

Estándares de aprendizaje evaluables y evaluaciones externas: más jerarquía y menos confianza en los docentes

Urbano Martínez Elena

Inspector del Servicio Provincial de Educación de Teruel

Introducción

La educación es un bien preferente¹ y, por tanto, un servicio público² y como tal exige ser prestado por las administraciones, siendo decisión de estas el modelo de prestación: tipos de centros, etapas educativas del sistema, currículos de cada una de esas etapas, etc. LE GRAND ofrece una clasificación con cuatro modelos para la prestación de los servicios públicos, válido para el servicio público de la educación, que se resumen así:

- El primer modelo es la jerarquía, cuyos medios son el mando y el control, y en el que las unidades con funciones directivas en la organización dictan instrucciones a los subordinados para la prestación del servicio. Una de las versiones del modelo jerárquico es la gestión del rendimiento organizativo mediante objetivos y estándares.
- El segundo de los modelos se basa en la confianza en los profesionales que ejercen su labor en los servicios públicos. En educación, esta opción significa depositar la confianza en los profesionales de la enseñanza (expertos curriculares, directores de centros, profesorado,...) para que gestionen el sistema educativo e implica una mayor autonomía de los centros y de los profesores tanto a nivel organizativo como curricular.
- El tercer modelo es el basado en la elección por

parte del usuario entre los distintos proveedores del servicio. En educación, un ejemplo claro es la decisión de los gobiernos de dar libertad de elección de centros a los padres.

- El cuarto modelo es el basado en la voz de los usuarios, es decir, es un modelo que otorga una gran importancia al grado de satisfacción o de insatisfacción que aquellos muestran con los encargados de proveerles un servicio público. En nuestro caso se basaría, por ejemplo, en la satisfacción que los padres muestran con la educación que reciben sus hijos. Los medios utilizados van desde entrevistas individuales, encuestas masivas, escritos de queja, denuncias, hasta el voto en las urnas. Unas veces la iniciativa parte de los usuarios y otras de los proveedores del servicio público. De un modo u otro, a través de la expresión de sus opiniones y del grado de satisfacción con el servicio recibido, tratan de mejorarlo.

Estos modelos puros son difíciles de encontrar en la realidad; lo normal es que las administraciones opten por modelos mixtos que aúnan enfoques de más de uno de los modelos puros. Por ejemplo, una Administración educativa puede optar por la implantación de un currículo cerrado diseñado por sus unidades superiores de planificación curricular e imponerlo a los centros educativos (modelo jerárquico) y, a la vez, dar libertad total de elección de centro a los padres de los alumnos (modelo de elección), mientras que se deja a los centros (confianza) que hagan encuestas de satisfacción sobre el nivel de satisfacción en la prestación del servicio complementario de comedor con el fin de optimizarlo (voz). Nuestro sistema educativo utiliza enfoques de los cuatro modelos.

En nuestro país vivimos un momento de cambios educativos propiciados por la última reforma de la ley que regula el sistema educativo español. Entre esos cambios se encuentra el cambio curricular, la adaptación de los currículos de las etapas educativas a la nueva norma reguladora, empezando por el correspondiente a la Educación Primaria. Y este cambio curricular ha traído como principal novedad, una vez más,³ el incremento de los

¹ Los bienes preferentes son aquellos bienes que satisfacen las necesidades individuales de un individuo pero también satisfacen las de la sociedad, por ello se consideran preferentes y como tales deben ser tratados por el gobierno, que debe garantizar el acceso de todos a los mismos, independientemente del modelo de prestación. También son bienes que el mercado no puede proveer eficientemente a la vez que la sociedad siente como una necesidad su provisión eficiente. Ejemplos más claros: sanidad y educación.

² En nuestro país, la educación es considerada como un servicio público desde la promulgación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, que en su artículo tercero.- uno decía: "La educación, que a todos los efectos tendrá la consideración de servicio público fundamental, exige a los Centros docentes, a los Profesores a los alumnos la máxima colaboración en la continuidad, dedicación, perfeccionamiento y eficacia en sus correspondientes actividades, con arreglo a las singularidades que comportan las diversas funciones que les atribuye la presente Ley y sus respectivos estatutos."

³ Desde la LOGSE hasta la actual reforma de la LOE por la LOMCE el currículo no ha hecho sino acumular elementos. Así si el artículo 4 de la LOGSE contemplaba como elementos del

elementos curriculares cuyo diseño corresponde a las administraciones, lo cual no deja de ir en contra de la autonomía pedagógica del profesorado, al que se le restan decisiones importantes que venían siendo suyas, como la concreción de los criterios de evaluación. Dicha función la asumen ahora el Ministerio responsable en materia de educación y sus homólogos de las comunidades autónomas con la inclusión de un nuevo elemento curricular: los estándares de aprendizaje evaluables (con las correspondientes evaluaciones externas en tercer y sexto curso de Educación Primaria y en cuarto curso de Educación secundaria obligatoria). La reforma viene impuesta desde arriba, lo cual plantea algunas dudas sobre su eficacia futura.

Partiendo de que el modelo de prestación del servicio público de la educación español es un modelo mixto, se advierte que, al menos en lo curricular, el componente jerárquico y de gestión del rendimiento se ha incrementado, lo mismo que ha disminuido la confianza en los docentes y su autonomía.

¿Qué son los estándares? ¿Por qué se han decidido nuestros gobernantes por la estandarización? ¿Cuáles son sus ventajas y sus inconvenientes? ¿Supone un avance o un retroceso con respecto a lo que se ha venido aplicando desde la promulgación de la LOGSE? ¿Hubiera sido mejor apostar por la formación del profesorado y por darle mayor protagonismo, en lugar de modificar el currículo y las evaluaciones externas?

De estas y otras cuestiones va a tratar este artículo.

¿Qué son los estándares?

Según J. CASASSUS, "los estándares son construcciones (constructos teóricos) de referencia que nos son útiles para llevar adelante acciones en un ámbito determinado. Estos constructos son elaborados y acordados entre personas con el conocimiento y autoridad para hacerlo. Son informaciones sistematizadas y disponibles que nos dan una sensación de seguridad en nuestro accionar cotidiano, en el sentido de que tenemos confianza de que lo que esperamos que vaya a ocurrir, efectivamente ocurrirá."⁴

Una propiedad fundamental de los estándares es su vinculación con la práctica de la materia estandarizada pues lo que se busca con ellos es identificar y generar acciones, actividades, que certifiquen que se ha alcanzado lo que se pretendía (el objetivo del que partían, en nuestro caso criterio de evaluación que concretan). Con ello generan sensación de confianza de que se está traba-

jando y evaluando aquello que se tiene intención de conseguir.

Los requisitos que deben cumplir los estándares son los que se resumen en la regla SMART (en inglés inteligente): deben ser **específicos**, **medibles**, **alcanzables**, **relevantes** y para un determinado periodo **temporal**. A estos requisitos cabe añadir otro, los estándares deben ser dinámicos, susceptibles de revisiones periódicas para que se ajusten al momento y no queden fijos desde el día de su establecimiento.

El ya citado CASASSUS atribuye a los estándares las siguientes características:

- "Son informaciones para ser utilizadas como referencias.
- Se sitúan en el ámbito de la acción.
- Son sistematizadas por personas autorizadas.
- Nos permiten actuar con mayor seguridad.
- Informan acerca de lo que se espera sea el resultado del proceso, producto o servicio que queremos utilizar.
- Deben estar disponibles públicamente.
- Indican y delimitan responsabilidades.
- Están sujetos a la rendición de cuentas,
- Y son indicadores del nivel de calidad de la cotidianidad de nuestras vidas."⁵

Estas características hacen que los estándares sean considerados elementos susceptibles de ser usados en la educación y promovidos por aquellos que piensan que el sistema educativo, cada una de sus unidades, debe rendir cuentas de la prestación del servicio, así como que el binomio estándares-evaluación externa es el camino más seguro y corto para mejorar la calidad educativa.

Una definición de estándares más ajustada al campo educativo es la que los define como "referentes, criterios y normas que sirven como guías para identificar en qué situación inicial estamos y, a partir de ello, definir hacia dónde y hasta dónde va a llegar el colectivo escolar, por lo que constituyen insumos para construir la escuela que se quiere tener."⁶

Quienes deciden cuál debe ser el currículo de nuestras escuelas parecen estar convencidos de las bondades de los modelos de estándares y evaluaciones externas y han decidido introducir ese nuevo elemento del currículo que han llamado estándares de aprendizaje evaluables, y que definen 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."⁷ Los requisitos que deben cumplir son:

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Estándares de gestión para la educación básica*. Módulo III. Programa Escuelas de Calidad. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. México, 2010, p. 11.

⁷ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE de 1 de marzo), artículo 2.

currículo objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación; la LOE, en su redacción original del artículo 6, incorporó a los de la norma anterior las competencias básicas; en la redacción vigente, dada por la LOMCE al artículo 6, los elementos del currículo se incrementan con los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.

⁴ CASASSUS, J.: *Estándares en educación: conceptos fundamentales*. Serie Documentos. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación. UNESCO, 1997.

- ser observables,
- medibles,
- evaluables, y
- posibilitar la graduación del rendimiento o logro alcanzado por el alumno.

Todo ello para “contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.”⁸

Es decir, se introducen los estándares de aprendizaje evaluables y se hace con la intención de que se constituyan en guías de la práctica docente, sustituyendo en ese papel a las competencias (de cuyo grado de adquisición son referentes evaluadores), que quedan en un segundo plano, y eliminando a los docentes como agentes decisores de los aprendizajes que necesitan sus alumnos. Los profesores ya no tienen la necesidad de plantearse si los alumnos han conseguido el grado de consecución de las competencias, pues les basta con saber que superan los estándares. Y si los profesores ya no tienen nada que decir sobre cuáles son esos aprendizajes, qué decir del resto de agentes de la comunidad educativa: nadie les ha preguntado sobre los estándares de aprendizaje evaluables. Además, se incluyen evaluaciones externas de fin de etapa en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria.

Los motivos que han llevado a la estandarización del currículo y la inclusión de las evaluaciones externas y por qué el Ministerio de Educación se ha decidido por este modelo residen en la fe en que con unos y con otras nuestro país mejorará sus resultados en PISA, visto lo sucedido en otros países⁹. Pero sobre las ventajas y los inconvenientes de los sistemas de currículo basados en el establecimiento de estándares las posturas son diversas.

Motivos de la estandarización. Ventajas e inconvenientes

La preocupación por los resultados que obtienen los alumnos es un tema de constante en todos los sistemas educativos. Nuestro país no es una excepción y desde 1990 son ya cuatro las leyes que se han promulgado al efecto de regular el sistema educativo, con sus consiguientes cambios en las políticas curriculares.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Prueba de la fe en las evaluaciones externas es este extracto del Preámbulo de la LOMCE: “Las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE con respecto al marco anterior y una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo. Veinte países de la OCDE realizan a sus alumnos y alumnas pruebas de esta naturaleza y las evidencias indican que su implantación tiene un impacto de al menos dieciséis puntos de mejora de acuerdo con los criterios de PISA.”



Con ocasión de la última reforma introducida por la LOMCE el cambio fundamental ya indicado en la política curricular española es el establecimiento de estándares que definan de manera unívoca y clara las metas de aprendizaje que deberán alcanzar todos los alumnos del sistema, junto con la realización de evaluaciones externas a los ocho, doce y dieciséis años. Este modelo en la política curricular ya ha sido adoptado por países como Finlandia, Canadá, Corea del Sur, Reino Unido y Australia, entre otros, con el pensamiento de que definir de una forma precisa lo que han de aprender los estudiantes es casi un requisito para mejorar la calidad de la educación, junto con las pruebas de evaluación externa. No obstante, algunos de estos países, casos de Finlandia¹⁰ y de Reino Unido entre otros, ya han atenuado la tendencia estandarizadora-evaluadora en busca de alternativas que mejoren su educación. En Reino Unido comprobaron, a través del estudio de la Universidad de Cambridge “Primary Review” “que los resultados del modelo de medición acoplada a estándares no son positivos y que éste generó

¹⁰ Actualmente, el currículo oficial en Finlandia es muy reducido. “El currículo nacional básico actual es un documento más reducido, que reemplazó a cientos de páginas de prescripciones muy específicas por la descripción de un pequeño número de habilidades y conceptos fundamentales para cada grado escolar. (...) No hay pruebas externas estandarizadas para clasificar a los estudiantes o escuelas. Algunas muestras de estudiantes son evaluadas periódicamente por las autoridades de Educación finlandesas, por lo general al final de 2º y 9º grado, para informar las decisiones sobre currículo e inversiones en la escuela. Todas las demás evaluaciones son diseñadas y gestionadas localmente. El currículo nacional básico proporciona a los maestros criterios de evaluación para cada grado y materia y para la evaluación final del progreso del estudiante cada año. Las escuelas luego usan esas directrices para elaborar un conjunto más detallado de resultados de aprendizaje.” DARLING-HAMOOND, L. y L. McCLOSKEY: “Tendencias en la evaluación del logro escolar: la experiencia de cinco países con alto rendimiento educativo”. *Serie Mejores prácticas*, 31.

un estrechamiento del currículo; al mismo tiempo, se encontró que la calidad de las interacciones entre profesores y alumnos, de la cual dependen los aprendizajes, había empeorado y los profesores manejaban menos técnicas metodológicas que veinte años antes¹¹. Fruto de ello ha sido la eliminación de algunas de las evaluaciones externas¹², y la intención de sustituirlas por evaluaciones realizadas por el profesorado.¹³

El establecimiento de estándares de aprendizaje cuenta con partidarios y detractores, y ambos argumentan razonadamente sus posturas.

Quienes defienden los modelos de currículo y evaluaciones con estándares, argumentan:

- En primer lugar, que es la mejor manera de aumentar la información de la oferta educativa a los usuarios. Solo así estos estarán en condiciones de exigir la rendición de cuentas a que todos los centros educativos y el propio sistema en su totalidad están obligados y que va a más desde hace unas décadas. Es decir, es una manera de aumentar la conciencia de responsabilidad de los centros y de los profesores ante los posibles fallos del servicio educativo tales como el fracaso escolar. Además, los estándares se convierten en la base para la evaluación objetiva (concepto equivocado, cuando menos discutible, pues la evaluación educativa nunca es objetiva por cuanto depende de un juicio de valor del evaluador; podrán aproximarse a la objetividad los instrumentos y los procedimientos utilizados, pero nunca la evaluación como tal) y sobre la que fundamentar reclamaciones sobre calificaciones con las que el evaluado

¹¹ BELLO, M.: "La acreditación como herramienta que cierre brechas de inequidad en el acceso a una educación de calidad". En IPEBA: *Equidad, acreditación y calidad educativa*. Serie: estudios y experiencias. Lima, 2011, p 23.

¹² "En 2008, El Gobierno eliminó las pruebas para los niños y niñas de trece años porque se dio cuenta de que los exámenes habían ahogado la capacidad de las escuelas de ofrecer experiencias educativas con sentido, de desarrollar la creatividad y, lo que es más importante, de centrarse en las necesidades individuales de cada alumno." GERVER, R.: *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. Biblioteca Innovación Educativa, SM, 2012, primera edición, p. 57.

¹³ "En Gales, las pruebas nacionales han sido sustituidas por una evaluación obligatoria que han de realizar los docentes. De modo similar, en Irlanda del Norte el sistema anterior de evaluación en 'etapas clave' (etapas 1 a 3, es decir, para alumnos de 5 a 14 años) ha sido sustituido por una evaluación de los profesores y un informe anual estandarizado. En Inglaterra, las pruebas nacionales al final de la 'etapa clave 3' (14 años) fueron eliminadas en 2008/2009 y serán sustituidas por evaluaciones en el aula revisadas y mejoradas y por informes más frecuentes a los padres. EURYDICE (2010), *Pruebas nacionales de evaluación en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*, p 18. Más información sobre la controversia que generan las evaluaciones nacionales en Reino Unido en p 61.

no esté conforme. Esto, a nivel de centro. Lo mismo a escala global: los estándares son la base para exigir cuentas de rendimiento del sistema, por ejemplo, de los malos resultados en pruebas externas como las famosas y parece que muy trascendentes para algunos de PISA.

- En segundo lugar, los estándares de aprendizaje cumplen una función homogeneizadora pues definen lo que se requiere que alcancen todos los alumnos del país para superar una etapa educativa.
- Un tercer argumento a favor es el relacionado con la medición de la calidad. Los estándares son un elemento que permiten concretar el grado de satisfacción de los usuarios del sistema educativo, lo que los convierte en estándares de calidad. Por otro lado, permiten medir el valor agregado o añadido de cada escuela.
- También dicen sus partidarios que los estándares educativos favorecen el desarrollo de metodologías y de recursos didácticos que orienten a una mejor acción educativa.
- Permiten la evaluación de los centros educativos y de los docentes. Una vez establecidos los estándares de aprendizaje evaluables para el conjunto del sistema, es fácil determinar en qué medida cada centro y cada profesor contribuye a su consecución por parte del alumnado. Y, a partir de ese punto, también resulta más fácil proporcionar retroalimentación a unos y otros para fijar las medidas necesarias, así como determinar las consecuencias que los resultados y los directivos determinen, entre las que pueden estar las listas o clasificaciones de centros o la expulsión de la carrera docente de algunos profesionales cuyo rendimiento no sea el debido.
- Además, los defensores de los estándares educativos, ponen como argumento a su favor una supuesta utilidad para mejorar el rendimiento de los alumnos puesto que lo que deben aprender y demostrar que han aprendido está definido claramente desde el primer momento (solo falta que el profesorado añada a qué nivel y con que indicadores de logro para que conozca las posibles calificaciones).
Por todos estos motivos, quienes defienden este modelo llegan a la conclusión de que ese es el camino para mejorar los sistemas educativos.
- Por el contrario, quienes se muestran en contra del establecimiento de currículos y pruebas de evaluación con estándares, razonan:
 - La estandarización viene impuesta desde las unidades centrales de planificación curricular del Ministerio, es decir, supone la confirmación del poder de la burocracia ministerial sobre el trabajo de los docentes. O sea, supone una (otra) reforma desde arriba.
 - La estandarización supone una manera de ver la educación que no tiene en cuenta la realidad de cada centro y de cada alumno, sino que es una opción

descontextualizada en la que el currículo es igual para todos. Es decir, quienes defienden esta postura sostienen que los estándares no favorecen la equidad, sino que “al ser estándares comunes, se puede generar una tendencia homogeneizadora desfavorable a la diversidad.”¹⁴

- Los centros educativos llegan a acomodarse a los estándares y las evaluaciones estandarizadas olvidando el verdadero sentido de la educación y de la evaluación, que no es otro que la mejora integral del alumno. En lugar de esto, se antepone que el alumno obtenga buenos resultados en las evaluaciones externas de modo que el centro y el sistema educativo queden en buen lugar. Esto fomenta que las evaluaciones que diseñan los profesores en las aulas traten de aproximarse lo más posible a las que los alumnos afrontarán en las pruebas externas. Probado está que “las pruebas estandarizadas promueven la enseñanza para la prueba y la práctica excesiva de ensayos.”¹⁵ En España el ejemplo parecido lo tenemos con el “efecto selectividad” en la etapa de Bachillerato, que condiciona la enseñanza que los alumnos reciben en dicha etapa en el sentido de que se entrena a los alumnos para aprobar la prueba selectiva. Hay un riesgo evidente de que suceda lo mismo con las evaluaciones externas finales tras el sexto curso de Educación Primaria y el cuarto de ESO, y que en los últimos cursos de cada etapa de la Educación obligatoria la enseñanza se vea condicionada por estas evaluaciones.
- Las evaluaciones externas son evaluaciones que solo tienen carácter sumativo, careciendo del formativo, además de estar alejadas de la realidad del alumno. No aportan un buen diagnóstico de la situación de cada alumno, ni un pronóstico de sus verdaderas posibilidades, ni sirven para reconducir sus procesos de aprendizaje. Su utilidad se reduce a constatar un nivel de logro a partir de los resultados obtenidos en una prueba puntual por los alumnos y, de ahí, inferir la calidad de la educación ofrecida por los centros y por el propio sistema educativo.
- La introducción de estándares parte de una falta de confianza en la profesionalidad de los docentes y de la calidad de su desempeño¹⁶, al menos en el desa-

rollo de una de sus funciones: programar, concretar el diseño curricular para su centro. También en su función evaluadora, al menos en lo que a la evaluación sumativa del alumnado se refiere. Demostrado está que la falta de confianza genera inseguridad y falta de autonomía de los docentes; y al final las expectativas negativas pueden generar, una vez más, resultados negativos.

La siguiente respuesta de ANDY HARGREAVES en una entrevista sirve para resumir las razones más importantes en contra de la estandarización de los currículos escolares. Preguntado sobre su afirmación de que la estandarización va contra la construcción de una escuela democrática, el autor inglés respondió:

Porque la estandarización significa concentración del poder en las burocracias, restringe la profesionalidad de los docentes y socava la autonomía. Y además en realidad, alimenta la exclusión, porque no es posible que todos los alumnos alcancen todos los estándares. La estandarización significa uniformidad en el currículum, un currículum enfocado no en crear conocimiento, sino centrado en contenidos que puedan ser reproducidos y que en la práctica se concreta en la administración de muchas y toscas pruebas de evaluación sobre matemáticas y lengua básicas. Lo que los chicos encuentran allí son factores de desconocimiento y unos criterios homogéneos de rendimiento.¹⁷

Parece claro que para los detractores de los estándares tiene que haber otras formas de mejorar la calidad de los sistemas educativos, alternativas que pasen por tratar de conseguir que los centros educativos abandonen la obsesión por los meros resultados y se centren en los procesos educativos y en el desarrollo integral y feliz de cada alumno. Valdría como máxima la siguiente frase de RICHARD GERVER: “No se puede construir un sistema educativo cabal y potente con los resultados numéricos como eje; la calidad reside en el proceso, no en el producto.”¹⁸

Efectos posibles de la estandarización del currículo. Un análisis desde el punto de vista de la Gestión Pública.

Vistos los argumentos a favor y en contra de los estándares es interesante tratar los efectos que el nuevo modelo curricular puede tener en la educación desde una perspectiva de gestión pública de servicios.

El establecimiento de estándares de aprendizaje puede acarrear los problemas que acechan a cualquier sistema de gestión del rendimiento aplicado en la prestación de los servicios públicos. PARRADO¹⁹ ha sintetizado los

¹⁴ CASASSUS, J., op. cit.

¹⁵ ASSESSMENT REFORM GROUP, Reino Unido: “El rol de los profesores en la evaluación del aprendizaje.” *Docencia*, 38, pp. 65-79, p. 73.

¹⁶ Está demostrado que los sistemas basados en la jerarquía o mando y control tienen efectos nocivos sobre la motivación y la moral del personal. Esto se acentúa en el caso de los profesores, profesionales acostumbrados a contar con un alto grado de autonomía y a los que la imposición, desde las unidades centrales de planificación curricular, de los estándares de aprendizaje y de instrucciones para evaluaciones externas les resta parte de su capacidad de decisión, lo cual puede motivar rechazo a su función.

¹⁷ ROMERO, C.: “El cambio Educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves.” *Propuesta educativa*, nº 27, pp. 63-69, p. 65.

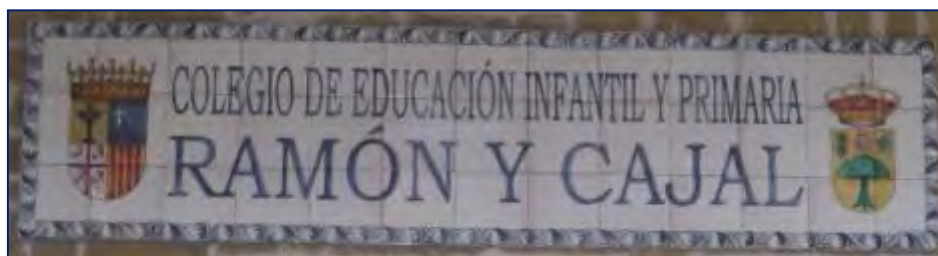
¹⁸ GERVER, R.: Op. Cit., p. 57.

¹⁹ PARRADO, S.: *Análisis de Gestión Pública*. Valencia, Tirant Lo Blanc. En prensa.

tres problemas que según HOOD y KELMAN pueden surgir cuando se implanta un sistema de gestión del rendimiento:

El **efecto trinquete**, que hace referencia a la tendencia de las unidades centrales de planificación de utilizar como referencias para establecer las metas de un año o curso (u otro periodo temporal) los resultados obtenidos en el anterior, sin marcha atrás. Sus posibles efectos perversos pueden venir de la obsesión por mejorar los resultados alcanzados en determinados tipos de pruebas sin reparar en si la bondad de las mismas es real. También pueden darse efectos negativos cuando la Administración pide cuentas de los resultados a los centros y les obliga a formular planes de mejora que partan de esos resultados. Existirá la tentación, en algunos actores, de no elevar demasiado los niveles, por miedo a la exigencia futura. Y, en último término, el día en que se consigue el nivel marcado por la Administración ya no hay horizonte al que aspirar, algo muy posible si los estándares de aprendizaje seleccionados son demasiado básicos.

El **efecto umbral**: hace referencia a los efectos de los estándares únicos (y, por lo tanto, iguales) para todas las unidades que prestan el mismo servicio, en nues-



tro caso la Educación Primaria. Todos los colegios de Educación Primaria (financiados con fondos públicos), independientemente de sus contextos distintos, tienen como meta que los alumnos consigan, al finalizar la etapa, unos estándares de aprendizaje iguales para todos los educandos del país, sin importar su origen, capacidades, etc. Esto puede tener un efecto positivo en aquellos centros educativos en los que los niveles de exigencia y/o lo que se enseña estuvieran por debajo de lo que con la nueva normativa exigen los estándares. Estos centros van a tener una presión sana, un incentivo o una motivación para mejorar los procesos de enseñanza en sus aulas y para mejorar los resultados de su alumnado. Pero, ¿qué ocurre con los centros que ya estaban en un nivel similar al que exigen los estándares de aprendizaje del nuevo currículo oficial o, incluso, en niveles superiores? En estos casos la estandarización va a conducir a una consecuencia perversa: estos centros ya no tienen motivación para la mejora y pueden llegar a sentir que su trabajo anterior (bueno o excelente hasta ahora) es despreciado. En estos centros la implantación de un currículo estandarizado conllevará un deterioro de la situación de partida. En el caso de algunas comunidades autónomas, por ejemplo Aragón, este efecto umbral puede llegar a ser doble:

- por una parte, se puede producir el ya descrito, el propio del establecimiento de estándares de aprendizaje iguales para todos, multiplicado por seis

dado que se han estandarizado los aprendizajes de todos los cursos,

- por otro lado, la perversión es mayor debido al establecimiento de unos estándares imprescindibles dentro de los estándares de aprendizaje para aprobar cada una de las áreas del currículo. Estos estándares imprescindibles pueden constituir un motivo razonable para que algunos profesores caigan en la tentación, ante grupos de alumnos complicados, de no dar más nivel que el de los "mínimos". Junto a esto, también hay que contemplar la posibilidad de que algunos alumnos se sientan desmotivados hacia el esfuerzo de aprender aquello que no es imprescindible (en términos economicistas, permítase la broma, serían alumnos competentes, saben seleccionar lo que realmente vale).

El **efecto de sustitución**: viene determinado por las dimensiones de cantidad y calidad del servicio que se ofrece. La cantidad es más fácil de medir y, en sistemas en los que prima el resultado, lo que no se mide (en nuestro caso lo que no se evalúa y califica objetivamente)

no existe, solo se atiende a aquello que se mide²⁰. En nuestro caso lo que se va a medir es la consecución

por los alumnos de los estándares de aprendizaje evaluables. La propia definición de los estándares de aprendizaje evaluables dice que han de ser medibles y observables. Esto quiere decir que la coyuntura va a favorecer que el profesorado se autoincentive para que sus alumnos aprendan lo que marcan los estándares, reforzado por la tendencia tan de moda de las evaluaciones externas promovidas y realizadas por las Administraciones educativas y que van a tener como referente los estándares de aprendizaje. Esto significa que otras facetas en las que hay consenso general de que deben constituir objeto de la educación de los escolares, tales como la inteligencia emocional, la creatividad, la resolución de conflictos,..., no van a tener la atención debida en los centros. Dicho de otro modo, la estandarización del currículo pone todo el peso en que los alumnos aprueben unas determinadas pruebas de evaluación, lo cual no deja de ser una medida de cantidades: puntos que alcanza el alumno en las pruebas (esperemos que entendidas no solo como exámenes escritos, sino en sentido amplio), calificaciones para

20 Gabriela Mistral, respecto a los estándares en su país, afirma: "lo que no se evalúa estandarizadamente tiende a no existir. El peligro de asignaturas como filosofía, arte y educación física es una realidad." MISTRAL, G.: "Estandarización educativa en Chile: un peligroso hábito". *Revista Docencia*, nº 38, agosto 2009, pp. 4-17, p. 6.

aprobar las áreas y para promocionar de curso. Pero deja en el terreno de lo marginal la educación integral de los alumnos. Se mide la cantidad de conocimientos y de puntos obtenidos en las calificaciones, se busca mejorar la calidad de los resultados pero se da la espalda a la verdadera calidad educativa.

Este efecto también puede ser doblemente perverso en algunas comunidades: por seguir con el ejemplo aragonés, además de primar el aprendizaje de los estándares sobre la educación integral, dentro de los estándares, los relacionados con unas determinadas competencias van a estar por encima de los relacionados con el resto de las competencias. Esto es una consecuencia de cómo se ha regulado la promoción de un curso a otro en el artículo 12 de la 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 (BOA de 20). El punto 3 del artículo dice:

Para la promoción en los tres primeros cursos de la etapa se atenderá especialmente al grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática. En los tres últimos cursos de la etapa, la decisión de promoción considerará preferentemente el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

Nada extraño cuando el propio Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en su artículo 2.2, tras definir cuáles son las competencias del currículo y ordenar el mandato de diseñar actividades de aprendizaje integradas para su adquisición por el alumno, añade que “se potenciará el desarrollo de las competencias Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología”. Y coherente con la regulación de la Evaluación final de Educación Primaria del artículo 21.1 de la LOE, en su redacción actual tras las modificaciones introducidas por la LOMCE.²¹

Esto supone una clara invitación a que el profesorado y el alumnado pongan mucho más interés en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (observación y medición) de esas competencias que deben observar, medir y evaluar prioritariamente, y que dejen más de lado el resto de las competencias ahora claves, antes básicas, en nuestra normativa: aprender a aprender, competencias sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; conciencia y expresiones culturales. Esto supone

²¹ 1. Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, se realizará una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa.

la sustitución de las competencias que educan y que precisan educarse por las que, demostrado está, son susceptibles de ser meramente entrenadas. Cuando lo que hace falta es un currículo que atienda por igual a todas y cada una de las dimensiones del desarrollo personal; como apuntaba PÉREZ GÓMEZ: “Es necesario cambiar la mirada. No basta con transmitir conocimiento y desarrollar habilidades que en la mayoría de las ocasiones solo sirven para pasar los exámenes. La finalidad de la educación debe ser más holística, útil y relevante: formar competencias de reflexión y actuación racional, eficaz, autónoma y con sentido.”²² A ello hay que sumar que los métodos de enseñanza activa e innovadores pueden verse sustituidos por aquellos otros que ponen el acento en aprobar las pruebas externas. Lejos de avanzar hacia esa educación integral, las directrices evaluadoras y de promoción pueden provocar un paso atrás.

En algunos países el efecto sustitución se ha extendido hasta la formación del profesorado al concentrarse la oferta formativa en aquellas materias y competencias que son objeto de las pruebas de evaluación externa. “Así, en Dinamarca según un estudio llevado a cabo por el Instituto de Evaluación danés en 2002, las materias incluidas en las pruebas para la concesión de certificados de final de la educación obligatoria –y en especial la lengua danesa y las matemáticas– se consideraban más importantes que otras materias, como historia, biología y geografía. Como consecuencia, para los centros resultaba más prioritaria la formación continua de los docentes que impartían las materias incluidas en las pruebas nacionales.”²³

Otra cuestión por resolver desde la perspectiva de la gestión pública es cuál va a ser la utilidad dada a los estándares y evaluaciones por e las administraciones educativas. De acuerdo con PARRADO, los datos obtenidos en un sistema de gestión del rendimiento se pueden emplear con tres fines distintos:

1) **Obtener un mejor conocimiento del rendimiento de las organizaciones.** En el caso de la educación, el conocimiento de los resultados de los alumnos en las evaluaciones externas facilitará a los centros el diagnóstico de su situación, sus fortalezas y flaquezas para, a partir de ese punto, programar sus planes de mejora. La nueva normativa va más allá y contempla que las administraciones educativas “podrán establecer planes específicos de mejora en aquellos centros públicos cuyos resultados sean inferiores a los valores que, a tal objeto, hayan esta-

²² PÉREZ GÓMEZ, A.I.: “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción:” En GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.) y otros: *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata, S.L., Madrid, 2008, p. 97.

²³ EURYDICE (2010), *Pruebas nacionales de evaluación en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*, p. 60.

blecido.”²⁴ Esto confirma que la implantación de los estándares de aprendizaje evaluables y las evaluaciones externas reguladas por la Ley educativa va a tener consecuencias para los centros. El tiempo dirá cuáles. La mejora de los centros y del propio sistema educativo en conjunto es el fin más común que se da a los resultados en las evaluaciones externas en Europa, independientemente de que tales resultados se publiquen y/o se usen o no en las evaluaciones externas de los centros.²⁵

2) **Fomentar la competencia** mediante listados de clasificaciones de los centros educativos en función de los resultados obtenidos por los alumnos en las evaluaciones externas. El establecimiento de listas de clasificaciones es de uso muy común en algunos países de nuestro entorno como el Reino Unido donde existen rankings de hospitales, universidades, escuelas, etc. Sus partidarios argumentan que estas listas promueven una competencia entre los centros a la hora de prestar el servicio que aumenta su calidad y que la transparencia de las listas permite a los usuarios elegir el centro que mejor presta el servicio o que mejor se ajusta a lo que demandan (en nuestro país, al menos de momento, su elección se queda en la posibilidad de solicitarlo, pero cada día hay más partidarios del *mercado educativo*). De momento, nuestra normativa no permite la libre elección de centros.

En educación esta tendencia clasificadora puede llegar a darse dentro de un mismo centro con listados de profesores cuyos alumnos alcanzan mejores resultados. Aunque no se pretenda, es inevitable este efecto y todos conocemos casos de profesores “*solicitados*” por los padres de los alumnos y de otros que son “*rechazados*” por el hecho de que los alumnos de los primeros obtienen mejores calificaciones que los de los segundos.

Por otra parte, esta finalidad puede ser enfocada también para avergonzar a aquellos centros y profesores cuyo rendimiento esté muy por debajo del esperado.

En caso de darse, el uso de estas listas puede tener efectos positivos tales como la identificación de las mejores prácticas, lo que facilitaría recompensar a los que las protagonizan y su exportación a otros centros que podrían aprender de los primeros. Pero pueden tener también un efecto desmoralizador de considerable calibre en las escuelas cuyos resultados sean bajos y estimen que se deben a factores que no pueden controlar, por ejemplo, la escasez de recursos materiales y personales, algo que sucede en muchos centros del ámbito rural y más en una época marcada por la crisis económica.

3) La tercera finalidad es la del **control mediante el establecimiento de estándares**. Los estándares de

aprendizaje evaluables determinan los resultados deseados en los alumnos; las evaluaciones externas suponen un sistema de monitorizar el rendimiento que se basa en medir lo alcanzado y compararlo con lo deseado; y, tras las evaluaciones hay una retroalimentación en la que agentes externos a los centros pueden imponer objetivos que deben alcanzar en un tiempo determinado, grados de mejora esperados, etc. Cuando menos los citados planes de mejora específicos que alguien, se supone que la Inspección educativa, tendrá que supervisar y controlar. Ya se verán los fines de tal supervisión.

Solo el tiempo confirmará qué efectos tiene este currículo escolar y para qué se usa la información que las evaluaciones externas proporcionen. De momento merece la pena analizar si los estándares suponen alguna novedad educativa.

¿Avance o retroceso?

O solo un nuevo cambio de términos para nombrar lo de siempre.

¿Observables?, ¿medibles?, ¿evaluables?... ¿Observables, medibles y evaluables?... ¡Y con refuerzo positivo si el chico lo hace bien!

Analizando el concepto de estándar de aprendizaje evaluable que ofrece la nueva normativa en materia de educación vemos que los estándares de aprendizaje evaluables definen o describen las acciones (puras conductas en bastantes casos) que habrán de observarse (y medirse) en el alumno para comprobar lo que sabe y sabe hacer (producto del proceso de enseñanza y aprendizaje) en cada asignatura; todo ello en un contexto determinado y trabajando un o unos contenidos también determinados. Echando la vista atrás,... se parece bastante a lo que en otro momento se llamaron objetivos operativos²⁶. Sobre todo en el caso de estándares formulados usando verbos de acción, en cuyo caso nos encontramos con que son comprobables empíricamente, otro rasgo definidor de los objetivos operativos.

Estándares de aprendizaje evaluables como “Calcula el m.c.m. y el m.c.d.”, “Compara y ordena medidas de una misma magnitud”, “Calcula perímetro y área de la circunferencia y el círculo” en matemáticas, “Localiza diferentes puntos de la Tierra empleando los paralelos y los meridianos y las coordenadas geográficas”, “Identifica, nombra y describe las capas de la Tierra”, “Sitúa en un mapa los mares, océanos y los grandes ríos de España”; “Realiza las tareas encomendadas y presenta los trabajos

²⁶ Los objetivos operativos constan de tres elementos, a saber: la operatividad (acciones y procesos que el alumno debe realizar, en definitiva, la conducta observable), las condiciones, circunstancias y medios con los que el alumno deberá demostrar que es capaz de realizar la conducta (lo que ahora se llamaría **contexto**) y el criterio evaluador (la graduación del logro, es decir, el nivel en que el **contenido** se tiene que adquirir para considerar que su aprendizaje se ha consumado). Muy similar a la composición de los actuales estándares de aprendizaje evaluables.

²⁴ Artículo 21.3 de la LOE, reformada por la LOMCE, y artículo 12.4 del RD 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE de 1 de marzo).

²⁵ Ver EURYDICE (2010), *Pruebas nacionales de evaluación en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*, p. 66.

de manera ordenada, clara y limpia” en el área de Ciencias Sociales, o “Reproduce textos dictados con corrección” en el área de Lengua Castellana y Literatura, presentes en el actual Real Decreto 126/2014, están formulados como objetivos operativos, expresan con claridad meridiana una conducta observable del alumno que ha de indicar al evaluador si la habilidad cognitiva que se pretendía ha sido conseguida exitosamente por el alumno. Los verbos de acción característicos de los objetivos operativos están presentes en una buena proporción de los estándares de aprendizaje evaluables.

Tampoco se diferencian mucho estos estándares de los indicadores con que el profesorado de los centros concretaba hasta ahora los criterios de evaluación de las áreas en sus programaciones didácticas. Indicadores

como “Obtiene y calcula el m.c.m. y el m.c.d. de dos formas distintas”, “Reconoce poliedros, poliedros regulares y cuerpos redondos, e identifica sus elementos”, “Maneja con soltura el sistema monetario en situaciones reales de compra y venta”, “Lee, escribe, representa y compara fracciones”, “Expresarse oralmente de forma ordenada y coherente según la situación”; “Expresarse por escrito de forma coherente y siguiendo los pasos propios del proceso de producción de un escrito (planifica-

ción, escritura del texto y revisión”, son tan buenos y tan exigentes (más en algunos casos) como los estándares de aprendizaje evaluables oficiales. De ahí mi postura ya confesada de confiar en los profesionales de la educación.

Si la formulación de los estándares no supone nada extraordinario, los contenidos en los que tienen su base distan poco de los presentes en currículos pretéritos: “Reconocer pirámides, prismas, conos, cilindros, esferas y sus elementos”²⁷ del currículo de los ochenta del siglo pasado no deja de ser lo mismo que “Reconoce e identifica poliedros, prismas, pirámides y sus elementos básicos: vértices, caras y aristas” y “Reconoce e identifica cuerpos redondos: cono, cilindro y esfera y sus elementos básicos.” Es decir, los contenidos de geometría son los mismos. Baste este ejemplo para no extenderme con más.

²⁷ Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica (BOE 15/04/1982).

Mi compañera en la Inspección de educación de Teruel, Silvia Mellado, aportó algún otro en su ponencia, y próximo artículo, “Del indicador al estándar. La mejora de la calidad educativa” en la que se cuestionaba, como hago yo aquí, si la estandarización suponía ningún avance y si es la medida más oportuna y necesaria para elevar la calidad de nuestro sistema educativo.

En definitiva, lo que se ha materializado es el triunfo de la postura defendida por quienes priorizan la evaluación y su pretendida objetividad sobre los procesos de aprendizaje y el protagonismo del alumno; se hace realidad lo apuntado por MIGUEL ÁNGEL ÁLVAREZ MÉNDEZ hace unos años y hemos vuelto definitivamente a aquello “que siempre sostuvo el positivismo y en su versión psicológica, el conductismo, que en educación se identifica con la

pedagogía por objetivos. Solo que ahora, y ante el desprestigio de esta modalidad tecnofuncionalista, que creíamos ya superada, los discursos procuran establecer diferencias con este enfoque, y se mezclan los conceptos, las ideas, las propuestas.”²⁸

En mi opinión, la inclusión de los estándares en el currículo no supone nada que nos lleve al optimismo como lo supuso para muchos docentes la inclusión de las competencias básicas en su momento. Si el discurso sobre competencias básicas nos llevaba a hacernos la ilusión de un sistema de currículo abierto, cuando menos flexible, que invitaba al profesorado a buscar nuevas formas de enseñar y

educar para la vida, el discurso de la estandarización nos retrotrae a la desilusión de un sistema rígido y cerrado, donde todo viene encorsetado, y donde la evaluación prima sobre la educación y la presión por los resultados sobre el gozo de aprender del alumno. Si el discurso sobre competencias básicas invitaba a buscar formas de enseñarlas y de que los alumnos transfirieran los aprendizajes escolares a su vida, el discurso sobre estándares va a suponer para muchos profesores el agobio de tener que evaluarlos y la preocupación por los resultados en las pruebas externas. Más en comunidades como la aragonesa donde se ha estandarizado el currículo de todos los cursos de la Educación Primaria.

²⁸ ÁLVAREZ MÉNDEZ, M.A.: “Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias”. En GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.) y otros: *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata, S.L., Madrid, 2008, pp. 206-233, p. 218.



Concluyendo, avance... dudoso si es que lo hay; triunfo de los defensores de la estandarización de los currículos que lleva a sus partidarios a en su "optimismo estandarista", a la posibilidad de cometer excesos como reducir las unidades de programación (unidades didácticas, proyectos,...)²⁹ a una mera selección de estándares de aprendizaje y actividades de enseñanza aprendizaje (para lo cual ya estaban los programas renovados con sus objetivos y actividades que servían de guía a los maestros de los ochenta). Esto equivale a creer que ya no es preciso reflexionar sobre otros elementos curriculares, objetivos, contenidos,... y conduce a un reduccionismo peligroso amén de contribuir a que el profesorado sepa cada día menos lo que verdaderamente es programar la enseñanza. Igual es que entienden que así cumplen con la simplificación curricular de la LOMCE³⁰. Queda por ver si las Administraciones educativas cumplirán con otro mandato de la propia ley, según el cual les corresponde "contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas y del profesorado"³¹, difícil de casar con tanto estándar. Lo que ha llegado hasta el momento solo aporta mayor rigidez y lo único nuevo son los estándares y la obsesión por la evaluación, cosa que, por otra parte, de novedad tiene bien poco: la implantación

²⁹ Esto es lo que se deduce de la redacción del artículo 23.3 de la 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, según el cual las decisiones del profesorado sobre elementos curriculares se limitan a estándares de aprendizaje y metodología con operaciones como organizar y secuenciar "los estándares de aprendizaje evaluables en relación a las distintas unidades didácticas", determinar los estándares imprescindibles para superar las áreas de conocimiento. Nada se contempla en esta comunidad sobre objetivos, contenidos y criterios de evaluación, por más que no queden prohibidas tales decisiones.

³⁰ Según consta en el preámbulo de la LOMCE "La simplificación del desarrollo curricular es un elemento esencial para la transformación del sistema educativo, simplificación que, de acuerdo con las directrices de la Unión Europea, debe proporcionar un conocimiento sólido de los contenidos que garantice la efectividad en la adquisición de las competencias básicas. Las claves de este proceso de cambio curricular son favorecer una visión interdisciplinar y, de manera especial, posibilitar una mayor autonomía a la función docente, de forma que permita satisfacer las exigencias de una mayor personalización de la educación, teniendo en cuenta el principio de especialización del profesorado." Es dudoso que el establecimiento de un elevado número de estándares de aprendizaje evaluables en cada asignatura favorezca una enseñanza interdisciplinar y dote de autonomía a unos docentes que se van a sentir mucho más encorsetados que hasta el momento. Lo mismo que la personalización de la educación.

³¹ Artículo 121.3 de la LOE en su nueva redacción introducida por la LOMCE.

de los estándares no deja de ser la culminación y oficialización de un proceso de radicalización del discurso de aquellos que pusieron por delante de la enseñanza de las competencias básicas la evaluación objetiva de las mismas. Con esto se puso el énfasis en la mal llamada ingeniería curricular en lugar de en realizar el cambio metodológico que las competencias básicas requerían. Se agobió al profesorado con la obligación, que no existía en Aragón salvo en Educación Infantil, de desglosar los criterios de evaluación en indicadores, en poner mínimos,... y se olvidó que, antes que otra cosa, había que cambiar la forma de enseñar. Todo un anticipo de lo que ha llegado ahora.

Soluciones. Confianza y formación

A lo largo del texto he mencionado varias veces que una de las causas de la estandarización del currículo es la falta de confianza en el profesorado. Si hasta ahora se confiaba en su capacidad para concretar los criterios de evaluación, esta confianza le ha sido retirada al tomar para sí tal función las administraciones educativas, reforzando de esta manera el componente jerárquico-burocrático en la prestación del servicio público de la educación. Los posibles efectos quedan vistos.

Dicho queda también que se han puesto por delante los resultados y dejado atrás la educación integral del alumno. No creo que sea la forma más acertada de atender a los dos principales desafíos del sistema educativo: la mejora continua de la calidad educativa y el aumento de la equidad.

Si estos son los males, necesariamente las soluciones habrán de pasar por recuperar la confianza en los docentes y en volver a poner la Educación por delante de los resultados.

Los gestores de la educación deben tener en cuenta los fines y desafíos del sistema educativo, pero otorgando la relevancia que se merece al factor humano, de manera que conceda una importancia notable a la motivación del profesorado hacia la consecución de esos fines y desafíos. Tal motivación debe sustentarse en la confianza y en la formación.

Considero fundamental el factor confianza por los siguientes motivos:

- Parte de una percepción positiva de los profesionales de la educación, con capacidad de trabajo y ganas de aprender y de hacer mejor las cosas. Dicha percepción positiva transmite altas expectativas, lo cual hace subir la moral y el rendimiento de los docentes.
- La educación, los saberes que se enseñan, las metodologías de enseñanza, los propios educandos,... cambian constantemente, lo cual requiere de un profesorado que sepa adaptarse cada día a lo que le llega. Para adaptarse, el profesorado debe sentirse apoyado y respaldado en sus decisiones.
- Un modelo basado en la confianza resulta mucho más interesante para los profesores pues fomenta su autonomía y su creatividad. Es más agradable traba-

jar en un sistema que confía en el trabajo del profesional que en uno donde este se siente controlado y presionado constantemente por las evaluaciones y los resultados del alumnado.

- La confianza se basa en la reciprocidad y se contagia. En la medida que las administraciones demuestren confianza en los docentes, lo hará también la sociedad y, a la vez, aumentará su seguridad y la confianza de los docentes en ellos mismos y en el resto de la comunidad educativa y de la propia administración. Esto redundará en un aumento de las posibilidades de colaboración y cooperación de todos los agentes educativos creando verdaderas redes de educativas.
- Un profesorado que siente que sus mandatarios y que el resto de la comunidad confía plenamente en sus capacidades y en su trabajo se siente más estimulado a innovar y a hacer partícipes de las mismas a otros profesionales y a la propia Administración. Un profesorado en quien se confía es más fácil que sea crítico con su práctica, que reflexione sobre lo que debe enseñar y sobre cómo debe hacerlo. Esta capacidad de crítica y reflexión es otro factor de calidad de la educación.³²
- Un profesorado que siente que se confía en él no tendrá reparos en dar toda la información de que disponga fruto de su trabajo, tanto sobre los alumnos, como sobre sus propias carencias y problemas, así como sus necesidades formativas, lo cual facilitará que las posibilidades de soluciones consensuadas aumenten.

La confianza en el profesorado debe basarse en su competencia profesional, ya demostrada, pero que debe reforzarse y actualizarse para prevenir posibles carencias. Para ello es preciso atender a algunas demandas entre las que destaca su formación.

La preocupación por tener un profesorado competente y bien formado y considerado es una constante en la normativa española. La Ley 14/1970, Artículo tercero-Dos, decía: "La profesión docente exige en quienes la ejercen relevantes cualidades humanas, pedagógicas y profesionales. El Estado procurará, por cuantos medios sean precisos, que en la formación del profesorado y en el acceso a la docencia se tengan en cuenta tales circuns-

³² Que la reflexión sobre la propia práctica por parte del profesorado aumenta su competencia es un hecho conocido. Para STENHOUSE: "No puede haber desarrollo educativo sin el del profesor y el mejor medio para esto no se obtiene clarificando los fines, sino criticando la práctica." STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata, S.A., Madrid, 1984, p.126.



tancias, estableciendo los estímulos necesarios, a fin de que el profesorado ocupe en la sociedad española el destacado nivel que por su función le corresponde." Nuestra norma actual reconoce en el profesorado un factor de calidad y le dedica todo un Título en el que regula sus funciones, los requisitos que debe cumplir para impartir docencia en cada etapa, su formación y la necesidad de valorarlo, apoyarlo y prestigiarlo. Destaca, aunque no es novedad, el reconocimiento de la formación permanente como un derecho y una obligación del profesor y el mandato de responsabilizarse de tal formación a las administraciones y a los centros.

Los contenidos de esa formación también los regula el legislador (artículo 102 LOE). Pero la mera regulación no es suficiente, la necesidad de mejorar la formación del profesorado sigue estando presente en los informes internacionales³³. Es primordial mejorar y potenciar la formación tanto inicial como permanente del profesorado y dotarles de los recursos precisos³⁴ si deseamos mejorar la calidad de la educación, amén de que sería conveniente

³³ "Es fundamental intensificar y mejorar la formación del profesorado para poder mejorar los procesos educativos. En España, como en la mayoría de los países TALIS se va a producir en los próximos años el reemplazo de un importante número de profesores en la educación secundaria obligatoria. Las mejoras en la formación inicial del profesorado, en los procesos de selección y acceso a la función docente y en el apoyo y formación que deben recibir los nuevos profesores al incorporarse a las clases pueden ser fundamentales para contribuir de modo decisivo a la mejora de la enseñanza y de los resultados educativos del alumnado". TALIS (OCDE) *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009*. Ministerio de Educación, Madrid, 2009, p. 33.

³⁴ "La formación inicial y permanente del profesorado puede jugar un papel fundamental a la hora de ayudarles a desarrollar nuevos hábitos de trabajo, competencias y técnicas. No obstante, las administraciones educativas deben poner a disposición de los centros los recursos económicos necesarios para facilitar a los docentes el tiempo y los espacios que les permitan reunirse y trabajar de manera conjunta." Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012. *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, p. 28.

cambiar los procesos de selección de los nuevos docentes para asegurar que entren profesionales capacitados para enseñar y para aprender cada día a enseñar mejor³⁵. Para proporcionar tal formación las administraciones deben analizar concienzudamente las tareas y los requerimientos que el desempeño docente exige a los profesionales en estos momentos.

El desarrollo de la creatividad del alumno, su motivación hacia los aprendizajes, la integración de los medios digitales en los procesos de enseñanza, el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de las inteligencias múltiples, el trabajo en equipo del profesorado, etc., son aspectos que deben ser nucleares en la formación del profesorado y por los que las administraciones educativas deben apostar claramente si desean mejorar la calidad educativa. Por ello “es recomendable que se proporcionen oportunidades a los profesores para participar en actividades de desarrollo profesional que mejoren su conocimiento pedagógico, y que ayuden a implementar eficazmente prácticas docentes activas en sus aulas.”³⁶ Yo iría más lejos: es necesario, imprescindible.

Igualmente importante es que los profesores sean formados para realizar una mejor evaluación de sus alumnos, tanto formativa como sumativa³⁷, de manera que utilicen técnicas e instrumentos acordes a la pedagogía activa que deben usar en las aulas (por ejemplo los portafolios del alumno), sepan definir los niveles de progreso y de logro en los aprendizajes y asignarles calificaciones seguros de que son fiables. De este modo la evaluación realizada por los profesores llegará a tener el prestigio que ahora le niegan los partidarios de la evaluación externa y continuará gozando de sus probadas ventajas: proporciona información sobre los procesos de aprendizaje y sobre los resultados del mismo, el grado de estrés del alumno es menor que en las pruebas externas, permite la reconducción de los procesos de aprendizaje de cada alumno y la individualización de la enseñanza y de la propia evaluación, etc.

Si el profesorado tiene una formación sólida resultará más fácil que haga uso de su autonomía pedagógica y que haga uso de las metodologías activas y de trabajo cooperativo imperantes en los países más avanzados.

³⁵ “En general, los países más exitosos optan por ser extremadamente meticulosos en la selección y formación de los futuros profesionales. (...) La consigna es, en consecuencia, no formar muchos más profesionales –médicos o profesores– de los que se prevén necesarios en un futuro abarcable. Los mejores sistemas educativos reclutan a su profesorado de entre el 10% de lo mejor de cada cohorte. Es el 5% en Corea, el 10% en Finlandia.” FEITO ALONSO, R.: “El sentido del currículum en la enseñanza obligatoria”. GIMENO SACRISTÁN, y otros: *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Ediciones Morata, Madrid, 2011, 1ª edición, p 74.

³⁶ TALIS 2013, Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje, versión preliminar. Informe español. Ministerio de Educación, Madrid, 2014, p. 138.

A partir de ahí, hay que confiar en la labor que desarrollan nuestros docentes y darles el apoyo que el momento requiere, además de proporcionarles incentivos para la mejora: si el nivel de exigencia y de responsabilidades va en aumento, lógico es que las recompensas vayan en consonancia. El profesorado debe sentir que la sociedad valora su labor, los profesionales deben saber que pueden progresar en su carrera, o que, al menos, se valore su crecimiento en lo profesional. Las políticas de personal de las administraciones educativas deben ir por la inclusión de medidas tales como el fomento de la participación del profesorado en la toma de decisiones de todo lo relativo a la educación (reformas curriculares incluidas), ofertas de formación permanente dinámicas, adaptadas a las necesidades de cada momento, implantación de medidas que incentiven la motivación hacia la tarea, y sistemas de evaluación docente con la participación de los propios profesionales. No se debe caer en el error de olvidar que los cambios en la educación los protagonizan los docentes y que no son posibles sin su implicación.

Pero la apuesta por la confianza tampoco puede ni debe hacerse sin límites ni contrapartidas puesto que no es fácil que la totalidad del profesorado se comporte de un modo completamente correcto y habrá que consensuar mecanismos como:

- Información. Paso previo de la rendición de cuentas. Los centros educativos y los profesores deben ser transparentes y proporcionar a sus comunidades todos los datos sobre procesos, decisiones y resultados vinculados a las actividades que realizan. Es necesario que haya también un reconocimiento explícito de los errores en caso de que sucedan. Esta información debe estar siempre a disposición de los miembros de la comunidad educativa de modo que puedan acceder a ella cuando lo consideren oportuno y que reúna unas determinadas cualidades: suficiencia, verificabilidad y relevancia. Por otra parte, los centros y el profesorado deben justificar sus decisiones y resultados, es decir, deben exponer las razones que les llevaron a unas y otros.
- Rendición de cuentas. La rendición de cuentas es fundamental por varias razones. Según BOVENS asegura el control democrático de las administraciones, mejora el rendimiento organizativo, previene comportamientos inadecuados y fomenta el comportamiento honesto de los actores. En el caso de los docentes y de los centros esta rendición de cuentas debe hacerse ante la Administración, pero también ante los miembros de la comunidad educativa y ante los propios pares. El objeto de la rendición de cuentas debe incluir los resultados de la evaluación de los alumnos pero sin que sea en ningún caso asunto único (menos aún en el caso de los resultados obtenidos en pruebas externas). Una auténtica rendición de cuentas de un centro educativo o de un profesor debe incluir la evaluación y el enjuiciamiento de los

procesos de enseñanza y evaluación (metodologías y recursos empleados, tipos de pruebas de evaluación, atención a la diversidad...), el uso de los recursos personales y materiales, el modelo de dirección, así como del resto de decisiones sobre cualquier tema que se toman desde el centro. El objetivo de la rendición de cuentas ha de ser siempre la mejora continua.

- Evaluación conjunta de problemas y de centros y profesores. Si la educación es cosa de todos, es preciso que las interacciones entre los diferentes agentes se multipliquen y que los problemas que puedan ir surgiendo sean analizados por todos. Por ejemplo, ante las carencias de un currículo y su sustitución por otro, es mejor llegar a un consenso sobre cuál es el más idóneo en lugar de que lo imponga uno de los actores (normalmente la Administración). Por otra parte, la evaluación de los centros y de los docentes son fundamentales para favorecer la reflexión sobre el funcionamiento de los mismos y su mejora continua. Esta evaluación debe ser concurrente, con autoevaluación, evaluación interna y evaluación externa y con consecuencias tanto en los casos en que se detecten buenas prácticas (con las recompensas oportunas) como en los casos que se aparten de lo deseado. Y evitando la tentación de estandarizar lo que centros y profesores deben hacer.

De este modo, desde la confianza en los profesionales, se hará más sencillo incluir en la prestación del servicio educativo componentes del modelo de voz del usuario contribuirán a mejorar la calidad educativa de cada centro con la participación de todos.

Y con ello se multiplicarán las posibilidades de que los currículos de los centros se adecuen mejor a sus alumnos y de que las prácticas educativas y evaluadoras contribuyan a la formación integral de cada uno de ellos.

Conclusiones

La última reforma educativa española supone un incremento del componente jerárquico en la política curricular que se materializa con la implantación de los estándares de aprendizaje evaluables y las evaluaciones externas, que puede ser el paso previo a una rendición de cuentas basada primordialmente (si no únicamente) en los resultados que los alumnos obtengan en esas evaluaciones. Muy cercano, si no lo es, a un modelo de gestión del rendimiento: estándares, resultados y rendición de cuentas.

Es una reforma impuesta, reflejo de una política curricular de arriba hacia abajo que parte de la desconfianza en la capacidad y el trabajo de los docentes, a los que priva de algunas de sus funciones (en opinión de algunos les facilita el trabajo a base de reducir carga) y, con ello, de una cierta cuota de su autonomía pedagógica. En mi opinión, esta falta de confianza no está justificada. Como en todas las profesiones, habrá personas que no cumplan por las razones que sean, pero la mayoría lo ha hecho razonablemente bien.

Las funciones que se han retirado al profesorado están relacionadas principalmente con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Ya no son los docentes los encargados de concretar los criterios de evaluación y tampoco se confía en la evaluación sumativa que hacen, especialmente en los cursos donde se han colocado las evaluaciones externas. A lo largo del artículo he puesto de manifiesto que no hay base para esta desconfianza: las concreciones de los criterios de evaluación hechas hasta ahora por el profesorado son tan válidas como los estándares de aprendizaje evaluables y en algunos casos mejores. Por otro lado, la evaluación realizada por los profesores tiene mucho más poder educativo que la evaluación externa, que en ningún caso servirá para reconducir los procesos de aprendizaje de cada alumno particular. Comprobado está también que es la evaluación realizada por los profesores la que mejor pronostica las posibilidades futuras de los alumnos en su trascurso por el sistema educativo.

Si había motivos para desconfiar de la capacidad y de la labor de los docentes a la hora de hacer las concreciones curriculares para sus centros, la reforma tendría que haber ido por el camino de hacer una apuesta clara por mejorar la formación inicial y permanente del profesorado y de optimizar los procesos selectivos, lo cual tendría efectos en el medio y largo plazo. Lo mismo puede decirse en relación con la evaluación del alumnado (los ejemplos de Reino Unido y Finlandia así lo demuestran).

En fin, el profesorado no se merecía esta falta de confianza que le va a generar en algunos casos inseguridad y falta de autonomía en su trabajo diario, con las consecuencias que eso pueda tener de cara a la enseñanza.

En lugar de la apuesta por la confianza y la formación del profesorado se ha optado por un cambio curricular que no supone ninguna novedad en lo que a los conocimientos que los alumnos deben aprender. Los contenidos del currículo son prácticamente los mismos que ya había, nada motivadores ni cercanos al interés del alumno en muchos casos (dudo mucho que conocer los reyes de la dinastía de los Austria motive a muchos escolares de once y doce años; es un conocimiento que, de hacerles falta, les supone unos minutos de búsqueda en internet). Los propios estándares de aprendizaje evaluables no dejan de ser una vuelta a la pedagogía por objetivos en la obsesión por observar y medir lo que el alumno aprende. Una pedagogía a la que se pueden hacer algunas objeciones: se puede volver al uso preponderante de métodos reproductivos en los que el papel del alumno es pasivo, más preocupado de asimilar los estándares y de demostrar dicha asimilación que de construir sus aprendizajes por sí mismo; se olvida la individualidad y lo que hace diferente a cada alumno en la ceguera de que todos aprendan lo mismo y de idéntica forma; se priorizan aprendizajes lingüísticos y matemáticos, y se descuidan aprendizajes que ayudan a forjar la personalidad, es de-

cir, se pone en primer lugar la asimilación de contenidos y la eficiencia en las habilidades y destrezas que han de demostrarse olvidando factores como la creatividad y el criticismo.

Puede que estos cambios logren la mejoría de los resultados de los alumnos a corto plazo. Y cuando se implanten los estándares en la ESO puede que, también a corto plazo, hasta se mejoren los resultados en PISA a los que tanta importancia conceden algunos. Parece que no dudan, como hacemos otros, de la representatividad de las muestras de centros y de alumnos, ni de que estas pruebas evalúan una parte muy pequeña de lo que es realmente la educación, ni se preguntan qué sucedería si cambiase la agencia evaluadora y las pruebas, ni se tiene en cuenta que estas pruebas no se interesan por los niveles de satisfacción de los alumnos con lo que estudian (ni de sus padres) ni con las propias pruebas, ni sirven para reorientar a ningún alumno, ni saben del progreso posterior de cada alumno (tampoco les interesa). No tienen en cuenta que esos mismos alumnos son los que luego van exitosamente de Erasmus por Europa o titulan en Ingeniería y se van a Alemania, por poner un ejemplo.

Visto ha quedado que la actual política curricular prima unas competencias sobre otras y los resultados sobre los procesos de aprendizaje, lo cual va a llevar a que se produzca un efecto sustitución que haga que se enseñe primordialmente lo que se va a evaluar y como se va a evaluar. Esto llevará a muchos profesores a entrenar a sus alumnos para aprobar unas pruebas. Y más debido a que los resultados de las evaluaciones externas, se quiera o no, van a suponer la elaboración si no oficial sí oficiosa de clasificaciones de centros, lo cual no dejará de ser otro factor de presión para que el profesorado y los centros busquen resultados por encima de los propios procesos de aprendizaje.

Visto ha quedado también que los estándares pueden tener entre sus consecuencias un efecto umbral que estimulará hacia la mejora a quienes partan por debajo del mismo, pero que supone un freno para quienes están igual o por encima. Y la posibilidad de que en algunas comunidades, caso de Aragón, este efecto sea doble a causa del establecimiento de unos estándares de aprendizaje evaluables imprescindibles o mínimos, que invitarán a algunos profesores y alumnos a no dar más que esos mínimos. Flaco favor a la mejora de la calidad de la educación y grave error de quienes decidieron que son necesarios unos contenidos y criterios de evaluación mínimos (ahora estándares de aprendizaje imprescindibles) que nunca tuvieron sentido en la Educación Primaria.

Estos efectos pueden llevar a la paradoja de que se repriman las curiosidades de los alumnos y su interés en profundizar en algunos conocimientos por llegar a dar y evaluar todos los estándares. Igualmente, la enseñanza de los estándares puede dejar como marginal el uso de métodos activos de enseñanza, el uso educativo de las bibliotecas escolares, los proyectos de investigación, las

asambleas para trabajar el lenguaje oral (que si ya quedaban reducidas a la Educación Infantil, con el nuevo currículo no van a incorporarse a etapas superiores), el uso habitual de las tecnologías... Sencillamente, no hay tiempo para todo. Y lo primero son los estándares.

Concluyendo, el nuevo currículo supone poner por delante la evaluación de la educación, los resultados de los procesos y la jerarquía por encima de la confianza. Acompañado del riesgo de volver a una pedagogía por objetivos de la que ya hace décadas se sabe que no es la mejor vía para conseguir una educación de verdadera calidad. Si tanto deseamos parecernos a Finlandia, se ha notado poco. En lugar de mejorar a nuestros docentes y simplificar el currículo, hemos optado por un currículo más amplio, rígido y farragoso (no hay más que ver los boletines oficiales llenos de cuadros relacionales...) Aquellos que dudaban de que el profesorado se hubiera leído el currículo de su asignatura le han animado a que les otorgue definitivamente la razón: si antes era duro, ahora es durísimo.

Sobre los papeles (boletines oficiales) triunfo de los partidarios de la *ingeniería curricular* y la *evaluación objetiva*. En las aulas... espero que triunfe la educación y el buen hacer de los docentes por encima del cumplimiento a ultranza de la norma.

Mientras no volvamos a captar la atención y el interés del alumno por lo que se enseña en las aulas, todo lo demás será en vano. Y para eso vale más volver la vista a lo que se hace en las aulas de Educación infantil, donde la evaluación es algo secundario y la participación de los niños lo primero, que no pretender alcanzar estándares por muy legales que sean.

Mi propuesta es partir de la confianza en los profesores y su formación para que sean capaces de volver a interesar al alumnado por lo que se enseña en las escuelas. Si no es así, el currículo va a ser lo de menos.

Si se quieren evitar los problemas descritos, los estándares y las evaluaciones externas ya impuestos deben servir antes de nada para que las administraciones educativas centren sus esfuerzos y recursos en aquellos centros que presenten peores resultados, analizando sus causas y aportando los recursos materiales y personales precisos para la mejora.

Por otra parte, para hacer evaluaciones externas no eran precisos los estándares (así lo demuestran las evaluaciones de diagnóstico de la LOE), y menos en un país que se caracteriza por su diversidad.

Una última cosa: sabido es que el desconocimiento de las leyes no exime a nadie de su cumplimiento; pero un buen cumplimiento de las normas requiere de un buen conocimiento de las mismas y de lo que implican, es decir, información a los interesados. Seguro que las Administraciones educativas han pensado en ello y que han tomado medidas para que el profesorado tenga un buen conocimiento del cambio normativo y de las implicaciones que tiene en sus funciones y atribuciones docentes.