

¿Programas unificados a nivel nacional? Potencialidades y debilidades de los estándares de aprendizaje.

/

Unified programs nationally? Strengths and weaknesses of the learning standards.

Ignacio Polo Martínez

Inspección de Educación del Gobierno de Aragón

Servicio Provincial de Educación de Huesca

Plaza Cervantes 1, 2 planta. 22071 (Huesca)

974-293270

ipoloma@aragon.es

Resumen: La inclusión de los estándares de aprendizaje evaluables como elemento del currículo ha abierto definitivamente la puerta a la conexión entre las evaluaciones curriculares y las externas. Desde su origen, el posible impacto de dicho elemento en la mejora de nuestro sistema educativo ha sido tan defendido como criticado. Lo cierto es que en nuestro país, a pesar de que todas las comunidades autónomas parten del mismo Real Decreto de currículo básico, y por tanto de los mismos referentes para la evaluación, el currículo que finalmente se aplica al alumnado (enseñanza-aprendizaje-evaluación) desde las diferentes comunidades autónomas puede presentar diferencias significativas. Con este artículo se propone, desde el análisis de diferentes investigaciones, programas formativos, el plan de actuación de la inspección y la propia experiencia del autor en procesos de concreciones curriculares, valorar las posibles potencialidades y debilidades de los estándares de aprendizaje.

Palabras clave: Atención a la diversidad, evaluación, estándares, instrumentos.

Abstract: The inclusion of measurable learning standards as an element of the curriculum has definitely opened the door to the connection between the curriculum and external assessments. Since its origin, the potential impact of that element in improving our educational system has been defended and criticized. The truth is that in our country, though all regions are based on the same Royal Decree of core curriculum, and therefore the same reference for the evaluation, curriculum that ultimately applies to students (teaching-learning-assessment) from the different regions can have significant differences . This article proposes, from the analysis of various research , training programs, the plan of action for inspection and the author's own experience in processes of curriculum specifications , assess the potential strengths and weaknesses of the learning standards .

Keywords: Attention to diversity, assessment, standards, instruments.

--

“Lo primero que hace falta es que contemos con un programa que unifique escuelas, no sólo de Madrid, sino de toda España, y que este programa se haga con una amplitud pedagógica tan comprensible que todos los maestros puedan utilizarlo. Un programa, no de lecciones hechas para el maestro, sino de puntos de partida que el maestro deba manejar” (Sánchez, 2000). Seguramente podamos pensar que esta frase la ha podido decir algún político (él/ella) con ansias de centralismo y que se haya dejado llevar por un arrebatado de sinceridad con algún periodista avisado. Nada más lejos de la realidad. La frase está incluida en la página 225 del relato autobiográfico que recoge las vivencias de una maestra en la época de la República: María Sánchez Arbósⁱ (Mi diario).

A María Sánchez Arbós se la identifica como una profesora de signo progresista, que intentó cambiar la educación siguiendo un ideario renovador y una metodología activa. Forma parte de la pléyade de innovadores españoles que, imbuidos por las ideas de la ILEⁱⁱ, propiciaron un profundo cambio en el

modelo educativo vigente y una ruptura con las prácticas didácticas tradicionales (González, 2011). Dentro de las ideas renovadoras que planteaba esta maestra aragonesa, aparecía la idea de que “los maestros no estamos de acuerdo en cuanto al grado de conocimiento exigible a los niños que terminan su edad escolar”.

Estas afirmaciones adquieren hoy en día plena vigencia, paradojas de la vida, con un gobierno que no parece tener mucho de republicano. Quizás la razón de esta vigencia es que de lo que hablamos, gobierne quien gobierne, es de intentar mejorar las debilidades que presenta nuestro sistema educativo.

En este artículo se pretenden retomar las ideas planteadas por una maestra aragonesa en torno a 1930 con, ahí es nada, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). En concreto, con la aparición de los estándares de aprendizaje evaluables y su posible influencia en la mejora del sistema educativo español.

La escuela moderna es la valedora de la educación como utopía de justicia social y bienestar. Acorde con esta función, la LOMCE pretende orientar la escuela al servicio de una sociedad que no puede asumir como normal o estructural que una parte importante de sus alumnos y alumnas, aquellos que abandonan las aulas antes de disponer de los conocimientos, competencias y habilidades básicas, o **aquellos cuyo nivel formativo esté muy por debajo de los estándares** de calidad internacionales, partan en el inicio de su vida laboral en unas condiciones de desventaja tales que estén abocados al desempleo o a un puesto de trabajo de limitado valor añadido.

Como seguro sabrá el lector, la LOMCE plantea en su artículo 6.2-e un nuevo elemento curricular: los estándares de aprendizaje evaluable. El Gobierno fija (LOMCE artículo 6-bis-1-e) el diseño del currículo básico en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, **con el fin de asegurar**

una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica.

Efectivamente, uno de los objetivos de la LOMCE y de los futuros desarrollos curriculares de las distintas etapas educativas es asegurar una formación común en todo el territorio nacional. Para entender la justificación de este propósito no hace falta llegar a comparar entre las enseñanzas impartidas en un mismo curso y área entre dos centros de dos comunidades autónomas distintas. Basta con comparar qué y cómo se está enseñando y evaluando, por ejemplo, la Lengua Castellana y Literatura en 3º de la ESO en dos centros educativos que puedan estar separados por apenas 500 metros. La conclusión a la que he podido llegar, a partir de mi experiencia como Inspector de Educación, es que existen diferencias tan significativas en el proceso de planificación de la enseñanza, planteamiento metodológico, aprendizaje del alumnado, evaluación, resultados académicos y medidas de atención a la diversidad que, en algunos casos, de las pocas coincidencias que existen entre ambas enseñanzas es el nombre de la propia materia.

Según el Real Decreto 126 (2014), se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas. Entre dichos elementos, tal y como se ha comentado, se encuentran los estándares.

Estándares de aprendizaje evaluables son especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzadoⁱⁱⁱ. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.

Sin duda, los estándares surgen de la necesidad de intentar asegurar una evaluación común en el Estado a final de etapa. Teniendo en cuenta el objetivo más amplio de intentar ofrecer una formación común al alumnado, no

se entiende que el propio Gobierno dentro de las competencias que le confiere la LOMCE en su artículo 6-bis (1-e), no haya acometido en el diseño del currículo básico (Real Decreto 126/2014), la concreción de las competencias, los contenidos, los criterios de evaluación, los estándares y resultados de aprendizaje evaluables, para cada uno de los cursos de la etapa educativa de Educación Primaria.

Seguramente, a pesar de que (1) corresponde en exclusividad al Gobierno determinar los estándares de aprendizaje evaluables para las áreas troncales (artículo 6-bis-2-a-1º), y (2) las atribuciones que se le confieren a la Alta Inspección del Estado, las transferencias educativas asignadas a las comunidades autónomas y los criterios que en ellas se establezcan para plantear la concreción curricular de los diferentes elementos curriculares en cada curso, puedan dar al traste con el objetivo de ofrecer una formación común, y por lo tanto una evaluación común, en todo el territorio nacional.

Pero ¿cuál es el origen y finalidad de los estándares de aprendizaje?

Al margen de los indicadores de evaluación utilizados desde el Instituto de Evaluación^{iv} para tratar de evaluar el grado de eficacia y de eficiencia de nuestro sistema educativo y de orientar la toma de decisiones, a nivel nacional el referente más próximo a este concepto dentro del currículo lo ha aportado el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) desde el Centro Nacional de Investigación e innovación Educativa (CNIIE) a través del programa COMBAS^v (Competencias Básicas^{vi}).

La finalidad del proyecto es asegurar y mejorar el aprendizaje de las competencias básicas, así como su evaluación y reconocimiento, a través de un **desarrollo del currículo y una mejora de la organización**, que permitan armonizar las características del alumnado con las condiciones para el aprendizaje de las competencias básicas, de acuerdo con lo establecido por las comunidades educativas^{vii}.

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

Tal y como se muestra en la tabla 1, este proyecto ministerial ha intentado (1) facilitar la labor docente del profesorado en el proceso de planificación y desarrollo de la enseñanza, a través de la relación de los elementos curriculares (objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias) hasta la concreción de los indicadores de evaluación, (2) homogeneizar los indicadores de evaluación (estándares) que se aplican al proceso de enseñanza-aprendizaje, (3) facilitar el diseño de instrumentos de evaluación, (4) proponer una mejora técnica en la atención a la diversidad del alumnado, y (5) intentar establecer la conexión entre las evaluaciones externas y las evaluaciones curriculares de áreas-materias.

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

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

Tabla 1. Ejemplo de mapa de relaciones curriculares establecido por el MEC a partir del Real Decreto de Enseñanzas Mínimas (documento elaborado desde el Programa COMBAS: documento puente).

Desde la Inspección educativa de Aragón se ha intentado mediante los Planes Generales de Plan de Actuación de los cursos 2012-2013 y 2013-2014^{ix}, asesorar a los docentes en esta misma línea. Así, la propia actuación prioritaria 1.1 del curso 2012-2013 y la actuación prioritaria 1 del curso 2013-2014, incluyen, como parte de la función asesora inherente a la inspección, la explicación de cómo el docente debe realizar el proceso de relación de los elementos curriculares hasta la concreción de los criterios de evaluación en indicadores^x (ver tabla 2).

Tabla 2. ESQUEMA ORIENTATIVO PARA LA PRESENTACION DE LA CONCRECION DE UN CRITERIO DE EVALUACION.

CRITERIO DE EVALUACION (CE) (Orden de 9 de mayo de 2007)	Competencia Básica (CCBB) (Orden de 9 de mayo de 2007)								Objetivo de Área-materia	Bloque de Contenido (BC) (Orden de 9 de mayo de 2007)		Evaluación en la que se imparte			CONCRECION DEL CRITERIO DE EVALUACION (Indicadores)	ASOCIACION DE CADA INDICADOR CON ALGUNA DE LAS CCBB RELACIONADAS CON EL CRITERIO DE EVALUACION	MINIMO EXIGIBLE (Preciso y explícito)
	1	2	3	4	5	6	7	8		Nº	Descripción	1ª	2ª	3ª			

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

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

Puede darse el caso que un CE se imparta a lo largo de varias evaluaciones, incluso, durante todo el curso.

Finalmente, el docente deberá, teniendo en cuenta los aspectos curriculares anteriores, definir de manera precisa y explícita el nivel de aprendizaje que el alumnado deberá lograr para tener un resultado de suficiente (5) en el área-materia. Suele ser muy útil el diseño de rúbricas para establecer dicho nivel de aprendizaje. Esta será la información que deberá ser publicada al alumnado y sus familias antes de comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

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

Si no duda es la fase más compleja de la concreción del currículo. La experiencia del docente y el conocimiento de contexto son determinantes en el ajuste del mínimo exigible.

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

La revisión mensual de la Programación Didáctica deberá suponer una nueva oportunidad para revisar la adecuación de los mínimos exigibles.

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

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

En este apartado el docente deberá copiar y pegar de la Orden curricular, el Criterio de evaluación que sustenta la definición del mínimo exigible. Se recuerda que todos los C.E. deben tener su mínimo exigible.

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

Tabla 2. Esquema orientativo para la presentación de la concreción de un criterio de evaluación (Polo, 2012-b).

La Inspección de Educación, en el XII Congreso de ADIDE celebrado en Alcalá de Henares (Madrid) en octubre de 2012, temía el mal uso que se pudiera hacer de la evaluación a raíz de la entrada de las evaluaciones externas basadas en los estándares de aprendizaje^{xi}. Alejandro Tiana (ponente en el mismo congreso) declaró que “la evaluación es un instrumento de mejora y no una panacea para la solución de los problemas del sistema educativo”.

Efectivamente, la evaluación debe ser un instrumento de mejora. De mejora del alumnado, del docente, del centro y del propio sistema educativo. El problema reside, en ocasiones, en que tradicionalmente se le ha dado escaso valor educativo a la evaluación y sus posibilidades de mejora desde:

- La formación inicial: que esquivada, en algunos casos, las normas curriculares y de evaluación que regulan el ejercicio docente. Además, la evaluación suele ser tratada en los planes formativos iniciales al final del proceso de programación. Este hecho lleva al docente a llegar “cansado” a esta fase de la programación y a no entender que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser tenido en cuenta desde las prioridades que marcan los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje. Dicho cansancio provoca que el proceso de evaluación

pierda rigor técnico y se difumina el contacto con los referentes curriculares para la evaluación: los criterios de evaluación (Polo, 2012).

- Los procesos selectivos, en cuyas convocatorias no se ha planteado con rigor cuáles deben ser los referentes curriculares a utilizar en la evaluación del alumnado.
- La formación permanente, alejada del proyecto educativo y de dirección del centro, volcada frecuentemente en intereses descontextualizados del docente y/o en ocurrencias formativas, que han propiciado una formación permanente con un bajo impacto en la mejora de la actuación docente generalizada, y por lo tanto, del sistema educativo español (Polo, 2010).
- La Inspección de Educación. La supervisión de la evaluación es una actuación prioritaria para las inspecciones de este país. Sin embargo, en ocasiones, dicha supervisión se ha movido en un plano difuso, divergente en cuanto a la actuación entre inspectores, y con escaso impacto en lo concerniente a garantizar el derecho a una evaluación objetiva del aprendizaje del alumnado.

A partir de estas valoraciones, es fácil entender que, quizás, la evaluación ni siquiera haya sido planteada de manera generalizada como “un instrumento de mejora”. La entrada de los estándares de aprendizaje entre los elementos curriculares y su vinculación a las evaluaciones internas y externas^{xii}, ha hecho que dicho elemento sea analizado tanto desde el punto de vista de su diseño, como desde el efecto que pueda suponer en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la evaluación y en los planes de atención a la diversidad del alumnado (Polo 2013).

Para Ravitch (1996, pp. 3) “un estándar es tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progreso hacia esa meta (cuán bien fue hecho). Todo estándar significativo ofrece una perspectiva de evaluación realista; si no hubiera modo de saber si alguien está en realidad cumpliendo con el estándar, no tendría ningún valor o sentido. Por lo tanto, cada estándar real está sujeto a observación, evaluación y medición para que los estudiantes puedan demostrar

su dominio de destrezas o conocimientos”.

La elaboración de estándares de aprendizaje tiene como propósito la incorporación de herramientas que orienten a los docentes en el objetivo de llevar a sus estudiantes hacia el logro de los aprendizajes esperados. Sin embargo, dependiendo cómo sea su diseño final, la docencia puede ir orientada a una enseñanza analítica, únicamente centrada en el contenido memorístico; o, por el contrario, a una enseñanza competencial asociada a los cuatro pilares del informe Delors (Delors, 1996), donde al alumno se le proponen situaciones de saber y saber hacer a partir de situaciones-problema relacionados con su contexto próximo y la vida cotidiana.

Los desafíos pendientes en el terreno de la implementación curricular indican que es preciso avanzar en la definición de expectativas más explícitas, claras y consensuadas sobre los aprendizajes a los que todos los estudiantes deben acceder (Morgan, 2011). Dichas expectativas son los estándares de aprendizaje, los cuales describen lo que todo estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer, en las diversas áreas curriculares, a lo largo de la escolaridad. Se centran en aprendizajes esenciales y deben asegurar la formación integral de los estudiantes, el ejercicio de su ciudadanía y el desarrollo de su capacidad para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Los estándares pretenden constituirse en el referente que oriente la toma de decisiones pedagógicas asociadas al proceso de aprendizaje del alumnado, en especial, de las medidas de atención a la diversidad que se precisen.

¿Dónde quedan los contenidos respecto a los estándares?

Tal y como detalla Morgan (2011), el Currículo Nacional inglés^{xiii} se concreta a través de programas de estudio y metas de logro (Estándares de aprendizaje^{xiv}). Ambos son complementarios: por una parte, los programas de estudio definen qué deben enseñar los maestros y, por otro lado, los estándares describen los aprendizajes que deben demostrar los estudiantes.

Las metas de logro o estándares de aprendizaje ayudan a que los docentes conozcan en qué nivel se encuentran sus estudiantes y, de ese modo, se puedan tomar las acciones necesarias para el mejoramiento del proceso de aprendizaje (ver imagen 1).

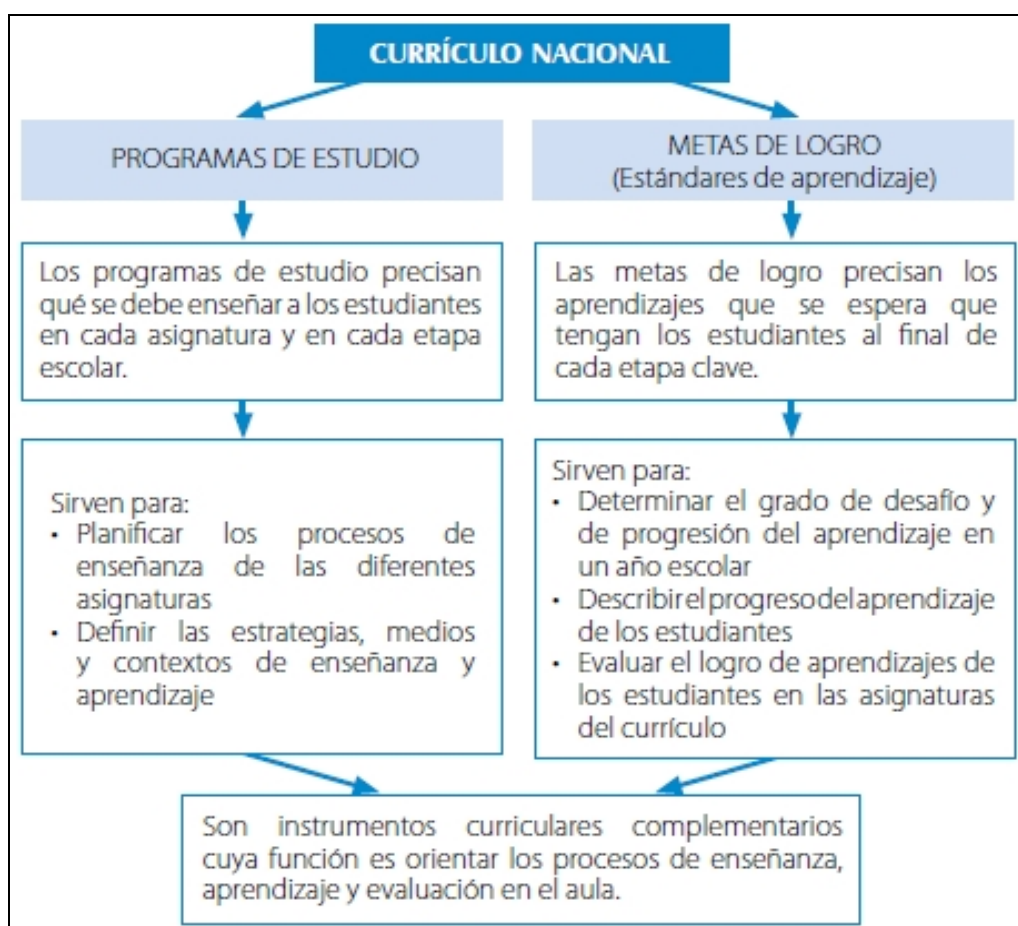


Imagen1. Relación entre los programas de estudio (contenidos) y estándares (Morgan, 2011 pp 42).

A partir de estudios como los de Ravitch (1996), Muñoz (1997), Talis (2009), Morgan (2011), McKinsey (2012), Milán (2014), mi propia experiencia como asesor técnico del MECD-CNIIIE en evaluación y competencias y mi participación en el diseño y la elaboración de la concreción del currículo de la Comunidad Autónoma de Aragón, se detallan algunas características de los estándares en educación, basados en el análisis de diferentes experiencias de construcción y formulación de estándares:

Posibles debilidades de los estándares de aprendizaje:

1. La aparición de los estándares supone un enfoque del currículo a la evaluación. Este es un planteamiento pobre y se centra únicamente en el resultado.
2. Los estándares nacionales y las evaluaciones no van a aumentar la vigencia de la igualdad de oportunidades. Más bien, el hecho de establecer altos estándares desmotivará a los estudiantes de minorías.
3. Los estándares pueden limitar el ejercicio profesional de aquellos docentes que quieren centrarse en problemas de la vida real en forma interdisciplinar, o que quieren organizar el día escolar en torno a temáticas y problemas. No se considera como una posibilidad inmediata el desarrollo de estándares de aprendizaje multidisciplinares. Este hecho limita el carácter competencial de los estándares.
4. Son construcciones teóricas, por lo tanto dependen mucho de quién y cómo los hagan. Si los estándares no están diseñados por expertos técnicos, libres de cualquier “contaminación” política, puede propiciarse la imposición de determinados valores y opiniones controvertidas. Esta preocupación no es fuerte en áreas como Lengua, Matemáticas o Educación Física, sino en áreas como, por ejemplo, Ciencias Sociales, donde las personas sostienen ideas, en ocasiones, divergentes.
5. No tienen alcance metodológico. Solamente nos dicen hacia dónde debemos de apuntar, nunca responden a la pregunta “cómo hacer”.
6. Se orientan por lo general a las áreas-materias instrumentales. Para algunos, no serían viables estándares emocionales o valorativos en estas áreas.
7. A pesar de que apelan a temas imprescindibles, la tendencia en sus primeras fases de elaboración es que sean muchos y de carácter analítico.
8. Existe un interés desmesurado, seguramente por influencia de las evaluaciones externas, por focalizar la atención en aquellos estándares relacionados con la competencia lingüística y la matemática^{xv}.

9. Hay más preocupación en los Gobiernos por implantar estándares de aprendizaje en los currículos que por diseñar e implementar planes formativos que ayuden al profesorado a su utilización.
10. Los estándares de aprendizaje proponen una fuente de información muy abundante que no está siendo aprovechada por los gobiernos, las administraciones educativas, los centros educativos y los docentes, para el diseño y puesta en práctica de planes de mejora efectivos.
11. Los resultados en las evaluaciones externas basadas en estándares están propiciando sumar horas de carga lectiva sobre las áreas más afines a las competencias evaluadas, sin valorar los métodos pedagógicos que se están planteando en dichas áreas. Más horas no es sinónimo de mejora de los resultados en un área y competencia. Tal y como plantea José A. Marina^{xvi} “es necesario que los docentes enseñen de manera diferente”.
12. Las informaciones que se puedan suscitar desde los estándares de aprendizaje sobre el rendimiento del alumnado, no motiva, ni obliga al docente a emprender un plan de mejora individual y compartido en su centro. Una de las grandes debilidades de la profesión docente en España es la falta de un desarrollo profesional estructurado y atractivo basado, entre otros factores, en la búsqueda y aplicación incesante de propuestas de mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado. Por lo tanto, antes de crear y aplicar estándares, se debe atender a la carrera profesional docente.
13. En algunos casos los estándares han sido redactados por personas no expertas, que no han tenido en cuenta la necesaria inclusión en su redacción de procesos cognitivos, contextos y contenidos. Este hecho ha propiciado que algunos estándares de algunas áreas incidan únicamente en saberes sin que el alumnado tenga la necesidad, ni el deber, de acudir a su aplicación a situaciones-problema contextualizadas. La definición incorrecta de estos estándares propicia una enseñanza basada únicamente en el desarrollo de contenidos (adquisición de saberes a modo de temario). Al amparo de este tipo de estándares, el docente podría encontrar la oportunidad de realizar pruebas analíticas con el objetivo de proponer al alumnado un proceso de entrenamiento para superar los estándares.

14. Antes de la aplicación definitiva de los estándares debería haber suficiente margen de tiempo en su implementación como para permitir hacer revisiones y mejoras continuas. Este periodo “piloto” no se ha llevado a cabo en nuestro país (comunidad autónoma), lo cual puede propiciar que el profesorado pueda estar obligado a evaluar con referentes de dudosa calidad competencial.
15. Más demagógica que técnica, aparece la “opinión” de Milán (2014) que se aventuran a decir: “El hecho de crear un estándar para todos los centros supone en si mismo un pésimo enfoque de la evaluación.; si, además, los “planes de mejora” se externalizan, dejando de lado la necesaria, aquí sí, “autonomía de centro” por lo que tanto apuesta esta administración, de `pésimo derivará en catastrófico. ¿O tendrá, acaso, la inspección educativa, por fin, alguna función relevante en este nuevo marco legal educativo?”

Sin embargo, también existen posibles potencialidades de los estándares de aprendizaje:

1. Los estándares establecen que todos los estudiantes deberían contar con las mismas oportunidades educativas y con los mismos parámetros de desempeño, sin considerar quiénes sean sus padres o en dónde viven.
2. La tendencia a extender el alcance de los estándares es global. En educación, los estándares se están haciendo internacionales. Cualquier país o región que desee mejorar su sistema educativo debe entrar en la definición de estándares de aprendizaje y su asociación a la evaluación del alumnado (interna y externa).
3. Son susceptibles de ser evaluados (observables, medibles y graduables) en cuanto al grado en que se están cumpliendo. De nada serviría tener estándares si estos no se prestan a una evaluación o medición, tanto internas como externas.
4. Cualquier proyecto de dirección riguroso debe valorar la mejora del rendimiento del alumnado a partir de indicadores observables y medibles. El grado de adquisición de los estándares, y en especial de los estándares imprescindibles (también llamados prioritarios o básicos), debe ser una

variable a controlar en cada una de las evaluaciones internas curriculares y aquellas externas en las que participe el centro.

5. Orientan de manera sintética y significativa el trabajo de los docentes para alcanzar las metas de aprendizaje establecidas. Los estándares pueden mejorar el rendimiento académico definiendo claramente qué debiera enseñarse y qué clase de desempeño escolar se espera. Suponen un medio de evaluación del desempeño de los estudiantes sobre lo establecido en el currículo. Tener estándares en áreas curriculares es sentar una base común.
6. Informan a la comunidad de lo que los estudiantes deben aprender en la escuela.
7. Son, por lo general, fruto de consensos, acuerdos colectivos y diseñados en espacios muy especializados. Sólo docentes expertos, conocedores de las potencialidades y debilidades de los marcos curriculares previos, están capacitados para proponer mejoras en los diseños curriculares.
8. Se elaboran con miras a que se apliquen prescriptivamente. Su no cumplimiento podría ocasionar sanción ante la posibilidad de desvirtuar las prioridades de enseñanza.
9. Son motivadores, en tanto son considerados para fines de acreditación o acceso a la educación superior.
10. Muchos docentes asocian negativamente estándares con “estandarización”, y especialmente con las evaluaciones externas. Pero las evaluaciones externas no son el único medio, ni el mejor, de medir el progreso hacia el logro de estándares; el rendimiento académico de un estudiante debe ser medido desde la propio área-materia a través de ensayos, portfolios, resolución de problemas, experimentos, proyectos cooperativos, etc. Los estándares deben estar ligados a los instrumentos de evaluación; pues para que los estándares tengan sentido para los profesores y el alumnado, los instrumentos deben estar basados en los estándares. Si ambos están relacionados, tanto los profesores como el alumnado sabrán lo que se enseña y evalúa. Los estándares no tendrán ningún efecto si se continúan usando instrumentos no codificados. En cualquier caso, no se podrá ignorar los estándares si estos son la base para las evaluaciones externas.

11. Si los estándares están redactados en clave competencial (incluyendo procesos cognitivos, contexto y contenidos), el potencial formativo que tiene enseñar y aprender sobre esos referentes permite al alumnado asociarse a un proceso de aprendizaje en el que al saber se le suma el saber hacer. En este diseño, no importa que el docente “entrene” los estándares ya que su potencial educativo es máximo.
12. Los estándares de aprendizaje que se utilizan para el diseño de las evaluaciones externas, y en las evaluaciones de las áreas-materias curriculares son los mismos. Esa convergencia respecto al referente utilizado en ambas evaluaciones va a facilitar al docente comprender su participación individual en los planes de mejora compartidos de un centro educativo (Polo y Moya, 2013).
13. Aunque para algunos críticos la aparición de los estándares propicia una visión “estrecha” del currículo, para otros son una forma de establecer prioridades y asegurarse que los estudiantes tengan iguales oportunidades educativas.
14. Sólo a través de los estándares y el nivel de logro que alcance el alumnado en cada uno de ellos (especialmente en los imprescindibles), se pueden establecer planes de atención a la diversidad individualizados y de carácter técnico. Es decir, conociendo en que estándar está teniendo dificultades un alumno, se puede acometer un plan de apoyo o refuerzo asociado a dicho estándar con el fin de evitar que su proceso de aprendizaje de ralentice o se estanque.
15. La gran cantidad de contenidos a desarrollar desde las diferentes áreas-materias, solamente se pueden acometer desde la orientación que proporcionan los estándares de aprendizaje, y más concretamente, desde la definición de los estándares prioritarios o imprescindibles.

Algunos argumentarán, con cierta razón, que la necesidad más urgente en las escuelas es la de mejorar los recursos (materiales y humanos), y no la de aplicar estándares y evaluaciones externas. Igualmente, tengo el convencimiento de que, si bien los estándares de aprendizaje pueden suponer una variable importante en la mejora de la enseñanza, lo determinante sigue

siendo el docente. Sin embargo, para valorar la oportunidad de los estándares de aprendizaje en nuestro actual y futuro sistema educativo, deberíamos pensar en qué deseamos que se llevara de la escuela el niño cuando, por una u otra razón, se ve obligado a dejarla y si ese bagaje, está referido a los mismos indicadores-estándares-aprendizajes independientemente del maestro, el centro, la provincia o de la comunidad autónoma en la que estudie el niño. Sánchez (2000) cierra uno de sus artículos diciendo “*es una lástima que la labor escolar, delicada y costosa, salga tan esfumada y tan varia, quizá por no reunir en unas líneas generales lo fundamental que el niño debe sacar de la escuela*”.

Financiación: Sin financiación.

Conflicto de intereses: Ninguno.

Referencias bibliográficas

- Delors, J (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO.
- Gonzalez Perez, T (2011). Educación y fronteras. María Sánchez Arbós y su lucha por la renovación pedagógica en Canarias (1920-1925) *Revista de Educación*, 356. 431-455.
- Mackinsey (2012). Educación en España: motivos para la esperanza. MacKinsey & Company.
- Milán, M (2014). ¿Qué va a cambiar el próximo curso? *TE (CCOO)* 345. 18-23.
- Morgan, P (2011). Estándares de aprendizaje ¿De qué estamos hablando? Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación (IPEBA).
- Muñoz, F (1997). Modelos y Ejemplos. *Cuadernos de Pedagogía* 256. 54-61.
- Polo, I (2010). Los Proyectos de Formación en Centros en Competencias Básicas: una oportunidad para el impulso de la autonomía pedagógica. *CEE Participación Educativa*, 13. 26-41.

- Polo, I (2012-b). La evaluación objetiva del alumnado de Primaria y Secundaria. *Revista AVANCES en supervisión educativa* 16.
- Polo, I (2012). Los criterios de evaluación como detonante de la acción docente. *Revista Educadores-dic/12*. 8-20.
- Polo, I (2013). ¿Medidas ordinarias de atención a la diversidad? *Revista AVANCES en supervisión educativa* 19.
- Polo, I y Moya J (2013). Proyecto COMBAS. Módulo 11: La evaluación de Diagnóstico y evaluaciones en los centros educativos. MEC-CNIEE.
- Ravitch, D (1996). Estándares Nacionales en Educación. PREAL.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE del 1 de marzo).
- Sánchez Arbós, M (2000). Mi Diario. Gobierno de Aragón. 223.
- Talis-informe (2009). La creación de entornos eficaces de enseñanza-aprendizaje. OCDE.

ⁱ María Sánchez Arbós (Huesca 1889-Madrid 1976).

ⁱⁱ La Institución Libre de Enseñanza (ILE) fue un proyecto pedagógico que se desarrolló en España durante medio siglo (1876-1936), inspirado en la filosofía *krausista*, que tuvo una importante repercusión en la vida intelectual de la nación española, para la que desempeñó una labor fundamental de renovación. Fue fundada en 1876 por un grupo de catedráticos (Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate, Teodoro Sainz Rueda y Nicolás Salmerón, entre otros) separados de la Universidad Central de Madrid por defender la libertad de cátedra y negarse a ajustar sus enseñanzas a cualquier dogma oficial en materia religiosa, política o moral.

ⁱⁱⁱ Dicha graduación se asigna de responsabilidad docente en el artículo 12.1 del RD 126/2014: “Los maestros evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, para lo que establecerán indicadores de logro en las programaciones docentes”.

^{iv} <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie2012.pdf?documentId=0901e72b81477552>

^v <http://www.mecd.gob.es/cniee/proyectos/competencias-basicas.html>

^{vi} Proyecto de Integración Curricular de las Competencias Básicas 2011/2014

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

- Comunidad Autónoma de EXTREMADURA: 165 centros y convocatoria 3ª.
- Comunidad Autónoma de ANDALUCÍA: 130 centros y convocatoria 3ª.
- Comunidad Autónoma de RIOJA: 26 centros y convocatoria 2ª.
- Comunidad Autónoma de GALICIA: 110 centros y convocatoria 1ª.
- Comunidad Autónoma de VALENCIANA 82 centros y convocatoria 1ª.
- Comunidad Foral de NAVARRA 28 centros y convocatoria 1ª.

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

^{ix} Objetivo: Supervisión de la implantación de las distintas órdenes de evaluación de las distintas etapas educativas, con especial atención a las etapas de educación obligatorias.

^x Orden de 26 de noviembre de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en la Educación primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA 3/12/07.

^{xi} Revista ESCUELA, número 3959 (1462) de 25 de octubre. Artículo de M^a Carmen Romero.

^{xii} Según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (artículo 12.1), “Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final de las asignaturas de los bloques de asignaturas troncales y específicas, serán los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables (...)”.

^{xiii} El sistema educativo inglés es considerado hoy como un sistema con alto coeficiente de mejora, conforme a la Evaluación Nacional de Desarrollo Educativo (NAEP). Desde hace más de veinte años viene desplegando esfuerzos para mejorar el desempeño de su sistema educativo. Las medidas más importantes de Inglaterra para introducir estas mejoras han sido dos: fijar expectativas altas y claras de lo que cada alumno debe saber, comprender y ser capaz de hacer; e implementar programas de reclutamiento y desarrollo profesional docente, y mecanismos de formación e intervención a las escuelas.

^{xiv} Los Estándares de aprendizaje son implantados en el Sistema Educativo Inglés en 1987.

^{xv} Existe un interés cada vez más extendido por abarcar otros aspectos del currículo, de igual o aun mayor relevancia que las competencias lectoras y matemáticas. Es el caso, por ejemplo, de las competencias ciudadanas, cuya evaluación requiere, como señala Cueto, «pensar fuera de algunos moldes tradicionales».

^{xvi} Artículo del periódico El Mundo del día 4 de abril de 2014: PISA. La fiebre recurrente.