



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

Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación

**Desarrollando
estándares de
contenido:
creando un
proceso para el
cambio**

CPRE



Grupo de Análisis para el Desarrollo



Desarrollando estándares de contenido: creando un proceso para el cambio.

Tomado y traducido de CPRE (Consortium for Policy Research in Educación) Policy Briefs de octubre de 1993, con autorización de los editores.

Líderes en todos los ámbitos del sistema educativo están desarrollando estándares para especificar aquello que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer en las principales áreas de contenidos. Los grupos locales y estatales, las organizaciones profesionales, y los consorcios de estados y distritos están diseñando estándares.

El movimiento actual para desarrollar expectativas ambiciosas y desafiantes para el aprendizaje escolar puede remontarse a los esfuerzos pioneros del Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas (NCTM) y de estados como California a mediados de los años 80. Actualmente, 45 estados están planificando, desarrollando, o implementando nuevos marcos curriculares (Pechmen y La Guardia 1993). Casi todas las asociaciones importantes de asignaturas están comprometidas en el proceso de definición de estándares. Proyectos nacionales tales como el Consejo Nacional para Estándares Profesionales de Enseñanza (National Board for Professional Teaching Standards) y el Proyecto sobre Nuevos Estándares (New Standards Project) tienen como misión fundamental precisamente el desarrollo de estándares. El Congreso de los Estados Unidos, por su parte, está considerando las propuestas para extender la reforma vía estándares a los programas federales.

Muchos consideran que la definición de estándares de avanzada, de "primer nivel mundial" es un componente crítico para una reforma sistémica coherente. Pero la forma y los objetivos de los estándares específicos son diversos. Muchos estados planean usar los estándares como "anclas" para otras políticas estatales, incluyendo aquellas que tienen que ver con los materiales curriculares, el desarrollo profesional docente y la evaluación escolar. Algunos están elaborando documentos de marcos curriculares más detallados a partir de los estándares generales; otros emplean los términos "estándares" y "marcos curriculares" indistintamente y están produciendo un conjunto único de especificaciones de contenido.

Los instrumentos de política en que se pone énfasis también varían de un contexto a otro. Por ejemplo, el Proyecto Sobre Nuevos Estándares, una coalición de 18 estados y cinco distritos escolares, no se concentra en las especificaciones de contenido sino en la evaluación en base al desempeño. Los estándares de contenido serán especificados en el curso del desarrollo de los estándares de evaluación.

El uso de estándares para promover el mejoramiento de la educación suscita muchas preguntas. ¿Podrán ser ellos usados para incrementar las oportunidades de aprendizaje? ¿Mejorarán ellos la enseñanza y el aprendizaje? ¿Los estándares mejorarán el desempeño de todos los estudiantes o producirán nuevas desigualdades? ¿Se verán reforzados por la sociedad en general, por

colegas y empleados, por ejemplo? Esas preguntas son tema de debate y discusión en las escuelas, en los distritos, y en foros de debate político por todos los Estados Unidos¹.

Aparte de estos temas, hay otra pregunta crucial: ¿cómo son desarrollados actualmente los estándares? Una de las deficiencias más citadas en relación a esfuerzos previos de reforma curricular ha sido su descuido del proceso. El presente informe aborda un importante desafío de la reforma vía estándares: la creación de un proceso para el desarrollo de tales estándares.

El informe esboza algunas enseñanzas sugeridas por los esfuerzos pasados y por los actuales para desarrollar estándares ambiciosos. Recurre a estudios de los investigadores del CPRE sobre los procesos de establecimiento de estándares en cinco estados: Vermont, Kentucky, Nueva York, California, y Carolina del Sur, y a tres proyectos nacionales de estándares curriculares. Los proyectos son los esfuerzos del NCTM por desarrollar estándares para la enseñanza y la evaluación de las matemáticas, el diseño del programa *Advanced Placement* por parte del Consejo Interuniversitario (*College Board*), y los esfuerzos de los años 50 y 60 por una reforma curricular de la asignatura de ciencias de la Fundación Nacional de Ciencias (Massell 1993; Massell, Kirst, Kelley y Yee 1993).

¿Consenso vs. innovación?

Un componente decisivo de casi todos los esfuerzos actuales para el establecimiento de estándares es el serio compromiso con la generación de un consenso amplio, tanto de la opinión pública como de la profesional. Pero la idea de establecer un acuerdo respecto de las expectativas del aprendizaje escolar es algo nuevo para las escuelas de los Estados Unidos (Cohen y Spillane 1993, Fuhrman 1993). Para lograr un alto consenso, los estados, las localidades y los grupos nacionales, al no contar con modelos históricos que seguir, están experimentando con nuevas estructuras y procedimientos. Ellos están convocando a participantes de una muestra representativa de todas las partes interesadas, la cual incluye a profesores, padres, estudiantes, administradores, autoridades universitarias, líderes empresariales y comunales y diseñadores de políticas.

Los educadores, hoy, son profundamente conscientes de los problemas que surgen cuando las metas de cambio no son ampliamente compartidas (Carlson 1992). Al enfatizar el consenso, los grupos diseñadores de estándares están intentando evitar los errores de proyectos anteriores de reforma curricular, que descuidaron las realidades sociales y políticas de implementación (McLaughlin 1991, Elmore 1993).

Sin embargo, el establecimiento de un amplio consenso suele entrar frecuentemente en tensión con el objetivo de lograr estándares de avanzada. Como dijo un participante del esfuerzo del NCTM:

¹ Para discusiones interesantes sobre otros temas complejos en torno a los estándares escolares, véase Smith y O'Day 1991; O'Day y Smith 1993; Darling-Hammond 1992; Porter 1992; Porter 1993; Cohen y Spillane 1993; Fuhrman y Massell 1992.

Por un lado, si se suponía que estos estándares debían representar los estándares de la comunidad, entonces debían reflejar valores y propósitos compartidos. Por otro lado, si se deseaba el cambio, entonces estos estándares tenían que hacer algo más que reflejar la práctica vigente. Se necesitaba nuevas ideas, ideas que se alejaban de las prácticas y las suposiciones existentes. (Ball 1992, 2-3)

En efecto, el NCTM logró un alto consenso en torno a lo que muchos percibieron como estándares de contenido óptimos. Se embarcó en un proceso extensivo de generación de consenso que involucró a miles de practicantes, académicos y otros profesionales, como también a miembros del público lego en diferentes etapas del establecimiento de la agenda y de la generación de capacidades. Si bien subsistieron algunas disputas, los otros grupos establecedores de estándares buscan emular el nivel de aceptación que logró el NCTM.

Dado el objetivo de lograr consenso a la vez que se desarrolla estándares desafiantes y significativos, los siguientes puntos pueden guiar el proceso.

Un buen punto de partida para el establecimiento de estándares es explorar la naturaleza de cada asignatura que está en consideración.

Cada campo plantea desafíos únicos en su género al problema del logro de consenso, y una comprensión del “terreno” de cada asignatura puede guiar las decisiones sobre la manera de desarrollar los estándares.

Los actuales proyectos de estándares operan, en muchos aspectos, dentro de un ambiente donde hay un notable nivel de consenso respecto al contenido general y la dirección de las reformas necesarias para crear la excelencia. En el campo de las asignaturas, por ejemplo, hay una fuerte presión hacia el pensamiento más complejo y modelos activos de aprendizaje; un aprendizaje y comprensión más interdisciplinarios; una cobertura más profunda de un conjunto medular de tópicos antes que una cobertura amplia pero superficial de muchos temas; y contenidos más desafiantes para todos los estudiantes.

Pero si bien existe un consenso a este nivel amplio y general, al momento de tomar decisiones más específicas surgen muchos desacuerdos en la opinión pública y entre los profesionales. Por ejemplo, las disciplinas difieren en el grado de diferenciación de sus subespecialidades y en el grado en que pueden ser vinculadas sin dificultad. En disciplinas como las ciencias y los estudios sociales, a diferencia de lo que ocurre en el campo de las matemáticas, existen subgrupos muy distintos y competitivos. Todos los distintos subgrupos en la asignatura de ciencias, como biología, física, y química, compiten por recursos y tiempo en el limitado calendario escolar. Una actitud común es que “los estándares están bien siempre y cuando representen más de lo que yo enseño”. Los debates sobre el contenido efectivo que debería ser incluido en

los estándares de ciencias o estudios sociales son más contenciosos que los de campos como las matemáticas.

También debe tomarse en consideración las relaciones de las disciplinas con los debates éticos, morales, religiosos y sociales. La definición de contenidos en campos como las ciencias y estudios sociales encenderá, casi seguro, pasiones públicas y profesionales respecto a la religión, la evolución y el multiculturalismo. En Nueva York, el conflicto sobre el multiculturalismo en el currículo de la asignatura de estudios sociales ha teñido todo el proceso de generación de consenso.

Una investigación cuidadosa de los antecedentes de cada asignatura puede ayudar a los diseñadores de estándares a anticipar los desafíos, asegurar una representación que incluya todas las divisiones de un campo y a afrontar adecuadamente estos temas cuando surjan.

Los procesos para el establecimiento de estándares comprenden varias etapas de fijación de la agenda, desarrollo y evaluación, a fin de estimular la participación de los profesionales y de la opinión pública.

Los intentos por garantizar una representación equilibrada de intereses difieren significativamente en las diversas iniciativas estatales y nacionales. Algunas ponen mayor énfasis en la relación con la comunidad de base, otras acentúan la participación profesional y otras confían en una combinación de estrategias en las distintas etapas del proceso. El amplio enfoque en el establecimiento de estándares adoptado por el estado de Vermont (en el cual se involucró en todas las etapas del proceso a la opinión pública y al profesorado y en el cual todos los profesores del estado recibieron un borrador de los estándares para que lo revisaran) surge de una larga tradición estatal de gobierno ciudadano. El departamento estatal de educación patrocinó varios foros públicos en todo el estado para generar estándares sobre lo que los escolares deberían saber y ser capaces de hacer.

California, en cambio, enfatizó la participación de los educadores más prominentes para crear marcos curriculares óptimos, basados fuertemente en la investigación y en la opinión de expertos. A consecuencia de ello, los marcos han ganado una amplia legitimidad entre los profesores. Carolina del Sur observó atentamente la experiencia del estado de California y acudió también principalmente a grupos de líderes profesionales. Pero el estado luego hizo circular un borrador de los marcos curriculares entre grupos amplios de profesionales y público lego. El estado de Kentucky, luego de emplear un proceso multifacético que incluyó encuestas telefónicas y consultas con grandes comités y *focus groups* de ciudadanos para identificar las metas, usó grupos de trabajo profesionales para esbozar las metas, los resultados de aprendizaje y los marcos curriculares.

Aun los procesos de consulta más amplios pueden alcanzar sólo a una fracción de los ciudadanos y a una porción de los profesores y los administradores que, en última instancia, usarán los estándares para guiar la enseñanza. Al final, cada escuela y distrito tendrá que desarrollar su propia

versión o comprensión de los estándares. Incluir al público y a los profesores en los esfuerzos estatales y nacionales probablemente produce un marco mejor y más legítimo, pero no evitará los debates locales sobre su implementación.

Las actividades en torno al desarrollo de los estándares requieren un cronograma razonable.

El tiempo parece un factor crucial para el desarrollo de consensos. Una de las claves del éxito del NCTM fue el lento y extendido proceso de su desarrollo, que culminó luego de una década. La asociación se tomó bastante tiempo para educar a la comunidad respecto a la necesidad de estándares, investigar antes de que los comités de desarrollo se reunieran y solicitar revisiones y retroalimentación.

Los actuales esfuerzos de reforma están trabajando en un ambiente políticamente más cargado que el que existía cuando el NCTM realizó sus deliberaciones. Hoy en día, ya no son factibles procesos de desarrollo de diez años, si consideramos que es posible que los programas federales exijan a los estados que desarrollen estándares y que los líderes políticos estatales están impacientes por que las reformas vía estándares se pongan en marcha. Sin embargo, a pesar del apremio, el permitir que haya tiempo suficiente para un proceso amplio de revisión y de retroalimentación es un componente crítico de cualquier estrategia generadora de consensos.

Las personas que establecen los estándares encuentran que no se puede aplicar un formato único y rígido a las distintas asignaturas.

Si bien para algunos propósitos puede ser conveniente un formato común, los formatos rígidos pueden ser inadecuados para diferentes áreas de contenido.

Los formatos comunes pueden ser útiles para grandes temas que cruzan las asignaturas. Por ejemplo, un estado, una asociación o distrito pueden decidir si los estándares de cada materia abordarán sólo lo que los estudiantes deberían saber o ser capaces de hacer, o si también discutirán el modo de evaluación y la pedagogía de la enseñanza. El propósito intencional de un documento es una consideración importante que puede llevar a características de diseño comunes. Por ejemplo, debido a que uno de los objetivos de los marcos curriculares de California es guiar la selección de los textos escolares adoptados por el estado, cada marco debe contener una sección en donde se expone los criterios de adopción.

Sin embargo, las experiencias de varios grupos sugieren que las particularidades de distintas asignaturas pueden requerir algunas diferencias en el formato. Los diseñadores de evaluaciones que trabajaban en uno de los equipos del Consejo Nacional para Estándares Profesionales de Enseñanza (*National Board for Professional Teaching Standards*) argumentaron que las cinco propuestas para una buena enseñanza que todos los grupos diseñadores de estándares debían seguir dejaban fuera las lógicas pedagógicas y de contenido particulares de sus propias disciplinas (Pence y Petrosky 1992).

El estado de California tenía, en un principio, un mismo esquema para todos los marcos curriculares, pero lo abandonó cuando su personal informó que era demasiado restrictivo. Es así que las exigencias formulistas pueden obstruir el ajuste de la estructura, secuencia y diseño de un documento respecto a los requerimientos pedagógicos y de contenido particulares de las diferentes disciplinas.

Las entidades que formulan estándares requieren mecanismos para tender puentes entre las asignaturas y para asegurar una discusión transdisciplinaria.

Para asegurar que como conjunto los estándares sean alcanzables durante el año escolar, es necesario que haya coherencia entre los estándares de diferentes asignaturas, no sólo al interior de cada una de ellas. La mayoría de los currículos de ciencias que produjo la Fundación Nacional de Ciencias en los años 50 y 60 no tomó en consideración las demandas e intereses que compiten por el tiempo y los recursos de la escuela. Tiempo adicional para ciencias significaba tener que reducir el tiempo de otras asignaturas, y al final el curso de ciencias salió perdiendo.

Estimular discusiones transdisciplinarias durante el establecimiento de estándares puede mejorar las perspectivas de desarrollo de una enseñanza y un aprendizaje interdisciplinarios. Además, los esfuerzos interdisciplinarios pueden ser un camino para evitar exceder la capacidad de las escuelas y los salones de clase. Por ejemplo, en ausencia de enfoques transdisciplinarios, los profesores del nivel básico tendrían que absorber rápidamente nuevos y distintos estándares para cada asignatura individual.

Algunos esfuerzos para establecer estándares estatales están haciendo algo más que tender puentes entre las disciplinas: están tratando de establecer resultados de aprendizaje que integren y eviten las distinciones entre las materias. Es demasiado temprano para evaluar los pros y los contras de estándares de asignaturas por separado vs. documentos integrados, pero es importante recordar que los profesores están acostumbrados a las distinciones disciplinarias y a los currículos en base a asignaturas y pueden necesitar apoyo especial para usar documentos integrados como guía. A medida que los esfuerzos para el establecimiento de estándares van "negociando" a lo largo de la línea continua que lleva desde marcos disciplinarios no integrados e independientes a esfuerzos más articulados y coordinados, a marcos con temas y secciones interdisciplinarias y a conjuntos de resultados totalmente integrados, quienes realizan estos esfuerzos tendrán que decidir si aceptan o reestructuran los enfoques disciplinarios tradicionales respecto a la organización del conocimiento.

Las decisiones acerca del mejor nivel de detalle y especificidad son componentes importantes de los esfuerzos para el establecimiento de estándares.

El tema de la especificidad suscita muchas preguntas respecto a la flexibilidad de los estándares, su capacidad de dirigir, y su capacidad para suministrar orientaciones fundamentales a otros componentes de las políticas tales como la evaluación. Por un lado, la gente argumenta que los estándares deberían ser lo suficientemente amplios como para permitir muchos diseños curriculares y enfoques de enseñanza diferentes. Por otro lado, los estándares amplios son susceptibles de interpretaciones múltiples y pueden perder su potencial para promover calidad alta y anclar otros esfuerzos de la política educativa. Por ejemplo, algunos han criticado los estándares del NCTM por carecer de la precisión suficiente como para guiar la elaboración de pruebas de logros, la selección de programas o su evaluación. Puede ser difícil lograr un equilibrio entre especificidad y flexibilidad, pero los esfuerzos para los estándares no tienen que considerarlas mutuamente excluyentes. Por ejemplo, podrían haber propuestas de estándares que, mediante el diseño de ramas alternativas de estándares relativamente precisos, den flexibilidad de opciones a escuelas y maestros.

Los esfuerzos para establecer estándares necesitan mecanismos para manejar las controversias.

Si bien una investigación cuidadosa de la naturaleza de cada asignatura puede ayudar a que sus procesos de desarrollo identifiquen las áreas en las cuales pueden haber problemas potenciales, ello no los protegerá del cabildeo o presiones de ciudadanos y de diversos grupos de interés cuando, inevitablemente, surjan temas controversiales.

La propia naturaleza del ejercicio del establecimiento de estándares, que requiere tomar decisiones explícitas respecto a qué objetivos de contenido que van a ser incluidos, invita al debate. Por ejemplo, los esfuerzos por promover en diferentes estados una educación basada en resultados están siendo atacados por gente que considera que, tanto el contenido de los resultados como el abandono de requerimientos tradicionales de insumos como horas-crédito, son una manera de imponer valores contrarios a sus creencias, o de desviarse del objetivo central de la educación.

Muchos estándares estatales han identificado no sólo resultados académicos, sino también resultados afectivos o actitudinales, como el objetivo del estado de Pennsylvania de que los escolares “comprendan y aprecien a los demás”. La protesta por esta declaración y otras similares que parecían centrarse más en valores que en lo académico fue feroz, Pennsylvania luego retrocedió en algunas de sus enunciaciones de resultados.

Mecanismos institucionales que protejan al establecimiento de estándares de la manipulación política y un liderazgo fuerte pueden ayudar a conservar la integridad y el potencial impulsador de los estándares. El NCTM, por ejemplo, formó una comisión para supervisar los grupos diseñadores de estándares, suministrando así un foro de debate. En California, el liderazgo activo del superintendente estatal ayudó a encauzar el proceso en medio de muchas batallas políticas.

Cierto nivel de controversia será inevitable. Considerar que el consenso equivale a la ausencia de controversia puede producir estándares cuyo lenguaje vago y abierto sea susceptible a múltiples interpretaciones. Estándares vagos y complacientes difícilmente cambiarán la enseñanza y el aprendizaje escolar. De igual manera, comités de estándares en algunos de los campos altamente fragmentados como las ciencias o los estudios sociales pueden verse tentados a establecer un consenso "parchado", incluyendo todas las subdisciplinas, y todas las demandas por igual en el documento final. Pero este enfoque puede producir un currículo fragmentado e incoherente que da mayor importancia a la amplitud de la cobertura que a la profundidad de los estudios, un resultado que, por cierto, no es "de primer nivel mundial".

Otro enfoque para generar consenso es la estrategia usada para desarrollar el currículo y el sistema de pruebas del *Advanced Placement*² del *College Board* (Consejo Interuniversitario). Para producir estos documentos, el Consejo Interuniversitario encuesta a las universidades participantes, a fin de alinear estrechamente el programa del AP con los currículos universitarios vigentes. De esta manera el programa refleja el currículo "promedio" real. Sin embargo, esta aproximación mediante encuestas también restringe el nivel de innovación incluido en los estándares de contenido. En otras palabras, al limitarse al currículo vigente, los planes de estudio de la AP no suelen cambiar los currículos hasta donde debería aspirarse.

Los procesos de establecimiento de estándares pueden ser un paso inicial hacia la generación continua de capacidades.

Las actividades de los estándares, al involucrar a numerosos educadores y ciudadanos, van creando comprensión y apoyo a la reforma. Pero la generación de capacidades no termina una vez que los estándares han sido desarrollados y adoptados. El largo proceso de revisión y retroalimentación del NCTM tenía como objetivo comprometer a toda la comunidad matemática, crear familiaridad con los estándares y darles legitimidad. El proceso de desarrollo de los estándares también indicaba dónde era más necesaria una generación continua de capacidades, tal como fue el caso de la utilización de calculadoras para realizar operaciones.

En California, el proceso de desarrollo de estándares ha sido seguido por esfuerzos para apoyar los desarrollos curriculares a nivel distrital. El departamento estatal edita numerosas publicaciones para apoyar el desarrollo curricular basado en estándares, proporciona a los profesores folletos con literatura complementaria que apoya los marcos, publica folletos para los padres, y desarrolla guías curriculares "ejemplares" o "modelos" para 9°, 10°, 11° y 12° grado.

En cambio, muchos de los esfuerzos de la Fundación Nacional de Ciencias en los años 50 y 60 consideraron a los educadores como meros

² El Programa de Colocación Avanzada (*Advanced Placement*) permite a los alumnos de secundaria de buen desempeño llevar cursos de alto nivel de exigencia, comparables a los que se ofrecen en las universidades, de los cuales serán luego exonerados, permitiéndoles completar los requisitos para culminar su formación universitaria en menor tiempo.

consumidores de la reforma que necesitaban reentrenamiento, antes que socios en los esfuerzos de la reforma curricular. Había poca conexión con el desarrollo profesional continuo del personal y de los líderes o con la formación magisterial. Por ello, sólo unos pocos profesores estuvieron preparados para usar los nuevos métodos de enseñanza requeridos por los currículos, e incluso cuando éstos fueron adoptados, con frecuencia eran enseñados a la antigua usanza.

A pesar de los esfuerzos de estados como California por involucrar y apoyar a los profesores, la inversión en la formación de capacidades para sustentar la reforma vía estándares es lamentablemente insuficiente. Los estándares que están surgiendo exigen cambios profundos en el currículo y en la enseñanza. Sin embargo, la mayoría de los esfuerzos para preparar profesores y administradores para los cambios, o para asegurar la asistencia técnica necesaria son de pequeña escala y temporales. Los sistemas y procesos de los estándares pueden ser útiles para alertar a los diseñadores de políticas y a la opinión pública sobre la necesidad de una construcción de capacidades sustantiva y extendida.

Los estándares requerirán revisiones a lo largo del tiempo.

Uno de los desafíos que confrontan los esfuerzos actuales para establecer estándares es fijar un cronograma para su revisión. Si bien puede parecer prematuro contemplar cambios en estándares recién forjados, se necesitarán esfuerzos para revisarlos a fin de que no se calcifiquen y se tornen insensibles a los avances en el conocimiento en los distintos campos. La dificultad aquí, no sólo son los recursos humanos y financieros involucrados en revisar los esfuerzos. La realidad es que los cronogramas de revisión deben anticipar el período de tiempo significativo que toma a los estándares permear todo el sistema de políticas.

Por ejemplo, si bien el marco curricular de cada asignatura de California está programado para ser revisado sólo cada ocho años, toma cerca de dos años a los editores de textos reaccionar ante los nuevos estándares, y más tiempo aún para que se desarrollen pruebas y se ofrezca capacitación significativa para el personal. Como están ahora las cosas, los profesores primarios tienen que confrontar la revisión de una nueva asignatura más o menos cada año (Mash y Odden 1991). Por ello los cronogramas de revisión que usan los grupos de estándares deben balancear la necesidad de incorporar nuevos conocimientos con la preocupación de que las revisiones frecuentes puedan abrumar al sistema.

Conclusión

Este breve informe intenta destilar lecciones de las reformas curriculares pasadas y de los esfuerzos recientes de los estados, las localidades y las asociaciones por establecer estándares para el aprendizaje escolar. De ello surgen varias sugerencias prácticas para el proceso de establecimiento de estándares. Los esfuerzos de estándares deberían:

- examinar cada área de contenido, sus dominios y sus temas antes de establecer los estándares;
- desarrollar procesos iterativos para incluir la participación profesional y la del público en general;
- establecer cronogramas razonables para la generación de los estándares;
- considerar el uso de formatos múltiples para diversas asignaturas;
- desarrollar actividades para tender puentes entre las disciplinas;
- buscar permanecer flexibles, a la vez que desarrollar estándares lo suficientemente específicos como para proveer una orientación significativa;
- anticipar y enfrentar controversias;
- apoyar la generación continua de capacidades y planificar revisiones a lo largo del tiempo.

Esta lista motiva dos reflexiones finales sobre las actividades de los estándares. Primero, si bien varios aspectos del establecimiento de estándares parecen requerir negociaciones y concesiones, se puede encontrar maneras de lograr un equilibrio que evite el sacrificio de un valor en favor de otro. Los estados, las localidades y las asociaciones han encontrado maneras de incluir, vía la consulta iterativa y la revisión, tanto a los profesionales como al público en general; la mayoría de los esfuerzos no han encontrado necesario descartar el liderazgo profesional para lograr el apoyo de la opinión pública ni renunciar a una comprensión más amplia a fin de crear marcos respetados tanto por practicantes como por académicos. De igual manera, pueden diseñarse marcos que sean tanto específicos como flexibles; ningún objetivo necesita ser descartado a favor de otro.

Segundo, los esfuerzos para los estándares tienen objetivos y suscitan cuestiones que se extienden claramente más allá de la aparentemente estrecha función abarcada por un término como “desarrollo de marcos curriculares”. Los procesos de los estándares suscitan preguntas difíciles sobre valores y deben enfrentar las controversias que desencadenan; deben tomar provisiones para lograr la comprensión pública y para apoyar el desarrollo a largo plazo de capacidades profesionales. Sean cuales fueren las estructuras y los mecanismos que los estados, los distritos y las asociaciones usen para desarrollar estándares, tienen que dar espacios para estas diversas y continuas necesidades.

Referencias

Ball, D.L. 1992. *Implementing the NCTM Standards: Hopes and Hurdles*. Monografía 92-2, East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.

Carlson, C.G. 1992. *The Metamorphosis of Mathematics Education*. Princeton, Nueva Jersey: Educational Testing Service.

Cohen, D., y J. Spillane. 1993. "Policy and Practice: The Relations Between Governance and Instruction". En *Designing Coherent Education Policy: Improving the System*, S.H. Fuhrman ed., 35-95. San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. 1992-93. "Creating Standards of Practice and Delivery for Learner-Centered Schools". *Stanford Law and Policy Review* 4 (invierno): 37-52.

Elmore, R.F. 1993. "The Development and Implementation of Large-Scale Curriculum Reforms". Trabajo escrito para la American Association for the Advancement of Science, Washington, DC.

Fuhrman, S.H. 1993 "The Politics of Coherence". En *Designing Coherent Education Policy: Improving the System*, S.H. Fuhrman ed., 1-34. San Francisco: Jossey-Bass.

Fuhrman, S.H. y D. Massell. 1992. *Issues and Strategies in Systemic Reform*. New Brunswick, Nueva Jersey: Rutgers University, Consortium for Policy Research in Education.

Marsh, D.D., y A.R. Odden. 1991. "Implementation of the California Mathematics and Science Curriculum Frameworks". En *Education Policy Implementation*, A.R. Odden ed., 219-240. Albany: SUNY.

Massell, D. 1993. "Achieving Consensus: Setting the Agenda for State Curriculum Reform". En *Governing Curriculum*, R. Elmore y S. Fuhrman eds., Washington, DC: ASCD. Próxima publicación.

Massell, D., M. Kirst, C. Kelly, y G. Yee. 1993. "Formulating Content Standards: Case Studies and Implications for National Content Standards". Un informe para la National Education Goals Panel, Washington, DC.

McLaughlin, M.W. 1991. "The Rand Change Agent Study: Ten Years Later". En *Educational Policy Implementation*, A.R. Odden, 143 155. Albany: SUNY Press.

O'Day, J., y M.S. Smith. 1993. "Systemic Reform and Educational Opportunity". En *Designing Coherent Educational Policy*, S.H. Fuhrman ed., 250-312. San Francisco: Jossey-Bass.

Pechman, E.M., y K.G. Laguarda. 1993. *Status of New State Curriculum Frameworks, Standards, Assessments, and Monitoring Systems*. Informe preparado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos. Washington, DC: Policy Studies Associates.

Pence, P., y A. Petrosky. 1992. "Defining Performance Standards and Developing an Assessment for Accomplished English Language Arts Teaching

of Young Adolescents”. Trabajo presentado en la reunión anual del National Council on Measurement in Education, 21 de abril de 1992.

Porter, A.C. 1993. “Defining and Measuring Opportunity to Learn”. Trabajo presentado para la National Governors’ Association, Washington, DC.

Porter, A.C. 1993. “School Delivery Standards”. *Educational Researcher* (junio-julio): 24-30.

Smith, M.S. y O’Day, J. 1991. “Systemic School Reform”. En *The politics of Curriculum and Testing*, S.H. Fuhrman y B. Malen eds., 233-267. Filadelfia, PA: Falmer Press.