lo general a las disciplinas. Para algunos no serían viables estándares emocionales o valorativos. Asimismo, no se considera como una posibilidad inmediata el desarrollo de estándares multidisciplinares.
8. Orientan y resaltan los énfasis de la enseñanza.
9. Son susceptibles de ser observados a través de la ERC (Evaluación Referida al Criterio), la evaluación del desempeño y la evaluación cualitativa.
10. Son construcciones teóricas, por lo tanto dependen mucho de quién y cómo los hagan.
11. Son pocos en número pues por lo general apelan a los temas o aspectos esenciales.

Santiago Cueto, comentando el estudio de Montes, considera «aconsejable sugerir usos específicos de los estándares: ¿para qué los queremos? ¿Cómo sabremos en 10 años si los estándares fueron útiles para mejorar la educación peruana? Respondiendo a esta pregunta, él sugería usos a diferente nivel: macro (evaluaciones nacionales, programas de formación docente, revisión de textos para escuelas), meso (estándares regionales donde quieran ser desarrollados), micro (evaluaciones en el aula y métodos de enseñanza) y desarrollar un programa de monitoreo y evaluación del proceso de desarrollo de estándares».

Fuente: MONTES ITURRIZAGA, Iván (2007). Estándares de aprendizaje: definición, tensiones y propuesta para el Perú. Lima: Consejo Nacional de Educación (CNE).

### a) El currículum y la evaluación en el caso peruano

En el Perú, desde mediados de la década de los 90, la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación viene haciendo esfuerzos por especificar el currículo con fines de evaluación, al menos en dos áreas. Ciertamente, los resultados obtenidos por el país en diferentes evaluaciones nacionales e internacionales revelan hasta ahora un rendimiento muy bajo en el dominio de capacidades lectoras y matemáticas básicas, a pesar de algunos progresos registrados. Además, muestran una distancia muy grave entre los resultados de las escuelas estatales y no estatales, así como entre las urbanas y rurales<sup>37</sup>.

Una oportunidad para avanzar en este empeño por hacer más clara la formulación de los aprendizajes fundamentales requeridos por el currículo es la reciente creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SINEACE), tal como lo establecía el Proyecto Educativo Nacional y la Ley General de Educación. Uno de sus órganos operadores, el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Básica y Técnico Productiva (IPEBA), tiene la tarea de definir criterios, estándares e indicadores de calidad, tanto a nivel de la institución educativa y el desempeño docente, como de los aprendizajes de los estudiantes.

Esto significa que, en adelante, se puede avanzar más en la definición clara de lo que se espera que los estudiantes aprendan a lo largo de su trayectoria escolar, qué deben poder hacer con los conocimientos y habilidades adquiridos y cómo pueden demostrar esas adquisiciones en los hechos. La claridad y precisión en la formulación de estos aprendizajes debe permitir su comprensión no sólo por los docentes y los mismos estudiantes, sino también por los padres de familia, administradores y autoridades. Deben servir, además, para el diseño de las evaluaciones escolares, los programas de capacitación docente, las acciones de acompañamiento pedagógico y apoyo escolar enfocados en aprendizajes

fundamentales y los sistemas de incentivos que estimulen un mejor desempeño en maestros y estudiantes.

### b) Estándares y cobertura curricular<sup>38</sup>

Hemos mencionado cómo el Proyecto Educativo Nacional plantea la «ampliación de la cobertura curricular y poblacional de las evaluaciones nacionales del rendimiento escolar» (política 6.2), señalando inclusive cuáles son los ámbitos que considera prioritarios (política 6.1). Vale la pena detenerse un instante en esto.

Santiago Cueto, en un estudio reciente, señala que las evaluaciones estandarizadas del rendimiento escolar en América Latina se han focalizado sobre todo en lenguaje y matemática. Aunque «hay muchos y buenos argumentos para defender la importancia de los aprendizajes en estas áreas», señala Cueto, no podemos perder de vista «el fin último de la educación como un esfuerzo programado desde la sociedad para actualizar el potencial humano de todos de una manera integral», es decir, incluyendo «diversos conocimientos, valores y conductas vinculados al desarrollo individual y de los grupos humanos», buscando explícitamente «contribuir en la formación de sociedades más justas, con mayor equidad en las oportunidades y menores indicadores de pobreza, violencia y exclusión».

Lamentablemente, señala Cueto, «muchos sistemas nacionales parecen haber olvidado esto, al concentrar sus esfuerzos de mejora educativa en prácticas de responsabilización (accountability)» que emplean resultados de pruebas «por lo general en lenguaje y matemática, para tomar decisiones sobre los estudiantes (por ejemplo si se gradúan), los profesores (por ejemplo incentivos económicos si sus estudiantes mejoran el rendimiento y despido si es que repetidamente no avanzan) o las escuelas (por ejemplo cierre de escuelas con repetido bajo rendimiento)».

<sup>37</sup> GANIMIAN, Alejandro J. (2009). *¿Cuánto están aprendiendo los niños en América Latina?: hallazgos claves del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Santiago: PREAL.

<sup>38</sup> CUETO, Santiago (2009). *La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: estado de la cuestión y algunas propuestas*. Santiago: PREAL; GRADE.

Si bien es cierto evaluar desempeños en otras áreas curriculares supone procedimientos más complejos que una prueba de lápiz y papel, también es verdad que en América Latina y otras latitudes ya se vienen ensayando esas evaluaciones, desde el interés cada vez más extendido por abarcar otros aspectos de currículo, de igual o aun mayor relevancia que las competencias lectoras y matemáticas. Es el caso, por ejemplo, de las competencias ciudadanas, cuya evaluación requiere, como señala Cueto, «pensar fuera de algunos moldes tradicionales». Para ellas se ha sugerido lo que «en la literatura internacional se denomina evaluación auténtica del desempeño (performance assessment), que si bien se ha recomendado principalmente para evaluaciones en el aula, de hecho también en pequeña escala se ha incluido en evaluaciones internacionales de matemática como TIMSS», agrega Cueto.

## 1.2 Estándares y Proyecto Educativo Nacional

Dado que no existe una sola manera de hacer estándares de aprendizaje, resulta conveniente recordar ciertos parámetros que ya han sido establecidos por el Proyecto Educativo Nacional (PEN). Resulta necesario además tener en cuenta las lecciones aprendidas de la experiencia de otros países latinoamericanos que ya han dado pasos en esta dirección.

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) propone, de manera específica, construir estándares nacionales de aprendizaje de manera concertada (política 6.1). Plantea, así mismo, utilizarlos ampliando, mejorando e institucionalizando a la vez las evaluaciones nacionales de rendimiento escolar que ya se vienen aplicando en el país (política 6.2).

En cuanto a los estándares, el PEN especifica que la «construcción de estándares nacionales y, más adelante, regionales, de aprendizaje para toda la educación básica pública y privada», deberá buscar «correspondencia con estándares internacionales», y enfatizar cuatro ámbitos prioritarios de aprendizaje (política 6.1):

1. La comunicación, incluyendo tanto la lectura comprensiva como la escritura.
2. La matemática, comprendiendo el razonamiento lógico, las ciencias y la relación con el ambiente.
3. La ciudadanía, considerando la pertenencia, la convivencia, la integración y el respeto por las diferencias.
4. El desarrollo personal, implicando autonomía, autoconocimiento, autoestima, expresión estética, cuidado y desarrollo del cuerpo y conducta moral.

Así mismo, plantea que el proceso de elaboración deberá contar «con amplia participación de actores representativos del Estado y la sociedad, en el marco del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa (SINEACE)».

### ESTÁNDARES PARA QUÉ Y EN QUÉ CONTEXTO

El Objetivo Estratégico 2 del Proyecto Educativo Nacional plantea que al 2021 nuestros estudiantes e instituciones escolares lograrán aprendizajes pertinentes y de calidad. Esto significa que, a diferencia de lo que ocurre actualmente, en todas las instituciones de educación básica los estudiantes deberán poder acreditar aprendizajes efectivos, aunque no sólo los aprendizajes instrumentales básicos sino aquellas «competencias que requieren para desarrollarse como personas, contribuir al desarrollo del país y hacer realidad una cohesión social que supere exclusiones y discriminaciones». ¿Cómo hacer avanzar al sistema educativo en esa dirección? El Proyecto Educativo Nacional plantea trabajar en dos frentes:

- 1) Las competencias, pues propone crear las condiciones que hagan posible que todos los estudiantes logren competencias fundamentales para su desarrollo personal, el progreso y la integración nacional. Algo que exigiría a su vez «establecer un marco curricular nacional compartido, intercultural, inclusivo e integrador, que permita tener currículos regionales», así como un



«sistema flexible de monitoreo del cumplimiento del currículo que responda a la diversidad de los estudiantes y las realidades locales y regionales» (política 5) y, además, «definir estándares nacionales de aprendizajes prioritarios y evaluarlos regularmente» (política 6).

2) Las escuelas, pues propone trabajar para lograr que las escuelas trasciendan su tradicional rigidez y monotonía para convertirse en lugares acogedores e integradores donde se enseñe bien y de manera eficaz. Algo que exigiría «transformar las prácticas pedagógicas» de los maestros (lo que requiere «generar estándares claros sobre la buena docencia y acreditar instancias de formación y desarrollo profesional docente» capaces de certificarlos, como lo señala la política 10.1), «impulsar de manera sostenida los procesos de cambio institucional» en las escuelas y, además, «articular la educación básica con la educación superior» (políticas 7, 8 y 9).

Es decir, los estándares de aprendizaje son planteados al lado de una política curricular orientada a favorecer currículos regionales, amparados en un marco nacional e intercultural común, como instrumentos de un propósito mayor: que la educación básica produzca resultados más efectivos, más significativos y con mayor equidad. Por la misma razón, aparecen asociados a una política de reforma institucional en las escuelas y de cambio en la calidad de las prácticas docentes. Dicho de otro modo, estándares de aprendizaje, marco curricular nacional, reforma escolar y mejora del desempeño del maestro son variables que necesitarán coordinar, interaccionar, complementarse y converger en el esfuerzo de aumentar la eficacia, la relevancia y la equidad de los resultados del sistema educativo.

Esto coincide con importantes consensos internacionales. Dicen los expertos que «la evaluación debe contemplar un proceso de reflexión colectiva sobre el estado de la educación y los caminos para mejorarla» y que «el primer paso para ello es

la consulta y el debate públicos acerca de qué deben aprender los estudiantes y acerca de los propósitos y consecuencias de la evaluación»<sup>39</sup>.

El Proyecto Educativo Nacional también insiste en la necesidad de fomentar «capacidades regionales para que progresivamente se formulen estándares regionales» (política 6.1).

En cuanto al uso de los estándares, los expertos están de acuerdo en que «los sistemas de evaluación de (América Latina) necesitan ampliar progresivamente el abanico de fines educativos que son objeto de evaluación». Para eso resulta necesario «incluir a la formación ciudadana, otras disciplinas además de Lenguaje y Matemática, así como un espectro más amplio de competencias y capacidades»<sup>40</sup>. En ese sentido, el Proyecto Educativo Nacional también propone la «ampliación de la cobertura curricular y poblacional de las evaluaciones nacionales del rendimiento escolar», «avanzando hacia evaluaciones con representatividad regional y local con la frecuencia necesaria» (política 6.2).

Los expertos también señalan que «la evaluación debe concebirse como un elemento articulado en un conjunto más amplio de acciones y políticas educativas», pues «la evaluación por sí misma no produce mejoras»<sup>41</sup>. En esa misma perspectiva, el Proyecto Educativo Nacional ha enfatizado la necesidad de crear «mecanismos que aseguren su aprovechamiento para el mejoramiento de la enseñanza y la gestión de la educación básica pública y privada» (política 6.2). Esto aún no existe en el país y exige la «difusión regular de los resultados de estas evaluaciones en todas las instancias de gestión del sistema educativo, gobiernos regionales y ciudadanía, estableciendo mecanismos regulares de entrega y aprovechamiento eficaz de los resultados a los centros educativos y a todos los niveles de responsabilidad pedagógica, institucional y política regional y local para mejorar las decisiones de política y su rendición de cuentas ante la

39 RAVELA, Pedro, y otros. *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. Santiago: PREAL, p. 22.

40 *Ídem*, p. 22-23.

41 *Ídem*, p. 22.



sociedad». El PEN plantea como prioridad «el uso inmediato de los resultados para mejorar la educación en los primeros grados de primaria» (política 6.2), que es donde se observan las mayores dificultades del sistema.

### Estándares de oportunidad

El primer Objetivo Estratégico del Proyecto Educativo Nacional propone alcanzar no sólo oportunidades sino también resultados educativos de igual calidad para todos. Lo que plantea es una educación básica que «cierre las brechas de inequidad educativa». Esto exige, por ejemplo:

- «Asegurar condiciones esenciales para el aprendizaje en los centros educativos que atienden las provincias más pobres de la población nacional», es decir, garantizarles «insumos y servicios básicos», una «buena infraestructura, servicios y condiciones adecuadas de salubridad» y «articular las políticas de equidad educativa a programas de desarrollo productivo y de lucha contra la pobreza» (política 3).
- «Prevenir el fracaso escolar en los grupos sociales más vulnerables», es decir, «asegurar aprendizajes fundamentales en los primeros grados de primaria», generar mecanismos que permitan «prevenir la deserción y la repetición», así como superar antiguas discriminaciones por género y por discapacidad en las instituciones (política 4).
- Como estos factores caen en el campo de la gestión, el Proyecto Educativo Nacional plantea así mismo «fomentar y apoyar la constitución de redes escolares territoriales» y «establecer Programas de Apoyo y Acompañamiento Pedagógico con funciones permanentes de servicio a las Redes Escolares», que cuente con personal «seleccionado y certificado para cumplir una función formadora, asesora y técnica» a los maestros y las escuelas (política 8.2).
- El Proyecto Educativo Nacional señala que este programa de acompañamiento debe, además, hacer «difusión a las familias y escuelas de los nuevos criterios de la buena enseñanza y la buena gestión así como de las buenas prácticas

detectadas y los resultados de las evaluaciones nacionales y regionales del rendimiento escolar» (política 8). Se considera muy importante hacer «divulgación social y promoción pública de los criterios de calidad de la enseñanza establecidos por la política pedagógica, los que incluyen criterios relativos a la calidad del trato al estudiante así como de los estándares nacionales y regionales de aprendizaje» (política 7).

- Estas medidas suponen en conjunto «cambiar el actual modelo de gestión pública de la educación basándola en procedimientos democráticos y en el planeamiento, promoción, monitoreo y evaluación de políticas estratégicas nacionales» (política 12). En ese marco y a fin de comprometer a los actores con los resultados, exige el PEN la creación de mecanismos para «la formulación participativa, la gestión concertada e intersectorial y la evaluación de impacto de las políticas educativas» (política 13).
- La mejora de la gestión requiere igualmente garantizar ciertos estándares de desempeño profesional en los responsables de la administración educativa, es decir, la «calificación permanente de cuadros profesionales en los mejores centros de excelencia y garantía de una carrera administrativa que asegure nombramientos basados en criterios de mérito y ética profesional, certificación de estándares de desempeño y mecanismos transparentes de selección» (política 12).

### ESTÁNDARES SÍ, UNIFORMIZACIÓN NO

Una idea errónea muy difundida es que una política educativa que utilice estándares de aprendizaje pretende estandarizar la educación, es decir, homogenizarla, pasando por alto las múltiples diversidades existentes en el país. No es esa la perspectiva del Proyecto Educativo Nacional. Tener estándares nacionales en áreas curriculares comunes y en capacidades que se consideren fundamentales para todos los ciudadanos de nuestro país no es limitativo, es sentar un piso común, de ninguna manera un techo igual para todos.

Partamos del hecho de que las regiones, tal como lo señala el Proyecto Educativo Nacional y la propia Ley General de Educación, podrán formular currículos regionales e incluir en ellos otras áreas y aprendizajes que resulten pertinentes para su propia realidad histórica, geográfica, sociocultural y productiva. Por lo demás, lo que los estándares establecen es la definición específica y ejemplificada de un número relativamente reducido de competencias y habilidades que todos los estudiantes tienen derecho a lograr con apoyo de sus maestros, escuelas y comunidades, así como de la gestión educativa. No especifican medios, estrategias, contenidos ni enfoques pedagógicos a través de los cuales pueden adquirirse.

Como señala Iván Montes, «los estándares no nos indican la manera en cómo se deben alcanzar y sólo se limitan a indicar el qué contenidos o destrezas se deben obtener», lo que significa que «siempre y cuando existan estándares claros las instituciones escolares y los propios profesores tendrían la posibilidad de ensayar innovaciones y propuestas metodológicas fruto de sus experiencias profesionales». El cómo aprenderlos debe ser producto en todo caso de las decisiones adoptadas por el centro educativo en el marco de su Proyecto Educativo Institucional, sin romper, naturalmente, la necesaria coherencia pedagógica entre medios y fines.

Más aún, es una condición necesaria para el logro de los estándares que los maestros y sus escuelas diversifiquen sus estrategias para hacerlas pertinentes a las características de los distintos grupos e individuos. El propio Estado tendrá que diversificar el tipo de apoyo que deberá ofrecer a las distintas escuelas para que puedan avanzar hacia el logro de mejores desempeños en sus estudiantes. Ayudará mucho a este propósito el contar con estándares de «oportunidad de aprendizaje», como lo plantea el Proyecto Educativo Nacional, que posibiliten a todas las condiciones necesarias para que puedan alcanzar los logros esperados al máximo nivel posible.

## 2. ¿QUÉ LECCIONES NOS OFRECE LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL?

Un análisis comparativo de la experiencia de elaboración e implementación de estándares en Chile, Colombia, Guatemala, Honduras y Argentina permitió llegar a algunas conclusiones importantes que merecen tenerse en cuenta<sup>42</sup>. En general, se ha comprobado que la utilización exitosa y provechosa de estándares exige necesariamente a la política educativa:

### 2.1 Discusión pública

Se requiere un debate público franco, a nivel técnico y político, sobre las posibilidades, beneficios y problemas derivados del uso de estándares para unos y otros. La experiencia indica que esta discusión no debilita sino fortalece una política de estándares. Es natural que el proceso de concertación de estándares «provoque tensiones entre actores identificados con diferentes tradiciones pedagógicas o concepciones sobre cómo debe abordarse la política curricular». Para que estas discrepancias no provoquen antagonismos se necesita «definiciones muy claras y consensuadas respecto a qué significa un estándar», pero también dar curso libre a la discusión «para que los diferentes grupos de opinión logren una conceptualización común acerca de estos instrumentos, y sus implicancias de política». Esa es la manera de «asegurar mayores niveles de adhesión y apoyo colectivo durante las etapas de diseño e implementación»<sup>43</sup>.

### 2.2 Alianzas, acuerdos y compromisos con los maestros y actores más involucrados

Se requiere un Estado comprometido con una propuesta de reformas a la educación, con la que además estén de acuerdo un conjunto de actores claves. La razón es simple: si se comparte una misma visión, se comparte también la responsabilidad por los aprendizajes. Dice el estudio que «un movimiento basado

42 FERRER, Guillermo (2007). *Estudio comparado internacional sobre procesos de elaboración e implementación de estándares de currículum en América Latina: informe final*. Santiago: PREAL.

43 FERRER, Guillermo (2007). *Op. cit.*, p.13.

en estándares se inicia a partir de voluntades, acuerdos y mandatos políticos que, mediante extensos procesos de debate y alianzas interinstitucionales, concretan una ruta de acción a mediano y largo plazo para el mejoramiento sostenido de la calidad de los aprendizajes».

Para lograrlo, es necesario poner a disposición de la población toda la información necesaria sobre los bajos resultados y las fallas del sistema, pues eso permitirá ver la necesidad de los estándares y fortalecerá las iniciativas que se tomen a su favor desde el Estado<sup>44</sup>.

Se requiere sobre todo que el debate se dirija a lograr compromisos claros entre el Estado, los maestros y los distintos actores que tienen que ver con su utilización dentro del sistema educativo. Una vez más, la experiencia internacional indica que van a surgir tensiones «entre el gobierno y diferentes grupos de actores educativos, y entre esos grupos entre sí». El motivo suele ser «la selección y definición de los contenidos académicos de los estándares, de los marcos normativos de implementación, o de las formas más adecuadas de evaluación y sus consecuencias». También provoca discrepancias la distribución de funciones y responsabilidades con los sistemas regionales, la revisión de los programas de formación docente con las instituciones formadoras, e incluso las características de los materiales educativos que se necesita producir, con las empresas editoriales.

A pesar de la necesidad de estos acuerdos, dice el informe, en América Latina se observa «un panorama más bien débil en cuanto al alcance de acuerdos y compromisos formales entre el Estado y diversos grupos de interés involucrados»<sup>45</sup>

### 2.3 Formulación técnica cuidadosa

Se requiere formular los estándares no de cualquier manera sino con los criterios técnicos que corresponden y que los diferencian de otras formas de redactar el

currículo. Según el estudio citado, «los contenidos de cada disciplina y sus ejes se desagregan en estándares de contenido y estándares de desempeño». Distinguir estándares de desempeño y de contenido, alineándolos entre sí bajo un mismo enfoque, es muy necesario para poder «ofrecer al sistema un marco común para la medición externa y para el monitoreo de los logros de aprendizaje a nivel local». También sirve para «promover y favorecer la articulación de la información recabada a nivel local con la información entregada por la medición nacional», los datos de ambas evaluaciones pueden contribuir mucho al diseño de planes de mejoramiento en las escuelas<sup>46</sup>.

#### ORGANIZACIÓN EFICIENTE DE TODOS LOS ASPECTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN

Se requiere insumos materiales y profesionales en calidad y número necesarios para asegurar una implementación adecuada, así como también oportunidades de aprendizaje de calidad equivalente para todos los estudiantes. Según el estudio, es clave una administración que integre y articule todos los componentes que se requieren específicamente para el logro de las metas de aprendizaje acordadas.

Esto significa utilizar los estándares como punto de apoyo para prever y alinear los diferentes insumos y procesos necesarios para aprenderlos. La costumbre que se cuestiona es comenzar al revés: proveer de insumos y programar procesos sin tener suficientemente claro ni consensuado los objetivos a lograr. Lo que se aconseja es partir de una definición muy precisa y validada de las metas de aprendizaje, y luego planificar los insumos, procesos y reformas necesarios para alcanzar esas metas. Es decir, anticipar:

- (a) Las condiciones y oportunidades de aprendizaje: entre otras cosas, garantizarle a todos los recursos necesarios y la sostenibilidad en el tiempo de esta dotación.

<sup>44</sup> *Ídem*, p. 10.

<sup>45</sup> *Ídem*, pp. 15-16.

<sup>46</sup> *Ídem*, p. 23

- (b) La articulación entre los diferentes insumos y procesos, es decir, el uso racional e inteligente de los recursos, de manera que todos los esfuerzos materiales y profesionales estén puestos primordialmente al servicio del logro de los estándares.

## 2.4 Alineamiento de estándares con instrumentos de evaluación

Se requiere alinear los estándares con los instrumentos de evaluación de los aprendizajes. Según el estudio, «los estándares deben desarrollarse simultáneamente o en articulación directa, con los instrumentos de evaluación que el sistema utilizará para medir su alcance por parte de todos los estudiantes»<sup>47</sup>, por una simple razón: los instrumentos deben referirse rigurosamente a los estándares acordados, así como a criterios que tengan relación con las metas de contenido y desempeño establecidas. Además, «las metodologías de evaluación deben prever formatos para la devolución de resultados que resulten útiles y claros para diferentes audiencias». Esto quiere decir que deben presentar los datos en distintos grados de agregación y utilizando recursos tipo gráficos o análisis de respuestas, de acuerdo a los distintos usuarios de la información<sup>48</sup>.

## 2.5 Validación interna y externa de los estándares

Se requiere validar los estándares de manera seria, para garantizar su legitimidad. Siempre en base a la experiencia, el estudio citado recomienda «someterlos a validación por parte de diferentes actores», distinguiendo siempre la «validación interna, es decir la que se realiza entre equipos de especialistas pertenecientes al órgano o agencia de elaboración responsable», de la «validación externa, es decir la que se realiza mediante consultas y encuestas a profesionales de la comunidad educativa, académicos y actores o instituciones representativos de la sociedad

civil»<sup>49</sup>. El estudio enfatiza en esto pues hay en Latinoamérica ideas muy dispares sobre qué significa “validar” instrumentos como los estándares.

## 2.6 Oportunidades de aprendizaje equivalentes para todos

Se requiere que todos los centros educativos reciban recursos y financiamiento según su necesidad. El problema es que en Latinoamérica la mayor parte del presupuesto se destina a salarios y gastos operativos y no suelen preverse los costos específicos de implementar y lograr metas exigentes de aprendizaje. Otros países, en cambio, han buscado la manera de financiar la implementación de estándares en base a informaciones sólidas y cálculos de lo que cuesta ofrecer oportunidades de aprendizaje idóneas a diferentes sectores de la población. Para eso han realizado diagnósticos muy precisos sobre los insumos disponibles, sobre los niveles de logro iniciales de estudiantes de distinto nivel socio-educativo, y sobre cuánto más es necesario invertir para que cada una de esas poblaciones logre los estándares propuestos a mediano y largo plazo<sup>50</sup>.

## 2.7 Mayor autonomía de las escuelas

Se requiere que las escuelas y redes escolares puedan utilizar con autonomía los recursos disponibles o no estarán en condiciones de adoptar medidas pertinentes a los problemas identificados en cada caso. Según la experiencia, una política de estándares puede inducir cambios en la manera de funcionar de las instituciones escolares «cuando los estándares están legitimados socialmente y en la comunidad educativa, y cuando la percepción de los actores locales es que el Estado es coherente y solvente en su intención de que los estándares sean alcanzados, aumentan las posibilidades de que la escuela reorganice voluntariamente sus esquemas de gestión administrativa y pedagógica para elevar la calidad de su trabajo y los resultados»<sup>51</sup>. No obstante, la escasa autonomía

49 *Ídem*, p. 73.

50 *Ídem*, pp. 95-96.

51 *Ídem*, p. 101.

47 *Ídem*, p. 55

48 *Ibid.*

administrativa de las escuelas latinoamericanas no parece haber mejorado aún a partir de los estándares<sup>52</sup>.

## 2.8 Compromiso con los resultados

Se requiere que la autoridad asuma responsabilidad por los resultados del aprendizaje de los estudiantes, tanto política como profesionalmente, y que rinda cuentas por ellos a la ciudadanía. Si todos los esfuerzos desplegados no se expresan en mayores niveles de calidad y equidad en los aprendizajes, y si no se prevén mecanismos de evaluación que revelen los logros y fallas de lo que hacemos para alcanzarlos, el sentido de los estándares se perderá. Adoptar estándares no es quedarse en la entrega de insumos ni en las grandes promesas, sino comprometerse realmente con la mejora de la calidad. Esto exige mecanismos formales de control y, como en cualquier contrato, el incumplimiento de los acuerdos debería tener consecuencias, algo que en América Latina no suele ocurrir, siendo sólo los estudiantes los que sufren los efectos de los incumplimientos<sup>53</sup>.

### Aprendiendo de la experiencia norteamericana

Si bien hay obvias diferencias entre el Perú y los Estados Unidos, es necesario aprender de la experiencia de 20 años de este país dedicados al desarrollo de estándares educativos<sup>52</sup>. Allí se observa, en general, mucho éxito en mejorar los logros en pruebas estandarizadas de lectura y matemáticas en base a estándares. No obstante, hay lecciones que aprender de la experiencia de Estados como Iowa, que se ha resistido a basar su sistema educativo basado íntegramente en estándares, lo que no le ha impedido tener rendimientos muy altos en las pruebas de evaluación. Tres serían sobre todo las lecciones de la experiencia norteamericana de las dos últimas décadas:

52 *Ídem*, p. 106.

53 *Ídem*, p. 103.

52 SECADA, Walter G. (2007). "Comentarios a la propuesta estratégica para establecer estándares en el Perú". En: MONTES, Iván. *Estándares de aprendizaje: definición y tensiones y propuesta para el Perú*. Lima: Consejo Nacional de Educación (CNE), p. 59. Secada es profesor del Department of Teaching and Learning, School of Education, de la Universidad de Miami.

### Los estándares no movilizan por sí solos a todo el sistema escolar

Estados Unidos aprobó una ley «Para que ningún niño se quede atrás» (NCLB), que promovió diversos programas educativos basados en estándares para indios americanos pobres no angloparlantes y para otros estudiantes con necesidad de apoyo. Allí se establecía consecuencias para quienes no alcancen los logros esperados en un año y para las escuelas que no logren ayudarlos. Pero no les ha resultado fácil combinar recompensas y sanciones, identificar fortalezas y debilidades, ni determinar la audiencia de estas medidas. Se esperaba, por ejemplo, que la publicación de resultados por colegio fuera suficiente para hacer reaccionar a profesores y directores, pero hubo colegios que aceptaban sin inmutarse sus malos resultados año tras año. Hay quienes piensan que se trata de hacer más duras las consecuencias para ellos, pero no resulta muy convincente la utilización del fracaso en el logro de determinados estándares como un medio de motivación del sistema escolar<sup>53</sup>.

### La resistencia inicial suele dar paso al consentimiento si hay resultados

Ha sido usual que el bajo rendimiento en las pruebas estandarizadas asociadas a consecuencias provoque reclamos, sea por el insuficiente tiempo de preparación o la falta de recursos, entre otras razones. Ahora bien, si hay empeño en mejorar y los resultados de las siguientes pruebas son más altos, el centro educativo queda resaltado. De todos modos, no les ha resultado fácil encontrar la manera de mantener el impulso hacia la mejora continua. Muchos colegios simplemente no continúan mejorando, como si después de hacer lo más obvio ya no se les ocurriera qué más hacer<sup>54</sup>.

### El movimiento de estándares puede producir resultados imprevistos

Muchas escuelas en los Estados Unidos han privilegiado tanto el aprendizaje de las capacidades lectoras y matemáticas, que ya no les queda tiempo para enseñar mucho más. Se sacrificaron, por ejemplo, las artes y las ciencias. Es amplio el consenso de que el currículo escolar, en los hechos, se ha reducido.

55 *Ídem*, pp. 61-62.

56 *Ídem*, p. 62.

Como hubo protestas por la reducción del lugar de las ciencias, las escuelas están ahora agitadas buscando cómo enseñar ciencias sin reducir el espacio de la lectura y la matemática. En unos años, es posible que las escuelas entren en caos tratando de encontrar tiempo para reinsertar alguna otra materia retirada de la enseñanza. Cuando se inició el movimiento de estándares en Estados Unidos, nadie imaginó que las graves consecuencias asociadas al rendimiento iban a reducir así el currículo y a llevar a cuestionarse si esa era la clase de sistema educativo que se estaba buscando<sup>55</sup>.

## BIBLIOGRAFÍA

- CUETO, Santiago  
2009 La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: estado de la cuestión y algunas propuestas. Santiago: PREAL; GRADE.
- DELORS, Jacques y otros  
1996 La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación en el siglo XXI. Madrid: UNESCO; Santillana.
- DOBSON, A.  
1997 Evaluación e inspección de estándares en Inglaterra (Reino Unido). Santiago: OREALC.
- EGIDIO, I.  
1997 “Tres reformas educativas europeas: Reino Unido, Francia y España: aspectos comparativos”. En: Revista española de educación comparada. Número 3.
- ELLIOT, J.  
2002 “La reforma educativa en el Estado evaluador”. En: Revista Perspectivas. Volumen 22, número 3.
- FERRER, Guillermo  
2009 Estándares de aprendizaje escolar: procesos en curso en América Latina. Santiago.  
2007 Estudio comparado internacional sobre procesos de elaboración e implementación de estándares de curriculum en América Latina: informe final. Santiago: PREAL.  
2006 Estándares en educación: implicancias para su aplicación en América Latina. Santiago: PREAL; San Marino.  
2004 Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿quién responde por los resultados? Lima: GRADE.

<sup>55</sup> *Ídem*, p. 63.

GANIMIAN, Alejandro J.

2009 ¿Cuánto están aprendiendo los niños en América Latina?: hallazgos claves del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Santiago: PREAL.

GRAHAM-YOOLL, A.

2010 "Con tantos niños en escuelas privadas es difícil el entramado de niveles sociales". En: Página 12. <<http://www.pagina12.com.ar/diario/diálogos/21-135766-2009-11-23.html>>

GUERRERO, Luis

2010 Estándares de aprendizaje para el Perú: algunas premisas básicas. Lima: GRADE; PREAL; IPEBA.

INGLATERRA. Department for Children, Schools and Families (DCSF)

2008 Statutory framework for the early years foundation stage. <<http://nationalestrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/151379>>

INGLATERRA. Department for Education and Skills (DFES)

2007 Effective practice: Active Learning. <<http://www.nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/84341>>

INGLATERRA. Department of Education and Science, and Welsh Office

1987 The national curriculum 5 to 16: a consultation document. London.

INGLATERRA. House of Commons. Children, Schools and Families Committee

2009 National Curriculum. London: The Stationery Office. <<http://curriculum.qcda.gov.uk/keystages-1-and2/values-aims-and-purposes/about-the-primary-curriculum/index.aspx>>

INGLATERRA. Qualification and Curriculum Authority (QCA)

2009 Assessment and reporting arrangements. London: QCA.

2007 Performance -P level- attainment targets: for pupils with special education needs who are working below level 1 of the National Curriculum. London: QCA.

2000 A language in common: the assessing English as an additional language. London: QCA.

INGLATERRA. Qualifications and Curriculum Development Agencia (QCDA)

2010 Levels descriptions for Mathematics: new Primary curriculum. <<http://curriculumqcda.gov.uk.nww-primary-curriculum/assessment/level-descriptions/mathematics/index.aspx>>

MONTES ITURRIZAGA, Iván

2007 Estándares de aprendizaje: definición, tensiones y propuesta para el Perú. Lima: Consejo Nacional de Educación (CNE).

MORIN, Edgar

1999 Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris: UNESCO.

PERÚ. Congreso de la República

2003 Ley 28044 Ley General de Educación. 28 de julio.

PERÚ. Consejo Nacional de Educación (CNE)

2007 Proyecto Educativo Nacional al 2021. Lima.

PICARONI, Beatriz

2009 La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres. Santiago: PREAL; GRADE.



RAVELA, Pedro, y otros

2008 Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. Santiago: PREAL.

ROSE, Jim.

2009 Independent review of the Primary Curriculum: final report. Nottingham: Crown. <<http://www.dcsf.gov.uk/primarycurriculumreview/>>

RUBIO, Fernando.

2009 “Desarrollo de estándares un país multiétnico, pluricultural y plurilingüe: el caso de Guatemala”. Ponencia presentada en el II Foro Nacional El desafío es que los estudiantes aprendan: estándares para una educación de calidad para todos. Lima.

SCHLEICHER, Andreas

2005 La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas. Madrid: Santillana.

UNIÓN EUROPEA. Comisión de las Comunidades Europeas

2009 Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: competencias clave para un mundo cambiante: proyecto de informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010». Bruselas.

## ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

La presente publicación sintetiza algunas de las indagaciones más importantes que hiciera el IPEBA para elaborar la propuesta técnica y metodológica de los estándares.

Situar el diseño y elaboración de los estándares de aprendizaje en la perspectiva de los ideales y objetivos educativos del milenio, del marco normativo y la política educativa nacional, así como analizar diversas experiencias internacionales han sido los primeros pasos para armar una ruta propia en esta tarea. Esta publicación tiene como propósito dar cuenta de este necesario y sustantivo punto de partida, de manera que suscite el análisis, la reflexión personal y colectiva, y una discusión que aporte a la construcción de estándares de aprendizajes pertinentes para nuestro país.



ISBN 978-612-15891-5-7



9 786121 589157

SERIE  
ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS



INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN,  
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA  
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA