

9

Estándares de Aprendizaje

Definición, tensiones y
propuesta para el Perú

9

Estándares de aprendizaje

Definición, tensiones y
propuesta para el Perú

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Definición, tensiones y propuesta para el Perú

Iván Montes Iturrizaga¹
Con comentarios de Walter Secada²

Consejo Nacional de Educación
Diciembre, 2007.

© Derechos Reservados

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2008-03078

Se autoriza citar o reproducir parte o todo el contenido del presente documento, siempre y cuando se mencione la fuente.

Consejo Nacional de Educación, 2005
Av. De la Policía 577, Lima 11-Perú
Telefaxes: 261 9522 – 261 4322
www.cne.gob.pe

El contenido de la presente publicación no expresa necesariamente la opinión del Consejo Nacional de Educación.

Este trabajo ha sido realizado gracias al apoyo de la Agencia para el desarrollo USAID, a través del Proyecto AprendeS.

Las opiniones vertidas en este documento no reflejan la opinión de estas entidades.

-
- 1 Iván Montes Iturrizaga, psicólogo educacional y Doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se desempeña como profesor asociado y director de Investigaciones de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa – Perú).
 - 2 Walter G. Secada, profesor y presidente del Departamento de Educación y Aprendizaje, Escuela de Educación Department of Teaching and Learning, School of Education, Universidad de Miami, Coral Gables, Florida.

☐— Índice

PRESENTACIÓN	5
I. ASPECTOS CONCEPTUALES	7
1. ¿Qué entendemos por estándares?	7
2. Los estándares en educación	7
3. Tipos de estándares	8
4. Características de los estándares en educación	10
5. Condiciones para que los estándares se cumplan	12
6. Estándares educativos para el Perú	13
5.1 Ejemplos de estándares en la educación peruana	14
5.2 ¿Es posible usar otros términos?	15
5.3 Expectativas	15
5.4 Objetivos	15
5.5 Indicadores	16
5.6 Propósitos	18
5.7 Metas	18
II. TENSIONES ASOCIADAS AL ESTABLECIMIENTO DE ESTÁNDARES	20
1. Tensiones conceptuales	20
2. Tensiones culturales	21
3. Tensiones vinculadas con la participación	22
4. Tensiones vinculadas con el carácter (voluntario vs. prescriptivo)	24
5. Tensiones vinculadas con la implementación	24
6. Tensiones vinculadas con la evaluación	25
7. Tensiones vinculadas con la responsabilidad social	27
8. Tensiones vinculadas con las implicancias	27
9. Tensiones vinculadas con la naturaleza de las asignaturas	28
10. Tensiones asociadas con el nivel de especificidad	29
11. Tensiones asociadas a la presencia de estándares calóricos	31
12. Tensiones asociadas al dominio de estándares en escuelas de calidad	31
13. Tensiones asociadas a la desarticulación colegio educación superior	32
14. Tensiones asociadas a la relación dominio estándar-estructura curricular	33

III. CÓMO ESTABLECER ESTÁNDARES EN EL PERÚ	35
1. Política educativa	35
2. Organizativa	37
3. Técnica especializada	37
4. Alineación de otros componentes	42
a. Estándares y Unidad de Medición de la Calidad (MED)	42
b. Estándares y formación - capacitación de docentes	43
c. Estándares y política de textos escolares	45
d. Estándares y las instancias que elaboran el currículo nacional	46
e. Estándares y proceso de descentralización	48
f. Estándares y las políticas de contratación de especialistas, asesores y funcionarios	49
g. Estándares y proyectos especiales del Ministerio de Educación	50
5. Implementación de los estándares en el Perú	51
1. Establecimiento de consensos	51
2. Aspecto Comunicacional	53
3. Capacitación y materiales de apoyo	53
4. Sistema de monitoreo, evaluación e investigación	55
6. Recursos Humanos	57
6.1 Recursos humanos para la fase de preparación de los estándares	57
IV. COMENTARIOS A LA PROPUESTA ESTRATÉGICA PARA ESTABLECER ESTÁNDARES EN EL PERÚ POR WALTER SECADA	59
BIBLIOGRAFÍA	68

□ — Presentación

El Proyecto Educativo Nacional plantea que los estándares de aprendizaje, adecuadamente formulados, son herramientas que pueden ser de mucha ayuda para orientar la acción de las instituciones educativas en la mejora de la calidad educativa, y que deben ir acompañadas de políticas dirigidas a asegurar la equidad en el acceso a una educación de calidad y a una profundización en la pertinencia del currículo de educación básica con las diversas realidades y desafíos económicos, sociales y culturales del país.

Por esa razón, el Proyecto Educativo Nacional señala como una de las políticas que contribuyen a que los estudiantes logren aprendizajes pertinentes y de calidad (Objetivo Estratégico 2) el definir estándares nacionales de aprendizaje prioritarios y evaluarlos regularmente (política 6). No obstante, en el debate educativo se ha asociado la noción de "estándares" a significados tan diversos, que a veces despiertan entusiasmos y otras veces, rechazos.

Para aportar algo de luz en esta necesaria discusión, el Consejo Nacional de Educación ha querido publicar este cuaderno de trabajo sobre estándares educativos, que recoge parcialmente un extenso e importante estudio, expresamente encomendado al Dr. Iván Montes Iturrizaga, agregando comentarios muy valiosos de los investigadores Walter Secada y Santiago Cueto. Estamos seguros que aportarán en gran medida a un debate informado que permita viabilizar la implementación del Proyecto Educativo Nacional.

□ I. Aspectos conceptuales

1. ¿Qué entendemos por estándares?

Comúnmente llamamos estándar a un conjunto de criterios o parámetros con la intención de determinar que algo es de calidad o seguro para los consumidores. En este sentido, cada vez que escuchamos que algo cumple con el estándar o que tiene los más altos estándares inmediatamente suponemos que ese algo se caracteriza por ser bueno, eficiente, apropiado o seguro. Un estándar nos da seguridad, confianza y tranquilidad. Por ejemplo, si tenemos la posibilidad de elegir una línea aérea para un largo viaje optaremos siempre por aquella que evidencie el cumplimiento de los más altos estándares de seguridad, en el mantenimiento de las naves y en la selección de sus pilotos.

2. Los estándares en educación

El principal antecedente referido al surgimiento de los estándares educativos como tales es el impacto que causó en los Estados Unidos el lanzamiento del Sputnik por la Unión Soviética en 1957. Este hecho motivó al Congreso Norteamericano a la reflexión sobre la necesidad de recobrar la superioridad tecnológica y el liderazgo en el espacio (Eisner, 1994)³. El significado del término estándar en educación es aún controvertido y los consensos aún no se han establecido. Tal es así, que hoy en día se confunden los términos meta, objetivo, estándar y curriculum bajo significados similares.

Los estándares también tienen la misión de señalar a los profesores qué es lo que se tiene que enseñar y qué tienen que aprender los alumnos. Ahora bien, los estándares tienden a ser más breves que los currículos, pues implican procesos de selección de los contenidos más relevantes que deberían de lograrse sí o sí en un determinado sistema, región o institución escolar.

Asimismo, 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. Por tanto, 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.⁴

3 Uno de los primeros antecedentes de los estándares y de los sistemas nacionales de medición lo encontramos en el Movimiento de la Eficiencia en la Educación, que empezó en 1913 en los EEUU con los trabajos de Frederick Taylor.

4 Nuestro actual marco legal garantiza la libertad de enseñanza y no habría razones para pensar que todos los alumnos de un determinado país deberían de ser educados bajo una misma óptica pedagógica.

SIGNIFICADO DE LOS ESTÁNDARES EN EDUCACIÓN

Los esfuerzos por esclarecer el significado y misión de los estándares en educación los ofreció Ravitch (1995). Con respecto a los estándares y su relación con la evaluación, señala que:

«Un estándar es tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progreso hacia esa misma meta (cuán bien fue hecho). Todo estándar significativo ofrece una perspectiva de educación realista; si no hubiera modo de saber si alguien en realidad está cumpliendo con el estándar, no tendría valor o sentido. Por tanto cada estándar real está sujeto a observación, evaluación y medición».



Así, Ravitch deja en claro la naturaleza prescriptiva (impuesta o asumida) de los estándares y la necesidad de que los estándares sean susceptibles de ser evaluados con realismo. Adicionalmente podríamos decir que detrás de todo estándar se encuentra una intencionalidad orientada a que todos los alumnos los alcancen al más alto nivel. Por tanto, deben ser públicamente conocidos y delimitar responsabilidades.

ALGUNOS EJEMPLOS DE ESTÁNDARES EN NUESTRAS VIDAS COTIDIANAS

Tenemos en el mundo empresarial y educativo un conjunto de certificaciones que nos indican ciertos parámetros de calidad. Uno de ellos es el ISO 9001 como una norma que al aplicarse da lugar a una certificación. En nuestro país la Universidad San Martín de Porres, el SENATI y otras entidades han obtenido al menos una certificación ISO. Esta norma transmite a nivel social confianza, seriedad y garantía de calidad al menos en los procesos que se encuentren debidamente certificados.



Cabe señalar que para el mundo educacional universitario existen diversos estándares (que pueden ser locales o internacionales) orientados a los diversos quehaceres que intervienen en este nivel. Muchos de estos estándares están insertados en nuestra actual Ley Universitaria. Por ejemplo, cuando en la Ley se establecen criterios (estándares) para que un docente universitario se convierta en profesor auxiliar, asociado o principal se estipulan un conjunto de grados académicos y condiciones necesarias para el ascenso en este tipo de instituciones. En este caso, estos requisitos (estándares) son aplicables prescriptivamente en todas las universidades peruanas y en cierta medida trata de salvaguardar que los roles protagónicos recaigan en las personas con más experiencia y mejor preparadas.

También en el campo de los establecimientos de comida rápida que corresponden a franquicias internacionales es muy claro que se rigen por estándares bastante precisos y que son cumplidos fielmente en todos los países donde operan. Por ejemplo, no hay diferencias en los procesos de preparación, ambientación y servicio al cliente en los diferentes locales de franquicias de pollos, hamburguesas y pizzas independientemente del país donde se encuentren.

3. Tipos de estándares

Hasta hace un tiempo se pensaba que los estándares se referían solamente a los contenidos y habilidades que se deben de alcanzar. Pero hoy en día, y ante la evidencia de que

todas las escuelas no gozan de las mismas condiciones materiales y profesionales se viene señalando que alcanzar estándares de contenido amerita un conjunto complejo de condiciones necesarias para lograrlos (oportunidades para aprender).

Asimismo, y gracias a la sofisticación lograda en los sistemas de medición, tenemos ahora que los estándares de contenido deben de alcanzarse a cierto nivel o grado por los alumnos y de ahí que actualmente hablamos de estándares de desempeño.

Por tanto, de nada serviría solamente enunciar estándares de contenido sino contemplamos y proporcionamos las condiciones (especialmente en los países latinoamericanos) necesarias para alcanzarlos. Igualmente, poco servirían los estándares de contenido si no expresamos claramente a qué nivel se tienen que alcanzar.

Según Ravitch (1995) hay tres tipos de estándares:

- Estándares de contenido: que definen lo que los profesores deben de enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan. Son descripciones claras de los conocimientos y destrezas que debieran enseñarse.
- Estándares de desempeño: que definen los grados de dominio o niveles de logro. De manera específica describen qué clase de desempeño representa un logro inadecuado, aceptable o sobresaliente. Los estándares de desempeño indican: la naturaleza de las evidencias (ensayo, prueba matemática, experimento, demostración, etc.) y la especificación de la calidad del desempeño a través de sistemas de calificaciones, escalas de observación o rúbricas.
- Estándares de oportunidades para aprender: que son la disponibilidad de profesores, material, personal de apoyo, infraestructura que los estados, regiones, municipios o entidades privadas proporcionan para que sus estudiantes alcancen los estándares de contenido y de desempeño al más alto nivel.

Por su parte Casassus (1998) nos habla de tres tipos de estándares que coinciden ampliamente con la clasificación propuesta por Ravitch (1995): estándares sustantivos (lo que deben aprender los alumnos, lo prescriptivo, lo deseable); estándares de medida (la manera en que se deben de presentar las evidencias a fin de medirlos); y estándares de insumos (los requisitos materiales y administrativos).

FINALIDAD DE LOS ESTÁNDARES

Para Ravitch (1995) un sistema de estándares y evaluación está diseñado para:

- Elevar el rendimiento académico de todos o casi todos los alumnos.
- Indicar a los estudiantes y profesores el tipo de logro que es posible obtener con esfuerzo.
- Enfatizar el valor de la educación en el futuro éxito en los estudios superiores.
- Estimular el mejoramiento de la enseñanza y la cooperación entre los profesores.
- Motivar a los estudiantes para que tengan aspiraciones más altas en su trabajo escolar.

A la propuesta de Ravitch podríamos añadir las siguientes finalidades:

- Contar con un parámetro que permita juzgar en cierta medida la calidad de los aprendizajes alcanzados en un determinado sistema educativo.
- Plantear de manera explícita un sistema de responsabilización de la educación que permita a la sociedad, a los padres de familia y a los propios alumnos rendir cuenta a las organizaciones escolares y al sistema en su conjunto (un sistema sin rendición de cuentas no necesita estándares).
- Clarificar el tipo de desempeño deseable en cada una de las materias fundamentales.

Dada la realidad educacional de nuestro país podríamos añadir que el trabajo de cara a estándares evitaría que los profesores de las escuelas pobres y rurales bajen su nivel de expectativas y su propia exigencia como enseñantes. En otras palabras, los estándares serán un componente motivacional muy grande e impedirá (siempre y cuando existan las oportunidades) que los docentes relativicen el currículo con la ya conocida “nivelación hacia abajo”.

4. Características de los estándares en educación

Del análisis de diferentes procesos orientado a elaborar estándares y a su formulación técnica podemos extraer algunas características generales:

- Son por lo general fruto de consensos, acuerdos colectivos y producidos en espacios muy especializados.
- 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.
- Tienden a ser claros, directos y elevadamente pragmáticos.
- 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 medición⁵.
- 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 estándares⁶.

5 En este caso sería ideal que los alumnos reciban al terminar su educación secundaria una certificación que acredite que se han logrado los estándares. Este sistema tendría que ser una buena pauta y sustentado en su gran mayoría por pruebas de desempeño a fin de que sean una buena instancia motivadora para estudiar con más esfuerzo la secundaria. Recordemos que todo sistema de evaluación condiciona ya sea favorablemente como negativamente la educación en el nivel inmediatamente inferior. Por ejemplo, la gran mayoría de exámenes para ingresar a las universidades peruanas se constituyen en una pauta negativa para la secundaria pues no valoran el trabajo escolar ni consideran pruebas de desempeño (Montes y Palomino, 1992).

6 Si bien se menciona constantemente que los estándares no tienen alcance didáctico podríamos decir que si transmiten de manera implícita orientaciones claras con respecto a la manera de encarar las asignaturas.



- Son más motivadores en tanto son considerados para fines de acreditación o acceso a la educación superior⁷.
- Se orientan por 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.
- Orientan y resaltan los énfasis de la enseñanza.
- Son susceptibles de ser observados a través de la ERC (Evaluación Referida al Criterio), la evaluación del desempeño y de la evaluación cualitativa.
- Son construcciones teóricas y entonces depende mucho de quién y cómo los haga.
- Son pocos en número pues por lo general apelan a los temas o aspectos esenciales.



ESTÁNDARES REGIONALES PARA AMÉRICA LATINA

En cuanto a estándares regionales (América Latina) vemos que en el año 1996, en el marco de una conferencia realizada por PREAL en Río de Janeiro, Juan Casassus (1998) propone cinco características:

Deben ser regionales y, en consecuencia, reflejar elementos comunes. Especialmente en las asignaturas de matemática y lenguaje donde es más fácil detectar elementos significativos y comunes a todos nuestros países. Por ejemplo en el lenguaje todos los países han venido desarrollando currículos de cara a las competencias comunicacionales en vez de centrarse en la formalidad gramatical.

Deben ser referenciales, pues son de adhesión voluntaria y cada país deberá darles el uso que estime conveniente.

Deben ser específicos. Deben de expresar claramente lo que se quiere lograr, los indicadores de este logro y el nivel específico de expectativas que se quiere alcanzar. El énfasis aquí se encontraría en el logro y no tanto en la dificultad.

Deben de reflejar logros en la materia. Independientemente del año o grado en que se fije el punto de entrada (en 1996 se hablaba del 3er grado de educación primaria) los estándares deben ser significativos para los otros grados.

Deben de ser dinámicos, evolucionando con el tiempo, adaptarse a los cambios de énfasis en los países. Cambios en las prioridades y currículos.

Si bien las intenciones por desarrollar estándares regionales no han desaparecido, el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad viene prestando mayor importancia a los sistemas nacionales de medición y al estudio internacional de rendimiento en matemáticas que se desarrolló a través de la Oficina Regional de UNESCO para América Latina y el Caribe. Es probable que ante la gran diversidad de países se haya empezado por el desarrollo de estándares por países o pequeños conglomerados. En este sentido, contamos ya con estándares para los países centroamericanos y en Sudamérica, Colombia tiene estándares de contenido y desempeño para lenguaje, matemática y ciencias naturales.

⁷ EEUU no cuenta con un sistema de examinación después de la secundaria que permita acreditar a los estudiantes para los estudios superiores. Otros países como Alemania, Francia e Italia han enlazado adecuadamente su formación secundaria o media con el acceso a la universidad y otras entidades formadoras (mediante exámenes que valoran lo trabajado en el nivel anterior).

5. Condiciones para que los estándares se cumplan

Si bien la experiencia de estándares en América Latina es nueva, podemos percibir un conjunto de condiciones que tendrían que considerarse de cara a que todos los integrantes de la comunidad educativa se comprometan en alcanzarlos.

Se considera que los estándares deben de reflejar un conjunto de consensos que garanticen su legitimidad en un país determinado. Esta legitimidad también se podría incrementar con la participación de asociaciones de educadores especialistas o entidades representativas que gocen de un público prestigio.

Es bueno considerar que una declaración de estándares automáticamente no garantizará una calidad si los sistemas educativos no se comprometen en ofrecer oportunidades materiales y formativas para que las escuelas puedan alcanzarlos. Por otro lado, una política de estándares tendría influir en la formación profesional de los profesores; en los textos escolares; en el estilo de gestión de las escuelas; y en la mayor cantidad de componentes o dimensiones vertebrales de cualquier sistema educativo. En este caso, si bien los estándares no transmiten en sentido estricto una dimensión didáctica son lo suficientemente explícitos en señalar las intencionalidades pedagógicas que se han privilegiado frente a las otras. Por ejemplo, el hecho de que los estándares centroamericanos hayan dejado de lado los contenidos gramaticales transmite una clara intencionalidad hacia los enfoques expresivos en cuanto a la enseñanza de la lengua.

En los actuales procesos de descentralización de los sistemas educativos, los estándares nacionales tienden a ser percibidos como una amenaza contra posteriores esfuerzos por diversificar el currículo según las características culturales y lingüísticas. Por tanto, será necesario que las políticas de estándares nacionales contemplen como deseable la existencia de estándares regionales, departamentales o provinciales que ofrezcan elementos culturales priorizados en los contextos específicos.

Es necesario que los políticos consideren que la realidad de nuestros países latinoamericanos es muy diferente a la norteamericana. En muchos de nuestros países, y en especial en las zonas rurales, el principal problema no es sólo de estándares sino más bien la ausencia de condiciones materiales mínimas para llevar adelante un proceso educativo. También, puede ser un impedimento importante no contar con profesores capacitados para alcanzar los estándares deseados. En este sentido – y tal como ya se mencionó – una política de estándares tendrá que contemplar la formación inicial de los profesores y su perfeccionamiento constante.

Los estándares deben de ser muy claros y sencillos en cuanto a su formato. Asimismo, deben de transmitir una idea clara sobre lo que se desea lograr con los alumnos. De nada serviría un conjunto de estándares difusos, sin especificidad y que se presten a múltiples interpretaciones por parte de los diferentes agentes educativos. Este es un alcance más bien técnico pero que se vincula necesariamente a que el estándar garantice esa equidad que supuestamente persigue.

6. Estándares educativos para el Perú

En la Propuesta para un Acuerdo Nacional por la Educación (2001), elaborada por una comisión de alto nivel, se introduce con bastante claridad el tema de los estándares y su vinculación con el Sistema Nacional de Evaluación del Rendimiento Escolar. Específicamente, el objetivo 6 de la propuesta se denomina “Todos los peruanos tenemos derecho a conocer y evaluar los avances de la educación” (Pág. 15) y plantea como punto de partida el establecimiento de metas claras (estándares), a fin que se pueda ejercer los derechos a la información sobre los avances de nuestro sistema educativo.

Por otro lado, en la propuesta se resalta la necesidad de que los estándares sean determinados a través de un proceso de consulta técnica y social. Asimismo, se plantea como una posibilidad el hecho de que nuestras expectativas puedan ser cercanas a los estándares internacionales a fin de que representen un desafío y estímulo. O también, se plantea que pueda tal vez ser preferible fijar estándares mínimos o básicos ante la evidencia de que muchos grupos estudiantiles se encuentran con marcadas desventajas. En otras palabras, se menciona que posiblemente estándares tan altos puedan desanimar a los grupos menos aventajados.

Por último, se destaca la noción de vigilancia social con respecto a las expectativas a fija en nuestro sistema. En este caso, se resalta como alcance la posibilidad de desarrollar esfuerzos multisectoriales (entre universidad y escuela; sistema con ONG, sistema y empresa, entre otros) que posibilite un monitoreo y la mencionada vigilancia social.

LA CONSULTA NACIONAL DEL 2002

En los resultados de la consulta Voces del País, (Resultados de la Consulta Nacional de Educación, 2002) se ratifican las intenciones de la propuesta inicial y emergen nuevos aspectos:

- Considerar la vigilancia con respecto al desempeño docente y su comportamiento en el aula.
- Reformular el sistema nacional de evaluación del proceso educativo, para generar información que permita controlar la calidad y retroalimentar permanentemente los aprendizajes.
- Desarrollar condiciones para que en cada una de las escuelas se lleven a cabo reuniones para informar sobre los resultados obtenidos.
- Se resalta la idea de que las expectativas tendrían que incorporar los aspectos actitudinales, afectivos y valóricos.
- Se sugiere que en las mediciones se considere la comparación con los estándares internacionales.



Ejemplos de estándares en la Educación Peruana

El Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU – Ley N° 26439) cuenta con una serie de estándares que se prescriben para la creación de nuevas universidades. El cumplimiento de tales estándares tiene implicancias como la autorización para funcionar provisionalmente y la autorización definitiva (algunos le llaman autonomía), que significa que la nueva universidad se inscribe como parte de la Asamblea Nacional de Rectores y se rige plenamente por la Ley Universitaria vigente.

La Asamblea Nacional de Rectores aprobó a inicios del año 2004 un conjunto de lineamientos para acreditar programas de postgrado (no se usa el término estándar a pesar de que si lo son). Estos lineamientos contemplan las condiciones físicas, el perfil de los docentes y sus condiciones de evaluación y los recursos pedagógicos que tendrían que tener los programas de maestría y doctorado a nivel nacional. Estos esfuerzos de la ANR constituyen avances importantes para elevar la calidad de los postgrados en nuestro país. Sin embargo, todavía no se ha iniciado el proceso de acreditación de los programas que vienen funcionando. Por otro lado, en el seno de esta misma institución existen proyectos de estándares para las carreras de educación y odontología.

El Colegio Médico del Perú cuenta con un sistema para acreditar escuelas y facultades de medicina. Ellos han desarrollado un conjunto de estándares que deben de ser cumplidos a fin de que la mencionada instancia formadora de médicos reciba la acreditación del caso. Esta acreditación o reconocimiento tiene una duración determinada y por ende las entidades deben de mantener al menos sus niveles a fin de no perder sus credenciales de calidad.

El Ministerio de Educación ha desarrollado en los últimos años un sistema de acreditación de institutos de formación profesional asociado a un conjunto de estándares. Asimismo, ha desarrollado una serie de eventos e iniciativas relevantes a fin de desarrollar estándares para la formación técnica en nuestro país.

A pesar de los importantes esfuerzos desplegados en nuestro país aún no contamos, por ejemplo, con estándares que nos digan qué aprendizajes deben ser alcanzados por los alumnos al finalizar un nivel o ciclo de estudios. Asimismo, es evidente que muchos de los estándares para ponderar instituciones se han venido centrando más en los aspectos intrínsecos tales como cantidad de carpetas, cantidad de libros, metraje de aulas, diplomas de los profesores, existencia de reglamentos, entre otros.

El problema de centrarse en estos aspectos es que el tenerlos no garantiza necesariamente que los alumnos aprendan aquello que deben de aprender. Por otro lado, se deja muchas veces de lado la calidad que puedan tener los profesores en su accionar o la calidad en los aprendizajes que deben de evidenciar los alumnos o la calidad que deben de evidenciar las publicaciones de los profesores para enseñar en una facultad o escuela de postgrado. Esto no resta mérito a los avances desarrollados en nuestro país, pero si plantea la necesidad de optimizar tanto los estándares como los sistemas de acreditación (evaluación de los estándares).

De otro lado, aún se percibe en los discursos de las entidades arriba mencionadas una comprensión de los estándares a nivel de la infraestructura y los aspectos burocráticos tales como normas, reglamentos, planes de estudios o la distribución de la plana docente. También hay intenciones para valorar los programas o sílabos de las asignaturas, pero no existen parámetros objetivos para cumplir tal misión y por lo general queda a criterio de los miembros de las comisiones evaluadoras el determinar la valía o no de los aspectos académicos.

¿Es posible usar otros términos?

Hoy en día tenemos una gran diversidad de términos para expresar aquellos aprendizajes que de manera trascendental e inaplazable tendrían que alcanzar nuestros alumnos. Es más, diversos críticos señalan que muchos de los estándares no lo son o que son solamente expectativas. El problema de esto es que no explican las diferencias entre estándar y expectativa. Otros prefieren hablar de indicadores de logro o metas de aprendizaje para detallar aquello que se quiere o aquello que se espera que los alumnos evidencien al final de un proceso de enseñanza. De todos modos, el término estándar es el más usado y de alguna manera se asocia a todas las características antes señaladas. Analicemos el sentido de algunos términos aparentemente sinónimos o alternativos al vocablo estándar:

Expectativas. Podría ser considerado como enunciados mucho más asociados a fines (marco filosófico y utópico de la educación). Casi siempre no se pueden evaluar y en cuanto a enunciado se pueden prestar a múltiples interpretaciones (p. e. “que los alumnos tengan un espíritu crítico para....”). Por lo general las expectativas son declaraciones muy amplias y difíciles de cohesionar, una comprensión común y clara por parte del profesorado. Sin embargo, es posible encontrar en algunos proyectos nacionales una serie de grandes intencionalidades que se denominan expectativas.

Pensamos que el uso del término expectativas no sería el más potente de cara a una política de estándares debido a que hace alusión a deseos, anhelos o aspectos deseables. Es así que se podría correr el riesgo de que queden no como aspectos prescriptivos sino más bien como deseables pero sin mayor responsabilidad por alcanzarlos. No olvidemos que en el Perú hemos contado con objetivos, expectativas, indicadores y que no han sido socializados con la fuerza del caso.

Objetivos. Describe el resultado que se espera que los alumnos deben de evidenciar al final de un proceso de enseñanza. Por tanto, se formula en términos de lo que los alumnos deben ser capaces de hacer. En cuanto a sus características los objetivos deben de ser: claros, concretos, alcanzables y evaluables (Ortiz, 1989). Básicamente los objetivos han sido componentes importantes en los programas curriculares en América Latina hasta finales de la década de los 80 y hasta la aparición de las competencias. Sin embargo, las críticas a la falta de definición y especificidad de las competencias ha ocasionado más de un debate en nuestro país. De todas formas, el actual currículo llamado por competencias comprende en sentido estricto objetivos generales (muy amplios e inclusivos) y capacidades (en lugar de los contenidos que antiguamente se consideraban). En este caso, el avance importante lo constituyó

no el enunciado de competencias (que agrupan las capacidades por áreas) sino el hecho de plantear capacidades en lugar de los contenidos.

Por lo general los gobiernos no hablan de objetivos (salvo en Chile) para denotar aquellos aprendizajes que todos los niños de un país tendrían que alcanzar. De todas maneras es posible identificar estándares redactados a manera de objetivos de aprendizaje.

Indicadores. Comúnmente se concibe que el indicador define y especifica de qué manera el alumno debe de demostrar que es capaz de exhibir tal o cual capacidad u objetivo. Tiene como componentes: a) una acción observable; b) una descripción de las condiciones (bajo las cuales dicha capacidad o comportamiento debe de ocurrir); y c) un criterio de logro (cuál es el nivel de eficiencia requerido o qué es lo que tendría que ser considerado como satisfactorio). De alguna manera las características consideradas para un indicador se identificarían con lo que sería un estándar de desempeño.

LIMITACIONES DE LOS ESFUERZOS DESPLEGADOS HASTA HOY PARA ESTABLECER ESTÁNDARES EN EDUCACIÓN

A manera de síntesis podemos caracterizar los principales problemas encontrados en las diversas iniciativas por establecer estándares en nuestro país (básicamente en educación superior):

- Existe aún una comprensión de estándar como un conjunto de criterios por cumplir más no se vislumbran discursos ni iniciativas orientados a promover una cultura de estándares que de manera integral garanticen mejores rendimientos por parte de los alumnos.
- Se ha focalizado más en los aspectos administrativos y de infraestructura y se han descuidado aquello que los alumnos deben de aprender al final de su formación. Se ha descuidado también los aspectos pedagógicos asociados a los programas de estudios, calidad de los profesores y calidad de libros o revistas de las bibliotecas (el criterio básicamente es la cantidad).
- No contamos con estándares de rendimiento (contenido y de desempeño) que nos digan lo que los alumnos deben de aprender al finalizar sus estudios.
- Los estándares de oportunidades para aprender están supeditados a los aspectos administrativos y burocráticos anteriormente señalados.
- Las comisiones que se encargan de evaluar los estándares no se encuentran conformadas por expertos en evaluación. Por lo general estas comisiones están conformadas por ex autoridades o autoridades en ejercicio. Al parecer existe la creencia que las autoridades saben como debe de funcionar una determinada entidad y por tanto podrían emitir juicios de valor con respecto a las mismas.

Estos aspectos considerados como debilidades tendrían que ser enfrentados a fin de que los procesos interesados en establecer estándares no se vean eclipsados por las críticas que pudieran surgir. Sin embargo las experiencias en el Perú nos dicen que el interés por seguir desarrollando estándares y sistemas de acreditación va en aumento bajo el convencimiento de que la calidad no puede ser determinada desde la autorreferencia.

ANTECEDENTES A LA FORMULACIÓN DE ESTÁNDARES DE RENDIMIENTO

a) Esenciales mínimos en las estructuras curriculares

La estructura curricular de los diferentes ciclos de la educación primaria (cada ciclo esta compuesto por dos grados) estipulaba que los docentes podrían determinar cómo y qué alcanzar en cada uno de los grados que comprende cada ciclo. Pero también describía que los profesores al menos tenían que alcanzar en el primer grado un conjunto de capacidades mínimas a las que se llamo esenciales mínimos. De alguna manera el carácter prescriptivo y trascendental de estos aprendizajes para el primer grado se constituye en cierta medida en un antecedente importante y que fue desestimado para los otros grados y ciclos. Lamentablemente, estos aspectos definitorios no han sido tan cruciales en la reforma que al parecer se centró más en difundir la ideología del llamado nuevo enfoque pedagógico que en delimitar un conjunto de responsabilidades de aprendizaje que tendrían que ser alcanzadas por las escuelas.

b) Indicadores de logro

Algunas estructuras curriculares incluyen indicadores de logros. Sin embargo, dada la generalidad podrían ser consideradas como meras expectativas y en otros casos más bien estarían correspondiendo a sugerencias metodológicas. La redacción de los mismos varía de asignatura en asignatura y de ciclo a ciclo. Asimismo, no existe una correspondencia clara y percible entre capacidades e indicadores de logro.

c) Programa de emergencia educativa

Es posible que en los documentos que sustentan el programa de emergencia educativa encontremos algunos esfuerzos cercanos a la declaración de estándares. Vemos así que en un inicio se destacaron aprendizajes que tendrían que ser alcanzados y por ende trabajados arduamente por el profesorado en matemática (lógico matemático y lenguaje (comunicación integral). Lamentablemente, estos aspectos considerados en el programa de emergencia no se podrían considerar como medidas suficientes para revertir nuestra crítica situación en estas asignaturas, más aún siendo un programa piloto, de escaso alcance y que no ha garantizado las condiciones materiales y profesionales (especialistas capaces) para alcanzar aquello que se desea.

d) Definición de capacidades en la Unidad de Medición de la Calidad

Desde hace casi 8 años la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación junto a instancias consultoras (como GRADE) han identificado de cara a las pruebas nacionales de rendimiento un conjunto de capacidades relevantes y significativas para diversas asignaturas y áreas de desarrollo (los listados más trabajados serían los de comunicación integral y lógico matemática). Este listado o selección de capacidades relevantes sería más pertinente en los últimos procesos donde se han incluido pruebas de desempeño y formatos con mayor validez ecológica (mayor correspondencia con lo que se espera en el plano pedagógico). Ahora bien, estos procedimientos encaminados a esta selección, así como los productos, podrían muy bien ser experiencias importantes para la formulación de estándares en el Perú.

Algunos autores como Cabrera (1993) nos hablan de objetivos criteriosales como aquellos que se desprenden de los objetivos específicos y que detallan qué se espera de los alumnos de manera muy detallada. Los elementos o componentes coinciden con los indicadores. Estos componentes son: a) conducta final observable (expresada con la ayuda de verbos alusivos a conductas o procesos finales tales como: describir, esbozar, seleccionar, diferenciar, etc.); b) condiciones de realización (en qué contexto, problema o situación se debe de evidenciar tal aprendizaje); y c) criterios de valoración (detalla el nivel de perfección o de destreza del alumno que se requiere para considerar el aprendizaje como satisfactorio). Como se puede apreciar los objetivos criteriosales corresponden también a los indicadores y por ende a los estándares de desempeño.

Gran parte de los autores consideran que los indicadores deben de corresponder y desprenderse de los objetivos.

Propósitos. Básicamente los propósitos se formulan desde las responsabilidades del docente a la luz de un determinado contenido o capacidad (por ejemplo, “inculcar a los alumnos el amor a la patria”). Por tanto, los propósitos podrían más bien detallar las responsabilidades docentes más no los puntos de llegada asociados a los aprendizajes estudiantiles.

Meta. Son por lo general enunciados generales carentes de concreción y de potencial evaluativo (por ejemplo, “fomentar la paz, unidad y solidaridad...” o “que sean sujetos críticos capaces de aportar de manera creativa a la solución.....”). Forman parte de los proyectos educativos nacionales y de los planes nacionales. Por lo general se formulan de la misma forma que las expectativas.



SÍNTESIS Y RECOMENDACIONES

Es posible que un país pueda utilizar cualquiera de los términos analizados como una alternativa al vocablo estándar de contenido o desempeño. De ser así tendría que garantizar una formulación y manejo que al menos satisfaga las siguientes condiciones:

- El enunciado debería de ser claro, concreto, objetivo y específico a fin de comunicar aquello que los alumnos deben de alcanzar.
- No deben de tener alcance didáctico alguno ni hacer referencia a modelos pedagógicos.
- Deberían de ser socializados como aspectos trascendentales, inaplazables y vitales que tendrían que ser alcanzados por todos nuestros alumnos.
- De usarse un término diferente a estándar (por ejemplo “expectativa”) se tendría que preparar un marco teórico y tecnológico muy claro para guiar su redacción y evaluación a cargo de expertos.
- Los enunciados tendrían que ser validados a fin de garantizar que todos los maestros los entiendan de la misma manera.
- Se tendría que buscar un término para catalogar a los estándares de oportunidades de aprendizaje. Por ejemplo, se podría utilizar “condiciones de aprendizaje”.

Ventajas de usar el término estándar

Se recomienda de todos modos utilizar el vocablo estándar por las siguientes razones:

- Es un término no asociado a la enseñanza y por tanto podría cumplir su misión de comunicar prescripciones claras con respecto a lo que los alumnos tendrían que alcanzar.
- Es un término de uso internacional – salvo muy contadas excepciones – lo cual permitiría validar, comparar y dar consistencia a nuestras experiencias con otras de carácter internacional.
- Es un término muy explicativo pues se asocia a parámetros o condiciones necesarias para determinar que algo es de calidad.
- Al ser un término de uso generalizado estaría comunicando a los profesores, directivos, funcionarios y padres de familia con claridad las intencionalidades. En este caso, de usar otro término tendríamos que invertir gran cantidad de dinero en comunicar a las personas que nuestros indicadores, expectativas o metas son estándares pero los llamamos de otra manera. Es mejor reducir las ambigüedades o las confusiones.
- De usar el término estándar tendríamos que comunicar eficientemente sus alcances a fin de que no se asocie el proceso con planteamientos políticos o económicos.

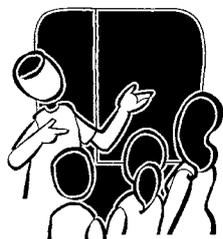
□—— II- Tensiones asociadas al establecimiento de estándares

El desarrollo e implementación de estándares ha venido siempre acompañado de críticas y cuestionamientos importantes. Todo esto ha configurado una serie de tensiones asociadas a los estándares y a los sistemas de acreditación (evaluación) del rendimiento escolar. De manera especial estas tensiones o cuestionamientos se ubican en las siguientes dimensiones: a) conceptuales; b) culturales; c) participación; d) obligatoriedad; e) implementación; f) evaluación; g) responsabilidad social; e h) Implicancias. Veamos cada una de estas dimensiones:

1. Tensiones conceptuales

Muchos estudiosos de la educación y sindicatos de profesores han vinculado la noción de estándar educativo como una realización exclusiva del ámbito empresarial. Se señala además que el término estándar no solo proviene del acontecer empresarial e industrial, sino que también implica una forma de concebir a la educación como un proceso mecanizado de producción en serie.

En este caso, es necesario aclarar que la noción de estándares esta presente en diversas esferas del accionar humano. Así por ejemplo, en el ámbito de la investigación diversas ciencias y disciplinas han desarrollado estándares para guiar estudios rigurosos. Por otro lado, muchas otras actividades humanas requieren de estándares para juzgar (y guiar) si esos despliegues o realizaciones son de calidad o no. De todas formas, estas críticas ponen sobre el tapete la necesidad de esclarecer qué estamos entendiendo por calidad de la educación y preguntar si existe otra manera de juzgarla prescindiendo de un parámetro (estándar) que sirva de referente objetivo.



¿ESTANDARIZACIÓN SOCIAL?

Se asocia también la noción de estándares educativos con el fenómeno de estandarización social. En otras palabras algunos sectores críticos consideran que los estándares sirven para estandarizar o igualar a todas las personas bajo un mismo modelo o parámetro.

Según estos planteamientos los estándares presionarán a las escuelas para que alcancen todas los mismos resultados y de la misma manera. Según nuestra perspectiva se considera que los estándares solo definen un conjunto de contenidos mínimos que tendrían que alcanzarse por todos los alumnos sin distinción.

Estos estándares no tendrían que tener alcance didáctico ni mucho menos definir las metas o expectativas máximas. Por tanto, el asociar estándares con estandarización estaría evidenciando una clara confusión.

Otra tensión conceptual asocia a los estándares en educación con los procesos de estandarización de pruebas psicológicas y educacionales.

En este caso, existen discursos que vinculan el proceso de construcción de estándares con el preparación de pruebas estandarizadas. Ahora bien, si bien podría existir una relación no es posible identificar ambos procesos como similares. Producir estándares significa determinar qué aspectos deben de ser alcanzados por los alumnos de un determinado país o estado subnacional. Por su parte, hacer una prueba estandarizada supone construir ítems válidos y confiables orientados a medir un constructo educativo (rendimiento), social (actitudes) o psicológico (inteligencia o aptitud).

2. Tensiones culturales

Elliot Eisner (1995) encabeza en los Estados Unidos un movimiento crítico a los estándares en educación. Básicamente sus argumentaciones apuntan a que los estándares estarían en cierta medida violando la autonomía y las libertades de los diferentes estados y distritos escolares. Eisner va más allá al señalar que los estándares ya definen una manera de concebir, entender y encarar la enseñanza de una asignatura en particular. Adicionalmente, considera cuestionable que todos los alumnos –con sus diferencias culturales, sociales e intelectuales– deban de tener un conjunto uniforme de expectativas de aprendizaje. Se pregunta además de porqué en vez de generar estándares para lograr equidad el gobierno no se ha preocupado por garantizar la equidad e igualdad de oportunidades en las escuelas. Se considera relevantes los cuestionamientos de Eisner para comprender en buena medida lo que en Latinoamérica han venido haciendo federaciones y colegios de profesores.

De todos modos, estimamos que el hecho de que los estándares sean fruto de consensos especializados estaría velando en cierta medida por la unicidad en la comprensión – al menos fundamental - de aquello que los alumnos deben de alcanzar a propósito de una asignatura. Es más, el definir estándares nacionales, estatales o distritales no tendría porqué oponerse o cortar las posibilidades para que cada institución o ámbito pueda encararla de manera diferente. Esto es importante pues si los estándares son básicos y no asumen un modelo didáctico determinado estarían ofreciendo muchas posibilidades para que se puedan ensayar tanto concepciones como expectativas diferenciadas.

Otra evidencia importante la tenemos si comparamos los diferentes estándares norteamericanos, latinoamericanos y europeos. Se comprueba así que, salvo algunas diferencias en contenidos, todos los estándares se asocian a una misma manera de concebir las diferentes asignaturas. Indudablemente pueden existir tendencias u orientaciones, pero en todos los países se concibe como expectativas para la enseñanza de la lengua materna que los alumnos escriban, lean, analicen imágenes y hablen con corrección. Los tópicos sobre los cuales se generan estos procesos o contenidos tendrían que ser determinados en cada uno de los contextos pero sería muy difícil encontrar que un estándar (o un estado) conciba que los alumnos solo deben de adquirir habilidades para conversar y exponer públicamente ideas. Igual sucede en matemáticas donde la resolución de



ESTÁNDARES: ¿IMPOSICIÓN CULTURAL?

Otro cuestionamiento, muy frecuentemente en América Latina, es el que asocia los estándares con una nueva forma de imposición cultural. Se piensa que los estándares definen en estricto lo que los alumnos deben de alcanzar y cómo lo deben de alcanzar. Asimismo, se argumenta que los estándares violan la posibilidad de diversificación curricular (adaptación cultural del currículo).

En este caso, cabría recordar que los estándares no tienen alcance didáctico y por tanto no definen cómo hacer ni los estímulos sociales, culturales y contextuales que tendrían que vertebrar los procesos de enseñanza. Esta característica se puede notar en los diversos estándares internacionales revisados a tal punto de que un estándar de otro país (especialmente en matemática y lenguaje) bien podría ser usado como referencia para marcar las expectativas en otro muy diferente.

Indudablemente las asignaturas que menos se prestan al debate multicultural son matemáticas y lengua materna (lenguaje) y de ahí que casi siempre se constituyan en las primeras (e incluso las únicas) sobre las que se formulan tales expectativas.

Caso contrario ocurre con las asignaturas de ciencias sociales donde los debates religiosos, políticos, ideológicos y hasta religiosos por lo general han dilatado los procesos de consenso. Así por ejemplo, el informe de CPRE (1993) señala que en el estado de Nueva York el conflicto sobre el multiculturalismo prácticamente fue el tema sobre el cual giró el proceso de establecimiento de consensos.

problemas complejos y aprendizaje de contenidos especializados en la aritmética, álgebra, geometría, estadística y trigonometría se consideran como universales.

Pensamos que las asignaturas pueden ser concebidas de muchas maneras, pero al menos tenemos ya una comprensión universal y cada vez más globalizada de los aspectos mínimos que tendrían que alcanzarse en las asignaturas fundamentales. De ahí en adelante, cada entidad educativa haciendo uso de su libertad podrá seguramente enfatizar un aspecto sobre otro y sin desmedro del estándar definido por consenso. Por tanto, salvo colegios experimentales o alternativos podrían en cierta medida considerar los ejemplos de Eisner.

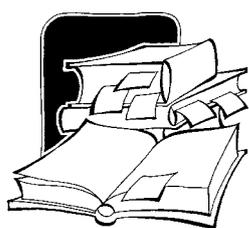
3. Tensiones vinculadas con la participación

Con frecuencia se cuestiona que los estándares son realizaciones de expertos o investigadores de las universidades y por ende no estarían partiendo de las necesidades o de las posibilidades reales de los alumnos. Este señalamiento proviene en buena parte del profesorado organizado que en cierta medida exige una participación protagónica en la construcción e implementación de los estándares. Por otra parte, los expertos provenientes de las universidades manifiestan que los profesores no cuentan con la formación necesaria ni con la experiencia para reflexionar con profundidad sobre las expectativas que tendrían que plantearse para una asignatura en concreto.

En este punto, es clara la experiencia de Chile en la producción de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos o la desarrollada en Centroamérica donde se aseguró la participación de académicos, investigadores, funcionarios, profesores en actividad y funcionarios ministeriales. Incluso en muchos de los países los padres de familia, el sector empresarial y la sociedad civil organizada participan en las distintas etapas del proceso. Sin embargo, y pese a que la participación de muchos es importante, es probable que la definición de roles y niveles de participación de los diversos estamentos sea importante no solo para la legitimidad política de los estándares, sino también para que estos sean pertinentes, exigentes, claros y favorecedores de la tan ansiada calidad.

Esto es importante pues por momentos se ha concebido en muchos países latinoamericanos –el Perú entre ellos– que la participación de los padres y la sociedad deba darse al mismo nivel de los expertos o técnicos. Al respecto, consideramos que la participación de todos es necesaria pero se debe tener claridad sobre las competencias y el papel que jugará cada uno de los actores sociales. Por ejemplo, algunos países han considerado a los padres de familia y a la sociedad civil en la socialización de los estándares y les han otorgado un pertinente papel en la contextualización (diversificación) de los estándares en cada una de las realidades educativas.

Otros países han considerado a los padres en el propio proceso de consulta y validación vía la aplicación de cuestionarios. En este caso, se opta generalmente por el criterio predominante (mayoría) para decidir si un estándar permanece, se elimina o reformula. Esta última práctica podría tener un impacto social y político importante, pero se estaría reduciendo un asunto de consenso especializado al asambleísmo que por lo general se proyecta en realizaciones de poca calidad.



DISTINTAS FÓRMULAS PARA LO MISMO

En síntesis, se han asumido distintas fórmulas y mecanismos para el desarrollo de estándares. Por ejemplo, el estado de California enfatizó la participación de educadores destacados que se sustentaron en hallazgos investigativos y en la opinión de expertos.

Carolina del Sur hizo lo mismo y posteriormente circuló un borrador de los estándares a un grupo amplio de profesionales y ciudadanos comunes.

El estado de Kentucky luego de realizar un amplio proceso de consulta en varios sectores – que incluyó encuestas telefónicas, consultas en grandes comités y incluso FOCUS GROUP – organizó grupos de expertos para la producción última de los estándares.

En el estado de Vermont participaron amplios sectores sociales y cada profesor recibió un borrador de los estándares para que lo revisaran y alcancen luego sus sugerencias (CPRE, 1993).

4. Tensiones vinculadas con el carácter (voluntario vs. prescriptivo)

Se afirma que no es pertinente obligar a los profesores a lograr los estándares o expectativas. El argumento es que los puntos de partida son diferentes, así como las condiciones materiales, profesionales y socioeconómicas de los alumnos y sus familias. Sin embargo, también podríamos pensar sobre el valor y legitimidad que tendrían los estándares si se ofrecen como algo voluntario y solo para aquellas escuelas o maestros interesados en que sus alumnos alcancen aprendizajes a un nivel más alto. Más aún, si los sistemas educativos alinean sus diversas políticas a los estándares (política de estándares) e invierten recursos en ello ¿de qué serviría que sean voluntarios?

No olvidemos que los estándares o expectativas nacionales surgen como una necesidad de establecer niveles mínimos de calidad en los diversos aprendizajes que permitan alcanzar en cierta medida equidad. Por tanto, si los estándares se conciben como trascendentales, fundamentales e inaplazables no habría razón alguna para ofrecerlos como voluntarios. De todas formas, tampoco podría exigirse a las escuelas que alcancen el estándar de manera inmediata, lo cual nos lleva a repensar qué estamos entendiendo por estándar prescriptivo u obligatorio. Veamos algunas ideas al respecto.

Un estándar (contenido y desempeño) sería prescriptivo cuando los sistemas educativos se obligan a sí mismos a proporcionar los estándares de oportunidades para aprender y asumen la importancia nacional e histórica de alcanzar tales expectativas. En este sentido, sería más deseable que todos los escolares alcancen - al menos - los estándares en algún momento. Esto implica que los sistemas deberán monitorear en qué medida las escuelas se van acercando progresivamente a los estándares. Así, la obligatoriedad no estaría en alcanzar los estándares de la noche a la mañana, sino en aproximarnos a los estándares poco a poco. Es probable así que las escuelas urbanas y con mejores condiciones los puedan alcanzar en menos tiempo que las escuelas rurales o urbanas marginales. De ahí que los sistemas de promoción e incentivos al desempeño docente (o institucional) tendrían que considerar los avances que se van produciendo año a año.

Se considera así que el trabajo sobre la base de estándares supone un proceso de aprendizaje por parte de la institución escolar y del sistema educativo en su conjunto. Proceso que será decidido y firme en la medida en que el sistema se obligue a sí mismo en ofrecer las oportunidades para aprender como condición para considerar a los estándares de contenido y desempeño como obligatorios o prescriptivos.

5. Tensiones vinculadas con la implementación

Diversos países latinoamericanos que han formulado estándares y expectativas de logro no han considerado en sus agendas formulación de estándares de oportunidades para aprender. Esto podría significar en cierta medida que no se haya alineado parte de sus políticas a la consecución de los estándares nacionales. También se percibe en la literatura latinoamericana un sobrevaloración del

¿ESTÁNDARES DECLARATIVOS?

Cabe señalar que algunos países de la región han reducido la implementación a la socialización y a la capacitación de los profesores. Acciones válidas sin lugar a dudas pero que no garantizan o generan las condiciones necesarias para el logro de tales expectativas.

En otras palabras, los estándares podrían propiciar una equidad psicológica y motivar a los docentes, alumnos y padres de familia por alcanzarlos, pero es probable que sin las condiciones el impacto de los mismos sea limitado.

Por tanto, habría que diferenciar los estándares declarativos de una política de estándares orientada a proporcionar a las escuelas tanto la equidad de expectativas (psicológica) como la equidad en las oportunidades materiales, sociales y profesionales necesarias.

impacto de los estándares de contenido y desempeño. Se piensa que contar con buenos estándares es una condición suficiente para alcanzarlos. O que el contar con estándares exigentes evitará los procesos de nivelación para abajo (tener expectativas pobres para los niños pobres) y la tan conocida profecía autocumplida en la que caen muchos maestros de las zonas rurales y marginales.

Ante esto se considera que no habría razón alguna para desarrollar estándares de contenido o desempeño si no se generan las condiciones materiales, sociales, pedagógicas y financieras para alcanzarlos. Por tanto, la implementación tendría un carácter político y técnico preocupado por garantizar que otros elementos o componentes del sistema se perfilen de cara a los estándares.

6. Tensiones vinculadas con la evaluación

No tendría mayor sentido desarrollar una política de estándares objetivos y realistas si no se implementan sistemas o mecanismos para medir en qué medida se están alcanzando o no (al menos saber si nos estamos acercando a ellos). Si los sistemas educativos consideran el logro de los estándares como positivos es comprensible que desarrollen mecanismos apropiados. Por ejemplo, en América Latina contamos – salvo dos o tres excepciones – con sistemas nacionales de medición de la calidad (rendimiento escolar y análisis de factores asociados) antes de tener estándares. Dicho de otro modo, primero tenemos los sistemas de medición de la calidad y ahora después de varios años hemos comprendido que primero teníamos que definir qué estamos entendiendo por calidad.

Esto no es necesariamente malo puesto que los sistemas de medición de la calidad han definido en cierta medida un conjunto de estándares o contenidos dignos de ser medidos dada su importancia o relevancia. El trabajo pendiente es alinear los sistemas de medición a los estándares ya establecidos o a los que se desarrollarán en los próximos años. En los Estados Unidos se cuentan con parámetros no necesariamente vinculados a los diferentes estándares nacionales y de los estados para ver el avance académico. Por ejemplo los resultados históricos del SAT y un conjunto de pruebas que evalúan competencias relevantes para la graduación al salir de la escuela (high school) son consideradas como

parámetros para juzgar el progreso educativo. Hoy día, tanto los Estados Unidos como los países Latinoamericanos vienen prestando atención a los resultados de los estudios internacionales del rendimiento como parámetros importantes.

Las tensiones asociadas a los sistemas de medición apuntan fundamentalmente al sentido de las pruebas. Se argumenta que las pruebas solo miden aspectos susceptibles de ser explorados con ítemes de selección de respuesta (los llamados ítemes objetivos) o que no exploran necesariamente aspectos relevantes que si se consideran en los estándares como la expresión, la capacidad de argumentación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas de la vida cotidiana, entre otros aspectos.

Adicionalmente, se considera muchas veces que un buen estándar o expectativa podría perder su alcance si las comunidades educativas asumen como horizonte pedagógico el sistema de pruebas.

Ante estas críticas los sistemas de medición a nivel internacional vienen incorporando pruebas de desempeño (redacción, resolución de problemas manipulando material concreto, etc.) y ofreciendo señales claras a fin de que una eventual preparación para las pruebas se torne en algo positivo. No podemos negar que de alguna manera las pruebas (y más aún si acarrear implicancias como incentivos o promociones) condicionarán en buena parte los procesos de enseñanza y aprendizaje. La idea en este caso es que las pruebas se conviertan en una buena pauta.

De todos modos, y a pesar de que se mantenga un buen sistema que incorpore pruebas pertinentes alineadas a los estándares, siempre la cobertura de los instrumentos será parcial y existirá siempre el riesgo de un condicionamiento a lo que las pruebas exigen y cómo lo exigen. De esta manera consideramos que las pruebas nacionales deben de existir como una forma de medir el avance hacia los estándares, pero habrá de considerarse los alcances de la mismas, sus limitaciones y otras formas de evaluación que se sumen a un gran sistema de medición, monitoreo y evaluación de los estándares.



EVALUACIÓN DE ESTÁNDARES Y EVALUACIONES ESCOLARES

Viendo las cosas de este modo sería importante que los sistemas nacionales de medición o evaluación del rendimiento sean acompañados por otros sistemas que podrían transcurrir en distritos escolares, UGE o Direcciones Regionales de Educación.

Para ello, se podría recurrir a la asistencia técnica de expertos de las diversas universidades y centros de investigación a fin de conducir con solvencia estos procesos.

También, las escuelas podrían recibir cartillas y materiales diversos con respecto a cómo ir evaluando si realmente los alumnos están evidenciado los estándares o expectativas. Estos aspectos serán abordados en el capítulo relacionado a la propuesta de estándares para el Perú.

7. Tensiones vinculadas a la responsabilidad social

Los sistemas de medición desarrollados en América Latina, en los Estados Unidos y en los diversos países europeos han gestado de cierta manera procesos de responsabilización. Las familias, los empresarios, las universidades y diferentes organizaciones sociales han asumido que la educación pública debe de tener una calidad aceptable. Se ha comprendido que la educación es importante para incorporarse eficientemente al mundo del trabajo o a la educación superior. Por tanto, las exigencias se dirigen no solo al sistema en su conjunto sino también hacia las escuelas. Tal es así que hoy en día se habla de empoderamiento, de rendición de cuentas y de vigilancia ciudadana como procesos muy complejos que muchas veces desembocan en tensiones institucionales.

Los problemas y las tensiones en este aspecto estarían asociadas a la insuficiente delimitación de roles o espacios donde cada cual tendría que participar. Al respecto una gran cantidad de estudios muestran que muchas veces la noción de participación o de rendición de cuentas ha dado lugar a normativas que más bien apuntan al cogobierno de las escuelas conjuntamente con los padres de familia o estancias ajenas a la institución escolar, que en la mayoría de los casos no cuentan con la preparación ni el criterio suficiente para decidir sobre aspectos de carácter especializado tanto en lo curricular como en lo administrativo. De esta manera, el carácter objetivo de los estándares y la socialización oportuna de los resultados de los sistemas de medición que pudieran coexistir exigen formar y establecer canales pertinentes para expresar sugerencias, alcanzar denuncias, participar y estar informados con respecto a logro de aprendizajes.

8. Tensiones vinculadas a las implicancias

El hecho de contar con estándares y con sistemas de medición de la calidad (rendimiento escolar) ha dado lugar sistemas de incentivos en diversos lugares de los Estados Unidos y en algunos países de América Latina. La lógica es aparentemente simple en teoría pero controvertida a la vez. Aquellos profesores que posibilitan un mayor avance de sus alumnos estarían en condiciones de recibir incentivos, incrementos salariales o promociones a niveles mejor remunerados. Por otro lado, los profesores que no han conseguido avances importantes tendrían que recibir las ayudas necesarias. De no evidenciarse un avance significativo ese profesor tendría impedimentos objetivos para seguir ejerciendo su labor.

El problema de los incentivos ha sido ensayado de manera experimental en algunos países de la región como Chile, Uruguay y Colombia, entre otros. Casi siempre el gremio, federaciones o los colegios de profesores han cuestionado tales medidas y las han catalogado de arbitrarias, neoliberales o interesadas. Es razonable que se produzcan tales reacciones pues fundamentalmente el profesorado en América Latina (y en otras partes del mundo) ha sostenido una perspectiva profesional funcionaria caracterizada por la no aceptación de políticas salariales diferenciadoras y vinculadas al desempeño. Así, el sentimiento de cuerpo homogéneo, donde los años de servicio se constituyen prácticamente en el único criterio para garantizar mayores ingresos, es con mucha frecuencia el argumento más defendido.



CUANDO NO HAY OPORTUNIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Se percibe que los problemas y las tensiones emergen de manera más profunda en aquellos contextos educacionales donde el Estado no garantiza oportunidades equitativas para que los docentes puedan desarrollarse profesionalmente. De ahí que en realidades tan inequitativas como el Perú el proceso tendría que considerar una agresiva capacitación y reorientación de las entidades formadoras a lo que las expectativas plantean. En otras palabras, los estándares de rendimiento estarían asociados directamente a estándares de desempeño docente exigentes.

Para alcanzar esos estándares de desempeño docente las oportunidades para formarse y capacitarse tendrían que ser equitativas y siempre de calidad. De gestarse las cosas así es probable que en el mediano plazo las políticas de incentivos asociadas al desempeño docente puedan tener una mayor trascendencia.

En otros casos, la desconfianza hacia los ministerios de educación como instancias rectoras de estos procesos encaminados a ofrecer incentivos al desempeño hacen que los docentes sigan reacios a concebir otros mecanismos que sean complementarios a la acumulación de años para subir de nivel o categoría. Los miedos son en cierta medida justificados. Por ejemplo, en el Perú un decreto ley (N° 26011) dictado a inicios de los 90 hablaba de la creación de un sistema nacional de medición que pretendía reasignar (a zonas alejadas) a los profesores o autoridades que no consigan buenos resultados con sus alumnos.

Ahora bien, el establecimiento de implicancias para las escuelas y para los profesionales de la educación exigiría una reflexión clara sobre qué hacer con las escuelas y los profesores que no se han comprometido suficientemente con el logro de las expectativa o que carecen de recursos suficientes. Un claro ejemplo de una política pensada positivamente la tenemos en Chile con el Programa de las 900 Escuelas orientado a potenciar y optimizar el funcionamiento de los establecimientos con los puntajes más bajos en el SIMCE (sistema nacional de medición de la calidad). Otros programas desarrollados en la región y en los Estados Unidos refieren acciones positivas y potenciadoras en el profesorado que estaría careciendo de competencias necesarias para alcanzar los estándares.

9. Tensiones vinculadas con la naturaleza de las asignaturas

Cada asignatura tiene una lógica interna y una naturaleza que por lo general se refleja en formas especiales de organizar los currículos nacionales. En el caso de los estándares se evidencian al menos dos tendencias. La primera de ella que aboga por la necesidad de desarrollar estándares para todas las asignaturas bajo un mismo formato.

La segunda, que considera que los estándares deben de ajustarse y ser respetuosos de la naturaleza de cada una de las asignaturas en estudio. En este caso la ex-

perencia internacional muestra que el tener un solo modelo podría ser muy restrictivo para trabajar las diferentes asignaturas.

Revisemos el caso de lenguaje o lengua materna que por lo general no se asocia a una linealidad u orden que bien podría vertebrar un estándar en matemática. O en ciencias donde se podrían determinar aspectos horizontales como la experimentación, la apropiación de ideas científicas y otras dimensiones. En este caso, se evidencia que por lo general los estándares se presentan bajo formatos especiales (no necesariamente 100 % diferentes entre sí) en las asignaturas de matemática y lenguaje.

Por ejemplo, los estándares colombianos, chilenos y de buena parte de los Estados Unidos evidencian diferencias de formato entre las asignaturas señaladas. Recordemos además que en el estado de California se abandonó un formato único después de que los expertos manifestaron que era demasiado restrictivo.

Otra tensión importante se ha generado al momento de decidir si se elaboran estándares vinculados a disciplinas (asignaturas) o se ensayan otras formas que suponen desarrollar estándares interdisciplinarios y/o multidisciplinarios (que integren varias asignaturas). Sin lugar a dudas el trabajar bajo estándares que comprendan varias disciplinas podría permitir compartir responsabilidades entre los docentes, identificar con mayor soltura cómo el logro de un estándar se asocia con el logro de otros y usar de manera más racional el tiempo escolar, entre otras ventajas que suponemos.

ESTÁNDARES Y MULTIDISCIPLINARIEDAD

Pese a lo que se diga, los profesores siguen siendo formados para dominar la enseñanza de un conjunto de disciplinas y materias.

Manejan libros y materiales dedicados exclusivamente a asignaturas independientes y todavía no hay evidencias consistentes que nos digan si una formación para una enseñanza multidisciplinar no llevará a que siempre una disciplina sea menos abordada o escasamente enfatizada que otras. De todos modos, se percibe una tendencia a establecer puentes entre las diversas disciplinas y a promover los estándares como un esfuerzo colectivo que puede ir más allá del profesor de la asignatura.

Pensamos que aún es muy temprano para determinar los impactos de estas experiencias. Asimismo, se estima que tal vez pueda ser pertinente ofrecer en un primer momento los estándares de cada una de las disciplinas y a la vez estándares interdisciplinarios a fin de que las comunidades educativas comprendan las relaciones que existen entre los estándares y las múltiples posibilidades de trabajo cooperativo al interior de las escuelas.

10. Tensión asociada con el nivel de especificidad

Todos esperamos que los estándares sean tan claros, precisos y objetivos de tal modo que todos sepamos en qué consiste lograrlos y qué evidencia debe de considerarse como indicador válido. Es más, se desea que todos los maestros de un determinado país, región, estado, región o distrito escolar entiendan de la misma

manera al menos lo que implica que un alumno llegue al estándar. De no ser así de claro el estándar o las expectativas no habría razón alguna para formularlos con tanto cuidado y esmero.

Esta condición de especificidad muchas veces es cuestionada como una forma de restringir la creatividad, la innovación o las posibilidades para alcanzar el estándar bajo otras formas alternativas. Por otro lado se argumenta que los estándares amplios o flexibles ofrecerán mayores posibilidades para que las escuelas construyan sus propios diseños y programas. Según nuestra revisión de estándares en el ámbito internacional consideramos que la gran mayoría de ellos se presentan como muy generales y hasta en cierta medida ambiguos. Esto nos hace suponer que tal vez se le habría prestado una mayor importancia a la participación social y a la construcción misma de los enunciados que a investigar si los profesores están comprendiendo con claridad la intención educativa de los estándares. En nuestro entender los procesos orientados a la construcción de estándares tendrían que incluir investigaciones destinadas a calibrar el entendimiento de los docentes acerca del estándar.

Ante esta tensión consideramos que los estándares deben ser muy específicos a fin de que no pierdan en los otros niveles de concreción del currículo (proyecto curricular del centro educativo, programa de la asignatura que hace el profesor, etc.) su nitidez. Un estándar puede ser específico señalando qué deben de dominar los alumnos y de qué manera deben de evidenciar que poseen esos contenidos, capacidades o competencias. Pero en ningún momento tendrían que señalar los caminos para alcanzar el estándar ni los estímulos sociales, culturales o contextuales que tendrían que estar presentes en el propio acto evaluador. De esta manera los estándares – que siempre tendrían que ser pocos en número – se convertirían en horizontes pedagógicos claros y por ende los alumnos tendrían oportunidades más equitativas para conseguirlos.

Este último aspecto ha suscitado muchas reflexiones en el marco de esta consultoría. Pensamos que si los estándares no comunican con solvencia, objetividad y claridad es probable que las inequidades en cuanto a expectativas se mantengan al interior de nuestros sistemas educativos. Es esperable que si el estándar es muy general y vago los profesores menos preparados tengan una representación menos ambiciosa y poco exigente tal como sucede hoy en día con nuestra estructura curricular. Actualmente cada profesor determina qué se esperará de sus alumnos y qué se tendrá que considerar como óptimo para decidir la promoción a cursos o años superiores. Es ahí donde los estándares de desempeño tendrían que jugar un papel trascendental para comunicar claramente qué implica alcanzar cada uno de los estándares. Compartimos plenamente las demandas por flexibilización pero se estima que esas demandas bien podrían ser satisfechas si la política de estándares promueve la innovación escolar, la contextualización (diversificación) y la libertad de enseñanza a fin de que cada centro educativo decida qué modelo, didáctica o sistema de enseñanza es el más adecuado para cumplir los estándares al más alto nivel. Es probable este proceso sea lento en un país de tradición centralizada como el nuestro y de alguna manera plantearía una nueva tensión de carácter político entre estándares y la necesidad de gestar procesos más decididos por descentralizar pedagógicamente nuestro sistema.

11. Tensión asociada a la presencia de estándares valóricos

Los diferentes tratadistas señalan casi unánimemente que no es pertinente el desarrollo de estándares que nos hablen de normas, actitudes y valores. Argumentan que en la selección de aquellos aspectos vinculados con la formación de la persona surgirían tensiones de carácter religioso, político, cultural e ideológico. Es más, se resalta que este tipo de estándares podrían generar rechazo por parte de los grupos, regiones o provincias caracterizados por la multiculturalidad o la presencia mayoritaria de población autóctona. De todos modos, el tema es casi siempre abordado en las comisiones encargadas de elaborar estándares sin llegar en la mayoría de los casos a acuerdos importantes.

El asunto es complejo y tenemos ya como antecedente las interminables sesiones y feroces debates sobre los estándares de ciencias sociales y humanas en gran parte de los Estados Unidos. Si bien no tenemos mayores antecedentes sobre estas tensiones y sus impactos en los estándares de matemática y lengua materna, consideramos que quizá podría ser recomendable no iniciar con este tipo de estándares en nuestro país. O en su defecto, podría verse la posibilidad de identificar un conjunto de normas de convivencia de amplio consenso por parte de los diferentes grupos religiosos, culturales y políticos. Recordemos que en las conclusiones del Acuerdo Nacional por la Educación (2001) los diferentes segmentos consultados de nuestra sociedad consideraron necesario desarrollar estándares valórico–actitudinales.

ESTÁNDARES VINCULADOS CON NORMAS DE CONVIVENCIA

Por lo expuesto, se considera que la presencia de estándares vinculados con normas de convivencia podrían hacer alusión a: la solidaridad, la honradez, la higiene, la protección del medio natural, la paz, el diálogo, el consenso, la disciplina y la perseverancia entre otros contenidos.

Pero al contar con este tipo de estándares tendríamos que de alguna manera vincularlos o anclarlos a las asignaturas (sería algo ilógico tener un curso de valores o normas) y también pensar en la evaluación.

Esto último pondría de manifiesto la escasa posibilidad de evaluar valores o normas con una prueba nacional de selección de respuesta o de respuesta extendida en el mejor de los casos. Ante este impedimento el desafío aquí sería cómo otorgar a las escuelas mismas la responsabilidad de evaluar, monitorear y comprometerse con el logro de estos estándares o expectativas.

12. Tensiones asociados al dominio de estándares en escuelas de calidad

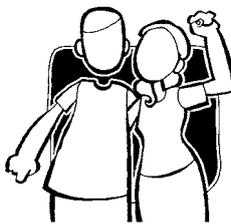
Muchos países latinoamericanos que evidencian muy bajos puntajes en los estudios internacionales de rendimiento cuentan un segmento de educación privada, subvencionada y hasta pública con logros de elevado nivel. Estas

escuelas de calidad o excelencia estarían rindiendo tal igual que las mejores escuelas de los países del primer mundo. Pero ¿qué pasaría con estas escuelas, profesores y alumnos?, ¿de qué manera les planteamos expectativas altas que si son capaces de alcanzar?, ¿qué impacto tendría en estas escuelas un conjunto de estándares básicos o mínimos? Estas interrogantes se las han hecho muchos expertos al momento de decidir el alcance los estándares y por lo general se han optado por estándares básicos pensando en la mayoría de los alumnos.

El debate en torno a este punto ha girado casi siempre entre dos polos. Unos quienes claman por estándares elevados o de excelencia y otros que pensando en la mayoría más bien proponen estándares básicos. Todos los argumentos son válidos hasta cierto punto. Si ponemos estándares de excelencia (de nivel internacional) muchos podrían desmoralizarse o desanimarse debido que podrían percibir las metas como inalcanzables.

Por su parte si colocamos estándares básicos un segmento podría percibir estas expectativas como ya logradas y poco desafiantes. Otros ubicados muy cerca de los estándares los podrían alcanzar con mayor rapidez y llegar a la falsa conclusión de que no pueden aspirar hacia metas más ambiciosas.

Pensamos que de alguna manera sería factible encontrar soluciones que trasciendan las intenciones de calibrar la dificultad de los estándares hacia los extremos.



¿ESTÁNDARES INTERMEDIOS?

Quien sabe un aporte importante consistiría en que se desarrollen estándares básicos, intermedios y de excelencia a fin de que todos los centros educativos tengan desafíos que vayan más allá de sus niveles de rendimiento actuales.

De esta manera, los estándares serían ampliamente inclusivos y plantearían para todos desafíos altos.

Sin embargo no se vaya a pensar que por esto se plantea estándares a la medida de cada grupo. Todo lo contrario, consideramos que con una fórmula de este tipo todos los alumnos tendrían como fin el alcanzar los estándares de excelencia teniendo para ello un itinerario de calidad (estándares básicos o intermedios) que ofrecería fases progresivas por las cuales habría que transitar.

13. Tensiones asociadas a la desarticulación entre colegio y educación superior

Es innegable que los sistemas de examinación para acceder a la educación superior y los requisitos que exige el mundo laboral de alguna manera condicionarían un mayor o menor interés por alcanzar las expectativas escolares. Hoy en día muchos países cuentan con sistemas de examinación (el Perú es uno de ellos) para ingresar a la universidad o a los institutos que exigen a los alumnos contenidos o capacidades muy diferentes a las que han venido sustentando las reformas curriculares de la enseñanza media. Se crea así la necesidad de matricularse en

academias pre-universitarias para aprender aquellos contenidos (muchas veces del nivel superior) y destrezas tales como trucos o sistemas de memorización mecánica a fin de asegurar una vacante. De esta manera, el alcanzar niveles altos durante la secundaria no constituye para la mayoría en una meta.

De igual manera, los alumnos pasan 5 años en la secundaria peruana sabiendo que el mundo del trabajo no considerará qué se aprendió durante ese tiempo. No existe (en nuestro país y en muchos países de la región) un certificado o diploma, que sea valorado por las entidades de enseñanza superior y las empresas, que nos hable del nivel de competencias alcanzadas por los alumnos. El problema aquí es que la secundaria para la gran mayoría de los alumnos carece de sentido pues este nivel no se encuentra articulado con la inserción de los egresados.

La solución es más compleja de lo que parece y plantea la necesidad de que las empresas y las instituciones que imparten enseñanzas postsecundarias perfilen sus criterios de admisión o contratación a buena parte de los estándares. Esto implica por ejemplo que las universidades mejoren sus pruebas y las vinculen con aquello que se espera en la secundaria y por ende motiven a los alumnos por un estudio esforzado y ambicioso en ese nivel. Por su parte las empresas podrían considerar parte importante de los estándares para decidir la contratación de los egresados de la secundaria. Esto sería importante y de alguna manera se alinea con las actuales preocupaciones del sector empresarial latinoamericano con respecto a la escasa calidad de los jóvenes al terminar la media.

Encarar esta tensión exigiría mucho diálogo y un franco compromiso de las instancias implicadas en este problema de articulación. Asimismo, tendría que decidirse sobre de qué manera se refuerzan los estándares con sistemas de acreditación al finalizar la secundaria que podrían ser sobre la base de pruebas nacionales o descentralizadas. También, se han venido ensayando – por ejemplo en el Brasil – mecanismos voluntarios y libres donde cualquier alumno puede ser examinado en procesos nacionales.

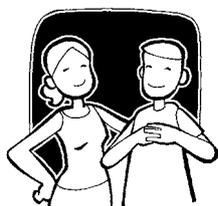
14. Tensiones vinculadas a la relación estándar-estructura curricular

La relación entre estructura curricular (programas curriculares nacionales) y estándares sigue siendo polémica. En algunos tratados se equipara estándares con programas nacionales y en otros se señala que los programas nacionales se constituyen en la base o punto de partida para la generación de estándares. Se dice además que los estándares suponen una selección y especificación mayor que los programas curriculares.

Así, las interrogantes que surgen con frecuencia son ¿si el estándar define calidad qué papel juegan los programas nacionales?, ¿cuál será el peso o valor de ambos parámetros?, ¿no será que las escuelas se orienten fundamentalmente al logro de los estándares y dejen de lado los programas?, ¿no serán los estándares realizaciones similares a los programas curriculares?, ¿qué pasaría si nos quedamos solamente con los estándares?, entre otras.

Esta tensión plantea básicamente el papel que se le asignará a los programas nacionales si se gesta una política de estándares que alinea pruebas, textos, formación de maestros y preparación de insumos para la enseñanza. También, queda la pregunta si los programas deben de ajustarse a los estándares o los estándares a los programas. Se podría añadir a esta problemática el hecho de que muchos estándares son muy numerosos, cuando se sostiene desde el punto de vista conceptual que los estándares son un puñado de contenidos considerados como trascendentales o inaplazables. Entonces, si muchos estándares son tan amplios como los programas nacionales ¿dónde está lo trascendental o fundamental? La tendencia norteamericana – percibida en muchos estados – es considerar a los estándares como programas curriculares altamente operacionalizados y focalizados en lo más importante.

En este punto cabría diferenciar entre programa curricular y estándar propiamente tal. En el primer caso, los programas curriculares incluyen un listado más amplio de contenidos, indicaciones pedagógicas, sugerencias metodológicas y las intencionalidades de las asignaturas. En cambio, el estándar podría implicar o no una selección de los programas pero su intencionalidad es operacionalizar la calidad en una determinada asignatura con la intención de que todos sepan sin ambigüedad qué es lo que se espera de los alumnos. Pero también se podría proponer una optimización de los programas curriculares a fin de que comuniquen con claridad cuáles son las expectativas prescriptivas del sistema educativo.



DIÁLOGO NECESARIO

Independientemente de cómo se encaren las cosas es claro que tendría que existir un buen nivel de comunicación y un trabajo coordinado entre los expertos que elaboran el currículo y aquellos que elaboran los estándares.

Esta tarea sería muy difícil de cristalizar si se persiste en concebir el trabajo curricular y el de desarrollo de estándares como comisiones que se forman y se desarticulan en momentos especiales. Tendría que comprenderse que ambas tareas requieren revisión constante, investigación del más alto nivel y monitorear constantemente cómo se encarnan cada uno de los aspectos en las prácticas que transcurren en las aulas.

III. Cómo establecer estándares en el Perú

Formulamos a continuación una propuesta integral para el establecimiento de estándares de rendimiento para el Perú, bajo la certeza de que no bastaría formular estándares si no cuentan con oportunidades propicias para cristalizarse en las aulas. Por ello, se considera que una cultura o política de estándares en educación exigiría alinear una serie de componentes y acciones de nuestro sistema educativo a fin de garantizar el logro de las expectativas. Esto es importante pues, si bien algunos países de la región han desarrollado estándares de logro o rendimiento, ninguno de ellos ha desarrollado estándares de oportunidades de aprendizaje que soporte una implementación efectiva y que se refleje en mejores rendimientos.

La propuesta que ahora presentamos contempla las siguientes dimensiones:

- Política
- Organizativa
- Técnica especializada
- Alineamiento de otros componentes
- Implementación
- Recursos humanos
- Propuesta de cronograma y fases
- Propuesta comunicacional y de difusión (prensa radial y escrita)
- Recomendaciones finales

1. Política educativa

Seguindo al especialista Guillermo Ferrer (2001) debemos de considerar que si bien los estándares implican un trabajo técnico, este en buena parte se supedita a un conjunto de decisiones de carácter político. Tal es así que el primer paso será el establecimiento de compromisos –ojalá interpartidarios y donde se vean reflejadas las aspiraciones nacionales – y miradas en común que permitan institucionalizar una instancia encargada de desarrollar los estándares nacionales. De ahí que se estima que el establecimiento de una condición política favorable sería el primer paso al establecimiento de una política de estándares que vaya más allá de la simple formulación de listados de expectativas.

Pero no olvidemos que en nuestro país se señalaba como un pendiente el no contar aún con un proyecto educativo nacional. Ahora ya contamos con una mirada común y de consenso que contiene qué esperamos de nuestro sistema educativo y que debemos hacer todos juntos por elevar nuestra calidad, reducir las inequidades y solventar un desarrollo sostenible sobre la base de una

población bien educada. Por tanto, consideramos que este tema ya no está pendiente en nuestra agenda política el desarrollo de estándares no debería generar rechazos y controversias políticas. Es así que podríamos considerar muy bien al Proyecto Educativo Nacional (PEN) como un espacio significativo para proyectar la necesidad de contar con estándares.

También, en el nivel político tendría que definirse – remitiéndose a expertos o a la opinión de consultores – el alcance de los estándares, las asignaturas que se considerarían, el carácter de los mismos (voluntarios o prescriptivos) y quien será la instancia encargada de liderar todo este proceso. Estos y otros aspectos son presentados a continuación a manera de menú de alternativas. La posición o recomendación del autor del presente informe al respecto se han marcado con un leve sombreado. Veamos:

DIMENSIÓN POLÍTICA		
Propuesta 1	Propuesta 2	Propuesta 3
Comenzar con estándares de las asignaturas principales (áreas de desarrollo) como Lógico Matemática (matemáticas), Comunicación Integral (lenguaje), Ciencia y Ambiente (ciencias naturales) y Personal Social (ciencias sociales).	Iniciar el proceso con una sola asignatura. Podría ser matemática o lenguaje preferentemente. Luego se pasaría a otra asignatura y así sucesivamente hasta alcanzar muchas asignaturas o al menos las principales.	Iniciar con lenguaje y matemática al mismo tiempo en vista a que son las asignaturas claves o fundamentales para el logro de las otras. No es recomendable que en una primera fase se incluya en la agenda estándares para el área de personal social pues generaría mucha polémica y debate.
Desarrollar estándares voluntarios de tal manera que las escuelas tengan la potestad de asumirlos o no. Cada escuela es libre de considerar los estándares como algo deseable para todos los alumnos.	Los estándares deben de ser prescriptivos u obligatorios. Esto implica una política de monitoreo constante para saber cómo se van alcanzando los estándares en las escuelas.	Los estándares deben de ser prescriptivos u obligatorios. El carácter de obligatorio tendría que ser entendido como el asumir como horizonte pedagógico el estándar al cual uno se irá aproximando progresivamente. De ser así los sistemas de medición valorarían cómo vamos llegando al estándar.
Una instancia del Ministerio de Educación liderará la política de estándares.	Una instancia ajena al Ministerio de Educación elaborará con independencia los estándares.	Una instancia del Ministerio de Educación con elevada independencia técnica liderará la política de estándares.
Los partidos políticos no tendrían que participar a este nivel de definición pues contaminarían un proceso muy especializado y técnico.	Los partidos políticos tendrían que participar en las diferentes fases del trabajo político y técnico.	Los partidos políticos tendrían que comprometerse en no variar o trastocar los acuerdos que se definen políticamente.
Las ONG educativas, las asociaciones y el CNE no tendrían que participar en este nivel de definición política.	Solo algunos podrían formar parte de esta definición política de los estándares para el Perú.	La instancia encargada de dirigir el proceso para establecer estándares tendría que integrar a las diversas instituciones sociales para lograr una voluntad política a favor de los estándares.
Los estándares deben de ser básicos o mínimos pero que garanticen una calidad deseable.	Los estándares deben de ser de excelencia y comparables a los que se tienen en los países desarrollados.	Se pueden construir estándares básicos, intermedios y de excelencia para una misma asignatura.
Se forma una Comisión Nacional temporal para el Establecimiento de Estándares.	Se conforman varias comisiones de trabajo a fin de que vayan estableciendo los consensos de manera progresiva.	Se forma una Comisión Nacional permanente para el Establecimiento de Estándares.
Se asume el término expectativa de logro. Estándar hace más alusión al ámbito empresarial	Se asume el término de competencias terminales o finales de año x asignatura.	Se asume el término estándar como deseable por ser de uso internacional y tener una mayor fuerza comunicativa.



2. Organizativa

Una instancia, componente o ámbito especializado necesita una estructura organizativa que permita otorgar fluidez, armonía y legitimidad al trabajo realizado. Ante esto se recomienda asumir un modelo sencillo y no burocrático para el funcionamiento de la instancia encargada de hacer los estándares y proponer políticas al respecto. Nuevamente se presenta un cuadro con diversas propuestas y la recomendación del autor del informe siguen en la tercera columna y sombreado. Veamos:

DIMENSIÓN ORGANIZATIVA		
Tendría que existir una sola instancia de trabajo que es la técnica. No sería necesario conformar comités o instancias consultivas.	Tendría que existir tanto la dimensión política como técnica pero sin intervención de otras instancias consultivas por encima.	Tendría que existir un comité o consejo consultivo conformado por personalidades del acontecer educacional. Este consejo consultivo jugaría de articulador de los dinanismos políticos y técnicos.
La designación de personas a los cargos técnicos dentro de la Comisión o instancia encargada tendría que ser por concurso nacional de méritos.	La designación de los miembros de la comisión tendría que ser política a fin de garantizar apoyo por parte del gobierno.	La designación de personas a los cargos técnicos tendría que ser respaldado por concursos públicos en los ámbitos nacional y latinoamericano en general.
La comisión ofrecerá alcances para los otros componentes del sistema.	La comisión ofrecerá pautas y recomendaciones para las otras unidades o componentes del sistema educativo, las puedan asumir o no.	La comisión tendría que incorporar personas con experiencia encargadas de ir tejiendo las relaciones entre los estándares y los otros componentes del sistema educativo.
Los expertos líderes del proceso de la comisión podrían reemplazarse cada año o cada dos años. El trabajo es a tiempo completo y remunerado según parámetros nacionales.	Los expertos líderes del proceso tendrían que ser personas que participen como ad honorem o en su defecto con una dedicación a medio tiempo y remunerado según escala salarial del Ministerio de Educación (funcionarios estables).	Los expertos líderes del proyecto o comisión encargada de desarrollar los estándares tendrían que trabajar a tiempo completo y según una escala remunerativa internacional. Se tendría que procurar una permanencia amplia de estos especialistas y no estar renovándolos con cambios de ministro o gobierno.

3. Técnica especializada

Elaborar estándares y conducir una política comprometida con el logro de los mismos no es una tarea fácil. Por otro lado, la tarea técnica demandará la conformación de un staff de profesionales muy bien preparados que se encarguen transitar por las diferentes fases técnicas del proceso. A continuación se presenta una propuesta orientada al desarrollo de estándares y su establecimiento en el Perú.

FASES PARA LA CONSTRUCCIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE ESTÁNDARES	
1. Lanzamiento del proyecto de establecimiento de estándares en un evento sobre el tema.	En el evento estarían profesionales de diversa índole, fuerzas armadas y policiales, políticos, empresarios, profesores de las asignaturas (en no menos del 40 %), investigadores especializados ya sea en matemática o en lenguaje y padres de familia organizados. Tendría que terminar el evento con compromisos, expectativas generales con respecto a los perfiles de salida de los alumnos. Se identifican capacidades – contenidos terminales o de salida para cada uno de los años asignaturas.
2. Selección de los expertos	Por concurso internacional. El Consejo Consultivo puede proponer y debe de dar su visto bueno a cada experto seleccionado. A lo menos se requiere un equipo a tiempo completo (5 personas al menos).
3. Acopio de información y estudio	Sobre modelos de estándares. Sobre procedimientos para la construcción. Sobre implementación de estándares. Se operacionalizan las intenciones generales de política y se elevan al Consejo Consultivo.
4. Preparación de un plan de trabajo	Con fases bien delimitadas y productos esperados en el tiempo (según un cronograma). Se hace una propuesta de los expertos de las asignaturas que participarían. El Consejo Consultivo de la comisión revisa el plan de trabajo respectivo.
5. Presencia de uno o más consultores internacionales	Para revisar el plan de trabajo. Se trabaja con ellos la organización de los equipos por asignaturas (se asume en esta propuesta que se construirán estándares de lenguaje y matemática para la educación primaria).
6. Viaje del equipo técnico a los EEUU (se recomienda el estado de Vermont o Nueva York)	Viajarán las cabezas de los equipos técnicos y dos o tres miembros expertos del Consejo Consultivo (7 personas a lo mucho). Para conocer de cerca una experiencia de generación e implementación de estándares. Para entrevistar a los técnicos. Para conocer los pormenores de los procesos de consulta a la sociedad civil y los resultados. Para entrevistarse con los políticos que lideraron el proceso. Para conocer los aspectos comunicacionales vinculados a los estándares. Para visitar escuelas y conocer el impacto de los estándares en directivos, profesores, alumnos y padres de familia. Para visitar y conocer de cerca de las instancias acreditadoras o evaluadoras.
7. Definición de formato	Se revisan varios modelos y se diseña un formato para cada una de las asignaturas (matemática y lenguaje). Aquí participan todos los integrantes del equipo técnico y los expertos que liderarán el desarrollo de estándares para las asignaturas señaladas. Si bien se espera diferencias de formato entre matemática y lenguaje deben de existir elementos comunes que los identifiquen como partes de un mismo proyecto. Se decide también si se trabajará con contenidos, capacidades, competencias. En este caso se recomienda trabajar con contenidos que reflejen directamente qué capacidades deben ser alcanzadas a propósito de determinados contenidos (no separar capacidad / competencia de contenidos escolares vinculados con las asignaturas en estudio). El formato diseñado se tendría que someter al juicio de expertos en estándares y/o currículo. Asimismo, tendría que existir una validación del formato (que define la especificidad y otros aspectos cruciales) por parte de maestros destacados e investigadores de las universidades y asociaciones que realizan estudios educacionales. Se elabora también un manual para la generación y redacción de estándares de contenido y desempeño. El formato, los manuales y demás textos deberían evitar hacer alusión a modelos pedagógicos contemporáneos.
8. Conformación de los equipos para cada una de las asignaturas	Se selecciona a 5 maestros del nivel primario con una destacada labor docente. Se selecciona a 3 investigadores expertos para cada uno de los equipos de trabajo (matemática y lenguaje), Se integra a cada equipo disciplinar un experto en evaluación del rendimiento a nivel de sistema educativo.

9. Capacitación a cada uno de los equipos disciplinares	<p>En la redacción estándares.</p> <p>En la formulación de indicadores, metas y expectativas.</p> <p>En la manera de seleccionar lo más relevante o trascendental de la estructura curricular.</p> <p>En los fundamentos más actuales y pautas pedagógicas para cada una de las asignaturas.</p>
10. Acreditación / evaluación de los miembros de los equipos	<p>Eventualmente se pueden eliminar a las personas que no alcancen un nivel satisfactorio.</p> <p>Se evaluará en el ejercicio pleno de las diferentes tareas que tendrían que desempeñar.</p> <p>Se podría certificar a los miembros de cada equipo que alcancen los estándares esperados.</p>
11. Los equipos disciplinares realizan una primera selección de capacidades - contenidos	<p>Considerando la estructura curricular.</p> <p>Considerando el Proyecto Educativo Nacional.</p> <p>Considerando estándares de los EEUU, países europeos, latinoamericanos y asiáticos.</p> <p>Considerando textos pertinentes para cada de las asignaturas.</p> <p>La selección de los contenidos relevantes o trascendentales debe ser justificada tomando en consideración los últimos avances internacionales en cuanto a las asignaturas.</p>
12. Validación de la selección	<p>En un grupo más amplio de docentes del área e investigadores.</p> <p>En la validación se pueden hacer correcciones, sugerencias e incluso eliminar contenidos.</p> <p>Se recomienda seguir el sistema de Juicio Humano Sistemático propuesto por James Popham (1980) para validar realizaciones con la ayuda de jueces.</p> <p>La validación tendría que incluir sesiones de conversación y análisis.</p>
13. Primera redacción de los estándares de contenido	<p>Los miembros de la comisión y los expertos de las diversas asignaturas se abocan a la redacción de los estándares de contenido.</p> <p>La manera de redactar estándares de contenido tendría que estar presente en un manual previamente conocido por todos.</p>
14. Revisión técnica de la 1ra redacción de estándares de contenido	<p>5 Expertos externos por asignatura revisan las realizaciones por separado y pueden: hacer sugerencias, corregir algunos enunciados, proponer otros contenidos, etc.</p> <p>Pueden ser expertos internacionales.</p> <p>Luego de la revisión por separado los expertos se juntan a lograr un informe de consenso de cada uno de los listados priorizados.</p>
15. Optimización de los estándares de contenido	<p>Se hacen las correcciones del caso.</p> <p>Participan los miembros de la comisión disciplinar.</p> <p>Se tiene mucho cuidado en el lenguaje y en que se cumpla fielmente con los aspectos del formato.</p>
16. Validación amplia entre profesores y expertos la primera versión de los estándares de contenido de matemática y lenguaje.	<p>Se hacen las correcciones del caso.</p> <p>Este proceso no se hace por votación o por mayoría. Como proceso técnico cada opinión o sugerencia tendría que estar sustentada y debatida suficientemente.</p> <p>Se ensambla la primera versión de estándares de contenido.</p> <p>Todas las decisiones de optimización o eliminación de enunciados deben de ser justificadas,</p>
17. Se prepara la primera versión de los estándares de desempeño (estándares de evaluación)	<p>Participan los docentes de cada asignatura, investigadores y evaluadores profesionales.</p> <p>Son muy específicos estos estándares e incluyen qué evidencia en concreto debe de evidenciar el estudiante para inferir que domina o no aquello que debe de dominar.</p>
18. Se validan los estándares de desempeño con la ayuda de 5 jueces expertos de cada asignatura	<p>Se recomienda que primero revisen separadamente los estándares (juicio humano sistemático de James Pophan).</p> <p>Luego los expertos de cada asignatura hacen las correcciones del caso de manera conjunta.</p> <p>Producen estos jueces un documento de consenso.</p> <p>Los jueces deben de contar con los estándares de contenido.</p>
19. Se optimizan los estándares de desempeño	<p>Se hacen las correcciones del caso.</p> <p>Participan los miembros de la comisión disciplinar.</p> <p>Se tiene mucho cuidado en el lenguaje y en que se cumpla fielmente con los aspectos del formato.</p>
20. Se someten los estándares de desempeño a un proceso de validación ampliado	<p>Participan expertos, investigadores, profesores de las asignaturas, etc.</p> <p>Las decisiones no se harían por votación ni por voluntad de la mayoría. Las opiniones deben de ser sustentadas y analizadas técnicamente.</p> <p>Se hacen las correcciones del caso y se ensambla un nuevo documento mejorado.</p> <p>Se proporcionan los estándares de contenido.</p>

21. Comparación internacional de los estándares y calibración	Se comparan los estándares de lenguaje y matemáticas del 1ro al 6to grado de primaria con otros estándares internacionales. Se calibra según juicio de experto si el nivel de exigencia de cada estándar es óptimo. Se ordenan los estándares en una progresión para cada año – asignatura según sean básicos, intermedios o de excelencia (en caso se acepte la propuesta).
22. 1ra Redacción de los estándares de contenido y de desempeño	Siguiendo el formato definido por los expertos. No habrá referencia a modelos pedagógicos en los estándares. La presencia de al menos un evaluador o tecnólogo educativo serian necesarias en esta fase. La presencia de psicólogos evolutivos y del desarrollo tendría que ser considerada. Así como expertos en evaluación de aula, expertos en evaluación a nivel de sistema, etc.
23. 1ra Investigación de los estándares (Objeto: conocer si los estándares expresan con claridad aquello que se quiere alcanzar con los alumnos)	Se realizan varias investigaciones con el objeto de conocer si los estándares están suscitando similares expectativas en los docentes. Para ello se podrían desarrollar estudios vía la aplicación de cuestionarios. También se podrían desarrollar entrevistas a docentes donde ante cada enunciado deberían de responder el sentido, el alcance y lo que implicaría en cuanto a desafío didáctico. Estos estudios permitirán hacer ajustes y precisar con mayor claridad qué se espera en cada uno de los estándares. Se considerarán como sujetos en los diversos estudios profesores, directores, especialistas de los órganos desconcentrados, funcionarios ministeriales encargados de las unidades relacionadas con el currículo, la capacitación docente, textos escolares y medición de la calidad (UMC), entre otras.
24. Optimización de los estándares de contenido y desempeño	Se hacen las correcciones y ajustes necesarios a los estándares que no comunicaban con claridad aquello que se desea alcanzar con los alumnos. Se colocan ejemplos, pies de página y anexos que posibiliten mayor comprensión de los estándares que suscitaban mayor amplitud o variedad de respuestas. Se hacen correcciones también al formato y a la manera de presentar los estándares (en caso se perciba que es necesario).
25. 2da investigación sobre los estándares de contenido y desempeño	Se consulta nuevamente a los estamentos o segmentos especializados sobre la pertinencia o no de aquellos estándares que han sido corregidos u optimizados. Participan expertos internacionales.
26. 2da Redacción de estándares de contenido y desempeño (con el apoyo de un staff de expertos internacionales y/o con una consultora en los EEUU.	Se organizan los estándares de contenido y desempeño en un documento que incluya un breve marco teórico sobre qué son los estándares y su importancia, justificación de las asignaturas, sugerencias para el trabajo con estándares, etc.
27. I Consulta Nacional de los Estándares de Contenido y Desempeño (Fase I: socialización de los estándares).	Todos los profesores en actividad reciben en sus respectivos colegios un ejemplar impreso de los estándares (se podría solicitar el apoyo de la empresa privada para solventar estos costos). Las asociaciones de padres de familia, colegios profesionales, catedráticos de las facultades de educación y de los institutos pedagógicos reciben también un ejemplar por centro educativo. Los especialistas, funcionarios, ONG y líderes de opinión reciben los estándares. Se coloca toda la información en la web page del Ministerio de Educación. El Diario Oficial El Peruano publica esta primera versión sometida a consulta nacional. Las sugerencias, comentarios, correcciones y aportes en general pueden ser enviados por Internet o remitidos por correo sin costo de envío (se pondría a disposición sobres franqueados y PC con conexión a Internet en cada UGE y DREA para que las personas puedan enviar sus alcances).
28. I Consulta Nacional de los Estándares de Contenido y Desempeño (Fase II: reuniones técnicas descentralizadas).	La comisión técnica encargada de elaborar los estándares se reúne con amplios sectores del mundo de la educación y con representantes de la sociedad civil en sesiones de trabajo según cada segmento (por ejemplo, reunión con funcionarios, profesores de las asignaturas, formadores de profesores, padres de familia, entre otros). Se vela por que los profesores de los sectores rurales más alejados se encuentren representados.
29. Consolidado de la fase I y II de la Consulta Nacional	Se toma en consideración las diferentes opiniones y comentarios que cuenten con la aprobación de los expertos de la comisión de estándares de cada una de las asignaturas. Se mantienen reuniones especializadas con investigadores y consultores en las diferentes asignaturas en caso sea necesario.



30. 3ra Redacción de los estándares de contenido y desempeño (I versión oficial de los estándares)	Se publica en el Diario Oficial y en la web page del Ministerio de Educación. Se imprimen ejemplares para los docentes con el apoyo de la empresa privada. Se socializan los estándares a todo nivel.
31. Preparación de estándares de oportunidades para aprender de carácter político (compromisos y cambios en los marcos legales que permitan alinear otros componentes a los estándares)	Se determinan las condiciones mínimas necesarias para que los principales componentes del sistema educativo miren hacia los estándares. Se propone niveles de alineación de las unidades de currículo, textos, capacitación, formación de docentes y de medición de la calidad. Se analizan cambios en normativas, resoluciones y leyes a fin de favorecer una política de estándares. Los temas vinculados a los incentivos docentes o a los alumnos tendría que dejarse para una segunda gran fase en el proceso de implementación. De todas formas se propone que en paralelo se empiecen a ensayar de manera piloto una serie de alternativas que podrían ser de carácter voluntario (por ejemplo que los alumnos que lo deseen rindan una prueba elaborada según los estándares al finalizar la media).
32. Preparación de estándares de oportunidades para aprender de carácter pedagógico – administrativo	Definir qué se espera de una instancia desconcentrada en cuanto a supervisión, promoción y estrategias de motivación por alcanzar los estándares. Planificar programas de capacitación para profesores, funcionarios, especialistas. Definir pautas favorables y positivas para las supervisiones internas y externas de los centros educativos. Planificar la edición de textos complementarios para los docentes y demás integrantes del sistema. Coordinar con las entidades formadoras de profesores procesos de reforma curricular (se iniciaría otra vía de trabajo en la elaboración de estándares de formación docente). Comunicar a los alumnos y solicitar su compromiso con respecto a los estándares. Crear en la web page del Ministerio de Educación una zona de estándares PPF y alumnos.
33. Preparación de estándares de oportunidad para aprender de carácter físico (racionalizar recursos y alinear las decisiones a las intencionalidades de los estándares).	Determinar el set de materiales básicos que tendrían que tener los profesores para alcanzar los estándares. Determinar el set de materiales básicos que tendrían que tener los alumnos para alcanzar los estándares. Desarrollar instructivos y guías para que los maestros puedan elaborar un conjunto de materiales.
34. Preparación de estándares de oportunidades para aprender de carácter didáctico	Si bien los estándares no tienen alcance didáctico (no se dice cómo hay que hacer) se considera necesario que el Ministerio de Educación elabore manuales y sugerencias didácticas para trabajar con los estándares. Se tendrían que editar cuadernillos con ejemplos de actividades de evaluación permanente y sumativa de los estándares. Los profesores de los sectores rurales que despliegan sus actividades en escuelas unidocente o multigrado deberían de recibir materiales apropiados para esa realidad (y capacitación oportuna). El Ministerio de Educación tendría que ofrecer al menos 4 modelos pedagógicos (en lugar de 1) y garantizar a los colegios con mayor desarrollo un pleno ejercicio de la libertad de enseñanza (si se justifica y sustentan los proyectos curriculares propios ante las autoridades respectivas). Aquellos centros educativos con menor nivel de desarrollo podrían optar por uno de los modelos proporcionados por el Ministerio de Educación.
35. Preparación de estándares de oportunidades para aprender de carácter cultural	Se preparan instructivos y manuales (con ejemplos o casos) para que las instituciones educativas contextualicen los estándares a la luz de cada contexto social, cultural, religioso, lingüístico y geográfico. Se diseña capacitación pertinente. En estos documentos se ofrecerán propuestas para contextualizar los estándares con la ayuda de los PPF, alumnos y la sociedad civil organizada. Esto apunta a lograr una mayor pertinencia y evitar procesos de nivelación hacia abajo bajo el pretexto de la diversificación curricular. La contextualización no debería implicar bajar el nivel de las expectativas.
36. Validación de cada uno de los estándares de oportunidades para aprender	Participan expertos, especialistas, profesores y padres de familia, funcionarios de gobierno, parlamentarios. Las consultas serán especializadas y se desarrollarían en varios lugares del Perú. Se considera necesaria la preparación de iniciativas legales para favorecer la política de estándares nacionales.

37. Pacto Nacional en torno a la Política para el Establecimiento de Estándares	En busca de compromisos que perduren en el tiempo. Participan el gobierno, los partidos, el sector empresarial, docentes, directores, funcionarios, las iglesias, asociaciones profesionales, líderes de opinión, parlamentarios, entre otros.
38. Socialización nacional de toda la política de estándares en su conjunto (I fase del proyecto de establecimiento de estándares)	A través de la web page del Ministerio de Educación y del Diario Oficial. Las empresas privadas podrían colaborar para imprimir el documento.

Aclaraciones

Las fases presentadas no constituyen necesariamente pasos lineales que han de transitarse rígidamente. Así, la preparación de los estándares de oportunidad para aprender podría iniciarse en las primeras fases encargadas de definir los estándares de contenido.

Estas fases corresponden a lo que sería la primera política para el establecimiento de estándares en nuestro país. Consideramos que a pesar de ser una primera fase o paso es necesario mantener la integralidad desde un inicio. Tengamos en mente que muchos países tienen estándares de contenido y desempeño que no cuentan con las condiciones reales para ser alcanzados por los alumnos. De ahí que el contexto político, normativo, cultural y técnico – pedagógico serían importantes si queremos que los estándares se materialicen en óptimos rendimientos y equidad para nuestros alumnos.

La labor de la comisión o instancia encargada de producir los estándares no tendría porqué terminar con la última fase. Consideramos que estos expertos y técnicos tendrían que seguir investigando los estándares, promocionarlos adecuadamente y realizando los ajustes más pertinentes de manera permanente. Por tanto, el desarticular la comisión o la instancia atentaría directamente contra la sostenibilidad del proyecto.

4. Alineación de otros componentes

Es importante que los otros componentes que conforman el sistema educativo se alineen de alguna manera (no totalmente) a la política de estándares. Este es uno de los requisitos indispensables para que se transite del nivel declarativo (qué se quiere) a lograr en la realidad aquello que se desea. De esta manera se ofrece a continuación un primer nivel de alineación y expectativas con respecto a un conjunto de unidades estratégicas de nuestro sistema educativo. Veamos:⁸

a. Estándares y Unidad de Medición de la Calidad (MED)

Una política preocupada por el desarrollo de estándares tendría que replantear en cierta medida las relaciones de la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de

8 Pensamos que el Proyecto Educativo Nacional tendría que ser el principal eje vertebrador y alineador de los distintos componentes de nuestro sistema. De este modo, al hablar de estándares nos referimos solo a una parte de las intencionalidades nacionales con respecto a la educación que se expresan bien en el Proyecto Educativo Nacional. Por tanto, no habría razón alguna para percibir a los estándares como el principal elemento articulador de políticas.



Educación (instancia encargada de preparar las pruebas nacionales de rendimiento). Esto es importante pues tenemos en nuestro país un sistema para medir la calidad sin antes haber definido operacionalmente qué estamos entendiendo por calidad (estándares). Ante esto se recomienda:

Considerar como insumo relevante los procesos de análisis curricular (selección) efectuados por los expertos de la UMC (con la participación de docentes) para el establecimiento de estándares. Aquí no planteamos que los estándares se adecuen a las pruebas sino más bien que los procesos de consulta realizados sean considerados.

Las pruebas de rendimiento que se aplican tendrían que alinearse a los estándares nacionales. Para ello, un trabajo coordinado entre las instancias encargadas de desarrollar los estándares y las estructuras curriculares será fundamental para alcanzar una máxima coherencia en el proceso.

Podría ser conveniente que la UMC – como entidad especializada con madurez técnica – desarrolle pruebas para certificar logros (cumplimiento de estándares) al menos en el 5to año de secundaria a nivel nacional y de manera censal (o voluntaria como proyecto piloto). Para esto, los puntajes obtenidos en estas pruebas podría ser considerado en el certificado oficial de estudios secundarios o constituir un diploma o credencial de competencias estudiantiles.

Los procesos de divulgación de resultados de la UMC tendrían que ser más comprensivos pues al parecer el entendimiento de los reportes serían mayormente comprendidos por especialistas en educación e investigación. Por tanto, los padres, profesores, autoridades y funcionarios de los organismos intermedios tendrían que estar informados sobre el progreso de las escuelas con respecto a los estándares.

Los aspectos presupuestales podrían estar impidiendo desarrollar en el corto plazo aplicaciones censales de las pruebas nacionales de rendimiento. De todos modos, tendría que analizarse la pertinencia de iniciar aplicaciones censales al menos en los grados / años terminales de la primaria y la secundaria.

Los resultados que proporciona la UMC tendrían que investigarse y averiguar las condiciones institucionales asociadas a buenos desempeños estudiantiles. En este caso, si bien los datos se encuentran ya en la web del MED, sería recomendable que la UMC cuente con un equipo estable de investigadores dedicado al análisis de los resultados.

Las pruebas referidas a criterios tendrían que mantenerse en la UMC pues nos señalan con claridad y de manera específica qué capacidades son alcanzadas o no por nuestros alumnos.

b. Estándares y formación - capacitación de docentes

Una de las dimensiones más importantes para alcanzar los estándares tiene que ver con la formación y capacitación de los docentes en ejercicio. De esta manera se propone alinear estos procesos a los estándares a fin de que los docentes tengan los medios profesionales necesarios para alcanzarlos. No olvidemos que un conjunto de expectativas claras se pueden desvirtuar si no ofrecemos al menos un marco pedagógico capaz de orientar las prácticas docentes. Específicamente se propone:

CASCADA

La capacitación en cascada (o en efecto multiplicador) tendría que revisarse. Al parecer el hecho de que un docente (o especialista) viaje a Lima para capacitarse durante 10 ó 15 días en un tema específico no lo faculta para que haga lo mismo con los colegas de su localidad.

Es más este modelo estaría asociado a una inequidad en las oportunidades que tienen los maestros para perfeccionarse. Los que están en Lima siempre tienen a los mejores ponentes. Los pocos que viajan de provincias a la capital o a la ciudad principal se beneficiarían de un programa de mejor calidad. Y aquellos que son de los lugares más alejados o de las provincias se tienen que conformar con charlas de sus propios colegas que sin ser especialistas tienen que hacer el efecto multiplicador.

Por tanto, la equidad en las capacitaciones estaría garantizando en buena parte que los alumnos tengan igualdad de oportunidades en cuanto al perfil del maestro. En este caso, es probable que el mantener investigadores y expertos estables en una instancia de capacitación del Ministerio de Educación garantizaría la conformación de brigadas de capacitación que de manera permanente estén viajando a lo largo y ancho de nuestro país. Estas brigadas tendrían que captar a los talentos de las diferentes regiones del país y no sólo ser de Lima.

Establecer mecanismos de acreditación de facultades de educación e institutos pedagógicos con miras a certificar a aquellas instituciones que forman profesores capaces de alcanzar los estándares nacionales.

Ofrecer a las entidades formadoras las ayudas necesarias para optimizar sus sistemas de preparación de profesores.

Las entidades de capacitación docente tendrían que contar con acreditaciones y exhibir que realmente ofrecen herramientas a los docentes para que alcancen los estándares. Esto es importante pues la calidad de los llamados entes ejecutores dejaría mucho que desear en la mayoría de los casos. Necesariamente tendrían que formularse estándares para este tipo de instituciones capacitadoras.

Los entes ejecutores de la capacitación docente deben de ser evaluados constantemente y se tendría que considerar como variable en los estudios de factores asociados a la entidad que prestó este servicio al MED.

Si bien los estándares no tienen alcance didáctico se hace necesario que los programas de formación – capacitación ofrezcan una amplia variedad de alternativas didácticas y principios (fundamentos teóricos) capaces de orientar innovaciones en las prácticas docentes. Al respecto, se considera que gran parte de los actuales procesos de formación – capacitación desarrollan visiones elevadamente dogmáticas (asociados a una pedagogía activista) con respecto a lo que tiene que hacer el docente en el aula.

Por todo lo expresado se justifica el garantizar el trabajo permanente de la comisión o la instancia encargada de dirigir la política nacional de estándares.

Editar libros a precios populares (Biblioteca del Docente Peruano) orientados a ofrecer luces, alternativas y sugerencias para alcanzar los estándares. En este caso el Ministerio de Educación convocaría a un concurso de autores e investigadores.

Las entidades capacitadoras y formadoras que cuentan con las acreditaciones podrán presentarse a concursos y convocatorias del Ministerio de Educación. Asimismo, podrían recibir distinciones y beneficios especiales.

De todos modos, se sugiere analizar con cuidado si la capacitación a través de entes ejecutores impacta positivamente en el sistema. Es probable que otras formas puedan tener un mejor impacto. Por ejemplo, la creación de centros de perfeccionamiento e investigación del más alto nivel en cada una de las regiones y el desarrollo de programas permanentes de capacitación con personal estable son vías que tendrían que estudiarse.

Es importante que también se logre una acreditación de los cursos o seminarios que imparten libremente las universidades, pedagógicos y empresas educativas. En este caso, cada quien es libre de organizar y ofertar sus cursos pero el Ministerio de Educación podría acreditar a aquellos espacios de perfeccionamiento que sean de interés y constituyan aportes para alcanzar los estándares. De esta manera se podría ensayar un sistema de subvenciones para que los profesores puedan acceder a los cursos que cuenten con la acreditación respectiva.

Se podría promover la agrupación de los centros educativos en redes o núcleos que sean capaces de solicitar al Ministerio de Educación los espacios de perfeccionamiento que más se ajustan a sus necesidades. Pensamos que los maestros tendrían que jugar un rol más protagónico y proactivo en cuanto a los programas de capacitación.

La televisión del Estado (TNP) y los medios radiales podrían ofrecer espacios especializados para tratar el tema de los estándares y sus implicancias. Asimismo, se podrían ensayar cursos, seminarios y charlas para maestros, padres de familia y alumnos.

El desarrollo de un programa permanente para capacitar a los profesores con respecto al alcance de los estándares en cada una de las asignaturas sería una de las primeras medidas encaminadas al alineamiento. Este programa tendría que ser impartido por docentes de aula que sean a su vez expertos en estándares. Para ello, se recomienda enviar a realizar pasantías al extranjero a un grupo de especialistas que trabajaron en la construcción de estándares de contenido y desempeño. Estos expertos podrían cumplir con solvencia las acciones de capacitación a nivel nacional.

c. Estándares y política de textos escolares

En nuestro país sigue pendiente la articulación de las políticas productoras de textos escolares con las otras unidades del Ministerio. Por ejemplo, numerosos estudios demuestran que en nuestro país gran parte de los textos cuentan con errores ortográficos y que no reflejan en sentido estricto las aspiraciones de la actual estructura curricular. Los textos de matemática abundan en la operatoria mecánica, son siempre menos los problemas o las actividades de transferencia (aplicación del saber a situaciones reales o altamente significativas). En lenguaje aún se siguen inclinando los textos a la reflexión teórica con respecto a la lengua, abundan los conceptos gramaticales alejados de los contextos de producción de textos y las actividades planteadas muchas veces no corresponden a lo que se desea alcanzar.

Lo señalado anteriormente exige acreditar a las empresas que desean hacer libros por encargo del Ministerio. Asimismo, acreditar a los funcionarios y especialistas del

Ministerio que tienen la responsabilidad de velar por la calidad de los textos.

Es probable que el Ministerio cuente con gente especializada encargada de producir textos para las diferentes realidades.

Es probable que los textos puedan ofrecer algunos niveles de contextualización curricular y de los estándares. De esta manera podría ser significativo pilotear los alcances de proyectos regionales para producir textos acorde con cada realidad.

Las guías para los maestros deben de contener ejemplos explícitos y claros con respecto a lo que significa que un alumno alcance un estándar.

Los textos escolares y las guías para el docente podrían comprender rúbricas asociadas a los estándares de mayor importancia (esquemas descriptivos que nos dicen que es un desempeño sobresaliente, satisfactorio, adecuado e insuficiente). Estas rúbricas indicarán a los alumnos y a los maestros hacia donde se tiene que llegar y de qué manera.

Las actividades de evaluación tendrían que optimizarse a fin de destacar aportes de la evaluación auténtica, la evaluación del desempeño, las pruebas referidas a criterios, el modelo iluminativo y la evaluación artística.

Las actividades que figuran en los textos tendrían que anclar siempre con niveles elevados de actuación tales como la aplicación del saber, el análisis, la síntesis, la comprensión y la solución de problemas reales y relevantes. Al parecer las actividades que se proponen no apelan con frecuencia a los niveles de ejecución intelectual más elevada.

La distribución de los textos debe de ser oportuna a los diferentes lugares del Perú. El reparto de los mismos tendría que comenzar siempre desde los sectores o ámbitos más empobrecidos. Así mismo, el Ministerio de Educación podría ofrecer una amplia variedad de textos a fin de que las escuelas determinen cuál de ellos satisface mejor sus expectativas.

Se recomienda la creación de un fondo solventar innovaciones en material educativo. En este caso los profesores ganadores del fondo podrían construir y probar sus propios materiales para alcanzar los estándares que luego podrían formar parte de los recursos difundidos en el plano nacional.

No se tiene información sobre la actual capacidad técnica de los funcionarios del Ministerio encargados de desarrollar la política de textos. De todos modos, se debería contemplar la necesidad de optimizar los recursos humanos especializados a fin de que estos puedan dialogar y comprender a cabalidad las realizaciones de las instancias encargadas del currículo y de los estándares. La incomprensión entre textos y currículo es histórica en nuestro sistema educativo.

d. Estándares y las instancias que elaboran el currículo nacional

Es bien sabido que en nuestro país no existe una continuidad en el trabajo curricular. Por lo general se organizan comisiones o grupos de trabajo de manera temporal para organizar una determinada estructura curricular o programa de estudios. Cuando el trabajo está concluido esas comisiones son desmanteladas y mueren las intenciones por investigar, monitorear con seriedad y optimizar constantemente los contenidos.

Por lo expresado consideramos que una política de estándares tendría que encontrar un buen soporte en el trabajo de los expertos en currículo del Ministerio de Educación. No se puede esperar una adecuada implementación de los estándares si se carece de un sistema de producción, desarrollo, investigación e innovación curriculares.

Es preciso que se corrijan estos problemas antes de instaurar una política de estándares en nuestro país.

Por otro lado, y dado que los dos ámbitos – currículo y estándares – se encuentran íntimamente relacionados será preciso que los expertos de ambos equipos colaboren entre sí y puedan eventualmente realizar estudios e investigaciones conjuntamente.

Se espera también que una política curricular en el contexto de los estándares ofrezca mayores espacios decisionales a los centros educativos para que ensayen sus propias aproximaciones didácticas y puedan desarrollar sus programas de innovación.

Esto es importante pues los estándares al no tener alcance didáctico requieren una política curricular flexible, más entendida, que ofrezca muchas alternativas a los docentes y que sea promotora de soluciones creativas. Lamentablemente, nuestro país todavía persiste en la senda que prescribe un solo currículo, un solo enfoque pedagógico, una misma forma de evaluar y un mismo texto para poblaciones escolares tan diferentes entre sí.

Se anticipan tensiones importantes entre las instancias de currículo y estándares en la sede central del Ministerio si no se delimita con anticipación los alcances de cada grupo y su posición dentro del sistema. Sería razonable pensar que la

SUPERVISIÓN CURRICULAR

Tendría que optimizarse las supervisiones de avance curricular que por lo general la practican los especialistas de los órganos desconcentrados. Se mide el avance curricular más no se presta atención a lo que los alumnos están aprendiendo y cómo lo están aprendiendo. La noción de avance curricular se encuentra muy arraigada en nuestro sistema y se constituye muchas veces en los criterios cruciales para la supervisión curricular externa como interna.

Otro problema que tendría que superarse en la política curricular es la tan conocida supervisión por documentos curriculares. Los colegios presentan sus planes y proyectos (muchos de ellos comprados en las puertas de las UGE o copiados) por cumplir con el criterio administrativo – funcionario impuesto por la autoridad local. Por su parte, la autoridad local hace una evaluación formal del documento que consiste en constatar que el formato corresponda a la normativa o reglamento.

La retroalimentación profesional de estas propuestas es escasa y tanto escuelas como especialistas perciben este proceso como un simple trámite que tiene necesariamente que cumplirse. Es probable que muchas de las personas que se encargan de supervisar el desarrollo curricular en las escuelas carezcan de la debida preparación y acreditación para desempeñar esta labor.

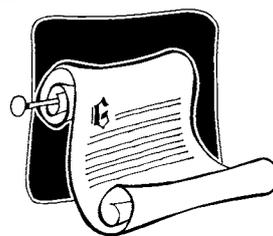


política curricular tendría que ajustarse a la política de estándares nacionales. En teoría también consideramos que el influjo de los estándares podría impactar positivamente en la calidad de las estructuras curriculares. De ser esto así, tanto currículo como estándares tendrían que reconocerse entre sí como partes de un mismo proceso. De todas formas se estima que el nivel la política de estándares tendría que contar con una legitimidad muy sólida a fin de poder influir sobre los otros componentes del sistema educativo que han venido trabajando históricamente sin mayores niveles de coordinación y escasamente articulados por un mínimo de criterios.

Es importante gestar al interior de las instancias ministeriales una cultura encaminada a lograr la coherencia entre las políticas. Esto no se da hoy en día del todo y se espera que la presencia de los estándares en el Proyecto Educativo Nacional como el marco mayor, permita contribuir a cristalizar cierta unidad de lógicas, razonamientos, realizaciones y decisiones.

ESTÁNDARES Y CURRÍCULO

Será un desafío velar por que la presencia de los estándares no reste importancia o anule los alcances de los currículos nacionales. Más aún si la supervisión a las escuelas se torna más específica y focaliza su atención a los estándares.



De todas formas es probable que la inspección de las escuelas con los más bajos niveles se centre más y casi por completo en los estándares básicos y que en las escuelas con mayor desarrollo estos procesos podrían considerar ambas dimensiones.

Ahora bien, si comprendemos que el currículo es más que un simple listado de capacidades o competencias es probable que los estándares se conviertan con el tiempo con la expresión de aquellas expectativas que deben de alcanzarse a la luz de un trabajo pedagógico esforzado. Por tanto, las instancias encargadas del currículo podrían otorgar mayor importancia no tanto al qué enseñar sino más bien al cómo enseñarlo, cómo evaluarlo, cómo optimizarlo, en qué momento enseñarlo, etc.

El riesgo de que los centros educativos se centren solo en los estándares y no en el qué enseñar de las estructuras curriculares es latente en cualquier sistema educativo. Más aún si en el mediano plazo el alcanzar los estándares tenga implicancias en al certificación de los alumnos, en los incentivos docentes y en la capacitación. Esto pone de manifiesto la necesidad de buscar soluciones creativas que integren o redefinan los quehaceres especializados y las realizaciones al interior de nuestro sistema educativo.

e. Estándares y proceso de descentralización

A pesar de que la descentralización es un proceso incipiente en nuestro país es probable que en los próximos años se den pasos más decididos al respecto. Este proceso implica básicamente que las regiones, provincias y centros educativos asuman mayor poder para decidir en materia pedagógica, administrativa y financiera.

APOYOS ESPECIALES A ESCUELAS EN DESVENTAJA

Por otro lado, una política favorecedora de la descentralización de la educación tendría que plantear mecanismos de apoyo y soporte especial para aquellas escuelas que no cuentan con las capacidades humanas suficientes como para ensayar innovaciones pedagógicas.

Esto implica que el Estado siempre cuente con un repertorio de modelos pedagógicos (propicios para las diversas realidades de nuestro país) que puedan ser tomados por las escuelas que todavía no son capaces de decidir sus alternativas pedagógicas.

Por su parte, las escuelas con mayor nivel de desarrollo podrían inscribir sus proyectos pedagógicos en las instancias descentralizadas. Aquí nos encontramos con la imperiosa necesidad de optimizar los recursos humanos al interior del Ministerio de Educación.

En lo que respecta a la esfera pedagógica un proceso de descentralización real estaría gestando el desarrollo de proyectos educativos regionales y hasta programas curriculares propios para cada una de las realidades. Asimismo, las escuelas con mayor desarrollo tendrían la posibilidad de asumir sus propios modelos pedagógicos.

Ahora bien, no sabemos a ciencia cierta cuál será el nivel de descentralización que pueda alcanzar nuestro sistema. Sin embargo, las consultas nacionales hacen hincapié en que la descentralización será pertinente en la medida en que los centros educativos tengan mayores posibilidades para decidir. En lo positivo todo esto podría derivar en una multiplicidad de propuestas pedagógicas innovadoras y una consolidación mayor de la profesionalidad de los profesores.

Es en este contexto de descentralización donde el Proyecto Educativo Nacional y los Estándares Nacionales jugarían un papel vertebrador y unificador de nuestro sistema educativo en su conjunto. Pueden surgir hasta estándares regionales y programas propios pero no sería factible que una realización descentralizada desvirtúe el nivel de exigencia que plantean los estándares o que los recorte a fin de incorporar otros aspectos.

En este caso la contextualización, el incrementar el número de estándares o contenidos curriculares, el elevar el nivel de los estándares básicos (cosa diferente ocurriría si contamos con estándares básicos, intermedios y de excelencia al mismo tiempo) serían prácticas aceptadas entre otras más que pudieran determinarse.

f. Estándares y las políticas de contratación de especialistas, asesores y funcionarios

El desarrollo de una política de estándares en nuestro país y la mediana madurez de un proceso descentralizador exigirán más que nunca la necesidad de que los órganos intermedios cumplan una labor diferente a la que cumplen actualmente. Estas nuevas responsabilidades se asocian en gran medida a la promoción

de innovaciones, a la asesoría a los centros educativos, a la supervisión de aprendizajes (y no tanto al avance) y a facilitar procesos decisionales al interior de las instituciones. Lamentablemente, estas acciones no caracterizan hoy en día a los especialistas y funcionarios de las instancias desconcentradas que más bien se enfrascan en la supervisión burocrática de las escuelas (documentos, informes, estadísticas, explicar normas y resoluciones, entre otras).

Esto es importante pues hoy en día existe un generalizado descontento con respecto a la calidad humana y profesional que exhiben los funcionarios y especialistas de estas instancias. Tal es así que de no considerar estos aspectos una política de implementación de estándares podría estar destinada al fracaso. No olvidemos que muchas resoluciones y normativas de carácter descentralizador han sido desvirtuadas sistemáticamente por los propios especialistas de nuestro sistema.

El establecimiento de estándares y su implementación demandará formas diferentes de concebir la relación con las escuelas. Para ello, el definir un perfil para cada tipo de especialistas y profesionalizar esta labor serán tareas vitales y hasta urgentes. Asimismo, se espera que al elevarse el perfil de estos profesionales sean percibidas estas funciones como de más status y esto posiblemente motive a destacados profesionales (catedráticos, expertos, consultores e investigadores) interesados en servir al sistema educativo y que antes se habían automarginado.

g. Estándares y proyectos especiales del Ministerio de Educación

El Ministerio de Educación viene desarrollando una serie de programas, proyectos e iniciativas orientadas a mejorar la calidad de los aprendizajes. Sin embargo, es probable que algunas de estas experiencias no tengan el impacto deseado, probablemente, por la ausencia de criterios técnicos o por que las decisiones especializadas fueron asumidas políticamente. Todo esto exigiría analizar si es que los actuales programas y proyectos se podrían alinear a un conjunto de estándares exigentes. De no ser así tendrían que ser optimizados los programas y proyectos que lo necesiten.

Es necesario que todos los programas y proyectos especiales del Ministerio de Educación sean potenciados de tal forma que contribuyan al logro de los estándares nacionales de rendimiento.

También, será necesario que el Ministerio de Educación promueva el desarrollo de experiencias pedagógicas innovadoras orientadas a enfrentar con creatividad el reto que significaría el establecimiento de una política de estándares en nuestro país. Estos programas o experiencias tendrían que ser evaluadas y divulgadas ampliamente a fin de que las instituciones educativas tengan aportes en el marco de los estándares.

Sabiendo que todo programa y proyecto requiere una partida presupuestal será necesario que el Ministerio de Educación maneje sus escasos recursos profesionalmente y alejada de criterios políticos. Básicamente se plantea como necesidad que el Ministerio de Educación y las acciones del ministro de educación dejen de estar influenciadas por el Presidente de la República. El modelo presidencialista orientado al impacto político en la gestión de nuestro sistema educativo tendría que ser una práctica del pasado en un entorno de estándares.

Para definir el desarrollo de un programa o proyecto - vinculado con la dimensión académica o disciplinar – será necesario que los estudios de pre – factibilidad y factibilidad incorporen justificaciones precisas acerca del impacto esperado con respecto al logro de los estándares. Esto no quiere decir que los programas deben de apuntar exclusivamente a los estándares, sino más bien, que se mencione de que manera el programa se constituiría en un aporte relevante.

Los programas de carácter intersectorial –orientados a disciplinas- tendrían que ser analizados de cara a los estándares nacionales.

5. Implementación de los estándares en el Perú

Se entiende por implementación – para muchos término impropio pero muy usado en el sector educación – a los procesos orientados a proyectar e instaurar un programa o proyecto en un entorno determinado a fin de que se alcancen los objetivos del mismo. En otras palabras, la implementación se orienta a que aquello que se desea alcanzar se cristalice en logros. Sin embargo, muchas veces se usa el término implementación como sinónimo de socialización, capacitación o promoción de algo pero sin establecer que esa “implementación” debe de dar frutos muy concretos y objetivos. Esto pasa hoy en día con los estándares de muchos países pues se piensa que la implementación es sólo comunicar qué transmiten los estándares.

Lo mencionado en el párrafo anterior estaría planteando dos formas de entender la implementación que estarían asociadas también a dos formas de entender los estándares. En primer término, si entendemos que los estándares son un listado de capacidades o contenidos que deben y pueden ser alcanzados por el simple hecho de conocerlos es esperable que la implementación sea equiparada con la comunicación (que incluye capacitación). En segundo lugar, si comprendemos que los estándares se expresan en listados de capacidades o contenidos que deben de alcanzarse gracias a la acción coherente de otros componentes del sistema la implementación será más profunda e integral. He ahí la diferencia entre el establecimiento de estándares a secas y el establecimiento de una política de estándares.

Como se ha expresado a lo largo del presente informe compartimos la segunda forma de entender la implementación de los estándares (política de estándares) y de ahí nuestro reiterado señalamiento a los otros componentes o unidades del sistema educativo que tendrían que movilizarse si de verdad deseamos que estas expectativas sean alcanzadas. Indudablemente, una implementación tendría que contemplar la comunicación a todo nivel y la capacitación al profesorado, pero también, contemplar que el lograr los estándares pasa por la optimización de un conjunto más amplio de aspectos o condiciones. De esta manera proponemos algunos aspectos vinculados con la implementación de los estándares en nuestro país: (no constituyen necesariamente fases lineales):

5.1. Establecimiento de Consensos

Es fundamental comprender que la implementación de una política de estándares requiere el establecimiento de muchísimos consensos a nivel social en general y al interior de los agentes que componen nuestro sistema educativo. Por tanto,



ANTICIPAR CONFLICTOS Y CONTROVERSIAS

La experiencia internacional nos enseña que el establecimiento de consensos con el gremio de profesores (SUTEP) será vital para evitar corrientes de opinión desfavorables a una política de estándares.

Lo cual exigiría identificar interlocutores válidos para dialogar con este importante grupo y explicar de manera clara que este proceso no se encuentra asociado a la privatización de la educación, ni al despido masivo de profesores, ni a reducir la autonomía de las escuelas. Para que esto suceda el panorama debe ser muy claro, transparente y motivador para los propios docentes.

Tendría que definirse una política clara y técnica para manejar las diferentes controversias, tensiones o conflictos que vayan surgiendo en el proceso orientado a establecer una política de estándares. Para ello, la anticipación de los impactos que pudieran tener las diversas políticas y su debida reflexión ayudaría a reducir el nivel de los conflictos.

se requeriría enlazar la implementación de una real política de estándares con voluntades y esfuerzos claros por alcanzarlos.

En estos consensos tendrían que quedar delimitados los roles, injerencia o accionar de cada cual a fin de evitar tensiones o concentración de esfuerzos en un determinado segmento estudiantil. De todas formas se sugiere estudiar la posibilidad de iniciar la implementación (la primera fase) en las zonas rurales y urbano-marginales de nuestro país. Al respecto, los bajísimos puntajes alcanzados por los estudiantes de estas zonas (en muchas pruebas el 0 % alcanza los niveles mínimos de rendimiento) justifican de sobra asumir tal decisión que de alguna manera estaría denotando una convicción y práctica clara por alcanzar la equidad al interior de nuestro sistema.

Los consensos tendrían que incorporar de manera eficiente a las ONG, Iglesias, grupos empresariales, fuerzas militares y policiales, los partidos políticos, los gremios de trabajadores, los colegios profesionales, gobiernos locales, grupos de base organizados, padres de familia, profesores, autoridades del sector, funcionarios de las instancias desconcentradas y a los propios alumnos.

El consenso tendría que alcanzar a las decisiones que se toman en el plano presupuestal. No solo se necesitaría hacer más racional la inversión en educación, sino también, incrementar el presupuesto para el sector en los próximos años. El diálogo con el poder legislativo y ejecutivo serán vitales para viabilizar una política de estándares en nuestro país.

La pregunta principal es quién podría articular estos consensos y voluntades en torno a una política de estándares que sea capaz de resistir los cambios de gobierno. De ahí que quizá sea factible que alguna instancia externa al Ministerio de Educación sea quien articule todos estos esfuerzos y establezca una vigilancia constructiva y constante sobre lo que se viene haciendo. Una de esas instancias podría ser el Consejo Nacional de Educación o una comisión conformada por técnicos de diversos grupos preocupados por la situación educacional de nuestro país. En este caso la mencionada instancia tendría que funcionar permanentemente, con personal estable y con capacidades investigativas y consultoras al más alto nivel.

5.2. Aspecto Comunicacional

Es preciso que se comunique constantemente todo lo vinculado con el establecimiento de la política de estándares. Esto implica comunicar desde el inicio y generar una expectativa positiva con respecto a los estándares.

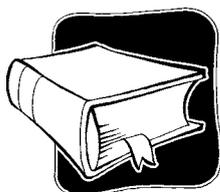
Esta estrategia tendrá que contemplar discursos positivos y optimistas con respecto a las expectativas que se tendrían que alcanzar. Asimismo, la política comunicacional tendría que expresar que una política de estándares requiere tiempo y el compromiso de todos los agentes educativos y sociales.

La política comunicacional tendría que ser manejada bajo criterios técnicos y alejada de cualquier protagonismo partidario o de gobierno. De ahí que es preferible evitar iconos o imágenes de personajes políticos que seguramente podrían estar dando la sensación de que el proceso es temporal o altamente politizado tal y como ha ocurrido con el Proyecto Huascarán.

5.3. Capacitación y materiales de apoyo

Es importante que los profesores puedan recibir una capacitación pertinente con respecto a los estándares y sus condiciones para alcanzarlos. Estos espacios tendrían que despertar en los profesores la inquietud por identificar claves didácticas – que se ajusten a las características de sus alumnos y condiciones materiales – pertinentes para cristalizar los estándares en rendimientos aceptables.

Esta capacitación tendría que orientarse también a los directivos y coordinadores pedagógicos de los centros educativos en general a fin de que se constituyan



MATERIAL DE APOYO

Parecería importante desarrollar materiales de apoyo donde se explique a los profesores qué implica diversificar culturalmente el currículo sin sacrificar calidad.

Como ya se señaló diversas investigaciones han evidenciado que mayormente los procesos de diversificación estarían asociados a la nivelación hacia abajo o al localismo curricular. Este proceso de capacitación y edición de materiales tendría que ser desarrollado y gestado con las instancias ministeriales encargadas de la capacitación docente, el currículo y la edición de materiales.

Se considera como material de apoyo a los insumos materiales necesarios para alcanzar los estándares. Para ello, el determinar los estándares de oportunidades para aprender será vital para desarrollar una política de licitaciones, compras y diseño de materiales coherentes con las expectativas deseadas.

También, sería necesario que el proceso de implementación vaya acompañado de la dotación de materiales e insumos básicos diversos para cada una de las escuelas. Esto es importante pues como se señaló anteriormente la equidad no se hará realidad como el simple hecho de enumerar lo que se desea alcanzar.

La equidad exige que los alumnos de las zonas más pobres de nuestro país tengan los medios materiales básicos o fundamentales para alcanzar esos aprendizajes destacados por su relevancia.

en agentes facilitadores del proceso. También, los funcionarios y especialistas tendrían que ser capacitados y reorientados en cuanto a un rol mucho más profesional y promotor de experiencias pedagógicas enriquecedoras.

La capacitación tendría que acompañarse de materiales apropiados que permitan ilustrar qué significa alcanzar cada uno de los estándares. Para ello, la edición de cuadernillos con ejemplos reales sobre el nivel de exigencia o realización que se espera para cada uno de los grados será vital para que todos los agentes del sistema sepan a ciencia cierta hacia dónde se tiene que apuntar.

UNA PROPUESTA GENERAL DE FASES PARA IMPLEMENTAR LOS ESTÁNDARES

Con el fin de ilustrar lo expuesto hasta acá se presenta a continuación una propuesta general de fases para la implementación de la política de estándares:

Fase 1: Institucionalización de una comisión o instancia encargada de liderar la implementación de los estándares. Determinar la inversión que significará el desarrollo de la política de estándares.

Fase 2: Reclutar a los expertos, consultores y profesionales que liderarán el proceso de implementación.

Fase 3: Establecimiento de consensos con el Ministerio de Educación, el poder ejecutivo, el poder legislativo, el Ministerio de Economía y Finanzas y cooperación internacional con miras al establecimiento de compromisos presupuestales y orientados a buscar una mayor coherencia interna del propio sistema educativo. Asimismo, decidir por dónde empezará la implementación (se sugiere iniciar en las zonas rurales y urbano marginales). Incluye también el desarrollo de iniciativas legales para apoyar e institucional la política de estándares.

Fase 4: Diseño de los procesos de capacitación y de los materiales de apoyo.

Fase 5: Diseño y aplicación de una política comunicacional para la implementación.

Fase 6: Capacitación, divulgación y socialización a nivel nacional de los estándares y la política de estándares. Generación de acuerdos regionales, departamentales, provinciales y distritales en pro de la política de estándares. Diálogo directo y siempre constante con el sindicato de profesores (desde el inicio los profesores tendrían que estar comprometidos con la política de estándares). Se crea un link de política de estándares en la Web del Ministerio de Educación (podría ya estar creado el link desde el momento en que se decide preparar los estándares).

Fase 7: Reparto de materiales, folletos e impresos en general a las escuelas que iniciarían en la primera etapa de implementación de los estándares (de hecho los demás tendrían que esforzarse por alcanzarlos). Esto incluiría el establecimiento de una línea de base en una muestra de centros educativos.

Fase 8: Diseño y puesta en marcha de un sistema de monitoreo, supervisión y evaluación de la política de estándares.

Fase 9: Las escuelas cuentan con las oportunidades básicas para alcanzar los estándares e inician sus actividades con un elevado compromiso por alcanzarlos al más alto nivel.

Fase 10: Se retroalimenta el proceso, se optimiza, se identifican buenas prácticas –para difundirlas–, se anima constantemente el proceso y se identifican nuevos ámbitos de implementación de los estándares. Cabe señalar que desde un inicio todos los centros educativos tendrían que estar capacitados y motivados. Sin embargo es posible que la dotación de materiales o consolidación de los estándares de oportunidades de aprendizaje obedezca a un proceso gradual.

Estos materiales tendrían que incluir ejemplos de acciones pedagógicas exitosas y modelos de pruebas de proceso y sumativas para evaluar en qué medida se están alcanzando los estándares. Tendría que contemplarse también el desarrollo de rúbricas a fin de apoyar a los profesores e instaurar en ellos una focalización hacia las pruebas de desempeño. Por último, estos materiales tendrían que ser proporcionados con pautas para flexibilizar el diseño de los mismos (pero sin bajar el nivel de las expectativas) según las características culturales, lingüísticas y geográficas.

5.4. Sistema de monitoreo, evaluación e investigación

Implementar una política de estándares exige seguir constantemente el proceso con miras a identificar experiencias ejemplares y problemas que tendrían que ser enfrentados de manera inmediata.

Este proceso tendría que ser enfrentado en diferentes niveles. Un nivel central encargado de investigar el proceso mismo y los impactos de la política de estándares.

Un segundo nivel, encargado de monitorear y evaluar el accionar de los especialistas de los órganos intermedios (y efectuar las mejoras o correctivos cuando sea conveniente). Y un tercer nivel orientado básicamente a evaluar, monitorear y optimizar la acción de los docentes en cada una de las escuelas.

Por otro lado, la comisión o la instancia encargada de liderar la política de estándares tendrá que estar muy atenta de que las diferentes políticas sean coherentes con los estándares (al menos la gran mayoría de políticas o buena parte de ellas).

Sería recomendable que esta comisión que lideraría la política de estándares tenga también un protagonismo importante (o al menos sea una instancia consultiva) en los espacios donde se definen las grandes políticas y decisiones de elevado impacto en el sector. Esto ayudaría a prevenir tensiones entre la propia comisión y el poder central.

Las acciones de investigación podrían recibir ayuda o subvención internacional por parte de fundaciones y organismos internacionales ya comprometidos con los actuales procesos de reforma educativa. Asimismo, la unidad de investigación de esta comisión podría recibir a becarios, investigadores y establecer alianzas con entidades tales como Foro Educativo, GRADE, CIES, Asociación Educativa TAREA, entre otras y de cara a la realización de estudios básicamente de impacto o evaluativos.

ASPECTOS COMUNICACIONALES Y PROMOCIÓN DE ESTÁNDARES DE RENDIMIENTO

La experiencia latinoamericana evidencia una pobre difusión de estándares y expectativas de logro tanto entre los profesionales de la educación como en la ciudadanía en general.

Es probable que esta escasa difusión acerca de los alcances y la importancia de los estándares se asocian a lo reciente del tema. Pero también, se evidencia en la región visiones que restringen las políticas de estándares solo a su construcción y no tanto a la necesidad de gestar también en los ciudadanos y profesionales de la educación el convencimiento de que son importantes. De hecho la política de promoción y difusión de los estándares podría usar diferentes medios según las intenciones o necesidades.

Los fundamentos para una política comunicacional de los estándares podrían ser los siguientes:

- Si concebimos el proceso como política de estándares concluimos que la comunicación–difusión debiera ser permanente. Esto ameritaría acciones muy profesionales que garanticen un impacto positivo de las diferentes acciones comunicacionales.
- La política de comunicación sería más efectiva si usa diversos medios y canales.
- Tendría que considerar mensajes focalizados a los diferentes segmentos de interés y también contemplar mensajes de alcance general.
- El diseño de una política comunicacional tendría que contar con el apoyo de uno o dos expertos norteamericanos en la materia.
- El desarrollo de una política comunicacional tendría que estar sustentada en investigaciones que indiquen los tipos de mensajes que han tenido mayor impacto en la ciudadanía.
- Los diferentes mensajes tendrían que ser piloteados o probados de manera sistemática y científica en FOCUS GROUP o en estudios especiales.
- La política comunicacional tendría que estar coherentemente vinculada al estado de los consensos sociales que se van estableciendo en nuestro país.
- La política comunicacional tendría que ser dinámica, ágil, comprensible y muy motivadora.
- Tendría además que mantenerse al margen de las intenciones políticas o que busquen legitimar la imagen de alguna autoridad en especial.
- La política comunicacional tendría que ser consultada con los diferentes componentes de nuestro sistema. De manera especial, sería deseable que los profesores sean un principal aliado de todas las despliegues comunicacionales.
- La empresa privada podría ser convocada para la promoción de los estándares.
- El canal de televisión del Estado y las radios nacionales tendrían que proporcionar espacios – ojalá para realizar programas especiales – para promocionar la política de estándares.

6. Recursos humanos

Son frecuentes las críticas a las comisiones o instancias encargadas de construir estándares y desarrollar políticas asociadas a ellos. Por lo general se destaca el carácter político o poco técnico de estos grupos de trabajo. Así, en muchos países se ha establecido estándares profesionales a cumplir por los profesionales que trabajarán en este proceso.

Habría que considerar que en el Perú contamos con escasos recursos humanos familiarizados con el tema de estándares, acreditación y medición de calidad (tres aspectos que van de la mano casi siempre). Por tanto, se sugiere que los líderes técnicos de los diferentes grupos de trabajo puedan conocer experiencias consolidadas (por ejemplo, la del Estado de Nueva York) y/o gestionar la visita de expertos internacionales que ofrezcan seminarios internos.

Por otro lado, cabe señalar que no necesariamente todos los integrantes de la comisión de estándares tendrían que satisfacer perfiles técnicos. No olvidemos que parte importante del trabajo de este equipo contempla despliegues políticos, estratégicos y el establecimiento de consensos que no siempre son del dominio de los técnicos.

6.1. Recursos humanos para la fase de preparación de los estándares

- 01 Coordinador General (profesional a tiempo completo)
- 02 Coordinadores de Asignaturas o áreas de desarrollo - uno para comunicación integral y el otro para lógico matemática – (profesionales a tiempo completo).
- 05 Asistentes Técnicos (01 para el Coordinador General y 02 para cada uno de los Coordinadores de Asignaturas). (Profesionales a tiempo completo).
- 05 Practicantes (a tiempo completo).
- Equipos de profesores de ambas asignaturas (áreas de desarrollo).
- 10 profesores para cada una de las asignaturas.
- 04 Consultores Internacionales
- 8 Consultores Nacionales
- 01 Experto en comunicación y consensos
- 01 Asistente para el experto en comunicación y consensos

Muchas de estos profesionales podrían participar en la fase de implementación de los estándares.

Al menos el Coordinador General y los Coordinadores de Asignaturas (con al menos 3 asistentes) tendrían que conformar un equipo estable encargado de monitorear e investigar el desarrollo de la propia implementación.

Los integrantes permanentes de la comisión encargada de gestar la política de estándares tendrían que ser seleccionados por sus méritos profesionales y presencia en el sector educación. De todas formas se sugiere que al menos 1/3 de estos miembros sean convocados al menos a medio tiempo en este proceso.

Condiciones y sugerencias para los mensajes

- Los mensajes (de cualquier tipo y a través de todos los medios) serán claros y de fácil entendimiento.
- Deben motivar y presentarse en términos positivos.
- Deben reflejar el estado de los consensos.
- Deben apelar a que se asuman compromisos.
- Deben definir responsabilidades compartidas.
- Deben resaltar la participación de profesores, padres de familia y alumnos.
- Los mensajes tendrían que comunicar qué se entiende por estándar o expectativa y por qué son importantes en nuestro sistema educativo.
- Podrían ser transmitidos por personalidades del ámbito educacional, cultural, deportivo o científico.
- Al menos tendrían que ser transmitidos en español, quechua y aymara.
- Los mensajes televisivos podrían ir acompañados de imágenes con estudiantes y profesores de los distintos lugares del Perú.
- Tendrían que evitar la culpabilización a los maestros por los resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales y en los estudios internacionales.
- Los representantes de las instancias sociales que se vayan sumando a los consensos podrían ser vehículos eficientes para transmitir los mensajes.
- Podrían incorporar comparaciones en las expectativas docentes sin y con estándares.
- Tendrían que motivar a los estudiantes por alcanzar las más altas metas, por estudiar fuerte, por concebir en el estudio algo importante para sus vidas y transmitir que el estudio sacrificado es una manera de contribuir al desarrollo de nuestro país.
- Tendrían que ilustrar la noción de equidad y el papel que juegan los estándares para reducir las inequidades al interior de nuestro sistema educativo. Se tendrían que ilustrar sobre las diversas formas de expresión de tales inequidades.
- Deberían enfatizar en que los niños y niñas de nuestro país merecen no solo el acceso a la educación sino también a recibir un servicio educativo de calidad.
- Tendrían que enfatizar el rol protagónico de los maestros para alcanzar los estándares (es esperable que una condición básica será profesionalizar la acción de los maestros y dignificar sus sueldos).
- Tendrían que ser inclusivos (no segregar a las escuelas de convenio o a las escuelas particulares).
- Tendrían que transmitir la importancia y la implicancia de los estándares para la inserción laboral o educacional de los egresados de secundaria.
- Tendrían que asociar la importancia de los estándares para procurar una mayor permanencia de los niños y niñas al interior del sistema.
- Tendrían que enfatizar en algún momento que los estándares tendrían que completarse (contextualizarse) con el apoyo de los padres, la sociedad civil, las comunidades docentes y demás instancias representativas.
- Tendrían que transmitir que los estándares no tienen alcance didáctico y por ende ofrecen a los docentes mayores posibilidades para la innovación pedagógica.
- Podrían difundir experiencias innovadoras que han permitido avances significativos hacia los estándares.

Introducción

IV. Comentarios a la propuesta estratégica para establecer estándares en el Perú

*Walter G. Secada, Profesor y Presidente
Departamento de Educación y Aprendizaje, Escuela de Educación
Department of Teaching and Learning, School of Education
Universidad de Miami, Coral Gables, FL*

Escribo la presente reseña con una serie de advertencias que deben hacerse siempre que alguien de otro país busca escribir algo sobre el sistema educativo de otra nación. Las advertencias se hacen aun más urgentes si el que escribe sobre las iniciativas peruanas para desarrollar un currículo basado en estándares es un observador americano, debido a las diferencias entre los dos países.

Algunas diferencias importantes. En Estados Unidos, la responsabilidad de la educación pública recae en cada estado de manera individual (haciendo un paralelo, es algo así como los gobiernos regionales del Perú). No es de sorprenderse que cada estado tenga su propio conjunto de estándares de educación establecidos que varían de unos a otros en términos de las materias que incluyen, el énfasis que ponen, los detalles, la elaboración e inclusive la coherencia. En el caso del Perú, habría un solo conjunto de estándares aplicables a la toda la nación. Esto aumenta la presión, sobre cualquier iniciativa de establecer estándares, de conciliar las variaciones regionales, algo que Estados Unidos no ha tenido que enfrentar.

El movimiento de Estándares en Estados Unidos estaba enraizado en un escenario político en el cual:

1. Las empresas más grandes del país clamaban por que se realice una reforma educativa. Estas empresas ya utilizan y comprenden el lenguaje de los estándares que ayudan a garantizar que los productos funcionen dentro de toda una industria, sin importar quien la edifica, y/o, que los servicios logrados cumplan con un mínimo de criterios operativos, sin importar quien los provee. En ese sentido, no es de sorprenderse que los sectores empresarial e industrial vean al movimiento de estándares como una manera de garantizar un nivel mínimo de conocimientos y habilidades, y que todos los alumnos, desde el grado preescolar hasta quinto grado de secundaria, poseerán al momento de su graduación.

2. Los gobernadores de los estados buscan arrebatar el control de los sistemas educativos a los directores generales de las escuelas estatales (chief state school officers, quienes serían más o menos equivalentes a los ministros de educación estatales); muchos de estos directores fueron designados en sus cargos y tenían poder político independientemente del gobernador. El movimiento de estándares se presentaba como la oportunidad de dejar de prestar atención a los profesores y a sus seguidores (quienes preferían a los directores generales de las escuelas estatales), y en lugar de eso poner mayor atención a los resultados educativos y a la responsabilidad (lo cual favorecería al gobernador). Con la ascensión de un Gobernador (el Presidente Clinton) a la presidencia americana y el nombramiento de otro gobernador (William Riley) como Ministro de Educación de Estados Unidos, el gobierno federal dio todo su apoyo a los gobernadores.
3. El consejo nacional de profesores de matemáticas (National Council of Teachers of Mathematics-NCTM) ha emitido un conjunto de *Estándares para la elaboración del silabus y la evaluación de las matemáticas* en las escuelas (Silabus and Evaluation Standards for School Mathematics), utilizando un lenguaje que resonaba como el lenguaje utilizado por los sectores empresarial e industrial. El NCTM es la única organización profesional que tiene los derechos de autor sobre los estándares en este rubro. Así mismo, es la única organización profesional que lidera el desarrollo y la actualización de los estándares en su área de especialización. A pesar de lo mucho que se ha escrito sobre las guerras de las matemáticas, casi todas las reformas matemáticas apoyadas por el Consejo en el transcurso del tiempo han sido adoptadas por todo el sistema escolar en EEUU.
4. Las organizaciones profesionales de profesores así como un número de partes interesadas en política pública se adhirieron al movimiento de estándares como un medio para arrebatar el control del silabus a las editoriales de libros de texto y para ejercer influencia independiente sobre lo que se enseña en las escuelas. En los Estados Unidos, unas pocas empresas editoriales comerciales desarrollan y mercadean series de libros de texto. Cada estado aprueba un número de estas series basada en que tan bien se corresponden estos materiales con los estándares del estado.

El contexto político dentro del cual el Perú estaría desarrollando sus estándares es muy distinto al contexto americano.

1. 'No hay tradición de larga data de participación en la educación por parte de los líderes peruanos de los sectores empresarial y de la industria. Y, si bien puede ser que exista un apoyo retórico de amplia repercusión en favor de la modernización del sistema de educación en el Perú, la falta de apoyo de los sectores empresarial e industrial a esa retórica a través de actividades crea un vacío de liderazgo político que deberá ser llenado por otras partes interesadas.
2. 'En el Perú, la política educativa todavía está centralizada en el nivel nacional. El congreso aprueba leyes que crean el currículo nacional. Los Ministros de educación son nombrados por el Presidente. No hay una lucha política tal que un movimiento de estándares pueda traspasar el poder de un partido a otro.
3. 'El Perú no tiene organizaciones profesionales de profesores debidamente desarrolladas. En tanto los sindicatos de profesores ofrecen una estructura

organizacional, no hay organizaciones equivalentes mediante las cuales los maestros puedan expresar sus opiniones profesionales respecto del currículo (qué contenido debe enseñarse, qué debe resaltarse, a qué se debe reducir importancia), de la enseñanza (cómo debe ser enseñado el contenido), y de las evaluaciones (cómo debe ser evaluado el aprendizaje). Las organizaciones profesionales ofrecen una voz al conocimiento profesional de los maestros; pero este conocimiento no encuentra expresión en el Perú que sea comparable a lo que se encuentra en Estados Unidos.

4. El Ministerio de educación contrata para la elaboración de los materiales escolares con empresas editoriales. Así, este tiene un gran control sobre los materiales eventualmente distribuidos a los estudiantes, como hacen estados individuales en los Estados Unidos, los que están restringidos de comprar lo que está disponible en el mercado. Por consiguiente, los conflictos que condujeron al desarrollo de los estándares del NCTM están ausentes en el Perú.

En consecuencia, el desarrollo de estándares en el Perú se está llevando a cabo en un contexto sumamente distinto al contexto dentro del cual se desarrollaron los estándares en Estados Unidos. Esto NO quiere decir que el Perú deba renunciar a sus propias iniciativas; esto QUIERE decir que las iniciativas peruanas probablemente enfrentarán obstáculos distintos, se deberán apoyar en fundamentos distintos, e inclusive producirán resultados distintos a los de Estados Unidos. Por ejemplo, la ausencia de organizaciones profesionales de profesores en el Perú pareciera aumentar la necesidad de trabajar con los sindicatos de profesores como un vehículo organizado para que se expresen y se pueda obtener las opiniones profesionales de los maestros respecto de los estándares en varias organizaciones; alternativamente, la creación de estas organizaciones profesionales podría no haber sido prevista y estar fuera de los planes para el resultado de la creación de estándares en Perú.

Aprendiendo de la experiencia americana y de otros países. Si bien las diferencias contextuales entre el Perú y Estados Unidos son un indicativo para los desarrolladores peruanos de que probablemente enfrenten retos y oportunidades distintas, las personas responsables de hacer política en el Perú y demás partes interesadas deberían, no obstante, intentar aprender lo máximo posible de la experiencia de Estados Unidos de casi 20 años de dedicación al desarrollo e implementación de estándares educativos. El éxito en mejorar los logros de los alumnos en pruebas estandarizadas de lectura y matemáticas no debe cegarnos respecto de los hallazgos aleccionadores en Iowa, -un estado que se ha resistido de manera consistente a las iniciativas de implementar un sistema educativo basado íntegramente en estándares-, Iowa sigue teniendo el nivel más alto de rendimiento basado en exámenes. Así mismo, existen por lo menos tres lecciones importantes que aprender de la experiencia americana ganada durante las dos últimas décadas.

Primero, los estándares por sí mismos no pueden movilizar un sistema de educación. Casi 10 años antes que se aprobara la ley para que ningún niño se quede atrás (*No Child Left Behind Act*) (NCLB), Estados Unidos aprobó la ley para mejorar las escuelas americanas (*Improving America's Schools Act*) (IAS). El propósito de ambas leyes es principalmente formar una amplia gama de programas para indios americanos pobres que no hablan inglés y otros alumnos que requieren de servicios educativos

que sobrepasan lo que cualquier distrito y/o estado puede pagar de su presupuesto regular. Los IAS – son el precursor inmediato del NCLB. El NCLB contiene la mayoría de las mismas disposiciones basadas en estándares y previsiones de responsabilidad que contenían los IAS. La diferencia es crucial: el NCLB implementa el requerimiento que deberá haber **consecuencias** para los alumnos que no logren un avance adecuado en el transcurso del año y para las escuelas que no logren ayudar a los alumnos a aprender.

El truco, en el cual nosotros, en Estados Unidos todavía estamos trabajando, es dar con la mejor combinación de consecuencias: equilibrar las recompensas y las sanciones, la gravedad o la fortaleza de cada quien, determinar quién deberá ser la audiencia. Por ejemplo, generalmente la publicación de los resultados de los exámenes en base a cada colegio es suficiente, de manera que se haga reaccionar a los profesores y directores y tomar conciencia del rendimiento de sus alumnos. No obstante, algunos colegios parecen aceptar resultados pobres año tras año. Mientras las consecuencias se hacen cada vez más onerosas para estos colegios, pareciera que casi siempre son los alumnos los que sufren las consecuencias. No sabemos, sin embargo, si es posible utilizar el fracaso para movilizar sistemas de educación íntegros mediante el fracaso para que cumplan estándares determinados.

La segunda lección importante que hemos aprendido es que la resistencia y las protestas iniciales con frecuencia son reemplazadas por consentimiento y celebración de la mejora en los resultados. En casi cada uno de los casos sobre los que he leído, la revelación del primer conjunto de exámenes que realmente importaban (Ej., que estaban atados a consecuencias reales) ha sido recibida con consternación, reclamos que no habían tenido tiempo suficiente para prepararse, no contaban con suficientes recursos y que los resultados de los exámenes de alguna manera no hacían justicia al duro trabajo de los profesores, de los alumnos y del resto del personal del colegio. Sin embargo, al año siguiente generalmente el colegio se centra en sus estrategias de mejoramiento y, en los casos en que los resultados de los exámenes mejoran, resaltan la mejora del colegio en relación al año anterior.

No obstante, una vez más, todavía estamos en proceso de aprender la manera de mantener el impulso de mejora. Muchos colegios simplemente no continúan mejorando. Pareciera que, una vez que han hecho lo obvio, ya no hay cabida para mayor mejora.

La tercera lección importante es que el movimiento de estándares ha producido resultados imprevistos. Según los datos reunidos a través de algunos estudios (y mi propia observación lo corrobora) muchas escuelas en Florida (así como en otros lugares en todo Estados Unidos) han centrado tanto su día escolar en la lectura y las matemáticas que no pueden enseñar mucho más. Lo primero que sacrificaron fueron las artes; no obstante, los resultados de los exámenes de ciencias de alto grado también sugieren que se está enseñando muy pocas ciencias en las escuelas.

Cada vez hay mayor consenso en que el currículo escolar se ha estrechado tanto que virtualmente ya no se enseña ciencias en las escuelas primarias y su importancia se reduce cada vez más en las escuelas secundarias. Las escuelas en Florida están ahora todas alborotadas tratando de encontrar las maneras de enseñar ciencias sin reducir la atención que le dan a la enseñanza de la lectura

y las matemáticas. Es fácil predecir que, en dos o tres años cuando las ciencias sociales se conviertan en materias ampliamente examinadas, las escuelas, una vez más, entrarán en caos tratando de encontrar tiempo durante el día para insertar otra materia más que han retirado de su currículo.

Han transcurrido casi 15 años desde que el movimiento de estándares se inició en Estados Unidos, y nunca hubiera podido predecir lo que ahora parece ser tan obvio: las consecuencias que están siendo atadas al rendimiento, respecto de los estándares, son tan graves, que el currículo ha sido reducido a tal punto que necesitamos cuestionarnos si esta es realmente la clase de sistema educativo que queremos establecer.

Una propuesta

Una vez reconocidas las diferencias anteriores entre los contextos, peruano y americano, pero también tomando en cuenta las lecciones aprendidas, ahora voy a exponer el plan propuesto para desarrollar los estándares del currículo presentado.

Para mitigar la presión política. Mi primera reacción es que, por lo menos de manera implícita, la Propuesta reconoce que al Perú le hace falta muchas organizaciones profesionales que puedan mitigar que el desarrollo de estándares nacionales se haga a partir de la respuesta inmediata a las presiones políticas derivadas de muchas fuentes distintas: los políticos, los sindicatos, poderosos intereses comerciales que, antes de establecer los estándares, no le habían prestado mucha atención a la educación ni invertido en ella financieramente y/o apoyado a las escuelas ofreciéndoles asesoría u otros recursos humanos; e inclusive los padres que buscan un remedio inmediato pare a esta o aquella dolencia.

No pretendo argumentar que el establecimiento de estándares quedará libre de la política. La educación pública es profundamente política. Una de las cosas más importantes que cualquier grupo que participa en el desarrollo de estándares debe hacer es tomar en cuenta esas consideraciones. No obstante, a falta de organizaciones profesionales, la presión política debe aun ser filtrada utilizando los años de experiencia que se han destilado en la opinión profesional.

Parece evidente que, con el énfasis puesto en atraer expertos de otros países, el desarrollo de las capacidades técnicas de varios comités de desarrollo de estándares del Perú, y en la búsqueda de obtener compromisos firmes para que los múltiples cuerpos políticos permitan que el proceso de desarrollo de estándares proceda con la mínima presión, la Propuesta busca incorporar lo que las organizaciones profesionales hacen por naturaleza.

A pesar de estas precauciones, tengo algunas inquietudes respecto de la suficiencia de estas iniciativas. Los acuerdos que involucran a partidos políticos y a sindicatos pueden ser ignorados ingeniosamente ad portas de elecciones importantes; pueden ser revisados y renegociados cuando los nuevos partidos políticos se hagan del poder; pueden ser saboteados activamente si los grupos de interés que están compitiendo entran en conflicto.

Una solución viable para este problema sería utilizar el desarrollo de los estándares peruanos como un vehículo para crear también organizaciones profesionales. Por ejemplo, la creación de una organización nacional de profesores de matemáticas podría convertirse en una meta explícita derivada del desarrollo de estándares nacionales en matemáticas. Los profesores de matemáticas, desde el grado pre-escolar hasta los universitarios, incluyendo los profesores de competencias indiferenciadas (generalistas); profesionales interesados (tales como los especialistas en elaboración de programas de aprendizaje, psicólogos y sociólogos) que estudian la enseñanza y el aprendizaje de matemáticas, y otros grupos de interés serían reclutados para (a) que aporten en el desarrollo de los estándares en matemáticas, y, (b) que formen una organización profesional cuya misión incluiría (entre otras metas), la implementación y revisión regular de los estándares, asegurando que los profesores de matemáticas se dediquen al constante desarrollo profesional y apoyen el aprendizaje de matemáticas del alumno. Igualmente, el desarrollo de estándares nacionales en ciencias, ciencias sociales, lectura y lengua y literatura, inclusive artes y humanidades, todos los anteriores, pueden ser la oportunidad para la creación de organizaciones profesionales en torno a estas materias.

Una mentalidad demasiado estrecha. Como lo mencionara anteriormente, uno de los resultados imprevistos de la iniciativa de desarrollo de los estándares americanos ha sido la reducción de las propuestas del currículo a un enfoque excesivamente puntualizado en la lectura y las matemáticas. No obstante todo lo que haya escuchado cuando estuve en el Perú, las partes responsables de hacer política en América y otras partes interesadas, pensaron que una vez que estas materias estuvieran bajo control, podríamos pasar a otras. El problema es que nos ha tomado casi una década completa pasar a otras materias; éstas no estarían siendo evaluadas con la misma frecuencia que la lectura y las matemáticas; y el sistema educativo ha entrado en caos en tanto las escuelas y los maestros están tratando de encajar las nuevas materias. Entre las reacciones que he encontrado, tenemos:

- Limitación de la enseñanza de redacción/escritura y ciencias solamente a los grados en que son sometidos a examen. En Florida, la redacción/escritura es evaluada en cuarto grado y ciencias en quinto, octavo y décimo grados. Evidentemente, estas materias no pueden ser enseñadas adecuadamente dentro de los limitados plazos considerados.
- Desarrollo de un currículo interdisciplinario, en el cual se supone que todo se enseña al mismo tiempo. Lamentablemente, este tipo de currículo ha causado que se enseñe una materia en mayor profundidad en tanto otras adolecen; o, que nada se enseñe bien.
- Cobertura de contenido, que termina siendo solo una mención. Algunos educadores recomiendan que se haga “mención” de algunas materias en algunos grados y que éstas sean “enseñadas” en otros grados. Lamentablemente, la mención es una pérdida de tiempo ya que los alumnos no la recuerdan de año a año. Es mejor enseñar con la profundidad adecuada cuando se supone que deba ser enseñada.

Si el Perú sigue los pasos de Estados Unidos en el desarrollo de estándares para la lectura y matemáticas, me temo que también terminará en la situación de la cual ahora nosotros queremos escapar: un currículo extremadamente estrecho con muy poco tiempo para enseñar cualquier cosa adicional de importancia.

Recomiendo que en lugar de desarrollar estándares para cada materia, el Perú considere desarrollar estándares para un grupo de grados al mismo tiempo. El país puede desarrollar estándares para todas las materias que se enseñan en primaria, finales de primaria, principios de secundaria y la escuela secundaria, una detrás de la otra. Mientras se desarrollan los estándares para los grados más avanzados, los estándares de los primeros grados pueden ser reajustados de manera que garanticen coherencia entre los grados y una transición fluida de nivel a nivel.

Líneas de tiempo. La Propuesta proyecta un plan de operación sumamente ambicioso. Busca lanzar esta iniciativa en muchas líneas al mismo tiempo, lo que es muy positivo. No obstante, lo que no está tan claro es cuánto tiempo se necesita para pasar de una fase a otra del desarrollo dentro de una misma línea. Es más, no veo como podría coordinarse la iniciativa como un todo, en un solo programa de desarrollo.

En Estados Unidos, el Consejo Nacional de Profesores pasó un año completo recolectando opiniones de los documentos de borrador de estándares. Durante todo ese tiempo, buscaron activamente las reacciones de los políticos, la comunidad empresarial, las organizaciones de profesores en todos los estados, y todas las sociedades científicas que respondían así como los ciudadanos interesados y preocupados. La revisión de todos estos documentos trató de tomar en consideración lo máximo posible esta información.

Por otro lado, cuando el estado de Florida hizo públicos los textos de sus estándares en matemáticas, lo hizo colocando el documento en una página Web y buscó así mismo el máximo posible de comentarios a través de ella. El periodo para hacer los comentarios se limitó a solo 60 días.

La Propuesta no solamente incorpora tiempo para la retroalimentación sino que también incorpora tiempo para que los comités de desarrollo de los estándares y los redactores reciban capacitación, para las consultas a expertos de otros países y para implementar el desarrollo profesional relacionado y las iniciativas de oportunidad para aprender. Mientras leo estas serias recomendaciones, no puedo evitar preguntarme cuánto tiempo tomará cada paso e, igualmente importante, si el avance a lo largo de una línea dependerá de que algo sea realizado en otra área. Si el avance es tan complejo como yo creo, es importante identificar los cuellos de botella ahora, antes de que empiece el desarrollo de los estándares, de manera que el planeamiento pueda garantizar que el tiempo y los recursos adecuados sean dedicados a asegurar que se logren los puntos críticos de referencia.

Yo recomiendo que todas estas iniciativas sean establecidas según las líneas de tiempo, que la duración de cada fase sea anotada y que los cuellos de botella sean identificados.

Tercerización: Una alternativa viable. Un peligro inherente a todo tipo de tarea de desarrollo es que termine reinventando lo que otros ya han hecho. En vista de que la Propuesta requiere la asesoría de expertos de otros países que ya han desarrollado estándares, la posibilidad de que el Perú termine volviendo a trabajar mucho de lo que ya se ha hecho se incrementa.

En ese sentido, termino mi reseña preguntándome si es absolutamente necesario que el Perú reinvente sus propios estándares cuando otros países han estado trabajando en esto mismo por casi dos décadas. Es posible utilizar los mismos recursos para acelerar el proceso de desarrollo de estándares y comenzar inmediatamente con la creación de organizaciones profesionales. ¿Que pasaría si el Perú decide tercerizar sus esfuerzos de desarrollar los estándares con otros países que están mucho más adelantados en el proceso? El Ministerio de Educación, tras consultar a expertos peruanos en los campos académicos, podría:

- Revisar los libros de textos y las evaluaciones de países que obtienen las notas más altas en matemáticas, ciencias y en las evaluaciones de alfabetización en todo el mundo. [En los Estados Unidos, el programa de matemáticas de Singapur es más promovido por los matemáticos. Los materiales holandeses desarrollados por el Freudenthal Institute han sido ampliamente distribuidos. Los estándares de Florida han sido tomados, casi en su totalidad, del currículo recientemente publicado por el NCTM, Currículo Focal Points.]
- Contratar a profesionales que desarrollan el currículo de esos otros países para que trabajen en equipo con los miembros del Ministerio de Educación peruano y representantes de las recientemente formadas organizaciones profesionales para desarrollar materiales que aborden la historia propia del Perú así como su cultura y realidad económica. [«Matemáticas en contexto», una serie de textos de educación secundaria, fue desarrollada en conjunto por un equipo de educadores de matemáticas de Estados Unidos y de los Países Bajos].
- Hacer que los profesionales que desarrollan el currículo también articulen estándares de aprendizaje, currículo, docencia y evaluación que formen las bases de los materiales que han sido desarrollados de esta manera; y
- (Obviamente) ¿poner a disposición los materiales y documentos relacionados a estándares para su revisión y corrección antes de ser revelados?

Termino la presente reseña con la observación de que la Propuesta es digna de elogio. Dispone un plan de operación bastante completo. Mis reacciones se basan en mi propia experiencia de más de una década de participación en el desarrollo de estándares. Estas deben tomarse como comentarios de un amigo que espera alertar a todos aquellos que se estén embarcando en una iniciativa valiosa sobre ciertas cosas en las que no habían pensado. Termino con una propuesta de ruta alternativa para el desarrollo de estándares con la intención de enfocar al lector en un tema crítico: ¿Es acaso el desarrollo independiente de estándares, cuando otros países ya han emprendido esta iniciativa años atrás, la mejor manera de utilizar los recursos del Perú?

COMENTARIOS DE SANTIAGO CUETO

En relación a la discusión sobre los estándares, sugiero lo siguiente:

1. En primer lugar, creo necesario dejar sumamente clara la definición de estándares, pues es un concepto que se puede definir de varias maneras (e.g. contenido, proceso, rendimiento). En esta línea, sería bueno diferenciar “estándares” de “estandarización” (que es como lo mal entiende mucha gente).
2. Parto del principio que cualquier iniciativa en educación tiene más oportunidad de éxito si se basa en lo que ya existe, fortaleciéndolo. Así:
 - Podríamos decir que el actual currículo nacional podría ser interpretado como un documento de estándares de contenido (tal vez redactando mejor algunas partes para hacerlo más concreto).
 - También podríamos decir que de varios de los documentos existentes y de la Ley General de Educación se podrían proponer estándares de proceso (e.g. elevar los niveles de demanda cognitiva en el aprendizaje en el aula). Habría que desarrollar ambos pero a partir de lo que ya existe.
 - Pienso algo similar para estándares de rendimiento: tenemos las pruebas nacionales, supuestamente alineadas con el currículo, que dan puntos de corte para rendimientos aceptables. Creo que deberíamos rescatar estos donde existen y usar ítems y ejercicios de ahí como estándares de rendimiento. En base a este modelo deberíamos pensar en estándares de rendimiento similares para las otras áreas del currículo. Estoy totalmente de acuerdo con Walter Secada que de lo que se trata es educación y no instrucción de matemática y lenguaje. También me agrada su idea de avanzar paralelamente por grados y no por áreas del currículo.
3. Sería aconsejable sugerir usos de los estándares: ¿Para qué los queremos? ¿Cómo sabremos en 10 años si los estándares fueron útiles para mejorar la educación peruana? Por ejemplo, creo que se podría sugerir usos a diferente nivel: macro (evaluaciones nacionales, programas de formación docente, revisión de textos adecuados para escuelas), meso (estándares regionales donde quieran ser desarrollados), micro (evaluaciones en el aula y métodos de enseñanza) y sugerir un programa de monitoreo y evaluación del proceso de desarrollo de estándares.
4. Creo, además, que sería muy necesario hacer un breve análisis de los principales stakeholders en este campo, ¿Quién impulsaría el desarrollo de estándares? ¿En alianza (formal o informal) con quien? ¿Quiénes podrían oponerse y cómo se podría lidiar con ellos? ¿Qué es necesario tener para que el desarrollo de estándares pueda empezar (recursos humanos, financieros, etc.)?
5. Finalmente, un comentario sobre los textos escolares. Como sabemos, el Ministerio de Educación no crea los textos, convoca a concursos y se presentan autores o editoriales y luego el Ministerio selecciona, imprime y distribuye un texto único por área y grado. Esta y otras prácticas, llevan a un efecto nocivo que es que no se permite a los docentes ejercer su juicio profesional en cuestiones básicas, como por ejemplo el tipo de texto que prefieren utilizar. Me pregunto cómo afectará esto el proceso de estándares.

Bibliografía

- AFT. (1999). Un sistema de estándares altos: Lo que queremos decir y por qué lo necesitamos. (American Federation of Teacher). Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. PREAL
- Apodaca, R. (2001). Conferencia en Seminario Internacional "Estándares de logros de aprendizaje". Lima 22 - 25 de octubre de 2001. PREAL
- Cabrera, R. (1993). Formulación de objetivos. En: Manual de formación pedagógica básica para formadores. Promociones y publicaciones Universitarias. Barcelona.
- Casassus, J. (1998). Distinciones conceptuales relativas a estándares en educación. Seminario Internacional de Evaluación 1996. Río de Janeiro: PREAL
- CPRE. (1993). Desarrollando estándares de contenido: creando un proceso para el cambio. (Consortium for Policy Research in Education). Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. PREAL
- Cross, C.T. (1998). La guerra de los estándares: Algunas lecciones aprendidas. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. PREAL
- Eisner, W.E. (1995). Estándares altos para las escuelas norteamericanas: ¿Ayuda u obstáculos?. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. PREAL
- Eisner, W.E. (1999). Usos y límites de las pruebas de desempeño. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. PREAL
- Esquivel J.M. y equipo (1999). Informe regional del proyecto establecimiento de estándares para la educación primaria en Centroamérica. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC).
- Finn Jr. C.E. (1998). Cuatro razones por las cuales la mayoría de los estándares no satisface las expectativas. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. PREAL
- Ferrer, G. (2003). Aspectos del curriculum prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en curriculum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. PREAL - GRADE.
- Haertel, E.H. (1999). Pruebas de desempeño y reforma educativa. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación.
- Hoxby, C. (2003). What has changed and what has not. Koret Task Force Report. Hoover Press.

- Kores, Task Force Report (2003). Our School and Our Future, Are We Still at Risk
¿Findings and recommendations of the Koret Task Force on K - 12 Education.
- PREAL. (2001). Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: PREAL
- Linn R.L. (1988). Responsabilización basada en estándares. Diez sugerencias. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. PREAL
- Mata A. Una discusión acerca del proyecto: "Establecimiento de estándares para la educación primaria en Centroamérica". Revista de Educación de la OIE.
- Ministerio de Educación del Perú. Estructura Curricular Básica de Educación Primaria del Primer Ciclo. Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú (2001). Propuesta para un Acuerdo Nacional por la Educación. Lima.
- Ministerio de Educación del Perú (2002). Las Voces del País, Resultados de la Consulta Nacional de Educación. Lima.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media. Estándares para la excelencia en la Educación: Estándares curriculares para las áreas de matemáticas, lengua castellana y ciencias naturales y educación ambiental para la educación preescolar, básica y media. Documento de estudio. ISBN 958-691-148-9. Primera edición. Bogotá, D.C. - Colombia.
- Montes, Iván. (1993). Autoritarismo y Educación. Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú. Lima.
- Montes, Ivan. (1992). El Ingreso a las Universidades Peruanas. Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú. Lima.
- Montes, Iván. (1999). Constructivismo pedagógico y evaluación en el aula. Revista Agenda Educativa N° 11. Foro Educativo, Lima.
- Montes, Iván. (2000). Revisión crítica y aportes al nuevo sistema de evaluación. Memorias del IV Congreso Nacional de Educadores. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Lima.
- Montes, Iván (2001). Evaluación Referida a Criterios y Estándares de Rendimiento. Memorias del V Congreso Nacional de Educadores. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Lima.
- National Center for Education Statistics (1995). High School Students Ten Years After "A Nation at Risk". Findings from The Condition of Education 1994. U.S. Department of Education - Office of Educational Research and Improvement.
- Ortiz, L. (1989). Técnicas de Evaluación. Ediciones Servin. Bogotá.
- Ravitch, D. 1995. National Standards in American Education. A Citizen's Guide. Brookings Institution.
- Sarramona, J. (1990). Tecnología Educativa (una valoración crítica). Ediciones CEAC. S.A. Barcelona.
- Valverde, G. 2001. Conferencia en Seminario Internacional "Estándares de logros de aprendizaje". Lima 22 - 25 de octubre de 2001. PREAL.

Con el apoyo de:



USAID | **PERU**
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMERICA

AprenDes