

EL NUEVO MARCO CURRICULAR EN ARAGÓN. OBJECIONES.

/

THE NEW CURRICULUM FRAMEWORK IN ARAGON. OBJECTIONS.

Urbano Martínez Elena

Inspección de Educación de Teruel¹,

uamartinez@aragon.es

Resumen

Este curso académico 2014-2015 comienza la implantación de un nuevo currículo oficial para la etapa de Educación Primaria. El nuevo modelo curricular es más cerrado que el anterior. Algunos aspectos regulados se antojan de difícil cumplimiento por el tiempo y el esfuerzo que requieren. La Inspección de educación debe acompañar a los centros en este proceso de acomodamiento a la nueva situación.

Palabras clave: currículo; evaluación objetiva; competencias; metodología; criterios de evaluación; estándares de aprendizaje evaluables; programación.

Abstract

This academic year 2014-2015 begins the implementation of a new curriculum in Primary Education. This new curricular model is closer than the previous one. Some regulated aspects seem to be difficult to comply with due to the time and effort they require. The Inspection of Education should accompany the educational centers in this process of adaptation to the new situation.

¹ C/ San Vicente de Paúl, 3; Teruel. Teléfono: 978641254

Key words: curriculum; objective assessment; key competences; methodology; assessment criteria; measurable learning standards; academic programming.

Introducción.

Con la promulgación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE 10/12/2013), en adelante LOMCE, se ha abierto un periodo de renovación de los currículos de las distintas etapas educativas, comenzando por la Educación Primaria. Las Administraciones educativas publicaron a finales del curso pasado las normas (Decretos u Órdenes, según Comunidades Autónomas) que regulan los nuevos currículos en la primera etapa obligatoria de nuestro sistema educativo tras haber establecido el Ministerio de Educación el currículo básico por Real Decreto². Poco después comenzaron a salir las respectivas normas reguladoras de la evaluación en esa etapa.

Una de las primeras comunidades en tener lista su norma curricular (en este caso con rango de Orden) fue Aragón complementada al poco por dos Resoluciones sobre perfiles competenciales. Recientemente salió la norma reguladora de la evaluación en la Educación Primaria, con idéntico rango. Tales normas, ordenadas por orden cronológico son las siguientes:

- 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. Boletín Oficial de Aragón, 119, de 20 de junio de 2014 (en adelante Orden de 16 de junio de 2014).
- Resolución de 30 de junio de 2014, del Director General de Ordenación Académica por la que se definen los perfiles competenciales de las áreas de conocimiento y los perfiles de las competencias clave por cursos, establecidos en la Orden de 16 de junio de 2014. Boletín Oficial de Aragón 128 de 3 de julio de 2014.

² Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria Boletín Oficial del Estado, 52, de 1 de marzo de 2014 (en adelante RD 126/2014)

- Resolución de 10 de julio de 2014, del Director General de Ordenación Académica, por la que se concreta la graduación de los distintos criterios de evaluación de los diferentes estándares de aprendizaje evaluables por áreas de conocimiento y cursos, establecidos en la Orden de 16 de junio de 2014. Boletín Oficial de Aragón, 144, de 24 de julio de 2014.
- Orden de 31 de octubre de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón 230, de 24 de noviembre de 2014 (en adelante Orden de 31 de octubre de 2014)

El marco curricular resultante de esta normativa supone un cambio de diseño y de enfoque con respecto al anterior, no solo por la inclusión de un nuevo elemento del currículo, los estándares de aprendizaje evaluables, sino también por el margen de decisión que deja a los centros para elaborar la concreción curricular que se adapte a sus alumnos, *su propio currículo*.

El actual diseño curricular se caracteriza por ser más cerrado que el anterior y adolece de algunas imperfecciones y rigideces que pueden condicionar su aceptación por parte de las comunidades educativas y que generan dudas en el profesorado. Dicho de otro modo, se le pueden hacer diversas objeciones. Aquí se señalan algunas.

Objeciones al marco curricular.

1) La primera de esas objeciones es la falta de una correspondencia rigurosa entre las definiciones de algunos elementos curriculares y los enunciados en que se concretan. Si la norma (en este caso el artículo 2.e del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria) dice que los 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 alcanzado,

luego no pueden ponerse como estándares de aprendizaje evaluables un buen número de enunciados que no son medibles ni observables y que, en algunos casos, dudosamente pueden considerarse especificaciones de los criterios de evaluación o que los concreten. Veamos un ejemplo del área de matemáticas³ para sexto curso: “Est.MAT.1.10.2. Reflexiona sobre los problemas resueltos y los procesos desarrollados, valorando las ideas claves, aprendiendo para situaciones futuras similares, etc.” Los procesos reflexivos no son ni observables, ni medibles ni directamente evaluables. Los docentes tendrán que formular otros enunciados con los que medir acciones, conductas directamente observables de las que deduzcan si el alumno reflexiona. Es decir, deberán operativizar estándares que no responden a la definición legal de tales. Ciertamente hay muchos que lo son. Siguiendo con el área de matemáticas valgan como ejemplo: Est.MAT.2.8.9. Calcula el m.c.m. y el m.c.d.; Est.MAT.3.5.3. Lee en relojes analógicos y digitales; Est.MAT.3.6.2. Mide ángulos usando instrumentos convencionales. Es decir, aquellos que pueden catalogarse como objetivos operativos tradicionales y que no suponen nada nuevo ni puede afirmarse que aporten demasiado a un enfoque competencial y que se corresponden más con uno de pedagogía por objetivos.

2) Si la definición dice que los estándares son concreciones de los criterios de evaluación y, junto con ellos, referentes fundamentales de la evaluación luego no se puede caer en la simplificación de que son *meros puntos de observación*. Ni se puede decir que son la base para programar la enseñanza o que debe programarse desde los estándares o/y desde los criterios de evaluación. En ninguna norma está escrito que un profesional deba programar de ese modo y pedagógicamente supone un reduccionismo perverso: el docente debe programar desde los elementos curriculares que mejor domine o que más faciliten su labor con la condición de cumplir con el currículo oficial. Con ello su programación será de mayor calidad. Otro tanto ocurre con la definición de los criterios de evaluación; según la norma (artículo

³ Una aclaración: todos los ejemplos de elementos curriculares que aparecen en el texto pertenecen al área de Matemáticas y al último curso de la etapa. Es por la simple razón de que hace poco, a requerimiento del Inspector Jefe de Teruel, elaboré una pequeña presentación de tal área para mis compañeros de la Inspección de Teruel. Incluí en ella juegos como adivinar qué competencias desarrolla un estándar, cuál de entre dos enunciados era el criterio de evaluación y cuál el estándar o cuál de entre varios era el imprescindible. Lo probé días antes con varios maestros y orientadores a los que considero muy competentes y buenos profesionales. Los resultados del juego,... Lo pasamos bien, dejémoslo ahí. Gracias a todos ellos.

2.f del Real Decreto 126/2014) “son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura.” Sí, son el referente fundamental para evaluar, pero no se puede caer en decir que son lo que hay que enseñar. En todo caso son una parte de lo que hay que enseñar, pero no todo lo que hay que enseñar. La enseñanza es mucho más que la evaluación, y la educación más todavía.

3) La norma (artículo 2.3 de la Orden de 31 de octubre de 2014) dice que

los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables deberán concretarse en las Programaciones Didácticas, en los aspectos de cada área de conocimiento contemplados en el artículo 21.3 de la Orden de 16 de junio de 2014, a través de indicadores de logro de los mismos [...].

Tal redacción constituye un precepto cerrado que obliga a concretar los estándares. La cuestión es si la exigencia del precepto es realista o no. La cantidad de estándares multiplicada al menos por dos da un número de elementos a controlar que se antoja imposible si se desea hacer con rigurosidad. Es decir, el cumplimiento de la norma resulta complicado en este punto a la vez que puede consumir una cantidad de tiempo demasiado elevada.

4) La imposición de los estándares y su elevado número suponen un detrimento a la autonomía de los centros y una desconfianza en el profesorado. A ello debe añadirse que su formulación y organización no obedece a una graduación que garantice que la consecución de los más básicos (no confundir con los imprescindibles) sea requisito para los más complejos. Ese tipo de organización hubiera permitido que los propios estándares fueran a la vez indicadores de logro.

5) Por lo que respecta a los estándares de aprendizaje evaluables imprescindibles, además de suponer otra clara merma de la autonomía de los centros y una manifiesta desconfianza en los maestros (en todos menos en los que fueron elegidos para hacer el currículo y que no son ni peores ni mejores que los demás, al menos a *priori*) hay otro claro error de concepto. Imprescindible, según el diccionario de la RAE, “es aquello de lo que no se puede prescindir” o también “necesario, obligatorio”, que es indispensable o esencial por poner solo dos sinónimos.

A esta condición de imprescindible, de indispensable, se ajustaban bastante bien, en la mayor parte de los casos, “los contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles para superar el ciclo” que figuraban en las Programaciones Didácticas que los centros elaboraron según la anterior normativa, concretamente en el artículo 20.f de la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA de 1/06/2007). Los maestros habían concretado los criterios de evaluación, la mayor parte de las veces mediante indicadores (solo prescriptivos en Educación Infantil), y habían seleccionado como mínimos aquellos que requieren del alumno procesos mentales más básicos.

Los estándares de aprendizaje evaluables imprescindibles del actual currículo oficial no cumplen tal condición en muchos casos. No es coherente determinar que el estándar imprescindible es aquel que supone al alumno la aplicación exitosa de procesos mentales complejos que requieren el dominio previo de otros más básicos como ocurre en el siguiente ejemplo:

Est.MAT.1.2.1. Analiza y comprende el enunciado de los problemas (datos, relaciones entre los datos, contexto del problema).

Est.MAT.1.2.2. Utiliza estrategias heurísticas y procesos de razonamiento en la resolución de problemas.

Est.MAT.1.2.3. Reflexiona sobre el proceso de resolución de problemas revisa las operaciones utilizadas, las unidades de los resultados, comprueba e interpreta las soluciones en el contexto de la situación, busca otras formas de resolución, etc.

Est.MAT.1.2.4. Realiza estimaciones y elabora conjeturas sobre los resultados de los problemas a resolver, contrastando su validez y valorando su utilidad y eficacia.

Est.MAT.1.2.5. Identifica e interpreta datos y mensajes de textos numéricos sencillos de la vida cotidiana (facturas, folletos publicitarios, rebajas...)

Los procesos de análisis y comprensión del enunciado son previos y requisitos para valorar, reflexionar sobre los enunciados y los procesos aplicados y conjeturar sobre

las soluciones. Basta mirar, por ejemplo, la Taxonomía de Bloom para comprobarlo.⁴ Como este, hay más ejemplos en el área de Matemáticas y en el resto. Siendo un poco rigurosos, el alumno que supere el cuarto de los estándares del ejemplo está, cuando menos, cerca del sobresaliente. Siendo generosos y con la nueva norma evaluadora, Matrícula de Honor.

6) La inclusión de los estándares de aprendizaje evaluables imprescindibles añade rigidez y genera dudas en parte del profesorado. Entre ellas si, como se dijo en la charla-presentación de la Orden de evaluación en Teruel, superando exclusivamente estos estándares el alumno obtiene la calificación de suficiente. Esta es una pregunta habitual en los claustros ya que la respuesta que allí se dio no satisface o no termina de convencer. Resulta difícil de entender que superando exclusivamente los estándares imprescindibles, entre los que se encuentran buena parte de los más complejos, la calificación que haya que otorgar al alumno sea como máximo, suficiente. Si, como ha quedado visto, los imprescindibles son en muchos casos indicadores de excelencia (por ejemplo el siguiente del área de matemáticas: Est.2.9.2. Reflexiona sobre el proceso aplicado a la resolución de problemas: revisando las operaciones utilizadas, las unidades de los resultados, comprobando e interpretando las soluciones en el contexto, buscando otras formas de resolverlos) deben contemplarse otras posibles calificaciones y son los centros los que deben poder determinarlas. Más aún si consideramos que deben concretarse con indicadores de logro. Otra pregunta habitual es si se puede suspender a un alumno por no superar un estándar de aprendizaje evaluable imprescindible. La respuesta en la presentación de la norma reguladora de la evaluación fue que normativamente sí y que pedagógicamente es casi imposible porque los estándares se dan muchas veces a lo largo del curso. Que nos cuenten los maestros en cuántas unidades de programación trabajan los estándares de la unidad de probabilidad o de medidas de capacidad, por poner dos ejemplos, a lo largo del curso.

Por otra parte, la inclusión de estos estándares imprescindibles supone otra merma de decisión a los docentes que solo se ha decidido aplicar en Aragón. Sin olvidar que estos estándares imprescindibles pueden tener el efecto de atraer la atención

⁴. Este autor clasificó las habilidades de pensamiento en seis categorías de menor a mayor exigencia cognitiva, a saber, conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Para ampliar información ver *La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones* Recuperado el 10 de diciembre de 2014 de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

hacia las cosas que obligatoriamente hay que evaluar y que no tienen por qué ser las más importantes distrayendo la atención de otras que son igual o más importantes. En otra parte ya comenté este pernicioso *efecto de sustitución*, doble en nuestra comunidad, por los estándares y por los imprescindibles (ver Martínez, U., 2014, p. 27)

7) El esquema de programación didáctica del artículo 21 de la Orden de 16 de junio de 2014 para nada invita a planificar tareas interdisciplinares. Exigir que, de forma obligatoria y para cada una de las áreas del currículo, los estándares se organicen y secuencien “en relación a unidades de aprendizaje” supone consagrar la tradicional organización del currículo en unidades didácticas de área, lo que viene a favorecer que la cosa siga igual. Ningún avance hacia la programación habitual de tareas competenciales⁵ auténticas y hacia los principios metodológicos que se vienen reclamando desde hace años como el de interdisciplinariedad. En definitiva, donde las competencias eran una buena oportunidad para romper las membranas⁶ entre las áreas, los estándares, la obsesión evaluadora y el esquema de programación didáctica impiden romper esas rigideces (otro ejemplo es el plan lector por áreas dentro de la Programación didáctica). Por otro lado, dejar en el olvido el componente teleológico que debe tener toda programación supone perder una oportunidad magnífica de programar actividades verdaderamente relevantes para el alumnado. Es en los objetivos generales tanto de la etapa como de las áreas donde de verdad se ve lo que se pretende conseguir con el alumno, independientemente de que se evalúe o no. En pleno auge de la pedagogía por objetivos en nuestro país, Gimeno Sacristán (1988), crítico con esta opción, apuntó que son los objetivos generales los que dan lugar, [...], a proyectos globales que dan sentido a las adquisiciones parciales (objetivos concretos) y los que despiertan las motivaciones intrínsecas del educando. (p. 143)⁷

⁵ “Una tarea competencial es la presentación de una combinación de acciones o actividades intencionadas, enmarcadas en un contexto o escenario concreto y significativo para el alumnado, dirigidas a resolver una o varias situaciones problemáticas, o a alcanzar un objetivo, integrando conocimientos, habilidades y actitudes, a la par que saberes de diferentes disciplinas.” Pinos, M., “Qué son las tareas competenciales y cómo las construyo?” p. 1.

⁶ María Acaso identifica como una demanda para cambiar la educación “romper la membrana, deshacer las separaciones artificiales entre disciplinas y acometer la producción intelectual desde la transdisciplinariedad.” Ver Acaso, M. (2014), p. 18.

⁷ En *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* el autor cuestionaba la pedagogía por objetivos que estuvo en boga durante finales de los 70 y los 80 en nuestro país. El actual afán

Haber pedido los objetivos de cada curso hubiera supuesto requerir al profesorado una visión global de lo que debe tratar que consigan sus alumnos.

Por otro lado, tampoco los criterios de evaluación actuales tienen la amplitud de sus predecesores, para aquellos que los creen referente para diseñar tareas competenciales. Y más al carecer de la base explicativa que acompañaba a los de la norma anterior.

8) Además, la actual Programación Didáctica, contempla como obligatorio incluir los “estándares de aprendizaje evaluables imprescindibles para superar el área de conocimiento.”⁸ La diferencia de es ostensible: se ha pasado de exigir unos mínimos para promocionar de ciclo a otros *mínimos* para superar cada una de las áreas y luego decidir sobre la promoción. Tal medida no facilita mucho la evaluación consensuada o colegiada del equipo docente ni la evaluación de las competencias, una evaluación que tampoco se ve favorecida por el alto componente de contenido de área de muchos de los estándares. Será difícil desligar la evaluación de los estándares de su contenido con lo que de falta de atención a los procesos competenciales acarrea. Evaluar competencias en una junta de evaluación no debiera ser un intercambio de resultados sobre estándares relacionados con competencias, sino una discusión sobre el progreso en los procesos cognitivos que hacen competente al alumno.

9) Los perfiles competenciales ofrecidos por la Administración mediante la Orden de currículo y las dos Resoluciones al efecto ya citadas son, cuando menos, cuestionables. Si uno lee el estándar de aprendizaje evaluable del área de matemáticas Est.MAT.4.6.2. Interpreta y describe situaciones, mensajes y hechos de la vida diaria utilizando el vocabulario geométrico adecuado: indica una dirección, explica un recorrido, se orienta en el espacio, y trata de ver qué competencias desarrolla automáticamente le vienen a la cabeza la competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática y la competencia de aprender a aprender. Si se comprueba con la norma el resultado es decepcionante: solo la primera de ellas es considerada. Pensemos en lo que resta al profesor de matemáticas en su

evaluador ha hecho que se diseñen currículos cuyos elementos recuerdan aquella pedagogía, o suponen una vuelta a la misma.

⁸ Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA de 20 de junio. Artículo 21.c)

aportación a la evaluación de las otras competencias. Incluso le puede limitar en su creatividad a la hora de programar. Solo el profesorado con mayor competencia, autonomía y sentido común programará sin importarle demasiado la relación oficial de unos elementos con otros. Eso sin contar con que crear relaciones únicas, oficiales, supone una limitación innecesaria, otra falta de flexibilidad del currículo. Por otro lado, se echa en falta una buena definición de cada una de las competencias clave que sí aparecía en la norma anterior.

10) Otro factor de rigidez son las evaluaciones externas que se implantan con la LOMCE que dudosamente van a contribuir a mejorar la práctica docente, sino que constituyen medidas de control en busca de resultados a corto plazo que suponen un elemento más de presión para los docentes en pos de que sus alumnos alcancen el nivel esperado. Difícilmente van a contribuir a mejorar la práctica en las aulas con metodologías activas y experiencias innovadoras. Como apunta Álvarez (2014), en esta dinámica no habrá ni tiempo ni oportunidades para las innovaciones ni tiempo para el ensayo de alternativas pedagógicas de cambio. Si se cumplen las expectativas lo más seguro será dejar las cosas como están. Mantener el status quo deviene en garantía de éxito. (p. 16).

Por lo que respecta al discurso con el que se justificó la elección del modelo curricular también se han producido variaciones que confirman la práctica imposible de aplicarlo en su totalidad.

1) Donde se dijo que el nuevo currículo facilitaba el trabajo de los maestros porque *se les daba todo hecho* (como si no supieran hacerlo ellos), la inclusión de los indicadores de logro (que deberán ser medibles y observables y que suponen un nuevo elemento no definido en la norma) supone multiplicar por varios enteros el trabajo de antes. Donde antes había que concretar diez criterios de evaluación en el área de matemáticas ahora, en sexto curso, hay que concretar con indicadores de logro 118 estándares de aprendizaje evaluables.

2) Por otra parte, con el nuevo enfoque curricular pasamos de maestros educadores a expertos en evaluación objetiva, registro evaluador y calificaciones. El actual es un currículo fácil para el control y hasta para el asesoramiento. Y más si se imponen, como parece ser el deseo, las herramientas informáticas para programar y evaluar, continuando con ese discurso que apuesta por la tecnificación de la labor docente y

de los propios docentes y que puede derivar en la pretensión de estandarizar su trabajo.

El interrogante es, entre toda esta maraña de elementos curriculares, ¿dónde queda el cambio metodológico que requieren las competencias? Porque tanta evaluación y tanto registro no dejan tiempo a los docentes para otras cosas, y los docentes necesitan tiempo para programar, para enseñar, para reflexionar sobre su práctica, para trabajar en equipo, en definitiva, para cumplir con todas las funciones que la ley les encomienda y que, ni mucho menos, se limitan a la evaluación objetiva del alumnado. En los países con mejores resultados en las pruebas internacionales como PISA (esa que tanto obsesiona a buena parte de nuestros mandatarios educativos), caso de Finlandia, los maestros pasan menos tiempo dando clases y tienen más para reflexionar sobre su labor tratando de mejorar la práctica además de la capacidad de participar en la elaboración del currículo.⁹ Al contrario de lo que ha sucedido aquí donde, tras los recortes y tras restarles decisión en la concreción curricular, los horarios de los profesores están más cargados de clases que nunca, incluso son muchos los maestros que reconocen que toda la labor de programación y de corrección la hacen en sus casas y que con la segunda muchas veces no da para la primera. Esto, evidentemente, favorece poco la reflexión y nada el trabajo en equipo.

3) Otra cuestión: la Orden de 16 de junio de 2014 proclama la autonomía pedagógica y organizativa de los centros en su parte introductoria. Respecto de la primera afirma que los centros “en el ejercicio de su autonomía pedagógica, concretarán y articularán los elementos curriculares con objeto de conseguir el éxito escolar y el mayor desarrollo personal y académico de todo el alumnado.” Lo cierto es que se les ha impuesto un currículo con unos elementos curriculares que no pueden modificar, e incluso en los cursos 3º y 6º se les ha dicho cuáles son los estándares de aprendizaje imprescindibles. La única concreción que deben hacer es la de los estándares de aprendizaje evaluables mediante indicadores de logro y

⁹ En Finlandia “además de la enseñanza, los docentes tienen que reservar aproximadamente tres horas semanales para el trabajo de planeamiento y desarrollo en la escuela, reuniones, cooperación con los padres etc. Los docentes que ocupan un cargo de tiempo completo mínimo por un año tienen la obligación de participar en el trabajo de planificación y en la capacitación por lo menos durante tres días al año fuera de las jornadas escolares.” UNESCO (2007). *Docentes como base de un buen sistema educativo. Descripción de la formación y carrera docente en Finlandia*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires, p. 17.

marcar estándares imprescindibles en los otros cursos. Pero no se ha hecho uso de la posibilidad de que los centros pudieran complementar los contenidos que contempla la LOMCE en su artículo 6-bis y que sí han contemplado en sus normas de desarrollo curricular otras Administraciones educativas, caso de la de Cantabria.¹⁰ Se ha desconfiado del profesorado a la hora de hacer el currículo de sus centros, lo que nos aleja de los países con mejores resultados. Hargreaves y Fullam (2014) han comprobado que

En lugares como Finlandia, Alberta y Ontario, los educadores entienden que el desarrollo docente es inseparable del desarrollo curricular. No es una labor de burócratas o de unos pocos representantes docentes de élite desarrollar un currículo para que lo impartan los maestros. En cambio, con directrices claras y comunes, los docentes y los centros educativos crean, reflexionan, e indagan juntos en el plan de estudios y la pedagogía. (p. 148)

Aquí, la obsesión *registro-evaluadora-calificadora* va a limitar el compromiso de muchos docentes con la mejora de la práctica, necesitada de mayores índices de libertad, recursos y apoyo de todos comenzando por la propia Administración.

Lo cierto es que el nuevo modelo curricular no contribuye demasiado a hacer más atractiva la profesión docente entre otras cosas por la falta de confianza que se ha demostrado en los profesionales a pesar de que sabido es que “los sistemas educativos de alta confianza rinden mucho mejor que los que muestran niveles bajos.” (Hargreaves, A. y Fullam, M., 2014, p. 188)

4) Por otra parte, además del trabajo que supone la concreción de los estándares de aprendizaje evaluables, la Orden de 31 de octubre de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA de 24/11/2014) añade más carga de trabajo burocrático a los docentes.

¹⁰ El Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria establece en su artículo 12. b) que las Programaciones Didácticas incluirán “Los contenidos, incluyendo aquellos contenidos complementarios que, en su caso, se considere necesario incorporar para el cumplimiento de los objetivos de la etapa y la adquisición de las competencias correspondientes, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables de cada una de las áreas del curso así como su distribución a lo largo del mismo.”

El artículo 21 de esta Orden obliga a los docentes a elaborar trimestralmente un Informe esencial sobre el aprendizaje y la evaluación de los alumnos que se entregará a las familias que recogerá las calificaciones obtenidas por el alumno en cada área de conocimiento, los aspectos relativos al progreso y desarrollo de las competencias clave, los estándares de aprendizaje evaluables no alcanzados en las distintas áreas de conocimiento no superadas, así como las posibles dificultades detectadas y la información relativa a su proceso de integración socio-educativa.

Está muy bien dar a los padres cuanta más información mejor sobre el desarrollo del proceso educativo de sus hijos, cuanta más transparencia haya mejor. Pero no se puede hacer con el coste de que los docentes tengan que emplear un porcentaje demasiado alto de su tiempo para llevarlo a término. El trabajo puede ser ingente en centros con un alto porcentaje de alumnos que no superen varias materias. Por otro lado, la mayor parte de los maestros siempre han informado en las entrevistas personales a padres de cuáles eran los progresos y las dificultades de los hijos-alumnos. Y, en tercer lugar, hay que ser conscientes de que existe una proporción de padres (por desgracia alta) que o bien no van a entender algunos estándares o les abruma los boletines informativos con mucha información (más si es para comentar lo que sus hijos no consiguen). Será preciso arbitrar mecanismos para solventar estas dificultades.

Hay estándares que no son fáciles de entender si no se posee un cierto nivel cultural, por ejemplo el Est.MAT.2.5.2. Utiliza diferentes tipos de números en contextos reales, estableciendo equivalencias entre ellos, identificándolos como operadores en la interpretación y la resolución de problemas, o el Est.MAT.3.8.1. Resuelve problemas de medida, utilizando estrategias heurísticas, de razonamiento (clasificación, reconocimiento de las relaciones, uso de contraejemplos), creando conjeturas, construyendo, argumentando, y tomando decisiones, valorando las consecuencias de las mismas y la conveniencia de su utilización.

Sin un cierto nivel cultural de nada sirve al padre que el profesor de su hijo le envíe un informe escrito donde le comunique que su hijo no alcanza tales estándares. Y esto se acentuará más cuando se trate de enseñanzas de etapas educativas superiores, ESO y Bachillerato. Debemos evitar que ocurra lo que denuncian Hargreaves y Fullan:

Los maestros, al igual que los médicos, con frecuencia tienen que escribir informes en un lenguaje impenetrable que es demasiado místico para que lo entiendan la mayoría de las personas laicas. (pp. 113-114).

Ello supondría un desgaste innecesario que no nos debemos permitir.

En definitiva se ha apostado por un modelo de currículo excesivamente aparatoso y regulado por una normativa cuyo cumplimiento total se antoja complicado.

Ante la dificultad de realizar todo lo que regulan, la previsible respuesta del personal de los cuerpos docentes en lo que al cumplimiento de las normas que regulan el nuevo marco curricular será la siguiente en términos descritos por Smith y Gray:¹¹

- Algunos tratarán de ejercer como como auténticos caballeros y tratarán de cumplir con todo aquello que manda la norma hasta el extremo, sin cuestionarse nada. Dicho de otro modo, tratarán de convertir la normativa de desarrollo curricular en *reglas de funcionamiento* que guíen su actuación como educadores.
- Otros se conformarán con cumplir aparentemente con las exigencias de la normativa: elaborarán las Programaciones Didácticas, los instrumentos de evaluación y todo lo que se exija, para luego programar y dar las clases como entiendan que deben hacerlo o como lo han hecho siempre, o... como puedan. Estos docentes estarán convirtiendo la normativa de desarrollo curricular en meras *reglas inhibitorias*, aquellas que no se internalizan pero que se respetan cuando puedan dar lugar a responsabilidades disciplinarias o judiciales a la vez que en *reglas de presentación* que servirán para dotar de una apariencia legal y aceptable a lo que hacen.
- Es de esperar y de desear que ninguno actúe de manera que genere responsabilidades disciplinarias ni por incompetencia ni por rechazo.

El tiempo dirá cuál es la proporción de cada uno de los grupos pero a tenor de las opiniones que se escuchan y el grado de dificultad de implementar al cien por cien el nuevo modelo curricular la lógica es que sea el segundo grupo el más numeroso. Con ello habremos vuelto a conseguir lo de casi siempre, documentos institucionales separados de la práctica del aula.

¹¹ Tomado de Parrado, S., (en prensa), *Análisis de Gestión Pública*, Valencia, Tirant Lo Blanc.

El siguiente interrogante que surge es cuál será la respuesta de la Administración y aquí juega un papel importante la Inspección de Educación.

El papel de la Inspección y de los inspectores de educación.

En toda esta situación, ¿qué papel le queda a la Inspección de educación? Ante la implantación de la nueva normativa parece que quienes dirigen a la Inspección de nuestra Comunidad Autónoma han preferido priorizar los aspectos relacionados con que los centros aborden los asuntos relacionados con el registro y la evaluación objetiva de todo lo que se hace en las aulas por medio de rigurosos instrumentos de evaluación asociados a estándares de aprendizaje evaluables que se concretan mediante indicadores de logro que, a su vez, *facilitarán la plena justicia* a la hora de evaluar y calificar al alumnado.

Nada extraño si se tienen en cuenta algunas de las funciones de la Inspección: supervisar, controlar, evaluar y velar por el cumplimiento de las normas.

Nada extraño tampoco si consideramos que dentro de la labor inspectora las funciones más sencillas son las relacionadas con comprobar que los documentos de los centros (también los instrumentos de evaluación) cumplen con el mandato de la norma legal. Ahora es más fácil, no hay que juzgar sobre la adecuación de elementos curriculares, son iguales para todos.

Nada extraño, en definitiva, en un contexto educativo donde el discurso de la evaluación objetiva y la mejora de los resultados del sistema educativo se encuentran entre las prioridades que se han marcado las Administraciones educativas.

Otra opción hubiera sido que la Inspección comenzara por acompañar a los centros en la implantación del nuevo currículo poniendo el énfasis en el artículo 9 de la Orden de 16 de junio de 2014 (BOA de 20), el dedicado a la metodología titulado “Principios metodológicos generales” y que sí supone una visión competencial de la educación. Pero esto demanda un esfuerzo superior y una formación previa de los inspectores. Requiere saber de EDUCACIÓN y creer que es más importante que los chicos aprendan competencias, procedimientos, etc., que los preparen para seguir aprendiendo el resto de su vida de manera autónoma. Eso requiere confiar en quienes enseñan.

Y respecto a la respuesta que se vaya a dar al cumplimiento de la normativa y la posibilidad real de dicho cumplimiento habrá que ver si la Administración opta por la modificación de las normas para facilitar un cumplimiento efectivo real a la par que legal unido a la información, el consejo y el asesoramiento, o si opta por la advertencia y las sanciones. Suprimir los estándares de aprendizaje evaluables imprescindibles sería un primer paso para no tener que decirles a los docentes que hay casos en que la ley no debe cumplirse o que su cumplimiento no es necesario.

Mal iríamos si la estrategia a seguir es que los inspectores se dediquen exclusivamente a controlar y a imponer de manera inflexible el nuevo enfoque curricular presionando a maestros y a equipos directivos.

El papel de la Inspección en este momento no debiera ser exigir que esté finalizado nada antes del plazo preceptivo. Si la norma concede tres cursos a los centros para adecuar sus documentos institucionales, no hay razón para presionar en la consecución antes ese plazo. Los centros valorarían más la ayuda y la paciencia. Y, sobre todo, un buen ejercicio de la función asesora de la inspección, que reforzaría el prestigio de la propia Inspección.

Para ello nada mejor que una presencia activa de los inspectores en los centros que facilite ayuda desde un mejor conocimiento de los mismos y de quienes forman parte de ellos. Los centros y la Inspección pueden y deben mejorarse mutuamente. Si contamos con la colaboración de otras instancias como la red de formación permanente del profesorado los resultados pueden ser mejores. En Teruel se ha apostado por el trabajo cooperativo entre los centros, la red de formación, los Equipos de Orientación y la Inspección y la percepción de todas las partes es positiva, no solo se está leyendo la normativa con más tranquilidad y reflexionando sobre la mejor forma de cumplirla, sino que se están vivenciando metodologías que luego pueden y deben ser de aplicación en las aulas. Creemos que ese es el camino,

Conclusiones.

El nuevo enfoque curricular supone otra forma de entender las competencias. Donde el primero seducía con la posibilidad de enseñar de otro modo más útil al alumno el

presente confirma las predicciones de quienes vieron siempre el componente eficientista.

En algún momento el discurso de la enseñanza de y por competencias se perdió o se diluyó en el de la evaluación de indicadores o estándares.

Tal vez las competencias se perdieron el día que alguien dijo que estaban en los criterios de evaluación cuando estos solo eran un referente para su evaluación. Las competencias son transferencia, aplicar lo aprendido y aprender para aplicar lo aprendido a la vida. Y evaluar-registrar-calificar no es lo principal, sí es importante una evaluación formativa que ayude y eduque.

Pero eso requiere algo más que estar pendientes de esa ficción llamada evaluación objetiva que llevada al extremo impide trabajar la realidad.

El nuevo enfoque se centra en resultados, es eficientista, supone una vuelta a opciones probadas en el pasado y desechadas, envueltas en palabras que pretenden que suenen más propias de este momento. Tecnificar la enseñanza, cuantificar y mejorar resultados, rendir cuentas,...

El nuevo enfoque curricular es más cerrado que el anterior al marcar elementos iguales para todos sin posibilidad de más concreción que la de los indicadores de logro. Los elementos comunes, objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables no se adecuan en los centros, son iguales para todos, los del Boletín Oficial.

Otra gran pega es el volumen del currículo y su aparatosidad, así como la dificultad de aplicar plenamente todo lo regulado. Pensemos, como adultos, que viene alguien y nos dice que para estos próximos nueve meses seremos evaluados de 400 conocimientos. ¿Cuál sería nuestra reacción?

Pensemos ahora a quién acudiríamos en el supuesto de que tuviéramos la necesidad de aprender bien algo para afrontar situaciones de nuestra vida cotidiana. A un profesional que se preocupara de enseñarnos o a uno que estuviera más ocupado y preocupado en anotar nuestros progresos en instrumentos evaluadores.

Pensemos como docentes que imparten tres áreas a un grupo de 25 alumnos donde la mitad de ellos no supera dos o más de esas áreas, ¿cuántas horas para hacer

informes que muchos padres no sabrán o no querrán (o ni lo uno ni lo otro) interpretar?

El papel de la Inspección de educación debería ser más de apoyo, acompañamiento y asesoramiento que de control, lo que requiere que los inspectores ejerzan como verdaderos expertos en educación. Con ello se conseguiría crear redes de profesionales que se mejoran los unos a los otros aumentando el capital profesional de nuestro sistema educativo.

Las Administraciones deben esforzarse por elaborar normas que no se perciban imposibles de cumplir, facilitando su integración como normas de funcionamiento. De nada vale que el cumplimiento de las normas legales quede en mera apariencia.

Y otra cosa, no son los cambios en la normativa reguladora del currículo la mejor herramienta para producir el cambio educativo y convencer de sus ventajas.

Agradecimientos

A mis compañeros de la Inspección en Teruel.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de Intereses

Ninguno

Referencias Bibliográficas.

Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la escuela*. Fuenlabrada (Madrid): Paidós 1ª edición.

Álvarez, J.M. (2014). "Evaluaciones externas. Riesgos y beneficios." *Organización y gestión educativa*, nº 6, pp. 13-16.

Gimeno, J. (1988). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 5ª edición.

Hargreaves, A. y Fullam, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.

Martínez, U. (2014), “Estándares de aprendizaje evaluables y evaluaciones externas; más jerarquía y menos confianza”, *Forum Aragón*, 13, pp. 22-35. Recuperado el 1 de diciembre de 2014 de http://feae.eu/doc/ara/revista_digital_forum_aragon_13.pdf

Parrado, S. (en prensa). *Análisis de Gestión Pública*. Valencia: Tirant Lo Blanc.

Pinos, M., “Qué son las tareas competenciales y cómo las construyo?” Recuperado el 10 de diciembre de 2014 de http://www.catedu.es/cprsabinanigo/descargas/u.d_proporcionalidad/10._QUE_SON_Y_COMO_SE_HACEN_LAS_TAREAS_COMPETENCIALES.pdf

La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones, Recuperado el 10 de diciembre de 2014 de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

UNESCO (2007). *Docentes como base de un buen sistema educativo. Descripción de la formación y carrera docente en Finlandia*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires.

Referencias normativas

ORDEN de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 65, de 1 de junio de 2007. 8780-8870.

REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 1 de marzo de 2014. 19349-19420.

DECRETO 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, 29, de 13 de junio de 2014. 1507-1437.

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. Boletín Oficial de Aragón, 119, de 20 de junio de 2014. 19288-20246.

ORDEN de 31 de octubre de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón 230, de 24 de noviembre de 2014. 37064-37110.

Resolución de 30 de junio de 2014, del Director General de Ordenación Académica por la que se definen los perfiles competenciales de las áreas de conocimiento y los perfiles de las competencias clave por cursos, establecidos en la Orden de 16 de junio de 2014. Boletín Oficial de Aragón 128 de 3 de julio de 2014. 21134-21535.

Resolución de 10 de julio de 2014, del Director General de Ordenación Académica, por la que se concreta la graduación de los distintos criterios de evaluación de los diferentes estándares de aprendizaje evaluables por áreas de conocimiento y cursos, establecidos en la Orden de 16 de junio de 2014. Boletín Oficial de Aragón, 144, de 24 de julio de 2014. 23658-24043.