

# Cada vez que ha habido cambio curricular, ha sido como resultado de un debate ideológico y no del análisis de las evaluaciones

.....  
*Entrevista a César Coll<sup>1</sup>*

*A mediados de mayo se desarrolló en Santiago la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC<sup>2</sup>, convocada por UNESCO, lugar en que Viceministros de Educación y especialistas de América Latina y el Caribe reflexionaron y debatieron acerca del diseño y desarrollo del currículo en sus políticas educativas.*

*En ese contexto, Revista Docencia entrevistó al destacado académico español César Coll, en la que abordó, con una mirada problematizadora, el curriculum, los estándares y la evaluación.*

1 Doctor en Psicología y catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Ha impulsado y dirigido investigaciones y trabajos sobre las aplicaciones e implicaciones pedagógicas de la teoría genética, la orientación y la intervención psicopedagógica, el diseño y desarrollo del currículo escolar, el análisis de los procesos de interacción en situaciones educativas y la evaluación de los aprendizajes escolares. Ha participado activamente en el diseño de la reforma educativa española impulsada por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, ley española que entró en vigencia en 1990 y que es equivalente a la LOCE chilena), especialmente en lo que concierne a los aspectos curriculares y psicopedagógicos. Sus intereses actuales tienen como foco el análisis del discurso educativo, las comunidades de aprendizaje y el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. (Información biográfica extraída de—<http://www.ub.edu/grintie/>).

2 Proyecto Regional para América Latina y el Caribe (PRELAC) aprobado por los ministros de Educación en La Habana en noviembre de 2002, para promover cambios sustantivos en las políticas educativas, con el fin de alcanzar, hacia el año 2015 las seis metas mundiales de Educación para Todos (Jomtien, 1990).



***¿Cómo visualiza usted las evaluaciones en relación con la mejora de la calidad de la educación?***

El discurso oficial dice que las evaluaciones se utilizan como instrumento fundamental de mejora, de monitoreo del sistema educativo y, en particular, de las decisiones de cambios curriculares. Junto con la profesora Elena Martín<sup>3</sup> hicimos hace poco un trabajo poniendo en relación los resultados de las evaluaciones de rendimiento del alumnado, tanto nacionales como internacionales, que se han llevado a cabo en España entre 1990 y 2005 con los cambios curriculares que se han producido en esos años. Durante ese período se han realizado ocho evaluaciones globales en primaria y siete en secundaria. Y ha habido dos reformas globales del curriculum en educación primaria y tres en secundaria. ¿Sabe en cuántas ocasiones hemos podido documentar que los resultados de las evaluaciones de rendimiento han tenido una influencia sobre los cambios curriculares subsiguientes? En ninguna.

En ningún momento ha habido claramente una decisión curricular que se apoye en los resultados de una evaluación de rendimiento previa. ¿Y cuál es entonces el origen de los cambios curriculares? Cada vez que ha habido un cambio curricular ha sido como resultado de un debate ideológico y de una alternancia política; nunca o casi nunca como consecuencia, al menos detectable en la documentación oficial, de una retroalimentación de los resultados de evaluaciones de rendimiento.

***¿Cuál es para usted el real trasfondo del uso de las evaluaciones?***

Pienso que el curriculum tiene muchos elementos. Hay que diferenciar diseño, desarrollo, recursos necesarios... y dentro del diseño y del desarrollo, se tiene que tener en cuenta no solamen-



te el quién, el cómo y el cuándo, sino también el para qué. Esto último es lo más importante, pues lo condiciona todo. Además, dentro del curriculum, tiene que haber instrumentos que permitan mejorarlo. La evaluación de rendimiento es uno de los elementos que puede aportar información interesante para su monitoreo y pilotaje, pero no se puede confiar toda la mejora del curriculum a los resultados de la evaluación de rendimiento, porque éstos nunca te dicen las decisiones que tienes que tomar.

Las evaluaciones te dan unos resultados X, pero ¿de dónde surge la interpretación de los resultados para saber, por ejemplo, si a partir de ahí tienes que cambiar la manera de enseñar las matemáticas, los contenidos de las matemáticas, o las condiciones de trabajo de los profesores que enseñan matemáticas? ¿Cómo pasas de los resultados a las decisiones de mejora del curriculum? Hay que dotarse de elementos de lectura e interpretación externos al propio curriculum, y esos elementos son inevitablemente de tipo ideológico y político. La interpretación que se hará de los resultados, las propuestas de cambio y "mejora" curricular, dependerán de cómo se entienda la función de la educación escolar y el para qué

*La interpretación que se hará de los resultados, las propuestas de cambio y "mejora" curricular dependerá de cómo se entienda la función de la educación escolar y el para qué debe servir determinado aprendizaje.*

<sup>3</sup> Académica del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

debe servir determinado aprendizaje. De poco van a servir las evaluaciones de rendimiento si no hay, además, valoraciones de diagnóstico más globales, si no se dispone de información detallada del curriculum en acción, del trabajo que tiene lugar realmente en las aulas, y si no se tiene también una opción ideológica clara en lo que concierne a las funciones fundamentales de la educación básica.

En realidad, las evaluaciones de rendimiento suelen responder, más que a una lógica pedagógica, a una de rendición de cuentas o de control social; aunque a veces se confunden ambas lógicas. Por ejemplo, en España, en la ley que se acaba de promulgar, se establece una evaluación de diagnóstico en el cuarto año de la educación primaria. El argumento es que en ese período aún restan dos años para finalizar la educación primaria y, si se detectan carencias, queda tiempo suficiente para trabajarlas. Pero, ¿quiere eso decir que esa evaluación externa tiene un valor mayor que la evaluación interna que hacen necesariamente también los profesores desde el inicio de la educación primaria, o incluso antes, en la educación infantil? ¿Qué añade la evaluación externa de rendimiento a la evaluación interna que hace habitualmente el profesorado? La única res-

*La evaluación externa tiene esencialmente un sentido de rendición de cuentas o de control, pero difícilmente puede tener una función de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

puesta que se me ocurre es que la evaluación externa tiene esencialmente un sentido de rendición de cuentas o de control, pero difícilmente puede tener una función de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta función, sin embargo, está afortunadamente garantizada por la evaluación interna que lleva a cabo el profesorado de forma ininterrumpida durante toda la escolaridad, y no sólo en determinados puntos o momentos de la misma. Hacer evaluaciones externas y pretender justificarlas con argumentos pedagógicos equivale a lanzar un

mensaje que conduce, se quiera o no, a minusvalorar la evaluación interna de los centros. Por mi parte, considero que lo que hay que potenciar son modelos de evaluación interna y con una lógica pedagógica y una función esencialmente formativa.

***¿Podría precisar la crítica que usted hace a la rendición de cuentas y al control de las evaluaciones?***

No estoy en contra de la rendición de cuentas, me parece que es un elemento más del sistema. Pienso que la educación es una práctica social, que tiene una finalidad socializadora, y, por tanto, quien en realidad tiene la responsabilidad última de supervisar y controlar el funcionamiento del sistema educativo no es el profesorado, sino el conjunto de la sociedad. La sociedad tiene derecho a conocer cuál es el rendimiento del sistema educativo y si lo que se invierte en el sistema conduce o no a obtener los resultados deseados. Lo negativo, a mi juicio, es cuando la rendición de cuenta se convierte en EL único y decisivo instrumento de las políticas educativas, cuando se pretende identificar de manera simplista las causas de un mal rendimiento a partir de la constatación del mismo, o aún peor, cuando se proponen soluciones no menos simplistas a partir únicamente de la constatación de un rendimiento inferior al esperado o al deseado. Cuando la lógica de la rendición de cuentas se utiliza para ocultar o impedir el análisis e interpre-



tación de las causas del rendimiento obtenido, entonces las evaluaciones se vuelven perversas; lo perverso, sin embargo, no es la rendición de cuentas, sino el uso que se hace de este principio.

***Para la rendición de cuentas, ¿cuál sería el sentido de hacer evaluaciones censales, como se hacen actualmente, y no muestrales?***

En el planteamiento que he venido haciendo no tiene mucho sentido hacer evaluaciones externas censales. Las evaluaciones internas, las que hace el profesorado, sí son censales; y así debe ser, pues responden a una lógica pedagógica, porque son un instrumento fundamental de regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y proporcionan al profesorado las informaciones necesarias para ayudar, o al menos intentar ayudar, a todos los alumnos y alumnas, sin excepción.

¿Qué sentido tiene que las evaluaciones externas sean censales? Desde la lógica de la rendición de cuentas, que es la propia de las evaluaciones de rendimiento externas, basta con que sean muestrales. Una evaluación de rendimiento externa que además sea censal, refuerza aún más, si cabe, el mensaje de minusvaloración de la otra evaluación censal por necesidad pedagógica, la interna que lleva a cabo el profesorado. La evaluación de diagnóstico en el sentido pedagógico, que es la que hace el profesorado, debe implicar a todo el alumnado, no puede ser desgajada de los procesos de enseñanza y aprendizaje y tiene una finalidad formativa. La evaluación de diagnóstico en el sentido de rendición de cuentas no tiene por qué implicar a todo el alumnado, no necesita ser individualizada. Es más, yo propondría que fuera muestral, ya que se corre el riesgo de que, aun siendo planteada de entrada con una finalidad de mejora, pueda acabar teniendo repercusiones en los alumnos y las alumnas individualmente considerados (decisiones de promoción, acreditación y titulación), para los establecimientos educativos (asignación de recursos) y para el profesorado (retribuciones salariales).

***En Chile se hace de manera censal...***

Por lo menos aquí el planteamiento es explícito: es censal, porque a base de eso se toman decisiones sobre los recursos que se dan a los centros; y se puede estar de acuerdo o en desacuerdo con ese objetivo. Lo que no tiene justificación es realizar evaluaciones censales diciendo que la finalidad es formativa y que es un instrumento de mejora. Pues no, no veo por qué tiene que ser censal. Insisto, si se pretende que sea un instrumento de mejora y de regulación de los procesos de ense-



ñanza y aprendizaje debería ser censal, pero interna, y debería ser realizada por el profesorado y estar totalmente integrada en el desarrollo de las prácticas docentes en el aula.

***¿Y cómo afectan a los docentes estas evaluaciones estandarizadas?***

Hay numerosos estudios publicados, entre ellos uno de Darling-Hammond<sup>4</sup>, y muchos otros que se encuentran referenciados en un trabajo reciente de David Berliner<sup>5</sup>, que ponen de relieve los efectos negativos generados por las reformas educativas basadas exclusivamente en sistemas de estándares y en la evaluación de estándares.

Sucede que si los estándares y su evaluación se desgajan del currículo, lo que se evalúa es lo que el

4 Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. Teachers College Record, 106 (6), 1047-1085. Consultado en: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=11566>

5 Berliner, D. C. (2005). Our impoverished view of educational reform. Teachers College Record, Date Published: August 02, 2005 <http://www.tcrecord.org/ID Number: 12106>, Date Accessed: 5/7/2006.



*Lo que no tiene justificación es realizar evaluaciones censales diciendo que la finalidad es formativa y que es un instrumento de mejora.*

niño sabe, no lo que la escuela enseña. Las evaluaciones no son entonces un instrumento para evaluar lo que los alumnos han aprendido gracias a la acción educativa del profesorado, sino para evaluar lo que los estudiantes saben. Y lo que saben no tiene que ver únicamente con la escuela, tiene que ver también con la familia, con el contexto sociocultural. Entonces, ¿quiénes obtienen mejores resultados? Clarísimamente, los niños que provienen de medios socioeconómicos o culturales favorecidos, y, por lo tanto, los centros educativos que acogen a este tipo de niños. ¿Y quiénes tienen peores resultados? Pues los otros. ¿Y por qué? No porque las escuelas sean peores, sino porque los perfiles de los niños son distintos en un caso y en otro. Por lo tanto, como los estándares no se plantean en base al curriculum, es decir, a lo que se ha trabajado en las aulas, sino a aprendizajes deseables, independientemente de si se han enseñado o no, el que esos aprendizajes se hayan logrado tiene que ver tanto con la influencia de la escuela, como con la influencia del contexto sociocultural del alumnado.

***A veces, da la impresión de que las evaluaciones se utilizaran para culpabilizar a los docentes, para ejercer un mayor control en el curriculum...***

No pienso que en general se tenga esa intención, al menos de forma consciente y explícita, en el momento de plantear sistemas de evaluación del rendimiento. Otra cosa es que desgraciadamente acabe teniendo esa repercusión. Porque un profesor de un centro educativo que tiene resultados malos y que el único mensaje que recibe es que tiene que mejorar los malos resultados de sus alumnos, sin que se haya hecho ningún análisis de cuáles son las condiciones con que trabaja, con qué recursos cuenta, qué tipo de alumnado tiene... efectivamente es muy difícil que no acabe culpabilizándose.

El efecto de una escuela tiene que ver con el valor agregado. Es decir, si se tiene un perfil de estudiante con competencias muy bajas en la entrada, pero cuando egresa, aunque siga estando por debajo de la media, está mucho más alto que cuando ingresó, entonces la escuela ha sido eficaz. En ese sentido, la evaluación debiera servir para ver si la escuela ha supuesto un valor añadido para esos alumnos.

Y para saber eso se tienen que comparar los resultados de los estudiantes en los momentos de entrada y salida, no unos con otros.

***¿Qué sentido le ve usted a que países como Chile se midan internacionalmente con países más desarrollados?***

Yo creo que es interesante participar en comparaciones internacionales, porque en un mundo como el actual no podemos pensar que lo que nos pasa con relación a los otros no nos interesa. Pero, una vez más, el problema surge cuando se simplifican la información y la comparación.

Por ejemplo, en España, en la prueba Pisa<sup>6</sup> estamos, no recuerdo ahora exactamente, un poquito

<sup>6</sup> Evaluación estandarizada del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) auspiciado por la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Es administrada a estudiantes de 15 años que se encuentran actualmente en los sistemas educativos. Cubre los dominios de la Lectura, Matemáticas y Competencia Científica, no tanto en términos de la destreza en el currículo escolar, sino más bien enfocado al conocimiento y habilidades importantes y necesarias para la vida adulta.

por debajo de la media. Pero Pisa tiene un buen planteamiento técnico y no mide únicamente el rendimiento medio, sino que mide también muchas otras cosas. Entre ellas, cuál es la diferencia entre los que obtienen mejores resultados y los que obtienen peores resultados. Y ese dato es muy importante, porque es una medida clave de equidad. En un sistema con una media muy alta, pero donde el 25% puntúa muchísimo más bajo que el resto, significa que el sistema es muy clasista, pues no logra compensar las desigualdades y lo que hace es facilitar la excelencia de un sector de la población escolar. En España, estamos más bien por debajo de la media, pero somos uno de los países con menor diferencia entre los alumnos que mejor y peor puntúan, es decir, uno de los mejores países en equidad. Sin embargo, eso no siempre se interpreta, y el discurso dominante es “estamos mal en las comparaciones internacionales”. Para mí es más importante la equidad que el rendimiento. La equidad significa que el sistema ha sido capaz de compensar las diferencias y tiene que ver con la capacidad del sistema de ayudar a aprender a todos los alumnos y alumnas, sin excluir a nadie.

Si el objetivo es únicamente subir la media sin importar lo que suceda con los que peor puntúan estamos, a mi juicio, ante una mala estrategia a mediano y largo plazo. Si, en cambio, conseguimos subir los niveles de todo el mundo, y no únicamente del sector que mejor puntúa, a mediano plazo mejoraremos en equidad y en excelencia.

*¿Y qué opinión le merece la forma en que se difunden los resultados?*

Eso es una cosa terrible. A menudo los medios de comunicación banalizan los mensajes, y al hacerlo dejan de lado temas importantes, como el de la equidad que he comentado. Los titulares son del estilo: “España está tres puntos por debajo”; “los niños no comprenden lo que leen y escriben con faltas de ortografía”. Y al final quizás no sea tanto la evaluación lo que genere sentimiento de culpabilidad en los profesores, sino el tratamiento informativo que muchas veces se da a esa información en los medios, lo que va generando en los maestros el sentimiento de ser tratados injustamente. Por eso, un buen sistema de evaluación debería prestar más atención a la información y a la difusión de los resultados, especialmente con el fin de evitar efectos perversos.

*Un buen sistema de evaluación debería prestar más atención a la información y a la difusión de los resultados, especialmente con el fin de evitar efectos perversos.*

Otro aspecto importante a considerar es que un sistema de evaluación que esté completamente desligado de las instancias de desarrollo curricular y de lectura e interpretación de los resultados para mejorar el curriculum es absurdo. Un sistema de evaluación es uno de los vértices de un triángulo que incluye, por supuesto, la evaluación, un sistema de desarrollo curricular y, por lo tanto, de elaboración de materiales, y un sistema de formación del profesorado.

Si se actúa sobre el curriculum y sobre la evaluación y no sobre la formación del profesorado, ¿qué sentido tiene? Cuando estos tres elementos están separados, eso significa que la única función que puede cumplir la evaluación es la de rendición de cuentas, no la de mejora de la educación. Lógicamente, si se evalúa para cambiar el currículo, para tener inputs que permitan mejorar el currículo, debe haber un espacio técnico encargado de hacer la lectura e interpretación de esos inputs. Sucede que en todos los países existe una instancia





nacional de evaluación de la calidad de la educación, que, además, en estos últimos tiempos suele tender a un hiperdesarrollo, pero muchas veces no existe una instancia de igual importancia para la formación del profesorado ni para la mejora del curriculum. Es una mala cosa que estas instancias estén alejadas unas de otras o que se ignoren mutuamente, como lo es también dedicar todos los esfuerzos y recursos a poner en marcha agencias de evaluación y, en cambio, olvidarse de las agencias de desarrollo curricular. Al final, cuando se procede así, el resultado es que el curriculum acaba respondiendo a la lógica de la rendición de cuentas, no a la de las intenciones educativas. Y ése definitivamente no es un buen camino para mejorar la educación.

***Actualmente hay una tendencia a plantear el currículo simplemente como estándares. ¿Podría explicar la distinción entre currículo y estándar?***

Lo que se sugiere actualmente, en ocasiones, es sustituir el curriculum por estándares de

rendimiento. En lugar de establecer lo que hay que enseñar y aprender, que es lo que habitualmente se hace en un curriculum, se define y precisa qué deben saber o saber hacer y con qué nivel de logro los alumnos al término de la educación básica.

Podríamos decir que la manera tradicional de abordar el curriculum ha sido concretando las intenciones educativas en términos de *inputs*, de contenidos a enseñar y aprender; los estándares, en sus versiones más radicales, consisten en concretar las intenciones educativas en términos exclusivamente de resultados, de *outputs*. Hay y ha habido siempre, no obstante, propuestas menos extremas que plantean una concreción de las intenciones educativas combinando los resultados esperados de aprendizaje de los alumnos con contenidos a saber y enseñar. La alternativa de una entrada simultánea por competencias clave<sup>7</sup> y por saberes fundamentales asociados a ellas es un ejemplo de este tipo de enfoques (ver recuadro al final de la entrevista). En un planteamiento de esta naturaleza, los estándares, entendidos como criterios de evaluación que precisan los niveles esperados de rendimiento de los alumnos en el ejercicio de las competencias, pueden llegar a ser un elemento importante del curriculum. En ningún caso, sin embargo, pueden ser una alternativa al curriculum.

***A nuestro parecer, otro problema que surge de esta manera de enfocar el currículo es que todo se restringe a lo evaluable. ¿Qué opina usted de eso?***

Eso tiene un paralelismo desde el punto de vista del aprendizaje: es imposible evaluar todo, porque siempre se aprende mucho más de lo que se puede poner de manifiesto en un momento determinado, y porque el aprendizaje es un proceso constructivo, y sus efectos a menudo no se ven de manera inmediata, sino a mediano y largo plazo. Afortunadamente los alumnos siempre aprenden mucho más de los que los profesores somos capaces de evaluar. Por ello, es importante no confun-

*Es importante no confundir malos resultados en ciertos contenidos medibles, con malos resultados de todo el aprendizaje.*

<sup>7</sup> Por competencias clave entiendo las competencias que son imprescindibles que los alumnos y alumnas hayan adquirido al término de la educación básica, porque, de no adquirirlas, se encontrarán en una situación de grave riesgo de exclusión y su proyecto de vida personal y social estará fuertemente comprometido. Otra manera de decirlo es que son las competencias que deben considerarse parte de lo "básico imprescindible" en la educación básica.

dir malos resultados en ciertos contenidos medibles, con malos resultados de todo el aprendizaje. Ahora bien, dicho eso, sí que hay algunos aspectos que debemos intentar evaluar, cuando consideramos que son fundamentales y esenciales. Y para eso es imprescindible utilizar de forma concurrente distintas formas de evaluación, usar contextos diferentes de evaluación, no intentar evaluar lo que no se puede evaluar, no evaluar una capacidad únicamente mediante una prueba o un ítem... De todas maneras, siempre se puede tener la seguridad de que los alumnos han aprendido más de lo que las pruebas estandarizadas permiten medir.

***En Chile se está considerando la posibilidad de incorporar los objetivos transversales, tomados del modelo español, al sistema de medición de la calidad (SIMCE). ¿Cómo ve usted esta idea de evaluar los objetivos transversales?***

Yo creo que el tema de los objetivos transversales es una propuesta interesantísima, porque remite a competencias cuya adquisición atraviesa varias áreas o materias curriculares. Lo que no es posible es convertir los transversales en una área más, porque, por ejemplo, la ciudadanía no se trabaja sólo en Ciencias Sociales, sino en todas las áreas. Asimismo, la educación para la salud tiene que ver con Ciencias Naturales, pero también con Ciencias Sociales, con hábitos, con Educación Física. Los objetivos transversales son una opción correcta. Lo que sucede es que es muy difícil y muy costosa, porque implica maneras de trabajar diferentes desde el punto de vista de la metodología didáctica. Como la organización del curriculum y de las escuelas sigue siendo fuertemente disciplinar, los transversales no se trabajan de manera sistemática y se van dejando de lado. Ésta es la razón por la que algunos creen que la solución es volver a plantearlos como área o como asignaturas diferenciadas. Pero eso es imposible. No se pueden seguir añadiendo asignaturas al curriculum. La solución es que el currículo no se planteé en términos disciplinares, sino en términos de competencias, de ámbitos de alfabetización. Habría que definir las competencias que se desea que el alumnado desarrolle o adquiera, y luego ver, por ejemplo, cómo me ayudan las Matemáticas a trabajar la ciudadanía, cómo me ayudan las Ciencias Sociales, etc. Eso requiere una metodología distinta, una organización del tiempo y del curriculum muy diferente a la actual. Quiero decir que los objetivos

*El resultado es que el curriculum acaba respondiendo a la lógica de la rendición de cuentas, no a la de las intenciones educativas.*

transversales constituyen una propuesta muy novedosa, pero muy difícil de llevar a la práctica sin cambiar la actual organización disciplinar del curriculum de la educación básica.

Ahora bien, aunque sea complicado trabajar los transversales, es importante mantenerlos en el currículo. ¿Pero qué se quiere decir con evaluar los transversales? ¿Cómo evalúas la educación para la ciudadanía? Son objetivos y competencias transversales y su evaluación tiene que ser planteada transversalmente desde las evaluaciones de las diferentes áreas. O sea, tendrás que poner ítems de evaluación que integren elementos referidos a los transversales cuando evalúas las ciencias naturales, la biología, las matemáticas o la lengua. Es decir, habrá que introducir contenidos y competencias relativos a los transversales en las evaluaciones de las diferentes áreas o materias. Querer evaluar los transversales separadamente del resto, cuando se propone que los transversales no se trabajan separadamente del resto, me parece una contradicción.



## Sobre el currículo por competencias: aportes y limitaciones<sup>8</sup>

“Actualmente existe una propuesta, ampliamente extendida, de abordar la identificación y definición de qué hay que enseñar y aprender en la educación básica en términos de competencias. Esta alternativa ha sido una de las soluciones propuestas en ocasiones con el fin de hacer frente a la sobrecarga de contenidos que suele caracterizar los currícula de estos niveles educativos. En la medida en que el concepto de competencia remite a la movilización y aplicación de saberes y tiene siempre, en consecuencia, un referente o un correlato comportamental, la entrada por competencias en el establecimiento del curriculum ayuda efectivamente a diferenciar entre aprendizajes básicos imprescindibles y deseables. Sin embargo, la entrada por competencias por sí sola no basta para resolver el problema de la sobrecarga de contenidos. Además, la identificación y definición de los aprendizajes esperados de los alumnos en términos de competencias no permite prescindir de los contenidos, aunque en ocasiones la manera de presentar los currícula elaborados en esta perspectiva, así como los argumentos justificativos que los acompañan, puedan sugerir lo contrario”.

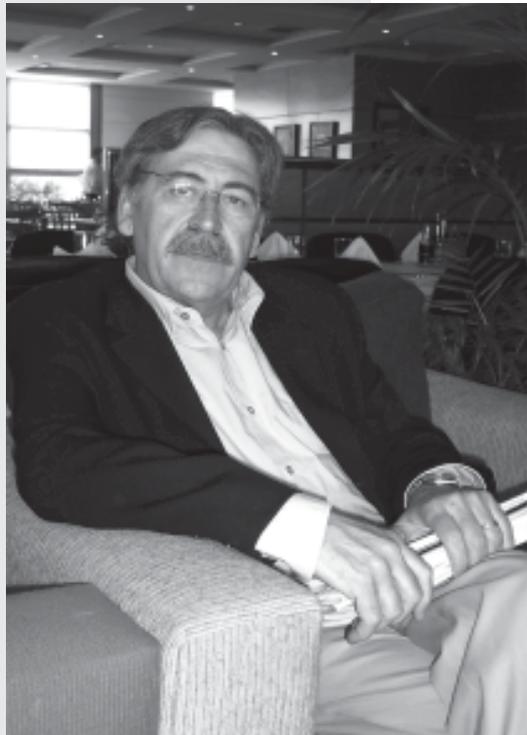
“En efecto, igual que sucede en los currícula que definen los aprendizajes esperados del alumnado en términos de capacidades, las competencias remiten a la movilización (Perrenoud, 2002)<sup>9</sup> y aplicación de saberes que pueden ser de distinta naturaleza (conocimientos, habilidades, valores, actitudes). El énfasis —sin duda justificable y a nuestro entender apropiado y oportuno— en la movilización o aplicación de unos saberes puede llevarnos a hacer olvidar la necesidad de estos saberes, pero lo cierto es que están siempre ahí, incluso cuando no se identifican y formulan de forma explícita como sucede en ocasiones en los currícula por competencias. Para adquirir o desarrollar una capacidad o una competencia, hay que asimilar y apropiarse de una serie de saberes, y, además, aprender a movilizarlos y aplicarlos”.

“En este sentido, definir únicamente qué enseñar y aprender en la educación básica en términos de competencias puede acabar resultando engañoso, si no se indican los saberes asociados a la adquisición y desarrollo de las competencias seleccionadas. En efecto, tras una lista aparentemente razonable de competencias puede agazaparse fácilmente un volumen en realidad inabarcable de saberes asociados. Además, hay que tener en cuenta que una misma capacidad o competencia puede desarrollarse o adquirirse a menudo a partir de saberes distintos, o al menos no totalmente idénticos. En resumen, incluso en el caso de unos currícula de educación básica definidos en términos de competencias, es razonable hacer un esfuerzo por identificar los contenidos o saberes en sentido amplio —conocimientos, habilidades, valores y actitudes— que hacen posible la adquisición y el desarrollo de las competencias incluidas en ellos. La entrada simultánea por competencias clave y por saberes fundamentales asociados a las mismas emerge así, a nuestro juicio, como otro de los aspectos esenciales en los esfuerzos actuales por “redefinir lo básico en la educación básica”.

“El enfoque de las competencias no resuelve el problema de cómo evaluarlas adecuadamente. Como sucedía en el caso de las capacidades, no es fácil mantener la continuidad y la coherencia en un proceso de toma de decisiones que ha de conducir desde unas competencias definidas de forma necesariamente general y abstracta hasta unas tareas concretas de evaluación, cuya realización por parte del alumnado ha de permitir indagar el grado de dominio alcanzado de la capacidad o capacidades implicadas. Las competencias son un referente para la acción educativa, lo que debemos ayudar al alumnado a construir, a adquirir y desarrollar; y también, en consecuencia, un referente para la evaluación, lo que hay que comprobar que todos los alumnos y alumnas han adquirido al término de la educación básica en el nivel de logro que se haya establecido. Sin embargo, las competencias, como las capacidades, no son directamente evaluables. Hay que elegir los contenidos más adecuados para trabajarlas y desarrollarlas, definir la secuencia y el grado propio de los distintos niveles y cursos, establecer indicadores más precisos de evaluación (attainment targets [metas de logros], estándares, criterios de evaluación, niveles de logro...), y acertar en las tareas que finalmente se le pide al alumno que realice. La dificultad de no “perder el

hilo” de las competencias o capacidades en este complejo recorrido es, sin duda, muy grande (Martín y Coll, 2003)<sup>10</sup>”.

“Debido a la aparente y engañosa facilidad que ofrece para definir y concretar las intenciones educativas, el uso generalizado y acrítico del concepto de competencia puede contribuir a hacer más opacos los criterios que subyacen a estas decisiones, sustrayéndolas al análisis y al debate públicos y presentándolas como las únicas posibles y deseables cuando de hecho son siempre el resultado de unas opciones determinadas”.



- 8 Este recuadro se construyó extrayendo un texto del documento “Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares”, presentado por César Coll y Elena Martín en la II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). UNESCO-OREALC. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 11-13 de mayo de 2006.
- 9 Perrenoud, Ph. (2002). D’une métaphore à l’autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? En J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.), *L’énigme de la compétence en éducation* (p. 45-60). Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- 10 Martín, E. & Coll, C. (Eds.) (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona: Edebé.



EDICIONES MORATA, S. L.  
Mejía Lequerica, 12  
Teléf. 91 448 09 26  
28004 MADRID

#### NOVEDADES:



Jurjo Torres  
*La desmotivación del profesorado*  
128 págs.  
P.V.P.: 7,50 euros



Juan Delval  
*Hacia una escuela ciudadana*  
136 págs.  
P.V.P.: 17,00 euros



José Gimeno (Comp.)  
*La reforma necesaria*  
192 págs.  
P.V.P.: 18,80 euros



A. Peacock  
*Alfabetización ecológica en educación primaria*  
144 págs.  
P.V.P.: 13,10 euros



A. Suckling y C. Temple  
*Herramientas contra el acoso escolar*  
176 págs.  
P.V.P.: 20,80 euros



J. Carbonell y A. Tort  
*La educación y su representación en los medios*  
128 págs.  
P.V.P.: 7,50 euros

morata@edmorata.es - www.edmorata.es