



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

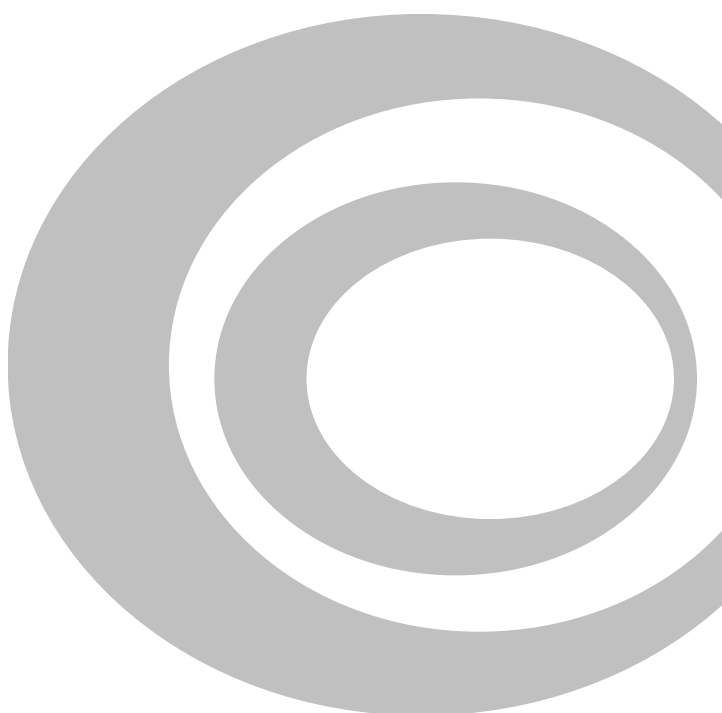
Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación

**Cuatro razones por las
cuales la mayoría de
los estándares no
satisface las
expectativas**

Chester E. Finn Jr.



Grupo de Análisis para el Desarrollo



CUATRO RAZONES POR LAS CUALES LA MAYORÍA DE ESTÁNDARES NO SATISFACE LAS EXPECTATIVAS

Chester E. Finn Jr., Michael J. Pretelli, y Gregg Vanourek

*Tomado y traducido de **Education Week on the Web** del 11 de noviembre de 1998, con autorización de los editores. Chester E. Finn es presidente de la Fundación B. Fordham de Washington, de la cual Michael J. Pretelli es director de programas. Gregg Vanourek, ex vicepresidente de la Fundación, es estudiante de la Escuela de Administración de la Universidad de Yale en New Haven, Connecticut.*

Este otoño millones de estudiantes, profesores y padres están lidiando con estándares académicos estatales nuevos o diferentes. En la mayoría de los casos, los estudiantes, las escuelas y los profesores serán evaluados según los puntajes que se obtengan en pruebas alineadas con esos mismos estándares. La currícula será revisada. Algunos alumnos podrían no ser promovidos al grado superior. Algunos profesores podrían no ser contratados nuevamente. Los padres tendrán una vara con la cual podrán medir el progreso de sus hijos. Todo esto, como resultado de estos estándares.

¡Fantástico!, decimos, de eso trata la reforma vía estándares educativos. Salvo por un pequeño detalle: la mayoría de los estándares estatales no satisface las expectativas. Al menos, eso es lo que encontramos cuando los miramos de cerca.

La Fundación Thomas B. Fordham evaluó recientemente los estándares estatales de las asignaturas de lenguaje, historia, geografía, matemáticas y ciencias. Considerando que tanto dependía de ellos, quisimos saber cuán buenos eran. ¿Eran rigurosos? ¿Claros? ¿Podría un profesor, un padre, o un estudiante captarlos y comprenderlos? ¿Realmente tienen posibilidades de dar un empujón al logro de los estudiantes? ¿Sirven para la evaluación y la responsabilización? ¿Encaminan a las escuelas en la dirección correcta?

Para responder estas preguntas pedimos a expertos en esas cinco disciplinas que desarrollaran criterios -- ¿cuáles son las características de los buenos estándares en su campo? -- y los aplicaran a cuantos estándares estatales pudieran ellos echar mano. Estos expertos fueron a su vez asesorados por académicos y educadores de larga trayectoria en sus respectivas disciplinas.

Ya tenemos sus puntajes. No todos son desoladores. Algunos estados salieron bien en algunas asignaturas. Otros pocos salieron bien en términos generales. Pero la principal conclusión que se debe extraer es que la mayoría de los estados tiene un largo camino por recorrer antes de que sus estándares académicos sean lo suficientemente sólidos como para poder soportar el considerable peso que hoy se les coloca encima. Su debilidad actual es, de hecho, una grave amenaza para la reforma vía los estándares educacionales.

En todas las materias [áreas de estudio. N.E.], el número de estados que recibieron calificativos "D" o "F" [muy bajos o desaprobatorios – N.T.] por parte de nuestros evaluadores excedió al número de los que recibieron "A" o "B". Cuando juntamos los datos de todas las materias, la situación se muestra igualmente preocupante. Calculando un promedio para cada estado y usando la escala tradicional [en los EEUU.

N.E.] de cuatro puntos, ningún estado logró una “A” de promedio, sólo tres (Arizona, California y Texas) lograron una B de promedio, y nueve estados reprobaron. El puntaje promedio acumulado a nivel nacional fue 1.3, es decir, apenas una “D+”.

¿Qué pasa con los estándares académicos estatales, que ha llevado a los evaluadores de Fordham a darles tan bajos calificativos? Mirando las asignaturas en conjunto, identificamos cuatro problemas principales:

1. **Muchos estándares estatales son sumamente vagos.**

Todo estándar académico serio debe ser claro, específico y mensurable. Desafortunadamente, muchos estados han elaborado documentos vagos y nebulosos. En su evaluación de los estándares de geografía Terry Smith y Susan Munroe explican el problema:

Lo esencial de los estándares es expresar con precisión lo que los estudiantes deberían dominar. Demasiados estados definen sus estándares en términos que muy probablemente dejarían perplejos a los diseñadores curriculares, estudiantes y profesores, con respecto a qué exactamente es lo que se espera de ellos.

Los estados presentan variadas excusas con respecto a esa vaguedad. Algunos sugieren que el delinear con precisión lo que ha de ser aprendido -- un “canon” -- equivaldría a una opresión cultural, porque algunas ideas, personas y lugares estarían siendo valorados más que otros. Sin embargo, para nosotros, el dar un valor a cuerpos importantes de conocimientos es precisamente lo esencial de los estándares. En efecto, al detallar qué libros deben leer los niños en sus clases de lenguaje, qué individuos y eventos han de ser estudiados en el curso de historia, etc., los estados hacen saber sus decisiones sobre lo que verdaderamente importa que los niños sepan o hagan. Estos asuntos son materia para grandes debates; sin embargo, son también la esencia de los estándares académicos. Eludir los debates significa desactivar o discapacitar a los estándares.

Otros estados argumentan que ellos creen en el “control local” y remiten intencionalmente las decisiones sobre especificidades educacionales a las distintas escuelas y distritos. Eso puede sonar muy bonito, pero en realidad significa abdicar su responsabilidad. Los estados pueden establecer estándares específicos y rigurosos a la vez que permiten a las escuelas encontrar la manera de cumplirlos.

Si los estados anuncian que tienen estándares, deberían tener estándares genuinos, no material de relleno. Unos estándares vagos ponen a las escuelas a la deriva sin mapa o brújula; incluso, sin destino. Y hacen un remedo de la responsabilización.

2. **Muchos estándares estatales son hostiles al conocimiento.**

Todos nuestros autores intentaron identificar los conocimientos y destrezas específicas que los estados deseaban que sus estudiantes dominaran. Desafortunadamente, por lo general encontraron muchas destrezas y una aguda escasez de conocimientos.

En lenguaje, por ejemplo, casi ningún estado exigía que los alumnos estudiaran y conocieran literatura americana y movimientos literarios específicos. Otros rehusaron totalmente recomendar cualquier obra básica. El estado de Washington pide a sus estudiantes leer “literatura tradicional y contemporánea variada”. ¿Qué clase de estándar es ese?

Los estados fueron palpablemente más entusiastas respecto al desarrollo de destrezas. Por ejemplo, la mayoría de jurisdicciones obtuvieron altas calificaciones en el criterio referido a la destreza para hacer investigación en biblioteca. Uno podría inferir que los estados consideran que para los estudiantes es más importante saber buscar cosas que leer buenos libros.

Las destrezas son importantes, sin duda. Pero el conocimiento también lo es. Sin duda hay algunas cosas que todos los niños deberían saber, y éstas deberían estar incorporadas a los estándares. Los padres fundadores de la nación norteamericana comprendieron que una ciudadanía bien informada -- no sólo habilidosa -- es esencial para el éxito de nuestro experimento democrático. El movimiento por los estándares ha dado a los estados la oportunidad de identificar los conocimientos básicos que todos los ciudadanos tienen derecho a poseer. Desafortunadamente, muchos estados están desperdiciando esta oportunidad.

3. Muchos estándares estatales están hipnotizados por la “relevancia”.

Copérnico puede haber descubierto que el hombre no es el centro del universo, pero uno no lo creería, a juzgar por la mayoría de los estándares estatales. De modo abrumador, éstos adoptan la noción de que prácticamente todo debe estar relacionado con la propia vida del niño.

Esto es especialmente cierto en matemáticas, donde Ralph Raimi y Lawrence Braden encontraron un énfasis exagerado en falsos problemas del “mundo real”, a expensas del razonamiento matemático, el cálculo y el pensamiento sistemático. Los juegos y actividades pueden contribuir exitosamente [a la enseñanza de] la matemática real, pero no deberían reemplazarla.

La reverencia por la relevancia es también evidente en muchos estándares de la asignatura de lenguaje. La mayoría de los documentos que examinó Sandra Stotsky, evaluadora de los estándares de inglés, exigía a los estudiantes relacionar lo que leían con su experiencia personal. La señora Stotsky advierte:

Exigir a los estudiantes de los niveles educativos superiores que lean sus propias vidas en la literatura que se les pide estudiar socava la propia capacidad de una obra literaria de ayudar a sus lectores a trascender sus experiencias limitadas. Una función importante de la literatura es expandir perspectivas y liberar a los estudiantes de su insularidad.

La educación debería ampliar los horizontes de los niños. Los estados que “salvan” a los niños de aprender elementos de la historia, la literatura o la ciencia que no les parecen inmediatamente relevantes, les hacen un flaco favor. La preocupación de los redactores de estándares debería ser identificar el conocimiento que es importante, no asegurar que todo sea “divertido” o “interesante” o motivo de gratificación inmediata.

Los buenos profesores siempre encontrarán la manera de insuflar vida al material para los estudiantes. Ese es trabajo del profesor, no del estado.

4. Muchos estados redactaron estándares de enseñanza en vez de estándares de aprendizaje.

Los estándares educativos deberían ser claros sobre qué es lo que debe ser aprendido por los estudiantes en distintos grados escolares y cuán bien debe ser aprendido. Punto. Los estándares no deben prescribir métodos de enseñanza, ni idear estrategias para el salón de clase ni reemplazar la preparación de clases. Los estándares tratan sobre los fines, no sobre los medios. Sin embargo, muchos estados no comprenden esta distinción o no están de acuerdo con ella. Demasiado a menudo, la pedagogía y la ideología se han infiltrado en sus estándares.

Por ejemplo, los estándares de matemáticas de Rhode Island incluyen una lista de características de un “salón de clase tradicional”, contraponiéndolas a aquéllas de una “comunidad de aprendizaje”. Los señores Raimi y Braden explican:

Opuesto a “el profesor sabe la respuesta” está “puede haber más de una solución viable y el profesor puede no tenerla de antemano”. Opuesto a “pensar suele ser teórico y ‘académico’” está “pensar implica la solución de problemas, el razonamiento y la toma de decisiones”.

En lenguaje, varios estándares estatales promueven métodos de enseñanza específicos tales como la lectura global o la agrupación de estudiantes heterogéneos.

La defensa de pedagogías o filosofías preferidas nos parece peligrosa, no porque la teoría misma sea necesariamente defectuosa sino porque estos estados están utilizando sus estándares para forzar un enfoque “talla única” en sus colegios. Los estándares, si están bien hechos, no deberían estandarizar lo que sucede en el interior de las escuelas. Más bien deberían liberar a las escuelas de dictámenes verticales a la vez que las obligan a concentrarse en los resultados. Esto permitiría que surjan diversos modelos de escuela, desde “progresistas” a “tradicionales”, y todo lo que hay en el medio: una gama de alternativas que pueda servir mejor a las necesidades y los estilos de aprendizaje de los niños y a las pasiones y talentos de los profesores.

Redactar estándares es un proceso dinámico y es posible que, con el tiempo, los estados avancen a grandes pasos en su mejoramiento. Algunas personas ya los han revisado. Y en cada asignatura que estudiamos, al menos un estado recibió el calificación A. Los funcionarios estatales y los ciudadanos preocupados deberían leer esos estándares y sentirse libres de tomarlos prestados.

¿Significa esto que los estándares estatales actuales deberían ser desechados por ahora? Probablemente no. Como advierte Susan Traiman en el informe Fordham: “No debemos atascarnos continuamente en el proceso de perfeccionamiento de estándares, un proceso que condena a la reforma educativa vía estándares a un estado de parálisis”. Pero pongámoslo así: en la jerga misma de los estándares, la mayoría de los documentos que hoy tenemos están “por debajo de lo básico”. Hagamos que suban por lo menos a “adecuado”.

Este ensayo es una adaptación de “El estado de los estándares estatales” (The State of State Standards), que se encuentra disponible en la Fundación. La página Web site de la fundación es www.edexcellence.net.

El programa de Servicios para Estándares Académicos (Academic Standards Services) del Consejo de Educación Básica presta asistencia a los estados en su proceso de establecimiento de estándares. Ver <http://www.c-b-e.org/stserv.htm>

Achieve, Inc., mantiene un banco de estándares nacionales. Ver <http://www.achieve.org/achieve/html/clearinghouse/main.html>