



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Casanova, Ma Antonia

EL DISEÑO CURRICULAR COMO FACTOR DE CALIDAD EDUCATIVA

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 10, núm. 4,
2012, pp. 6-20

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



EL DISEÑO CURRICULAR COMO FACTOR DE CALIDAD EDUCATIVA

Ma Antonia Casanova

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>

Fecha de recepción: 22 de agosto de 2012
Fecha de dictaminación: 14 de septiembre de 2012
Fecha de aceptación: 19 de septiembre de 2012



El motivo principal de abordar este tema como núcleo del presente monográfico responde a la recurrencia existente en la actualidad sobre la necesidad de mejorar la calidad educativa de los sistemas institucionales, que se pretende conseguir, en muchos casos, con declaraciones de principios que, al fin, no conducen a nada y mucho menos a ese objetivo pretendido, al parecer, a nivel internacional sin excepciones.

Por ello, parece necesario aclarar los conceptos y realidades que se nos ofrecen en el día a día de la práctica docente, directiva, supervisora..., para decidir cómo lograr esa calidad y a través de qué medios podremos alcanzarla sin que se quede en buenas intenciones sin concreción en la práctica. Creo que todos estamos desencantados de las múltiples reformas que se plantean y que se resumen en nueva terminología o nueva normativa que no llega nunca al aula, es decir, que nunca repercute en la mejor formación de los niños y jóvenes en etapas educativas, especialmente las comprendidas en edades obligatorias. En principio, el fallo reside en que cuando se plantea y se pretende cambiar el modelo educativo, el sistema en su conjunto, se aborda su estructura, la organización del profesorado, las materias que deben desarrollarse..., pero casi nunca se llega a una definición del currículum que ofrezca respuestas válidas y viables a las necesidades personales contextualizadas en el mundo cercano (ahora también virtual, alejado pero próximo), al igual que a los requerimientos sociales exigidos por la nueva realidad del entorno.

Lo cierto es que las mejores y más altas finalidades que se proponen para la educación, se quedan en nada si no se transforman en un currículum accesible y universal para toda la población estudiantil. Los centros docentes y las aulas son los espacios donde se producen los hechos educativos y es ahí adonde deben llegar las decisiones políticas y técnicas que se adopten para la mejora de la educación. De lo contrario, seguimos dando vueltas en torno al mismo círculo, sin lograr salir del mismo y sin avanzar hacia ninguna parte. Por otro lado, hay una reflexión generalizada entre los profesionales de la educación que nos hace pensar que, cuando se abordan reformas, estas no se llevan a cabo con la profundidad que exige el momento histórico actual ni la sociedad que nos rodea. Mantenemos, a pesar de los aparentes cambios, modelos tradicionales de desagregación del saber en materias-asignaturas-áreas-campos de formación... (llámense como se quiera), incluso en etapas educativas tempranas (infantil, primaria...), lo que dificulta la comprensión del conocimiento al alumnado; los contenidos conceptuales listos para ser memorizados siguen con la predominancia en el sistema; continuamos con tipos de evaluación trasnochados que se mantienen, a veces, incluso a pesar de la legislación más actual y que pervierten el sentido que debe tener la formación; la organización de las instituciones conserva estructuras anquilosadas que impiden la aplicación real de un currículum flexible que atienda a cada niño y niña en función de sus características personales, es decir, que responda al modelo de educación inclusiva que han aceptado la mayoría de los países a través de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006); se incluyen nuevos componentes curriculares, como ocurre actualmente con las "competencias", pero esto no incide significativamente en la estructura del sistema, sino que se convierte en un añadido más a la ya compleja situación "establecida". En definitiva, añadimos, giramos, damos tímidos pasos, pero no salimos con valentía de un estado curricular que no resuelve las insatisfacciones de mucha población, a la que no se presta la formación necesaria para desenvolverse posteriormente en la vida; es decir, que la educación institucional corre el riesgo de dejar de preparar para la vida, meta que siempre ha perseguido y que es consustancial a su permanencia social. Numerosas familias y jóvenes, ya relativizan la eficacia de "la escuela", y complementan la

formación recibida en ella con elementos no formales, pero más válidos para la vida y el trabajo que otros antiguos y superados que ya no cumplen con su función prioritaria.

Intentaremos a continuación presentar planteamientos que podrían ofrecer alternativas a la situación actual, partiendo del principio básico de que cualquier mejora de la calidad educativa pasa por su traducción al diseño curricular que es lo que, efectivamente, llega a centros y aulas, es decir, a los estudiantes de cada época histórica. Lo demás son cantos de sirenas, muy interesantes a veces para sustentar las afirmaciones de carácter pragmático, pero que -desgraciadamente, como veremos a lo largo del texto- no conducen a cambios importantes que deriven en la educación adecuada de las futuras generaciones. Hablaremos de calidad y de cada uno de los elementos curriculares, intentando ofrecer un planteamiento que responda a las necesidades de formación actuales. La transversalidad de ciertos enfoques resultará imprescindible para comprender las propuestas concretas que aparezcan.

1. CALIDAD EDUCATIVA PARA TODOS

El concepto de calidad es algo casi intangible, variable, dinámico, que cambia con el tiempo y con las personas que lo definen, con las ideologías, con las creencias, con los presupuestos pedagógicos de los que se parte..., ciertamente no es fácil llegar a un consenso sobre lo que supone la calidad en la educación. El debate está abierto -y, de momento, sin cerrar-, con múltiples facetas desde las que enfocar las diferentes vertientes que componen esa pretendida calidad, por todos buscada pero en muchos casos malentendida o supuestamente lograda con la aplicación de programas parciales (deporte, idiomas, paz, interculturalidad, etc.) que, en la realidad, no contribuyen a su consecución como tal, globalmente considerada, derivando en personas formadas integralmente y no solo en estudiantes bien adiestrados en determinados elementos instructivos más o menos de actualidad, que es lo que se busca en muchos casos para "vender" la calidad de un sistema o de un centro docente.

Solamente me centraré en dos definiciones de "calidad", que entiendo como apropiadas para el tema curricular que nos ocupa. Existen múltiples conceptualizaciones procedentes de corrientes empresariales y educativas ciertamente variadas (Reid, 1981; De la Orden, 1982; Carr y Kemmis, 1988; Droin, 1993; De Bono, 1993; English y Hill, 1995; Cano, 1998; Casanova, 2004), que han proliferado en las últimas décadas, impulsadas desde los movimientos de gestión de la calidad total y que pueden ser consultadas para ampliar el concepto o contrastarlo con lo que aquí se recoge. Siempre resulta enriquecedor el ejercicio de esta comparación y facilita la innovación y las aportaciones propias al modelo ya existente. Decía que tomaría en consideración dos definiciones que me parecen apropiadas para partir de ellas como referente en el texto que sigue. En primer lugar, reproduzco la de Carr y Kemmis (1988), que se centran en la práctica del profesorado para definir la calidad: "La calidad de la enseñanza se concibe como el proceso de optimización permanente de la actividad del profesor que promueve y desarrolla el aprendizaje formativo del alumno. Mas la enseñanza se valora tanto por los efectos promovidos en las adquisiciones y estilos del alumno (capacidades, asimilación de contenidos, actitudes, pensamiento crítico, compromiso existencial, etc.) como por la excelencia del propio acto de enseñar (interacción didáctica) y de la implicación contextual en la que situamos la enseñanza como actividad socio-crítica". La segunda definición es la de De Bono (1993: 47), que afirma que "la calidad total es el mejoramiento progresivo, aun cuando no haya habido ningún fallo". Ambas definiciones focalizan la importancia de la mejora permanente, con o sin fallos evidentes, pues una alta calidad hoy puede ser una calidad deficiente mañana, sin duda. Por eso hablamos de dinamismo cuando nos referimos a calidad educativa, porque su

avance no puede paralizarse en ningún momento. La sociedad avanza y la educación no puede ni debe quedarse atrás si pretende preparar para la vida a las jóvenes generaciones. La primera, además, pone especial énfasis en la actuación docente, anticipándose a lo demostrado casi veinte años más tarde por el Informe McKinsey: "¿Cómo hicieron los mejores sistemas educativos del mundo para alcanzar sus resultados?" (estudio del año 2007), cuando entre sus conclusiones afirma que la calidad de un sistema educativo no estará nunca por encima de la calidad de sus docentes. En definitiva, la calidad es un concepto dinámico en esencia, que se mantendrá vivo y actualizado siempre que se continúe innovando en educación a la vista de los acontecimientos sociales que se produzcan y de los descubrimientos científicos (psicológicos, pedagógicos, neurocientíficos, etc.), y que debe contar como base con la formación y el prestigio de sus profesores (al fin, de sus protagonistas en las aulas) que constituyen el núcleo fundamental del sistema. Además, hay que complementar este comentario con el espíritu de la segunda definición: siempre hay que mejorar, aunque pensemos que todo está bien. Y que, ciertamente, puede estarlo. Pero como antes decía, lo que está bien hoy puede quedar obsoleto en un año o en tres meses, dada la celeridad de los cambios sociales en la actualidad. La estabilidad es imposible en toda obra humana y, por ello, el avance es una exigencia vital.

El logro de la calidad adecuada en cada momento pasa por la consecución de un diseño curricular que ofrezca respuestas válidas a los estudiantes: para su vida y para su sociedad. Si esa deseada calidad no se traslada a un currículum apropiado, se queda en una mera declaración de buenas intenciones (demasiado frecuentes, por otra parte, como ya apuntamos). Por ello, es preciso reflejar las decisiones filosóficas, teóricas, sobre la calidad educativa, en el establecimiento de un currículum y una organización del sistema educativo que las haga viables, que permita su llegada real al aula, al conjunto del alumnado que tiene que beneficiarse de ellas.

Haciendo una referencia especial a las implicaciones del concepto de calidad que se aplique a la situación actual, en relación con otros de años (o décadas) pasados, quiero destacar que en estos momentos es preciso insistir en que esa calidad debe llegar "a todos", es decir, que la equidad debe acompañar ineludiblemente al modelo educativo que se intenta promover. Las características de la sociedad actual han derivado en una realidad pluricultural (que tiende a la interculturalidad con fuerza), en gobiernos democráticos que deben respetar las diferencias de sus ciudadanos y enriquecerse con ellas, en la disponibilidad de múltiples medios tecnológicos que permiten el acceso a la información de diferentes sectores sociales, etc. Pero, por otra parte, y en paralelo a las ventajas que implican estos planteamientos iniciales, también hay que constatar que las diferencias sociales (en cultura y en economía) también aumentan tanto a nivel internacional (entre unos y otros países) como dentro de las propias naciones, entre unos grupos y otros. Dentro de un país encontramos sectores sociales muy desfavorecidos y marginados de la mayoría, grupos étnicos con desventajas claras sobre el resto, personas con necesidades específicas de apoyo para poder salir adelante en igualdad de oportunidades..., en fin, población que tiene el mismo derecho a la calidad educativa y que requiere de medidas adecuadas, generalizadas en el sistema, para que este sea capaz de adecuarse al conjunto de la población, es decir, para que la educación inclusiva sea un hecho cierto, no solo una enunciación teórica.

De acuerdo con esto, cuando una Administración plantea la configuración y la estructura sistémica de la educación de un país, de una región..., tiene que considerar la atención a toda su población y a la diversidad que presenta ante su proceso formativo. Para llevar a cabo estas acciones suelen decidirse opciones relativas a la duración de los niveles educativos, sus tiempos de duración, las materias que comprenderán cada nivel (con su diseño curricular específico), sus contenidos, la formación que precisa el

profesorado, la especialización que se le exige para incorporarse al sistema, las funciones que desempeñarán las administraciones intermedias y sus mandos, el papel que jugará la dirección de los centros docentes y la inspección de educación, la intervención de los alumnos y de sus familias en el desarrollo y definición del funcionamiento de la enseñanza, los tipos de instituciones en las que tendrá lugar la educación, su organización básica, los documentos institucionales que regirán estas instituciones, etc. Son muchas las decisiones que se deben tomar para la puesta en marcha de la educación o la mejora de la misma (que es lo más habitual), por lo que estos aspectos citados suelen estar en revisión permanente de manera que se puedan adaptar a las nuevas circunstancias de la persona. La insistencia en recalcar esta situación es debida a los cambios que aceleradamente se producen en la sociedad actual, y que exigen una evaluación rigurosa y permanente del sistema antes de tomar decisiones de cambio, pues tal y como evoluciona la realidad vemos que no se avanza en calidad educativa para todos, sino que las últimas opciones en muchos países van hacia medidas parciales que pueden beneficiar a unos pocos y que desatienden a la mayoría. Más aún en momentos de fuerte crisis como los que se padecen en muchos países europeos. Parece que, desde la educación, no se mira a la construcción de una sociedad cohesionada, sino al aumento de las diferencias entre unos y otros grupos. Desafortunadamente, esto puede derivar en grandes desequilibrios sociales y en la "perversión" o casi desaparición de los principios democráticos de convivencia.

Un factor importante que está influyendo en esta toma de decisiones que acabo de comentar lo constituye la aplicación, cada día más generalizada, de evaluaciones internacionales, como PISA, que deciden la bondad y la calidad de la educación de un país basándose en la implementación de pruebas puntuales y escritas (con todas las limitaciones que estas poseen) a los estudiantes de determinado nivel y sobre unas materias que se deciden como importantes para la formación de todas las personas. Evidentemente, dejan al margen otras muchas que pueden ser tanto o más esenciales para otras muchas personas y su futuro personal y profesional, como es obvio. Las opciones de PISA a favor de unas competencias determinadas y excluyendo otras que pasan a ser de segunda categoría ha hecho que algunos países incluyan, en sus diseños curriculares, estándares identificados con los de PISA como referente obligado para que su población supere o no el sistema educativo obligatorio; traduciendo: para que se le den posibilidades de incorporarse al mundo laboral y social o se le nieguen. Simplemente por seguir los criterios de una evaluación parcial, puntual, escrita..., decididos fuera del propio país pero que, en definitiva, está rigiendo el destino de miles o millones de estudiantes que entienden, más o menos, este tipo de opciones. El sometimiento a evaluaciones externas corre el riesgo de desvirtuar las culturas riquísimas de cada grupo social y de valorar negativamente elementos educativos de suma importancia para muchas personas, muchos grupos, muchas naciones...

Por todo ello hay que reiterar la necesidad obligada de que los dirigentes de la educación sean conscientes del estudio riguroso que se precisa (de la propia población, diversidad cultural, situaciones sociales, nivel educativo adquirido, buenas prácticas existentes, etc.) antes de optar por una u otra dirección en la implementación o reforma de los diseños curriculares vigentes. Al fin, lo que llega a la escuela y al maestro es ese currículum que marcará los caminos por los que transitar hacia un mundo más justo y más equitativo..., o en el sentido contrario, no deseable, pero que muchas veces se ve cada día más cercano.

2. EL DISEÑO CURRICULAR COMO EJE DE LA EDUCACIÓN

¿Qué reciben los estudiantes del sistema? ¿Cómo perciben los estudiantes su propio proceso educativo? ¿Cómo se plantea el “aterrizaje” de las ideas a la práctica del aula?

Son preguntas que deben ser respondidas desde la concepción y los planteamientos generales del currículum en su diseño global. En función de la idea base sobre lo que debe ser el diseño curricular, así se pensarán y desarrollarán los diferentes elementos que lo componen y que hacen realidad su práctica en los centros docentes.

Dada la situación que ha quedado reflejada en el punto anterior, hay que abogar por un currículum que incluya todo lo importante para que la población disponga de una formación básica integral, que favorezca aprendizajes transferibles, que dote de competencias suficientes como para desenvolverse satisfactoriamente en la vida, que promueva el entendimiento entre los diferentes (al fin, entre todos: cada persona es única e irrepetible), que forme para la propia toma de decisiones..., en fin, que resulte decisivo para conformar un perfil de “especialista en ser persona (como demanda la vida) y de especialista en ser profesional (como demanda la sociedad)” (Casanova, 2012: 11).

Presento a continuación una definición de currículum que sirva como marco para el texto que sigue, es decir, que se constituya en referente de calidad para el desenvolvimiento educativo de la persona. El diseño curricular supone “una propuesta teórico-práctica de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que la escuela en colaboración con su entorno deben ofrecer al alumnado para que consiga el máximo desarrollo de capacidades y dominio de competencias, que le permitan integrarse satisfactoriamente en su contexto logrando una sociedad democrática y equitativa” (Casanova, 2006: 89).

Como se puede comprobar, intento aunar los planteamientos genéricos, realizados inicialmente, con la práctica de la escuela real, que, al fin, es donde se producen los hechos educativos. Ahí es donde se concreta uno u otro currículum, no en el papel, aunque este debería servir de guía valiosa para lo primero. A continuación haré una revisión de los elementos curriculares fundamentales (los que siempre están en cualquier diseño), no para describirlos o explicarlos (Casanova, 2006), sino centrándome solamente en las cuestiones más destacadas para convertirlos en factores de calidad del sistema, superando las dificultades que ahora presentan para lograrlo y proponiendo los cambios o innovaciones que favorezcan esta transformación.

3. LOS ELEMENTOS CURRICULARES COMO FACTORES DE CALIDAD EDUCATIVA

3.1. Las competencias para la cohesión del currículum

El elemento curricular más novedoso en nuestros sistemas lo constituyen las competencias básicas o competencias para la vida, que se vienen incorporando en los últimos años. A partir del estudio DeSeCo¹

¹ www.deseco.admin.ch

y de las propuestas del Consejo de Europa (2000), las distintas administraciones suman a los tradicionales elementos del currículum, las competencias que todo ciudadano del siglo XXI debería dominar para desenvolverse adecuadamente en la vida que ahora tenemos. Cada país, ciertamente, ha traducido esas tres grandes competencias iniciales (usar herramientas de manera interactiva, interactuar con grupos heterogéneos y actuar de manera autónoma) a sus contextos específicos, pero deberían, en cualquier caso, cumplir ese propósito de preparar para la vida que nos espera y que se diferencia notablemente (sobre todo por la incertidumbre que la acompaña) de la de décadas anteriores.

En concreto, las competencias adoptadas por el sistema educativo español, son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

Está claro que la organización o desagregación de los contenidos educativos en materias diferenciadas, trabajadas por distintos profesores (especialmente en la educación secundaria) no favorece ni la comprensión del conocimiento que se intenta “impartir”, ni su interrelación adecuada en el aprendizaje de los estudiantes. Y es una grave responsabilidad la que se asume desde la educación si esto ocurre, pues buen número de la población escolar solo asiste a una institución durante su educación obligatoria, es decir, que esta es la única oportunidad que posee de prepararse adecuadamente para su futuro digno en la sociedad. Por eso, creo que el trabajo del currículum por competencias llevado al aula puede favorecer la superación de esa división artificial del saber cuando llega al alumno. La competencia es algo global, que está por encima de un saber concreto pero que necesita de todos ellos para dominarse. Solo apunto dos definiciones para ilustrar esta afirmación. La competencia “es un saber actuar que implica la movilización y combinación eficaz de recursos individuales (conocimientos, procedimientos, actitudes) y del medio (información, personas, material, etc.), empleando la reflexión, para resolver unas tareas que pueden ser juzgadas como complejas” (Bolívar, 2012: 34). Por otra parte, la definición que aporto personalmente afirma que “la competencia está conformada por un conjunto de capacidades o aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse con un nivel de calidad satisfactorio, en los distintos ámbitos en los que desarrolla su vida” (Casanova, 2012: 21). A estas posibilidades que implica el ser competente, habrá que añadir lo que aporta la experiencia personal, especialmente cuando la práctica refuerza con mayor especificidad algunas de las capacidades o talentos iniciales.

En consecuencia, para ser “competente” hay que poner en juego la personalidad completa, no solo el saber matemático, científico, tecnológico o artístico. Por lo mismo, cada una de las competencias citadas con anterioridad hay que trabajarlas desde todas las áreas o materias curriculares y todas esas áreas deben aportar saberes concretos para la consecución de todas las competencias. Se conforman, de este modo, aprendizajes absolutamente transversales en todos los órdenes: las áreas curriculares se relacionan entre sí y la totalidad de las competencias también. Cuando se trabaja una de ellas, se está potenciando el resto, sin duda alguna. Esta es la clave para que las competencias se conviertan en una oportunidad excelente para promover aprendizajes reales (no para la escuela, sino para la vida). Además,

como resulta obvio, aparece un requisito imprescindible para que este modelo educativo se lleve a cabo: el trabajo colaborativo entre el profesorado que atiende al mismo grupo de alumnos. Lo que implica, igualmente, el trabajo en equipo (equipos docentes, departamentos didácticos, etc.) del conjunto de profesores de un centro o escuela, que permita ese segundo paso enunciado en primer lugar.

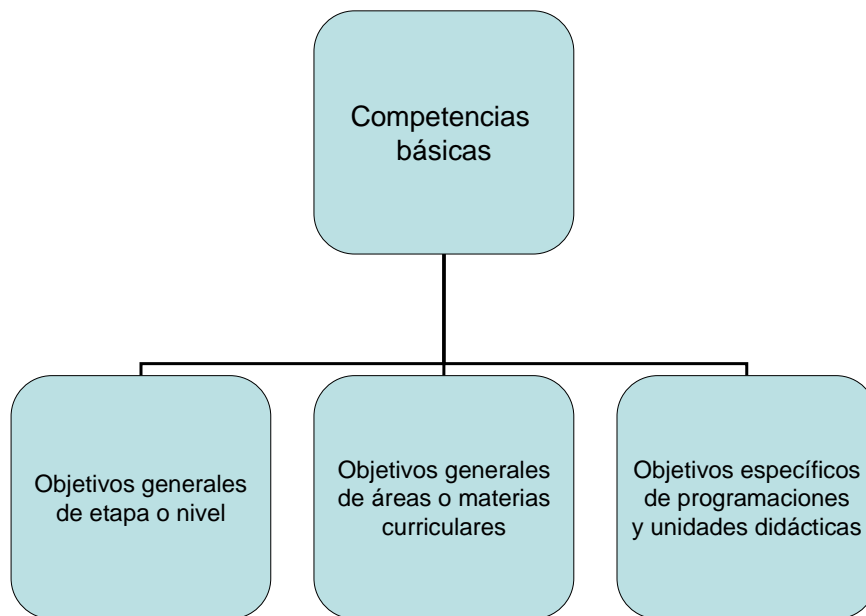
Trabajo en equipo, planteamiento interdisciplinar de las materias curriculares y transversalidad de las competencias constituyen tres ejes imprescindibles para que esta novedosa incorporación de las competencias básicas a la educación obligatoria no se quede en otra declaración de principios sin consecuencia alguna para la población.

3.2. Objetivos de calidad para el sistema

Si el referente de evaluación de lo alcanzado por el alumnado durante las etapas obligatorias del sistema educativo van a ser las competencias que haya logrado, los objetivos que ahora se planteen deberán tomarlas muy en cuenta para mantener la coherencia precisa entre ambos elementos. Ya no son los objetivos la última meta que se debe conseguir, por lo que, desde mi punto de vista, ceden un poco de su protagonismo a esas competencias ahora incorporadas. Ahora bien, la función de los objetivos resulta muy importante en el diseño del currículum, porque a través de los mismos sabremos si nuestros alumnos y alumnas avanzan en dirección correcta hacia el dominio de esas competencias establecidas; es decir, que casi van a ser utilizados como indicadores de consecución de las competencias básicas.

El planteamiento que parece coherente ante la situación actual, será el siguiente: decididas las competencias básicas que los alumnos deben conseguir en sus años de educación obligatoria, se marcarán, en cada etapa o nivel educativo los objetivos a los que tendrán que llegar, como camino hacia esa finalidad última de carácter competencial. Para llegar a los objetivos de etapa, cada área o materia curricular fijará sus objetivos generales, un nuevo camino parcial para llegar a los objetivos de etapa, y que tampoco perderán de vista las competencias que se deberán trabajar para conseguirlos. Cada materia se estructura en programaciones y unidades didácticas, que ya contienen objetivos específicos de logro que, también, tendrán que contribuir de modo coherente a la consecución de competencias. Dado que las Administraciones no han unificado ni formulado los objetivos en clave de competencias, este trabajo queda pendiente para la realización adecuada en cada centro docente, del modo que indico como ejemplo. La ventaja que presenta este enfoque es que cada escuela podrá adaptar el proceso descrito a su contexto territorial y a la diversidad del alumnado que debe atender, por lo que su autonomía pedagógica se ve reforzada sin duda alguna. La desventaja (si se puede denominar así, yo creo que no) es que hay que hacerlo: que todo el profesorado de un centro debe ponerse de acuerdo en el modo de trabajar cohesionada y coherentemente para que sus alumnos reciban un discurso educativo no contradictorio, sino guía segura hacia un modelo de formación claro al que se haya optado consensuadamente por los sectores que inciden en la educación.

FIGURA 1. COMPETENCIAS Y OBJETIVOS PARA LA CALIDAD EDUCATIVA



3.3. Contenidos “selectos” para la educación actual

Un grave problema que acarrean nuestros sistemas educativos, en general, es la gran “cantidad” de contenidos² de carácter conceptual que intentan introducir en las cabezas de los estudiantes. Es decir, la cantidad de conocimientos que se sigue pretendiendo que memoricen, aunque esto no suponga (como ocurre en la mayoría de los casos) ni más aprendizaje real ni mejor preparación para la vida. Lo habitual es que este planteamiento, unido al del modelo de evaluación tradicional -mediante pruebas puntuales y escritas- derive en una educación rutinaria, poco interesante, desmotivadora..., que se deja a muchas personas por el camino de la escuela y de la vida. Pero no parece que encontremos a ningún gobierno decidido a “recortar” (aquí sí hay que hacerlo, y ahora) cantidades de pretendidos conocimientos que no se adquieren y que impiden el dominio de otros contenidos educativos realmente útiles para el mundo presente y futuro, como pueden ser todos los referidos a procedimientos y técnicas de aprendizaje y los relacionados con las actitudes, en definitiva, los que mejor favorecen el dominio de las competencias.

Una reflexión obligada para justificar este cambio: vivimos en la sociedad de la información y del conocimiento, a la par que se desarrollan las tecnologías de la información y la comunicación de modo acelerado y asombroso. Si esto es así, hay que convenir en que resulta imposible dominar “todo” el conocimiento que actualmente está disponible para la humanidad. Como afirma Pizarro (2003: 25-26): “El 80% de los científicos que han existido en el transcurso de la Historia viven hoy en día. *Cada minuto* estos especialistas añaden 2000 páginas a los conocimientos científicos de toda la humanidad. A una persona le llevaría 5 años leer la información que generan cada 24 horas” (...) “Todos los días se transfieren por Internet el equivalente a 300 millones de páginas” (...) “El volumen de noticias e información que manejaba un hombre del siglo XVI en toda su vida es inferior al que cualquier hombre

² Todo lo que se puede enseñar y aprender.

actual puede leer en una edición del *New York Times* del domingo." Ante estos abrumadores y contundentes datos, ¿estamos convencidos de que nuestros sistemas educativos obligatorios deben empeñarse en obligar a memorizar cantidades ingentes de conocimientos, que están al alcance de nuestra mano con apretar una tecla (o varias, se entiende) y que se olvidan en pocas semanas? ¿Cuál es la funcionalidad de este intento de acumulación inútil? Me parecería más inteligente, más racional, enseñar a las jóvenes generaciones a aprender de forma permanente, a manejar apropiadamente las tecnologías, a discriminar lo válido de lo que no lo es, a desarrollar valores morales para la vida personal y social..., en fin, a lograr esas tres competencias que propone DeSeCo y que, al fin, son las consensuadas por casi todos los países del mundo como imprescindibles para "sobrevivir" en la actualidad.

Yo sé que es una cuestión difícil la de decidir qué contenido suprimir de una materia, pero no lo será tanto si reflexionamos sobre lo que nosotros mismos recordamos de lo teóricamente aprendido a lo largo de nuestra formación, sobre lo que nos ha resultado realmente útil..., y además estamos convencidos de que son más importantes otros aprendizajes, otras competencias, que la mera memorización de cuestiones a las que luego no vamos a dedicar nuestra vida.

Cada profesor considera que todo lo de su materia es fundamental, pero debe pensar qué sabe él mismo de otras materias... y qué saben sus compañeros de profesión de esa que él tiene como fundamental. Una puesta en común reflexiva acerca de estas cuestiones resolvería sin tensiones la selección de contenidos conceptuales en el sistema educativo.

3.4. Una metodología diversificada, facilitadora de la calidad para todos

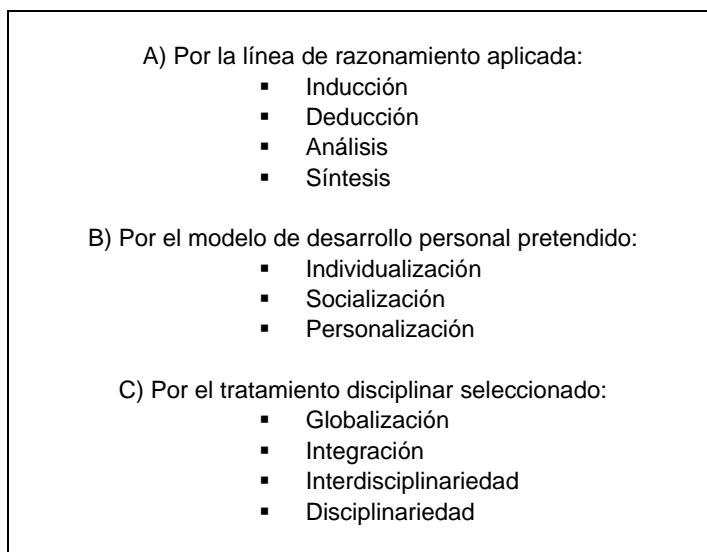
Si hubiera que destacar uno de los elementos curriculares más decisivos para la personalización de la enseñanza, habría que señalar la metodología, con todos sus componentes, que efectivamente permite aproximar el aprendizaje a cada persona de acuerdo con sus características particulares. La selección de unos u otros métodos, la opción por determinadas estrategias, la elaboración de actividades variadas y con diferente nivel de complejidad o temáticas diversas, el uso de múltiples recursos didácticos..., todo ello favorece la adecuación del sistema (rígido por principio) a las peculiaridades de cada alumno y alumna. Es el único modo de inventar caminos variados para que cada alumno transite interesado hacia las metas de la educación y las consiga. No solo existe una ruta para llegar a la finalidad propuesta, y es el maestro el que debe descubrir cuál es la más adecuada para cada persona (o personita) que está educando. Como dice Stenhouse (1987: 47): "El profesor es como un jardinero que trata de forma diferente a las distintas plantas y no como un labrador en gran escala que aplica tratamientos normalizados a unas plantas tan estandarizadas como sea posible. Bajo tales condiciones, la variación de un tratamiento proporciona una tentativa de una mejor producción bruta para lograr maximizar la producción de cada una de las unidades; y esto es lo que se requiere en educación. El profesor ha de efectuar un diagnóstico antes de prescribir y luego variar la prescripción. El modelo agrícola supone que para todos existirá la misma prescripción".

Me atrevo a afirmar que el cambio educativo real vendrá de las modificaciones que se realicen en la metodología y en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no tanto en el resto de elementos curriculares. Estos son también importantes, sin duda alguna, como ya hemos comentado, pero su cambio no supone variar fórmulas tradicionales que resultan nocivas para la mayoría, incluso para los alumnos que acaban con éxito su trayectoria institucional, aunque parezca increíble. Si con esas prácticas anquilosadas "terminan bien", qué resultados podrían obtener si se aplicaran otras más

adecuadas a su personalidad, capacidades, intereses y contexto social. Al final, lo que resulta determinante para “aprender a vivir” es la forma en que hemos aprendido a aprender, pues nos facilita la transferencia de soluciones ante las diversas situaciones que se nos planteen en el trabajo, en el estudio, etc. Igualmente, si estamos aprendiendo para formar personas integrales e íntegras y, en definitiva, el alumno percibe que lo único que vale para valorar lo que hace cada día en su centro es lo que escribe una hora al mes en un examen..., hemos perdido la veracidad de nuestro discurso y, en consecuencia, el interés de la sociedad en general se centrará en el manido examen, que valora lo más fácil de comprobar, pero nunca lo más importante de la educación.

Para dejar constancia de las varias opciones que se deben tomar dentro de la metodología que adopte una escuela o un grupo de profesores, y solo a modo de ejemplo, reflejo en las figuras 2, 3 y 4 algunos de los métodos, las actividades y los recursos que el docente debe considerar para trabajar en su aula, cuando desarrolla cualquier unidad curricular de las múltiples temáticas que se abordan a lo largo de un curso o ciclo.

FIGURA 2. MÉTODOS DIDÁCTICOS



Para terminar este apartado, quiero referirme a otro cambio fundamental que debe producirse en relación con el uso de los libros de texto o manuales escolares. En estos momentos, los libros escolares suelen tener una gran calidad en la edición, en las ilustraciones y en el contenido. Sin embargo, el libro sigue siendo un recurso, un medio, un instrumento al servicio del educador; nunca debe ser el profesor el que esté al servicio de la programación o los contenidos que marque el libro utilizado. La escuela (primaria o secundaria) posee su propio proyecto educativo, su currículum propio dentro de la autonomía que le permita la legislación vigente y, a partir del mismo, las programaciones que realiza el profesorado, en función de las cuales se deben seleccionar los libros adecuados para ponerlas en práctica. La selección debe seguir un proceso de evaluación de los mismos (Casanova, 1995: 214-218), en la que se marquen una serie de indicadores que sirvan de pauta para elegir o no unos u otros manuales. De ninguna manera hay que optar por un libro de texto sin criterio, y adaptarse a lo que esa editorial, con la mejor intención, haya decidido que deben aprender “todos” los alumnos. Con seguridad que esa no ha sido su intención, sino que razonablemente el libro presenta una serie de contenidos y actividades generales, casi siempre interesantes, pero nunca obligatorios. Por otro lado, cuando el sistema educativo está descentralizado y

los centros docentes disponen de un grado de autonomía considerable, es prácticamente imposible que un libro se adapte totalmente a la programación del profesorado. Siempre habrá que organizar los contenidos de otro modo, que complementarlos con otros de carácter local, que contextualizarlos en el entorno y para la población escolar que se atiende..., en fin, que el libro es un excelente recurso (en todas sus variedades), pero siempre al servicio del desarrollo de un proyecto educativo, y nunca a la inversa, como ocurre en demasiadas ocasiones.

FIGURA 3. TIPOS DE ACTIVIDADES

Por su finalidad	De motivación De nivelación De aprendizaje propiamente dicho De refuerzo De ampliación De evaluación
Por su contenido	Conceptuales Procedimentales Actitudinales
Por su metodología	Globalizadas Integradas Interdisciplinarias Disciplinarias
Por su frecuencia	Puntuales Cíclicas
Por el agrupamiento del alumnado	De gran grupo De grupo medio De pequeño grupo Individuales
Por su ubicación	De centro De aula Externas

(Adaptado de Casanova, 2006: 203)

La utilización del libro de texto no descarta la posibilidad de elaborar materiales propios desde el centro docente: unidades didácticas específicas para temas que no aparecen en el libro, propuesta de actividades distintas que ofrezcan respuestas ajustadas a las necesidades (mayores, menores o diferentes) de determinados alumnos..., en definitiva, la tarea a la que no puede renunciar el educador de dirigir el proceso formativo de su alumnado.

FIGURA 4. RECURSOS DIDÁCTICOS

Material impreso	
	Murales
	Láminas
	Fotografías
	Libros de texto
	Libros de lectura complementaria
	Diccionarios/Enciclopedias
	Prensa
Material audiovisual	
	Material sonoro
	Cintas, CD, otros soportes
	Radio
	Material visual: imagen fija
	Diapositivas
	Transparencias
	Fotografías
	"Power point"
	Material audiovisual : imagen móvil
	Video
	Televisión
	Cine
Material informático	
	Diversos soportes :
	CD
	DVD
	Internet

(Adaptado de Casanova, 2006: 208)

4. LA EVALUACIÓN, ¿HACIA LA CALIDAD O HACIA LA ESTANDARIZACIÓN HUMANA?

Es una pregunta que nos planteamos ante la situación descrita al comenzar este artículo. Hay que empezar por reconocer que la evaluación (es decir, el modelo concreto de evaluación que se aplica) dirige los sistemas educativos. Siempre que aparece, en un momento determinado del sistema, una prueba evaluadora, todo lo que se hace con anterioridad a la misma se convierte en una preparación para superarla. El sentido inicial con que se planteó el nivel correspondiente pierde su sentido y se transforma en cursos preparatorios para la prueba establecida a posteriori. Por eso resulta tan fundamental que el modelo de evaluación esté en consonancia con las finalidades que se pretenden en las diferentes etapas o niveles regulados. De lo contrario, aunque se mantengan -en el discurso teórico- las competencias o determinados objetivos como metas esenciales de la educación, si no son coherentes con la evaluación que se realice, se perderá de vista la meta propuesta y se centrará todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en que el alumno supere esa prueba, como ya dijimos. Es un hecho cierto que ocurre de este modo en cualquier país del mundo y más aún en el momento actual, en que las evaluaciones externas a la escuela y al país, se imponen como estándar de calidad ante el que todos se doblegan.

Una situación similar se presenta cuando hay una fuerte incoherencia entre el discurso educativo, los demás elementos curriculares (especialmente la metodología) y el modelo de evaluación. Podría darse la circunstancia de que mediante las estrategias metodológicas diversificadas que se implementan en las aulas, efectivamente se esté atendiendo a la diversidad del alumnado, personalizando los procesos educativos, logrando el interés de los estudiantes y obteniendo unos buenos resultados reales. Si en esta situación, la evaluación se propone como una prueba puntual y escrita y de ese "examen" deriva la

calificación definitiva del alumno, se cae teórica y prácticamente todo el excelente trabajo realizado con anterioridad. Ya no se podrá decir al alumno que se valora todo lo que hace. No. Habrá que reconocer que lo que trabaja diariamente no sirve para su reconocimiento "oficial", sino que lo único válido en la práctica es aprobar un examen, con virtualidades evidentemente limitadas como ya hemos señalado anteriormente.

La propuesta ya recomendada insistentemente por mi parte, desde hace años, es que la evaluación se convierta en un elemento del currículum que promueva y contribuya eficazmente a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y para ello no hay otra alternativa más que llevar a cabo una ruptura decidida con los modelos tradicionales que, en demasiadas ocasiones, siguen manteniéndose en las aulas y en centros completos que se autodenominan de "calidad". ¿Qué calidad? Pues la que ofrecen los datos recogidos a través de unas pruebas escritas y con pobre amplitud de miras en lo que se refiere a la educación integral de la persona. Que, al fin, lo único que exige al alumno es estudiar, memorizar y repetir. Es penoso que a estas alturas del siglo XXI y con las posibilidades y exigencias de la sociedad actual, la escuela continúe pidiendo personas sumisas, repetitivas, poco críticas, nada emprendedoras..., en fin, personas nada preparadas para salir adelante en la vida de estos momentos. Es obligado reflexionar sobre la afirmación que realiza Stephen Covey: "Si seguimos haciendo lo que estamos haciendo, seguiremos consiguiendo lo que estamos consiguiendo".

Retomo la idea de cambio: es imprescindible evaluar todo lo que el estudiante hace en el día a día de su trabajo escolar. Y todo lo que hace el profesor. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben ser valorados de modo continuo y cualitativo, para que ofrezcan datos permanentes acerca de lo que funciona y lo que no, para reforzar y corregir (durante el propio proceso) lo necesario y llegar así a la calidad educativa pretendida. Cuando se registran por escrito las competencias, los objetivos..., que los estudiantes deben alcanzar en determinados tiempos, antes de comenzar el trabajo docente, esos registros se convierten en guías para el desarrollo de las unidades curriculares, apoyan al profesorado para llevar a cabo una labor completa en todos las facetas formativas de la persona. Y eso es lo fundamental. Disponer de un modelo de evaluación que favorezca el conocimiento del estudiante, el seguimiento de su aprendizaje y desarrollo, la adaptación del sistema a sus características..., en definitiva, que promueva la personalización educativa para que cada individuo llegue a su máxima potencialidad como tal. En este sentido, reproduzco las cuestiones que planteaba en un anterior artículo (Casanova, 2011) relacionadas con la finalidad de la evaluación en nuestros sistemas: "¿Toma en cuenta las posibilidades de cada alumno? ¿Toma en cuenta el contexto de la escuela? ¿Sirve para mejorar el aprendizaje? ¿Sirve para conocer a los estudiantes? ¿Resulta útil para mejorar la enseñanza que realiza el profesorado? ¿Apoya el desarrollo y el ajuste de los proyectos escolares?"

En definitiva, mediante la evaluación, ¿se mejora la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Se mejora la calidad global del sistema educativo? ¿Para qué queremos aplicar la evaluación en nuestros sistemas educativos "obligatorios"? ¿Lo sabemos? ¿Nos lo hemos preguntado alguna vez a lo largo de nuestra carrera docente?"

Quizá en las respuestas a estos interrogantes se encuentre la clave para el cambio en los procedimientos de evaluación y seamos capaces de romper con modelos anquilosados que cumplen funciones no deseadas. Hay que proponer un concepto de evaluación racional y educativo; hay que plantearse una metodología evaluativa coherente con esas finalidades que se pretenden; hay que utilizar diferentes y variadas técnicas e instrumentos para recoger datos, interpretarlos, plasmarlos por escrito; hay que elaborar informes realmente descriptivos del momento formativo en que se encuentra el estudiante...

(Casanova, 1995), en fin, que es preciso abordar con valentía los cambios en evaluación para disponer de las virtualidades que esta posee y que deben ponerse al servicio de una educación de calidad.

La postura contraria, tomando la evaluación únicamente como referente de estándar internacional igual para todos, no respeta la individualidad humana ni favorece la mejora de los procesos en las aulas. En esto también habría que "enseñar y aprender" a manejar los datos de las evaluaciones externas en los centros docentes. Se debería utilizar como una información más, que se añade a las que tenemos obtenidas por nosotros, y que puede resultar útil para contrastar resultados, corroborar nuestro trabajo personal y proponer nuevas rutas para seguir adelante. Para llegar a la calidad educativa necesaria no es una buena "receta" el someterse a resultados externos sin reflexión y sin adaptación a las diferentes realidades nacionales y locales, pues se desvirtúan las metas, realistas, que cada sistema intenta lograr para su población.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bates, R. y otros (1989). *Teoría crítica de la Administración educativa*. Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, 4(1), art.4.
- Casanova, M. A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.
- De la Orden, A. (1982). Calidad de los centros educativos, asunto para un congreso. *Bordón*, 40 (2). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- De Bono, E. (1993). *Más allá de la competencia. La creación de nuevos valores y objetivos en la empresa*. Barcelona: Paidós Empresa.
- Drain, R. (1993). *La calidad con la sonrisa. Una ayuda hacia la calidad total*. Bilbao: Deusto.
- English, F. W. y Hill, J. C. (1995). *Calidad total en educación. Transformación de las escuelas en sitios de aprendizaje. Aplicación de las ideas de Deming a la enseñanza*. México: Edamex.
- Pizarro, B. (2003). *Neurociencia y educación*. Madrid: La Muralla.
- Reid, W. A. (1981). *The deliberative approach to the study of the currículo and its relation to critical pluralism*, citado en Bates, R. (1989).
- Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.