

Del indicador al estándar. La mejora de la calidad educativa

Silvia M^a Mellado Cruz

Inspectora del Servicio Provincial de Educación de Teruel

¿Cómo hemos llegado hasta aquí?

Nos enfrentamos a desafíos sin precedentes en la historia de la humanidad. La imprevisibilidad de los acontecimientos y avances, la gran diversidad social, el entorno global, la capacidad de elección, los nuevos sistemas de valores sociales, las formas de relación y comunicación, entre otros, han propiciado nuevos desafíos sociales producidos a tiempo real. La inmediatez es una de las características más sobresaliente de nuestra sociedad. La tecnología ha favorecido que todo transcurra a gran velocidad y ha facilitado que seamos testigos de lo que sucede en cualquier parte del mundo. Eventos deportivos, atentados, guerras, espectáculos de masas, exhibiciones personales... forman parte de una gran masa informativa que debemos digerir cotidianamente para transformarla en conocimiento. Además de la inmediatez, el volumen y acceso a la información señala otra de las grandes características diferenciadoras de nuestra época. En este contexto resulta evidente que los ciudadanos del siglo XXI tienen otras necesidades de adaptación que los del siglo XX y la educación es el principal recurso que debe contribuir a satisfacerlas.

El modelo educativo actual, concebido en el siglo XIX, ha respondido a nuestras demandas y carencias educativas durante muchos años pero desde hace algún tiempo se abren grietas por su escasa capacidad de enfrentarse a las exigencias de esta nueva sociedad del conocimiento. El interés por adaptar la educación en España ha sido claro si nos detenemos a analizar la gran cantidad de Leyes educativas que lo han intentado, otros muchos países nos preceden en este empeño con años de reflexión y puesta en práctica (En 1998, la «Basic Education Act» en sus 24 páginas, fijó los principios y reglas que rigen la educación fundamental en Finlandia que fue lo suficientemente flexible para que hoy siga vigente). También en el Consejo y la Comisión Europea se comenzó a trabajar sobre los fundamentos de la educación y en el informe conjunto presentado en el 2004 llamado «Educación y Formación 2010» se acordó la necesidad de garantizar que todos los ciudadanos poseyeran una serie de competencias necesarias para la vida en la sociedad Europea. Este documento promovió y facilitó la reforma y sugirió el desarrollo de referencias y principios europeos comunes dando prioridad al marco de competencias clave que llegó a la educación Española con la Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Estas competencias se conside-

ran esenciales para el bienestar de las sociedades, el crecimiento económico y la innovación.

La llegada de las competencias a todos los niveles educativos ha tenido un gran impacto, aunque, dado que provienen del mundo laboral es en niveles como la Formación Profesional donde su trabajo se ha asimilado y adaptado más fácilmente. En los demás niveles educativos, por su carácter complejo, el desarrollo de las mismas se encuentra en una fase inicial debido a que aunque a nivel teórico- técnico se tiene multitud de estilos de trabajo, existe una brecha entre la teoría, la interpretación de la misma y la complejidad de su tratamiento práctico y eficaz en las aulas.

La llegada del estándar

Con la llegada de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre y la normativa que la desarrolla, entre ella el Real Decreto 126/2014 que establece el Currículo Básico para Educación Primaria, España opta por una interpretación del trabajo por competencias basado en estándares de aprendizaje evaluables haciendo un listado de los mismos relacionados con contenidos que se deben poseer al finalizar la etapa. El estándar es el nuevo elemento curricular que eclipsa a los ya existían (objetivos, contenidos, criterios de evaluación...).

La Orden de currículo de Aragón (Orden de 16 de junio de 2014) define estándar de aprendizaje evaluable como: *“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 (...)*. Es decir, por estándares nos referimos a la especificación del nivel que debe mostrarse para considerar que el alumno posee la competencia. Se extraen de los criterios de evaluación que se hayan considerado importantes para la constatación del nivel competencial. Para Jornet y González Susch (2009) los estándares sirven como nexo de unión entre un concepto de calidad (cualitativo) acerca de las competencias y la medida (cuantitativa) o evidencia (cualitativa, cuasi-cuantitativa o cuantitativa) que se haya observado como resultado de aprendizaje.

Para aclarar más el termino si cabe, los estándares definen los parámetros de lo que los alumnos (todos) pueden y deben saber y hacer en cada una de las áreas, son por lo tanto el marco de referencia para la actuación de los docentes y para que las familias y la sociedad en

general pueda solicitar rendición de cuentas sobre los resultados alcanzados.

Aclarado el concepto de estándar podemos constatar la dificultad metodológica que existe en la determinación de los mismos. Deben estar presentes en todos los puntos del proceso desde el diseño y planificación, tienen que aportar evidencias para interpretar los resultados, pasando por la adecuación a las formas y los procesos de enseñanza aprendizaje a los mismos. Esta dificultad viene solventada por

el Ministerio y las Comunidades Autónomas ya que en el RD 126/2014 anteriormente citado se determinan para toda la etapa de primaria y la Orden de currículo de Aragón de 16 de junio los desglosa por cursos, por lo que los docentes no tendrán que utilizar su tiempo en determinarlos tal y como ocurría con otros elementos curriculares hasta el

momento; "sólo" tendrá que llevarlos a la práctica.

Entre estos estándares nos podemos encontrar de dos tipos: de contenido y de desempeño (Shepard, Hanaway y Baker, 2009)

Mientras que los primeros se refieren al conocimiento y las habilidades que los alumnos deben adquirir en una área particular por ejemplo: "*Identifica los números romanos aplicando el conocimiento a la comprensión de dataciones*" o como "*Calcula el área y el perímetro de: rectángulo, cuadrado, triángulo*", (Orden de currículo de 16 de junio de Aragón); los de desempeño forman ejemplos concretos y definiciones explícitas de lo que los estudiantes tienen que saber y ser capaces de hacer para demostrar su pericia en las habilidades y el conocimiento que se señalan en los estándares de contenido: "*Planifica el proceso de trabajo con preguntas adecuadas: ¿qué quiero averiguar? ¿Qué tengo? ¿Qué busco? ¿Cómo lo puedo hacer? ¿No me he equivocado al hacerlo?, ¿la solución es adecuada?, ¿cómo se puede comprobar?...*" (Orden de currículo de 16 de junio de Aragón)

Para determinar si los alumnos logran el nivel marcado, es necesario diseñar instrumentos de evaluación acordes con los estándares. La tradición educativa situa-

ba a los contenidos en esta función, la innovación en la educación Española es la inclusión de este nuevo elemento, pero ¿podemos decir que realmente es algo nuevo?

Camuflado en una aparente novedad nos encontramos con una concepción de fondo que ya se venía usando hace tiempo. Veamos ejemplos sobre el nivel exigido en diferentes épocas con distintas leyes educativas en España:

	Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria. 1953	Nuevos Cuestionarios de la Enseñanza Primaria. 1965	Orden de 25 de noviembre por la que se regulan las enseñanzas de Ciclo Superior de la EGB. 1982	RD 126/2014 y Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón. 2014.
12 años	<i>Múltiplos y divisores de un número. Repaso y ampliación de la divisibilidad. Ejercicios y problemas.</i>	<i>Adquisiciones: Divisibilidad máximo común divisor y mínimo común múltiplo.</i>	<i>Calcular el máximo común divisor y el mínimo común múltiplo de dos o tres números.</i>	<i>Calcula el m.c.m. y el m.c.d.</i>
10 años	<i>Práctica y ejercicios de lectura reflexiva, enseñando a pensar sobre el contenido de lo que se lee, comentándolo, criticándolo comprendiéndolo.</i>		<i>Leer silenciosamente y sin articulación labial un texto de unas 200 palabras, adecuado al nivel, con argumento claramente definido. Explicar las ideas esenciales (explícitas e implícitas) y las relaciones entre ellas, haciendo un resumen y contestando a un cuestionario (oralmente o por escrito).</i>	<i>Realiza lecturas en silencio comprendiendo los textos leídos (resúme, extrae, y opina).</i>

Existen diferentes enfoques del trabajo por competencias con ejemplos como el de Finlandia, o más recientemente Canadá, Reino Unido, Australia, que han ido eliminando el sistema de estandarización tal y como la vamos a conocer en España, pero entonces ¿por qué España opta por esta vía?

Ante la necesidad patente de un cambio educativo se podía optar por diferentes opciones:

La primera posibilidad, pasaría por una reorganización consensuada de sistema, implicando a toda la sociedad para evolucionar desde el actual, que ha dado muy buenos resultados durante más de un siglo, hasta otro quizá muy diferente pero que haga que se pueda lidiar con la complejidad, diversidad y velocidad de los cambios, que implique a toda la sociedad y agentes educativos, un sistema lo suficientemente flexible para que se adapte a las circunstancias que se vayan produciendo y sea duradero. Otra solución posible era que el ante esta complejidad y diversidad se respondiera tratando de controlar todo. La estandarización controla desde el comienzo del proceso hasta los resultados, se trata de una trazabilidad del proceso educativo. Esta posibilidad lleva implícito el temor al cambio y la desconfianza hacia los actores



educativos pero es una opción conocida por la generación que ahora diseña, elabora y solicita la estandarización y sobre todo porque ante la incertidumbre de lo desconocido la tendencia es a buscar la seguridad de lo conocido. Efectivamente, la que tenía más puntos para triunfar era la segunda opción.

En esta sociedad donde la creatividad, el trabajo en equipo, la flexibilidad para afrontar situaciones nuevas, son más necesarios que nunca, hemos optado por la estandarización escolar y su consiguiente rigidez y esto a mi modo de ver está exactamente en las antipodas de las exigencias educativas actuales. La LOE (2/2006) modificada por la LOMCE 8/2013 dice en su preámbulo que *“Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual. Países muy diversos, con sistemas políticos distintos y gobiernos de diferente orientación, se están planteando ese objetivo. España no puede en modo alguno constituir una excepción”*, sin embargo la reforma actual desde el momento que plantea un currículo rígido y cerrado para todo el alumnado, sin atender a características ni contextos particulares atenta contra la equidad y desatiende las necesidades educativas señaladas anteriormente, por ello afirmo que desde este punto de vista, la estandarización es justo lo contrario a lo que necesitamos.

El currículo basado en estándares evaluables implantado de forma similar en algunos países ha fracasado en su objetivo de mejorar el rendimiento del alumno y el aprendizaje a lo largo del tiempo. Que todo el alumnado se someta a una educación basada en estándares iguales supone que el alumno es homogéneo y lo uniformiza, dejando un currículo poco creativo y prácticamente cerrado, que como hemos visto, en esencia difiere poco de

aquellos programas renovados de los 80 o incluso se sitúa por detrás en apertura de los Cuestionarios Nacionales del año 53. Donde parece promoverse la autonomía de las escuelas y de los docentes, en realidad se disfraza el sometimiento a los estándares que organizan el servicio educativo. Hemos recreado la educación de hace medio siglo.

Pero por si fuera poco asistimos a cierta obstinación internacional por conseguir mejorar los resultados del alumnado definido por notas alcanzadas tras aplicar pruebas estándar que miden ciertas competencias. Esta obsesión ha relegado a algunas competencias (las que no se miden) a competencias de “segunda” aun cuando las recomendaciones europeas hablan de 8 como básicas o clave, todas.

Hecho que confirma esta idea es el caso de la comunidad de Aragón donde para la promoción de un alumnado de un curso al siguiente se tendrán en cuenta especialmente las competencias que evalúa PISA. No se tiene en cuenta en estas pruebas que los alumnos, en su diversidad, necesitan tener la oportunidad y la esperanza de desarrollar todo tipo de capacidades, todo tipo de competencias y esto pasa por no hacer distinción de unas sobre otras.

Por primera vez en la historia de la educación se diseña una normativa por y para la mejora de los resultados en pruebas estandarizadas dando por buenas las suposiciones en las que se basa ese interés: Los profesores enseñarán mejor a los alumnos si se les dice exactamente qué enseñar y qué se les va a evaluar, los alumnos aprenderán más si se aplican pruebas, las pruebas miden el conocimiento y tienen carácter predictor y supone también que estas pruebas miden la calidad educativa. Pero estos supuestos no son comprobables, la correlación es escasa, hecho demostrado por los resultados de ciertos países en las pruebas y su calidad de sistema educativo¹. No se puede extrapolar un resultado de un alumno en una prueba estandarizada para resolver situaciones descontextualizadas a una valoración de la calidad de la educación, ni pueden predecir el futuro de los alumnos. De hecho, la historia de la educación nos ha demostrado que la mejor predicción del éxito futuro de los alumnos son las notas puestas por sus docentes.

Ahora sí, hablemos de mejora de la calidad educativa

El RD de enseñanzas mínimas y la Orden de currículo aragonés para enseñanza primaria se encuentran lejos

¹ Corea y China son claros ejemplos, ver McKinsey report 2007 o “Depressed students in South Korea, We don’t need quit so much education” 2011

de propiciar un necesario cambio educativo que cristalice en las aulas. Probablemente mejore los resultados de las pruebas estandarizadas a las que sometemos a nuestros alumnos, por entrenamiento, pero ¿mejorando los resultados de las pruebas habremos mejorado la calidad de la educación? ¿Qué relación existe entre el rendimiento académico y la calidad educativa?

Los esfuerzos de las autoridades encargadas de las políticas educativas para descubrir cómo incrementar el rendimiento escolar de los estudiantes sin tener en cuenta su contexto socio económico no han sido exitosos, como tampoco es la relación entre calidad y mejora de resultados en pruebas estandarizadas¹². Después de aproximadamente tres décadas de investigación en países como Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña, Australia y más recientemente Latinoamérica no son concluyentes y con frecuencia son contradictorios. Con este marco nos queda al alcance de nuestra mano fijarnos en modelos de éxito educativo como es el caso de Finlandia para poder definir la senda hacia la mejora educativa.

Según Sahlberg (2011), uno de los éxitos del sistema educativo finlandés es que está basado en una confianza mutua, en la que los profesores de los centros tienen una alta cualificación e intentan realizar su trabajo con los mayores niveles de calidad posibles. Los docentes se comprometen con procesos de desarrollo profesional. Existe una cooperación con otros profesores, centro y administración educativa para asegurar que todos los alumnos tengan posibilidades aprender lo necesario para el desarrollo de una vida plena. Este modelo se opone a la orientación actual empleada en muchos países, entre ellos España, en los que se utilizan una gran cantidad de pruebas y tests para controlar el nivel de los alumnos, profesores y centros.

En la misma línea sobre confianza y formación que el citado Sahlberg se manifiestan los profesores españoles según se desprende del informe TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey). Este informe proporciona datos comparables internacionalmente sobre la imagen que tanto docentes como directores tienen acerca de la situación de la enseñanza y el aprendizaje, ambiente escolar, condiciones laborales etc.

El análisis del informe citado, daría para mucho más que las líneas que voy a dedicar, pero extrayendo sus ideas principales podemos vislumbrar el horizonte hacia donde nuestro sistema debería estar caminando de una forma decidida si de verdad se pretende mejorar la calidad educativa y conseguir así que además de mejorar sus resultados los alumnos desarrollen una vida plena.

Necesidades de Formación del profesorado: La formación inicial del profesorado, en demasiadas ocasiones, carece del trabajo en las competencias laborales a

las que se enfrentan los docentes cuando llegan a sus aulas. De un lado tenemos los profesores con mayores niveles de preparación académica que nunca, por otro tenemos el sentimiento de crisis educativa extendido en toda la sociedad. Si a esto sumamos la diversidad social actual, muchos profesores en el aula, sobre todo en algunos niveles, tienen la sensación de que el desastre es total. La sociedad les pide un esfuerzo de integración pero no se acaba de apoyar esa tarea tan compleja.

No sería exagerado afirmar que actualmente, en algunas etapas educativas más que en otras, la mayoría de los profesores aprende su oficio por ensayo-error, bajo la idea consagrada y extendida mediante los propios mecanismos de selección del profesorado de que lo único que necesita alguien para dar clase es dominar profundamente el contenido de la materia que va a enseñar (Hernández y Sancho, 1989). En muchas ocasiones se pretende rellenar la formación inicial con contenidos de Pedagogía o de Psicología poco actualizados e irrelevantes, algunas nociones sobre las escuelas psicológicas y la obligatoria mención al perro de Pavlov, que aunque son una base necesaria, no acaban de ser eficaces para orientar el trabajo cotidiano del profesor en la práctica de la enseñanza.

No podemos seguir aplicando a la nueva enseñanza los parámetros de sistemas pretéritos, algunos de ellos selectivos, de exclusión, sistemas que año tras año expulsaba a los alumnos que planteaban problemas, bien, por dificultades o bien por conducta (Esteve, 1998) por lo tanto, la formación inicial no puede ser la misma que con estos sistemas pasados.

No sólo existen necesidades evidentes de formación inicial, la continua centrada en la mera certificación de horas por asistencia ha resultado claramente ineficaz, necesitamos a profesores centrados en educar. Actualmente algunos rechazan este papel para el cual no han sido ni formados ni seleccionados. Si nuestra pretensión es que las claves metodológicas de la Orden de currículo de Primaria y supongo que la de Secundaria de Aragón que está por venir pasen del mundo del papel a las aulas debemos insistir en una formación inicial, continua, pasando por sistemas de selección del profesorado que incluya las claves pedagógicas necesarias para enfrentarse con las características del aula, la actualización metodológica y la investigación educativa como elementos clave y no sólo o primordialmente con los contenidos de una materia. Si no se ponen los medios necesarios, tendremos que asumir y aceptar la resistencia de ciertos sectores docentes a abandonar el rol de conferenciante en el aula.

Necesidades profesionales: Cuatro de cada cinco profesores en España están de acuerdo o muy de acuerdo en que no se les dan facilidades o incentivos para que participen en actividades de desarrollo profesional, muy por encima del promedio TALIS 2013 (48%).

Relacionado con la necesaria implicación docente es urgente la creación del sistema profesional, también el

¹² Ricardo León Gómez Yepes analiza en su artículo "Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas" detalladamente estas afirmaciones.

retributivo, ligado de alguna manera a su práctica en el aula. En los países de nuestro entorno esto es habitual pero en nuestro país los docentes cuentan para esta promoción con los trienios (la antigüedad) o con los sexenios que están ligados a las horas de formación, se aplique o no se aplique esa formación. Un docente que participe en proyectos de mejora de la actividad didáctica, investigación educativa, proyectos de innovación, que asuma responsabilidades complementarias, que se implique en la mejora continua del rendimiento de los alumnos, etc. tiene la misma catalogación y retribución que un docente que no asuma estas funciones siempre y cuando los dos tengan unos mínimos de horas formativas y antigüedad.

El borrador del Estatuto Básico de la Función Pública Docente presentado en el 2007 y que continúa en un cajón ya había realizado un intento de cambio en este sentido. Este Estatuto proponía una carrera profesional horizontal y otra vertical.

La horizontal se organizaba de una forma voluntaria, evaluable pública, homologable en todo el Estado mediante un sistema de grados en la que se reconocían algunos aspectos tan interesantes como:

- La evaluación positiva voluntaria de la práctica docente.
- La participación de equipos docentes en proyectos conjuntos de mejora de la actividad didáctica en el aula o en la vida del centro.
- La participación en proyectos de experimentación o innovación educativa.
- La acreditación y/o valoración de la formación continua.
- La asunción de tareas y responsabilidades complementarias.
- La implicación con la mejora de la enseñanza y del rendimiento de los alumnos.

(...)

Parece evidente que la idea de la creación de una carrera profesional docente está en el aire desde hace años pero que se ha priorizado por otro tipo de medidas.

Sería objeto de otro artículo la reflexión sobre si la Inspección Educativa en España está preparada por formación, selección, por actualización pedagógica y experiencia docente para realizar la evaluación necesaria y certificar el nivel profesional docente que se desprendería de aprobarse un borrador del estilo del mencionado.

En relación a la promoción vertical solo destacar la flexibilización de niveles y la pretensión del borrador de acercar la universidad a los docentes y viceversa. Existe una necesidad de que el profesorado de en colegios e institutos estén

íntimamente vinculados e implicados con la formación inicial desarrollada por las universidades para poder nutrirse mutuamente.

Liderazgo y autonomía de centros: Según TALIS 2013 los directores consideran que los centros tienen poca autonomía; más del 40% de los directores en España indica que nunca ha recibido preparación específica para llevar a cabo un liderazgo educativo. Por otro lado el informe de la OCDE (2009) "Mejorar el liderazgo escolar y prácticas educativas de éxito" evidencian que el liderazgo desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares, al influir en la motivación de los docentes, así como en el entorno y ambiente escolares.

La autonomía del centro en su organización, en sus múltiples dimensiones, es una herramienta esencial para conseguir un mayor grado de calidad en educación ya que favorece la adaptación educativa al contexto del centro, tanto a las características de su alumnado como al entorno, pudiendo ofrecer la respuesta educativa más concreta para las necesidades que se den. Ante centros heterogéneos y complejos no pueden funcionar fórmulas que homogeneizan. Las fórmulas estándares para todos resultan injustas y segregadoras.

En nuestro sistema educativo se observa poco desarrollo de la autonomía de los centros, la nueva regulación lejos de aumentarla la acota, pero lo que sí que acomete es la formación relativa al ejercicio de la función directiva.

Necesidad de un marco coherente de selección-evaluación del profesorado: Tenemos un sistema de selección de profesorado principalmente en la etapa de Secundaria, basado en la idea de que con conocer ampliamente los contenidos de la materia a impartir ya es suficiente. Se selecciona y se evalúan las capacidades intelectuales dejando en segundo plano los factores pedagógicos y de personalidad, sin embargo sometemos a estos docentes a otro tipo de exigencias profesionales. Por otro lado tenemos un sistema paradójico de pretensiones en infantil y primaria, por un lado escasos requerimientos para acceder a los estudios relacionados con magisterio, por otro los altísimos del desempeño diario en las aulas.

En este contexto cobra especial importancia la selección de los mejores profesionales para la enseñanza,



entre otros, realizando pruebas acordes con las exigencias de la escuela actual. En el ya antiguo informe Wall (1959) encargado por la Unesco, muy diversos autores coincidían en señalar la importancia de algún tipo de pruebas de selección de profesorado teniendo en cuenta otras dimensiones que la puramente intelectual.

Por otro lado, una vez realizada esta selección, la evaluación del profesor y de sus funciones adquiere especial importancia. El informe TALIS 2013 nos muestra que el uso de mecanismos formales de apreciación y evaluación del profesorado es poco frecuente en España. Además, el mismo informe pone en evidencia que los procesos informales de evaluación tampoco son habituales (el 87% de los profesores dice que nunca ha observado clases de otros compañeros ni les ha proporcionado sugerencias y comentarios para mejorar; la mayoría coincide en que el buen rendimiento de compañeros rara vez se reconoce, valora o recompensa.).

La respuesta en los procesos menos formales de evaluación es relativamente sencilla, algo más dificultosa la de mecanismos formales sobre todo en quién y con qué modelo se realiza esta evaluación.

De cada punto que aquí se ha señalado existen muchas ramificaciones que van aparejadas a los mismos, una de ellas que merece ser nombrada es el **de modelo de la Inspección Educativa**. Según Martin Gripenberg, Inspector Emérito y Secretario de Escuelas de Finlandia (2012), es indisoluble el cambio educativo, cambio de rol docente y cambio en la función inspectora: *“Cuando yo empecé a trabajar como inspector en la década ochenta, teníamos que validar el nombramiento de todos los profesores, y examinar minuciosamente el currículo y el plan anual de todos los centros. También controlábamos que los libros de texto fuesen compatibles con las propuestas realizadas por el Gobierno de Educación.” (...) Sin embargo, desde hace algunos años, la administración educativa ha cambiado radicalmente en relación con la inspección y se ha elegido una vía de una autonomía mucho mayor (...). De alguna manera, podemos decir que la inspección tradicional hizo su tarea y necesita desarrollar nuevos ámbitos de trabajo en la actualidad”.*

¿Y mientras tanto, qué hacer? Luces en el túnel

Nos encontramos en una crisis educativa, entre la oscuridad de una formación de escasa practicidad, la exigencia de programaciones poco funcionales, la incertidumbre de la evaluación y la inseguridad que se traslada al docente pero en esta última parte trataré de poner en valor las luces que se van encendiendo iluminando parte del camino mientras se van concretando en acciones las propuestas del apartado anterior.

Fijándonos en países que ya pasaron por ese desierto estandarizador nos preguntamos. ¿Cuál es el cambio de perspectiva por el que apuestan?

- La novedad pasa por situar el aprendizaje por delante del rendimiento, creyendo en que el aprendizaje es el requisito esencial para conseguir todo lo demás.

La clave de este enfoque es que va más allá de la superficialidad de quedarse en los resultados, pasa por dar la oportunidad al alumnado de tomar parte en los niveles más altos de lo que podríamos denominar nueva cultura del conocimiento creativo. El fin del cambio no puede ser únicamente mejorar los resultados en las escuelas, aunque también este; se trata de algo más importante, se trata de preparar a nuestros alumnos para afrontar los retos de una sociedad del conocimiento y desarrollen una vida plena.

- Citando a Casassús (2009) “el pensamiento oficial es que la crisis ocurre porque los profesores no saben hacer su trabajo. Por ello las políticas se orientan a realizar más controles, más presiones, más intervenciones externas, más mediciones y más evaluaciones a los profesores”. ¿Se puede producir un cambio educativo sin la implicación en el mismo de los docentes? ¿Pueden los docentes producir un cambio educativo con la actual normativa?

Uno de los puntos fuertes de la Orden de Currículo aragonés es el peso que otorga a la metodología en las aulas apareciendo tanto en el articulado, en un anexo propio y específicamente en cada una de las áreas. La orden lo tiene claro, la evolución educativa y la mejora de la calidad pasa necesariamente por la metodología. Los posibles artifices de este cambio son los docentes. Es cierto que hay contextos normativos y formativos que ayudan o lo propician frente a otros, pero si esta realidad la vamos construyendo entre todos, nada impedirá que pueda pensarse en un cambio educativo de verdad, en una evaluación realmente útil del y para el alumno, de las escuelas, de los docentes, al fin y al cabo del sistema educativo en general.

- Los docentes se tienen que encontrar para pensar, reflexionar, intercambiar, compartir, en definitiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las clases. Tenemos que continuar construyendo una masa crítica educativa cada vez mayor.
- Debemos ser partícipes de la restitución de la confianza en la profesionalidad y la calidad docente. Como señala el informe TALIS 2013 no existe apenas reconocimiento cuando las cosas se hacen bien, pero se debe ser consciente de la profesionalidad docente, empezar a reconocerla entre compañeros y hacerla valer en su defecto como requisito esencial e indispensable para recuperar la confianza en nosotros y para que se valore la práctica pedagógica habitual.
- ¿Qué hacemos con la obsesión por la estandarización? Podemos corregir tendencia actual promoviendo, apostando e incentivando propuestas educativas diversas que busquen el desarrollo integral de los alumnos. Para ello se tiene que visibilizar y hacer valer componentes esenciales para este desarrollo integral como la educación física, artística, música... y

unido a esto tememos que evitar asociar todo a los rendimientos académicos.

- La evaluación de los aprendizajes es un tema que nos preocupa y se trata de una realidad compleja por ello debemos atender esta complejidad utilizando instrumentos de evaluación amplios, respetuosos de las diferencias en nuestro alumnado y coherentes con una planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, acordes con la metodología aplicada en el aula, eligiendo el sentido más amplio de los mínimos (en

Aragón, estándares mínimos) que nos permita la legalidad.

Acabamos con nuestro recorrido por las luces a sabiendas de que estas luces ya han sido encendidas y muchas otras que aquí no he nombrado, son pequeños pasos que hacen camino. Tenemos un horizonte común, la educación de calidad, por muchos tumbos normativos que se sucedan, la llave del cambio también está en nuestro bolsillo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Basic Education Act 628/1998: <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>
- Casassus, J. (2009): Actuales escenarios educativos: una Mirada desde la democratización de la educación en Otra escuela es posible, la Educación puede cambiar, Documento de Trabajo, Colegio de Profesores de Chile A.G. Santiago, Chile.
- Esteve, J.M. (1996) "La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria". Signos nº 18
- Gripenberg, M. y Lizarte, E. (2012). El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA. Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 3, pp. 14 – 24.
- Hernández, F.; Sancho, J.M. (1989). «Para saber más sobre investigación educativa. Cuadernos de Pedagogía, 176.
- Jornet, J.M. y González Such, J. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. Estudios sobre Educación, nº 16, págs. 103-123.
- Mc Kinsey Report (2007) "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos" Mc Kinsey company.
- Ministerio de educación nacional (1953): "Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria"; Madrid; Servicio de Publicaciones del M.E.N
- Ministerio de educación nacional (1965): "Nuevos Cuestionarios de la Enseñanza Primaria"; Madrid; Magisterio Español.
- Ministerio de Educación y ciencia (2007). Borrador del Estatuto del Funcionario Docente no Universitario. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) "TALIS 2013: Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje - Informe español. Madrid. MECD. Disponible en el Boletín de educación nº 33 .
- OECD (2009). Mejorar el liderazgo escolar Herramientas de trabajo. París OECD.
- OECD "TALIS 2013 Results. An International Perspective on teaching and learning. París OECD.
- Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, 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.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Recomendación del parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)
- Ricardo León Gómez Yepes. "Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas". Revista Educación y Pedagogía. Medellín, Universidad de Antioquía. Facultad de Educación, Vol XVI, Nº 38 (enero –abril) 2004. pp 75-89
- Sahlberg, P. (2011). Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland? NY: Teachers College Columbia University
- Shepard, L., Hannaway, J. y Baker, E. (2009). Standards, Assessment and Accountability. Education Policy White Paper. Disponible en: <http://www.naeducation.org>
- VV.AA. (2011) "Depressed students in South Korea. We don't need quite so much education". The Economist 12 de mayo.
- Wall, W. D. (1959). Education et Sant Mentale. Paris: UNESCO