FINES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y MEDIA BÁSICA, PERFILES DE EGRESO Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN

Tomo II

Programa S

Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay.

auci
AGENCIA URUGUAYA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Naciones Unidas Uruguay
Unidos en la Acción

mec
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

PNUD
Al servicio de las personas y las naciones

UNESCO
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Programa S

Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay.

Programa Conjunto
Aportes para la elaboración
de políticas educativas en Uruguay

TOMO II

FINES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y MEDIA BÁSICA, PERFILES DE EGRESO Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN

Un estudio comparado en seis países

Investigación realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd),
por la **Dra. Silvina Larripa**

Programa Conjunto
Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay

Asociado nacional:
Ministerio de Educación y Cultura (MEC)

Agencias ejecutoras del Sistema de las Naciones Unidas en Uruguay:
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)
Organización de las Naciones Unidas para la Educación,
la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

Agencias asociadas del Sistema de las Naciones Unidas en Uruguay:
Organización Internacional del Trabajo (OIT)
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA)

Coordinación de la Iniciativa "Unidos en la Acción" en Uruguay:
Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional (AUCI)
Oficina de la Coordinadora Residente de Naciones Unidas (OCR)

Unidad de coordinación
Coordinadora: Dra. Beatriz Macedo
Asistente de coordinación: Sra. Pilar Burgueño

El análisis y las recomendaciones de políticas contenidas en este Informe no reflejan necesariamente las opiniones del Asociado Nacional, del Sistema de las Naciones Unidas ni de sus Estados miembros.

Prólogo

El programa que con el nombre "Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay" ha dado lugar a la presente serie de publicaciones, surge en un momento particular. Las publicaciones también verán la luz en un momento singular. Son tiempos en que todo un país apuesta a la educación como uno de sus mayores desafíos.

Siempre son tiempos de educación. Pero hoy el reto cobra una dimensión mayor. Porque en el contexto de cambio civilizatorio en que vivimos, cada vez más las distancias entre los países y las distancias en el seno de las sociedades dependen del acceso al conocimiento, porque cada vez más el futuro de un país se juega por su disposición de disminuir dichas distancias y de fortalecer la cohesión social y el acceso democrático al desarrollo de capacidades de todas las personas. Porque, por otra parte, cuando una sociedad mira su futuro con optimismo, cuando comienza a confiar en su capacidad de construcción y transformación, apuesta con fuerza a la educación de las nuevas generaciones. Entonces, esa mirada hacia el futuro cargada de esperanza necesariamente requiere certezas y fortalezas de la educación, como respuestas a las promesas y las urgencias de la hora.

En esas urgencias, las urgencias de este, nuestro tiempo, confluyen múltiples dimensiones que precisan respuestas profundas, sistemáticas, fundacionales: las que compartimos en un mundo en proceso de cambios vertiginosos; las específicas de nuestro país, cuyo presente y, fundamentalmente, su futuro dependen esencialmente de la calidad y las capacidades de nuestra gente; y, finalmente, las de nuestro propio sistema educativo y sus instituciones. Deben contemplarse, necesariamente, todos los aspectos. Las respuestas están hechas de momentos de ruptura – de concepción, de percepción y de compromiso – y de un largo camino a recorrer.

El camino de los cambios refiere a diversos aspectos. Incluye cambios de naturaleza estructural que hacen a la arquitectura y diseño de instituciones; incluye también cambios que refieren a aspectos de diseño y contenido curricular; aspectos vinculados a la educación y el trabajo; aspectos relacionados con la necesidad de llevar a la práctica la concepción de educación para todos durante toda la vida; cambios en la propia gestión del sistema educativo; y, finalmente, asegurar las formaciones al más alto nivel para las nuevas generaciones de docentes.

En esa ruta de cambios un punto central es el que refiere a la vinculación entre educación y territorio. La clara y urgente necesidad de descentralizar no requiere demostración, pero es necesario ir más allá. Se trata de construir un sistema educativo que se afirme, se proyecte y crezca fuertemente vinculado a los proyectos de desarrollo territorial, integrado a un proyecto de país, a un proyecto demográfico y de arraigo. Seguramente en ese compromiso de la educación con el territorio tengamos una de las claves centrales para los cambios en profundidad.

La otra clave es la participación. Participación de los docentes, de los alumnos, de las familias; participación de la sociedad en la construcción de un entramado educativo, que es una forma de denominar al país de aprendizaje. Participación en la construcción institucional y en la definición de rumbos, participación en la vida institucional y su relacionamiento con la sociedad.

Otro elemento que entendemos central, es el de los tiempos. Por un lado, la importancia de la continuidad en el tiempo de las políticas de educación. Una historia de cambios curriculares y de reestructuras institucionales pendulares, un proceso que no se afirme, ajuste y corrija al avanzar, pero manteniendo una coherencia central y un claro rumbo, por más razonables que sean las propuestas que se sucedan, está condenado al fracaso. Por otro lado, avanzar hacia cambios profundos requiere considerar largos y cortos plazos. El largo plazo no nos puede hacer olvidar las urgencias; también es imprescindible controlar sobre la marcha sí estamos en el rumbo correcto.

En el camino de los cambios educativos aparece entonces como elemento esencial la construcción de confluencias en torno a políticas de largo plazo mientras se implementan medidas para las urgencias, en una sabia combinación de los tiempos. En esa dirección se ha orientado el esfuerzo colectivo que se concreta en estas publicaciones, centrado en algunos grandes temas seleccionados luego de instancias abiertas de consulta y debate.

Esperamos que el trabajo realizado pueda apoyar los pasos que se seguirán dando y pueda ser de utilidad para acercar y sincronizar actores de modo de generar la fuerza constructora, la fuerza transformadora de la educación que nuestro país requiere.

Queremos agradecer los generosos aportes de todos los participantes, así como al entusiasta acompañamiento del Sistema de Naciones Unidas en Uruguay.

Ricardo Ehrlich
Ministro de Educación y Cultura

Prólogo

La educación es una condición necesaria e irremplazable - aunque no suficiente- para lograr, igualdad, justicia social y desarrollo humano pleno. Trasmite y refuerza los valores, la coherencia y la solidaridad de las sociedades. Le da a la ciudadanía las herramientas para la construcción y apropiación de conocimientos para un accionar autónomo y crítico en favor de la consolidación de la vida democrática. En definitiva, tal como lo plantea el paradigma de desarrollo humano, genera condiciones para la expansión de libertades de las personas.

El documento que aquí se presenta integra una serie de seis tomos[1] sobre los resultados del proyecto conjunto "Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay" que el Gobierno uruguayo y el Sistema de las Naciones Unidas en Uruguay llevan adelante en el marco de la iniciativa "Unidos en la Acción".

Como el nombre del proyecto refleja, su objetivo es asistir al Ministerio de Educación y Cultura en la generación de aportes, insumos y espacios de diálogo que permitan reflexionar sobre la educación para la sociedad uruguaya, y contribuyan y faciliten el diseño de políticas educativas a largo plazo.

Este proyecto cuenta con la participación, por parte del Sistema de Naciones Unidas, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como agencias ejecutoras, y con los aportes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Fondo de Población de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), como agencias asociadas.

En momentos en que la calidad de la educación en Uruguay y en varias naciones de la región se pone en duda, en que se constata que no ha podido romper un cierto determinismo social y disminuir las brechas de desigualdad, podemos afirmar que sin educación de calidad no habrá posibilidad de avanzar.

Mayor justicia social significa – entre otras cosas- equidad en el manejo de ciertas competencias en el acceso al conocimiento y en la promoción de aprendizajes de calidad para todos y con todos. Todo ello se debe dar en los centros educativos y en las relaciones entre los educadores y estudiantes.

Los materiales reunidos en esta serie son el resultado de calificados trabajos y de las múltiples perspectivas de expertos, decisores públicos y actores involucrados con el proceso educativo, todos ellos comprometidos en apuntalar las innovaciones que sean necesarias para asegurar el pleno ejercicio del derecho a la educación.

La dinámica educativa requiere cambios constantes. Lo mismo puede decirse de las políticas que la sostienen y actualizan. En ese sentido, todo indica que toda transformación que se encare requerirá, además de rigor técnico, amplios acuerdos que aseguren su continuidad.

Esperamos que los contenidos que aquí se aportan sean fuente de inspiración y materia prima para la toma de decisiones de todos aquellos que, desde diversas competencias institucionales, son responsables del futuro de la educación en Uruguay.

Los invito a leer ésta colección para seguir reflexionando, debatiendo y, sobre todo, moldeando, adaptando y ajustando la educación a las cambiantes necesidades de nuestro tiempo.

Denise Cook
Coordinadora Residente de las
Naciones Unidas en Uruguay

Presentación

FINES, PERFILES DE EGRESO Y EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y MEDIA BÁSICA. ESTUDIO DE CASOS Y ALGUNAS TENDENCIAS COMPARADAS

La presente publicación es el segundo de una serie que incluye los resultados del Programa "Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay" que se desarrolló a partir del interés del Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) el cual, en un contexto de debate y transformación educativa solicitó al Sistema de las Naciones Unidas el apoyo para desarrollar el proyecto con el propósito de generar insumos que contribuyan a reflexionar sobre el sentido de la educación para la sociedad uruguaya y faciliten la toma de decisiones futuras.

El asociado nacional del Programa Conjunto fue el MEC, las Agencias ejecutoras PNUD y UNESCO, las agencias asociadas OIT, UNICEF, UNFPA y el agente administrativo PNUD.

El Programa promovió la realización de diferentes estudios, convocó al intercambio y diálogo a los distintos actores educativos con el fin de socializar los productos y consensuar visiones que sirvan de insumos en la elaboración de políticas educativas de mediano y largo plazo para el Sistema Nacional de Educación.

El mismo se delineó a partir del Taller "Diálogos hacia la educación del 2030 en el Uruguay", realizado en Piriápolis en octubre de 2012. En el mismo participaron diversos actores de la vida institucional, académica, sindical y política e identificó algunos de los ejes que constituyen para el país temas de discusión, debate y controversia en materia educativa.

El Programa se desarrolló desde fines de 2013 hasta fines de 2014. En ese año se realizaron talleres nacionales y seminarios internacionales, se estudiaron los casos de algunos países y se produjeron otros estudios comparativos que abarcaron a varios países.

En este marco se entendió pertinente escuchar las voces de especialistas extranjeros con la intención de conocer el estado del debate, la investigación y la reflexión sobre estas temáticas a nivel internacional. Pero, al mismo tiempo, mantuvo la clara convicción que todo cambio es un proceso nacional que requiere una construcción colectiva y participativa de todos los actores educativos locales.

En tal sentido el Programa se planteó cuatro efectos en el Marco de Asistencia de las Naciones Unidas para el Desarrollo 2011-2015 (UNDAF por sus siglas en inglés). Dichos efectos buscaron contribuir a:

1. Aportar conocimiento sobre la valoración y los fines de la educación en la sociedad, en el ciclo de vida de las personas y en la construcción de una ciudadanía activa.
2. Contribuir a la sistematización de modelos de centros educativos para la mejora de la gestión y la promoción del aprendizaje, incorporando desde una perspectiva territorial.

3. Brindar insumos para la toma de decisión en el marco de propuestas que vinculen a la educación y el trabajo.
4. Contribuir a la construcción sistémica del desarrollo profesional docente en Uruguay.

Esta colección presenta en cada uno de sus seis tomos, los resultados y trabajos realizados en los ejes antes mencionados.

Al presentar una colección con resultados del Programa, puede haber una tentación a pensar que la misma se concibe como una serie de productos acabados. Sin embargo, las publicaciones constituyen una invitación a la reflexión, al debate y a la búsqueda de caminos propios para la solución de los principales problemas que acucian a nuestra educación.

Los seis tomos que presenta esta colección recogen los estudios realizados, muchos de ellos con la participación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) que fuera el encargado de realizar la mayor parte de los estudios referidos a educación inicial, primaria y media, en función de los cometidos establecidos por la Ley.

En "Fines, perfiles de egreso y evaluación en la educación primaria y media básica. Estudio de casos y algunas tendencias comparadas", se pretende mostrar y conocer los fines de la educación primaria y media básica, los medios de explicitar los aprendizajes esperados y el tipo de articulación que estas definiciones mantienen con los distintos mecanismos de evaluación en seis países.

Los países estudiados fueron México, Chile y Perú dentro de la región y Canadá (Quebec), Australia y Finlandia fuera de ella. Esta publicación recoge, además, los contenidos del Seminario Internacional realizado en Montevideo del 28 al 30 de julio 2014 con la participación de destacados especialistas extranjeros, entre ellos, algunos de los países estudiados. Este seminario permitió nutrir la investigación realizada con las informaciones aportadas por los propios protagonistas de los cambios y por las definiciones de los países estudiados.

El estudio permite poner en evidencia algunas tendencias comunes así como también diferencias en la concreción de estas temáticas en políticas educativas en cada contexto.

Parece importante destacar que en todos los casos estudiados han ocurrido en los últimos años, o se están produciendo, renovaciones curriculares donde se visualiza una tendencia a incluir entre los perfiles de egreso competencias transversales que brinden a los estudiantes habilidades para la vida y la continuidad educativa, así como el interés por hacer foco en los aprendizajes. En este aspecto también se nota una preocupación de dar más tiempo a los alumnos en apropiarse de los aprendizajes requeridos, redefiniendo la duración de los ciclos educativos dentro de primaria y de educación media básica.

Algunos de estos países han definido también indicadores de logros, para poder evidenciar como van recorriendo el camino cada uno de los estudiantes para de esa manera acompañar de forma más personalizada, o como lo hace Quebec, definir progresiones de los aprendizajes.

La presente publicación reúne, a nuestro juicio, trabajos de importancia indiscutida para uno de los temas candentes en nuestro país. Su propósito es contribuir al enriquecimiento del debate que pueda tomar los ejemplos aquí presentados nunca como modelos a seguir, sino como oportunidades para aprender.

Mtro. Luis Garibaldi
Director de Educación
Ministerio de Educación y Cultura

FINES, PERFILES DE EGRESO Y EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y MEDIA BÁSICA. ESTUDIO DE CASOS Y ALGUNAS TENDENCIAS COMPARADAS

Indice

PARTE I: CASOS NACIONALES (Y SUBNACIONAL)

Introducción 11
Australia 15
Canadá (Québec) 27
Chile 34
Finlandia 53
México 59
Perú 73

PARTE II: PERSPECTIVA COMPARADA

A modo de cierre 89
Referencias bibliográficas, fuentes y sitios oficiales consultados por caso 90
Anexo I 94

Parte I

Casos nacionales (y subnacional)

Resumen

Este informe presenta los resultados de un estudio exploratorio sobre los fines de la educación primaria y media básica, aprendizajes esperados, perfiles de egreso y dispositivos de evaluación vigentes en seis casos de estudio: Australia, Chile, Finlandia, Québec (Canadá), México y Perú.

Estos instrumentos de política educativa son descriptos -en la primera parte del informe- para cada caso seleccionado y -en la segunda parte- desde una perspectiva comparada, avanzando en el análisis de tenencias y divergencias halladas en los diversos contextos abordados.

El trabajo busca aportar a un proceso de diálogo sobre estas temáticas en Uruguay, en un contexto de creciente interés por abordar los desafíos que conllevan estas definiciones clave para la educación del país.

Introducción

El presente estudio se propuso como objetivo general conocer los fines de la educación primaria y media básica, los modos de explicitar los aprendizajes esperados y el tipo de articulación que estas definiciones mantienen con distintos dispositivos de evaluación en seis países (tres latinoamericanos y tres de otras regiones), e identificar similitudes y diferencias entre casos, a partir de la adopción de una perspectiva comparada.

El presente estudio se propuso como objetivo general conocer los fines de la educación primaria y media básica, los modos de explicitar los aprendizajes esperados y el tipo de articulación que estas definiciones mantienen con distintos dispositivos de evaluación en seis países

Se espera contribuir a un proceso de diálogo sobre estas temáticas en Uruguay, en un contexto de creciente interés por abordar los desafíos que conllevan estas definiciones.

El estudio ha empleado una estrategia de abordaje de corte cualitativo que, principalmente a través del estudio de documentos oficiales, así como también mediante el intercambio con especialistas de cada país o región -propiciados por la realización de un seminario sobre el tema desarrollado en la ciudad de Montevideo entre el 28 y el 30 de julio de 2014-, buscó recabar la información necesaria para conocer los fines, aprendizajes esperados y dispositivos de evaluación en seis casos: Australia, Chile, Finlandia, Québec (Canadá), México y Perú.

En marzo de 2014, se presentaron los fundamentos que orientaron la selección de cada caso de estudio, los cuales se exponen a continuación.

Países latinoamericanos

México

Este país fue seleccionado por atravesar una singular reforma educativa, que se caracteriza por la unificación, en un único marco, de las regulaciones curriculares para toda la educación básica. Los nuevos planes de estudio de 2011 para la educación básica incluyen, además, el establecimiento de perfiles de egreso.

Fuentes consultadas para la selección:

- Santiago, Paulo; McGregor, Isobel; Nusche, Deborah; Ravela, Pedro y Toledo, Diana (2012) *OECD Revie*ws of Evaluation and Assessment in Education: Mexico, OECD Publishing, disponible en: http://dx.doi.org/10.1787/9789264172647-en

- México, Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal (SEP), Subsecretaría de Educación Básica (SEB), Acuerdo número 592 por el que se est*ablece la Articulación de la Educación Básica,* México, SEP.

- México, Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal (SEP), Subsecretaría de Educación Básica (SEB) Dirección General de Desarrollo Curricular, *Plan de estudios 2011. Educación Básica,* México, SEP.

Chile

Es uno de los países latinoamericanos con mayor trayectoria en la introducción de mapas de progreso, en el marco de una búsqueda por vincular las políticas curriculares con las de evaluación nacional. Los mapas de progreso chilenos describen los avances que los estudiantes realizan en el dominio de competencias básicas a lo largo de siete niveles para cada una de las áreas de conocimiento definidas en el *curriculum* (Santiago, 2013: 25). Recientemente, el marco curricular nacional fue revisado para mejorar esta relación entre metas educativas y dispositivos externos de monitoreo:

Fuentes consultadas para la selección:

- Santiago, Paulo; Benavides, Francisco; Danielson, Charlotte; Goe, Laura y Nusche, Deborah (2013) OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Chile, OECD Publishing, informe completo disponible en: http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en

Perú

Este país viene realizando recientemente esfuerzos por definir “mapas de progreso” y “rutas de aprendizaje” en el marco de documentos curriculares que consideran el enfoque de competencias. Si bien un estudio reciente (Ferrer y otros, 2013) ha detectado no solo avances, sino también debilidades en este proceso, la inclusión de este caso puede brindar oportunidades de aprendizaje para otros países de la región.

Fuentes consultadas para la selección:

- Ferrer, Guilllermo *et al.* (en prensa) *Estudio diagnóstico y propositivo sobre las necesidades de alineamiento entre los componentes* del sistema curricular que se está elaborando en Perú, Informe final de consultoría. 2013.

Países del resto del mundo

Australia

Desde 2008 y en el marco de una nueva agenda de política educativa , por primera vez en la historia de este país federal, pionero desde hace décadas en materia de evaluación de aprendizajes, comienza a funcionar en mayo de 2009 la ACARA (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority), órgano encargado de tomar decisiones a nivel nacional que busca aunar los fines de la educación, con el curriculum y la evaluación. Esta nueva institucionalidad, así como las políticas que se han derivado de la misma, sumadas a la trayectoria del país en el campo evaluativo hacen de Australia un caso de inclusión insoslayable.

Fuentes consultadas al momento de efectuar la selección:

- Santiago, Paulo; Donaldson, Graham; Shewbridge, Joan Herman y Shewbridge, Claire (2011) OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Australia. Main conclusions, OECD Publishing, informe completo disponible en: http://www.oecd.org/dataoecd/38/42/47169533.pdf

- OECD (2010) AUSTRALIAN COUNTRY BACKGROUND REPORT, OECD Publishing, disponible en: http://www.det.wa.edu.au/schoolsandyou/detcms/navigation/unlock-your-schools-future/independent-public-schools/?oid=MultiPartArticle-id-4667472

- ACARA: http://www.acara.edu.au/default.asp

Canadá (Québec)

Este país cuenta con una trayectoria consolidada en materia de evaluación educativa. Se decidió indagar especialmente la provincia de Québec ya que allí los planes de estudio de cada área del conocimiento fueron renovados recientemente con el propósito de incluir las denominadas “progresiones

de los aprendizajes", instrumentos destinados a orientar las prácticas de programación de la enseñanza por parte de los docentes de educación elemental y secundaria. Atendiendo a estos documentos, se habría producido como consecuencia una revisión de los criterios de reporte (plasmados en los boletines escolares) de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

Fuentes consultadas para la selección:

- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, sitio oficial:
http://www.mels.gouv.qc.ca/en/home/, especialmente:
http://www.mels.gouv.qc.ca/en/curriculum/
http://www.mels.gouv.qc.ca/en/references/publications/results/detail/article/our-schools-choices-in-light-of-the-provincial-report-card-support-document-for-school-teams-on).

Finlandia

La organización y las prácticas educativas de este país han sido objeto de fuerte interés en la última década debido al excelente desempeño de sus estudiantes en el programa internacional de evaluación PISA. Actualmente, Finlandia atraviesa un proceso de renovación curricular que busca colocar aún más el foco en los procesos de aprendizaje, en parte debido a cierto descenso en los resultados obtenidos en PISA 2012. En materia de evaluaciones nacionales y de aula, constituye un caso diferente a muchos otros debido a la escasa presencia que tienen tanto las calificaciones en las prácticas cotidianas de evaluación en las aulas, como las pruebas nacionales estandarizadas en la educación elemental. Por estas características, su inclusión como caso de estudio resulta relevante.

Fuentes consultadas al momento de efectuar la selección:

- Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia
http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en

- Sección: Evaluación y aseguramiento de la calidad
http://www.oph.fi/english/education_development/quality_assurance_and_evaluation

- Sección: Reformas recientes en educación básica
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Reforms_in_School_Education

- Sección: Reforma curricular 2016
http://www.oph.fi/english/education_development/current_reforms/curriculum_reform_2016

Estructura del documento

El informe está organizado en dos partes. En la primera, se presenta la información recabada para cada uno de los seis casos, mientras que en la segunda, adoptando una perspectiva de análisis de tipo comparado, se avanza en la presentación de las principales líneas de confluencia y divergencia entre los mismos. Por último, se sintetizan reflexiones centrales que surgen del trabajo de indagación realizado.

Australia

Síntesis

La estructura del sistema educativo en Australia presenta algunas variaciones en los seis estados y dos territorios mayores que componen la confederación: en general, puede decirse que comprende 6 años de educación primaria y 6 años de educación secundaria. Ambos tramos son obligatorios salvo en los dos territorios que también integran el país, donde la obligatoriedad se extiende hasta los 15 años (grado 10).

En cuanto a los fines de la educación, la Declaración de Melbourne sobre Metas Educativas para los Jóvenes Australianos de 2008 definió un perfil que describe lo que el país entiende por un "aprendiz exitoso, capaz de formarse como individuo confiado y creativo, y ciudadano activo e informado". Este documento sentó las bases para un proceso de desarrollo curricular, a cargo de la ACARA (autoridad nacional en materia curricular y de evaluación), que dio como resultado un curriculum nacional, aprobado por las autoridades de los estados y territorios australianos en forma progresiva, hasta su versión más actual, que data de 2013.

En materia de política curricular y de evaluación, cabe destacar además que este país fue el pionero en el desarrollo de mapas de progreso, que en el curriculum nacional vigente se denominan progresiones de aprendizaje ("learning continuum"). Para cada subárea curricular, estas progresiones definen logros de aprendizaje que los estudiantes deben poder mostrar al término del año en que se inicia la escolaridad obligatoria (foundation year), y al final de los grados 2, 4, 6, 8 y 10. El grado 12 es especial, pues al final del mismo los alumnos deben aprobar un examen en cada estado o territorio para obtener la certificación que los habilita a seguir estudios superiores.

Con respecto a la evaluación en gran escala, el país cuenta con dos iniciativas principales, también a cargo de la ACARA:

- el NAP (National Assessment Program), evaluación muestral trianual en los grados 6 y 10, sin consecuencias fuertes; y
- el NAPLAN (que agrega a la sigla anterior "Literacy and Numeracy"), evaluación censal anual en los grados 3, 5, 7 y 9 en Aritmética y Lengua, con referente en los Estándares Nacionales Mínimos y cuyos resultados por estudiante son reportados (a las escuelas y a las familias) en tres niveles: arriba de satisfactorio, satisfactorio y debajo de satisfactorio.

El país cuenta, además, con un sistema nacional de evaluación de las instituciones educativas, coordinado también por la ACARA, bajo un paradigma de rendición de cuentas. El Marco para la Medición de la Escolarización en Australia es el referente de esta evaluación. Su última versión data de 2012. Toma, entre otros indicadores, los resultados las pruebas nacionales NAPLAN conforme los estándares, y resultados de estudios internacionales como PISA y TIMSS.

Con respecto a la evaluación en el aula, a nivel nacional se espera que las progresiones de aprendizaje incluidas en el curriculum orienten esta labor en los estados y territorios que integran el país.

1. Gobierno y estructura del sistema educativo australiano

Australia está dividida en seis estados, dos territorios continentales y otros territorios menores:

- State of New South Wales (NSW);
- State of Victoria (VIC);
- State of Queensland (QLD);
- State of Western Australia (WA);
- State of South Australia (SA);
- State of Tasmania (TAS);
- Australian Capital Territory ACT); y
- Northern Territory of Australia.

Como la organización del sistema de educación depende de las autoridades estaduales[1], la **estructura** del sistema educativo presenta algunas variaciones si se comparan los estados y territorios que componen la confederación (sobre todo con respecto a la ubicación del grado 7, ver Cuadro 1). En la mayoría de los estados comprende 6 años de educación primaria y 6 años de educación secundaria, y la obligatoriedad abarca ambos tramos (grados 1 a 12) salvo en los dos territorios, donde la obligatoriedad se extiende hasta los 15-16 años (grado 10).

Cuadro 1. Estructura general del sistema de educación obligatoria

Educación primaria

Curso/Año 1: 5–6 años (también llamado año F, por foundation year)
Curso/Año 2: 7–8 años
Curso/Año 3: 8–9 años
Curso/Año 4: 9–10 años
Curso/Año 5: 10–11 años
Curso/Año 6: 11–12 años
Curso/Año 7: 12–13 años (en QLD, SA, WA)

Educación secundaria

Curso/Año 7: 12–13 años (en ACT, NSW, TAS, VIC, en el Territorio del Norte es llamado “middle school”)
Curso/Año 8: 13–14 años
Curso/Año 9: 14–15 años
Curso/Año 10: 15–16 años (en el Territorio del Norte es llamado “high school”)
Curso/Año 11: 16–17 años (en Tasmania y el Territorio de la Capital Australiana es llamado “college”)
Curso/Año 12: 17–18 años

Fuente: Australian Golden Education Consultance.

1 Véase al respecto: Council of Australian Governments (COAG), *NATIONAL EDUCATION AGREEMENT*, disponible en: http://www.federalfinancialrelations.gov.au/content/npa/education/national-agreement-superseded.pdf
2 Sitio oficial de la ACARA: http://www.acara.edu.au/default.asp

La Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA)2 es la autoridad nacional responsable de establecer:

- un curriculum nacional (para los grados 6 al 12),
- un programa nacional de evaluación alineado a ese con el curriculum nacional, y
- un programa nacional de recopilación, análisis y evaluación para la asignación de recursos con base en la rendición de cuentas y presentación de informes de las escuelas del país.

2. Finalidades de la educación: la Declaración de Melbourne

En cuanto a las finalidades de la educación australiana, la **Declaración de Melbourne sobre Metas Educativas para los Jóvenes Australianos**, de 2008, significó un compromiso de todas las autoridades del país[3] "para apoyar a todos los jóvenes australianos a aprender, formarse como individuos confiados y creativos, y ciudadanos activos e informados (ver Cuadro 2), así como para promover la equidad y la excelencia en la educación"[4].

Cuadro 2. Declaración de Melbourne sobre Metas Educativas para los Jóvenes Australianos, 2008

La Declaración de Melbourne sobre Metas Educativas para los Jóvenes Australianos 2008 se propuso dos metas educativas para los próximos diez años:

Objetivo 1: La educación australiana promueve la equidad y la excelencia

Objetivo 2: Todos los jóvenes australianos deben convertirse en:

- Aprendices exitosos
- Personas seguras y creativas
- Ciudadanos activos e informados[5].

Aprendices exitosos:
- desarrollan su capacidad de aprender y jugar un papel activo en su propio aprendizaje;
- tienen las habilidades esenciales en la alfabetización y la aritmética, y son usuarios creativos y productivos de la tecnología, especialmente las TIC, como una base para el éxito en todas las áreas de aprendizaje;
- son capaces de pensar profundamente y, lógicamente, y obtener y evaluar la evidencia de una manera disciplinada, como resultado de estudiar las disciplinas fundamentales;
- son creativos, innovadores y tienen recursos, y son capaces de resolver problemas de una manera que se basan en una serie de áreas de aprendizaje y disciplinas;
- son capaces de planificar actividades de forma independiente, colaborar, trabajar en equipo y comunicar ideas;

3 En Australia, las decisiones conjuntas sobre las prioridades compartidas e iniciativas nacionales en materia de educación involucran al actual Consejo de Educación Escolar y de la Primera Infancia –SCSEEC- (antes, Consejo Ministerial de Educación, Desarrollo de la Primera Infancia y la Juventud-MCEECDYA-), al Consejo de Ministros de Educación Terciaria y Empleo (MCTEE), y al Consejo de Gobiernos Australianos (COAG).
4 ACARA, *The Shape of Australian Curriculum*, 2013, p. 5.
5 Fuente: ACARA, *Measurement Framwork for Schooling in Australia* 2010, 2011. Disponible en: http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Measurement_Framework_for_Schooling_in_Australia_2010.pdf, p. 12.

- son capaces de dar sentido a su mundo y pensar en cómo las cosas han llegado a ser la forma en que están;
- están en un camino hacia el éxito continuo en la educación, la formación o el empleo, y adquirir las habilidades necesarias para tomar decisiones informadas de aprendizaje y de empleo a lo largo de sus vidas;
- están motivados para alcanzar su pleno potencial.

Individuos seguros de sí mismos y creativos:
- tienen un sentido de la autoestima, la auto-conciencia y la identidad personal que les permite gestionar su bienestar emocional, mental, espiritual y físico
- tienen un sentido de optimismo sobre sus vidas y el futuro, son emprendedores, muestran iniciativa y utilizan su capacidad creativa;
- desarrollan valores personales y los atributos como la honestidad, la resiliencia, la empatía y el respeto por los demás;
- tienen los conocimientos, habilidades, comprensiones y valores para establecer y mantener una vida saludable y satisfactoria;
- tienen la confianza y la capacidad para continuar estudios en la universidad o las cualificaciones profesionales post-secundarias que conducen a la inserción laboral gratificante y productiva;
- se relacionan bien con los demás y formar y mantener relaciones saludables;
- están bien preparados para sus posibles roles en la vida como miembros de la familia, la comunidad y la fuerza laboral[6].

3. Política curricular reciente en Australia

En el marco de la Declaración de Melbourne de 2008, el país emprende, de la mano de la ACARA, un proceso de desarrollo de un **curriculum nacional** que, tomando como fuente esta Declaración, se organiza a partir de tres componentes centrales: las áreas de aprendizaje, las capacidades generales y las prioridades transversales.

En el marco de la Declaración de Melbourne de 2008, el país emprende, de la mano de la ACARA, un proceso de desarrollo de un curriculum nacional que, tomando como fuente esta Declaración, se organiza a partir de tres componentes centrales: las áreas de aprendizaje, las capacidades generales y las prioridades transversales.

3.1 Las áreas de aprendizaje

El Currículo de Australia cuenta actualmente con ocho áreas de aprendizaje, cuyos contenidos fueron aprobados por el Consejo de Ministros de Educación Federal y las autoridades estatales y territoriales entre 2010 y 2013, y otras tres áreas aún en desarrollo:

6 ACARA, The Shape of Australian Curriculum, 2013, p. 6.

- Inglés
- Matemáticas
- Ciencia
- Humanidades y Ciencias Sociales
- Geografía
- Economía y negocios
- Educación cívica y ciudadanía
- Artes
- Tecnologías (en desarrollo)
- Salud y Educación Física (en desarrollo)
- Idiomas (en desarrollo)

Asimismo, para cada área de aprendizaje (y subáreas dentro de cada una de ellas), el plan de estudios incluye los siguientes elementos:

- **fundamentos y objetivos**: describen el propósito de cada área, y su contribución al cumplimiento de las metas de la Declaración de Melbourne, así como los apendizajes centrales que los estudiantes serán capaces de demostrar;
- **descripciones de contenido**: detallan los conocimientos esenciales y las habilidades a enseñar y aprender, incluyendo las capacidades generales y las capacidades transversales prioritarias;
- **elaboraciones de contenido** (F-10): proporcionan ejemplos para ilustrar el contenido a enseñar y aprender;
- **estándares de logro**: describen los aprendizajes esperados como resultado de la enseñanza en puntos determinados del trayecto de educación;
- **muestras** de trabajos del estudiante: ilustran los desempeños esperados.

3.2 Las capacidades generales

Tomando nuevamente como referente la Declaración de Melbourn, las capacidades generales "abarcan los conocimientos, habilidades, comportamientos y disposiciones que, junto con los contenidos curriculares en cada área de aprendizaje y las prioridades transversales, ayudarán a los estudiantes a vivir y trabajar con éxito en el siglo XXI" [7].

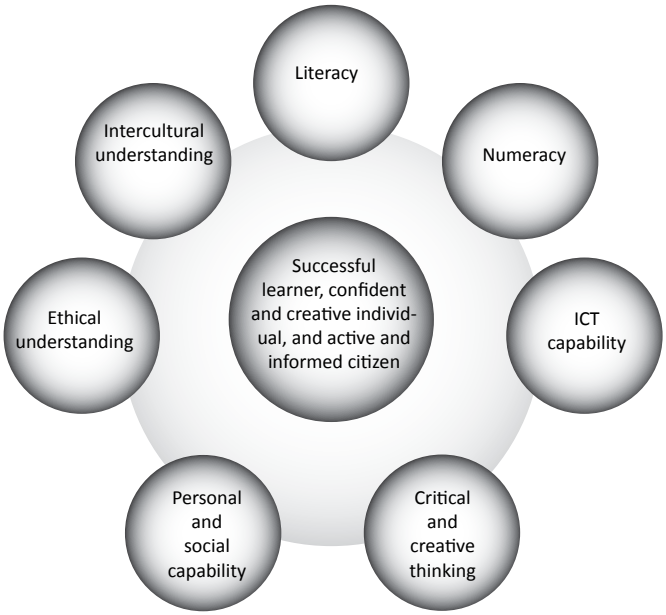
El curriculum australiano incluye siete capacidades generales:

- Alfabetización
- Aritmética
- Capacidad relacionada con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
- Pensamiento crítico y creativo
- Capacidades personal y social
- Comprensión ética
- Comprensión intercultural.

7 Para ampliar, véase: http://www.australiancurriculum.edu.au/GeneralCapabilities/Overview/general-capabilities-materials-for-schools-and-teachers

Se entiende que estas capacidades son las necesarias para formar un "aprendiz exitoso, un individuo seguro y creativo, y un ciudadano activo e informado", finalidad principal -como ya se mencionó- de la educación básica en Australia establecida por la Declaración de Melbourne (y que en el siguiente diagrama aparece en la posición central):

Figura 1. ***General capabilities in the Australian Curriculum***



Fuente: ACARA, *General Capabilities in the Australian Curriculum*, enero de 2013, p. 3.

3.3 Las prioridades transversales (Cross-curriculum priorities)[8]

El curriculum nacional australiano le da especial atención a tres prioridades transversales:

- Historias y culturas de los aborígenes e isleños
- Asia y el vínculo entre Australia y Asia
- Sustentabilidad

Las prioridades transversales están integradas a todas las áreas de aprendizaje, y aparecen en el texto curricular en las **especificaciones de contenido** etiquetadas con íconos, a fin de atraer la atención de los profesores y recordarles la necesidad y la oportunidad de abordarlas. Asimismo, las **elaboraciones de contenido** ofrecen más ayuda sobre cómo se puede llevar adelante la enseñanza por medio hipervínculos, que les proporcionan a los profesores acceso a más enlaces con información detallada sobre cada prioridad.

8 Para ampliar, véase: http://www.australiancurriculum.edu.au/CrossCurriculumPriorities

3.4 Los estándares de logro

Australia fue el pionero en el desarrollo de mapas de progreso, que en el *curriculum* nacional actual se denominan **progresiones de aprendizaje** ("Learning Continuum"). Para cada subárea curricular, estas progresiones definen **logros de aprendizaje que los estudiantes deben poder mostrar** al término del año en que se inicia la escolaridad obligatoria (F: *foundation year*), y al final de los grados 2, 4, 6, 8 y 10.

Australia fue el pionero en el desarrollo de mapas de progreso, que en el curriculum nacional actual se denominan progresiones de aprendizaje

Tabla 1. **Progresión del aprendizaje de la Lengua** (alfabetización)
(Literacy Learning Continuum)
Comprensión de textos a través de la escucha, la escritura y la observación
Niveles 1a -1d

Level 1a Students:	Level 1b Students:	Level 1c Students:	Level 1d Students:
Comprehended text			
use *behaviours that are not intentionally directed at another person* to: • attend to, respond to or show interest in familiar people, texts, events and activities	use *informal behaviours* that show consistent anticipation of events in regular routines to: • attend consistently to familiar texts • respond consistently to social interactions with familiar people • demonstrate anticipation of predictable events • respond to questions • respond to requests	use *conventional behaviours* and/ or *concrete symbols* consistently in an increasing range of environments and with familiar and unfamiliar people to: • respond to a sequence of gestures, objects, photographs and/ or pictographs, for example follow a visual schedule to complete a task • respond to texts with familiar structures, for example by responding to a question • respond to requests	use *conventional behaviours* and/ or *abstract symbols* consistently in different contexts and with different people to: • work out the meaning of texts with familiar structures, such as illustrated books, printed words, Braille texts and pictographs , using knowledge of context and vocabulary • respond to questions, sequence events and identify information from texts with familiar structures • use information in texts to explore a topic

Fuente: ACARA, *General Capabilities in the Australian Curriculum*, p. 18, enero de 2013.

Tabla 2. **Progresión del aprendizaje de la Lengua** (alfabetización)

(Literacy Learning Continuum)

Comprensión de textos a través de la escucha, la escritura y la observación

Niveles 1e - 6

Level 1e	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6
Typically by the end of Foundation Year, students:	Typically by the end of Year 2, students:	Typically by the end of Year 4, students:	Typically by the end of Year 6, students:	Typically by the end of Year 8, students:	Typically by the end of Year 10, students:
Navigate, read and view learning area texts					
navigate, read and view simple texts with familiar vocabulary and supportive illustrations **Examples** • using beginning knowledge of layout, context, vocabulary, grammar, phonics, visuals, and simple navigating functions on tablets and personal computers English ACELY1649 Science ACSSU002 History ACHHS018	navigate, read and view texts with illustrations and simple graphics **Examples** • using and combining developing knowledge of layout, context, vocabulary, grammar, phonics and visuals, layout and navigational tools such as menu bars and icons English ACELY1669 Mathematics ACMNA030 Science ACSSU030 History ACHHK044	navigate, read and view different types of texts with illustrations and more detailed graphics **Examples** • using and combining increasing knowledge of page and screen layout, context, vocabulary, grammar, phonics and visuals including icons and buttons English ACELY1691 Mathematics ACMNA080 Science ACSSU072 History ACHHK077	navigate, read and view subject-specific texts with some challenging features and a range of graphic representations **Examples** • applying advanced knowledge of layout , context, vocabulary, grammar and visuals including home pages and sub-pages to aid navigation and use English ACELY1712 Mathematics ACMMG137 Science ACSSU094 History ACHHK113	navigate, read and view a variety of challenging subject-specific texts with a wide range of graphic representations **Examples** • applying detailed and specific knowledge of layout, context, vocabulary, grammar, visuals English ACELY1733 Mathematics ACMNA187 Science ACSSU149 History ACDSEH009	navigate, read and view a wide range of more demanding subject-specific texts with an extensive range of graphic representations **Examples** • applying detailed and extensive knowledge of layout, context, vocabulary, grammar and visuals English ACELY1753 Mathematics ACMMG245 Science ACSSU184 History ACDSEH107

Fuente: ACARA, *General Capabilities in the Australian Curriculum*, p. 19, enero de 2013.

Como se observa en las Tablas 1 y 2, los niveles 1a-1d corresponden a la educación preprimaria.

A partir del nivel 1e (que corresponde al *year foundation* o año en que se inicia la educación obligatoria) y hasta el grado 10, para cada subárea y atendiendo a distintas capacidades específicas, se definen **estándares de logro**, entendidos como **aprendizajes esperados** al término de ciclos de dos años de duración cada uno, de forma tal que:

Se definen estándares de logro, entendidos como aprendizajes esperados al término de ciclos de dos años de duración cada uno.

- el Nivel 2, describe los aprendizajes que los estudiantes deben mostrar al término del 2do. año de educación obligatoria;
- el Nivel 3, describe los aprendizajes a lograr al término del 4to. año de educación obligatoria,
- el Nivel 4, se refiere a los aprendizajes a lograr al finalizar el 6to. año de educación obligatoria,
- el Nivel 5, describe los aprendizajes a lograr al término del 8vo. año de educación obligatoria, y
- el Nivel 6, se refiere a los aprendizajes a lograr al finalizar el 10mo. año de educación obligatoria.

3.5 Recursos para la implementación curricular

ACARA hace uso de las nuevas tecnologías para poner a disposición de los distintos interesados información y recursos para la implementación del curriculum en los estados, territorios e instituciones educativas.

En primer lugar, cabe mencionar que el propio curriculum nacional australiano se presenta como un hipertexto, con diversas “entradas” posibles (véase: http://beta.australiancurriculum.edu.au)

Asimismo, ACARA ha desarrollado el sitio “scootle” (http://www.scootle.edu.au/ec/p/home), que pone a disposición diversos recursos y tecnologías educativas alienados al curriculum nacional.

3.6 Otros sitios de interés relacionados con la política curricular

Sitios y documentos generales sobre el curriculum australiano:
http://www.australiancurriculum.edu.au
http://www.acara.edu.au/verve/_resources/The_Shape_of_the_Australian_Curriculum_v4.pdf

Link para descargar el curriculum de educación básica (grados 6 a 10):
http://www.australiancurriculum.edu.au/Download/F10

Documento sobre monitoreo y evaluación del curriculum:
http://www.acara.edu.au/verve/_resources/ACARA_Monitoring_and_Evaluation_Process.pdf

4. La evaluación en Australia: aspectos centrales

4.1 Sistemas de evaluación en gran escala

Con respecto a los sistemas de evaluación en gran escala, el país cuenta con dos iniciativas principales, también a cargo de la ACARA:

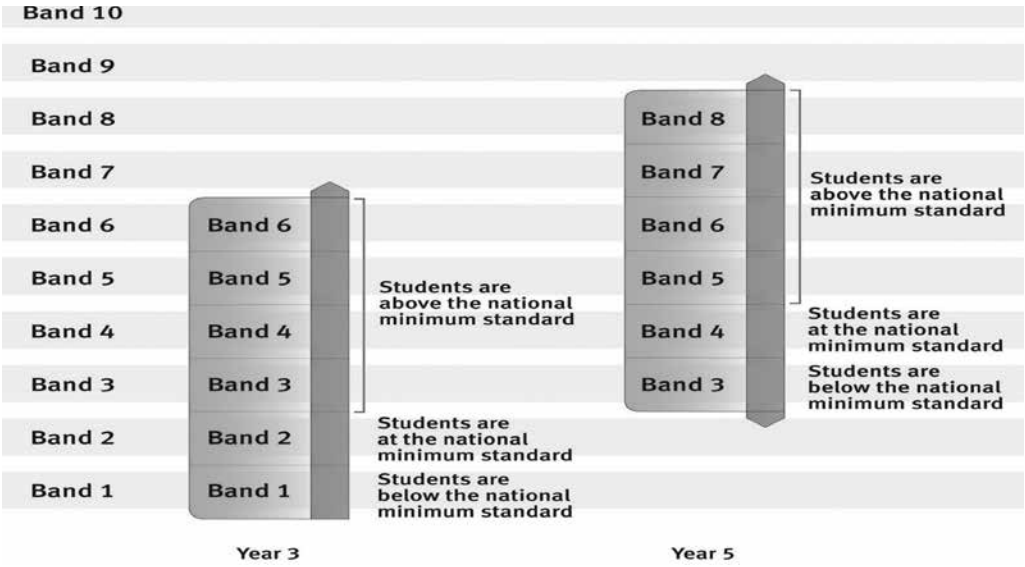
- el **NAP** (National Assessment Program), evaluación muestral trianual en los grados 6 (donde se evalúa ciencias) y 10 (que toma las áreas de ciencias, tecnología y formación cívica), sin consecuencias fuertes para los alumnos: sus resultados se reportan en escalas de proficiencia que tienen cinco grados o niveles con fines de monitereo; en 2013 la aplicación se realizó en línea; y

- el **NAPLAN** (que agrega a la sigla anterior "Literacy and Numeracy"), evaluación censal anual en los grados 3, 5, 7 y 9 en Aritmética y Lengua (Lectura, escritura, deletreo, gramática y puntuación), con referente en los **Estándares Nacionales Mínimos** y cuyos resultados por estudiante son reportados en tres niveles: arriba de satisfactorio, satisfactorio y debajo de satisfactorio. Este reporte se efectúa no sólo a las instituciones educativas, sino también a las familias mediante un informe individual, en el que el desempeño de cada alumno es comparado con los Estándares Nacionales Mínimos, otros estudiantes de su grupo y la media nacional. Es interesante destacar que el NAPLAN incluye actualmente el uso de **portafolios** y que para el año 2016 se prevé que esta evaluación se realice en línea.[1]

Los **Estándares Nacionales Mínimos** son estándares de desempeño que se despliegan a modo de **progresión**, organizados en diez niveles o **bandas**.

Así por ejemplo, al término del **3er. año** de la escolaridad obligatoria, se considera que los estudiantes cuyos logros se ubican en la **Banda 2** alcanzan el **estándar nacional**, mientras que al término del **5to. año**, se espera que los estudiantes alcancen los logros descriptos en la **Banda 4**.

El siguiente gráfico ilustra esta organización:



Fuente: ACARA, *NAPLAN 2013, National Report*.

1 Para ampliar acerca del NAPLAN en línea, véase: http://www.acara.edu.au/assessment/research.html

A través de estas evaluaciones se busca entregar **retroalimentación** a los establecimientos y a las familias sobre el logro de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en momentos clave de la escolaridad (grados 3, 5, 7 y 9).

4.2 El Sistema Nacional de reporte para la rendición de cuentas

Tanto en **NAP** como en **NAPAN**, junto con los estudios internacionales TIMSS y PISA,[2] constituyen componentes centrales del **sistema nacional de reporte para la rendición de cuentas** que, como ya se mencionó, también es competencia de ACARA, conforme el Acuerdo Nacional de Educación[3]:

> "Las Partes se comprometen a la presentación de informes nacionales sobre el desempeño de las escuelas individuales, con detalles que se acuerden por parte del MCEETYA, para la rendición de cuentas, la evaluación escolar y la asignación de recursos. A la Autoridad sobre Currículum, Evaluación y Reporte de Australia (ACARA) le será suministrada la información necesaria para que pueda publicar información relevante y comparable nivel nacional sobre todas las escuelas para apoyar la rendición de cuentas, la evaluación de la escuela, el desarrollo de políticas de colaboración y asignación de recursos"[4].

Este sistema produce un reporte anual acerca del funcionamiento de más de 10.000 escuelas del país. El referente es el *Marco para la Medición de la Escolarización en Australia*, cuya versión vigente corresponde al año 2012[5].

El núcleo central de este Marco es la *Lista de las Medidas Clave de Rendimiento* (KPMS). Las áreas acordadas de supervisión del rendimiento incluyen los siguientes aspectos:

Participación, con foco en:

- matrícula de la escuela
- asistencia de los estudiantes
- participación en las evaluaciones del Programa de Evaluación Nacional (NAP)
- participación de los jóvenes en la educación profesional, incluyendo la formación en las escuelas profesionales
- participación de los jóvenes en otros circuitos de educación.

Logros en el Programa Nacional de Evaluación (NAP), en las áreas de:

- Lengua (alfabetización)
- Aritmética
- Educación cívica y ciudadanía
- Alfabetización en TIC.
- Alfabetización científica.

Resultados, con foco en:

- finalización de los estudios
- graduación de los jóvenes que asisten a otros circuitos de educación.

2 Para un panorama completo de los dispositivos de evaluación en gran escala que se emplean en la evaluación de instituciones para la rendición de cuentas y asignación de recursos en los últimos años en Australia, véase: http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Measurement_Framework_for_Schooling_in_Australia_2010.pdf, pp. 7-12; y http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Measurement_Framework_for_Schooling_in_Australia_2012.pdf, pp. 7-12.
3 Para un ejemplo de reporte completo del sistema nacional de evaluación de las instituciones, puede verse el correspondiente al año 2009, que está disponible en: http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Measurement_Framework_for_Schooling_in_Australia_2010.pdf
4 COAG, *National Education Agreement.*
5 Para ampliar, véase: http://www.acara.edu.au/reporting/measurement_framework_for_schooling_2012.html

A continuación se reproduce un fragmento del marco de referencia, que ilustra parte de las evaluaciones y mediciones lo que nutren:

Measurement Framework for Schooling in Australia 2012

Measures	Target population	Data source(s)	Frequency	2012	2013	2014	2015	2016	2017
3. Student achievement: National Assessment Program – Numeracy									
(a) Proportion of students achieving at or above the national minimum standard for Numeracy: Year 3—Level 2 Year 5—Level 4 Year 7—Level 5 Year 9—Level 6	Years 3, 5, 7 and 9	NAPLAN	Annual	✓	✓	✓	✓	✓	✓
(b) NAPLAN mean scale scores for Numeracy	Years 3, 5, 7 and 9	NAPLAN	Annual	✓	✓	✓	✓	✓	✓
(c) Proportion of students achieving at or above the proficient standard (Level 3) on the OECD PISA combined Mathematics scale	15-year-old students	PISA	Triennial	✓			✓		
(d) Proportion of students achieving at or above the proficient standard (Intermediate) on the TIMSS Mathematics scales	Years 4 and 8	TIMSS	Quadrennial				✓		

Fuente: ACARA, *Measurement Framwork for Schooling in Australia* 2012, p. 2.

4.3 La evaluación en otros ámbitos

A nivel de los **estados y territorios**, en el último año de la educación secundaria (grado 12), los estudiantes deben rendir un examen que presenta altas consecuencias, ya que su aprobación permite obtener un certificado que es necesario para continuar los estudios superiores.

Finalmente, y con respecto a la **evaluación en el aula**, a nivel nacional se espera que las progresiones de aprendizaje incluidas en el *curriculum* orienten esta labor en las instituciones educativas emplazadas en cada uno los estados y territorios que integran el país.

Canadá (Québec)

Síntesis

En **Québec**, la provincia más extensa de Canadá, la responsabilidad principal en materia educativa está en manos del *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, que tiene a su cargo la elaboración de las políticas y regulaciones que organizan el sistema educativo. La gestión de estas iniciativas se realiza a través de las comisiones escolares, divisiones territoriales administrativas dirigidas por autoridades elegidas democráticamente por la sociedad civil, a cargo de la gestión de los establecimientos educativos de cada circunscripción.

La **educación obligatoria** en Québec comienza cuando los estudiantes tienen 6 años y finaliza a los 16. Comprende la enseñanza primaria (de 6 años de duración, organizados en tres ciclos de 2 años) y la educación secundaria (que tiene 5 años, organizados en un ciclo de 2 y en otro de 3 años). Está precedida por la educación preprimaria que, si bien no es obligatoria, alcanza casi la totalidad de los niños de 4 y 5 años.

En materia de **política curricular**, se introdujeron recientemente documentos denominados "**Progresión de los aprendizajes**" en cada una de las asignaturas del *curriculum*. Estas progresiones buscan **orientar la planificación del docente** y su papel como guía y apoyo del aprendizaje a lo largo de los años que conforman los distintos ciclos de educación primaria y secundaria.

En cuanto a la **evaluación en el aula**, la introducción de estas "Progresiones" produjo cambios en el modo de reporte de los logros de los estudiantes. En julio de 2011 el Ministerio de Educación de Québec puso en vigencia un nuevo esquema de reporte o carnet (con los pesos y criterios para la comunicación de los logros de aprendizaje de los estudiantes en cada asignatura) que todas las instituciones educativas deben atender.

En materia de **evaluación en la jurisdicción**, existen pruebas obligatorias elaboradas por el Ministerio de Educación a partir del segundo ciclo de la escuela primaria que "ilustran las competencias ministeriales exigidas" en años clave de la escolaridad.

1. La educación obligatoria en Québec

En Québec la educación obligatoria comienza a los 6 años de edad y se extiende hasta los 16. Antes de la educación primaria, existe un servicio de educación (el *maternelle*, cuya asistencia no es obligatoria, aunque recibe al 98% de los niños en edad preescolar (4 y 5 años).

El tramo obligatorio comprende la educación primaria –que tiene una duración de 6 años, organizados en tres ciclos de 2 años cada uno–, y la educación secundaria –que se extiende a lo largo de 5 años, organizados en dos ciclos: el primero, de 2 años, tiene como objetivo la integración a la escuela secundaria,

y el segundo ciclo, de 3 años, se centra en la consolidación y diversificación de la formación de base-[1]. El diploma de fin del secundario (DES) permite acceder al "colegio" (donde existen dos orientaciones: profesional –de 3 años– y general –de 2 años preparatorios para el ingreso a la universidad–)[2].

El calendario escolar presenta un mínimo de 180 días de clase.

2. Gobierno del sistema educativo

Québec es la provincia de mayor extensión de Canadá. Como el resto de las provincias de la confederación canadiense goza, desde la Constitución de 1867, del poder de organizar el sistema de educación en su territorio.

En Québec, la responsabilidad principal en materia educativa está en manos del *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*[3], que tiene a su cargo la elaboración de leyes, reglamentos y dispositivos escolares. La gestión de estas iniciativas se realiza a través de las comisiones escolares, divisiones territoriales administrativas a cargo de comisarios elegidos democráticamente por la sociedad civil, a cargo de la gestión de los establecimientos educativos de cada circunscripción. Las escuelas que estas comisiones controlan forman la red pública de educación y existe, además, otra red de establecimientos privados, que recibe aproximadamente al 10% del alumnado[4].

A diferencia de las demás provincias, Québec tiene como única lengua oficial el francés. Este idioma goza de protección legal e, incluso, la provincia cuenta con inspectores lingüísticos que supervisan y controlan su uso.

3. El curriculum de la educación obligatoria

Los programas vigentes para la educación primaria y secundaria en Québec[5] están organizados con **foco en el aprendizaje**. Este es concebido como un proceso activo por medio del cual el alumno moviliza recursos personales y externos (maestros, pares, etc.) para abordar diversas situaciones-problema.

Los programas vigentes para la educación primaria y secundaria en Québec están organizados con foco en el aprendizaje.

Siguiendo esta concepción, los programas de las distintas asignaturas adoptan una perspectiva centrada en el desarrollo de competencias. Esta perspectiva, de inspiración cognitivista, constructivista y socioconstructivista, define la noción de com-

1 Gobierno de Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* , sección II, art. 15, disponible en: http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R8.HTM
2 Para ampliar, puede verse: Gobierno de Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005) *Estudiar en Québec. Para estudiantes extranjeros que aspiren a cursar estudios en Québec*, p. 3, disponible en: http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs16748
3 Gobierno de Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, sitio oficial: http://www.mels.gouv.qc.ca
4 Anadón, M. (2007) "La educación secundaria en Québec". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, no 32.
5 Véase la sección: http://www.mels.gouv.qc.ca/enseignants/programmes-detudes/

petencia como “un saber actuar, cuyo fundamento está en la movilización y la utilización eficaces de un conjunto de recursos” (MEQ, 2001b).

En este marco, se aboga por una pedagogía del descubrimiento y de la construcción del saber, alejada de la transmisión simple de conocimientos.

Con respecto a los programas de educación secundaria, por ejemplo, resulta significativo considerar algunos de sus principios pedagógicos clave. Dos de los más importantes son la organización de **ciclos de aprendizaje** y la **diferenciación pedagógica.**

Con respecto a los programas de educación secundaria, por ejemplo, resulta significativo considerar algunos de sus principios pedagógicos clave. Dos de los más importantes son la organización de ciclos de aprendizaje y la diferenciación pedagógica.

Con respecto al primero, cabe mencionar que un **ciclo de aprendizaje** constituye un espacio-tiempo de formación más largo que un año, donde el aprendizaje y la evaluación son efectuados colectivamente por un equipo docente (**equipo ciclo**). Esta organización permite intervenciones pedagógicas y didácticas a mediano plazo, favoreciendo la introducción de diversas propuestas de aprendizaje y de evaluación que buscan respetar los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos. Esta modalidad ha sido propuesta para intentar evitar la repetición y el abandono escolar, requiriendo de los docentes un trabajo colectivo (Anadón, 2007).

La diferenciación pedagógica remite a un conjunto variado de estrategias para observar y evaluar las trayectorias de los alumnos que integran un grupo y valorar e intervenir de forma personalizada en la progresión de sus aprendizajes. Busca abordar la heterogeneidad escolar, atendiendo nuevamente al hecho de que los estudiantes presentan diferentes ritmos de aprendizaje (Maulini, 2000).

Vinculadas a estos principios y conceptos, recientemente fueron introducidas, para cada uno los programas de la educación primaria y secundaria en Québec, las denominadas **progresiones de los aprendizajes**.

Vinculadas a estos principios y conceptos, recientemente fueron introducidas, para cada uno los programas de la educación primaria y secundaria en Québec, las denominadas progresiones de los aprendizajes.

3.1. Las progresiones de los aprendizajes

La **Progresión de los Aprendizajes** (*Progression des apprentissages*)[6] se presenta en nivel educativo por asignatura, y en forma de tablas que organizan los saberes esenciales que los alumnos deben adquirir y ser capaces de utilizar, siguiendo el modo el modo en que estos saberes se organizan en los programas de las materias específicas.

Cada aprendizaje es asociado a **uno o más años** de la escolaridad durante el cual o los cuales (retomando la idea de ciclo) ese **aprendizaje** constituye un **objeto** formal de **enseñanza**:

Tabla 4.
Québec. Progresión de los Aprendizajes. Educación Primaria
Matemática. Aritmética (fragmento).

Comprender y escribir números						
→ El estudiante construye el conocimiento con ayuda del docente. ★ El estudiante aplica el conocimiento para el final del año. ☐ El estudiante reinvierte el conocimiento.	Primaria					
	Primer Ciclo		Segundo Ciclo		Tercer Ciclo	
	1	2	3	4	5	6
Números naturales hasta . . .	**1000**		**100 000**		**1 000 000**	
Cuenta utilizando números naturales						
1. Cuenta a partir de un número dado	→	★				
2. Cuenta hacia atrás y adelante	→	★	→	★	→	★
3. Cuenta salteado (ej. de a dos)	→	★	→	★	→	★

Fuente: MEQ, *Progression des apprentissages au primaire Mathematique. Arithmetique. 1,* disponible en: http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/mathematique/index.asp?page=arithmetique_01, traducción propia.

Patrón de progresión para cada elemento de aprendizaje:

Una flecha indica que el docente debe planificar y **brindar apoyo** sistemático a este proceso de aprendizaje del estudiante a lo largo de todo el año escolar, cuya adquisición continuará y se completará en ciclos lectivos venideros. Para el año escolar en curso, se espera que el estudiante "**construya el conocimiento con la guía del docente**."

Una estrella indica que el docente debe planificar atendiendo a que la mayoría de los estudiantes logre completar la adquisición de este aprendizaje y **aplicar lo aprendido** hacia el **final del año** escolar.

6 Los documentos que contienen todas las progresiones por asignatura, para la educación primaria, se encuentran disponibles en: http://www1.mels.gouvqc.ca/progressionPrimaire/ y para la educación secundaria, en: http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/

Una caja sombreada indica que el docente debe planificar buscando que los conocimientos ya adquiridos se apliquen durante el año escolar. Se espera que el estudiante "**reutilice**" **el conocimiento** adquirido aplicándolo **durante el año** escolar.

Fuente: MEQ, *Progression des apprentissages au primaire* disponible en*: http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/index.asp, traducción propia.*

3.2. La política de formación docente y los cambios en la organización del trabajo pedagógicos: claves para la implementación curricular

Como señala Anadón (2007), la reforma educativa que se ha desplegado en las últimas décadas en Québec tuvo y tiene incidencias importantes en los fundamentos del trabajo docente, en la identidad profesional de los profesores y en los programas de formación docente.

Para los docentes en ejercicio, la primera exigencia es de orden pedagógico. En el marco de la reforma, se concibe al **docente** como un **práctico reflexivo**[7] que sólo será competente si se interroga y cuestiona su acción y los efectos que ésta puede tener sobre los alumnos. Asimismo, la concepción constructivista del aprendizaje supone por parte del docente el despliegue de estrategias de enseñanza centradas en el alumno, y la perspectiva del desarrollo de competencias lo lleva a mudar su rol de mero transmisor de conocimientos a guía y mediador del proceso de aprendizaje del alumno.

Para los docentes en ejercicio, la primera exigencia es de orden pedagógico. En el marco de la reforma, se concibe al docente como un práctico reflexivo.

La segunda exigencia insiste en la responsabilidad colectiva, en el trabajo en equipo y en el reconocimiento de la escuela como lugar donde se efectúa un trabajo compartido entre colegas. Según esta perspectiva, el docente no sólo es responsable de su clase sino que, además, debe ser habilitado para la toma de decisiones pedagógicas al interior del ciclo y de la escuela. Esto implica un gran cambio, ya que nos aleja del maestro solitario y encerrado en su clase, favoreciendo una autonomía colectiva que exige trabajo en equipo, reflexión y deliberación sistemática sobre la práctica.

La segunda exigencia insiste en la responsabilidad colectiva, en el trabajo en equipo y en el reconocimiento de la escuela como lugar donde se efectúa un trabajo compartido entre colegas.

7 Para ampliar, puede verse Coiduras, J. L., Gervais, C., & Correa, E. (2009). El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado. *Educar, 44,* 11-29.

En ese marco, el MEQ[8] ha elaborado y propuesto a las universidades encargadas de la formación docente un perfil de competencias que el maestro en formación debe desarrollar para el ejercicio profesional. Ese perfil se inscribe en una perspectiva profesionalizante y cultural y propone 12 competencias de base para la formación profesional que están organizadas en cuatro categorías: *a)* fundamentos de la educación: para que el maestro sea capaz de actuar como heredero, crítico e intérprete de la cultura y sepa comunicar claramente en la lengua de enseñanza; *b)* acto de enseñanza: para que sepa concebir, planificar, dirigir y evaluar situaciones de enseñanza-aprendizaje; *c)* contexto social y escolar: para que el profesor sepa adaptar sus intervenciones a las necesidades de cada contexto, utilizar las nuevas tecnologías de la información y de comunicación y que sepa trabajar en equipo con otros profesionales de la educación y con la familia; y *d)* adquirir las competencias relativas a la identidad profesional: para que sepa comprometerse con su propio desarrollo profesional y el de sus colegas y actuar, además, de manera ética y responsable en el ejercicio de sus funciones[9].

4. Las evaluaciones en Québec

4.1 La evaluación de los aprendizajes en el aula

Como señaló la especialista Lori Rabinovitch durante el Seminario realizado en Montevideo entre el 20 y 30 de julio del presente año, en materia de evaluación Québec combina innovación y tradición.

Con respecto a la dimensión innovadora, cabe señalar que la provincia cuenta con una trayectoria más que interesante en lo que se refiere a la producción de conocimiento sobre evaluación que ha buscado romper con prácticas tradicionales. No debe olvidarse que es a partir de experiencias pedagógicas realizadas en Québec que Scallon acuña, en 1982, el concepto de evaluación formadora, para distinguirla de otro tipo de evaluaciones en las que, en lugar de empoderar al estudiante, el feedback se centra, básicamente, en brindar información correctiva puntual con fines remediales[10].

Volviendo a los actuales programas, cabe decir que el concepto de desarrollo de competencias que los atraviesa requiere de evaluaciones que trasciendan las pruebas de lápiz y papel tradicionales, centradas usualmente en saberes de tipo fáctico, para proponer evaluaciones que permitan valorar desempeños[11].

Por otra parte, es relevante mencionar que la introducción de los documentos "Progresión del aprendizaje" produjo cambios recientes en el modo de reporte de los logros de los estudiantes:

> "En agosto de 2010, el Gobierno de Quebec aprobó enmiendas significativas a la regulación básica de la escuela de educación preescolar, primaria y secundaria. Estos cambios implican principalmente la implementación de un carnet para el informe estandarizado en Québec, y forman parte de los últimos ajustes realizados en los programas de estudio con la publicación de los documentos "progresión del aprendizaje", cuyo objetivo es hacer mayor hincapié en el papel del conocimiento en el proceso de aprender. El aprendizaje y la evaluación de los estudiantes se han vuelto a centrar en los aspectos esenciales de la adquisición, comprensión, aplicación

8 MEQ (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles.
9 El despliegue de estas competencias está disponible en GAUTHIER, C. (2006) "La política sobre formación inicial de docentes en Québec". *Revista de educación*, , vol. 340, p. 165-185.*http://books.google.es/*books?hl=es&lr=&id=PAJKl52H8hkC&oi=fnd&pg=PA165&dq=La+educación+en+Québec&ots=VqLhfAzdyK&sig=bIiJA3PLQVnc4nll76Y0cwyy3VY#v=onepage&q=La%20educación%20en%20Québec&f=false
10 Para ampliar, puede verse SCALLON, G. (2004): "L'evaluation des competences et l'importance du jugement", *Pédagogie collégiale*, 18 (1).
11 Rabinovitch, L. Exposición realizada en el marco del Seminario sobre *Fines de la educación básica, perfiles de egreso y evaluación*, Montevideo, 28 al 30 de julio de 2014.

y uso del conocimiento (...). En consecuencia, las escuelas quebequenses tendrán que revisar ciertas normas y procedimientos para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes que se han estado utilizando en los últimos años"[12].

De acuerdo con el *Reglamento pedagógico de la educación preescolar, la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria* vigente en la provincia[13] , los resultados presentados en el carnet de la educación primaria, y del primer y segundo ciclo de la educación secundaria se basan en la evaluación del aprendizaje en relación con el plan de estudios establecido por el Ministerio, y con las **pruebas impuestas por el Ministerio** o por el Consejo Escolar, cuando corresponda.

Este último elemento, las pruebas del Ministerio, constituiría la que podríamos denominar, siguiendo a Rabinovich, como la dimensión más tradicional del modo en que se entiende la evaluación de los aprendizajes en Québec.

4.2 Las pruebas ministeriales

Antes de 1974, para la graduación de la educación secundaria los estudiantes debían aprobar los denominados "exámenes del Ministerio." Desde ese año, los logros obtenidos por los alumnos en estas pruebas siguen siendo considerados, aunque en combinación con los resultados que cada estudiante va obteniendo en las evaluaciones usuales de aula.

Aún así, los resultados de estas pruebas (que se aplican entre el 4to. y 5to. año de la educación secundaria) continúan gozando de un peso importante, ya que las instituciones de educación superior y los empleadores consideran la calificación final que los estudiantes obtienen al egresar de la educación secundaria.

La corrección de estos exámenes, denominados "pruebas únicas", es compartida entre el Ministerio y los consejos escolares, y se realiza de acuerdo al siguiente esquema (es interesante señalar que este acuerdo refleja el estatus que cada asignatura detenta; obsérvese qué asignaturas reciben corrección centralizada, y cuáles presentan corrección descentralizada):

Cuadro 3. Corrección de las pruebas únicas en Québec

La prueba de Francés como lengua de enseñanza (que se aplica en 5to. año), cuenta con una corrección centralizada, a cargo del Ministerio.

Matemáticas, que se evalúa en 4to. año junto con Ciencia y Tecnología, y Francés como segunda lengua (que se evalúa en 5to. año), presentan una corrección mixta o compartida entre el Ministerio y los consejos escolares. La sección que contiene preguntas de opción múltiple se corrige centralmente, mientras que la parte que consiste en preguntas de desarrollo es corregida por profesores a nivel de los consejos.

12 Gobierno de Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, información oficial disponible en: http://www.mels.gouv.qc.ca/en/references/publications/results/detail/article/our-schools-choices-in-light-of-the-provincial-report-card-support-document-for-school-teams-on).
13 Gobierno de Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* , disponible en: http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R8.HTM

Finalmente, otras asignaturas, como Historia y Educación ciudadana (evaluadas en 4to. año), e Inglés como segundo idioma (evaluada en 5to. año), son corregidas en su totalidad por profesores sobre la base de una guía de puntuación producida por el Ministerio14.

Finalmente, es preciso mencionar que en la educación primaria también existen pruebas obligatorias elaboradas por el Ministerio.

Francés (como lengua de enseñanza) se evalúa al término del segundo ciclo de la escuela primaria (grado 4)[15] y cuando los estudiantes finalizan el tercer ciclo de la escuela primaria (grado 6). Matemática e Inglés son evaluadas también al término del tercer ciclo de la escuela primaria.

Chile

Síntesis

Recientemente, se establecen las nuevas Bases Curriculares 2013 en el marco legal de la Ley General de Educación de 2009, que reformó la educación básica en un trayecto de 6 años de duración, y la Ley de 2011 por la que se crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar.

Las nuevas Bases Curriculares para al Educación Básica profundizan algunos cambios introducidos por la reforma curricular iniciada en 2009 en el ámbito de la Ley General de Educación de ese año:

- Enfatizan el foco en el aprendizaje (no solo de conocimientos y habilidades, sino también de actitudes), y desagregan con más detalle los objetivos (transversales, y por año y asignatura) como elemento clave del nuevo marco curricular.

- Los mapas de progreso (asociados la reforma curricular de 2009) dan paso a las progresiones de aprendizaje, anexas a los nuevos programas de estudio y alineadas con las nuevas bases curriculares. Además de estos instrumentos, el Ministerio de Educación pone a disposición de los actores del sistema educativo los planes de estudio, que estipulan la carga horaria anual de cada asignatura.

Con respecto a las políticas de evaluación, en el marco de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, entre 2010 y 2012 se desarrollan estándares de aprendizaje para 4to. y 8vo. años en distintas asignaturas, a fin de reportar el tipo de desempeño alcanzado por los alumnos atendiendo a tres niveles de aprendizaje: adecuado, elemental (aprendizajes parciales), e insuficiente.

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) se adecua para evaluar en gran escala el cumplimiento de los estándares conforme los niveles de aprendizaje definidos. Así, por ejemplo, el anterior reporte según niveles de logro se reemplaza por el porcentaje de estudiantes en los niveles de aprendizaje que definen los estándares. Se prevé, asimismo, la ampliación de la cobertura y de la periodicidad de las evaluaciones.

14 Para ampliar, véase la siguiente sección en el sitio oficial del MEQ:http ://www.mels.gouv.qc.ca/eleves/examens-et-epreuves/

15 Para profundizar, puede verse por ejemplo el siguiente documento oficial: http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FLE_4e_primaire_Juin2014_s.pdf

Estas evaluaciones nacionales continúan presentando una doble finalidad: reporte a diversos actores del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto sobre los aprendizajes alcanzados por los alumnos, y ordenamiento de las instituciones para toma de decisiones "blandas" (de mejora) y "duras". Con respecto a esta última función, se prevé que los establecimientos sean ordenados según los resultados de aprendizaje de los alumnos en función del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje y de "otros indicadores de calidad".

1. La educación básica en Chile

Con la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) N.° 20.370, en septiembre de 2009, se inicia en el país un cambio significativo en la estructura del sistema educativo: esta norma redefine la educación básica (hasta ese momento, de ocho años de duración) estableciendo una duración de **seis años** para este tramo (que se continua en la educación media, de la misma duración), e introduce algunos cambios en sus objetivos (respecto de los que establecía la norma anterior, conocida como LOCE):

Cuadro 4. Fines y objetivos de la educación básica en Chile

Definición de educación básica

"La educación básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal"(LGE, 2009, art. 19).

Objetivos de la educación básica

"La educación básica tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan":

EN EL ÁMBITO PERSONAL Y SOCIAL:

a. Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad.
b. Desarrollar una valores y normas de convivencia cívica y pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros.
d. Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros.
e. Trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración.
f. Practicar actividad física adecuada a sus intereses y aptitudes.
g. Adquirir hábitos de higiene y cuidado del propio cuerpo y salud.

EN EL ÁMBITO DEL CONOCIMIENTO Y LA CULTURA:

a. Desarrollar la curiosidad, la iniciativa personal y la creatividad.
b. Pensar en forma reflexiva, evaluando y utilizando información y conocimientos, de manera sistemática y metódica, para la formulación de proyectos y resolución de problemas.
c. Comunicarse con eficacia en lengua castellana, lo que implica comprender diversos tipos de textos orales y escritos adecuados para la edad y expresarse correctamente en forma escrita y oral.
d. Acceder a información y comunicarse usando las tecnologías de la información y la comunicación en forma reflexiva y eficaz.
e. Comprender y expresar mensajes simples en uno o más idiomas extranjeros.
f. Comprender y utilizar conceptos y procedimientos matemáticos básicos, relativos a números y formas geométricas, en la resolución de problemas cotidianos y apreciar el aporte de la matemática para entender y actuar en el mundo.
g. Conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y sociocultural, así como su cultura e historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática.
h. Conocer y valorar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano y tener hábitos de cuidado del medioambiente.
i. Aplicar habilidades básicas y actitudes de investigación científica, para conocer y comprender algunos procesos y fenómenos fundamentales del mundo natural y de aplicaciones tecnológicas de uso corriente.
j. Conocer y apreciar expresiones artísticas de acuerdo a la edad y expresarse a través de la música y las artes visuales"(LGE, 2009, art. 19).

2. El establecimiento de estándares de aprendizaje en el marco de una nueva institucionalidad

La Ley General de Educación (LGE) no introdujo solo cambios en la estructura del sistema educativo, sino que significó también un paso incial a importantes transformaciones posteriores vinculadas con las instituciones a cargo de las políticas educativas del país.

En efecto, en el marco de los artículos 6to. a 8vo. de la LGE, dedicados a la evaluación, se establece que la **Agencia de la Calidad de la Educación** será el nuevo órgano que "evaluará los logros de los aprendizajes de los alumnos y el desempeño de los establecimientos educativos en base a **estándares indicativos**" (Art. 7).

Asimismo, la Ley N.° 20.529, promulgada en 2011, establece el **Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (SNAC)**, asigna funciones a los distintos órganos que participan de este sistema (veáse Figura 3), y le da los estándares de aprendizaje un rol clave:

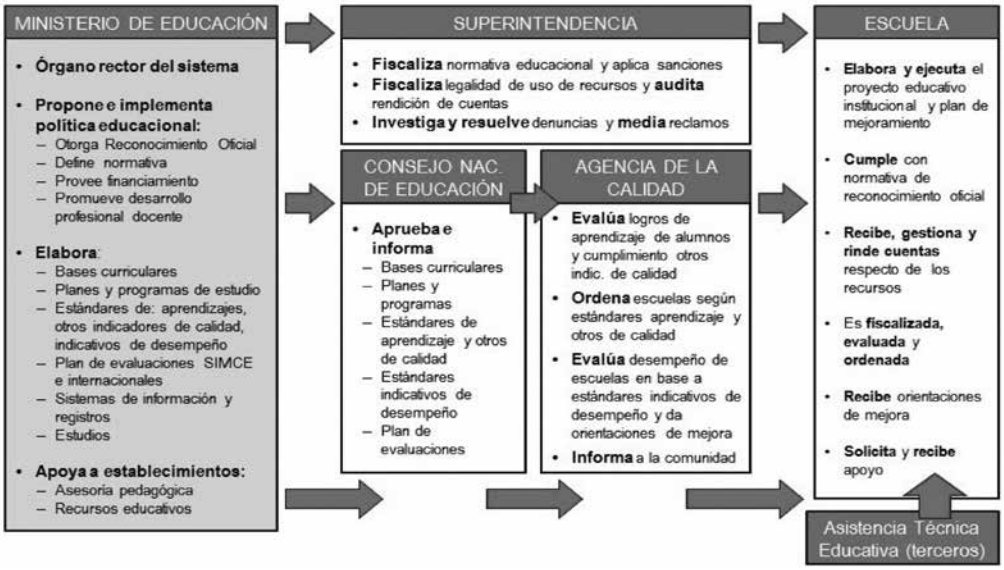
"El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación establece la elaboración e implementación de Estándares de Aprendizaje y un sistema de Ordenación con altas consecuencias"[16].

16 Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, *Fundamentos Estándares Nacionales 4 y 8 básico*, septiembre de 2012, p. 23.

En efecto, en el marco de la llamada "Ley SNAC", los estándares de aprendizaje "constituyen el insumo principal de la ordenación, en base a la cual el Sistema determinará para los establecimientos educacionales reconocimientos, libertades, apoyos, orientaciones de mejora y sanciones cuando corresponda. Además, los Estándares de Aprendizaje conservan el rol –introducido por los Niveles de Logro SIMCE el año 2006– de entregar retroalimentación a los establecimientos y a los apoderados sobre el logro de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes"[17].

Figura 3.

Esquema de la nueva institucionalidad del sistema educacional chileno



Fuente: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, *Fundamentos Estándares Nacionales 4 y 8 básico*, septiembre de 2012, p. 14.

En este contexto, entre 2010 y 2012 se lleva a cabo en el país un proceso para la elaboración de **estándares de aprendizaje**, que recae en la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación. Los antecedentes de este proceso se remontan una década atrás, pero sin dudas la LGE y, fundamentalmente, el establecimiento del **Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación** (SNAC), son los que impulsan la elaboración de estándares de aprendizaje vinculados al sistema nacional de evaluación ya vigente (el SIMCE). Este sistema evalúa desde hace más de una década los logros de los estudiantes de 4° y 8° año "básico" (correspondientes a años de culminación de ciclos clave en la anterior estructura de la educación básica). El documento "Fundamentos Estándares de Aprendizaje 4° y 8° básico", de septiembre de 2012, da cuenta (ya desde su título) de que para el establecimiento de los estándares de aprendizaje se seleccionaron los años escolares tradicionalmente evaluados por el SIMCE.

De acuerdo con el mismo documento, "si bien en Chile ya se contaba con estándares que cumplían la función de describir el grado de aprendizaje de los estudiantes –los Niveles de Logro SIMCE–,

17 Ídem, p. 23.

estos fueron diseñados principalmente para entregar retroalimentación con fines pedagógicos a los docentes y para reportar resultados que no conllevaban mayores consecuencias". En este sentido, el documento "Fundamentos…", comienza estableciendo algunas diferenciaciones básicas entre estándares de contenido (o aprendizajes esperados) y estándares de desempeño:

Cuadro 5. Estándares de contenido y estándares de desempeño

"Los estándares de contenido especifican lo que los estudiantes deben saber o ser capaces de hacer en distintos momentos de su vida escolar (Linn & Herman, 1997), y se refieren al currículo y a lo que se espera que los estudiantes sepan y sean capaces de hacer según este (Hambleton, 1999). Al plantear estándares de contenido, por lo general se listan los aprendizajes que se espera un estudiante alcance en un determinado momento de su trayectoria educativa, por ejemplo, al finalizar cada año escolar.

Los estándares de desempeño, en cambio, explicitan qué tan bueno es el rendimiento de un estudiante en relación con lo que se espera que sepa y pueda hacer según los estándares de contenido (Kendall, 2001). Estos estándares se refieren al desempeño o rendimiento que se espera demuestre un estudiante para que se considere que alcanza un nivel determinado (por ejemplo básico, competente o avanzado) en relación a los estándares de contenido (Hambleton, 1999)".

Fundamentos Estándares Nacionales 4° y 8° básico, 2012, p. 27.

2.1. La definición de estándar adoptada en Chile

En la Ley SNAC se define que los estándares de aprendizaje "deben estar referidos a las bases curriculares, y que el grado de cumplimiento de ellos se evaluará mediante instrumentos y procedimientos estandarizados, válidos, confiables, objetivos y transparentes". Además, la ley señala que los instrumentos para evaluar los estándares de aprendizaje de los estudiantes "deberán aplicarse en forma censal a lo menos en algún grado, tanto del nivel de enseñanza básica, como de enseñanza media" (art. 11°).

De este articulado, señala el documento "Fundamentos…", se desprende que "los estándares de aprendizaje son estándares de desempeño referidos a las bases curriculares y **su cumplimiento será evaluado a través** del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (**SIMCE**)"[18].

En síntesis:

"En el actual proceso de elaboración se entenderá que los Estándares de Aprendizaje corresponderán a lo que la literatura define como **estándares de desempeño** (…).

Estos estándares son **fijados** por el **Ministerio de Educación**, y proveen al sistema educacional con "un modelo contra el cual contrastar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, lo cual permite determinar qué tan adecuados son estos en relación con lo que el currículo plantea"[19].

Los estándares de aprendizaje elaborados buscan "categorizar el **grado de dominio** de los aprendizajes demostrado por los estudiantes en las **pruebas SIMCE**. Para ello se establecen tres niveles que permiten

18 Ídem, p. 28
19 Ídem, p. 29.

determinar qué tan "buenos" son los aprendizajes logrados por los estudiantes respecto de lo establecido en el currículo vigente para el periodo evaluado. Los niveles establecidos describen una progresión cualitativa que abarca desde un nivel de dominio curricular incipiente hasta uno satisfactorio. Reciben el nombre de **Niveles de Aprendizaje**"[20].

En el caso de Chile se han definido tres niveles:

- Nivel de Aprendizaje **Adecuado**.
- Nivel de Aprendizaje **Elemental.**
- Nivel de Aprendizaje **Insuficiente**.

En el actual proceso de elaboración se entenderá que los Estándares de Aprendizaje corresponderán a lo que la literatura define como estándares de desempeño (...)

Estos estándares son fijados por el Ministerio de Educación

2.1.1. Método seleccionado para el establecimiento de los puntos de corte

Con respecto a los puntajes de corte que determinan los límites entre los tres niveles de aprendizaje definidos, cabe señalar que "en el caso particular de los Estándares de Aprendizaje **elaborados para 4° y 8° básico**, se establecen dos puntajes de corte que permiten categorizar a la distribución de estudiantes en tres Niveles de Aprendizaje. Cada puntaje de corte corresponde al puntaje mínimo que debe obtener un estudiante para cumplir con las exigencias establecidas en los requisitos asociados a los Niveles de Aprendizaje, es decir, es el puntaje mínimo que requiere obtener un estudiante en la prueba SIMCE para que su Nivel de Aprendizaje sea clasificado como Adecuado, y el puntaje mínimo que requiere para que su Nivel de Aprendizaje sea clasificado como Elemental. Dado que el Nivel de Aprendizaje Insuficiente agrupa a todos los estudiantes que no cumplen con los requisitos mínimos establecidos para el Nivel Elemental, no se requiere un puntaje mínimo para acceder a este Nivel"[21].

Con respecto al método elegido para definer los puntos de corte, se señala que "el análisis de los diferentes métodos para establecer puntajes de corte llevó a que se escogiera el Método Bookmark para establecer puntajes de corte en las pruebas SIMCE de Matemática, Lenguaje y Comunicación: Lectura, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Las razones para seleccionar este método se basan en las ventajas y limitaciones asociadas a los métodos así como en las características de las pruebas SIMCE. El Método Bookmark fue seleccionado debido a que está diseñado para trabajar tanto con preguntas de selección múltiple como con preguntas de respuesta abierta, que utilizan el modelo IRT, y además debido a que la tarea cognitiva a realizar por los especialistas resulta más sencilla que la del Método Angoff Modificado"[22].

20 Ídem, p. 33.
21 Ídem, p. 57.
22 Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, *Fundamentos Estándares Nacionales 4º y 8º básico*, septiembre de 2012, p. 57.

2.1.2. Cinco pasos para el establecimiento de los estándares de aprendizaje

El documento "Fundamentos Estándares Nacionales 4 y 8 básico" sintetiza las etapas que se han seguido para la elaboración de los estándares de aprendizaje en el país:

Etapa 1: Establecer las definiciones generales, esto es, la cantidad de niveles que se van a emplear, que en esta propuesta se llaman Niveles de Aprendizaje, la exigencia genérica asociada a cada uno de ellos, y los rótulos que se utilizarán para nombrarlos.

Etapa 2: Elaborar los requisitos mínimos teóricos para alcanzar cada uno de los Niveles de Aprendizaje a partir del currículo vigente, según la asignatura y grado evaluados.

Etapa 3: Se contrastan los requisitos mínimos teóricos establecidos para cada Nivel con la evidencia empírica nacional e internacional disponible, en cada asignatura y grado. Este paso busca ajustar las exigencias definidas para que los Estándares resulten desafiantes y alcanzables para los estudiantes y escuelas del país.

Etapa 4: Los requisitos mínimos ya ajustados con evidencia son validados por especialistas y docentes de aula, en sesiones de trabajo para cada asignatura y grado.

Etapa 5: Finalmente, los requisitos mínimos propuestos se ajustan en base a las observaciones de los especialistas y se obtienen las descripciones de los Niveles de Aprendizaje con los listados de los requisitos mínimos para alcanzar los niveles Adecuado y Elemental, en base a lo cual posteriormente se definirá el componente cuantitativo de los Estándares"[23].

2.2. Componentes y ejemplos de estándares de aprendizaje

Los estándares de aprendizaje en Chile presentan tres componentes básicos: a) una definición cualitativa de cada uno de los tres niveles de aprendizaje en que se organizan los desempeños de los estudiantes (tal y como ya se señaló: Adecuado, Elemental e Insuficiente); b) una descripción (también cualitativa) de los requisitos mínimos necesarios para alcanzar un nivel de aprendizaje "Adecuado" y uno "Elemental", y c) un componente cuantitativo, que expresa los puntos de corte correspondientes a cada nivel asociándolos a puntajes de la evaluación nacional SIMCE.

Tabla 5. **Chile. Estándares de Aprendizaje 4º básico - Matemática**

a) DEFINICIÓN

Nivel de Aprendizaje Adecuado

Los estudiantes de cuarto básico que alcanzan el Nivel de Aprendizaje Adecuado han adquirido de manera satisfactoria los conocimientos y habilidades matemáticos definidos en el currículo vigente para el periodo evaluado.

23Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, *Fundamentos Estándares Nacionales 4º y 8º básico*, septiembre de 2012, p. 59.

En la prueba SIMCE, estos estudiantes muestran evidencia de que comprenden los conceptos y procedimientos básicos de números y operaciones, patrones y álgebra, geometría, medición, y datos y probabilidades propios del periodo. Asimismo, muestran generalmente que son capaces de aplicar dichos conocimientos y las habilidades matemáticas de resolver problemas, representar, modelar y argumentar en situaciones directas, y en problemas de uno o dos pasos en las que se requiere seleccionar datos, organizar la información o establecer el procedimiento apropiado.

Nivel de Aprendizaje Elemental

Los estudiantes de cuarto básico que alcanzan el Nivel de Aprendizaje Elemental han adquirido de manera parcial los conocimientos y habilidades matemáticos definidos en el currículo vigente para el período evaluado.

En la prueba SIMCE, estos estudiantes muestran evidencia de que comprenden los conceptos y procedimientos más elementales de números y operaciones, patrones y álgebra, geometría, medición, datos y probabilidades propios del período. Asimismo, muestran generalmente que son capaces de aplicar dichos conocimientos y las habilidades matemáticas de resolver problemas, representar, modelar y argumentar en situaciones directas, y en problemas de un paso en que los datos y operación a utilizar resultan evidentes, o que dependen de rutinas aprendidas que se han practicado extensivamente.

Nivel de Aprendizaje Insuficiente

Los estudiantes de cuarto básico que se ubican en el Nivel de Aprendizaje Insuficiente no logran los aprendizajes requeridos para alcanzar el Nivel de Aprendizaje Elemental.

En la prueba SIMCE, estos estudiantes muestran escasa evidencia de que comprenden los conceptos y procedimientos más elementales de números y operaciones, patrones y álgebra, geometría, medición, y datos y probabilidades propios del periodo; así como un escaso dominio de las habilidades matemáticas de resolver problemas, representar, modelar y argumentar. Por lo general, solo logran aplicar algunos conocimientos y habilidades en situaciones directas y en problemas que se han practicado extensivamente y que presentan algún tipo de mediación y apoyo.

b)

	REQUISITOS MÍNIMOS PARA ALCANZAR EL NIVEL DE APRENDIZAJE ADECUADO	REQUISITOS MÍNIMOS PARA ALCANZAR EL NIVEL DE APRENDIZAJE ELEMENTAL
	Para alcanzar el Nivel de Aprendizaje Adecuado los estudiantes de cuarto básico deben demostrar evidencia consistente de que comprenden los conocimientos propios del periodo evaluado y aplican dichos conocimientos y las habilidades matemáticas en situaciones directas y en problemas rutinarios, de uno o dos pasos en los que se requiere seleccionar datos, organizar la información o establecer el procedimiento apropiado; de manera que pueden al menos:	Para alcanzar el Nivel de Aprendizaje Elemental los estudiantes de cuarto básico deben demostrar evidencia consistente de que comprenden los conocimientos más elementales propios del periodo evaluado y aplican dichos conocimientos y las habilidades matemáticas en situaciones directas y en problemas rutinarios de un paso, con enunciados breves, en que los datos, conceptos y operación a utilizar se presentan de manera directa; de manera que pueden al menos:
NÚMEROS Y OPERACIONES	· Representar, comparar y ordenar números naturales y determinar el efecto de modificar la posición de los dígitos que forman un número. · Realizar descomposiciones y composiciones de números naturales, aditivas en situaciones de cálculo o multiplicativas en contextos de dinero. · Realizar adiciones con reserva, sustracciones con canje, multiplicaciones, repartos equitativos con resto y divisiones exactas con números naturales. · Identificar y representar fracciones como parte de un todo o como parte de un grupo de elementos.	· Representar, comparar y ordenar números naturales e identificar el valor posicional de los dígitos que forman un número. · Reconocer descomposiciones y composiciones aditivas de números naturales en situaciones de cálculo. · Realizar adiciones con reserva, sustracciones sin canje, multiplicaciones hasta 10x10 y repartos equitativos sin resto con números naturales. · Identificar y representar fracciones propias como parte de un todo, con denominadores hasta décimos.
PATRONES Y ÁLGEBRA	· Extender patrones numéricos que involucren una operación, a términos cercanos o bien a completar términos faltantes. · Determinar el valor de una incógnita en una oración numérica que involucre una adición, sustracción o multiplicación.	· Extender patrones numéricos que involucren una operación al término inmediatamente siguiente. · Determinar el valor de una incógnita en una oración numérica que involucre una adición o una sustracción en el ámbito numérico del 0 al 20.
	· Identificar en un plano la localización de un objeto usando coordenadas de letra-número. Seguir y describir trayectorias. · Reconocer e integrar vistas de figuras 3D de frente, de lado y desde arriba. · Identificar, describir y comparar figuras 2D de acuerdo al número de lados y vértices, y figuras 3D de acuerdo a la forma de sus caras, el número de aristas y vértices. · Identificar redes (plantillas) de figuras 3D. · Identificar el resultado de la reflexión de una figura 2D con respecto a un eje de simetría determinado. · Identificar el resultado de la rotación de una figura 2D. · Reconocer ángulos rectos y no rectos en una representación.	· Identificar en un plano la localización de un objeto usando coordenadas de letra-número. · Identificar representaciones de figuras 3D y reconocer en ellas vistas desde arriba y de frente. · Identificar y describir figuras 2D de acuerdo al número de lados, y figuras 3D de acuerdo a la forma de sus caras y el número de vértices. · Distinguir figuras simétricas y no simétricas, y el resultado de la traslación de una figura 2D.

MEDICIÓN	· **Medir longitud*** en centímetros.· **Determinar el perímetro*** de cuadrados y rectángulos dadas las medidas de algunos de sus lados. · Realizar cálculos que involucren **horas y minutos***.	· **Determinar el perímetro*** de figuras 2D dadas las medidas de todos sus lados. · Leer **horas y minutos*** en relojes análogos y digitales.
DATOS Y PROBABILIDADES	· Inferir información a partir de datos presentados en tablas, pictogramas y gráficos de barra.	· Extraer información explícita presentada en tablas, pictogramas (1:1) y gráficos de barra simples.

* Los Niveles de Aprendizaje de Matemática 4º básico se establecieron a partir del Marco Curricular 2002 (Decreto Supremo de Educación Nº232) y las Bases Curriculares 2012 (Decreto Supremo de Educación Nº 439). Sin embargo, los contenidos en negrita forman parte solo de las Bases Curriculares 2012 y entrarán en vigencia una vez que las pruebas SIMCE se construyan a partir de estas.

Nivel de Aprendizaje	Puntajes para alcanzar cada nivel
Adecuado	295 puntos o más
Elemental	245 puntos o más, y menos de 295 puntos
Insuficiente	Menos de 245 puntos

Fuente: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Estándares de Aprendizaje 4° y 8° Básico. Matemática, Lenguaje y Comunicación, Lectura, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, septiembre de 2012, pp. 11-14.

En las secciones que siguen, se expone una descripción sintética de la política curricular en Chile desde la década de 1990 hasta la actualidad. Partiendo de una breve reseña histórica, se avanza hasta la reforma más reciente del curriculum nacional (2013), a fin de describir los vínculos entre esta nueva reforma curricular y la política de estándares expuesta hasta aquí.

3. La política curricular reciente de Chile

3.1. Un poco de historia

Entre 1990 y 1998 se establecen los fundamentos del currículum nacional de Chile, algunos de los cuales perduran hasta la actualidad. Un aspecto central que se define entonces es la utilización de dos instrumentos curriculares fundametales: el "marco curricular nacional", que define los aprendizajes mínimos de cada nivel, y los Programas de Estudio, que proponen un ordenamiento temporal de estos aprendizajes en el año. Tanto el marco como los Programas de Estudio son elaborados por el Ministerio de Educación, aunque estos últimos pueden ser modificados en el ámbito regional o institucional. Se admite así que "los aprendizajes mínimos pueden ser complementados y, por ende, se entrega a los

establecimientos educacionales la libertad de expresar su diversidad, construyendo propuestas propias que responden a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo”[1].

Acorde a lo estipulado por la entonces vigente Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), en esos años se definen los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que todos los establecimientos debían impartir, componentes centrales del marco curricular. Este marco curricular fue objeto de sucesivas modificaciones y tuvo una actualizaciónmayor en 2009, aunque “sin que ninguno de los conceptos que estructuraban el currículumnacional desde 1996 fuera modificado”[2].

3.2. Las nuevas Bases Curriculares 2012

Las nuevas Bases Curriculares también establecen fines generales de la educación básica:

“La Educación Básica tiene como objetivo entregar a los estudiantes aprendizajes que les permitan adquirir paulatinamente la necesaria autonomía para participar en la vida de nuestra sociedad. Estos aprendizajes pertenecen tanto al dominio cognitivo como al dominio de los valores, las actitudes y los hábitos”[3].

La siguiente tabla, sintetiza las continuidades y los cambios que introducen las nuevas Bases Curriculares 2012 con respecto al ultimo ajuste curricular realizado en 2009:

Tabla 6. Chile:
Cambios introducidos por las nuevas Bases Curriculares para la Educación Básica 2012

Qué se mantiene con respecto al ajuste de 2009	**Qué cambia** con respecto al ajuste de 2009
Como lo establece la Ley General de Educación**, se mantiene el concepto original de dos instrumentos curriculares**: uno, las **Bases Curriculares**, que establecen los aprendizajes comunes requeridos a todos los estudiantes, y otro, los **Planes y Programas de Estudio**, con un carácter más funcional, que organizan en el tiempo estos aprendizajes y cumplen la función de ser una herramienta de ayuda práctica para los docentes en su labor. Se sostienen los **Objetivos Transversales** incluidos en el Marco Curricular 2009, los **nombres de los espacios curriculares** (denominados asignaturas en las Bases 2012) **y la organización de los contenidos** en torno a ejes temáticos verticales que se relacionan con los conocimientos y habilidades principales que se desarrollan en cada asignatura. Se da continuidad a los **enfoques didácticos** de cada asignatura (p.12).	Se reemplaza la forma de prescribir el curriculum en Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Transversales por **Objetivos de Aprendizaje (OA)** y **Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT).** Los Objetivos de Aprendizaje relacionan en forma más explícita las **habilidades**, los **conocimientos** y las **actitudes (estas últimas tienen, además, un espacio más destacado)** y evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr. Se conforma así un **curriculum centrado en el aprendizaje**, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo y que mejora el grado de definición de aquello que se espera que los alumnos aprendan en cada nivel (p. 11).

Fuente: elaboración propia con base en las Bases Curriculares 2012.

1 Ministerio de Educación de Chile, Bases Curriculares para la Educación Básica, 2013, p. 10.
2 Ídem.
3 Ministerio de Educación de Chile, Bases Curriculares para la Educación Básica, 2013, p. 19.

3.3. ¿Mapas de progreso o progresiones de aprendizaje? Otros instrumentos de política curricular en Chile

Los Mapas de Progreso, elaborados por el Ministerio de Educación entre 2007 y 2009 para algunas asignaturas del currículum, "obedecieron a la voluntad de describir una secuencia para ciertos aprendizajes a lo largo de la trayectoria escolar, con el fin de evaluar su logro y, a la vez, facilitar a los docentes una visión de conjunto"[4].

Estos instrumentos "fueron elaborados alineados a los aprendizajes que definía el currículum de 2009, que hoy fue remplazado por las Bases Curriculares de 1º a 6º básico. Las nuevas Bases proporcionan una progresión de las habilidades con un grado de detalle mayor que los mapas de progreso (en tramos de un año escolar) y, en algunos casos, distribuyen los contenidos en secuencias diferentes"[5].

Atendiendo a estos antecedentes y al marco legal vigente, "y con la finalidad de facilitar la gestión pedagógica y la labor de los docentes en la sala de clases, se ha determinado retirar los Mapas de Progreso del Aprendizaje de la página web del Ministerio de Educación. Estos, en su estado actual, no se ajustan a las nuevas Bases Curriculares de la Educación Básica, por lo tanto, el Ministerio no promueve su uso como herramienta de planificación ni de evaluación. En una etapa posterior, cuando se disponga de todos los instrumentos curriculares que la ley define, se re-evaluará su función como instrumento complementario.

Con esta medida, se busca evitar la confusión que provoca la existencia de instrumentos curriculares que no están alineados entre sí. En remplazo de los mapas de progreso de 1º a 6º básico, se han dispuesto **matrices de progresión de aprendizajes**, que están adjuntas a los Programas de Estudio"[6].

En síntesis, el Ministerio de Educación no promueve el uso de los Mapas de Progreso para Educación Básica (1° a 6°), dado que:

- No están alineados al nuevo marco curricular nacional.
- No son necesarios para planificar, porque los docentes cuentan con las Bases Curriculares, los Programas de Estudio y los textos escolares.
- No cumplen un papel en la evaluación de los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares.

De 1º a 6º básico, se han dispuesto matrices de progresión de aprendizajes, que están adjuntas a los Programas de Estudio.

En cambio, se alienta, como ya se mencionó, el uso de las **matrices de progresión del aprendizaje** adjuntas a los nuevos programas de estudio.

4 Fuente: http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=218446
5 Ídem.
6 Ídem. Para ampliar, veánse las matrices, que están publicadas en: www.curriculum nacional.cl

3.4. Implementación de las nuevas Bases Curriculares de 1° a 6° básico, y normativa curricular vigente en la educación media

En 2014 se está dando continuidad al proceso de implementación de las nuevas Bases Curriculares iniciado el año anterior. Conforme información relevada, en 2014 "se suman a la nueva implementación curricular los cursos de 4° a 6° año básico, quedando completo el ciclo de bases curriculares para la enseñanza básica en el nuevo formato que establece la Ley General de Educación del año 2009 de seis años de enseñanza básica y 6 años de educación secundaria. La implementación curricular del presente año no solo completará el ciclo de 6 años de las asignaturas que se comenzaron a implementar el año pasado, sino que completa toda la malla curricular desde 1° a 6° básico, vale decir, a las asignaturas que se implementaron hasta tercero básico y que en este año completan su ciclo (Lenguaje, Matemáticas, Historia, Geografía y Ciencias sociales, y Ciencias), se les agregarán el resto de las asignaturas que comprenden las bases. Esto quiere decir que se agregan, desde 1° básico a 6° básico, las bases curriculares de Artes Visuales, Música, Educación Física, Tecnología y Orientación, y en 5° y 6° básico se comienza a implementar el nuevo currículum de Inglés. Por su parte, el ajuste curricular del año 2009 se implementará en tercero medio para los cinco sectores involucrados, quedando vigente para los cinco sectores ajustados entre 7° básico y 3° medio. Finalmente 4° medio seguirá trabajando con el currículum preajuste en su versión actualizada del año 2005"[7].

3.5. Recursos para la implementación de las nuevas Bases Curriculares

Existen diversos sitios dirigidos a los docentes, que cuentan con el auspicio del Ministerio de Educación de Chile, desde los cuales se puede tener acceso a distintos recursos que se enmarcan en las nuevas Bases Curriculares:

- "Buenas prácticas"
  http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=136710

- Unidades didácticas alineadas con los objetivos de aprendizaje de las nuevas Bases Curriculares, que presentan secuencias con actividades para el aula:
  http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=203076
  Para ver un ejemplo puntual, puede ingresarse a:
  http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Unidad_1_1ro_En_una_nube.pdf

Asimismo, el sitio para docentes:

- "*Curriculum* en línea", que depende en forma directa del Ministerio de Educación (http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-channel.html), ofrece una diversidad de recursos para promover la implementación de las nuevas Bases Curriculares. El sitio está organizado por asignatura, y una vez seleccionado el espacio curricular, ofrece:

7 Fuente: http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=218448

- Actividades
- Actividades sugeridas del Programa
- Imágenes
- Lecturas alumno
- Lecturas profesor
- Mapas
- Animaciones
- Audios
- Interactivos
- Organizadores gráficos
- Presentaciones
- Videos

4. Relaciones entre la política de estándares nacionales, el nuevo *curriculum* y otros instrumentos de política educativa

4.1. Alineamiento entre estándares e instrumentos curriculares

El documento "Fundamentos Estándares de Aprendizaje 4 y 8 básico", señala que: "El currículo vigente es la herramienta ordenadora de todos los instrumentos curriculares, al cual se deben alinear los planes y programas de estudio, los **mapas de progreso**, las pruebas SIMCE y los textos de estudio. **Los Estándares de Aprendizaje se elaboraron en base al currículo vigente, de modo que al estar alineados a este, también se encuentran alineados a los instrumentos curriculares mencionados anteriormente"**[8].

4.2. Alineamiento entre los estándadares y otras políticas educativas

A fin de que exista una coordinación entre políticas educativas, así como entre políticas e instrumentos curriculares (tanto aquellas políticas ya implementadas, como las que se implementarán de acuerdo a lo estipulado en la Ley SNAC), el documento "Fundamentos Estándares de Aprendizaje 4 y 8 básico" anticipa los siguientes puntos:

a) Informes de resultados SIMCE

"En los **informes de resultados SIMCE** se deberán **reemplazar** los datos entregados según **Niveles de Logro** por el porcentaje de estudiantes en los **Niveles de Aprendizaje que definen los Estándares**, una vez que estos sean aprobados por el Consejo Nacional de Educación"[9].

b) Ordenación

"De acuerdo a la ley SNAC **los establecimientos serán ordenados según los resultados de aprendizaje de los alumnos, en función del grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad**, con la finalidad, entre otras, de identificar cuando corresponda las necesidades de apoyo. Cuando los establecimientos se ubiquen en la

8 Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, *Fundamentos Estándares Nacionales 4 y 8 básico*, septiembre de 2012, p. 181, el destacado es nuestro.
9 Ídem, p. 182.

categoría de "Desempeño Insuficiente" estos recibirán apoyo técnico pedagógico, el cual será otorgado directamente por el Ministerio de Educación o a través de una entidad pública que entregue Asesoría Técnico-Pedagógica En los casos en que se introduzca un cambio curricular que requiera reelaborar los Estándares, se utilizarán para la Ordenación los nuevos Estándares para el año en que entre en vigencia el nuevo currículo, y los anteriores para los años previos"[10].

c) Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)

"La ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) se modificó de acuerdo al artículo 112º de la ley SNAC. De este modo, las categorías establecidas en la ley SEP para clasificar a los establecimientos educacionales en "Autónomo", "Emergente" y "En recuperación", serán reemplazadas por las categorías establecidas en la ley SNAC. Este cambio de categorías quedó estipulado por ley y se aplicarán a partir de la primera Ordenación efectuada"[11].

d) Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales (SNED)

"El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales (SNED), contempla la entrega de una **asignación económica para los establecimientos de mejor desempeño**. Para evaluar el desempeño de los establecimientos este sistema considera como uno de los factores el puntaje promedio SIMCE de todas las asignaturas y grados evaluados. **Dado que no considera el logro de los Estándares de Aprendizaje, la incorporación de estos últimos no afectará en su implementación"**[12].

4.3. Otros "efectos" de los estándares

El documento "Fundamentos Estándares de Aprendizaje 4 y 8 básico" prevé algunos "efectos" no deseados de la introducción de los estándares de aprendizaje, a los que se busca dar respuestas diversas. A continuación, se expone una síntesis de las medidas que se buscan tomarse, a fin de contrarrestar estos efectos no deseados.

4.3.1. Ampliación de los estándares de aprendizaje e inclusión de aspectos no cognitivos como forma de evitar el "estrechamiento del curriculum"

A fin de evitar el efecto conocido como "estrechamiento curricular", el documento que ofrece los fundamentos para la introducción de los éstandares nacionales señala:

"...se elaborarán Estándares para diversas áreas, como Matemática, Lectura, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Inglés y, próximamente, Escritura, lo cual es en sí mismo un resguardo para hacer frente al posible estrechamiento curricular. Hay que recordar que las críticas surgidas en Estados Unidos se producen porque el foco de las evaluaciones está centrado solo en Matemática y Lectura[13].

10 Ídem, p. 183.
11 Ídem, p. 183.
12 Ídem, p. 183.
13 Ídem, p. 184.

"Además, para evaluar de manera más integral la calidad de la educación, se integrará la información entregada por los establecimientos respecto a Otros Indicadores de Calidad, como el desarrollo de la autoestima académica y la convivencia escolar, para no restringir la calidad de la educación solo al ámbito del aprendizaje de contenidos y habilidades de las asignaturas.

Por otra parte, para que los Estándares de Aprendizaje se elaboren bajo el enfoque mixto (que considera tanto la expectativa teórica como evidencia empírica de lo que son capaces de hacer los estudiantes), y, de esta manera, elaborar Estándares desafiantes y alcanzables, se requiere que el equipo elaborador de los Estándares cuente oportunamente con evidencia empírica que provenga de las pruebas SIMCE y de las evaluaciones internacionales.

Para todo ello, el Ministerio de Educación, que es el órgano rector del sistema, ha convocado a un equipo de trabajo que se reunirá periódicamente para elaborar un plan de acción, un reglamento y cronograma que aseguren un trabajo articulado entre las instituciones involucradas. Este equipo considera la participación de representantes de la Unidad de Currículum y del equipo de Estándares de Aprendizaje del Ministerio Educación, junto con representantes de la Agencia de Calidad de la Educación y del equipo de pruebas SIMCE"[14].

4.3.2. Resguardos para que los estándares de aprendizaje se incorporen adecuadamente al sistema

"Para resguardar que la incorporación de los Estándares de Aprendizaje al sistema educativo se realice eficazmente, se llevará a cabo un esfuerzo conjunto entre el Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad para evaluar el uso de los Estándares por parte de los docentes, y el impacto que producen en el sistema.

a) Evaluación del uso

La evaluación del uso de los Estándares se realizará a corto plazo, y tendrá por objetivo estimar si la comunicación de los Estándares con sus Niveles de Aprendizaje ha sido efectiva, y si la información contenida en ellos ha sido utilizada con los propósitos para los cuales fueron elaborados. Específicamente, se espera recibir retroalimentación por parte de docentes de aula que trabajen con ellos para:

- Identificar el o los medios de difusión más efectivos para acceder a la información y las posibles dificultades de acceso.
- Conocer cómo los docentes utilizan la información que entregan los
- Estándares de Aprendizaje en su gestión pedagógica.
- Evaluar si la información disponible es suficiente e identificar qué información se sugiere incorporar.

A partir de la información que se obtenga, se elaborarán nuevas estrategias comunicacionales para fortalecer aquellas áreas en que la comunicación aparezca debilitada.

14 Ídem, p. 186.

b) Evaluación del impacto

"A más largo plazo, el Ministerio de Educación, específicamente la Unidad de Currículum y Evaluación, debe evaluar el impacto que producen los Estándares en el sistema, que permita dar cuenta si los Estándares han servido para movilizar el sistema hacia el logro de mejores aprendizajes de los estudiantes".[15]

5. Sobre la política de evaluación en gran escala en Chile: el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) fue creado en 1988 con el objetivo de institucionalizar diversas iniciativas en el ámbito de la evaluación que venían desarrollándose en el país desde los años sesenta. Como señala un documento oficial sobre el SIMCE[16], "en esa década se aplicó la primera Prueba Nacional para medir los logros de aprendizaje de los estudiantes chilenos, y más tarde, en 1982, se instauró el Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER). Posteriormente, en 1985, se fundó un Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE), a través del cual se analizaron los datos recogidos por PER.

Desde su creación en 1988, el SIMCE ha ampliado progresivamente su ámbito de acción. En la actualidad, su principal propósito consiste en "contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educaci6n, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes sectores de aprendizaje del curriculum nacional, y relacionándolo con el contexto escolar y social en el que estos aprenden"[17].

Para lograr este objetivo, el SIMCE ha desarrollado instrumentos de evaluación que "consisten en pruebas y cuestionarios de contexto. En su mayoría, se aplican anualmente a nivel nacional, y son de carácter censal. "Hasta el año 2005, la aplicación de las pruebas se alternó entre 4° Básico, 8° Básico y 2° Medio; en el año 2006, se comenzó a evaluar todos los años a los estudiantes de 4° Básico y se alternó entre los niveles de 8° Básico y 2° Medio. En 2008 se realizó una prueba muestral de Escritura en 4 Básico, y el año 2010 se incorporaron tanto la evaluación en 3° Medio de Inglés, como una primera evaluación muestral de Educación Física en 8° basico"[18].

Con la promulgación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, que crea la Agencia de Calidad e impulsa en forma defintivia el establecimiento de los estándares nacionales de aprendizaje, el plan de evaluaciones del SIMCE se amplía aún más. Esto se debe a que una de las atribuciones de la Agencia es la clasificación de los establecimientos educacionales segun los aprendizajes alcanzados de los estudiantes. Para ello, señala la Ley, "se considerarán los resultados de aprendizaje de todas las áreas evaluadas censalmente en las mediciones nacionales; la distribución de los resultados de los alumnos, en relación a los estándares de aprendizaje; las características de los estudiantes del establecimiento educacional, y, cuando sea posible, indicadores de progreso educativo o valor agregado".

---

15 Ídem, p. 188.
16 Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, *SIMCE*, 2011, p. 7.
17 Ídem, p. 9.
18 Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, *SIMCE*, 2011, p. 4.

A continuación, se describen los **cambios** previstos en **las pruebas nacionales** en el marco del establecimiento de los **nuevos estándares de aprendizaje.**

5.1. Evaluaciones nacionales en la nueva educación básica

Dentro de la enseñanza básica, esto es, de 1° a 6° año Básico, "se propone incorporar al sistema una evaluación de Lectura en 2° Básico, con una periodicidad anual a partir del año 2012, cuyo objetivo es que todos los establecimientos del país, sin excepción, puedan obtener un diagnóstico de las habilidades de sus estudiantes en tanto lectores iniciales. Se estima que 2° Básico es un momento adecuado para la aplicación, ya que en esa etapa del ciclo de aprendizaje los estudiantes debiesen haber asentado la adquisición del código escrito, y por tanto, adquirido las habilidades cognitivas de decodificación que se desarrollan en los dos primeros años de educación básica. En este sentido, se considera una señal pertinente, para el sistema educativo, el demandar al final de 2° Básico un nivel satisfactorio de lectura comprensiva"[19].

Conjuntamente, "se propone mantener las pruebas aplicadas en 4° Básico en las áreas de Lectura y Matemática con una periodicidad anual, y en las de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, bienal, esto es, alternando ambas mediciones año a año. De este modo, en el año 2011 correspondería evaluar en 4° Básico las áreas de Matemática, Lectura y Ciencias Naturales; en tanto en el 2012, se evaluaría Matemática, Lectura e Historia, Geografía y Ciencias Sociales".

Dentro de la enseñanza básica, se contempla además "incorporar al sistema una serie de evaluaciones en el nivel de **6° Básico**. Concretamente, se propone realizar una primera medición en este nivel en el año 2012, que aborde las áreas de Lectura y Matemática en forma censal, y de Escritura mediante una aplicación muestral en 2012 y censal desde el 2013 en adelante. A partir del año 2014, se propone alternar año a año las pruebas de Ciencias, comenzando con Ciencias Naturales". Finalmente, "el nivel de 6° Básico se estima adecuado para aplicar la prueba a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), específicamente a aquellos estudiantes con discapacidad sensorial visual y auditiva, con el fin de conocer sus logros educativos, y al mismo tiempo, permitir el acceso a la evaluación a un universo mas amplio de estudiantes chilenos, mas alla de sus diferencias".

5.2. Evaluaciones nacionales en la educación media

Se considera que el 8° Básico, equivalente al actual 2° año de la educación media sigue siendo "un momento relevante dentro de la trayectoria escolar para monitorear los avances de los estudiantes, que ya habrán concluido su educación básica y se encontrarán en el primer tercio del siguiente ciclo".

Por ello, "el Plan de Evaluaciones contempla que en 8° Básico se continúen evaluando las áreas curriculares de Lectura y Matemática, con una periodicidad anual a partir del año 2013, y persista una periodicidad bienal de la evaluación de las áreas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, las que serán evaluadas en forma alternada año a año. **La innovación en este nivel consiste en la aplicación anual de una prueba de Educación Física**. Esta medición será de carácter

19 Ídem, p. 5.

muestral". También en la educación media, el Plan de Evaluaciones contempla "mantener las aplicaciones de pruebas de Lectura y Matemática para el nivel de 2° medio, e incorporar alternadamente Ciencias Naturales e Historia, Geograffa y Ciencias Sociales a partir del 2013". Conviene recordar que la aplicación de este nivel se alternaba con la de 8° básico, situación que se mantiene hasta 2013, momento en que las evaluaciones en estos niveles comienzan a tener una periodicidad annual-

Adicionalmente, el Plan de Evaluaciones propone "aplicar bienalmente la prueba SIMCE Inglés, en el nivel de 3° medio. Esta prueba se alinea a estándares internacionales para certificar el nivel de competencia de los estudiantes en el idioma inglés; actualmente se cuenta con una primera experiencia en este sentido, tras la primera aplicación de esta evaluación el año 2010". La Tabla 7 sintetiza las últimas aplicaciones de las pruebas del SIMCE, así como las previstas hasta 2015:

Tabla 7. **Propuesta de Calendario de pruebas nacionales, años y niveles de aplicación**

NIVEL	ÁREA	2011	2012	2013	2014	2015
2 Básico	Lectura		X	X	X	X
4 Básico	Lectura	X	X	X	X	X
	Matemática	X	X	X	X	X
	Ciencias Naturales	X		X		X
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales		X		X	
5 Básico	Lectura		X	X	X	X
	Escritura *		X	X	X	X
	Matemática		X	X	X	X
	Ciencias Naturales				X	
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales					X
	NEE		X	X	X	X
6 Básico	Lectura	X		X	X	X
	Matemática	X		X	X	X
	Ciencias Naturales	X		X		X
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	X			X	
	Educación Física **	X	X	X	X	X
2 Medio	Lectura		X	X	X	X
	Matemática		X	X	X	X
	Ciencias Naturales				X	
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales					X
	TIC ***	X		X		X
3 Medio	Inglés		X		X	

Fuente: SIMCE, 2011, p. 17.

Finlandia

Síntesis

Actualmente, la **educación básica** en Finlandia tiene **10 años** de duración (comienza usualmente cuando los estudiantes tienen 7 años y finaliza a los 16). Está precedida por un año de educación preprimaria (6 años) y por el jardín de niños (1 a 6 años). Recientemente el gobierno presentó un proyecto para extender la edad de la escolarización obligatoria hasta los 17 años (la consulta pública se cerró el 6 junio de 2014). El objetivo principal es asegurar la continuidad de la educación en una etapa crítica de transición, reducir las tasas de deserción escolar y alargar las carreras profesionales de los jóvenes. El objetivo es que la nueva ley entre en vigor el 1 de enero de 2015.

El **objetivo fundamental de la educación básica**, de acuerdo con el Plan Educativo del Ministerio de Educación y Cultura 2011-2016, es "apoyar a los alumnos en su crecimiento humano y éticamente responsable como miembros de la sociedad, proporcionándoles los conocimientos y habilidades necesarios para la vida". La educación básica es concebida, al mismo tiempo, como un instrumento para el avance de la cultura y la igualdad social.

La educación básica es concebida, al mismo tiempo, como un instrumento para el avance de la cultura y la igualdad social.

Atendiendo a este propósito, el gobierno ha adoptado diversas medidas que tienen como meta reducir las diferencias de género, así como el efecto del origen social y étnico sobre los resultados de aprendizaje entre escuelas y regiones. Entre estas medidas cabe mencionar la reducción del tamaño de las clases (plan 2012-2015), la ampliación, a partir de 2012, de la carga horaria mínima total de lecciones por ciclo lectivo (lo que significó más horas para las ciencias sociales, la educación física y las artes), y el fortalecimiento de la enseñanza en el área de matemática, ciencias naturales y tecnología mediante un programa a desarrollarse entre 2014 y 2019.

No obstante, el proceso de mayor envergadura por el que el país atraviesa en la actualidad es el de **renovación del marco curricular nacional** para la **educación pre-primaria y básica** (el marco actual es de 2004). La versión final estará disponible el 1 de diciembre de 2014, de forma tal que las autoridades locales y las instituciones puedan desarrollar los programas acordes a este nuevo marco, a fin de que entren en vigencia a partir de ciclo escolar que se inicia el 1 de agosto de 2016. La renovación curricular se define como un proceso interactivo: se lleva a cabo en grupos de trabajo conformados por funcionarios docentes, investigadores y profesores, e incluye instancias de consulta pública en línea.

En materia de **políticas de evaluación,** cabe mencionar que a partir de 2014 la actividad de evaluación educativa en gran escala se concentra en una sola institución, el **Centro Finlandés de Evaluación de la**

Educación. Este centro reúne la evaluación de resultados de aprendizaje (hasta entonces a cargo del Consejo Nacional de Educación de Finlandia), y la evaluación de las instituciones de educación superior (que recaía en el Consejo Finlandés de Evaluación de la Educación y el Consejo de Evaluación de la Educación Superior de Finlandia). La combinación de las funciones está dirigida a fortalecer las actividades de evaluación de la educación en gran escala. El Centro también se encargará de la participación del país en los estudios internacionales.

El plan de evaluación 2012-2015 prevé la realización de evaluaciones nacionales de monitoreo de los resultados de aprendizaje de los alumnos de 9no. año, es decir, al término de la educación obligatoria. Antes de ese año, los alumnos no participan de pruebas nacionales.

En cuanto a la **evaluación en el aula**, hasta el último año de la educación básica los alumnos son evaluados exclusivamente por los maestros y profesores en forma continua y como parte de las actividades de cada curso, conforme los lineamientos consignados en el marco curricular nacional y en los programas de estudio local. Esta evaluación busca guiar y apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Las calificaciones numéricas no se consideran necesarias para este propósito, y solo se introducen una vez transcurridos los primeros seis años de educación básica. Antes, y si bien existen boletines, se utilizan apreciaciones cualitativas para informar a los interesados acerca de los aprendizajes de cada estudiante. Los maestros y profesores son también los responsables de expedir el certificado de cumplimiento de la educación obligatoria, que se entrega al finalizar el noveno grado, única instancia de evaluación formalizada en este tramo educativo.

1. Finalidades y metas de la educación básica en Finlandia

De acuerdo con el Plan Educativo del Ministerio de Educación y Cultura 2011-2016, el **objetivo fundamental de la educación básica** es "apoyar a los alumnos en su crecimiento humano y éticamente responsable como miembros de la sociedad, proporcionándoles los conocimientos y habilidades necesarios para la vida". La educación básica es concebida, al mismo tiempo, como un instrumento para el **avance de la cultura** y la **igualdad social**.

En este marco, las medidas actuales de gobierno para la educación básica tienen como meta reducir las diferencias entre escuelas y regiones, las diferencias de género y el efecto del origen social y étnico sobre los resultados de aprendizaje. El objetivo a largo plazo es acabar con estas diferencias de manera completa. A corto plazo, el gobierno se propone que las diferencias entre las escuelas y el efecto del origen social estén entre los más reducidos (del mundo) en todas las áreas contempladas en PISA.

Entre las **medidas** de gobierno recientemente implementadas, cabe mencionar la fuerte inversión del estado finlandés para la reducción del tamaño de las clases. Si bien estas no son masivas, el país está realizando una fuerte inversión desde 2012 y hasta 2015 para garantizar que ningún aula albergue a más de 25 estudiantes. Se considera una estrategia efectiva para mejorar la calidad de la enseñanza y de los resultados de aprendizaje. Las autoridades nacionales sostienen que el tamaño de los grupos debe ser lo suficientemente pequeño para permitir al docente monitorear y apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos, así como la cooperación entre estudiantes, necesaria para desplegar métodos y estrategias de enseñanza que enfatizan el trabajo activo de los alumnos y las tareas en equipo.

Asimismo, y debido a la caída de los puntajes de Finlandia en la última evaluación PISA, el Ministerio de Educación y Cultura ha puesto en marcha, junto con distintas universidades del país, el programa LUMA (2014-2019), destinado a alumnos de 6 a 16 años, para "inspirar y motivar" su interés por las matemáticas, las ciencias naturales y la tecnología, a través de "los últimos métodos y actividades de enseñanza" disponibles para estas áreas. Asimismo, en 2012 estableció la ampliación de la carga horaria para este nivel (que quedó fijada en 222 lecciones, equivalente a 190 días mínimos de clase), aumentando el tiempo dedicado a las áreas de Estudios Sociales, Educación Física y Artes Visuales y Música (Decreto 242).

La preocupación porque los estudiantes se sientan "más felices en la escuela". Con respecto a este último punto, la renovación curricular busca que el proceso de aprendizaje sea "más inspirador y disfrutable" para los alumnos.

Además, está en estudio la **ampliación de la educación obligatoria**, que hoy se extiende desde los 7 hasta 16 años de edad (considerando siempre edades teóricas), para incluir la educación preprimaria y un año más de educación secundaria, de forma tal que todos los estudiantes concurran a establecimientos educativos de manera obligatoria hasta los 17 años de edad.

Pero sin lugar a dudas, el componente central del proceso de reforma educativa que atraviesa el país en la actualidad es la **reforma curricular**, que concluirá en 2014 con el establecimiento de un renovado marco curricular nacional, y en 2016 con la implementación de los programas locales en las aulas. A este aspecto nos referiremos en el siguiente apartado.

2. La política curricular en Finlandia

Como señala Irmeli Halinen, Directora Nacional de *Curriculum* del país, en un vídeo fechado este año sobre la reforma curricular[1], Finlandia no cuenta con un sistema de supervisores ni pruebas nacionales a lo largo de la educación elemental. Como se expone más adelante, el sistema de pruebas nacionales con fines de monitoreo aparece recién en el grado 9. Es por ello que el *curriculum* nacional básico se reconoce como la herramienta principal para promover y orientar la enseñanza y el aprendizaje en todas las escuelas del país.

El proceso de renovación curricular, que como se mencionó culminará en 2016 con la implementación a nivel local de un renovado marco curricular nacional, descansa en diversos factores. El primero de ellos, según afirma la especialista en el vídeo de referencia, es el reconocimiento de que la sociedad continúa cambiando, y que es necesario revisar el currículum nacional básico (que data de 2004) desde una perspectiva no ya enraizada en el presente, sino orientada hacia el futuro.

1 El vídeo puede descargarse del siguiente sitio oficial: http://www.oph.fi/english/education_development/current_reforms/curriculum_reform_2016

Asimismo, los resultados del país en PISA 2012, que presentan un leve decremento respecto de mediciones anteriores, son mencionados como otro factor para esta revisión, así como la preocupación porque los estudiantes se sientan "más felices en la escuela". Con respecto a este último punto, la renovación curricular busca que el proceso de aprendizaje sea "más inspirador y disfrutable" para los alumnos.

Con respecto lo que debe ser enseñado y aprendido en las aulas, se parte de la necesidad de considerar otras competencias además de las referidas a las distintas áreas de conocimiento, tales como aprender a aprender y aprender a trabajar con otros, entre otras.

De hecho, la versión aún en discusión del nuevo marco curricular finlandés incluye siete competencias generales:

1. Pensamiento y aprendizaje.
2. Competencia cultural, para la interacción y la expresión.
3. Cuidado de uno mismo, gestión de las actividades diarias.
4. Multialfabetización.
5. Competencias relacionadas con las TIC.
6. Competencias necesarias para la vida laboral y el emprendedorismo.
7. Participación, empoderamiento y responsabilidad ciudadanas.

En cuanto al proceso mismo de construcción del nuevo marco curricular nacional, cabe destacar que se trata de un proceso cuidadosamente planificado y participativo. Se han definido grupos de trabajo, en los que se discuten aspectos centrales del nuevo marco curricular (desde el enfoque pedagógico, las finalidades y los objetivos, la estructura o arquitectura general del *curriculum* y las concepciones de aprendizaje en las que se sustentan, hasta los sistemas de apoyo para el aprendizaje y los contenidos específicos de las diferentes materias). Cada grupo de trabajo está integrado por funcionarios docentes, investigadores, maestros y profesores. La preparación del plan de estudios es interactiva. Todos los involucrados pueden seguir la preparación y dar su opinión en las diferentes fases de elaboración. También incluyeron espacios de intercambio virtuales a nivel nacional, local e institucional por medio de los cuales se busca promover la mayor participación posible de los alumnos y sus padres en el proceso.

En este marco, otro de los puntos en los que busca hacer foco el proceso de renovación curricular es el de la cultura escolar, concibiendo cada institución educativa como una comunidad de aprendizaje en sí misma, orientada a apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, de acuerdo con el plan de estudios vigente, los enfoques y métodos elegidos deben, por ejemplo, crear el deseo de aprender, motivar a los alumnos a trabajar con un propósito y desarrollar habilidades para la adquisición, aplicación y evaluación de la información. El currículo básico nacional hace hincapié en el papel activo del alumno. El papel del profesor es el de quien planifica, pone en marcha y brinda apoyo para que los estudiantes realicen actividades diversas en los distintos entornos de aprendizaje. El plan de estudios hace hincapié en que la enseñanza y los métodos de trabajo deben tener en cuenta tanto la individualidad de los alumnos, como la relevancia de la interacción social en el aprendizaje.

3. Evaluaciones de monitoreo, en las instituciones y en el aula

3.1 Las evaluaciones nacionales

A partir de 2014, la actividad de evaluación educativa en gran escala en el país se concentra en una sola institución: el **Centro Finlandés de Evaluación de la Educación**. Este centro reúne la evaluación de:

- **evaluación de resultados de aprendizaje** (hasta entonces a cargo del Consejo Nacional de Educación de Finlandia).
- **evaluación de las instituciones de educación superior** (que recaía en el Consejo Finlandés de Evaluación de la Educación y en el Consejo de Evaluación de la Educación Superior de Finlandia).

La concentración de estas funciones en un único organismo está dirigida a fortalecer las actividades de evaluación de la educación en gran escala. El Centro también se encargará de la participación del país en los estudios internacionales.

Con respecto las evaluaciones nacionales de logros, cabe mencionar que el plan nacional de evaluación 2012-2015 prevé la realización de **evaluaciones nacionales de monitoreo** de los resultados de aprendizaje de los alumnos de 9no. año , es decir, al término de la educación obligatoria. Antes de ese año, los alumnos de Finlandia no participan de pruebas nacionales. El plan, como se observa en la Tabla 8, comprende diversas asignaturas (desde Matemática, Finlandés como lengua materna, Historia y Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales, hasta temas transversales y otras lenguas), así como distintas estrategias de recolección de información:

Tabla 8. **Finlandia. Evaluaciones para el monitoreo de los resultados de aprendizaje de la educación básica**

Evaluations to monitor national learning outcomes of basic education	2012	2013	2014	2015
Longitudinal monitoring of learning outcomes in mathematics Report	Collection			
Mathematics class 9 Report			Collection	
Mother tongue and literature class 9 Report		Collection		
Foreign languages class 9 Report	Collection			
Health education class 9 Report	Collection			
Home economics class 9 Report		Collection		
Finland as second national language class 9 Report			Collection	
Sámi, Roma, sign language (5 tests) as mother tongue Report			Collection	
Social subjects: history and social studies class 9	Report			
Cross-curricular themes class 9	Report			

Fuente: Finlandia, MEC, *Plan de Evaluaciones 2012-2015*.

Como su nombre lo indica, estas evaluaciones tienen función de monitoreo. Los resultados que se obtienen a partir de ellas **no** se usan para calificar las escuelas.

3.2 La evaluación en los centros

Tal y como se expone en un documento oficial sobre la educación en el país[2], las inspecciones escolares fueron abolidas en Finlandia a principios de los noventa. Desde entonces, la evaluación a nivel de las instituciones educativas se orienta por los siguientes principios:

- "La calidad se garantiza orientando, no controlando.
- Se busca "dirigir mediante la información, el apoyo y la asignación de recursos.
- Las actividades de los proveedores de educación se guían por objetivos establecidos en la legislación, así como por las pautas nacionales sobre planes de estudios y requisitos generales de las titulaciones.
- El sistema confía en la competencia de los docentes y del resto del personal. Se otorga mucha importancia a la autoevaluación de las escuelas"[3]

Se espera que los actores institucionales autoevalúen el funcionamiento del centro y de sus prácticas a partir de las diversas fuentes de información disponibles (resultados de las pruebas nacionales de monitoreo, de los estudios internacionales y, fundamentalmente, de la evaluación cotidiana que tiene lugar en las aulas, además de otros indicadores educativos), confiando en su formación como profesionales de la educación, que en Finlandia suele suponer nivel de posgrado.

3.3 La evaluación en las aulas

La política nacional en materia de evaluación en el aula (en gran parte consignada en el marco curricular) enfatiza la **función formativa** de las prácticas evaluativas: la evaluación busca fundamentalmente guiar y apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Así, partiendo de la evaluación del aprendizaje se busca avanzar hacia concepciones de la **evaluación para el aprendizaje** y de la **evaluación como aprendizaje**.

La política nacional en materia de evaluación en el aula enfatiza la función formativa. Así, partiendo de la evaluación del aprendizaje se busca avanzar hacia concepciones de la evaluación para el aprendizaje y de la evaluación como aprendizaje.

Las calificaciones numéricas no se consideran estrictamente necesarias para este propósito formativo, es por ello que

2 Finlandia, Ministerio de Educación y Cultura, *La educación finlandesa en síntesis,* 2013.
3 Ídem, p.13.

solo se introducen al finalizar el ciclo fundamental, esto es, una vez transcurridos los primeros seis años de educación básica. Antes, y si bien existen boletines, se utilizan **apreciaciones cualitativas** para informar a los interesados acerca de los aprendizajes de cada estudiante. En síntesis, hasta el último año de la educación básica los alumnos son evaluados exclusivamente por el docente en forma continua y como parte de las actividades de cada curso, conforme los lineamientos consignados en el marco curricular nacional y en los programas de estudio local.

La escala de calificaciones numéricas utilizadas en informes y certificados a partir del sexto año de estudios se extiende de 4 a 10 (donde 5 es adecuado, 6 moderado, 7 satisfactorio, 8 bueno, 9 muy bueno y 10 para informar que el alumno muestra una excelente apropiación de los conocimientos y habilidades. El grado 4 es para actuaciones "fallidas". No se considera pedagógicamente útil incluir grados menores a 4.

Durante toda la escolaridad, se promueve la autoevaluación para apoyar el crecimiento del autoconocimiento y las habilidades de estudio, y para ayudar al alumno a aprender a ser consciente de ellas y de su progreso en el proceso de aprendizaje.

Con respecto a los criterios de acreditación y promoción, cabe mencionar que un alumno cuyo desempeño ha sido aceptable (por lo menos 5) en todas las materias evaluadas, es promovido al siguiente grado. No obstante, los alumnos pueden ser promovidos al siguiente grado, con acuerdo de sus profesores y del director de la institución educativa, aún cuando presenten calificaciones menores a 5 si se considera que son capaces de llevar adelante sus estudios de manera aceptable en el año siguiente. La "retención" en el grado (o repetición en nuestra región) es bastante rara en Finlandia. La concepción es que cuando surgen problemas, deben ser resueltos por el aumento de las medidas de apoyo. En este sentido, es habitual la presencia de más de un educador en la sala de clases, que nunca supera los 25 alumnos.

México

Síntesis

Contexto de política educativa general:
Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

En agosto de 2011 se establece la articulación de la educación básica (Acuerdo 592, Secretaría de Educación Pública), que pasa a estar integrada por cuatro períodos de 3 años cada uno:

Período 1: 3 años de educación preescolar
Período 2: primeros 3 años de educación primaria
Período 3: últimos 3 años de educación secundaria
Período 4: primeros 3 años de educación secundaria.

Para cada período, se establecen estándares curriculares y aprendizajes esperados, así como perfiles de egreso. Estos componentes integran el nuevo Plan de estudios 2011. Educación básica.

A este instrumento de política curricular, se suman los programas de estudio y las Guías para las Educadoras y los Maestros de educación preescolar, primaria y secundaria, con el objetivo de instrumentar la RIEB en todo el sistema educativo.

Asimismo, la SEP ha iniciado un trabajo para el establecimiento de estándares de gestión institucional ("rasgos de la normalidad escolar mínima", 2013) y ha establecido (en ocasión del concurso público para el ingreso a la docencia correspondiente al ciclo lectivo 2014-2015) un "perfil, parámetros e indicadores" para docentes comprendidos en la nueva educación básica.

Con respecto a la evaluación en gran escala, el Acuerdo 592 prevé la adecuación de las pruebas censales nacionales ENLACE para la evaluación conforme con el nuevo referente provisto por los estándares y aprendizajes esperados. No obstante, en junio de 2013, la Secretaría de Educación Pública (SEP) suspendió la aplicación de las pruebas ENLACE prevista para 2014, y recomendó un estudio sobre su validez. Este programa de evaluación, dependiente del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), presentaba en los últimos años altas consecuencias para los docentes y las instituciones educativas.

Por otra parte, continúan en vigencia otras pruebas nacionales, las EXCALE, que dependen de la SEP. Su aplicación es de tipo muestral y en ciclos que no incluyen todos los períodos escolares todos los años, por lo que su empleo como dispositivo para la evaluación en gran escala conforme los nuevos estándares curriculares tendría fines de monitoreo.

En relación con la evaluación en el ámbito del aula, se modifica la normativa vigente para la evaluación, acreditación, promoción y certificación de los aprendizajes (Acuerdos 648 y 685) atendiendo al nuevo Plan de Estudios. Educación Básica de 2011 y a sus componentes principales (estándares curriculares y aprendizajes esperados).

1. Perfiles de egreso y estándares curriculares en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

"La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión"[4].

1.1. Acerca del proceso de desarrollo del currículo integral y de los estándares

De acuerdo con el relevamiento documental realizado, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México "…culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de la Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria, y consolida este proceso" (México, SEP, 2011, p. 8).

4 México, Canal SEP, 2011, p. 1.

Asimismo, esta reforma incorpora elementos como los estándares curriculares, definidos como "niveles e indicadores de logro y desempeño derivados de:

- la **evaluación PISA**
- la diversificación de los sistemas de evaluación a nivel nacional y del aula" (México, Canal SEB, p. 4).

La incidencia del programa de la OCDE en este proceso de cambio estructural y curricular de la educación mexicana queda plasmada en el propio Plan de estudios de la Educación Básica integral de 2011, texto articulador de la reforma:

"**El conjunto del currículo debe establecer** en su visión hacia el 2021 generalizar, como promedio en la sociedad mexicana, **las competencias que en la actualidad muestra el nivel 3 de PISA**; eliminar la brecha de los niños mexicanos ubicados hoy debajo del nivel 2, y apoyar de manera decidida a quienes están en el nivel 2 y por arriba de éste. La razón de esta política debe comprenderse a partir de la necesidad de impulsar con determinación, desde el sector educativo, al país hacia la sociedad del conocimiento" (México, SEP, 2011, p. 85).

Cabe señalar que el desarrollo de estas nuevas definiciones educativas supuso un proceso de al menos un lustro de duración: en el periodo comprendido entre marzo de 2007 y junio de 2011, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas analizó y aprobó los procesos y productos derivados de la construcción de la Reforma Integral de la Educación Básica; asimismo, tomó y dio seguimiento a 49 acuerdos sobre ésta, en 16 reuniones.

Entre estos Acuerdos, el número 592, publicado el 19 de agosto de 2011, señala que "…la Articulación de la Educación Básica es requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso, trayecto que se organiza en el plan y los programas de estudio correspondientes a los niveles de preescolar, primaria y secundaria que integran el tipo básico y están orientados al desarrollo de competencias para la vida de las niñas, los niños y los adolescentes mexicanos; responden a las finalidades de la educación básica, y definen los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados para dichos niveles educativos" (México, SEP, 2011, Acuerdo 592).

Por medio de este Acuerdo se oficializa el nuevo Plan de estudios para la Educación Básica, que se extiende desde el preescolar a la educación media básica. Con este dispositivo se busca "…concluir el proceso de la Reforma Integral de la Educación Básica y contar con un currículo integrado, coherente, pertinente, nacional en su concepción y flexible en su desarrollo; orientado a superar los desafíos del sistema educativo nacional; abierto a la innovación y a la actualización continua; gradual y progresivo, y capaz de articular, actualizar y dirigir la educación básica en todo el territorio" (México, SEP, 2011, Acuerdo 592).

Las características e hitos sobresalientes de este proceso[5], que se detallan en la presentación del Plan de estudios 2011, son los siguientes:

5 Para ampliar, véase Centro de Estudios Educativos, Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa (SIEME), Heurística Educativa, S. C., "Estándares para la educación básica. Experiencia de mejora continua en escuelas mexicanas del nivel básico, con base en estándares curriculares, de desempeño docente y gestión escolar, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México) [en linea] 2013, disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028898002> ISSN 0185-1284.

-"…En cada entidad federativa se integraron **Coordinaciones Estatales de Asesoría y Seguimiento (CEAS)** para los tres niveles de la Educación Básica que, con el apoyo de sus autoridades educativas locales, impulsaron la Reforma Integral de la Educación Básica. La **Dirección General de Desarrollo Curricular** de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal orientó a 31 000 maestros integrantes de los equipos académicos de las 32 entidades federativas sobre las acciones de **l**a Reforma Integral de la Educación Básica. De 2007 a 2010 se realizaron nueve reuniones nacionales para secundaria, 14 reuniones nacionales para primaria, y 19 para preescolar.

-Se integraron **equipos locales de seguimiento** para obtener información sobre las percepciones y valoraciones de los maestros, directivos y alumnos respecto a la implementación de los programas, materiales de apoyo y procesos de actualización. En la primera etapa de implementación de la Reforma de la Educación Secundaria, la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal integró nueve informes nacionales sobre este proceso y cuatro sobre la etapa de generalización; en el caso de la educación primaria se dio seguimiento a 4 868 escuelas. En educación preescolar el seguimiento se realizó en nueve escuelas pertenecientes a cinco entidades y se elaboraron nueve informes (…).

- Para profundizar en el manejo de las **Ciencias**, la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal solicitó a la **Universidad de Nueva York** una **evaluación del Plan y los programas de estudio y los libros de texto correspondientes a las asignaturas de Ciencias y Matemáticasde la educación primaria y secundaria**.

-Para conocer el impacto de la reforma curricular de primaria en las aulas, la Dirección General de Desarrollo Curricular también pidió a la **Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura evaluar la implementación en el ámbito nacional**, y al **Consejo Australiano para la Investigación Educativa**, **evaluar la implementación de la Reforma de la Educación Secundaria**, lo que permitió realizar ajustes al Plan y a los programas de estudio, materiales educativos y acciones para la formación continua de los docentes en servicio de dichos niveles educativos.

-Para encontrar referentes válidos y objetivos, y alcanzar los propósitos de calidad de la Reforma Integral de la Educación Básica y, en particular, del currículo contenido en el Artículo 2° del presente Acuerdo, la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal obtuvo insumos de las siguientes **instituciones nacionales**: la Fundación Empresarios por la Educación Básica (ExEB); el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación; la Universidad Pedagógica Nacional; el Centro de Estudios Educativos y Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa, y Heurística Educativa. El referente internacional recayó en **la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura**, al participar en la elaboración de **estándares educativos referidos al desempeño: a) curricular, b) de gestión escolar, y c) docente, cuya primera prueba piloto se realizó en 600 escuelas del país durante el ciclo escolar 2008-2009.**

-En el caso de los Estándares Curriculares, para contar con **otra perspectiva internacional**, la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal convocó al **Instituto de Educación de la Universidad de Londres**, para realizar una propuesta que permitió enriquecerlos. El desarrollo estos instrumentos orientará la planeación de los procesos de aprendizaje

dirigido a metas; establecerá puntos de referencia para la organización de los procesos de conocimiento, y hará comparaciones en el tiempo; es decir, su pertinencia para replantear los fines y métodos para la evaluación del aprendizaje.

-Por su parte, los **estándares de desempeño docente** se desarrollaron en colaboración con la **Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y el Centro de Estudios Educativos**, buscando orientar de manera precisa e informada la transformación de las prácticas de los docentes de Educación Básica, lo que implica un proceso sistemático que contribuirá, de manera significativa, a establecer una cultura de evaluación para la mejora continua.

-A partir de los Estándares Curriculares y de Desempeño Docente, se desarrollaron Estándares de Gestión, en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y Heurística Educativa, que permitirán a cada centro y comunidad escolar reconocer las fortalezas y oportunidades de su organización y funcionamiento, en relación con las mejores prácticas que impactan favorablemente en la calidad educativa, así como las que se desarrollan en el ámbito de su localidad, entidad federativa y en el sistema educativo nacional.

-La conformación y el funcionamiento continuo de un **Grupo de Trabajo Académico Internacional** (GTAI), integrado por investigadores en educación de diversos países, quienes han ofrecido análisis y propuestas en torno a la Reforma Integral de la Educación Básica a partir de experiencias educativas en otros contextos.

-Se generó una estrategia para obtener y sistematizar opiniones y observaciones de especialistas, directivos, equipos técnicos y docentes, así como resultados derivados del proceso de seguimiento y evaluación realizado por instancias de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal; la Universidad Nacional Autónoma de México; la Universidad Autónoma Metropolitana; la Universidad Pedagógica Nacional, y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

-La experiencia en la articulación curricular llevó a establecer un **mecanismo de mejora continua** para el **Plan de estudios** de Educación Básica, los **programas** y los **estándares** correspondientes a dicho tipo educativo, así como la propuesta de **evaluación**.

-La **Dirección General de Materiales Educativos** de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal, estableció los lineamientos para la creación de los materiales educativos relativos al Plan y los programas de estudio vigentes, su orientación hacia el desarrollo de competencias, la inclusión de situaciones de la vida cotidiana, además de la incorporación de retos acordes con el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos (…).

-En educación preescolar se desarrollaron, de manera paulatina, materiales para los tres grados a partir del ciclo escolar 2008-2009. En educación primaria se realize una fase de experimentación para los materiales de 1º, 2º, 5º y 6º grados en 4 868 escuelas durante el ciclo escolar 2008-2009. En el ciclo escolar 2009-2010 se llevó a cabo la fase experimental con los materiales de 2º, 3º, 4º y 5º grados, y se generalizaron los materiales de 1º y 6º grados; para el ciclo 2010-2011 se realizó la fase experimental de

los materiales de 3º y 4º grados, y se generalizaron los de 2º y 5º grados. **Para el ciclo escolar 2011-2012 se consolidó la totalidad de materiales generalizados en las aulas. En educación secundaria se tiene un proceso de autorización, por más de 10 años, de libros de texto destinados a escuelas de dicho nivel educativo**.

- Se construyó un proceso de revisión y mejora continua de los materiales para vigilar su concordancia con el programa (enfoque y contenidos), su calidad (veracidad), la pertinencia de las actividades, del lenguaje, de las imágenes, la secuencia lógica de la propuesta didáctica y la transversalidad de tópicos de preponderancia nacional, como la equidad de género, productividad, educación financiera, seguridad y salud, y educación ambiental, entre otros.

- La **evaluación y asesoría** en el **desarrollo de los libros de texto** se realizó a partir de 2008, participaron docentes frente a grupo, organizaciones de la sociedad civil, e instituciones nacionales entre las que podemos mencionar a la Universidad Nacional Autónoma de México; la Universidad Autónoma Metropolitana; la Universidad Pedagógica Nacional; la Secretaría del Trabajo y Previsión Social del Gobierno Federal, y la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal, así como instituciones internacionales, como el Ministerio de Educación de Cuba, entre otras. En la **revisión de los libros de texto** participaron más de 40 284 docentes durante reuniones nacionales, regionales y estatales. Asimismo, se llevaron a cabo 25 foros estatales para dialogar y analizar los libros de texto de educación primaria; participó un total de 7 078 docentes (México, SEP, 2011, pp. 19-24, el destacado es nuestro).

2. Componentes del Plan de estudios 2011: herramientas clave de la reforma

El *Plan de estudios 2011. Educación Básica* "es el documento rector que define las **competencias para la vida**, el **perfil de egreso**, los **Estándares Curriculares** y los **aprendizajes esperados** que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes" (México, SEP, 2011, p. 25).

Establece como **fines generales de la educación básica**: "contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal. La **dimensión nacional** permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se desarrollen como personas plenas. Por su parte, la **dimensión global** refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida" (México, SEP, 2011, p. 25).

Doce principios pedagógicos sustentan el nuevo plan de estudios integrado:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje
2. Planificar para potenciar el aprendizaje
3. Generar ambientes de aprendizaje

4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
7. Evaluar para aprender
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad
9. Incorporar temas de relevancia social
10. Renovar el pacto entre el estudiante,el docente, la familia y la escuela
11. Reorientar el liderazgo
12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela

(México, SEP, 2011, pp. 26-37).

2.1. Competencias, estándares y aprendizajes esperados: definiciones básicas

"Una **competencia** es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

Los **Estándares Curriculares** son **descriptores de logro** y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; **sintetizan los aprendizajes esperados** que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto.

Los Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen **referentes para evaluaciones nacionales e internacionales** que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes.

Los Estándares Curriculares son descriptores de logro y sintetizan los aprendizajes esperados.

Los **aprendizajes esperados** son **indicadores de logro** que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un **referente para la planificación y la evaluación en el aula**" (México, SEP, 2011, p. 39).

2.1.1. Estándares curriculares

En otros documentos relevados, los **estándares curriculares** se asocian a múltiples finalidades:

- **señalan "lo mínimo** que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y su propia realización personal";

- "son una (...) meta o medida, así como la descripción de lo que un estudiante debe lograr en determinada área, grado o nivel";

- "son el **marco** a partir del cual las escuelas y autoridades educativas deben definir sus planes, programas y actividades en función de lograr que todos los estudiantes aprendan lo que tienen que aprender";

- "permiten especificar requisitos para la **promoción** a grados y niveles siguientes, así como la para la **graduación**";
- "delimitan el **tiempo** que dedica la escuela a tareas sustantivas con la utilización de secuencias didácticas";

- "en un plan único de estudios de 12 años, (...) **clarifican** los alcances de las descripciones y características referidas en el **perfil de egreso"** (México, Canal SEB, pp. 1-2).

¿Para qué áreas y ciclos se han establecido estándares curriculares nacionales?

- Áreas: Español (estándares generales, y específicos para Habilidad Lectora), Segunda Lengua (Inglés), Matemáticas, Ciencias y Habilidades Digitales.
- Al término de cuatro ciclos o períodos: 3er. grado del período preescolar, 3er. y 6to. grados de primaria, y 3er. grado de educación secundaria (México, SEP, 2011):

Tabla 9. México. Estándares por período, año escolar y edad

Período	Año escolar	Edad (teórica) de referencia
Primero	Tercer grado de preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	Tercer grado de primaria	Entre 8 y 9 años
Tercero	Sexto grado de primaria	Entre 11 y 12 años
Cuarto	Tercer grado de secundaria	Entre 14 y 15 años

(México, SEP, 2011, p. 42).

Estándares de Español

"Los Estándares Curriculares de Español integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Se agrupan en cinco componentes, cada uno de ellos refiere y refleja aspectos centrales de los programas de estudio:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

Estándares nacionales de habilidad lectora

Propician que la lectura se convierta en una práctica cotidiana entre los alumnos que cursan la Educación Básica, porque el desarrollo de la habilidad lectora es una de las claves para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, dentro y fuera de la escuela.

La práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo.

El número de palabras por minuto que se espera que los alumnos de Educación Básica puedan leer en voz alta al terminar el grado escolar que cursan son:

Tabla 10. **México. Estándares nacionales de habilidad lectora por nivel y grado**

Nivel	Grado	Palabras leídas por minuto
Primaria	1°	35 a 59
	2°	60 a 84
	3°	85 a 99
	4°	100 a 114
	5°	115 a 124
	6°	125 a 134
Secundaria	1°	135 a 144
	2°	145 a 154
	3°	155 a 160

Estándares de Segunda Lengua: Inglés

Su construcción responde a criterios comunes de referencia nacional e internacional, por lo que manifiestan el nivel de competencia y dominio de inglés descritos en la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (Cenni), y en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (mcer). Los estándares se agrupan en:

1. Comprensión.
2. Expresión.
3. Multimodalidad.
4. Actitudes hacia el lenguaje y la comunicación.

Estándares de Ciencias

Los Estándares Curriculares de Ciencias presentan la visión de una población que utiliza saberes asociados a la ciencia, que les provea de una formación científica básica al concluir los cuatro periodos escolares. Se presentan en cuatro categorías:

1. Conocimiento científico.
2. Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología.
3. Habilidades asociadas a la ciencia.
4. Actitudes asociadas a la ciencia.

La progresión a través de los estándares de Ciencias debe entenderse como:

• Adquisición de un vocabulario básico para avanzar en la construcción de un lenguaje científico.
• Desarrollo de mayor capacidad para interpretar y representar fenómenos y procesos naturales.
• Vinculación creciente del conocimiento científico con otras disciplinas para explicar los fenómenos y procesos naturales, y su aplicación en diferentes contextos y situaciones de relevancia social y ambiental.

Estándares de Habilidades Digitales

Los Estándares Curriculares de Habilidades Digitales presentan la visión de una población que utiliza medios y entornos digitales para comunicar ideas e información, e interactuar con otros. Implican la comprensión de conceptos, sistemas y funcionamiento de las TIC; es decir, utilizar herramientas digitales para resolver distintos tipos de problemas.

Se organizan a partir de seis campos:

1. Creatividad e innovación.
2. Comunicación y colaboración.
3. Investigación y manejo de información.
4. Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones.
5. Ciudadanía digital.
6. Funcionamiento y conceptos de las TIC. (México, SEP, 2011, pp. 88-89).

2.2. Aprendizajes esperados

Se organizan por período (y área) y especifican, para cada uno de ellos y a partir de competencias puntuales, los estándares curriculares. (Véase Acuerdo 592, pp. 87-564, para visualizar ejemplos). Asimismo, el Acuerdo 592 incluye aprendizajes esperados para áreas en las que no se definieron estándares de contenido. Estas áreas son: Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética, Educación Física y Artes (Véase Acuerdo 592, pp. 597-625).

3. Perfil de egreso de la Educación Básica

3.1. Definición general

El perfil de egreso "define el **tipo de alumno** que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica y tiene un papel preponderante en el proceso de articulación de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria). **Se expresa en términos de rasgos individuales** y sus razones de ser son:

- Definir el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la Educación Básica.
- Ser un referente común para la definición de los componentes curriculares.
- Ser un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo.

El perfil de egreso plantea **rasgos deseables** que los estudiantes **deberán mostrar al término de la Educación Básica**, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo.

Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar **competencias para la vida** que, además de **conocimientos y habilidades**, incluyen **actitudes y valores** para enfrentar con éxito diversas tareas" (México, SEP, 2011, p. 39).

3.2. Definición específica:

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la Educación Básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos:

a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.

b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.

c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.

e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.

f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.

g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.

h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.

i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.

j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

(México, SEP, 2012, pp. 40-41)

4. Mapas curriculares

El Mapa curricular de la Educación Básica (ver Anexo 1) se representa por espacios organizados en cuatro campos de formación, que permiten visualizar de manera gráfica la articulación curricular. Permite dos tipos de lectura:

- La lectura horizontal del mapa muestra la secuencia y gradualidad de las asignaturas que constituyen la Educación Básica.

- La lectura vertical, indica la progresión de los Estándares Curriculares de Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua, Inglés y Habilidades Digitales a lo largo de la educación básica (México, SEP, 2011, p. 40-41).

5. La articulación de las normas de evaluación en el aula en el marco de la reforma integral de la educación básica: los Acuerdos 648 y 685

El Acuerdo 648 de la Secretaría de Educación Pública de México, publicado el 17 de agosto de 2012 (y el 685, publicado el 8 de abril de 2013, que introduce algunas modificaciones posteriores), establece las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica (ver Anexo 2, Acuerdo 648 y Anexo 3, Acuerdo 685) en el marco del Acuerdo 592 que da origen al Plan de estudios y a los perfiles de egreso de la Educación Básica 2011.

Las disposiciones contenidas en este Acuerdo "son aplicables a todos los establecimientos educativos públicos y particulares con autorización, de los ámbitos federal, estatal y municipal que imparten educación preescolar, primaria y secundaria" (México, SEP, 2012, Art. 2). Incluyen, asimismo, cambios en las escalas de calificación y en los modos de reporte (boletines de calificaciones) de los resultados de la evaluación en el aula.

6. Evaluaciones en gran escala en México

Por otra parte, y conforme con el Artículo 29 de la Ley General de Educación, México cuenta con un sistema de evaluación nacional: "Corresponde al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: I.- La evaluación del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, sin perjuicio de la participación que las autoridades educativas federal y locales tengan, de conformidad con los lineamientos que expida dicho organismo, y con la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación[6]"[7].

Este sistema nacional de evaluación se concreta, fundamentalmente, a través de los exámenes ExCALE y del programa de evaluación ENLACE.

6.1. Excale (INEE)

Los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (ExCaLE), son **pruebas criteriales alineadas con el curriculum nacional** aplicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) desde 2005 **en una muestra representativa** de establecimientos educativos, con el **propósito** de conocer lo que el conjunto de estudiantes mexicanos aprende del currículo nacional a lo largo de su **educación básica**.

Los Excale cuentan con un plan de aplicación que establece evaluar cada año un grado escolar distinto: **3º de preescolar, 3º y 6º de primaria o 3º de secundaria**, de manera que la evaluación de los estudiantes del mismo grado ocurre cada cuatro años. Se evalúan las áreas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Además de la prueba Excale, se entrega un **cuestionario de contexto** a los alumnos, docentes y directores; la información obtenida sirve para explorar variables personales, familiares y escolares a fin de conocer la diversidad de condiciones que rodean al aprendizaje.

Los resultados se reportan organizados en cuatro niveles de desempeño.

Dado que los años considerados por los ExCALE y los períodos en que se organiza la Educación Básica en el marco del nuevo Plan de estudios 2011 resultan coincidentes, es esperable que este dispositivo de evaluación en gran escala siga funcionando como herramienta de diagnóstico. En otras palabras, dado que su aplicación es de tipo muestral y en ciclos que no incluyen todos los períodos escolares todos los años, su empleo como dispositivo para la evaluación en gran escala conforme los nuevos estándares curriculares tendría exclusivamente fines de monitoreo.

6 Ley del INEE (última versión, 2013), disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/nueva_version/LeyINEEweb_ok.pdf
7 Diario Oficial de la Federación, 11/09/2013, disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014_organos/marconormativo/Ley_General_de_Educacin.pdf

6.2. ENLACE (SEP)

A diferencia de los ExCALE, las pruebas ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos), cuya primera aplicación se realizó en 2006, son **censales**[8] y dependen en forma directa de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se llevan a cabo tanto en establecimientos públicos como privados. Ingresando un código asignado a cada alumno que participa de la evaluación, las familias pueden acceder a través del sitio del SEP (http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/) a los resultados alcanzados por sus hijos, así como a los de la escuela a la que asisten.

Desde su implementación, la prueba se realiza cada año en los últimos cuatro grados de primaria, así como en el último grado de la secundaria básica. A partir de 2009, la evaluación se lleva a cabo en todos los grados de la secundaria básica, es decir, de 3er. año de la educación básica a 3er. año de la educación media básica.

ENLACE evalúa los conocimientos y las habilidades de los estudiantes en las asignaturas de Matemáticas y Español. Asimismo, a partir de 2008, en cada aplicación se incluye también una tercera asignatura que se va rotando cada año, de acuerdo con la siguiente programación: Ciencias (2008 y 2012), Formación cívica y ética (2009 y 2013), Historia (2010) y Geografía (2011).

Ejemplos de actividades que componen las pruebas ENLACE pueden descargarse de http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/estructura_de_la_prueba/descarga_las_pruebas_aplicadas/

Estas actividades están alineadas con los planes y programas de estudio. No obstante, en junio de 2013, la Secretaría de Educación Pública (SEP) **suspendió** la aplicación de las pruebas **ENLACE** prevista para **2014**, y recomendó un estudio sobre su validez. Este programa de evaluación presentaba en los últimos años altas consecuencias para los docentes y las instituciones educativas.

8 Para ampliar acerca de las características técnicas del programa ENLACE, puede verse la serie Manuales Técnicos ENLACE, disponible en: http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/manuales_tecnicos/

Perú

Síntesis

El país atraviesa en los últimos años cambios en materia curricular y en los órganos a cargo de la evaluación del sistema educativo y de sus instituciones.

En este marco, se ha generado un nuevo Marco Curricular Nacional (aún en proceso de consulta para su aprobación) para la Educación Básica Regular (EBR), que comprende la educación incial, 6 años de educación primaria y 5 años de educación secundaria.

Asimismo, entre 2012 y 2013, el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA) ha establecido, con acuerdo del Ministerio de Educación, estándares nacionales de aprendizaje bajo la forma de mapas de progreso del aprendizaje. Estos estándares (cuya aprobación definitiva para todo el sistema educativo se concreta a inicios de 2014) definen los conocimientos fundamentales que todos los niños del país deben aprender al término de ciclos básicos de la escolaridad. Se extienden del nivel preprimario (nivel "previo") a la educación primaria (de 6 años de duración, para la cual se han establecido estándares cada 2 años) y secundaria (de 5 años de duración, tramo para el cual se han establecido estándares en dos momentos: al término del segundo año y al final del tramo).

Además, el Ministerio de Educación ha producido otro instrumento curricular denominado rutas de aprendizaje, a fin de "orientar las estrategias de enseñanza de los docentes", que está acompañado a su vez de un conjunto de recursos diversos (guías, vídeos, fascículos, cursos en línea) para su implementación en el aula.

Con respecto a la evaluación educativa en gran escala, el país administra anualmente desde 2006 la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en el 2 y 4 año de la educación básica. Por otra parte, entre 1996 y 2004 se administraron distintas pruebas nacionales, aunque en este caso tuvieron siempre carácter muestral.

Si bien la documentación oficial en vigencia no muestra vinculación entre los estándares de aprendizaje (mapas de progreso) y el sistema nacional de evaluación (ya que se señala que la evaluación conforme los estándares de aprendizaje será realizada por el docente en el aula, a través de diversas estrategias), la nueva propuesta de Marco Curricular Nacional (aún en discusión) sí prevé que los aprendizajes fundamentales a lograr por todos los estudiantes peruanos, vinculados a los estándares de aprendizaje definidos en los mapas de progreso, sean evaluados tanto a través de dispositivos de gran escala (censales y muestrales), como en el ámbito de aula.

1. La Educación Básica Regular: tres niveles educativos obligatorios

Conforme lo establece la Ley de General de Educación vigente[9], la Educación Básica Regular[10] en Perú comprende tres niveles:

9 República del Perú, Ley General de Educación N.o 28.044, Artículo 36. Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
10 La Ley General de Educación prevé tres modalidades de Educación Básica (véase art. 31), que es obligatoria y gratuita (art. 32): la **Educación Básica Regular**, la **Educación Básica Alternativa**, modalidad destinada a niños y adolescentes, jóvenes y adultos que por motivos diversos no han podido realizar los estudios regulares (véase art. 37), y la **Educación Básica Especial** (art. 38). La Educación Técnico-Productiva (veánse arts. 40 a 47) no se integra en esta definición.

- Nivel de Educación Inicial (constituye el primer nivel de la Educación Básica Regular, y atiende a niños de 0 a 2 años en forma no escolarizada y de 3 a 5 años en forma escolarizada),
- Nivel de Educación Primaria (constituye el segundo nivel de la Educación Básica Regular y dura seis años),
- Nivel de Educación Secundaria (tercer nivel de la Educación Básica Regular, tiene una duración de cinco años).

Los **fines generales** de la Educación Básica[11], en la que se inscribe la Educación Básica Regular, son los siguientes:

a) Formar integralmente al educando en los aspectos físico, afectivo y cognitivo para el logro de su identidad personal y social, ejercer la ciudadanía y desarrollar actividades laborales y económicas que le permitan organizar su proyecto de vida y contribuir al desarrollo del país.

b) Desarrollar capacidades, valores y actitudes que permitan al educando aprender a lo largo de toda su vida.

c) Desarrollar aprendizajes en los campos de las ciencias, las humanidades, la técnica, la cultura, el arte, la educación física y los deportes, así como aquellos que permitan al educando un buen uso y usufructo de las nuevas tecnologías"[12].

Asimismo, los **fines de cada uno de los niveles** que integran la Educación Básica Regular, son los siguientes:

Nivel de Educación Inicial: "…promover prácticas de crianza que contribuyan al desarrollo integral de los niños, tomando en cuenta su crecimiento socioafectivo y cognitivo, la expresión oral y artística y la sicomotricidad y el respeto de sus derechos".

Nivel de Educación Primaria: "…Tiene como finalidad educar integralmente a niños. Promueve la comunicación en todas las áreas, el manejo operacional del conocimiento, el desarrollo personal, espiritual, físico, afectivo, social, vocacional y artístico, el pensamiento lógico, la creatividad, la adquisición de las habilidades necesarias para el despliegue de sus potencialidades, así como la comprensión de los hechos cercanos a su ambiente natural y social".

Nivel de Educación Secundaria: "…Ofrece a los estudiantes una formación científica, humanista y técnica. Afianza su identidad personal y social. Profundiza el aprendizaje hecho en el nivel de Educación Primaria. Está orientada al desarrollo de competencias que permitan al educando acceder a conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos en permanente cambio. Forma para la vida, el trabajo, la convivencia democrática, el ejercicio de la ciudadanía y para acceder a niveles superiores de estudio. Tiene en cuenta las características, necesidades y derechos de los púberes y adolescentes. La capacitación para el trabajo es parte de la formación básica de todos los estudiantes. En los últimos años escolares se desarrolla en el propio centro educativo o, por convenio, en instituciones de formación técnico-productiva, en empresas y en otros espacios educativos que permitan desarrollar aprendizajes laborales polivalentes y específicos vinculados al desarrollo de cada localidad"[13].

11 Ley General de Educación N.o 28.044, artículo 31.
12 Ley General de Educación N.o 28.044, artículo 37.
13 Ley General de Educación N.o 28.044, artículo 36.

2. Nuevo Marco Curricular en discusión (2014)

De acuerdo con la Ley de General de Educación, el "Ministerio de Educación es responsable de diseñar los currículos básicos nacionales. En la instancia regional y local se diversifican a fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno; en ese marco, cada Institución Educativa construye su propuesta curricular, que tiene valor oficial. Las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa desarrollan metodologías, sistemas de evaluación, formas de gestión, organización escolar y horarios diferenciados, según las características del medio y de la población atendida, siguiendo las normas básicas emanadas del Ministerio de Educación"[14].

Atendiendo a ello, en diciembre de 2008 el Ministerio de Educación aprobó un reajuste al Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (cuya primera versión databa de 2005) y estableció su implementación a partir del ciclo lectivo 2009.

No obstante, actualmente este documento busca reemplarzarse en 2015 por el Marco Curricular Nacional, que se encuentra aún en proceso de consulta. La segunda versión "para el diálogo" del nuevo instrumento de política curricular se encuentra disponible en el sitio oficial del Ministerio de Educación[15], donde puede leerse la siguiente convocatoria abierta a toda la población:

"Convocamos a todos los sectores de la sociedad a descargar el documento y expresar sus opiniones y comentarios a través de las siguientes modalidades:

Correo electrónico a: marcocurricular@minedu.gob.pe

Foro Marco Curricular Nacional: Todos los aportes se recibirán hasta el 15 de junio, luego se culminará con los ajustes a la versión que será aprobada por la Alta Dirección para iniciar su vigencia oficial en el año lectivo 2015"[16].

Algunos de los motivos que impulsan este cambio son expuestos en el apartado de presentación del nuevo documento curricular abierto a la discusión:

Cuadro 6. Perú. Desafíos pendientes en materia curricular

"… el Diseño Curricular Nacional no logró resolver dos problemas de fondo, que ya se apreciaban desde años atrás:

1. Problemas de construcción interna del documento curricular, que exhibían tres dificultades para ser manejado por el docente: su densidad (la abundancia de demandas excedió el límite de lo razonable), su falta de coherencia (la secuencia de progreso de las competencias que debían ir madurando los estudiantes no era uniforme y se interrumpía en varios tramos), y su ambigüedad (sus formulaciones no eran lo suficientemente específicas, lo que no ayudaba a distinguir siempre con claridad su significado ni las metas esperadas). La consecuencia ha sido una preocupante distancia entre lo que el currículo demanda y lo que en verdad enseña el docente.

14Ley General de Educación N.o 28.044, artículo 33.
15 Accédase a: http://minedu.gob.pe/p/nota-marco-curricular.html
16 Para acceder al foro, ingresar a: http://www.perueduca.pe/foro/-/message_boards/category/83596988

2. Problemas de apoyo y acompañamiento al esfuerzo de los docentes y las escuelas por ponerlo en práctica. La reforma curricular no estuvo respaldada en una política curricular comprometida con los resultados. Surge en una época en la que el Estado asumía que su responsabilidad terminaba en la promulgación de normas, la entrega de materiales educativos y la capacitación docente. La consolidación del proceso de reforma que representó el DCN el 2005 ni sus reajustes efectuados el 2009 corrigieron esta situación, sin lograr identificar a tiempo y dar respuesta a las dificultades que tienen los docentes para llevarlo a la práctica"[17].

Entre los componentes que introduce la nueva propuesta curricular constan los denominados "**aprendizajes fundamentales**", que se organizan en ocho competencias generales:

"…el sistema escolar, desde la Educación Inicial, a lo largo de toda la primaria y hasta el final de la Educación Secundaria, nos asegure que todos los estudiantes sean capaces de:

ACTUAR E INTERACTUAR DE MANERA AUTÓNOMA PARA EL BIENESTAR. Esto supone que todos los estudiantes sean autónomos, construyan y valoren su identidad, vivan su sexualidad de acuerdo con su proceso de desarrollo; establezcan vínculos afectivos positivos, reconozcan y regulen sus emociones y comportamientos, cuiden de sí mismo y de otros; reflexionen sobre sus principios y el sentido de la vida, planteándose posibilidades continuas de desarrollo y bienestar.

EMPRENDER PROYECTOS PARA ALCANZAR LAS METAS BUSCADAS. Esto supone que todos los estudiantes emprendan proyectos de distinto tipo para satisfacer o resolver demandas, necesidades, aspiraciones o problemas de carácter individual o social.

EJERCER DE MANERA PLENA SU CIUDADANÍA. Esto supone que todos los estudiantes ejerzan su ciudadanía de manera plena como sujetos de derechos que se comprometen con la defensa de la institucionalidad democrática y con el bien común, conviviendo y participando democráticamente y con apertura intercultural; deliberan sobre asuntos públicos y cumplen sus responsabilidades en la vida social con conciencia histórica y ambiental.

COMUNICARSE PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y LA CONVIVENCIA. Esto supone que todos los estudiantes participan con eficacia en prácticas sociales interculturales mediante lenguas originarias, castellano e inglés para procesar y construir experiencias, saberes, y creaciones estéticas.

CONSTRUIR Y USAR LA MATEMÁTICA EN Y PARA LA VIDA COTIDIANA, EL TRABAJO, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA. Esto supone que todos los estudiantes plantean y resuelven diversos problemas en situaciones de contexto real, matemático y/o científico que implican la construcción y el uso de saberes matemáticos, empleando diversas estrategias, argumentando y valorando sus procedimientos y resultados.

USAR LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA PARA MEJORAR LA CALIDAD DE VIDA. Esto supone que todos los estudiantes construyen y hacen uso de conocimientos científicos y tecnológicos para comprender y transformar la realidad respetando el equilibrio del ecosistema. Reflexionan críticamente sobre la ciencia y la tecnología, sus métodos, alcances e implicancias para tomar decisiones informadas y dar soluciones a los desafíos en diversos contextos.

17 Ministerio de Educación, *Marco Curricular Nacional. Propuesta para el Diálogo. Segunda versión*, abril de 2014, p. 6.

EXPRESARSE CON LOS LENGUAJES DEL ARTE Y APRECIAR EL ARTE EN SU DIVERSIDAD DE MANIFESTACIONES. Esto supone que todos los estudiantes vivencian el arte al percibir, investigar y disfrutar las expresiones artístico-culturales de su contexto y de otras épocas y culturas así como al crear y expresarse en diversos lenguajes (musicales, visuales, dramáticos, audiovisuales, danza, u otros). De este modo configuran su identidad personal, desarrollan su sensibilidad y su pensamiento creativo, crítico y holístico, conociendo y valorando la diversidad cultural y el patrimonio.

VALORAR Y UTILIZAR LAS POSIBILIDADES EXPRESIVAS DE SU CUERPO EN MOVIMIENTO CON AUTONOMÍA, DESARROLLANDO UN ESTILO DE VIDA ACTIVO Y SALUDABLE A TRAVÉS DEL JUEGO, LA RECREACIÓN, LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE EN RELACIÓN CON LOS DEMÁS. Esto supone que todos los estudiantes son capaces de actuar reconociendo y valorando su cuerpo como parte fundamental de su formación integral, demostrando seguridad y conciencia de sí mismo al explorar su entorno y al realizar actividades recreativas, físicas y deportivas; afianzando su personalidad, generando un estilo de vida activo y saludable, adoptando valores de convivencia y respeto que permite desenvolverse en diferentes situaciones y contextos sociales"[18].

Cada uno de estos ocho aprendizajes fundamentales se desagrega en **competencias específicas**, y estas últimas en **capacidades**[19]. Para el desarrollo de estas capacidades, se proponen campos temáticos y conocimientos, y se hacen recomendaciones para el desarrollo curricular a cargo de las regiones. Al final de la propuesta, se presenta un plan de estudios, entendido como una distribución de la carga horaria correspondiente a cada aprendizaje fundamental, campo y área y de conocimiento, en cada ciclo y año de la escolaridad.

Asimismo, el texto con la nueva propuesta curricular incorpora a lo que denomina "sistema curricular"[20] otros dos instrumentos ya vigentes en el país: los **mapas de progreso** (estándares de aprendizaje) y las **rutas del aprendizaje**. Los próximos apartados hacen referencia a estos elementos.

3. Los mapas de progreso como expresión de metas o estándares nacionales de aprendizaje

El artículo 14 de la Ley General de Educación de Perú establece que "El Estado garantiza el funcionamiento de un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, que abarca todo el territorio nacional" (…) y que este sistema "opera a través de organismos autónomos, dotados de un régimen legal y administrativo que garantiza su independencia". Y el artículo 15 de la misma ley establece que el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación Educativa (IPEBA) es el encargado de "operar el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) en el ámbito de la educación básica".

En este marco, el IPEBA (como se anticipó, organización pública y autónoma) que funciona desde 2008, tiene, entre otras funciones, la de "elaborar y establecer los estándares y criterios de evaluación de los aprendizajes a nivel nacional y regional para todos los niveles educativos"[21].

18Ministerio de Educación, *Marco Curricular Nacional. Propuesta para el Diálogo. Segunda versión*, abril de 2014, pp. 15-16.
19Véanse ejemplos de estos componentes curriculares en: http://minedu.gob.pe/p/marco-curricular-2da-version-para-el-dialogo-abril-2014.pdf
20El Sistema Curricular incluye el Marco Curricular Nacional, los Mapas de Progreso y las Rutas de Aprendizaje, así como los textos escolares y otros materiales y recursos educativos que el Estado brinda a las escuelas. En el documento que contiene la nueva propuesta curricular nacional se plantea la realización de evaluaciones regulares como parte del propio Sistema Curricular, a fin de monitorear y mejorar la coherencia entre estos cuatro componentes y su uso articulado en las escuelas (Ministerio de Educación, Marco Curricular Nacional. Propuesta para el Diálogo. Segunda versión, abril de 2014, p. 29).
21 Fuente: http://ipeba.gob.pe/ipeba/objetivos-y-funciones/ A esta función se suma la de "formular modelos de evaluación y acreditación estableciendo estándares óptimos de gestión que deben alcanzar las Instituciones de Educación Básica y Técnico-Productiva" del país, y la de promover la autoevaluación de estas instituciones.

Atendiendo a esta atribución, este Instituto ha desarrollado, en el marco del Programa Estándares de Aprendizaje, inscripto a su vez en el SINEACE, y con acuerdo del Ministerio de Educación del Perú, los denominados **mapas de progreso del aprendizaje** que, de acuerdo con información extraída del sitio oficial de este organismo y de documentos públicos, se definen como **estándares nacionales** o **metas de aprendizaje** (…) que se espera que alcancen todos los estudiantes del país a lo largo de su escolaridad básica"[22]:

> "En el Perú, se ha decidido elaborar los estándares nacionales de aprendizaje poniendo especial interés en describir cómo suelen progresar de ciclo a ciclo las distintas competencias. Por tal razón, han sido formulados como MAPAS DE PROGRESO DEL APRENDIZAJE"[23].

Se sostiene que estos "estándares son una de las herramientas que contribuirán a lograr la ansiada calidad y equidad del sistema educativo peruano, el cual debe asegurar que todos los niños, niñas y jóvenes del país, de cualquier contexto socioeconómico o cultural, logren los aprendizajes fundamentales"[24].

Tres características generales son asociadas a estos estándares nacionales:

Estándares de aprendizaje

1. Son comunes a todos

"Los estándares establecen aquellos aprendizajes que es necesario que logren todos los estudiantes. Esto les permitirá desenvolverse adecuadamente tanto en lo personal, como en lo ciudadano y lo académico. Además, alcanzar estas metas les permitirá, en caso así lo deseen, continuar de manera adecuada su formación a nivel superior. Cabe precisar que el logro de estos aprendizajes no niega la posibilidad de que los estudiantes alcancen otros aprendizajes necesarios en los contextos específicos en los que se desarrollan.

2. Son desafiantes y alcanzables Los estándares de aprendizaje son metas desafiantes que los estudiantes peruanos sí pueden y necesitan alcanzar.

Estas metas deben ser desafiantes porque solo teniendo altas expectativas de lo que los estudiantes pueden aprender se favorecerá que alcancen los aprendizajes esperados. Para ello, es necesario, además, que muchas personas e instituciones se comprometan con este fin: sus maestros y los formadores de docentes; los directores escolares; las autoridades y líderes sociales de muchos sectores a nivel local, regional y nacional; los padres de familia; y, por supuesto, los mismos estudiantes.

3. Son evaluables

El logro de los aprendizajes establecidos en los estándares tiene que poder ser evaluado. Solo a través de la evaluación los docentes pueden saber si sus estudiantes están alcanzando o no lo esperado en cada tramo de su escolaridad. Por cierto, la evaluación no se limita a la aplicación de pruebas de lápiz y papel, sino que requiere recurrir a una amplia variedad de instrumentos, como listas de cotejo, entrevistas, portafolios, entre otros"25.

22 Fuente: http://ipeba.gob.pe/estandares-de-aprendizaje/que-son-los-mapas-de-progreso-del-aprendizaje/
23 Fuente: IPEBA-SINEACE, Los mapas de progreso. Nuestros estándares nacionales de aprendizaje. Lima, agosto de 2013, p. 4.
24 Fuente: Ídem nota 2.
25 Fuente: IPEBA-SINEACE, *Los mapas de progreso. Nuestros estándares nacionales de aprendizaje*. Lima, agosto de 2013, p. 4.

De acuerdo con lo expuesto, se trata de metas que definen aprendizajes fundamentales a lograr por todos los alumnos, y se espera que la evaluación de estas metas sea realizada por el docente a cargo de cada grupo, a través de estrategias diversas.

3.1. Estructura de los mapas de progreso del aprendizaje

Los mapas de progreso "describen la progresión cualitativa de capacidades (habilidades cognitivas, disposiciones, conocimientos, etc.)" en distintas áreas curriculares. Están organizados en niveles, que se extienden desde la educación preescolar hasta el último año de la educación secundaria, en ciclos de distinta duración:

- Nivel Previo[26]
- Nivel III Ciclo (1 y 2 año educación primaria)
- Nivel IV Ciclo (3 y 4 año educación primaria)
- Nivel V Ciclo (5 y 6 año educación primaria)
- Nivel VI Ciclo (1, 2 año educación secundaria)
- Nivel VII Ciclo (3, 4 y 5 año de educación secundaria)
- Nivel Destacado

La documentación oficial relevada no permite determinar por qué el último nivel (denominado "destacado") se concibe como un nivel diferenciado. Podría conjeturarse que dado que los estándares no definen todos los aprendizajes esperables, sino solo aquellos cuyo logro se considera fundamental, este nivel describe aprendizajes logrados que superan los descriptos para el útimo nivel, que corresponde con la finalización de la educación secundaria.

Ejemplo:

Descripción de los niveles del Mapa de Progreso de Escritura[27]

Área de Comunciación, subárea de Escritura, Ciclo III (1 y 2 año de primaria)

Previo

Escribe[1] a partir de sus hipótesis de escritura variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa. Desarrolla sus ideas en torno a un tema con la intención de transmitir un mensaje. Sigue la linealidad y direccionalidad de la escritura y usa signos escritos.

III CICLO (1° y 2° de primaria)

Escribe[2] variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores[3] y emplea vocabulario de uso frecuente. Separa adecuadamente las palabras y utiliza algunos recursos ortográficos básicos[4] para darle claridad a su texto.

26Se considera "nivel previo" o "anterior" a la educación básica regular, y comprende los dos ciclos en que se organiza la educación inicial (ciclo I, de 0 a 2 años, y ciclo II, de 3 a 5 años).

27 Fuente: IPEBA-SINEACE, Mapas de progreso de Comunicación: Escritura. Lima, septiembre de 2013, p. 9.

IV CICLO (3° y 4° de primaria)

Escribe variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de alguna fuente de información. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema5. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y de referentes; emplea vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos básicos para darle claridad y sentido al mensaje de su texto.

V CICLO (5° y 6° de primaria)

Escribe variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el destinatario, propósito y el registro, a partir de su experiencia previa y de algunas fuentes de información complementarias. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema y las estructura en párrafos6. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y de referentes; emplea vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos para separar expresiones, ideas y párrafos7 con la intención de darle claridad y sentido al mensaje de su texto.

VI CICLO (1° y 2° de secundaria)

Escribe variados tipos de textos sobre temas diversos considerando el destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de fuentes de información complementarias. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema y las estructura en párrafos y subtítulos. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de varios tipos de conectores, referentes y emplea vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos para separar y aclarar expresiones e ideas, así como diferenciar el significado de las palabras8 con la intención de darle claridad y sentido al mensaje de su texto.

VII CICLO (3°, 4° y 5° de secundaria)

Escribe variados tipos de textos sobre temas especializados considerando el destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa, de fuentes de información tanto complementarias como divergentes y de su conocimiento de la coyuntura social, histórica y cultural. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema, las cuales son estructuradas en párrafos, capítulos y apartados; plantea su punto de vista tomando en cuenta distintas perspectivas. Establece relaciones entre ideas a través del uso preciso de diversos recursos cohesivos. Emplea vocabulario variado y preciso, así como una variedad de recursos ortográficos para darle claridad y sentido al mensaje de su texto.

Destacado

Escribe variados tipos de textos sobre temas especializados considerando el destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y las fuentes de información tanto complementarias como divergentes y de su conocimiento de la coyuntura social, histórica y cultural. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema, las cuales son estructuradas en párrafos, capítulos y apartados en los que analiza críticamente diversas posturas, controla el lenguaje para posicionar, persuadir, influir o captar lectores respecto al punto de vista que defiende. Establece relaciones entre ideas a través del uso preciso de diversos recursos cohesivos. Emplea vocabulario variado y preciso, así como una variedad de recursos ortográficos para darle claridad y sentido al mensaje de su texto”[28].

28 Se reproducen a continuación las notas correspondientes al texto transcripto:

1. Escribir en este nivel se refiere a la escritura no convencional; es decir, los estudiantes producen textos en los que ponen en juego sus hipótesis de escritura: hipótesis de cantidad (“hace falta un cierto número de caracteres cuando se trata de escribir algo”), hipótesis de variedad (“para poder leer cosas diferentes debe haber una diferencia objetiva en las escrituras”), hipótesis silábica (“cada letra vale por una sílaba”), hipótesis silábico–alfabética (“descubre que la sílaba está compuesta por varios elementos menores: a veces escribe las letras correspondientes a la sílaba y a veces 88onorous escribiendo una letra por sílaba”) e hipótesis alfabética (“comprende que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores 88onorous menores de la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro delos fonemas de las palabras que va a escribir”) (Ferreiro y Teberosky, 2005).

Cada nivel cuenta con un conjunto de **indicadores de desempeño**, que buscan "identificar claramente si los estudiantes lograron lo que indica el nivel correspondiente".

Ejemplo:

Descripción de desempeños. Mapa de progreso de Escritura

Área de Comunciación, subárea de Escritura, Ciclo III (1 y 2 año de primaria)

"Cuando un estudiante ha logrado este nivel, realiza desempeños como los siguientes:

- Escribe adecuándose al propósito – para qué – y al destinatario – a quién.
- Narra una historia real o fantástica siguiendo una secuencia de hechos en la que se aprecia un inicio, desarrollo y final.
- Elabora mensajes sobre situaciones concretas a través de notas, avisos, invitaciones, entre otros textos, en los que se consignan datos importantes.
- Describe a personas/personajes, animales y objetos señalando algunas características resaltantes.
- Expresa y fundamenta en forma breve, a partir de su experiencia personal, su acuerdo o desacuerdo, gusto o disgusto sobre hechos y conductas.
- Establece relaciones de adición *(y, también),* de secuencia *(después),* de contraste *(pero)* y de causa *(porque, entonces)* entre las ideas.
- Escribe utilizando palabras de uso familiar, local o considerando su variedad dialectal.
- Escribe utilizando la mayúscula al iniciar un escrito y en nombres de personas, así como el punto final"[29].

Asimismo, para cada nivel se incluyen ejemplos de trabajos de estudiantes que han logrado lo que se espera en cada nivel (ver ejemplos en anexos).

2. Escribir, a partir de este nivel, se refiere a la escritura convencional. Se espera que los estudiantes se inicien en esta escritura en el primer grado y la consoliden en el segundo grado de primaria.
3. En los ejemplos de desempeño se especifican, por cada nivel del mapa, algunas de las relaciones entre las ideas que establecen los estudiantes y los conectores que usan al escribir.
4. Los recursos ortográficos básicos considerados para este mapa son: mayúsculas en nombres de personas y al inicio de un texto, punto final, dos puntos, comas, viñetas o guiones en enumeraciones, y signos de interrogación y admiración (en el III Ciclo se consideran solo los subrayados).
5. Para evaluar la coherencia de un texto, en todos los niveles del mapa, se consideran algunos criterios relacionados a los vicios que los escritores deben evitar: saltos inesperados de información, digresiones (añadir información no relevante), repetición y contradicción de ideas, así como vacíos de información.
6. La habilidad "estructura en párrafos" alude a la distribución de ideas en textos, como, por ejemplo, cuentos, novelas, ensayos, descripciones, entre otros. Las demás habilidades descritas en el mapa aluden también a la producción de otros tipos de textos, como, por ejemplo, afiches, avisos, organizadores de información, entre otros.
7. Se refiere al uso del punto y seguido para separar expresiones e ideas, y el punto y aparte para separar párrafos.
8. Se refiere al uso del punto y seguido para separar expresiones e ideas, el uso de las comas explicativas para aclarar expresiones e ideas y el uso de la tilde diacrítica para diferenciar el significado de las palabras.

29 Fuente: IPEBA-SINEACE, *Mapas de progreso de Comunicación: Escritura.* Lima, septiembre de 2103, p. 15.

3.2. Los mapas de progreso en las aulas

Los documentos relevados sobre los mapas de progreso del aprendizaje para cada subárea (véase el listado completo en anexos) son encabezados por un documento general dirigido a los docentes, que brinda orientaciones para su uso en el aula. A continuación, se transcriben esas recomendaciones.

¿CÓMO SE DEBEN USAR LOS MAPAS DE PROGRESO EN EL AULA?

"Identifique los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes: Ubique el nivel del mapa que plantee los aprendizajes esperados al finalizar el ciclo de la EBR que los estudiantes están cursando.

Plantee a los estudiantes situaciones y actividades pertinentes y retadoras: Elija situaciones y actividades variadas que estimulen a los estudiantes a poner en práctica todo lo que saben y a aprender cada vez más (por ejemplo, si desea observar la capacidad del estudiante para ubicarse y localizar objetos en el espacio, puede diseñar en el aula o en el patio un circuito de desplazamiento). Estas actividades pueden ser de diverso tipo, no solo de lápiz y papel (por ejemplo, si desea observar el nivel de expresión y argumentación de los estudiantes, puede organizar un debate).

Identifique el nivel de cada estudiante: A partir de lo que cada estudiante demuestra en las actividades planteadas por usted, identifique en qué nivel se encuentra según el mapa de progreso. En caso el estudiante no haya logrado el nivel esperado, esto le servirá para identificar cuán cerca o lejos se encuentra de alcanzarlo.

Retroalimente a los estudiantes: Informe a cada estudiante acerca de sus fortalezas y debilidades, y explíquele qué hacer para mejorar y alcanzar los aprendizajes esperados. Haga lo mismo con los padres y madres de familia, a fin de que también se involucren en la mejora de los aprendizajes de sus hijos.

Implemente medidas de mejora: Diseñe estrategias y actividades que ayuden a los estudiantes a alcanzar niveles más elevados de aprendizaje.

Monitoree el progreso de los estudiantes: Siga de cerca el progreso de los estudiantes en cuanto a los aprendizajes que logran. Evalúe si las medidas que adoptó están influyendo o no en este progreso, a fin de replantearlas en caso sea necesario"[30].

4. Las rutas de aprendizaje

Las rutas de aprendizaje aparecen en los documentos oficiales como una herramienta específicamente destinada a brindar orientación y apoyo a los docentes para el desarrollo de estrategias de enseñanza acordes con el marco curricular y los estándares de aprendizaje nacionales:

"El Marco Curricular comprende el conjunto de aprendizajes fundamentales que todos deben alcanzar en la educación básica. Los Mapas de Progreso describen con precisión lo que los estudiantes deben saber, saber hacer y valorar, de manera graduada en cada ciclo de la educación básica, y ofrecen criterios claros

30Fuente: IPEBA-SINEACE, *Los mapas de progreso. Nuestros estándares nacionales de aprendizaje*. Lima, agosto de 2013, p. 10.

y comunes para monitorear y evaluar dichos aprendizajes. Las Rutas del Aprendizaje apoyan la labor de los docentes y orientan sus estrategias específicas de enseñanza con el fin de favorecer el aprendizaje”[31].

El documento de discusión referido al nuevo Marco Curricular señala explícitamente que las rutas de aprendizaje se basan en los estándares nacionales de aprendizaje contemplados en los mapas de progreso:

“Las Rutas de Aprendizaje son instrumentos pedagógicos para uso del docente de todos los niveles educativos, necesarios para implementar el currículo en el aula. **Se basan en los estándares planteados en los Mapas de Progreso**, presentando las capacidades e indicadores requeridos por cada competencia. Luego, proponen orientaciones pedagógicas y alternativas didácticas para propiciar el aprendizaje de las competencias y capacidades de una manera efectiva. Las Rutas ofrecen sugerencias didácticas a los docentes y están disponibles de manera impresa y virtual, mejorándose de manera continua en base a los aportes de los docentes a partir de su aplicación”[32].

Para visualizar ejemplos y recursos asociados a las rutas de aprendizaje, véanse los siguiente sitios oficiales:

RUTAS DE APRENDIZAJE
http://recursos.perueduca.pe/rutas2014/

APOYO A DOCENTES: CURSO VIRTUAL SOBRE RUTAS DE APRENDIZAJE
http://recursos.perueduca.pe/rutas2014/listadocurso.php?seccn_cod=19

CUADERNILLOS y OTROS RECURSOS PARA DOCENTES SOBRE RUTAS DE APRENDIZAJE
http://recursos.perueduca.pe/rutas2014/listadorec.php?seccn_cod=15

5. Las evaluaciones en Perú

Como se señaló, el nuevo Marco Curricular Nacional (aún sometido a discusión pública) propone ocho ámbitos de competencia o aprendizajes fundamentales, y prevé que su evaluación se efectúe tanto a través de evaluaciones en gran escala, como en el ámbito del aula:

“…Desde un punto de vista técnico, **los Aprendizajes Fundamentales** pueden ser definidos como competencias generales, que engloban competencias específicas. Éstas, a su vez, se desagregan en un conjunto de capacidades, que le indican al docente cómo avanzar en el desarrollo de las competencias. Las competencias y las capacidades son medibles y, por tanto, **son objeto de evaluación periódica por los docentes en las aulas y por el Estado, mediante evaluaciones externas, censales o muestrales**. Los resultados de dicha evaluación aportan información muy valiosa para mejorar la enseñanza, la gestión y las condiciones de aprendizaje en cada escuela”[33].

En síntesis, y si bien los documentos que contienen los mapas de progreso solo mencionan que los estándares de aprendizaje serán evaluados por el docente en el aula, a través de diversas estrategias,

31 Fuente: IPEBA-SINEACE, *Los mapas de progreso. Nuestros estándares nacionales de aprendizaje.* Lima, agosto de 2013, p. 3.
32 Ministerio de Educación, *Marco Curricular Nacional. Propuesta para el Diálogo. Segunda versión*, abril de 2014, pp. 30-31.
33Ministerio de Educación, *Marco Curricular Nacional. Propuesta para el Diálogo. Segunda versión*, abril de 2014, p. 18.

la nueva propuesta de Marco Curricular Nacional (aún en discusión) sí prevé que los aprendizajes fundamentales a lograr por todos los estudiantes peruanos, vinculados a los estándares de aprendizaje definidos en los mapas de progreso, sean evaluados tanto a través de dispositivos de gran escala (censales y muestrales), como en el ámbito de aula.

Como se trata de una iniciativa que aún está en discusión, resta conocer cómo se está considerando la articulación entre la nueva política curricular y la de evaluación del sistema educativo.

Con respecto a la evaluación educativa en gran escala, cabe mencionar que el país administra anualmente desde 2006 la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en el 2 y 4 año de la educación básica. Por otra parte, entre 1996 y 2004 se administraron distintas pruebas nacionales, aunque en estos casos tuvieron siempre carácter muestral.

Tabla 11. **Evaluaciones nacionales del sistema educativo en Perú (1996-2011)**

Evaluación	Modelo medición	Interpretación de resultados	Grados evaluados	Áreas evaluadas	Cobertura
Crecer 1996	Teoría Clásica de los Test	Referido a la Norma*	4P	Comunicación Matemática	Muestral: Inferencia: IE Polidocente Completas
Crecer 1998	Teoría de Respuesta al Item		4P y 6P 4S y 5S	Comunicación Matemática. C Sociales, C Naturales	Muestral: Inferencia: IE Urbanas Completas
Evaluación Nacional 2001	Rasch (Teoria de Respuesta al ítem)	Referidos a Criterios**	4P y 6P 4S	Comunicación Matemática	Muestral: Inferencia: Nacional
Evaluación Nacional 2004			2P y 6P 3S y 5S	Comprensión de Textos, Producción de Textos, Matemática. F. Ciudadana	
Evaluación Censal de Estudiantes 2006-2011			2P 4P (IE EIB)	Comprensión de Textos, Matemática	Censal

Fuente: Ministerio de Educación de Perú, *Resumen de las evaluaciones nacionales*, disponible en:

http://umc.minedu.gob.pe/?cat=10

Nota: Aunque no está contemplado en la tabla, en 2012 y 2013 se dio continuidad a la Evaluación Censal de Estudiantes.

6. Articulación con otras políticas

Finalmente, cabe mencionar que el Marco Curricular Nacional prevé la introducción del Marco del Buen Desepeño Docente y del Marco del Buen Desempeño del Directivo Escolar, como instrumentos que, articulados con programas de formación y con los otros componentes incluidos en el nuevo “Sistema Curricular” (el propio marco curricular con los aprendizajes fundametnales, los estándares nacionales en forma de mapas de progreso y las rutas de aprendizaje), favorezcan la introducción e implementación de los cambios educativos que buscan impulsarse actualmente en la educación básica en Perú:

"…dotar de mayor eficacia al sistema escolar exige el esfuerzo convergente de un conjunto de políticas, las que a su vez aportan instrumentos que también deben estar articulados. Es el caso de la política docente, que ha oficializado el Marco de Buen Desempeño Docente, un instrumento que describe las nueve competencias básicas que todo docente debe llegar a exhibir. Todas ellas son necesarias para que se desarrollen en las aulas las experiencias requeridas para el logro de los Aprendizajes Fundamentales. El Programa de Formación Docente en Servicio tendrá que enfocarse en el desarrollo progresivo de estas competencias. La Estrategia de Acompañamiento Pedagógico, creada para a asistir a docentes de escuela rural con alumnos de bajo rendimiento, deberá exhibir la misma sintonía.

La política de instituciones educativas, a su vez, oficializará el Marco de Buen Desempeño del Directivo Escolar, que establecerá las siete competencias que todo buen director debería exhibir para convertirse en un líder pedagógico de su escuela. El Programa de Formación de Directores, enfocado en el desarrollo de tales competencias, deberá crear las oportunidades para que ese liderazgo se oriente a crear las condiciones de gestión que requieren el logro de los aprendizajes fundamentales"[34].

34 Ministerio de Educación, *Marco Curricular Nacional. Propuesta para el Diálogo. Segunda versión*, abril de 2014, p. 30.

Parte II

Perspectiva comparada

En esta sección, y a través del cuadro comparativo (Cuadro 7) que, por razones de espacio, se incluye en el **Anexo I**, se exponen y sintetizan las principales dimensiones de las políticas referidas a fines educativos y perfiles de egreso, reformas curriculares recientes, indicadores para la valoración de avances y logros de los estudiantes, y dispositivos de evaluación en gran escala y a nivel de aula para los casos analizados.

(Véase Cuadro 7 en Anexo I)

A partir de la lectura del Cuadro 7, que pone en relación los principales cambios operados en los casos considerados, es posible señalar algunas tendencias comunes, así como también ciertas diferencias en los modos en que en cada territorio se definen diversas políticas educativas vinculadas con el establecimiento de fines, perfiles de egreso y modos de dar seguimiento y evaluación a los aprendizajes que se espera que los estudiantes logren a lo largo de la educación básica.

En primer lugar, cabe mencionar que en el último lustro, en los seis casos comprendidos por el estudio, ha tenido o está teniendo lugar algún tipo de **reforma o renovación curricular**. Si bien el *curriculum* no ha constituido un foco de indagación específico del presente estudio, es importante dejar señaladas algunas características comunes observadas en estos procesos.

En primer lugar, cabe mencionar que en el último lustro, en los seis casos comprendidos por el estudio, ha tenido o está teniendo lugar algún tipo de reforma o renovación curricular.

En términos muy generales, en la mayoría de los países parece haber consenso acerca de la necesidad de considerar que para definir los objetos de enseñanza **ya no es suficiente incluir formas de conocimiento y modos de pensamiento propios de las disciplinas, sino también actitudes y habilidades o competencias transversales** necesarias para la autogestión en sociedades complejas, y la participación activa en la comunidad y en la sociedad más amplia.

Asimismo, se registra una preocupación común por hacer **foco en el aprendizaje**, lo que se ve traducido en esfuerzos por ofrecer una definición más específica de aquello que se espera que los estudiantes logren saber y saber hacer al término de ciclos clave de la escolaridad obligatoria.

Asimismo, se registra una preocupación común por hacer foco en el aprendizaje.

En este contexto se introducen (de manera anticipada en algunos casos, o concomitante con la revisión de los marcos curriculares, en otros) **perfiles de egreso**, que buscan especificar los fines educativos en términos de aquello que se espera que los estudiantes logren al término de la escolaridad obligatoria. En algunos países estos perfiles se definen para cada nivel educativo (primario, secundario). En otros, como en México, se ha hecho un esfuerzo por establecer una única definición de perfil de egresado como instrumento de articulación de las finalidades de toda la educación obligatoria (desde el preescolar hasta la educación secundaria). Finalmente, en casos como el de Australia, por ejemplo, estos perfiles se asocian a **metas educativas** que, por definición, el país asume como objetivos a cumplir en determinados plazos.

Acompañando la preocupación por definir estos "puntos de llegada", hemos visto que en todos los casos analizados se incluye algún tipo de **indicadores de avance o de logro** asociados o integrados a las regulaciones curriculares.

Acompañando la preocupación por definir estos "puntos de llegada", hemos visto que en todos los casos analizados se incluye algún tipo de indicadores de avance o de logro asociados o integrados a las regulaciones curriculares.

Los indicadores de logro "son **señales** en el **camino** que permiten determinar el **progreso** de los alumnos" (Valverde, 2008: 32). **Definen lo que se espera** de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser, atendiendo a la temporalidad establecida en los programas de estudio"[35].

En la mayoría de los casos analizados, estos indicadores especifican los **estándares curriculares** (también llamados estándares de contenido), en la medida en que expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer al término de ciclos clave de la escolaridad obligatoria.

Los indicadores de logro buscan ofrecer, además, pautas para el trabajo docente durante el ciclo lectivo, ya que "constituyen un **referente** para la **planificación** y la **evaluación en el aula"**[36] . En el caso de Québec, por ejemplo, hemos visto que esta función busca cumplirse de manera expresa, asociando a los indicadores (denominados **progresión** de los **aprendizajes**) símbolos que buscan orientar los modos en que se espera que los docentes programen la enseñanza (véase nuevamente la Tabla 4) y evalúen el progreso de los estudiantes (función más estrechamente vinculada con la **evaluación en el aula con fines formativos**).

Finalmente, cabe señalar que los indicadores de avance y de logro, usualmente asociados a estándares curriculares, han producido también cambios en las **pautas de promoción y acreditación** (lo que nos remite a la **función social de la evaluación en el aula**). En Québec, por ejemplo, hemos visto que se han modificado los criterios y pesos relativos que los docentes deben considerar al expresar el desempeño de los estudiantes en el carné o boletín escolar. En México, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados incluidos en el nuevo plan de estudios 2011 también han dado lugar a cambios a nivel federal en las normas que regulan la acreditación de los aprendizajes y la promoción de los estudiantes.

35México, SEP, 2011: 39.
36 Ídem.

Dos casos diferentes (y semejantes entre sí) son los de **Chile** y Australia. En Chile, los indicadores de logro contenidos en los mapas de progreso desarrollados antes de la Ley de 2011 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SNAC), seguían una lógica similar a la descripta hasta aquí: buscaban constituirse en un referente para la programación de la enseñanza y la evaluación en el aula considerando evidencias aportadas por las evaluaciones e investigaciones acerca de la progresión de los aprendizajes de los alumnos en el marco del *curriculum* nacional (ajustado por última vez en 2009, antes de la sanción de las nuevas Bases Curriculares en 2012 y 2013).

Sin embargo, a partir de la nueva institucionalidad que establece la Ley SNAC, las autoridades ministeriales recomendaron **discontinuar el uso de los mapas de progreso** en las instituciones educativas. En su lugar se promueve el empleo de las **progresiones de objetivos de aprendizaje**, asociadas a las nuevas Bases Curriculares de 2012 y 2013. Estos objetivos se caracterizan por su marcada especificidad y por presentar otra idea de progresión que la que consideraban los mapas de progreso. Si bien el estudio de los fundamentos e implicancias conceptuales de esta nueva herramienta excede los propósitos del presente estudio, cabría preguntarse en qué medida constituyen un retorno al modelo de especificación curricular y de la enseñanza por objetivos, tan criticado durante las últimas décadas del siglo pasado.

En el marco de estos cambios, Chile ha optado en estos últimos años por establecer **estándares de desempeño** al término de ciclos clave de la escolaridad (grados 2, 4 y 8), instrumentos que, por la definición adoptada, son vinculados a un sistema de **evaluaciones estandarizadas en gran escala** que determinan en qué medida estos son alcanzados. El país ha decidido que el SIMCE (el programa de evaluaciones nacionales que venía funcionando desde las últimas décadas del siglo pasado) asuma dicha función, modificando -como ya se señaló- el modo en que se definen los niveles de logro (hoy niveles de aprendizaje) para evaluar y reportar resultados conforme a dichos estándares. Finalmente, un sistema de evaluación con **altas consecuencias** para las instituciones educativas se asocia a su vez al sistema de pruebas nacionales en torno a dichos estándares (proceso aún en curso en el país), tal y como sucede en Australia. En efecto, es sabido que Chile ha tomado a este país como referente para pensar muchas de sus políticas de evaluación.

En el caso **australiano**, hemos visto que a partir de 2008 una única autoridad federal (la ACARA) concentra las decisiones en materia de currículum, evaluaciones nacionales y acreditación de instituciones. En este caso, los indicadores de logro, además de orientar la evaluación en el aula, buscan nutrir un sistema de **estándares nacionales mínimos** que se evalúan a través de un **programa de exámenes estandarizados** en gran escala. Con respecto a la evaluación de las instituciones, el país ha elaborado (y renueva en forma periódica) un marco de evaluación que no solo se nutre de los resultados de dichas pruebas nacionales, sino también de estudios internacionales. Este marco está a su vez orientado por las **metas** educativas que el país ha definido en la Declaración de Melbourne de 2008.

Para finalizar, y por ubicarse de algún modo en el polo opuesto, cabe una mención especial al caso de **Finlandia**, donde son otras las relaciones que se establecen entre los fines y las metas educativas, el *curriculum* como instrumento clave de la política curricular, y la evaluación en gran escala, en las instituciones y en el aula.

Hemos mencionado, al abordar este caso, que la consecución de los fines de la educación busca lograrse a través del desarrollo local del *curriculum*, instrumento rector de la política educativa del país, que

actualmente está siendo objeto de un proceso de renovación participativo. Este desarrollo descansa, a su vez, en la capacidad no solo de las autoridades locales, sino fundamentalmente (y como también ocurre en el caso de Québec) de las instituciones educativas y de los docentes. Se espera que las **escuelas, como organizaciones que aprenden**, y los **maestros y profesores, como colectivos profesionales**, puedan autoevaluarse y mejorar sus prácticas, en un proceso que se concibe como continuo. La excelente formación de los educadores, unida a otros elementos (requisitos de acceso y configuración del cargo y de la carrera docente, entre otros), en el marco de otras políticas de Estado orientadas a la reducción de las desigualdades sociales, explicarían la viabilidad de este modelo.

Se espera contribuir, a través del presente estudio, al enriquecimiento de una discusión sobre el tema que se vea nutrida de experiencias desarrolladas en otras latitudes, concebidas nunca como "modelos" a seguir, sino como oportunidades para aprender.

Las **evaluaciones nacionales** de monitoreo existen, pero se realizan solo a partir del año 9 y **no presentan altas consecuencias** para las instituciones. Las autoridades nacionales esperan que los funcionarios locales y, sobre todo, las instituciones educativas empleen estos resultados, los que arrojan estudios internacionales como PISA y, de manera más cotidiana, los que aportan las evaluaciones que realizan los educadores en el aula (con fuerte enfoque formativo y escaso peso en la función de calificación) para revisar y mejorar sus prácticas educativas.

A modo de cierre

Este estudio buscó aproximarse a seis realidades educativas diferentes, a fin de conocer los modos en que distintos países latinoamericanos y de otras regiones han definido o están discutiendo los fines de la educación obligatoria, los perfiles de egreso de sus estudiantes y los distintos dispositivos de evaluación.

La exploración, nutrida a su vez por la presencia de destacados especialistas en el marco del Seminario realizado entre el 28 y el 30 de julio del presente año en la ciudad de Montevideo, aporta cuantiosa información sobre estas temáticas, que merece ser abordda y revisitada teniendo presente las características y los desafíos propios que hoy se le plantean al sistema educativo uruguayo y a los distintos actores que de él participan.

Decisiones tan fundamentales como las vinculadas con los fines de la educación, los aprendizajes deseables al egreso, y los modos más adecuados para lograr su monitoreo y evaluación son de una importancia indiscutida. Se espera contribuir, a través del presente estudio, al enriquecimiento de una discusión sobre el tema que se vea nutrida de experiencias desarrolladas en otras latitudes, concebidas nunca como "modelos" a seguir, sino como oportunidades para aprender, plantearse preguntas y sopesar diversos cursos de acción que conduzcan a fortalecer o poner en marcha modos potentes que sigan persiguiendo la finalidad de brindar una excelente educación para todos, necesaria para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Referencias bibliográficas, fuentes y sitios oficiales consultados por caso

Australia

Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2013): *General Capabilities in the Australian Curriculum*, Enero.

Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2011): Measurement Framwork for Schooling in Australia 2010. Disponible en: http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Measurement_Framework_for_Schooling_in_Australia_2010.pdf

Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2013): Measurement Framwork for Schooling in Australia 2012. Disponible en:
http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Measurement_Framework_for_Schooling_in_Australia_2012.pdf

Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2013): NAPLAN 2013, National Report.

Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA). Sitio oficial: http://www.acara.edu.au/default.asp, y secciones
- referidas a la política curricular:
http://www.australiancurriculum.edu.au/GeneralCapabilities/Overview/general-capabilities-materials-for-schools-and-teachers
http://beta.australiancurriculum.edu.au
- referida a evaluación:
http://www.acara.edu.au/assessment/research.html

-Sitio oficial "scootle" de recursos para docentes:
http://www.scootle.edu.au/ec/p/home

Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2013): The Shape of Australian Curriculum, disponible en: http://www.acara.edu.au/verve/_resources/The_Shape_of_the_Australian_Curriculum_v4.pdf

Council of Australian Governments (COAG), National Education Agreement, disponible en: http://www.federalfinancialrelations.gov.au/content/npa/education/national-agreement-superseded.pdf

OECD (2010) Australian Country Background Report, OECD Publishing, disponible en: http://www.det.wa.edu.au/schoolsandyou/detcms/navigation/unlock-your-schools-future/independent-public-schools/?oid=MultiPartArticle-id-4667472

Santiago, Paulo; Donaldson, Graham; Shewbridge, Joan Herman y Shewbridge, Claire (2011) OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Australia. Main conclusions, OECD Publishing, informe completo disponible en: http://www.oecd.org/dataoecd/38/42/47169533.pdf

Canadá (Québec)

Anadón, Marta (2007): "La educación secundaria en Québec". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, no 32.

Gauthier, Clermont (2006): “La política sobre formación inicial de docentes en Québec”. Revista de educación, vol. 340, p. 165-185. Disponible en: http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=PAJKl52H8hkC&oi=fnd&pg=PA165&dq=La+educación+en+Québec&ots=VqLhfAzdyK&sig=bIiJA3PLQVnc4nll76Y0cwyy3VY#v=onepage&q=La%20educación%20en%20Québec&f=false

Gobierno de Québec, Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (2005) Estudiar en Québec. Para estudiantes extranjeros que aspiren a cursar estudios en Québec, p. 3, disponible en: http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs16748

Gobierno de Québec, Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport, Régime pédagogique de l’éducation préscolaire, de l’enseignement
primaire et de l’enseignement secondaire, disponible en: http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R8.HTM

Gobierno de Québec, Ministère de l’Éducation. Sitio oficial: http://www.mels.gouv.qc.ca/en/home/ y secciones:
-http://www.mels.gouv.qc.ca/en/curriculum/
-http://www.mels.gouv.qc.ca/en/references/publications/results/detail/article/our-schools-choices-in-light-of-the-provincial-report-card-support-document-for-school-teams-on
-http://www.mels.gouv.qc.ca/enseignants/programmes-detudes/
-http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/
-http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/
http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/mathematique/index.asp?page=arithmetique_01
-http ://www.mels.gouv.qc.ca/eleves/examens-et-epreuves/
http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FLE_4e_primaire_Juin2014_s.pdf
Rabinovitch, Lori. Exposición realizada en el marco del Seminario sobre *Fines de la educación básica, perfiles de egreso y evaluación*, Montevideo, 28 al 30 de julio de 2014.

Scallon, Gérard. (2004): “L’evaluation des competences et l’importance du jugement”, *Pédagogie collégiale*, 18 (1).

Chile

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2013): *Bases Curriculares para la Educación Básica.*

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2012): *Estándares de Aprendizaje 4° y 8° Básico. Matemática, Lenguaje y Comunicación, Lectura, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, septiembre.

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2012): *Fundamentos Estándares Nacionales 4 y 8 básico*, septiembre.

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, sitio oficial: http://www.mineduc.cl y secciones: Política curricular: www.curriculumnacional.cl
Curriculum en línea: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-channel.html),

Sitio “Educar Chile”: http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=218446
y secciones:
-“Buenas prácticas”

http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=136710
-Unidades didácticas alineadas con los objetivos de aprendizaje de las nuevas Bases Curriculares, que presentan secuencias con actividades para el aula:
http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=203076

Santiago, Paulo; Benavides, Francisco; Danielson, Charlotte; Goe, Laura y Nusche, Deborah (2013) *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Chile*, OECD Publishing, informe completo disponible en: http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en

Finlandia

Finlandia, Ministerio de Educación y Cultura (2013): *La educación finlandesa en síntesis.*

Finlandia, Ministerio de Educación y Cultura (2012) Plan de Evaluaciones 2012-2015, disponible en: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/Education_evaluation_plan_for_2012_2015.pdf

Finlandia, Ministerio de Educación y Cultura. Sitio oficial:
http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en
Sección: Evaluación y aseguramiento de la calidad
http://www.oph.fi/english/education_development/quality_assurance_and_evaluation
Sección: Reforma curricular 2016 (incluye vídeo a cargo de I. Halinen):
http://www.oph.fi/english/education_development/current_reforms/curriculum_reform_2016
Sección: Reformas recientes en educación básica
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Reforms_in_School_Education

México

Centro de Estudios Educativos, Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa (SIEME), Heurística Educativa, S. C., "Estándares para la educación básica. Experiencia de mejora continua en escuelas mexicanas del nivel básico, con base en estándares curriculares, de desempeño docente y gestión escolar, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México) [en linea] 2013, disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028898002>

México, Diario Oficial de la Federación, 11/09/2013, disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014_organos/marconormativo/Ley_General_de_Educacin.pdf

México, Ley del INEE (última versión, 2013), disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/nueva_version/LeyINEEweb_ok.pdf

México, Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal (SEP), ENLACE, Manuales Técnicos ENLACE, disponible en: http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/manuales_tecnicos/

México, Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal (SEP), Subsecretaría de Educación Básica (SEB), *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica,* México, SEP.

México, Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal (SEP), Subsecretaría de Educación Básica (SEB) Dirección General de Desarrollo Curricular, *Plan de estudios 2011. Educación Básica,* México, SEP.

Santiago, Paulo; McGregor, Isobel; Nusche, Deborah; Ravela, Pedro y Toledo, Diana (2012) *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Mexico,* OECD Publishing, disponible en: http://dx.doi.org/10.1787/9789264172647-en

Perú

Ferrer, Guilllermo *et al.* (en prensa) *Estudio diagnóstico y propositivo sobre las necesidades de alineamiento entre los componentes del sistema curricular que se está elaborando en Perú*, Informe final de consultoría. 2013.

Perú, IPEBA-SINEACE (2013): *Mapas de progreso de Comunicación: Escritura.* Lima, septiembre.

Perú, IPEBA-SINEACE (2013): Los mapas de progreso. Nuestros estándares nacionales de aprendizaje. Lima, agosto, disponible en: http://ipeba.gob.pe/estandares-de-aprendizaje/que-son-los-mapas-de-progreso-del-aprendizaje/

Perú, Ley General de Educación N.o 28.044, disponible en: http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Perú, Ministerio de Educación (2014) Marco Curricular Nacional. Propuesta para el Diálogo. Segunda versión, abril, disponible en http://minedu.gob.pe/p/marco-curricular-2da-version-para-el-dialogo-abril-2014.pdf

Perú, Ministerio de Educación, Resumen de las evaluaciones nacionales, disponible en: http://umc.minedu.gob.pe/?cat=10

Perú, Ministerio de Educación. Sitio oficial: http://minedu.gob.pe/p/nota-marco-curricular.html
y secciones
-política curricular: http://www.perueduca.pe/foro/-/message_boards/category/83596988
-rutas de aprendizaje: http://recursos.perueduca.pe/rutas2014/
http://recursos.perueduca.pe/rutas2014/listadocurso.php?seccn_cod=19
http://recursos.perueduca.pe/rutas2014/listadorec.php?seccn_cod=15

Otras referencias bibliográficas

Valderde, Gilbert (2008): Estándares y evaluación. *Políticas Educativas y Cohesión Social en América Latina, edited by S. Schwartzman and C. Cox. Santiago, Chile: Colección Cieplan*, disponible en: *http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao_65_em_10_04_2008_12_59_51.pdf*

Anexo I. Cuadro 7. **Perspectiva comparada: Fines de la educación primaria y media básica, Perfiles de egreso y Sistemas de Evaluación**

	Québec (Canadá)	Finlandia	Perú	México	Chile	Australia
Estructura del sistema de educación básica	Educación obligatoria: 6-16 años	Educación obligatoria: 7-16 años/En estudio: incluir preprimaria y extender la obligatoriedad hasta los 17 años	Educación básica Regular: comprende el nivel inicial, primario y medio (hasta 17 años)	Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB): la educación básica comprende Preprimaria, Primaria y Secundaria	Se prevé una Educación Básica (de 1º a 6º básico) y una Educación secundaria (de 7º a 12º). Actualmente sigue en vigencia la estructura de 8 años de Educación Básica	Educación obligatoria: entre 10 y 12 años (dependiendo del estado o territorio).
Fines de la educación básica y perfiles de egreso	Diversos documentos dan cuenta de los fines de la educación, que se expresan de manera amplia y están orientados a la preparación para la participación plena en una sociedad plural, donde el conocimiento y los valores democráticos adquieren una relevancia central.	Diversos documentos dan cuenta de los fines de la educación básica, que están orientados al desarrollo integral de los alumnos y a la construcción de una sociedad más igualitaria. La información disponible sobre la reforma curricular en curso no especifica la introducción de nuevos de	La ley de educación vigente establece fines amplios; la nueva propuesta curricular (en proceso de aprobación) establece ocho aprendizajes fundamentales a lograr por los egresados de la educación básica.	Sí. Se incluye explícitamente un **perfil de egreso** para la educación básica en el nuevo Plan de Estudios 2011.	La ley de educación nacional vigente establece fines amplios; las nuevas Bases Curriculares proponen objetivos transversales y específicos para la educación básica.	Sí. La Declaración de Melbourne 2008 **especifica rasgos** que pueden considerarse componentes de un **perfil de egreso**.
Cambios curriculares recientes	Sí. 2010: Introducción de las "progresiones de los aprendizajes"	Sí. Renovación del marco curricular nacional, en proceso (2014-2016)	Sí. Renovación del curriculum, en proceso (2014-2015)	Sí. Nuevo Plan de Estudios 2011 para la educación básica articulada	Sí. Nuevas Bases Curriculares 2012 Educación 1º-6º Básico, y Bases Curriculares 2013 para 7º Básico-2º Medio	Sí. 2008: Nueva Autoridad en materia de Curricum, Evaluación y Reporte ACARA. Hoy: nuevo curriculum nacional
Características generales	Se introducen "**progresiones de los aprendizajes**" en los programas de estudio para orientar la **enseñanza** en las materias de educación fundamental y secundaria.	Propuesta: nuevo marco curricular nacional centrado en 7 competencias generales	La nueva propuesta curricular se centra en 8 competencias generales	El nuevo Plan de Estudios 2011 presenta tres componentes clave: perfiles de egreso, estándares y aprendizajes esperados. Se asienta sobre 12 principios con foco en el aprendizaje.	Los Objetivos de Aprendizaje juegan un papel central.	Centrado en 7 habilidades generales
Indicadores de progreso	Sí. Como **indicadores del proceso de los aprendizajes**, que se concibe primero guiado por el docente, luego centrado en la aplicación de los conocimientos y más adelante, se busca que el estudiante autómamente reutilice el conocimiento.	El nuevo marco curricular nacional buscará mayor especificación de los aprendizajes esperados. (El actual marco curricular nacional incluye principios generales para la evaluación del alumnado).	Sí: "rutas de aprendizaje para orientar la enseñanza"; y "**mapas de progreso**": niveles (coincidentes con años de finalización de ciclo) conformados por **indicadores de logro** que se consideran en sí mismos **estándares** curriculares.	Sí, como **indicadores de logro** al término de los niveles en que se organiza la educación básica. Buscan concretar el perfil de egreso y son un vehículo para alcanzar los **estándares (de contenido).**	Sí, como **progresiones de objetivos** de aprendizaje año a año, en el marco de los nuevos programas de estudio para la educación básica.	Sí, como **indicadores de logro** al término del año 1, 2 4, 6, 8 y 10 de la educación.
Relación con dispositivos de evaluación — **a nivel institucional y del aula**	Sí. Se introdujeron **cambios en las normas** que regulan la calificación y promoción, y su comunicación (boletines escolares), **atendiendo a las progresiones de aprendizaje.**	El marco curricular nacional da orientaciones sobre la evaluación en el aula. Las instituciones también utilizan los resultados de las pruebas nacionales de monitoreo (9no. año) y los resultados del estudio PISA en procesos de autoevaluación institucional.	Los **mapas de progreso** se conciben fundamentalmente como herramientas para orientar la **evaluación en el aula.**	Sí. Se introdujeron **cambios en las normas** que regulan la calificación y promoción de los estudiantes a partir del nuevo Plan de Estudios 2011.	Las **progresiones de objetivos** de aprendizaje se conciben **fundamentalmente** como herramientas para orientar la **evaluación en el aula.**	Los **indicadores de logro** se conciben **fundamentalmente** como herramientas para orientar la **evaluación en el aula.**
Relación con dispositivos de evaluación — **en gran escala**	Para algunas asignaturas, existen **pruebas obligatorias** elaboradas por el Ministerio de Educación a partir del segundo ciclo de la escuela primaria que "ilustran las competencias ministeriales exigidas" en años clave de la escolaridad.	Sí. Existen diversas evaluaciones nacionales (muestrales y censales) dirigidas al 9no. año. Tienen fines de monitoreo, **no se usan para clasificar instituciones.**	La nueva propuesta curricular (aún en discusión) prevé vinculación entre los estándares curriculares y el sistema de evaluación nacional. A la fecha, no existe documentación pública que dé cuenta de avances en la implementación de esta iniciativa.	Sí. El Acuerdo 592 (que incluye los estándares curriculares) prevé su evaluación mediante el sistema de evaluaciones nacionales ENLACE. No obstante, en 2014 se suspendió su funcionamiento (que también implicaba altas consecuencias para los establecimientos) para	Se establecieron **estándares de desempeño** (años 2, 4 y 6). Existe vinculación entre la política de estándares y el sistema de evaluación nacional (SIMCE). El modo de reporte de resultados y la cobertura del SIMCE busca adecuarse a los estándares de desempeño.	Existen **estándares de desempeño** (años 3, 5, 7, 9), hay vinculación entre la política de estándares y el sistema de evaluación nacional (NAPLAN). El modo de reporte de resultados se efectúa con base en los estándares de desempeño.
Otras políticas de evaluación		2014: Creación de un **nuevo órgano centralizado de evaluación**, que reúne la evaluación de los aprendizajes (sistema de pruebas nacionales de monitoreo) y las evaluación de las instituciones de nivel superior.	El Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA) desarrolla actividades para promover la evaluación externa de las instituciones educativas.	Sí. Se busca vincular los estándares curriculares con un Marco para el Buen Docente y un Marco para el Buen Director (estándares vinculados a la docencia), así como con parámetros para la gestión escolar.	Sí. Los estándares nacionales son un insumo para que la Agencia de Calidad efectúe la **evaluación y clasificación de las instituciones** educativas en el marco de un sistema con **altas consecuencias.**	Sí. Los estándares nacionales son un insumo del Marco para la Medición de la Escolarización en Australia, referente empleado por ACARA parar la **evaluación de las instituciones educativas** con fines de rendición de cuentas.

Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay

Tomo I

LOS SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN EN ADOLESCENTES, FAMILIAS Y REFERENTES COMUNITARIOS

Tomo II

FINES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y MEDIA BÁSICA, PERFILES DE EGRESO Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN

Tomo III

CENTROS EDUCATIVOS: UNA MIRADA DESDE Y HACIA LA NORMATIVA EXISTENTE

Tomo IV

INVESTIGACIÓN COMPARADA INTERNACIONAL DE EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS A LA REPETICIÓN ESCOLAR

Tomo V

PROPUESTAS PARA LA VINCULACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO

Tomo VI

POLÍTICAS HACIA EL SECTOR DOCENTE ESTUDIO ANALÍTICO MULTIPAÍS