

Estándares, evaluación y currículo*

*Standards, assessment and curriculum**

Alicia R. W. de Camilloni
Universidad de Buenos Aires

Resumen

Entre los enfoques actuales de los diseños curriculares de diferentes niveles educativos, el currículo basado en estándares es uno de los más difundidos. Su adopción es objeto de particular recomendación por algunos especialistas en política educativa y en diseño curricular. Acá se analizan los orígenes del uso del concepto de *estándar* en los campos de la evaluación y del currículo. El propósito no es hacer un estudio histórico de la cuestión sino mostrar, desde una perspectiva didáctica, algunos de los significados de este concepto cuando se emplean en estos dominios, así como sus posibles consecuencias deseadas y no deseadas.

Palabras clave: estándar - evaluación - currículo - uniformidad

Abstract

Among the present approaches that we find in the domain of curriculum design in different educational levels, standard-based curriculum is very widespread. Its adoption is particularly recommended by many educational policy and curriculum design specialists. We analyze here the origins of the use of the concept of *standard* in the fields of curriculum and assessment. We do not intend to make an historical study of this issue but to show, from a didactic perspective, some of the meanings of this concept when employed in these fields and their possible desirable and undesirable consequences.

Keywords: standard - assessment - curriculum - uniformity

El lenguaje del currículo se ha mostrado especialmente propenso a incorporar nuevos términos en la búsqueda de soluciones para los problemas que plantea la necesidad de asegurar la provisión de formación de buena calidad en los sistemas escolares. Los términos introducidos sirven de rótulo a enfoques que procuran simbolizar movimientos de actualización de la teoría y de la práctica en este terreno. Son vocablos que suelen provenir de otros campos disciplinares y que, por esta razón, cuando se emplean, arrastran con ellos significados que están lejos de la neutralidad semántica. Transmiten atributos conceptuales y supuestos que llevan a construir significados no

sólo explícitos sino también implícitos, los que, fundamentalmente, provienen de sus dominios teóricos de origen. Entre ellos, las palabras *competencia* y *estándar* se han colocado en un lugar particularmente importante del campo pedagógico en las últimas décadas por su notoria difusión en la literatura y en los sistemas educativos de diferentes regiones y países así como en los proyectos y acciones promovidos por organismos internacionales. Ambos son términos con historia propia; uno, *competencia*, proveniente del mundo del trabajo y de la ergonomía; el otro, *estándar*, desarrollado particularmente por la estadística y utilizado en la producción industrial.

Si bien para ambos vocablos se proponen definiciones muy variadas, con cierta frecuencia se emplean indistintamente. Sin embargo, del análisis surge que las definiciones presentan, en general, algunas diferencias y que los usuarios tienden a justificar en la ocasión la selección que han efectuado de uno u otro término. *Competencia* se define, básicamente, como un saber en acción, en tanto *estándar* se asocia con un cierto nivel de calidad.

En este trabajo nos ocuparemos sólo del concepto de *estándar*, separándolo del de *competencia*, y procuraremos mostrar la asociación que deviene de su empleo entre formatos curriculares y modalidades de evaluación de los aprendizajes.

El concepto de *estándar*

El término *estándar* se empleó por primera vez en el campo de la educación en Inglaterra en 1862, en el texto de una ley que establecía que se debía prever el pago de subsidios a cada escuela en función de los logros de sus alumnos. Con ese propósito, se fijaban seis niveles diferentes de logro, denominados “estándares”, de I a VI, y los supervisores, que eran los encargados de clasificar a los alumnos en exámenes anuales de lectura, escritura y cálculo, como resultado de estas operaciones, asignaban un estándar a las escuelas a las que éstos concurrían. Si bien esta ley de “pago por resultados” se suprimió formalmente en 1895, la palabra *estándar* se siguió utilizando en Gran Bretaña, y fue aplicada a una diversidad de objetos con el propósito de facilitar tanto su producción cuanto su comercialización. Encontramos un caso paradigmático en 1901 cuando su uso estuvo referido a la necesidad de homogeneizar las características de la producción de rieles de ferrocarril, lo cual constituía, obviamente, una condición indispensable para la construcción y el funcionamiento de una red ferroviaria. En documentos de política educativa más recientes lo encontramos, por ejemplo, en el discurso del Primer Ministro laborista James Gallagher con el que se inició el llamado Gran Debate sobre la educación en 1976. Entre los principales temas de preocupación menciona que “con la creciente complejidad de la vida moderna, no podemos estar satisfechos manteniendo los estándares existentes aunque no se observen disminuciones. Debemos proponernos algo mejor” (Emerson & Gooddard, 1989: 2).

El concepto de *estándar* es entendido como norma, pauta, tipo o regla. Con el transcurso del tiempo se fue aplicando a una gran diversidad de clases de cosas, tales como, primeramente, bienes y servicios producidos. Luego, progresivamente,

se fueron incluyendo, también, en su dominio de aplicación a las instituciones, las personas, las situaciones, los trabajos, los conocimientos, los aprendizajes y las competencias. En todos estos usos, el significado del concepto está siempre asociado a las ideas, por un lado, de homogeneización de aquello que se estandariza y, por el otro, de diferenciación de los niveles que presentan un grado de uniformidad de atributos, esto es, de homogeneización de niveles diferenciales.

El proceso de estandarización supone, entonces, que se pone en marcha una operación de producción y clasificación que tiene aptitud para generar y para reconocer, o solamente reconocer, la existencia de ciertos tipos de rasgos de aquello de que se trata y que han sido seleccionados por su relevancia de acuerdo con un propósito que se explicita. Establecido el estándar respecto de los atributos que resultan significativos, los objetos estandarizados se convierten en objetos fungibles, dado que se presume que un producto puede reemplazar a otro, un servicio a otro y una persona a otra, siempre que pertenezcan al mismo nivel del estándar tal como han sido definidos ese estándar y el nivel diferencial.

Otra consecuencia de la introducción del concepto de estándar en un dominio determinado, es la intensificación del factor competitividad en sus campos de aplicación. Entre objetos clasificados en niveles diferentes de una escala, la comparación se impone. Así, entonces, la comparabilidad, además de la uniformidad y la sustituibilidad constituyen atributos conceptuales de la noción de *estándar*.

Las pautas de definición de los estándares y de cada uno de sus niveles pueden ser sólo cuantitativas, sólo cualitativas o ambas, cuantitativas y cualitativas, de acuerdo con la interpretación asumida sobre la naturaleza de las variables seleccionadas y los indicadores que, en consecuencia, han sido elegidos.

El concepto de estándar, que fue introducido a comienzos del siglo XX en Estados Unidos en el dominio de la evaluación de aprendizajes en el marco del enfoque conductista psicométrico o de medición científica, se ha convertido en las últimas décadas en un concepto estrella en el campo del currículo. Su uso en el espacio pedagógico anglosajón en general, desde donde se ha irradiado universalmente, resulta de la instalación en la política educativa de un enfoque orientado a reforzar los lazos entre la educación y la economía, buscando eficiencia en la formación de recursos humanos, en tanto sigue destinado, igualmente, a lograr confiabilidad en las mediciones de la calidad de los aprendizajes y de otros objetos en el campo de la educación garantizando, de esta manera, su comparabilidad. Por esta razón, se emplea de manera consistente en los exámenes internacionales destinados a comparar sistemas educativos de regiones y países como son los administrados por la IEA y la OCDE.

Por estas razones, y en atención al papel que juega en dos mercados, el mercado de trabajo y el mercado escolar, se otorga a la estandarización de la educación formal, en particular, un alto valor funcional como recurso de administración. En el primero de esos mercados, las credenciales escolares estandarizadas garantizan a los empleadores y usuarios que los graduados poseen los saberes necesarios para el desempeño técnico o

profesional; en el segundo, las familias pueden hacer un uso responsable de la opción de elegir la escuela de sus hijos disponiendo de la información confiable necesaria sobre las características de la formación que habrán de recibir.

Los estándares se consideran necesarios, por último, para efectuar acciones de control *ex ante* y *ex post* sobre la educación formal en la toma de decisiones de las autoridades en materia de política educativa e institucional en tanto establecen pautas de contenido y de niveles de desempeño.

Como antes indicamos, el concepto de estándar está asociado a otras nociones que se han instalado en las últimas décadas en el campo educativo. En particular, la noción de *competencia* (competence and competency) que, según la lengua empleada y el contexto particular, es expresada con frecuencia, por otros términos que al efecto se postulan con carácter equivalente, tales como *destreza* (skill) o *habilidad* (ability). Se lo relaciona, igualmente, según la lengua, con el de *capacidad* (capacity, capacité).

Sin embargo, es importante destacar que, aún en una misma lengua, típicamente el inglés, por ejemplo, los referentes utilizados para definir los estándares difieren según los países. En tanto en Estados Unidos los estándares son normas ideales o deseables de aprendizaje y tienen, en consecuencia un cierto carácter prescriptivo, aunque no obligatorio; en el National Core Curriculum de Inglaterra y Gales en cambio, los estándares se definen a partir de los niveles de aprendizaje efectivamente alcanzados por los estudiantes y son, en consecuencia, de naturaleza descriptiva. Pero en otros contextos nacionales, también anglófonos, el caso de Nueva Zelanda, entre otros, se define el estándar como “todos los conocimientos, competencias, valores y actitudes *necesarios* en un dominio, así como los contextos en que son utilizados” (Bertrand, 1997:60), de modo que se le otorga allí, un significado efectivamente prescriptivo. Por tanto, el significado del término debe ser definido cuando se emplea, ya que en el plano internacional, “se entiende a los estándares como modelos normativos para el monitoreo de los sistemas educativos, mientras en Gran Bretaña, los estándares no son interpretados como normas sino como el nivel de logro efectivo alcanzado (en promedio) por los alumnos” (INRP, 2005: 12).

En síntesis, el significado del concepto *estándar* no es unívoco, por lo que hay que conocer su contexto de uso para comprender cuál es el alcance que se le asigna en términos pedagógicos en cada caso particular¹.

Estándares y evaluación

En 1845, Horace Mann, que era Secretario del Consejo de Educación de Massachussets, al tiempo que sugería emplear exámenes escritos para reemplazar a los orales, abogaba por el uso de un gran número de preguntas y por la introducción de la estandarización en la evaluación. Por entonces comenzaron a administrarse exámenes escritos en la ciudad de Boston y en las décadas siguientes se adoptaron en el Estado de Nueva York y en los exámenes de ingreso de gran número de universidades. Sin embargo, los exámenes recibieron muchas críticas desde diferentes sectores en razón de

la subjetividad de las calificaciones que recibían y de su concentración en el uso de la memorización en las respuestas. Como resultado de las críticas, se profundizó el interés teórico y la investigación en la cuestión de la medición en educación. Ésta se convirtió en un tema central en la corriente académica que tomó a la conducta observable y mensurable como objeto de estudio de un enfoque científico de la Psicología. El primer curso universitario sobre Medición Educacional fue dictado por Edward Thorndike en la Universidad de Columbia en 1902 (Micheels & Karnes, 1950). En consonancia con el esfuerzo por combatir la subjetividad en las calificaciones se crearon modalidades de ítems que se convertían en objetivas al admitir sólo una respuesta correcta. Este fue el primer paso hacia la estandarización de los exámenes y consistió en la uniformización de las preguntas y las respuestas de manera que las calificaciones se independizaran de la persona del evaluador. El segundo paso fue la estandarización de las escalas en tests de matemática y de escritura y, posteriormente, de otras disciplinas. El primer test estandarizado fue creado para evaluar conocimientos de aritmética por C. W. Stone en 1908 (Downie, 1959: 192). A comienzos de la década de 1920, los maestros en EEUU podían comprar pruebas estandarizadas de rendimiento en, prácticamente, todas las materias de la escuela primaria y secundaria (Downie, 1959).

Los tests estandarizados se diferencian de las pruebas informales preparadas por el profesor, por el proceso de su construcción. En éste se definen con precisión y especificidad los conocimientos y destrezas a evaluar y se ponen a prueba los ítems antes de incorporarlos al test. Se administra el examen a una muestra representativa de la población, se refina la prueba hasta lograr una versión definitiva y, a partir del procesamiento estadístico de los resultados, se construye la escala que se empleará en la calificación. El uso de la escala garantiza la uniformidad de criterios de calificación para todos los profesores que los utilicen y, en consecuencia, la comparabilidad de los puntajes asignados. Los niveles diferenciales así definidos se denominan “normas” y, como hemos visto, se derivan de los resultados obtenidos por el grupo tomado como grupo “estándar”. El uso de técnicas estadísticas le brinda un carácter científico a la medición lo cual la convierte, por ende, en indiscutible, siempre en los términos del enfoque positivista adoptado por esta corriente de la Psicología.

La comparabilidad de los puntajes, es producto de que la escala se aplica comparando las respuestas de los alumnos con las de un grupo elegido de conformidad con una única grilla de respuestas aceptadas. Se estandarizan las preguntas y las respuestas, así como el grupo de referencia y también la norma de los niveles de calidad de los aprendizajes, medidos con una escala construida que es relativa a su aplicación previa.

Un nuevo paso en la estandarización se dio con la introducción de puntajes derivados. La graduación sobre la curva, los puntajes estándar (puntajes z y puntajes t) y los percentiles se emplearon para corregir los “puntajes brutos” a partir de la comparación con el grupo específico al que pertenece el alumno tomado como grupo estándar, procurando mejorar la evaluación para atender a las oportunidades efectivas

que dicho grupo tuvo para aprender. Los “puntajes brutos” quedan atrás y la calificación se entrega en unidades procesadas de acuerdo con las “normas” del grupo (Camilloni, 1998). Términos provenientes de la estadística integraron de manera profusa el léxico de la evaluación educativa: medidas de tendencia central, desviación estándar, error estándar, coeficiente de correlación, muestreo, distribución, puntajes derivados, procesos de estandarización de exámenes, todos ellos aplicados, a veces para procesar los abundantes datos que la evaluación de poblaciones escolares numerosas provee, pero también, con gran frecuencia, para asignar calificaciones y decidir la promoción de alumnos considerados individualmente.

Con el transcurso del tiempo, en el marco teórico que dio nacimiento a la estandarización en la evaluación de los aprendizajes, se fueron desarrollando diversas soluciones técnicas con el fin de perfeccionarla.

Entre esas soluciones se destacaban las siguientes:

1. La determinación de normas, producto de la estandarización de exámenes (tests generales con grillas de corrección y baremos de calificación).
2. La comparación del desempeño de cada alumno antes-después en relación con sus logros en el dominio de ciertos conocimientos y destrezas predefinidos.
3. La comparación del desempeño de cada alumno con una medida personal en un test de la aptitud considerada pertinente al aprendizaje evaluado (cociente educativo, cociente de rendimiento).
4. La comparación del desempeño del alumno con el de los miembros de su clase (puntajes derivados).
5. La comparación del desempeño del alumno con el de alumnos de otros cursos previos similares tomados como grupo de referencia.

Estos tests, perfeccionados en los términos de la denominada “medición científica”, se emplearon con variados fines administrativos: calificar y promover a los alumnos, medir la efectividad de los profesores, transferir alumnos entre escuelas y, también, asignar fondos a las escuelas como reconocimiento a buenos resultados o para sostener programas remediales. Se emplearon, igualmente, para efectuar ajustes en los currículos.

Más tarde, sin embargo, en el marco del mismo enfoque conductista de la medición científica, se produjo un giro significativo en el concepto de la evaluación y, como respuesta a las críticas derivadas de la naturaleza intrínsecamente relativa de las calificaciones obtenidas sobre la base de comparaciones con los logros de otros estudiantes, se procuró dar una base racional a los criterios empleados para dar valor a los aprendizajes.

La *evaluación referida a normas* fue reemplazada por la *evaluación referida a criterios*, formulados éstos, ahora, en términos de objetivos operacionales. Las operaciones evaluativas adoptaron la modalidad de un análisis de discrepancia entre, por una

parte, las conductas observables usadas como indicadores de los aprendizajes logrados por los alumnos y, por la otra, los objetivos formulados en la programación didáctica. En este sentido, los criterios o estándares dejaron de ser descriptivos y se convirtieron en prescriptivos.

Estándares y currículo

En regiones y países en los que se ha adoptado en las últimas décadas una orientación favorable al establecimiento de la uniformidad total o parcial de los currículos escolares, encontramos que se recurre, por lo general, a plantear la cuestión a partir de la definición del currículo por estándares o por competencias como estructura conceptual.

La opción, de modo frecuente, se hace entre estos dos modelos: competencias o estándares. Así, por ejemplo, en un informe publicado por el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP) de Francia, se afirma:

“Europa -que no tiene legitimidad para trabajar sobre la enseñanza obligatoria- interviene a partir de grillas de competencias del mundo del trabajo. Sin embargo, la Comisión europea en ocasión del Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000, propuso a los estados regirse con relación a estándares” (INRP, 2005: 14).

En Estados Unidos se configuró un Movimiento de los Estándares en la década de 1980. En un documento oficial, durante la presidencia Reagan, destinado a sentar las bases de la reforma educativa, con el título de *A Nation at Risk* (1983)², una de las Recomendaciones fundamentales se dedica a los Estándares y Aspiraciones. La Recomendación B General afirma: “Recomendamos que las escuelas y universidades adopten estándares más rigurosos y mensurables y aspiraciones más altas respecto de los logros académicos y la conducta de los estudiantes y que las universidades eleven sus requerimientos para la admisión”. Se indica que se administrarán *exámenes estandarizados* en las áreas de lengua, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, arte y, donde sea posible, lengua extranjera. Los propósitos son a) certificar credenciales; b) identificar necesidades de enseñanza remedial; c) identificar oportunidades de aprendizaje acelerado o avanzado³.

El Movimiento de los Estándares se fue consolidando progresivamente mediante la adhesión de los Estados y la formulación de estándares en las distintas áreas. En el año 2001, durante el gobierno de George W. Bush, se aprobó una nueva legislación para la enseñanza primaria y secundaria, a la que se denominó *No Child Left Behind Act (NCLB)*⁴. En ella se convocaba a una implementación extensiva de estándares estatales referidos a criterios nacionales y se los ligaba a las decisiones de financiamiento federal, con advertencia de penalización a las escuelas que no alcanzaran los estándares⁵. Los 50 Estados deben enviar para su aprobación estándares de acuerdo con lo establecido en el NCLB. ¿Qué se entiende acá por estándares?

Para la definición del concepto de estándar empleado en este contexto cultural pedagógico, tuvo mucha importancia la formulación de los estándares de Matemática⁶ elaborados por el National Council of Teachers of Mathematics en 1998. En ellos, los estándares no se limitan a enunciar los resultados deseados del aprendizaje sino que se definen por los procesos orientados a que el estudiante logre comprensión. Los contenidos y los métodos de trabajo constituyen una unidad. Se definen contenidos temáticos, procesos e ideas principales:

* contenidos temáticos: números, modelos, relaciones, formas y espacio, estadística y probabilidades;

* procesos: comunicación matemática, relación entre nociones matemáticas, relaciones entre matemática y vida cotidiana, estimación de resultados, cálculo mental, resolución de problemas, argumentación y justificación matemática, uso apropiado de calculadoras y computadoras, empleo de visualizaciones adecuadas;

* ideas principales: variación, constancia o invarianza, dimensión, número, modelo, cantidad, relación, forma, incertidumbre.

Estos corresponden al conjunto de la escolaridad desde el jardín de infantes hasta el grado 12 y se retoman en distintos niveles en todos los grados. Como suponen una orientación pedagógica general para su enseñanza, sirven, también, para la determinación de estándares para la formación de los profesores.

La modalidad de formulación de estándares empleada en el campo de la enseñanza de la matemática tuvo gran influencia y proveyó un modelo que se adoptó en los otros dominios disciplinarios. En el NCLB se define al estándar como específico, concreto, mensurable e integrado en un marco curricular, aclarando que se ha de aplicar en todas las escuelas.

Rodger Bybee (1996), coordinador de la formulación de los estándares nacionales para la enseñanza de las ciencias naturales para la National Science Foundation (Bybee, 1996 b) de los Estados Unidos, selecciona un ejemplo tomado de esos estándares para la enseñanza de las ciencias y analiza el lenguaje con el que está formulado de modo de aclarar cuál es su alcance:

“como resultado de sus actividades desde el 5to. hasta el 8vo. grado, todos los estudiantes deberían desarrollar comprensión de la estructura del sistema de la tierra, la historia de la tierra, la tierra y el sistema solar”.

En los puntos más salientes de la anatomía que efectúa de este estándar, Bybee destaca los siguientes: 1) “como resultado de sus actividades...” se refiere a las actividades del estudiante, dado que éste es el referente del estándar; 2) “desde el 5to. hasta el 8vo. grado...” implica que *no se ha querido fijar estándares para cada grado lo cual hubiera significado avanzar en el establecimiento de un currículo nacional que no era el objetivo perseguido*; 3) “todos los estudiantes deberían desarrollar comprensión de...”⁷, es una formulación que persigue la equidad para todos los

estudiantes, sin excepción, brindándoles oportunidades para aprender.

Esta concepción del estándar sustituye, tanto a la autonomía total de la escuela o del profesor, cuanto a la del diseño normativo de un currículo. Deja libertad, expresamente, para el diseño y la producción de libros de texto y materiales. Con ese propósito, en un estándar se incluyen los conceptos y principios fundamentales que subyacen en el estándar pero no se establecen objetivos precisos de enseñanza ni se dice cuáles han de ser específicamente las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, la vinculación de los estándares con la evaluación es estrecha. Se encuentran afirmaciones muy estrictas a ese respecto. Por ejemplo, en la publicación de la Editorial de las Academias Nacionales sobre la evaluación en alfabetización tecnológica, se indica: “el contenido de una evaluación debiera estar basado en estándares de aprendizaje rigurosamente desarrollados” (Tech Tally, 2006: 6).

El Movimiento de Estándares en educación encontró su correlato en la constitución del National Skill Standards Board (NSSB), un organismo creado en 1994 para edificar un sistema nacional de estándares de destrezas, de aceptación voluntaria por las organizaciones y el público. Entre sus fines se expresa el siguiente: “alentar el uso de estándares de nivel mundial académicos, ocupacionales y de empleabilidad para guiar la educación y capacitación continua para los actuales y futuros trabajadores” (NSSB: 2000). La uniformidad característica de los estándares se expresa claramente:

“Si los estándares usan un lenguaje común, si se describe el conocimiento, las destrezas y las capacidades usando el mismo marco, entonces los estándares serán portátiles. Los estudiantes y los trabajadores serán capaces de moverse de estado en estado, industria en industria, empleador en empleador y sabrán que las destrezas que adquirieron serán comprendidas” (NSSB: 2000).

En Gran Bretaña, el establecimiento de un currículo nacional, contrario a la tradición secular, era percibido por los progresistas como una defensa de los valores tradicionales y por los conservadores como una agresión a la independencia de familias, profesores y escuelas. En la segunda mitad del siglo XX, la necesidad de imposición de una pauta nacional aparece en diversos sectores de la sociedad y toma la forma de la postulación de variados argumentos económicos, sociales, culturales y, también políticos, como ya había sucedido en el siglo XIX, en tiempos de la extensión del derecho a votar a nuevos sectores de la sociedad, cuando se crearon los sistemas nacionales de educación. Lanzado el Gran Debate en 1976 (Chitty, 1990), uno de los problemas planteados era “la declinación de los estándares en la educación” y, el argumento más poderoso, la necesidad de formar recursos humanos adecuados para el desarrollo de la economía. La oposición al proyecto se asentó en la defensa de la autonomía de los profesores. Lentamente, se fueron instalando procesos de centralización. Se iniciaron entre 1981 y 1986 con la Iniciativa de Educación Técnica y Vocacional en 1983 y luego con el control de la formación y la acreditación de profesores. En 1987, el gobierno

conservador de Margaret Thatcher iniciado en 1979, estableció el Currículo Nacional Básico (NCC), fundamentándolo en la necesidad de operacionalizar la creencia de que los contenidos de la educación son demasiado importantes para que sean decididos autónomamente por los profesores o por las escuelas de manera individual. El antecedente del formato fueron los programas de la educación vocacional y profesional.

Las Cualificaciones Vocacionales Nacionales (NVQ) fueron elaboradas por el National Council for Vocational Qualifications más ligado a los oficios y a la formación técnica. Primero estaban destinadas a la franja etárea de 16 a 19 años pero se extendieron luego a la Educación Superior. Presentan diferentes niveles, de 1 a 5. Para el NCC de la escuela secundaria se tomaron los GNVQ que son más generales y que, además de estar incluidos en las otras modalidades, constituyen una orientación de la escuela secundaria.

La estructura del NCC (K-12) es la siguiente: está dividido en tres disciplinas generales (lengua inglesa, matemática y ciencia) y otras, como tecnología, geografía, historia, arte, música, educación física y un idioma extranjero. En Gales, además, el idioma galés. Para cada una, se formularon objetivos de logro y un programa de estudio asociado; cada objetivo fue evaluado en diez niveles y los objetivos, agrupados en componentes de perfiles. Los objetivos de logro especifican lo que los alumnos deben saber, comprender y ser capaces de hacer. Se recomienda no tratar cada materia de manera aislada y no ver al currículo como un conjunto de elementos discretos⁸.

Entre 1979 y 1997 se crearon cuadros⁹ de comparación de los logros en las escuelas sobre la base de los resultados obtenidos en exámenes con objetivos a alcanzar. En Inglaterra y Gales se creó en 1992 la Oficina de Estándares en Educación (OFSTED) para medir la calidad de la educación. Pero, como vimos antes, los estándares no tienen carácter prescriptivo de normas. En 1997, el gobierno estableció objetivos para las escuelas avanzando en el proceso de centralización del currículo. Por ley se creó en 1998 el “mercado escolar” que permite a los padres elegir la escuela para sus hijos.

Clases de estándares

Según el criterio empleado en la clasificación, se los categoriza de diversas maneras. Las primeras diferenciaciones que corresponde hacer son las que se derivan, como hemos visto, del alcance que se da al estándar: En cada uno se distinguen diferentes niveles de calidad. Así se clasifican en:

1.1 *Estándares descriptivos*: referidos a los logros efectivamente alcanzados por los alumnos.

1.2 *Estándares orientativos*: señalan direcciones deseables para la enseñanza y el aprendizaje, sin tener carácter obligatorio.

1.3 *Estándares prescriptivos*: establecen cuáles son las direcciones que profesores y escuelas deben cumplir obligatoriamente postulando lo que deberían saber y ser capaces de hacer en las disciplinas obligatorias del núcleo básico.

2.1 Estándares académicos: describen los conocimientos, destrezas y actitudes que caracterizan el dominio de las disciplinas en cada nivel educativo.

2.2 Estándares técnicos y profesionales: describen conocimientos, destrezas y actitudes que caracterizan el dominio de una actividad u ocupación determinada.

3.1 Estándares de contenidos: describen un acuerdo básico sobre el cuerpo de conocimientos, destrezas y actitudes que los alumnos aprenden en un programa de una o varias disciplinas académicas, técnicas o profesionales.

3.2 Estándares de desempeño: describen qué nivel de desempeño del alumno puede ser descripto como avanzado, aceptable o por debajo del nivel básico aceptable. También denominados *benchmarks* o indicadores de logro, suelen ser indicadores de desarrollo progresivo de conocimientos.

4.1 Estándares disciplinarios: describen los conocimientos, destrezas y actitudes que se aprenden dentro de los límites de una disciplina.

4.2 Estándares multi o interdisciplinarios: describen los conocimientos, destrezas y actitudes que caracterizan el aprendizaje de un grupo de disciplinas subordinadas a un principio superior o común a ellas.

5.1 Estándares clave o básicos: describen conocimientos, destrezas y actitudes de valor para todas las personas, de utilidad para los estudios posteriores y para desempeñarse en las situaciones comunes de la vida social y laboral.

5.2 Estándares transversales: describen saberes que se aprenden en la escuela y fuera de ella, y que se pueden emplear con ventaja en diferentes lugares y situaciones de la vida.

6.1 Estándar de un nivel: describe con una sola fórmula los saberes deseables.

6.2 Estándar con distintos niveles positivos: describe los saberes deseables estableciendo una escala de niveles de desempeño académico, técnico o profesional.

6.3 Estándar con distintos niveles desde nivel 0: describe los saberes estableciendo una escala de niveles de desempeño académico, técnico o profesional en la que se incluyen niveles negativos y se señala el nivel de corte positivo.

7.1 Estándar temático: enumera organizadores conceptuales, actitudes y valores.

7.2 Estándar procedimental: enumera procedimientos específicos o generales.

7.3 Estándar temático procedimental y estratégico didáctico: enumera organizadores conceptuales, actitudes y valores, procedimientos específicos o generales y formula orientaciones didácticas respecto de estrategias de enseñanza.

La caracterización de un estándar resultará, entonces, de la conjunción de categorías que se apliquen a ese estándar. Una sola de ellas no alcanza para definir su significado, siendo la primera de ellas, en especial, la que resulta decisiva en términos de la política educativa que se asume respecto de los alcances de prescripción que se da al diseño curricular. En cuanto a las restantes, el diseñador del currículo, de la

evaluación o de ambos, tiene la posibilidad de elegir unas u otras y de combinarlas de acuerdo con el diseño que mejor sirva a sus propósitos, seleccionando más de una dentro de un mismo criterio de categorización.

Conclusiones

El currículo por estándares en sus diversas concreciones, encuentra su justificación en la capacidad, que le es propia, de brindar condiciones que facilitan el logro de la uniformidad y la comparabilidad de la formación que pueden obtener los alumnos. Una consecuencia de la eficiencia buscada es la garantía de que la formación de acuerdo con estándares permite sostener la sustituibilidad de las personas así formadas. Este modelo de diseño curricular no implica por sí mismo la adopción de una corriente didáctica determinada. Se puede adaptar a un enfoque conductista rígido, a un enfoque humanista o a un enfoque socio-constructivista.

Los estándares que configuran un currículo pueden presentarse como orientaciones no obligatorias, recomendaciones direccionadas o pautas obligatorias y pueden estar formulados de manera más o menos específica. En todos los casos, requieren que jurisdicciones, instituciones o profesores los interpreten con el propósito de diseñar programaciones de enseñanza y de evaluación, válidas y factibles de ser implementadas. Este trabajo obliga a volver sobre los referentes iniciales de los estándares o a seleccionar nuevos referentes disciplinarios u ocupacionales y tomar decisiones sobre secuencias de enseñanza y experiencias de aprendizaje.

Para la enseñanza de un mismo estándar, por ejemplo, diferentes profesores hacen distintas adaptaciones en las que ponen en juego los conocimientos que poseen, tanto disciplinarios cuanto pedagógicos del contenido (Choppin, 2009: 287). Esto permite inferir que la búsqueda de uniformidad que es propia del diseño del currículo por estándares puede obviarse en las programaciones de la enseñanza. Sin embargo, en lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes, se observa una tendencia a la estandarización de los exámenes que brinda soluciones prácticas y parece resolver con eficiencia los problemas de medición de los aprendizajes. Cuando esto sucede, la interpretación del estándar pierde flexibilidad y se acomoda a lo que se evalúa en los exámenes, que no son construidos por el profesor a cargo de la enseñanza sino por especialistas en la disciplina y en la construcción de instrumentos estandarizados. De esta manera se asegura la uniformidad.

Lo cierto es que la adecuación de las modalidades e instrumentos de evaluación a los estándares no es sencilla aun cuando se hayan definido en los estándares niveles diferenciales. Es menester resolver adecuadamente el pasaje del estándar a los indicadores y de éstos a la construcción del instrumento de evaluación que deben medir aprendizajes complejos y transferibles. Por esta razón es frecuente observar falta de consistencia entre el enfoque pedagógico del estándar y el de la evaluación.

La estandarización, desde los orígenes de su empleo en la educación, ha estado estrechamente relacionada con la medición cuantitativa, la que tiene como grave

consecuencia el estrechamiento de los propósitos de la educación. Aunque Florence Parent se refiere especialmente a un currículo por competencias, su observación es también válida en este caso:

“Se trata de definir un marco formal en términos del referente de evaluación y de llegar hasta el final de esta lógica en el nivel institucional, con el fin de desarrollar un marco de referencia coherente pero también dinámico y actualizado” (Parent, 2008: 112).

Es clave mantener la consistencia entre los enfoques didácticos con los que se resuelve la cuestión curricular en todas sus dimensiones. Y no sólo en los aspectos pedagógicos porque como lo define Ronald Barnett (2001) el currículo es “un proyecto epistemológico”. La cuestión esencial en el diseño de un currículo por estándares es la elección de los referentes de contenido y desempeño, la atención constante a su pertinencia, a su dinámica y a su actualización y, fundamentalmente, la decisión acerca de quiénes son los encargados de seleccionar estos referentes.

Notas

* Este artículo ha sido posible gracias al subsidio otorgado a la investigación dirigida por la autora por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA (F069).

¹ En la obra de FERRER, Guillermo (2006: 12) se indica que, “la mayor parte de los ejemplos para este trabajo han sido extraídos del contexto estadounidense” y su análisis deviene claramente de las características de los casos seleccionados en ese espacio geográfico.

² *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform-* April. A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education, 1983.

³ Las cursivas son nuestras.

⁴ *No Child Left Behind (NCLB)* <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>.

⁵ Se encuentra una detallada cronología de la sucesión de documentos destinados a fijar pautas y estándares en “Regional Education Laboratory Network Mid-Continent Research for Education and Learning” <http://www.mcrel.org/standards-benchmarks/docs/purpose.asp>.

⁶ *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics* National Council of Teachers of Mathematics, Reston, 1998.

⁷ Las cursivas son nuestras.

⁸ Department of Education and Science, *The Curriculum from 5 to 16*, Her Majesty's Stationery Office, 1989.

⁹ Denominados *table leagues*.

Bibliografía

A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform- A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education, April.1983.

BARNETT, R., *Los límites de la competencia*, Barcelona, Gedisa, 2001 (orig. 1994).

BERTRAND, O., *Evaluation et certifications de compétences et qualifications professionnelles*, IPE, París, UNESCO, 1997.

- BYBEE, R., Using the NSES to guide the Evaluation, Selection, and Adaptation of Instructional Materiales, Conference, November, 1996.
- BYBEE, R. et al., *National Standards and the Science Curriculum*, Kendall Hunt, 1996.
- Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*, National Council of Teachers of Mathematics, Reston, 1998.
- CHOPPIN, J., “Curriculum-Context Knowledge: Teacher Learning from Successive Enactments of a Standards Based Mathematics Curriculum”, *Curriculum Inquiry* Vol. 39 Issue 2 Feb. 2009, 287-320.
- Department of Education and Science, *The Curriculum from 5 to 16*, Her Majesty’s Stationery Office, 1989.
- DOWNIE, N. M., *Fundamentals of Measurement*, New York, Oxford University Press, 1958.
- EMERSON, C. and GOODDARD, I., *All About the National Curriculum*, Oxford, Heinemann, 1989. (Las cursivas son nuestras).
- PARENT, F. “Formation, Compétences et formation” en *Évaluer pour former, Outils, dispositifs et acteurs*, BAILLAT, G.; DE KETELE, J-M; PAQUAY, L. ; THÉLOT, C. (Dir.) Bruxelles, De Boeck, 2008.
- FERRER G., *Estándares en Educación*, PREAL, San Marino, 2006.
- Key Competences*, European Commission. Survey 5. Eurydice, Brussels, 2002.
- MICHEELS, W. J. & KARNES M. R., *Measuring Educational Achievement*. New York, McGraw-Hill, 1950.
- MOORE, R. & OZGA, J. (eds.), *Curriculum Policy*, Oxford, Pergamon, 1991.
- No Child Left Behind (NCLB)* <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>.
- “Quelques définitions et citations à propos des compétences” (2001-2002) Université de Genève www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/compétence_html.
- “Regional Education Laboratory Network Mid-Continent Research for Education and Learning” <http://www.mcrel.org/standards-benchmarks/docs/purpose.asp>.
- Standards, Compétences de base et et Socle común*. INRP. Le Dossier de la Ville, París. Décembre, 2005.
- Tech Tally. Approaches to Assessing Technological Literacy* GAMIRE E., PEARSON G. (dirs.) Committee on Assessing Technological Literacy. Nacional Academy of Engineering. National Research Council, 2006.