

El currículo de la etapa de educación Primaria en Aragón: implicaciones en la evaluación objetiva del alumnado

Ignacio Polo Martínez

Inspector de Educación del Servicio Provincial de Educación de Huesca
 ipoloma@aragon.es

La reciente publicación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa¹ (LOMCE), ha conllevado cambios significativos en los elementos curriculares y en las competencias que sobre ellos corresponden al Gobierno, al Ministerio, a las Administraciones Educativas, a los Centros educativos no universitarios, y a los propios docentes.

El currículo básico de las diferentes áreas de la Educación Primaria se ha organizado partiendo de los objetivos propios de la etapa y de las competencias que se van a desarrollar a lo largo de la educación básica, mediante el establecimiento de bloques de contenidos en las áreas troncales, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en todas las áreas, que serán los referentes en la planificación de la concreción curricular y en la programación docente.

En este artículo nos centraremos en el análisis de aquellos elementos que se han declarado como los referentes para la evaluación del alumnado: los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables.

A efectos del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria² (artículo 2.1), se entenderá por:

- a) Estándares de aprendizaje evaluables: especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.
- b) Criterios de evaluación: son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura.

El artículo 6 bis de la LOMCE determina la distribución de competencias sobre definición y grado de concreción de estos referentes de la evaluación del alumnado. En la tabla 1 se muestran las diferentes competencias del

Gobierno, Ministerio, Administración Educativa, centros educativos y docentes en la determinación de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.

Tabla 1. Diferentes competencias del Gobierno, Ministerio, Administración Educativa, centros educativos y docente en la determinación de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

AGENTES REGULADORES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
GOBIERNO	<i>Determinar los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes.</i>	<i>Determinar los estándares de aprendizaje evaluables del bloque de asignaturas troncales. Determinar los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas específicas</i>
MINISTERIO	<i>Determinar los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes, en relación con los contenidos de los bloques de asignaturas troncales y específicas.</i>	NO SE LE ASIGNAN COMPETENCIAS
ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS	<i>Complementar los criterios de evaluación relativos a los bloques de asignaturas troncales y específicas, y establecer los criterios de evaluación del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica.</i>	<i>Establecer los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica.</i>

¹ BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

² BOE núm. 52 del 1 de marzo de 2014.

CENTRO	SIN COMPETENCIAS ³	SIN COMPETENCIAS
DOCENTES	Los maestros evaluarán los aprendizajes del alumnado para lo que establecerán indicadores de logro en las programaciones docentes ⁴ .	

La LOMCE en su Disposición adicional trigésima quinta, titulada Integración de las competencias en el currículo, establece que:

"El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte promoverá, en cooperación con las Comunidades Autónomas, la adecuada descripción de las relaciones entre las competencias y los contenidos y criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas a partir de la entrada en vigor de esta Ley Orgánica".

Sin embargo, dicha relación no ha sido establecida en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

A nivel nacional, el referente más próximo a esta relación de elementos curriculares lo ha aportado el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), desde el Centro Nacional de Investigación e Innovación Educativa (CNIIE), a través del programa COMBAS⁵ (Competencias Básicas⁶)⁷.

La finalidad del proyecto es asegurar y mejorar el aprendizaje de las competencias básicas, así como su evaluación y reconocimiento, mediante un **desarrollo del currículo y una mejora de su organización**⁸. Con dicho

³ Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Artículo 3.2. Las Administraciones educativas fomentarán y potenciarán la autonomía de los centros, evaluarán sus resultados y aplicarán los oportunos planes de actuación. Los centros docentes desarrollarán y complementarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía.

⁴ Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Artículo 12.1.

⁵ <http://www.mecd.gob.es/cniie/proyectos/competencias-basicas.html>

⁶ Proyecto de Integración Curricular de las Competencias Básicas 2011/2014

⁷ El Programa COMBAS se construyó a partir de las experiencias llevadas a cabo en la provincia de Zaragoza entre los años 2008 y 2010. En esos dos cursos se planteó un programa de formación sobre las competencias básicas a los docentes de la provincia de Zaragoza en el que participaron 150 centros y 1000 docentes.

⁸ Este programa ha tenido su adaptación en las comunidades autónomas de Andalucía, Extremadura, La Rioja, Navarra, Valencia y Galicia:

- Comunidad Autónoma de Extremadura: 165 centros y convocatoria 3^a.
- Comunidad Autónoma de Andalucía: 130 centros y convocatoria 3^a.
- Comunidad Autónoma de La Rioja: 26 centros y convocatoria 2^a.
- Comunidad Autónoma de Galicia: 110 centros y convocatoria 1^a.
- Comunidad Autónoma de Valencia: 82 centros y convocatoria 1^a.

programa se genera una evaluación basada en competencias. Se impulsa, por un lado, la evaluación criterial (basada en los criterios de evaluación) y el reconocimiento de las competencias básicas adquiridas, e impulsa la utilización de procedimientos, instrumentos y criterios que aumenten la transparencia, tanto del proceso de evaluación de los aprendizajes como del de promoción. Por otro, se promueven sistemas de evaluación que permitan analizar la adecuación del método de enseñanza empleado, elaborando indicadores de logro de los procesos de enseñanza aprendizaje y que estos tengan un impacto social. De manera concreta, en su fase A3, el programa plantea la concreción de los criterios de evaluación en indicadores de evaluación (estándares) con el fin de que, a través de su asociación con las competencias⁹, se pueda llegar a evaluar áreas-materias y competencias desde un mismo referente.

Este proyecto ministerial ha intentado (1) facilitar la labor docente del profesorado en el proceso de planificación y desarrollo de la enseñanza, a través de la relación entre los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias, hasta la concreción de los indicadores de evaluación (ver tabla 2), (2) unificar los indicadores de evaluación (estándares) que se aplican al proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes centros educativos, (3) facilitar el diseño de instrumentos de evaluación y criterios de calificación, (4) proponer una mejora técnica en la atención a la diversidad del alumnado, (5) intentar promover la conexión entre las evaluaciones externas y las evaluaciones curriculares de áreas-materias y (6) facilitar la identificación de los aprendizajes imprescindibles.

El referente más cercano en la Comunidad Autónoma de Aragón sobre la visión operativa de los criterios de evaluación es la expuesta en el documento que se publicó en el año 2013 con el título de Pautas para la Elaboración de la Programación Didáctica en la etapa de Primaria¹⁰ (basado en el Proyecto COMBAS del MECD-CNIIE). Dicho documento ha facilitado la labor docente, que implicaba que desde cada una de las áreas se debiera establecer la relación entre objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas, hasta llegar a concretar los indicadores de evaluación y los mínimos exigibles. Dicha relación de elementos curriculares se resume en la imagen 1:

Sin embargo, esa labor ha sido acometida desde los centros educativos con un resultado desigual por:

Comunidad Foral de Navarra: 28 centros y convocatoria 1^a.

⁹ A través del Perfil de Área (conjunto de indicadores-estándares de un área-materia relacionados con las distintas competencias) y Perfil Competencial (conjunto de indicadores-estándares de varias áreas-materias relacionados con la misma competencia).

¹⁰ Secretaría General Técnica del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

Tabla 2. Ejemplo de mapa de relaciones curriculares establecido por el MECD a partir del Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (documento elaborado desde el Programa COMBAS: documento puente)

Mapa de Relaciones Curriculares
Ciclo / Nivel 3º CICLO (Educación Primaria)
Área / Materia: Lengua Castellana y Literatura

Objetivos	Contenidos	Criterios de Evaluación	CCBB	Indicadores - Competencias
3. Utilizar la lengua para relacionarse y expresarse de manera adecuada en la actividad social y cultural, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.	<p>Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar</p> <p>1.1.Participación y cooperación en situaciones comunicativas de relación social especialmente las destinadas a favorecer la convivencia (debates o dilemas morales destinados a favorecer la convivencia), con valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral (turnos de palabra, papeles diversos en el intercambio, tono de voz, posturas y gestos adecuados).</p> <p>1.4. Valoración de los medios de comunicación social como instrumento de aprendizaje y de acceso a informaciones y experiencias de otras personas.</p> <p>1.7.Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.</p> <p>1.9.Utilización de la lengua para tomar conciencia de las ideas y los sentimientos propios y de los demás y para regular la propia conducta, empleando un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.</p> <p>Bloque 2. Leer y escribir: Comprensión de textos escritos</p> <p>2.8. Interés por los textos escritos como fuente de aprendizaje y como medio de comunicación de experiencias y de regulación de la convivencia.</p> <p>Bloque 2. Leer y escribir: Composición de textos escritos</p> <p>2.13.Valoración de la escritura como instrumento de relación social, de obtención y reelaboración de la información y de los conocimientos.</p>	1. Participar en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guardar el turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.	CCLI CSYC CPAA CAIP	<p>LCYL1.1. Participa en situaciones de comunicación del aula guardando el turno de palabra. (CCLI,CSYC)</p> <p>LCYL1.2. Participa en situaciones de comunicación del aula organizando el discurso. (CCLI,CPAA,CAIP)</p> <p>LCYL1.3. Participa en situaciones de comunicación del aula escuchando las intervenciones de los otros. (CCLI,CSYC,CPAA,CAIP)</p> <p>LCYL1.4. Participa en situaciones de comunicación del aula incorporando las opiniones de los demás. (CCLI,CSYC,CAIP)</p>

1. Ni las relaciones establecidas entre los elementos curriculares ha sido las mismas.
2. Ni los indicadores de evaluación determinados a partir de los criterios de evaluación han sido los mismos para cada una de las áreas en los diferentes ciclos.
3. Los indicadores de evaluación finalmente establecidos se han reducido, en algunos casos, a partes analíticas de un criterio de evaluación, provocando una evaluación (y consecuentemente, un proceso de aprendizaje) centrados en "saber", y no tanto, en "saber hacer".
4. Ante esta propuesta analítica, resultaba complicado establecer, de entre el conjunto de indicadores de evaluación, los indicadores mínimos exigibles.

Esta disparidad en el resultado final de la propuesta de relaciones curriculares podía suponer, en algún caso, la existencia de diferencias significativas en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación del alumnado de esta comunidad autónoma.

Los estándares de aprendizaje evaluables, como base de una evaluación criterial, centran la nueva propuesta curricular tanto a nivel del Ministerio¹¹, como de la Comunidad Autónoma de Aragón. Este posicionamiento

curricular viene avalado por diferentes estudios (Ravitch, 1996; Muñoz, 1997; Talis, 2009; Morgan, 2011; McKinsey, 2012; PISA, 2012; entre otros), que demuestran que el futuro próximo de la educación pasa necesariamente por la implantación de estándares de aprendizaje en los diseños curriculares. La tendencia a extender el alcance de los estándares es global. Los estándares pueden mejorar el rendimiento académico del alumnado, definiendo claramente qué debiera enseñarse y qué clase de desempeño escolar priorizado se espera. Tener estándares en las áreas curriculares es sentar una base común. Cualquier país o región que desee mejorar su sistema educativo debe entrar en la definición exigente de estándares de aprendizaje y su asociación a la evaluación del alumnado (interna y externa).

Es por ello que, desde las competencias atribuidas a las Administraciones Educativas en la LOMCE y el Real Decreto 126/2014, y con el claro objetivo de (1) facilitar la labor docente, y (2) de unificar la propuesta curricular en todos los centros educativos, el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de Aragón, a propuesta de la Inspección Educativa¹², decidió iniciar un

¹¹ Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa.

¹² El 15 de noviembre de 2013, el Inspector de Educación del Gobierno de Aragón Ignacio Polo Martínez propuso, en una reunión presencial en la sede del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte en Zaragoza, el diseño y ejecución del proyecto al Director General de Política Educativa y Educación Permanente, al Director General de Ordenación Académica y al Director de la Inspección de Educación.

Tabla 5. ESQUEMA ORIENTATIVO PARA LA PRESENTACIÓN DE LA CONCRECIÓN DE UN CRITERIO DE EVALUACIÓN.

CRITERIO DE EVALUACIÓN (CE) (Orden de 9 de mayo de 2007)	Competencia Básica (CB) (Orden de 9 de mayo de 2007)								Objetivo (Orden de 9 de mayo de 2007)		Bloque de Contenido (BC) (Orden de 9 de mayo de 2007)		CONCRECIÓN DEL CRITERIO DE EVALUACIÓN (Indicadores)	ASOCIACIÓN DE CADA INDICADOR CON ALGUNA DE LAS CCBB RELACIONADAS CON EL CRITERIO DE EVALUACIÓN	MÍNIMO EXIGIBLE (Preciso y explícito)
	CCLI	CMAT	CMIF	TIOD	CSYC	OCYA	CPAA	CAP	Nº	Redacción	Nº	Redacción			

Esta asociación debe ser limitada muy en cuenta por el docente, ya que condicionará el PERFIL COMPETENCIAL del área en la evaluación compartida de las CCBB

El docente deberá relacionar el C.E. con algunas de las 8 competencias. El criterio de asociación debe ser restrictivo, es decir, cada C.E. suele estar asociado a 1 o 2 competencias. Sólo en algún caso aparece relacionado con hasta 3 competencias básicas

En este momento, el docente selecciona el objetivo que está relacionado con el C.E.

En este momento, el docente selecciona el bloque de contenido que está relacionado con el C.E., y el aspecto concreto de dicho bloque

¿Qué voy a observar en mi alumnado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad didáctica-proyecto?

Finalmente, el docente deberá, teniendo en cuenta los aspectos curriculares anteriores, definir de manera precisa y explícita el nivel de aprendizaje que el alumnado deberá lograr para tener un resultado de Suficiente en el área. Suele ser muy útil el diseño de rúbricas para establecer dicho nivel de aprendizaje. Esta será la información que deberá ser comunicada al alumnado y sus familias antes de comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El conjunto de los mínimos exigibles supondrá los aprendizajes IMPRESCINDIBLES que el alumnado ha de adquirir para superar un curso.

Sin duda es la fase más compleja de la concreción del currículo. La experiencia del docente y el conocimiento de contexto son determinantes en el ajuste del mínimo exigible.

La evaluación inicial al alumnado puede permitir al docente ajustar, en su caso, la definición de los mínimos exigibles previstos para la unidad didáctica-proyecto.

La revisión mensual de la programación didáctica debería suponer una nueva oportunidad para revisar la adecuación de los mínimos exigibles.

PERFIL COMPETENCIAL: Conjunto de indicadores de diferentes áreas que están relacionados con una CB. Aquellas áreas que tengan más criterios de evaluación (por lo tanto indicadores), relacionados con una CB, serán las que tengan mayor valor ponderado en la calificación compartida de dicha CB.

proyecto de mejora del currículo de la etapa de Educación Primaria. El proyecto ha sido liderado por la Dirección General de Ordenación Académica en colaboración con la Dirección de Política Educativa y Educación Permanente.

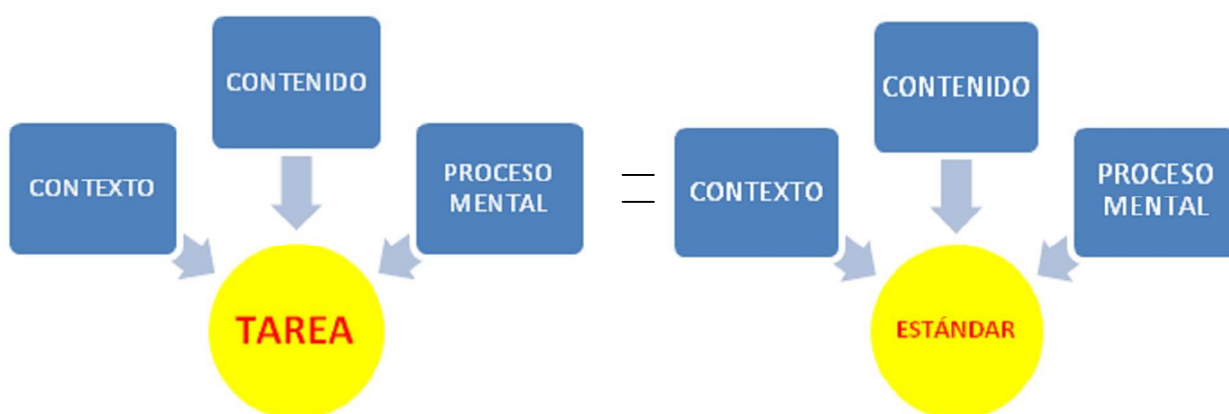
Dicho proyecto no sólo tiene como objetivo la concreción normativa en Aragón de lo dispuesto en el Real Decreto 126/2014 para la etapa de Educación Primaria. Además, pretende coordinar dicha propuesta curricular con: (1) la que se diseñará para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, (2) la evaluación que se realiza en las etapas que componen la enseñanza básica, (3) el proceso de atención a la diversidad, (4) los planes de mejora de los centros educativos, y (5) un ambicioso proyecto de digitalización de los resultados académicos

del alumnado, que permita a la Administración Educativa la consulta, valoración y gestión de los dichos resultados en tiempo real y el diseño de los planes de mejora institucionales de carácter autonómico.

De manera general, se han determinado para cada una de las áreas de la etapa de Primaria los siguientes elementos curriculares: (1) los objetivos del área, (2) la contribución del área a las competencias clave, y (3) las orientaciones metodológicas asociadas al área. Además, para cada uno de los cursos, se han precisado los contenidos, y la asociación entre los criterios de evaluación, las competencias clave y los estándares de aprendizaje evaluables.

Estas relaciones entre contenidos, criterios de evaluación, competencias clave y estándares de aprendizaje

Imagen 2. Composición de los estándares de aprendizaje evaluables asociados a la resolución de tareas.



han sufrido un proceso de codificación con el objetivo de que las mismas sean trasladadas a los diferentes instrumentos de evaluación.

Quizás el aspecto más determinante de la propuesta curricular de la Comunidad Autónoma de Aragón sea el planteamiento que se ha querido dar a los estándares de aprendizaje. Su redacción vendría dada por la "forma" en que el alumnado, a partir de los contenidos propios del currículo (saber), utiliza los diferentes procesos mentales para superar con éxito, a través de un esquema de acción, una determinada situación o problema contextualizado (saber hacer). En definitiva, una formulación definida, siempre que ha sido posible, desde los siguientes elementos: los **procesos mentales**¹³ (razonar, argumentar, crear,...) que el alumnado deberá realizar, los **contenidos** que necesita dominar y el **contexto** en el que esa tarea se va a desarrollar (reconocible por el alumnado dentro de su vida cotidiana, su realidad social, las características particulares de su región, etc.).

Si los estándares están redactados en clave competencial (incluyendo procesos cognitivos, contexto y contenidos), el potencial formativo que tiene enseñar y aprender sobre esos referentes permite al alumnado implicarse un proceso de aprendizaje en el que, al saber, se le suma el saber hacer (ver imagen 2). Ante este diseño de los estándares, no importa que el docente tenga la tentación de "entrenar" a los alumnos con el fin de que logren buenas puntuaciones en las evaluaciones individualizadas externas, ya que su potencial educativo es máximo. El estándar deja de ser planteado de manera aislada, para plantearlo de manera interrelacionada con otros estándares en tareas competenciales¹⁴.

¹³ Los procesos cognitivos son el factor dinámico de la competencia: el conjunto de operaciones que hace posible la movilización de los recursos disponibles (Programa de Integración de las Competencias Básicas -PICBA- desarrollado por el Ministerio desde el CNIIE-2013, módulo número 4, página 11). Además, forman parte del concepto de competencia que se emplea en todas las pruebas internacionales [PISA (Program for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)] y, aunque pueden recibir denominaciones distintas, en PISA (2006) se definen como capacidades, mientras que en TIMSS (2003) se denominan "dominios cognitivos".

¹⁴ La realización de tareas es un proceso complejo, que, consecuentemente, supone la interacción de diferentes competencias por parte del alumno y de otros factores relacionados con la

Vista la complejidad que conllevaba el diseño de estándares de aprendizaje, estaba claro que esta encomienda debía ser fruto de consensos, acuerdos colectivos y diseñados en espacios altamente especializados. Sólo docentes expertos, conocedores de las potencialidades y debilidades de los marcos curriculares previos, están capacitados para proponer mejoras en los futuros diseños curriculares. Es por ello que el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón ha confiado la elaboración del currículo de Educación Primaria a 36 docentes especializados en cada una de las 12 áreas que la configuran. El proceso de selección de dichos docentes se ha realizado contando, entre otras fuentes de información, con los informes de

la Inspección de Educación asociados a la actuación prioritaria que tiene como objetivo "Supervisar el grado de implantación de las órdenes de evaluación en las distintas etapas educativas". Mediante dicha actuación, se han podido detectar buenas prácticas docentes lo que ha propiciado la posibilidad de proponer maestros y maestras aragoneses con un nivel de cualificación profesional elevado en el ámbito del diseño curricular. Entre las 36 personas, se encontraban docentes pertenecientes a las tres provincias aragonesas, destinadas en centros de ámbito rural y urbano, profesionales de centros públi-

cos y concertados, bilingües y no bilingües, y profesores del ámbito de la Universidad de Zaragoza relacionados directamente con la formación inicial del Grado de Maestro.

Las ventajas fundamentales que presenta la propuesta aragonesa de concreción del currículo para la etapa de Educación Primaria serían:

1. Ha sido hecha por docentes en activo expertos en la etapa educativa.
2. Realiza una apuesta decidida por la mejora del tratamiento metodológico en la etapa. Los principios metodológicos de la orden por el que se establece el currículo y el anexo I de la misma Orden, pautan el

tarea en sí. Al responder a las exigencias que suscita una tarea, el alumno activa las estrategias que son más eficaces para su realización. El alumno adapta, modifica y filtra de forma natural los materiales de entrada, las metas, las condiciones y las restricciones de la tarea para conseguir acoplar sus recursos, sus intenciones y (en un contexto de aprendizaje de la lengua) su estilo particular de aprendizaje. (MCEL, 2002, páginas 155 y 157).

La evaluación a través de los estándares de aprendizaje puede suponer una oportunidad para la mejora del derecho del alumnado a una evaluación objetiva si se asocia a dos aspectos esenciales y, a su vez, complementarios: los aprendizajes imprescindibles y los criterios de calificación

ASPECTOS A DESARROLLAR	OBJETIVO DE LA PROPUESTA	ORIENTACIONES
Graduación de criterios de evaluación	Facilitar al docente la posibilidad de visualizar la concreción de los criterios de evaluación, que se ha realizado por cursos en un proceso que supone rubricar hasta en 6 niveles (uno por curso de la etapa de Primaria) los criterios de evaluación determinados por el R.D. 126/2014 en su Anexo I.	Para la realización de esta labor, han resultado esenciales las aportaciones realizadas desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). En concreto, lo planteado desde sus capítulos 3 (Niveles comunes de referencia), 7 (Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua) y 9 (La evaluación). De la misma forma, aportaciones como las ofrecidas por las Categorías del Dominio Cognoscitivo de la Taxonomía de Bloom, las planteadas por parte de la Comunidad Autónoma de Canarias en su documento "Orientaciones para la descripción del Grado de desarrollo y adquisición de las competencias básicas" (página 7) o los ofrecidos por el Proyecto de Integración de las Competencias del propio Ministerio-CNIE (en su fase A2 y A3) en relación con las rúbricas, sirven de referencia para orientar cómo realizar la graduación de los siguientes elementos curriculares: contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizajes evaluables.
Graduación de estándares de aprendizaje	Facilitar al docente la posibilidad de visualizar la concreción de los estándares de aprendizaje. Dicha concreción se ha realizado por cursos en un proceso que supone rubricar hasta en 6 niveles (uno por curso de la etapa de Educación Primaria) los estándares de aprendizaje determinados por el R.D. 126/2014 en su anexo I. De manera general, las concreciones se han realizado desde 1º de Primaria (6 niveles) o desde 4º de Primaria (3 niveles). Esta concreción se ha realizado, siempre que pedagógicamente ha sido posible, para facilitar la planificación de las propuestas de aprendizaje en las escuelas unitarias y/o en los centros rurales agrupados.	
Perfil de área	Es la identificación del conjunto de estándares de aprendizaje de una determinada área y la asociación de cada uno de ellos con las competencias clave. Permite desarrollar proyectos dentro de la misma área a través de la interrelación de diferentes estándares. Además, es el elemento sobre el que se deberá plantear la atención a la diversidad del alumnado.	La elaboración de estos perfiles pretende orientar y facilitar la evaluación objetiva de las competencias clave a través de los estándares de aprendizaje evaluables. Se ha tomado como referencia el documento "Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. Un Marco de Referencia Europeo", y que es el anexo de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.
Perfil de competencia	Es la identificación del conjunto de estándares de aprendizaje de varias áreas que están relacionados con la misma competencia clave. Se identificará un perfil de competencia para cada una de las competencias clave. Permite desarrollar proyectos interdisciplinares a través de la interrelación de estándares de aprendizaje de diferentes áreas.	

horizonte metodológico próximo al que debe de tender todo docente: las metodologías activas¹⁵.

¹⁵ Metodologías activas: aquellas que promueven una mayor participación e implicación del alumnado, las que generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos y las que facilitan la transferencia de los saberes adquiridos a contextos más heterogéneos.

3. Plantea no sólo la asociación de los elementos curriculares que establece la LOE en su nueva disposición adicional trigésimo quinta, (contenidos, criterios de evaluación y competencias clave), sino también la relación de los mismos con los estándares de aprendizaje.

4. La unificación de los referentes de evaluación asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje: los estándares de aprendizaje evaluables en cada curso serán los mismos en todos los centros educativos de esta comunidad autónoma.
5. La posibilidad de ofrecer al docente una simplificación de su labor profesional de planificación. En concreto, se evita que el docente deba dedicar un tiempo innecesario a elaborar determinados apartados de los documentos institucionales, especialmente de la programación didáctica, lo que permitiría dedicar dicho tiempo a tres labores fundamentales: (1) la definición precisa de la metodología asociada a su actuación docente, (2) el diseño de los instrumentos de evaluación asociados a los estándares de aprendizaje y (3) el tratamiento individualizado de la atención a la diversidad.
6. La atención a la diversidad del alumnado de la etapa de Educación Primaria (tanto desde las medidas de carácter ordinario o no significativas, como aquellas referidas a las adaptaciones curriculares significativas), se plantea desde una mejora técnica basada en la identificación precisa de aquellos estándares en los que pudiera tener dificultades de aprendizaje el alumnado.
7. La definición de los criterios de promoción desde una perspectiva interdisciplinar asociada a los perfiles de las competencias lingüística y matemática y competencias básicas en ciencia y tecnologías.
8. La propuesta para cada área de una serie de estándares prioritarios o imprescindibles que el alumnado debería alcanzar con el fin de garantizar la calificación de Suficiente (5).

Como novedad y complementariamente a la orden curricular, el proyecto señala en una resolución los siguientes aspectos que pretenden favorecer el ejercicio profesional de los docentes de Aragón:

Quizás las principales desventajas con las que ha contado la elaboración del currículo de la Comunidad Autónoma de Aragón han sido:

1. Los condicionantes que plantea partir del diseño del Real Decreto 126/2014.
2. El escaso tiempo del que se ha dispuesto para su elaboración.
3. La falta de un proceso de pilotaje que permitiera depurar la claridad, precisión del diseño curricular y su efectividad en la programación docente, la evaluación y las medidas de atención a la diversidad del alumnado.
4. El planteamiento metodológico asociado a la utilización de metodologías activas sigue proponiéndose como una orientación y no como una obligación para el docente.

Sin embargo, aun teniendo en cuenta los posibles pros y contras de las nuevas concreciones curriculares, ningún currículo, por sí mismo, es garantía de la mejora de un sistema educativo. Según Andreas Schleicher (Di-

rector PISA)¹⁶, "Una de las claves ampliamente reconocida como capaz de generar sistemas escolares ricos en conocimiento que puedan ayudar a la escuela a ser más eficaz, reside en la calidad de los profesores y de la enseñanza". A partir de esta afirmación, quizás lo determinante para la mejora del sistema educativo en la Comunidad Autónoma no sea la aparición de una concreción curricular con un nuevo elemento como los estándares de aprendizaje, sino el uso que el docente realice de la misma en la enseñanza diaria. Una de las variables que sin duda podría contribuir a la mejora de la enseñanza, y que en ocasiones no se ha acometido con el rigor técnico que requiere un ejercicio docente de calidad, es la garantía de la evaluación objetiva del alumnado y su vinculación con las medidas de atención a la diversidad (Polo, 2013).

En este sentido, la evaluación a través de los estándares de aprendizaje puede suponer una oportunidad para la mejora del derecho del alumnado a una evaluación objetiva¹⁷ si se asocia a dos aspectos esenciales y, a su vez, complementarios: los aprendizajes imprescindibles y los criterios de calificación.

Los aprendizajes imprescindibles surgen, de manera esencial, por una necesidad de evaluar objetivamente al alumnado y de atender de manera precisa sus necesidades educativas de apoyo. Es un concepto que tiene más de veinte años de vigencia normativa en nuestro sistema educativo. Las órdenes de 12 de noviembre de 1992 («Boletín Oficial del Estado» del 20)¹⁸, sobre evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria y sobre evaluación y calificación de los alumnos que cursan el Bachillerato, que, **"con el fin de garantizar el derecho que asiste a los alumnos a que su rendimiento escolar sea valorado conforme a criterios de plena objetividad, los centros darán a conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles** para obtener una valoración positiva en las distintas áreas y materias que formen el currículo".

En Aragón, el término concreto asociado a los aprendizajes imprescindibles es "contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles" (Primaria-Secundaria y Bachillerato). La Orden de 28 de agosto de 1995 sobre evaluación objetiva del alumnado (de aplicación subsidiaria en esta comunidad autónoma), incluye igualmente

¹⁶ La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas, Fundación Santillana-Monográficos-2006.

¹⁷ Decreto 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón en su artículo 7 y Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria en su artículo 12.1.

¹⁸ Preámbulo de la ORDEN de 28 de agosto de 1995 por la se regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos.

dichos conceptos. Como el propio nombre de la orden dicta¹⁹, el concepto de mínimo exigible es un elemento imprescindible dentro de la evaluación objetiva del alumnado. En concreto, la citada orden hace referencia explícita a la necesidad de prestar "**especial referencia a los mínimos exigibles y a los criterios de calificación**". Ambos aspectos son esenciales hoy en día en todas las etapas educativas (Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional).

Este concepto ha sido adaptado en las diferentes comunidades autónomas, denominándolos básicos, prioritarios, o imprescindibles. En cualquier caso, ante la reforma que propicia la LOMCE, ninguna comunidad autónoma debería prescindir de este concepto por la trascendencia que tiene para la garantía de la evaluación objetiva y, más importante aún, la atención a la diversidad del alumnado.

En ocasiones, el desconocimiento sobre su origen, sentido y utilidad en la docencia y la supervisión educativa ha ocasionado que se despreciara su valor o se hiciera un mal uso de él. El concepto, que no fue explicado en la normativa aragonesa hasta la aparición del documento del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de Pautas para la Elaboración de la Programación Didáctica, era utilizado, en general, de manera incorrecta. Normalmente, y en el mejor de los casos, se establecían por un lado los contenidos mínimos, y por otro lado los criterios de evaluación mínimos. Esa circunstancia provocaba en muchas ocasiones un "divorcio" entre el contenido determinado y el criterio fijado.

El MECD (desde el CNIIE) elaboró lo que el propio CNIIE denomina el "documento puente" (dentro del Programa COMBAS). Dicho documento permite relacionar coherentemente los elementos curriculares hasta determinar los indicadores de evaluación. Una vez concretados dichos indicadores, es posible identificar aquellos que se consideran básicos-prioritarios-imprescindibles. Son esos indicadores los que el alumnado debe lograr, al menos, para continuar con garantías de éxito el proceso de aprendizaje en un área.

El sentido de la aparición de los mínimos está igualmente fundamentado en que, tal y como indica Coll y Martín (2006), "*no es posible evaluar de todo lo que se enseña*". Esta afirmación adquiere mayor sentido ante la amplitud de los contenidos y del número de estándares de aprendizaje que hay en cada área en los diferentes cursos de la etapa de Educación Primaria.

¹⁹ ORDEN de 28 de agosto de 1995 por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos.

Ningún currículo, por sí mismo, es garantía de la mejora de un sistema educativo

El área puede y debe determinar algunos estándares que tienen carácter básico-prioritario-imprescindible para aprobarla. ¿Qué tiene que saber y saber hacer un alumno para aprobar Lengua Castellana y Literatura? Esa pregunta no puede ser contestada con "¡Sacar un 5!" El sentido de la calificación de "Suficiente" o "5", no es tanto el dato, sino qué sabe-sabe hacer el alumnado para llegar a esa calificación (binomio mínimos-criterios de calificación). Desde la propia área, se deberán fijar los estándares imprescindibles en función de aquellos que condicionen el éxito del alumnado en esa misma área-materia en cursos superiores.

No todos los estándares de aprendizaje de un área tienen las mismas características internas (procesos cognitivos, contexto, contenidos). Analizando la propuesta curricular de la Comunidad Autónoma, se puede ver en cualquier área que hay estándares de

aprendizaje que necesariamente se deben alcanzar para garantizar que el alumnado está en condiciones de seguir progresando en esa área (Primaria), y materia (Secundaria). Por ejemplo, en el currículo establecido para la nueva área de Ciencias de la Naturaleza podemos encontrar estos tres estándares:

Est.CN.4.2.1. Utiliza la báscula para pesarse.

Est.CN.3.4.2. Usa la lupa y otros medios tecnológicos en los diferentes trabajos que realiza.

Est.CN.2.1.1. Identifica y localiza los principales órganos implicados en la realización de las funciones vitales del cuerpo humano: relación (órganos de los sentidos, sistema nervioso, aparato locomotor), nutrición (aparatos respiratorio, digestivo, circulatorio y excretor) y reproducción (aparato reproductor).

El primer y segundo estándares plantean una situación muy interesante en el aprendizaje asociado a las ciencias, aunque no asociado al aprendizaje prioritario-básico-imprescindible que el alumnado debe adquirir para considerar que su no adquisición en un nivel de logro de suficiencia pueda condicionar el progreso del alumnado en el área de Ciencias de la Naturaleza a lo largo de la etapa. Sin embargo, el tercer estándar plantea una situación que se podría considerar prioritaria-básica-imprescindible para el progreso del alumnado dentro del área.

Además, el Real Decreto 126/2014 contempla el concepto de "competencias imprescindibles". El concepto de "contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles para superar el ciclo" (que aparece en la Orden de 9 de mayo de 2007 del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón), ha evolucionado hasta el concepto de "competencias imprescindibles" en la nueva normativa.

Pero ¿qué implica el concepto de “competencias imprescindibles” de mejora respecto al de “mínimos” o al de “aprendizajes imprescindibles”? En esencia, la oportunidad de plantear de manera concreta cuáles son los aprendizajes imprescindibles para superar un curso. En concreto, Aragón ha decidido que el perfil de la competencia lingüística y de la matemática y competencia básica en ciencia y tecnología, sean aspectos a los que se debe atender necesariamente en la promoción del alumnado.

ción concretos con los que se va a evaluar cada estándar y el valor ponderado de dichos instrumentos a la hora de calificar un determinado estándar (ver tabla 3).

Este procedimiento debería ampliarse a través del proceso de distribución ponderada de calificaciones al resto de unidades de programación y periodos de evaluación. En última instancia, se trata de realizar un proceso de evaluación continua de los diferentes estándares de aprendizaje a lo largo de un curso.

Tabla 3. Asociación de estándares de aprendizaje, instrumentos de evaluación y criterios de calificación

Estándares de aprendizaje asociados a un proyecto de aprendizaje	Instrumentos de evaluación utilizados en el proyecto de aprendizaje					CRITERIO DE CALIFICACIÓN
	Observación	Prueba Escrita	Prueba Oral	Proyecto grupal	Cuaderno de clase	
Est.CN.4.2.1. Utiliza la báscula para pesarse.	100%					20%
Est.CN.4.4.1. Planifica y realiza, con la ayuda del docente, sencillas experiencias y observa cambios en el movimiento, de los cuerpos por efecto de las fuerzas.		10%		50%	40%	40%
Est.CN.4.4.2. Identifica alguna característica de las energías: lumínica, sonora, eléctrica, térmica.		100%				30%
Est.CN.4.1.1. Observa e identifica algunos materiales fijándose en sus propiedades elementales: olor, sabor, textura, color...	70%		30%			10%

Efectivamente, a través de esos perfiles de competencia compuestos por estándares de diferentes áreas relacionados con la misma competencia clave, es posible llegar a determinar los estándares imprescindibles para la promoción. En definitiva, el nuevo concepto incluye el tratamiento competencial y la inclusión de varias áreas-materias en las decisiones de promoción. Este aspecto difiere de la orientación de la evaluación y calificación hacia las áreas de carácter marcadamente instrumentales (matemáticas y lengua). Es un concepto más amplio, compartido y que lleva asociada una carga metodológica importante (interdisciplinar).

Este planteamiento va en sintonía con las evaluaciones externas de 3º y 6º, ya que en ellas se presta una atención básica-prioritaria-imprescindible a dichas competencias clave (lingüística y matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología).

En cuanto a los criterios de calificación, elemento igualmente imprescindible a la hora de garantizar la evaluación objetiva del alumnado, su tratamiento obligará al docente a relacionar los estándares de aprendizaje que se pretende evaluar en una unidad de programación (unidad didáctica, tema o proyecto), los instrumentos de evalua-

CONCLUSIÓN

Tal y como se ha reconocido a lo largo de este artículo, ningún currículo, por sí mismo, es garantía de la mejora de un sistema educativo. Sin embargo, es cierto que a través de la definición de una determinada propuesta curricular se puede suscitar un determinado ejercicio profesional u otro. Quizás, las leyes orgánicas sobre ordenación del sistema educativo que se han sucedido en poco tiempo en nuestro país, y la utilización interesada que se ha hecho de esta inestabilidad legislativa para “seguir haciendo lo de siempre, independientemente de lo legislado”, puede haber propiciado una falta de sensibilidad en el docente ante las posibles oportunidades que puede ofrecer una mejora en el ámbito curricular. Paradójicamente, esa anestesia legislativa que algunos docentes se han autoimpuesto, quizás para favorecer un proceso de enseñanza estable, ha podido propiciar que algunas prácticas educativas se hayan alejado progresivamente de la atención a los derechos del alumnado. En concreto, del derecho a una evaluación objetiva y a la atención a la diversidad.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Coll, C y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago.
- Decreto 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 5-4-11).
- Julian, J; Arias, I; Polo, I y otros (2013). Pautas para la elaboración de la programación didáctica en la etapa de educación Primaria. Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte.
- McKinsey (2012). Educación en España: motivos para la esperanza. McKinsey & Company.
- Morgan, P (2011). Estándares de aprendizaje ¿De qué estamos hablando? Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación (IPEBA).
- Muñoz, F (1997). Modelos y Ejemplos. *Cuadernos de Pedagogía* nº 256. 54-61.
- ORDEN de 28 de agosto de 1995 por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos (BOE 10-9-95).
- ORDEN de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 1-6-07).
- PISA (2012). Resolución de problemas de la vida real: Resultados de matemáticas y lectura por ordenador. www.mecd.gob.es/inee.
- Polo, I (2012). Los criterios de evaluación como detonante de la acción docente. *Revista Educadores-dic/12*. 8-20.
- Polo, I (2013). ¿Medidas ordinarias de atención a la diversidad? *Revista AVANCES en supervisión educativa* 19.
- Ravitch, D (1996). Estándares Nacionales en Educación. PREAL.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 11-3-14).
- Talis-informe (2009). La creación de entornos eficaces de enseñanza-aprendizaje. OCDE.