

LA CREACIÓN Y EL USO DE ESTÁNDARES PARA NIÑOS MENORES DE TRES AÑOS EN CONTEXTOS DESFAVORECIDOS ¿REALIDAD O FICCIÓN?

Sonia Rivas Borrell
Universidad de Navarra

RESUMEN

Esta comunicación plantea la cuestión si se deben y se pueden formular de estándares de calidad para niños menores de tres años en contextos desfavorecidos. Para resolver esta cuestión se aborda el tema dando respuesta a varias preguntas: ¿Hasta qué punto conviene que en etapas como ésta existan estándares que aseguren la calidad educativa sin minusvalorar al grupo como unidad de aprendizaje y al individuo? ¿Con qué fin se pueden utilizar los estándares y a quiénes sirven? ¿Cómo deberían ser estos estándares y qué deberían incluir? La comunicación concluye señalando que el correcto uso de los estándares puede suponer un beneficio tanto al individuo como al grupo, de la misma forma que puede proporcionar una estructura coherente de ayuda al profesional.

PALABRAS CLAVE: Estándares, Educación Preescolar, Calidad, contextos desfavorecidos.

KEYWORDS: Standards, Infant-Toddler education, quality, disadvantageous settings.

1. INTRODUCCIÓN

Estamos viviendo una época en la que el término calidad está cada vez más en uso. Este vocablo, que se empezó utilizando en el ámbito económico, se ha convertido desde los años ochenta en un tópico de uso frecuente en distintos terrenos, entre ellos el educativo. Tal es su importancia en este contexto que la legislación educativa actual con-

cede un gran esfuerzo a la búsqueda y el fomento de la educación y formación de calidad en todas sus etapas (Proyecto de Ley Orgánica de Educación, 2005), entendida ésta como una cualidad inherente del sistema educativo. Como ha señalado el MECD (2002): “La propia noción de calidad educativa constituye un ejemplo de concepto polifacético y polimórfico que, adoptando una perspectiva analítica, se manifiesta en una pluralidad de componentes o de factores de calidad: sin embargo, ninguno de ellos resulta suficiente para aprehender el concepto”. En efecto, por ser un concepto multidimensional, relativo y enlazado con el contexto para ser definido, y porque parece complejo aunar en una sola definición todas las facetas que lo engloban, se pueden enumerar los atributos que el término engloba. Se habla de calidad como sinónimo de excelencia, de perfección, de coherencia, de valor de algo en sí mismo (RAE, 2005); como sinónimo de medición de un resultado final en concordancia con determinadas especificaciones presentes en un proceso, es decir, el ajuste a un propósito; como relativo a los factores esperados por los clientes, o por la buena relación coste-beneficio o coste-valor.

En cualquier caso, para poder juzgar si una intervención es de calidad necesitamos conocer los marcadores a partir de los cuales se determina el logro de determinados parámetros. Es en este contexto donde empleamos el concepto de *estándar*. Por lo polifacético de este término, se encuentran definiciones que se refieren tanto a lo que es como a lo que no es. La voz estándar (RAE, 2005) se refiere a aquello “que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia”, así como a “tipo, modelo, patrón o nivel”. Extrapolando las definiciones al ámbito educativo cabría considerarlos como los elementos objetivos que establecen las bases de acuerdo para juzgar una actuación en el seno de la comunidad evaluativa (Le Compte, 1995), y que a su vez nos ayudarían a adecuar las pautas de actuación dentro de cualquier intervención. Del mismo modo, Yen y Henderson (2002) han definido estándar como una guía detallada de elementos que persiguen una educación de calidad. Asimismo, NAEYC considera que estándares son las herramientas que pueden ser útiles para desarrollar programas individuales, estatales o locales con el fin de ayudar a evaluar la calidad educativa de determinados contextos y estructurar un servicio de alta calidad (Zan, 2005). Sin embargo, en ocasiones se han confundido o han funcionado como otros elementos, como es el currículum o como listas o elencos de elementos que se dan en la práctica (Kagan y Scout-Little, 2004).

En cualquier caso, si nos centramos exclusivamente en el período de preescolar, observamos que existe una estrecha relación entre los altos niveles de calidad mostrados en los centros y la presencia o ausencia de determinados estándares. En ese sentido, la mejora de la calidad educativa pasará por encontrar los elementos objetivos y fiables que podamos utilizar como criterios generales de orientación y de comparación de nuestras actuaciones educativas y de decisión (Intxausti, 2000). Sin embargo, este proceso no es tan inmediato como a simple vista puede parecer. Goffin (2003) señala que para generalizar socialmente el uso de estándares se debe pasar por cuatro fases: la creación de estándares; la aplicación y del desarrollo de criterios de aplicación; el desarrollo de ins-

trumentos de evaluación que acrediten el uso concreto de esos estándares; y las futuras recomendaciones sobre el uso de los estándares y la fijación de criterios para su aprobación. En España nos encontramos aún en la fase de la creación de estándares, por lo que esta comunicación se abordará únicamente desde esta perspectiva.

Los investigadores de países que llevan años tratando de encontrar estándares que garanticen la calidad educativa se muestran recelosos. Por un lado, y si bien son optimistas en el hecho de que es necesario encontrar y de definir los estándares que realmente sean capaces de reflejar la calidad de las intervenciones, por otro, parecen estar muy preocupados por la puesta en escena de dichos estándares, es decir, por encontrar el mejor modo de concretar los aspectos de la realidad cotidiana en elementos evaluables. No es tarea fácil saber cuál es la mejor manera de juzgar la calidad de una intervención educativa cuando confluyen variables de distinta naturaleza, y más cuando se trata de encontrar indicadores que sirvan para analizar el ciclo de preescolar, período que tiene añadidas ciertas peculiaridades que hacen más compleja esta tarea. Y si a ello sumamos la tarea de querer aplicar los estándares en el primer nivel y a contextos desfavorecidos, cabría preguntarse: ¿Hasta qué punto convendría que en etapas como ésta existieran estándares que aseguraran la calidad educativa? ¿Con qué fin se podrían utilizar y para quienes? En el caso que fuera afirmativa la respuesta, ¿Cómo deberían ser estos estándares y qué deberían incluir?

Esta comunicación tratará de dar respuesta a estos aspectos. Se enmarcará el tema de los estándares partiendo de dos disyuntivas para delimitar, en primer lugar, en qué sentido es útil emplear los estándares en la educación preescolar, con qué fin y a quienes van dirigidos. En segundo lugar se mencionará cómo y qué deberían incluir la formulación de estándares en preescolar para concluir, en tercer lugar, ofreciendo ciertas pautas de actuación concretas respecto a la construcción de estándares.

2. DOS DISYUNTIVAS COMO PUNTO DE PARTIDA

El uso de los estándares en educación se enmarca en el ámbito de la metodología didáctica, en concreto en el terreno de la evaluación educativa. Como señalaba Pérez Juste (1995, p. 82), “La evaluación pedagógica consiste en la valoración, a partir de criterios de referencia preespecificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora”. En este sentido, la evaluación constituye el vehículo a través del cual se puede relacionar el aprendizaje con la enseñanza, y los estándares serán las guías, los criterios de referencia que se emplean para juzgar este proceso y tomar las decisiones de mejora que sean pertinentes. Por tanto, la actividad evaluativa va a ser la condición *sine qua non* para poder juzgar una intervención y, por consiguiente, para conocer su calidad. En consecuencia, se justifica que

se construyan los estándares o “criterios de referencia” a los que aludía Pérez Juste (1995) en su definición, para conocer la bondad de las intervenciones.

Teniendo claro este punto de partida y trasladando estos dos aspectos a la realidad de preescolar nos encontramos con dos disyuntivas: la primera cabría plantearse entre la *necesidad* de garantizar la calidad de la educación en una etapa no obligatoria a través de la evaluación de sus intervenciones, y la *obligatoriedad*, en cuanto que la evaluación es el único modo de garantizar la calidad de las intervenciones, que resulta un fin deseable en sí mismo (Rivas, Sobrino y Peralta, 2005).

Como se señalaba en la LOCE (2002, Preámbulo): “la mejora de la calidad va a estar vinculada a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto”. A su vez, el R.D. 828/2003, art. 5.2. señala que la educación debe ser objeto de evaluación con el fin de garantizar la calidad educativa en sus intervenciones, además de que la Inspección de Educación deberá supervisar los aspectos educativos. Desde este punto de vista, cualquier etapa educativa obligatoria debería ser objeto de evaluación si se deseara garantizar el principio de calidad en sus actuaciones. Sin embargo, la educación preescolar está compuesta por unos años obligatorios y otros de no obligatoriedad. En consecuencia, que la evaluación de la primera etapa de preescolar es una actividad no obligatoria, aunque sí aconsejable, y por consiguiente, la búsqueda de la calidad en esta etapa pasaría a un segundo plano.

La segunda disyuntiva aparece cuando tratamos de evaluar el contenido de los estándares. Se entiende por evaluación el “proceso sistemático, planificado y dirigido a identificar, obtener y analizar la información de cualquier acontecimiento educativo de una forma fiable y válida tras una comparación con determinados parámetros de referencia. Dicha información ha de servir de base para emitir un juicio de valor que permita tomar decisiones que se dirijan hacia la mejora y optimización de cualquier elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje con carácter retroalimentador” (Rivas, 2004). Van a ser los estándares los elementos que nos ayuden a enjuiciar la situación de enseñanza aprendizaje que estemos valorando. Sin embargo, los estándares no son fáciles de cuantificar: necesitamos de otros elementos, los indicadores, que hagan “medible” y traducible en datos la realidad. Desde esta lógica, puede ser que lo que no se han definido como estándar y concretado a través de indicadores, porque no ha sido cuantificable, cobre menos valor delante de la toma de decisiones final, y por tanto, a la hora de valorar la calidad de la educación. Por tanto, será fundamental que los estándares sean capaces de englobar la totalidad de la realidad.

Si bien la solución puede ser encontrar los estándares adecuados que nos ayuden a aumentar la calidad de las intervenciones vistas en su totalidad, y que permitan establecer un enfoque integral y global para la gestión de la calidad ¿Se puede aplicar este principio a la etapa de preescolar? ¿En qué sentido?

3. EL INDIVIDUO, EL GRUPO Y LOS ESTÁNDARES EN PREESCOLAR, ¿SON REALIDADES INCOMPATIBLES?

En el fondo, cualquier educador cuando se plantea el uso de los estándares en la educación se está preguntando si el individuo y su conocimiento se pueden estandarizar, es decir, se pueden comparar con un criterio de referencia para establecer categorizaciones y actuar en consecuencia.

Por un lado, aparece la idea de que se debe pensar en el grupo como tal, dado que somos seres sociales que actuamos en conjunto, y necesitamos tener ciertos criterios de juicio similares para todos para poder funcionar en la sociedad. De alguna manera podría decirse que pertenece al ámbito de la justicia social.

Por otro lado, surge la idea de que el individuo, en este caso el alumno, debe considerarse como ser único e irreplicable, y su ritmo de aprendizaje y su situación personal no es ni puede ser comparable con la de otras personas, y mucho menos con un criterio de referencia estandarizado. Es decir, la individualidad debe ser respetada y fomentada en la educación.

Aunque en teoría es fácil defender esta idea, en la práctica es difícil encontrar la justa medida entre el respeto a la individualidad y al grupo como unidad de aprendizaje a través de estándares. Podríamos pensar que el estándar, como medida de comparación, perjudica al grupo como tal y al individuo dentro de ese grupo, pero también cabría considerar si el estándar puede ayudar al individuo dentro del grupo.

Cada individuo tiene un papel dentro del grupo como unidad de aprendizaje, pero no sólo como unidad instructiva, sino sobre todo formativa. El grupo como tal fomenta determinados aprendizajes en el individuo que sin él no se podrían conseguir. En este sentido, en vez de concebirse los estándares como un elemento negativo en contextos desfavorecidos, podrían contemplarse como un elemento positivo que puede ir orientado a la adquisición de competencias tanto a nivel individual y a nivel grupal. Por un lado, cabría hablar de estándares que especificaran las competencias individuales que se adquieren gracias al grupo como unidad formativa e instructiva; por el otro, podría hablarse de estándares que detallaran qué competencias grupales se adquieren gracias a las distintas competencias individuales. En este sentido, ni los conceptos de grupo, de individualidad o de estándar, aparecen como reñidos.

4. ¿CON QUÉ FIN SE PUEDEN UTILIZAR LOS ESTÁNDARES Y PARA QUIÉNES?

El objetivo último de los estándares es el de proporcionar a los profesionales la información necesaria y útil en la práctica diaria para poder tomar decisiones de mejo-

ra. Esas decisiones de mejora pueden dirigirse al menos a tres agentes educativos distintos (Delandshere y Arens, 2001): la institución escolar, el profesorado, y el alumnado. Por tanto, la formulación de estándares será diferente en función de los agentes hacia los que se encaminen.

4.1. Los estándares dirigidos a valorar la calidad de la institución escolar pueden responder a los siguientes propósitos: (1) Proveer información válida y específica sobre el desarrollo de los procesos y sobre los resultados obtenidos en un determinado centro; (2) Permitir el análisis de la realidad para la emisión de juicio, bien sobre una parte, bien sobre todo el sistema educativo; (3) Aportar información para el establecimiento de planes de mejora; (4) Valorar la evolución del funcionamiento del centro a lo largo del tiempo (Van den Berghe, 1997); (5) En la medida de lo posible, poder realizar comparaciones con otros centros en el ámbito autonómico, nacional, e internacional.

4.2. Los estándares centrados en la figura del profesor sirven para: (1) Conocer qué tipo de preparación *preservice* o *inservice* es interesante que el profesor tenga. Sin esta información es complicado establecer un plan de formación del profesorado; (2) Utilizar los estándares como elementos válidos y fiables para analizar su docencia e incidir de este modo en procesos de mejora (McLaughlin y Shepard, 1995).

4.3. Los estándares centrados en la figura del alumno pueden servir para: (1) Verificar si el alumno está haciendo progresos basándose en el resultado final obtenido (Kagan y Scout-Little, 2004); (2) Como herramienta que, utilizada de modo voluntario por el profesor, ayuda a saber qué capacidades son incompatibles, correctas o incorrectas en el desarrollo del niño; (3) Asegurar que todos los niños llegan a la escuela con similares estrategias y habilidades, como punto de partida de lo que deben ser capaces, qué deben saber y qué deben hacer; (4) Como guía de la evaluación y de la instrucción (Newman y Roskos, 2005).

Sean cuales sean los agentes hacia los que se encaminen los estándares y los fines que éstos pretendan, las principales reticencias aparecen al intentar definir y acotar su contenido (Bodrova, Painter y Leong, 2001; Cress, 2004). En el caso concreto, si intentamos formular estándares para niños menores de tres años que se encuentran en entornos desfavorecidos nos puede preocupar que el estándar refleje los objetivos que el grupo como tal deba alcanzar sin perder de vista que se trata de garantizar la calidad de la enseñanza. Varios autores han lanzado varias recomendaciones para que se reduzca la variabilidad en la formulación y en la interpretación de estándares.

5. ¿CÓMO SE DEBERÍAN DEFINIR LOS ESTÁNDARES Y QUÉ DEBERÍAN INCLUIR?

Mientras hay estándares que identifican claramente qué se debe aprender o lograr, otros corren el riesgo de describir simplemente lo que se espera que se consiga. Esta inconsistencia deja entrever que no se sabe muy bien formular estándares a la vez que esa duda puede producir frustración a la hora de aplicarlos por parte del profesorado (Bodrova y cols., 2001). Para reducir la variabilidad en la formulación e interpretación de los estándares, éstos deberían cumplir los siguientes requisitos:

1.- *Los estándares han de estar bien definidos y acotados, ofreciendo la suficiente claridad y direccionalidad.* No deberían ser tan generales o vagos que forzaran a los agentes educativos a tomar decisiones incómodas e injustas, ni tampoco acotar tanto el terreno que no se dejara espacio para la creatividad del profesor a la hora de enseñar (Stott, 2003).

2.- *Los estándares han de ser específicos.* Han de permitir emitir un juicio de valor sobre la parte específica que queremos evaluar y no sobre el todo.

3.- *Los indicadores pueden ser interpretados de forma ambigua pero no pueden ser manipulados, de modo que den lugar a malentendidos.* Cualquier profesor en preescolar, como es el caso, debería llegar a la misma interpretación a partir de la información recogida.

4.- *Los estándares han de ser válidos y apropiados al desarrollo del niño.* Un estándar sería válido cuando inequívocamente correlaciona positivamente o negativamente con la característica que queremos medir con él.

5.- *Los estándares han de ser útiles o relevantes.* Han de aportar información sobre los aspectos del sistema que pretendemos caracterizar y han de estar dirigidos a valorar nuestros objetivos o criterios de calidad.

6.- *Los estándares han de ser precisos.* Un estándar es preciso cuando siempre que lo utilizamos para emitir un juicio nos aporta la misma información y nos conduce a las mismas conclusiones, con independencia de la persona que lo utilice.

7.- *Los estándares han de tener perdurabilidad.* Han de ser perdurables en el tiempo para que puedan ser utilizados varias veces para observar la evolución del fenómeno observado a lo largo del tiempo.

8.- *Los estándares deben ser viables.* La información ha de poderse obtener de forma asumible y efectiva con los recursos de que se dispone.

9.- *Los estándares deben ser comprensivos, a la vez que inclusivos y articuladores*, de tal modo que cada ciclo o nivel incluyera los estándares de ciclos anteriores. Por tanto, el conjunto de todos los estándares deberían proveer información integral sobre todas las partes del sistema evaluado.

10.- *Los estándares deben reflejar que se está adquiriendo un progreso en el conocimiento*. Considerando que el desarrollo supone un continuo de manifestaciones, más que simples objetivos aislados, los profesores deben favorecer que sus estudiantes vayan alcanzando ese conocimiento progresivamente, en diferentes estadios del desarrollo.

6. CONCLUSIONES

En esta comunicación se ha analizado el empleo de los estándares de calidad para niños menores de tres años en contextos desfavorecidos, como las pautas de actuación objetivas que sirven para guiar determinada conducta con el fin de tomar decisiones de mejora. Se ha mostrado que el correcto uso de los estándares puede suponer un beneficio tanto al individuo como al grupo, de la misma forma que proporciona una estructura coherente de ayuda al profesional a encaminar su enseñanza. El gran reto con el que nos encontramos en este momento está en determinar qué indicadores y estándares son los más adecuados para valorar la calidad en la etapa de preescolar, para que, una vez definidos, podamos empezar a formar al profesorado en su correcto uso e interpretación. Si nos planteamos que la realidad educativa española contempla cada vez más unas diversidades culturales muy marcadas, con alumnos que provienen de países con tradiciones culturales muy diversas, con situaciones personales complejas y con entornos desfavorecidos por definición, nos encontramos con que urge que las estructuras y el sistema educativo se planteen esta situación. En consecuencia los estándares bien utilizados, pueden ser la clave que nos ayude a respetar la diversidad del estudiante y la individualidad de cada uno con sus particularidades en el entorno escolar.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Proyecto de Ley Orgánica de Educación (2005). *Proyecto de Ley Orgánica de Educación*. Boletín Oficial de las Cortes Generales, nº 46-13, del 26 de diciembre de 2005.
- Bodrova, E.; Paynter, D. E.; Leong, D. (2001). Standards in the early childhood classroom. *Principal*, 80:10-15.
- Cress, S. W. (2004). Assessing Standards in the “Real” Kindergarten Class. *Early Childhood Education Journal*, 32:95-99.
- Delandshere, G.; Arens, S. A. (2001). Representations of teaching and standards-based

- reform: are we closing the debate about teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 17:547-566.
- Goffin, S. G. (2003). *Toward new early childhood program standards and NAEYC accreditation as Standard-bearer. Young Children*, 58:74-75.
- Goffin, S. G.; Brush, L. R. (2004). Assessing early childhood programs' compliance with NAEYC's new early childhood program standards. *Young Children*, 59:72-73.
- Hatch, J. A. (2002). Accountability shove down: resisting the standards movement in early childhood education. *Phi Delta Kappan*, 83:457-462.
- Kagan, S. L.; Scott-Little, C. (2004). Early Learning Standards: Changing the Parlance and Practice of Early Childhood Education? *Phi Delta Kappan*, 85:388-396.
- Le Compte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*. Consultado en <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm> en 18 de marzo de 2006.
- LOCE (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE*, 307.
- McLaughlin, M.; Shepard, L. A. (1995) *Improving education through standards based reform. A report by the national academy of education panel on standards-based education*. Stanford: National Academy of Education.
- MEC (2002). Consultado en http://www.mec.es/calidad/gestion_escolar1.htm el 10 de mayo de 2002.
- Neuman, S. B.; Roskos, K. (2005). The state of pre kindergarten Standards. *Early Childhood Research Quarterly*, 20:125-145.
- Perez Juste, R. (1995). Evaluación de programas educativos, En A. Medina; L. M. Villar (Eds.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (pp. 73-106). Madrid: Universitas, S.A.
- RAE (2005). Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. Consultado en www.rae.es en 18 de marzo de 2006.
- RD 828/2003. Real Decreto 828/2003, de 27 de junio, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar. *BOE*, 156.
- Rivas, S. (2004). Propuesta de indicadores para valorar la calidad de los programas de educación preescolar. *Estudios Sobre Educacion*, 6:89-105.
- Rivas, S.; Sobrino, A.; Peralta, F. (2005). La evaluación como garantía de calidad en educación preescolar. *Revista Española de Pedagogía*, 232,
- Solomon, P. G. (1998). *The curriculum bridge: from standards to actual classroom practice* California: Thousand Oak and Corvin Press.
- Stott, F. (2003). Making Standards Meaningful. *Scholastic Early Childhood Today*, 8:19-20.
- Van den Berghe, W. 1997. Indicators in perspective. The use of quality indicators in vocational education and training. *CEDEFOP- Office for Official Publications of the European Communities*.
- VVAA (1999). Child outcomes when child care centers classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health*, 89:1072-1077.

- Yen, W. M.; Henderson, D. L. (2002). Professional standards related to using large scale state assessments in decisions for individual students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35:132-137.
- Zan, B. (2005). NAEYC accreditation and high quality preschool curriculum. *Early Education and Development*, 16:85-102.