

VIGENCIA DEL DEBATE CURRICULAR

Aprendizajes básicos, competencias y estándares

César Coll
Universidad de Barcelona
ccoll@ub.edu

Elena Martín
Universidad Autónoma de Madrid
elena.martin@uam.es

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.

Las reformas y cambios curriculares continúan siendo uno de los temas que más interés suscitan en el mundo educativo. Académicos, profesionales de la educación y responsables políticos y técnicos que desarrollan su actividad en instancias y organismos nacionales e internacionales siguen dedicando mucho tiempo y esfuerzo a analizar y valorar las formas y los procedimientos más adecuados para definir y hacer realidad las intenciones educativas en el entorno escolar. Y es que hay ciertos debates que permanecen abiertos. Determinados aspectos del curriculum siguen poniendo de manifiesto la tensión entre planteamientos y enfoques no coincidentes.

Es lógico que sea así. En primer lugar, porque las disciplinas dedicadas a estudiar los fenómenos y procesos educativos y la metodología propia de estas disciplinas no permiten llegar a conclusiones taxativas que diriman las polémicas planteadas. La complejidad de un tema como el curriculum, la variedad de realidades educativas sometidas a análisis y el acelerado proceso de cambio que está teniendo lugar en estas realidades hacen muy difícil asentar los enfoques curriculares. En segundo lugar, a la mayoría de estas debates subyace una divergencia de opciones ideológicas que no sólo son inevitables debido a la naturaleza social y socializadora de la educación escolar sino que, a nuestro juicio, son legítimas y deseables, siempre y cuando se hagan explícitas y puedan así ser analizadas y aceptadas o rechazadas por la sociedad.

Por todo ello, es sumamente valioso contar con espacios como esta reunión en los que planificadores y responsables educativos analicen y valoren una vez más las tendencias que se vienen observando en las reformas curriculares y sopesen las posibles consecuencias de sus decisiones. Este documento sólo pretende ser una fuente más de reflexión susceptible de contribuir con sus aportaciones a la realización de esta tarea. Con esta finalidad, comenzaremos identificando brevemente los que, desde nuestro punto de vista, constituyen los principales debates y tensiones en el ámbito del curriculum en la actualidad. Seguidamente, una vez presentada esta perspectiva global, abordaremos con algo más de detalle tres puntos o temas que nos parecen especialmente relevantes.

Los debates actuales acerca del curriculum escolar

Podemos agrupar la mayoría de los temas que son actualmente objeto de especial atención y debate en el ámbito del curriculum en torno a cuatro grandes bloques o capítulos: la función social de la educación escolar en general y de la educación básica en particular; la selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares; el papel de los

estándares y las evaluaciones de rendimiento del alumnado; y los procesos de reforma y cambio curricular.

En el primero de los bloques, referido a la función o *funciones que se desea hacer cumplir a la educación escolar en la organización social, política y económica y la gobernabilidad*, son tres, a nuestro entender, los principales temas de debate planteados. El primero pone de manifiesto la tensión entre las necesidades del mercado del trabajo y las del desarrollo personal a la hora de definir la función y la organización y estructura de los sistemas educativos (Azevedo, 2000; Hargreaves y Fink, 2003). ¿Debe diseñarse la escuela fundamentalmente desde las competencias cuya adquisición y desarrollo exige el mundo laboral o, por el contrario, desde las capacidades que las personas necesitan para llevar adelante una vida plena y satisfactoria tanto para sí mismos como para aquellos con los que conviven? ¿Es posible combinar ambas fuentes? ¿Admite esta pregunta respuestas diferentes en función de los niveles educativos en los que se plantee?

Dentro de este primer rótulo se encuentran también las reflexiones acerca de las fuerzas aparentemente contradictorias de la globalización, por una parte, y el renacer de los nacionalismos y las identidades de grupos minoritarios, por otra (Moreno, en prensa). No es fácil sin duda compatibilizar un discurso de competencias generales deseadas para todo ser humano por el hecho de serlo y para un mercado cada vez más global con una realidad no menos cierta, y en parte provocada por los mismos mecanismos, de valoración de la identidad nacional o étnica. Desde esta perspectiva, la educación para la ciudadanía aparece por lo demás como uno de los aprendizajes escolares más importantes (Cox, 2002).

Finalmente, la reflexión acerca de la función social de la escuela alude a un tercer debate que viene de lejos, pero que sigue siendo de gran relevancia y actualidad, que podríamos expresar en términos de la tensión existente entre calidad y equidad, inclusión y segregación (Ainscow et al., 2001; Terwel, 2005). La polémica en torno a la comprensividad, la atención al alumnado con necesidades educativas especiales tanto de origen personal como social o cultural, las controversias sobre la organización en grupos heterogéneos o por capacidades son, entre otros muchos, algunos exponentes claros de este debate.

En el segundo bloque, el relativo a la *selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares*, encontramos a su vez cuatro grandes temas. El más importante a nuestro juicio se refiere a la definición de los aprendizajes básicos en el curriculum escolar

(Coll, 2004; Comisión Europea, 2004; EURYDICE, 2002; OCDE, 2005). ¿Qué es lo que todo futuro ciudadano debe aprender y, por tanto, hay que enseñar en todo centro educativo? Repensar el curriculum escolar desde lo esencial, lo imprescindible, lo irrenunciable, y descargarlo del exceso de contenidos que lo caracteriza actualmente en la mayoría de los sistemas educativos es una tarea urgente y prioritaria pero difícil de llevar a cabo de forma consensuada.

En estrecha relación con este tema se encuentra el de las competencias. Sin embargo, si bien es cierto que el debate en este ámbito se ha centrado en gran parte en su carácter básico, la reflexión no se limita únicamente a este aspecto. Además de iluminar la necesidad de acotar lo imprescindible, el concepto de competencia aporta otros matices teóricos sin duda valiosos acerca del tipo de aprendizaje que se quiere ayudar a construir (Perrenoud, 1998; 2002)

La organización académica y espacio-temporal del curriculum es el último punto que queremos destacar en este segundo bloque (Eisner, 2000). ¿Es posible enseñar en la sociedad del conocimiento en una escuela que mantiene una estructuración en disciplinas estancas, impartidas en períodos de cerrados de tiempo, en aulas que siguen organizadas en filas y columnas? Pero, por otra parte, ¿se dan las condiciones que supone romper la lógica estrictamente disciplinar?

El tercer bloque, referido a los debates en torno a la *función de los estándares y las evaluaciones de rendimiento del alumnado en la definición e impulso de las reformas curriculares*, incluye los que podrían considerarse tal vez temas estrella en el momento actual (Agrawal, 2004; Barnes, Clarke y Stephens, 2000; Darling-Hammond, 2004; Elmore, 2003). Tras un primer momento de euforia, que en algunos casos ha llevado incluso a plantear el establecimiento de estándares de rendimiento como una alternativa al curriculum escolar, los múltiples estudios realizados sobre las repercusiones de estas políticas han matizado las posiciones destacando las insuficiencias e incluso los riesgos de actuaciones muy radicales. La necesidad de “alinearse” curriculum y estándares, haciendo coherentes y complementarias ambas líneas de actuación, es hoy un principio aceptado por amplios sectores educativos. No obstante, muchos temas siguen siendo objeto de discusión y debate en este bloque. La tensión entre “*high y low stakes*”, la crisis de identidad profesional que en ocasiones provocan este tipo de evaluaciones, las actuaciones que sería preciso llevar a cabo en y con los centros educativos en los que se obtienen malos resultados y el uso de las “ligas” o *rankings* son sólo algunos de ellos.

Finalmente, la existencia de *diversos enfoques y planteamientos en el diseño, planificación y gestión de los procesos de reforma y cambio curricular* continúa siendo un tema importante en la agenda de los gobiernos y las agencias y organismos educativos internacionales. El análisis de los sistemas educativos de los distintos países pone de manifiesto que existen importantes diferencias entre ellos y, lo que quizás sea más interesante, dentro de ellos, dependiendo de las autoridades regionales o locales (Dussel, 2005; Moreno, en prensa). Los enfoques de reformas *top-down* frente a los modelos *bottom-up*, o los más recientes de *partnership* y de “reformas situadas” (Fullan, 2000), la apuesta por un concepto post-moderno del currículum (McDonald, 2003), los niveles de descentralización curricular o las actuaciones dirigidas a favorecer la autonomía de los centros son algunos de los temas que ilustran la amplitud y enjundia de este cuarto bloque.

Obviamente todos estos aspectos están estrechamente relacionados entre sí. La enumeración que hemos realizado pretende únicamente mostrar la cantidad y variedad de frentes abiertos en este campo, ofreciendo un relatorio de temas que deja fuera por supuesto otros muchos igualmente de interés. De entre todos ellos hemos seleccionado tres que son a nuestro juicio especialmente relevantes en el momento actual y que abordaremos seguidamente con mayor detalle: la identificación y definición de los aprendizajes básicos; la concreción de las intenciones educativas en términos de competencias; y el papel de los estándares de aprendizaje y las evaluaciones de rendimiento en los procesos de cambio y reforma curricular.

Los aprendizajes básicos: las decisiones sobre qué enseñar y aprender

¿Cuál es el bagaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que necesitamos adquirir las personas para poder desenvolvemos con garantías en la sociedad en la que nos ha tocado vivir? ¿Qué hemos de intentar que los alumnos y alumnas aprendan en las escuelas y, en consecuencia, qué hemos de intentar enseñarles? ¿Cuáles son los aprendizajes que todo el alumnado debería poder alcanzar en el transcurso de la educación básica? Preguntas similares o parecidas a éstas han estado a menudo en el centro del debate educativo, especialmente en los momentos en que, como sucede actualmente, las sociedades se enfrentan a nuevos retos y desafíos.

Desde hace ya algunos años el debate sobre los aprendizajes básicos refleja cada vez con mayor intensidad la tensión generada por la necesidad de atender a dos exigencias que parecen orientarse en direcciones opuestas. Por una parte, en el nuevo escenario social,

económico, político y cultural que están contribuyendo a dibujar los movimientos migratorios, los procesos de globalización, las tecnologías digitales de la información y la comunicación, la economía basada en el conocimiento, etc., parece cada vez más evidente la necesidad de incorporar nuevos contenidos al curriculum de la educación básica. La convicción de que algunas competencias y contenidos de aprendizaje esenciales para el ejercicio de la ciudadanía en este nuevo escenario se encuentran escasamente representadas en el curriculum escolar está ampliamente extendida y se encuentra en la base de una demanda generalizada para subsanar con urgencia esta carencia. Esta demanda se ve además reforzada como consecuencia de la creciente "des-responsabilización social y comunitaria" ante la educación (Coll, 2003) que ha llevado a transferir a la educación escolar la responsabilidad de unos aprendizajes que hasta épocas recientes era asumida por otras instancias educativas, de socialización y de formación (familia, iglesia, agrupaciones políticas y sindicales, asociaciones diversas, etc.).

Por otra parte, sin embargo, en muchos países amplios sectores del profesorado de la educación básica coinciden en valorar, y nosotros compartimos esa valoración, que es más bien imposible que el alumnado pueda aprender y el profesorado pueda enseñar todos los contenidos ya incluidos en los currícula vigentes. Se trata también de una valoración extendida, pero que conduce en este caso a subrayar la necesidad de una revisión del curriculum en una dirección opuesta a la anterior, es decir, orientada más bien a reducir los contenidos de aprendizaje. En efecto, las implicaciones altamente negativas para la calidad de la educación escolar de unos currícula sobrecargados y excesivos son de sobra conocidas.

Frente a este estado de cosas, con unos u otros términos -formación fundamental, cultura básica común, destrezas o habilidades básicas, competencias básicas, aprendizajes fundamentales, etc.- y desde enfoques y planteamientos ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos y didácticos diversos, la necesidad de redefinir qué es lo básico en la educación básica ha empezado a abrirse en el debate pedagógico contemporáneo (Gauhier y Laurin, 2001; Coll, 2004). Con el fin de recoger algunos aspectos de este debate y contribuir a su desarrollo, en lo que sigue vamos a señalar y comentar brevemente algunos ejes de reflexión que conviene tener presentes, a nuestro juicio, en este esfuerzo de redefinición de los aprendizajes básicos.

(i) El primer aspecto a considerar es el relacionado con la aceptación de un principio al que se ha prestado escasa o nula atención hasta el momento, pero que tiene implicaciones importantes para la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación

básica y que puede enunciarse como sigue: en estos niveles educativos *no se puede enseñar todo lo que nos gustaría que los niños y jóvenes aprendiesen; ni siquiera lo que con toda seguridad es beneficioso que los niños y jóvenes aprendan.*

La sobrecarga de contenidos que caracteriza a los currícula de educación básica en muchos países es en realidad el resultado de la aplicación reiterada de una lógica esencialmente acumulativa en los sucesivos procesos de revisión y actualización del curriculum escolar. En efecto, la ampliación, el refuerzo o la introducción de nuevos contenidos casi nunca ha ido acompañada, contrariamente a lo que cabía esperar, de una reducción simétrica y equilibrada de la presencia de otros contenidos, y mucho menos de una reestructuración en profundidad del conjunto del curriculum. La solución adoptada es casi siempre menos racional desde el punto de vista pedagógico y de la gestión del tiempo de enseñanza y aprendizaje -aunque sea más realista y pragmática desde el punto de vista de la dinámica social y de la gestión de los conflictos corporativos-: ante la manifestación de nuevas "urgencias" y necesidades sociales, lo habitual no es la substitución de unos contenidos por otros, sino la ampliación y la introducción de nuevos contenidos.

Hay que hacer opciones. Hay que elegir. Cuando se amplían o se introducen nuevos contenidos o nuevas competencias en el curriculum de la educación básica, hay que recortar o excluir otros. Ni el curriculum ni el horario escolar son como chicle o una goma elástica. Los currícula sobrecargados que no tienen en cuenta este hecho son un obstáculo para el aprendizaje significativo y funcional, una fuente de frustración para el profesorado y el alumnado y una dificultad añadida para seguir avanzando hacia una educación inclusiva.

(ii) En segundo lugar, la toma en consideración de este principio y de sus implicaciones sugiere la conveniencia de explorar, y en su caso establecer, una distinción entre lo *básico imprescindible* y la *básico deseable* en el curriculum de la educación básica.

El término "básico" es utilizado habitualmente, en el marco del curriculum escolar y referido a la concreción de las intenciones educativas -aprendizajes esperados del alumnado definidos en términos de competencias o de contenidos de aprendizaje-, con una multiplicidad de significados interconectados e interrelacionados. Los contenidos y competencias identificados como básicos con el fin de justificar su presencia en el curriculum escolar remiten siempre a la realización de unos aprendizajes considerados necesarios para los alumnos. La polisemia del concepto reside no tanto en la supuesta necesidad de los aprendizajes, como en la finalidad o propósito para cuya consecución

dichos aprendizajes se consideran necesarios. Así, es habitual que la presencia de los contenidos o competencias en el curriculum de la educación básica se justifique argumentando que su aprendizaje es necesario para alcanzar uno o varios de los propósitos siguientes : a) para hacer posible el pleno ejercicio de la ciudadanía en el marco de la sociedad de referencia; b) para poder construir y desarrollar un proyecto de vida satisfactorio; c) para asegurar un desarrollo personal emocional y afectivo equilibrado; o d) para poder acceder a otros procesos educativos y formativos posteriores con garantías de éxito.

La multiplicidad de propósitos y finalidades de la educación básica explica, al menos en parte, la presión existente sobre el curriculum escolar para incorporar contenidos y competencias considerados "básicos" en uno u otro de los sentidos mencionados. Cabe preguntarse, sin embargo, si estas diferentes acepciones del concepto "básico" referido a los aprendizajes escolares son igualmente relevantes en los distintos niveles de la educación básica -infantil, primaria y secundaria-. Y sobre todo cabe preguntarse si el aprendizaje de los contenidos y competencias incluidos en el curriculum de la educación básica, o propuestos para ello, contribuye por igual a garantizar o asegurar lo que se pretende mediante su inclusión. Bien pudiera ser que, siendo todos contenidos y competencias básicos en uno u otro de los sentidos mencionados, no fueran todos igualmente "imprescindibles" para el logro de los propósitos que justifican su presencia en el curriculum, aunque pudieran ser sin embargo todos ellos "deseables" en el sentido de que su aprendizaje favorece y potencia el logro de dichos propósitos.

Lo *básico imprescindible* hace así referencia a los aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en una situación de claro riesgo de exclusión social; son además aprendizajes cuya realización más allá del período de la educación obligatoria presenta grandes dificultades. Lo *básico deseable*, por su parte, remite a los aprendizajes que, aún contribuyendo significativamente al desarrollo personal y social del alumnado, no lo condicionan o determinan negativamente en caso de no producirse; además, son aprendizajes que pueden ser "recuperados" sin grandes dificultades más allá del término de la educación obligatoria.

Sin duda esta distinción es problemática y no se nos escapa la dificultad que comporta tener que decidir qué contenidos y qué competencias concretas pertenecen a la categoría de lo básico imprescindible y cuáles a la de lo básico deseable. Entre otras razones porque en

último extremo la decisión dependerá de la importancia acordada a las diferentes acepciones del concepto básico -no es lo mismo, por ejemplo, poner el acento en el propósito de evitar los riesgos de exclusión social que en el de garantizar el acceso a los procesos educativos y formativos posteriores-, del contexto social y cultural en el que nos encontremos, y de la función o funciones que pensemos que tiene que cumplir la educación escolar en la sociedad actual. Somos también conscientes de los peligros que comporta la distinción, en la medida en que se presta a ser interpretada abusivamente como una "vuelta a lo básico" en el sentido tradicional de este movimiento.

Pese a todo ello, sin embargo, conforma a nuestro juicio un eje de reflexión que debe estar presente en la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica. No estamos proponiendo "adelgazar" el curriculum de la educación básica limitándolo a los contenidos y competencias que remiten a los aprendizajes que podamos identificar como básicos imprescindibles. Tampoco se trata de una propuesta encubierta de "rebajar el nivel" mediante una reducción de los contenidos de aprendizaje. Lo que estamos sugiriendo es, en primer lugar, someter todos los contenidos y competencias actualmente incluidos en el curriculum de la educación básica -y los que se puedan proponer para su incorporación futura- a un cuestionamiento sobre en qué medida y en qué sentido pueden ser considerados "básicos", y renunciar a los que no superen esta prueba. En segundo lugar, tratar de identificar, entre el conjunto de contenidos y competencias retenidos, los que remiten a aprendizajes cuya no consecución al término de la educación básica conlleva las consecuencias negativas antes señaladas para diferenciar entre lo básico imprescindible y la básico deseable. Y en tercer lugar, otorgar un tratamiento diferencial y una prioridad a los contenidos y competencias identificados como básicos imprescindibles, tanto en lo que concierne a la acción docente como a la atención a la diversidad, a los procesos de evaluación y acreditación de los aprendizajes y a los estudios comparativos sobre el grado de cumplimiento o de consecución de estándares de rendimiento y de calidad de la educación escolar.

(iii) Un tercer aspecto al que conviene prestar especial atención en el esfuerzo por "redefinir lo básico en la educación básica" tiene que ver con el tema clásico de las *fuentes del curriculum*. El criterio en este caso debería ser, a nuestro juicio, la búsqueda de un equilibrio entre la toma en consideración de las exigencias educativas y de formación derivadas de las demandas sociales -y en especial, del mundo laboral-, las derivadas del proceso de desarrollo personal del alumnado y las derivadas del proyecto social y cultural - tipo de sociedad y de persona- que se desea promover mediante la educación escolar.

Dos breves comentarios a este respecto. El primero es que la evolución de las propuestas curriculares de la educación básica muestra claramente un vaivén y una alternancia en la importancia acordada a estas tres fuentes en la toma de decisiones sobre los contenidos escolares, en función de las dinámicas políticas, sociales y económicas propias de cada momento histórico. En el momento actual, caracterizado por cambios y transformaciones de gran alcance en estas dinámicas, especialmente en lo que concierne a la economía y al mundo del trabajo, el acento recae de nuevo en la prioridad otorgada a la necesidad de satisfacer las necesidades educativas y de formación derivadas de esta fuente. El riesgo que ello comporta de introducir un sesgo en la selección de los contenidos y competencias básicas es evidente; como lo es también el de que este sesgo, en caso de seguir incrementándose, acabe provocando de nuevo un movimiento de alternancia dirigido a compensarlo mediante la puesta en relieve de las otras fuentes.

El segundo es una llamada de atención sobre el componente ideológico que comporta inevitablemente, a nuestro juicio, la tarea de "redefinir lo básico en la educación básica" y, en general, la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender. Estas decisiones remiten en último término, como ya hemos señalado, a las finalidades y propósitos de la educación escolar y, a través de ellas, a un proyecto ideológico sobre el tipo de sociedad y de persona que se quiere contribuir a promover y potenciar. Quizás convenga subrayar, a este respecto, el interés de la distinción entre lo básico imprescindible y lo básico deseable a efectos de la búsqueda de un acuerdo social amplio sobre la educación. No ponerse de acuerdo sobre lo básico imprescindible que deben aprender todos los alumnos cuestiona la existencia misma de un proyecto social compartido. La consecución de un amplio acuerdo social al respecto aparece así no sólo como algo deseable, sino también como algo necesario para mantener la cohesión de una sociedad. En cambio, no ponerse de acuerdo sobre lo básico deseable refleja distintas visiones de la sociedad actual y del futuro y pone de manifiesto la existencia de opciones ideológicas distintas sobre el proyecto social compartido que se desea construir. En este sentido, la consecución de un amplio acuerdo social al respecto es quizás conveniente en algunos momentos históricos, pero con toda seguridad será más difícil de conseguir, no es igualmente necesario e incluso en ocasiones puede ser no deseable si ello conduce, como puede suceder, a la homogeneización ideológica en torno a un "pensamiento único".

(iv) Un cuarto eje de reflexión que conviene introducir en las decisiones sobre los contenidos de la educación básica, y que interactúa con los anteriores, especialmente con la propuesta de tomar en consideración la distinción entre lo básico imprescindible y lo básico deseable, es el relativo a *la responsabilidad respectiva de la educación escolar y de*

otros escenarios y agentes educativos en los procesos de desarrollo, de socialización y de formación de las personas. Se trata, en este caso, de hacer un esfuerzo por diferenciar en la medida de lo posible entre los aprendizajes cuya consecución es fundamentalmente una responsabilidad de la educación escolar, los aprendizajes que son una responsabilidad compartida entre la educación escolar y otros escenarios y agentes educativos, y los aprendizajes en los que la educación escolar tiene una responsabilidad claramente "secundaria" o "complementaria".

No podemos seguir pensando y tomando decisiones sobre el curriculum de la educación básica como si los centros escolares y el profesorado fueran los únicos escenarios y agentes educativos implicados en la educación y la formación de las personas. Como es sabido, esta manera de proceder ha llevado a proyectar sobre la educación escolar un cúmulo impresionante de expectativas y exigencias relativas a los aprendizajes que debe promover en el alumnado, con la sobrecarga de los currícula y el elevado riesgo de fracaso de las instituciones escolares que ello comporta. Pero tampoco podemos seguir pensando y tomando decisiones sobre el curriculum de la educación básica como si los escenarios y agentes educativos tradicionales -especialmente la familia, el grupo de iguales y el entorno comunitario inmediato del alumnado- siguieran asegurando los aprendizajes que tenían lugar habitualmente en ellos.

Hay que hacer un esfuerzo por comprometer y corresponsabilizar a los escenarios y agentes educativos que tienen una incidencia creciente en la educación y la formación de los ciudadanos, y ello tanto en lo que concierne a los aprendizajes imprescindibles como a los deseables. Pero además hay que prestar una especial atención en el curriculum escolar a los aprendizajes imprescindibles cuya realización, habiendo estado asegurada tradicionalmente por otros escenarios y agentes educativos, ya no lo está en la actualidad. Y por supuesto, hay que cuestionarse la presencia -o al menos la amplitud con la que deben estar presentes- en el curriculum escolar algunos contenidos y competencias cuyo aprendizaje y adquisición tiene lugar cada vez más al margen de las instituciones de educación formal.

(v) Otro aspecto que ha tenido y sigue teniendo una influencia decisiva sobre la identificación y definición de los aprendizajes básicos concierne al hecho de que la educación básica ha estado asimilada tradicionalmente a la educación inicial, es decir, al proceso de desarrollo, de socialización y de formación de las personas que tiene lugar durante la educación obligatoria. Todos los sistemas nacionales de educación han sido organizados y funcionan aún en buena medida a partir del supuesto de que la formación

adquirida durante estos años constituye la base sobre la que se asienta la totalidad del desarrollo posterior de las personas. Durante los años de la educación obligatoria, entre seis y diez según los países, se ha de garantizar la satisfacción de *todas* las necesidades básicas de aprendizaje. En suma, todo está organizado como si, una vez finalizada la educación obligatoria, ya no tuviera sentido hablar de educación básica.

La identificación de la educación básica con la educación obligatoria inicial es otro de los factores que explican la sobrecarga de contenidos típica de los currícula de estos niveles educativos, ya que obliga a contemplar como básicos todos los aprendizajes que tienen una incidencia decisiva sobre la vida posterior de las personas en cualquiera de sus ámbitos de actividad. La importancia cada vez mayor otorgada al aprendizaje a lo largo de la vida ha puesto de manifiesto, sin embargo, la existencia de necesidades básicas de aprendizaje y de formación de las personas que no pueden ser adecuadamente satisfechas, o que pueden serlo solamente de forma parcial e incompleta, durante la educación obligatoria. La educación básica no es una característica exclusiva de la educación obligatoria inicial. En todos los momentos o fases de la vida de las personas surgen necesidades básicas de aprendizaje que exigen ser satisfechas. La educación básica, entendida como la provisión de una ayuda sistemática y planificada dirigida a promover la realización de unos aprendizajes esenciales para el desarrollo y bienestar de las personas en los diferentes momentos o fases de su existencia, *se extiende lo largo de la vida*.

Desde la perspectiva de los procesos de revisión y actualización curricular orientados a tomar decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica, la asunción de este hecho tiene importantes implicaciones. En efecto, obliga a cuestionarse, una vez identificados unos aprendizajes como básicos imprescindibles o básicos deseables, si deben incluirse en el período de educación obligatoria, y en ese caso con qué nivel de amplitud y profundización, o si, por su naturaleza y características, deben formar parte de procesos educativos y formativos posteriores. Pero además obliga a ampliar la visión que tenemos actualmente de la educación básica, asumiendo con todas sus consecuencias la necesidad de planificar y organizar la satisfacción de necesidades de aprendizaje de las personas que, no por el hecho de surgir o plantearse en edades más o menos alejadas de las propias de la educación obligatoria, dejan de ser básicas.

(vi) El sexto eje de reflexión que queremos señalar concierne a la propuesta, ampliamente extendida en la actualidad, 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 currículum 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) 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".

(vii) Una de las cuestiones en las que se percibe con mayor claridad las implicaciones de esta propuesta de entrada simultánea por competencias clave y saberes fundamentales asociados es la necesidad de tener en cuenta, en las decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica, tanto las necesidades de aprendizaje derivadas del entorno social y cultural inmediato como las derivadas de los procesos de globalización. O para decirlo en otros términos, tanto las necesidades de aprendizaje relacionadas con el ejercicio de la *ciudadanía en las sociedades de pertenencia* como las relacionadas con el ejercicio de una *ciudadanía mundial*.

Si se acepta la propuesta de atender por igual a ambos tipos de necesidades de aprendizaje, la entrada simultánea por competencias y saberes asociados a ellas resulta de gran utilidad. En efecto, la definición de qué enseñar y aprender exclusivamente en términos de competencias clave puede dar lugar a un proceso de homogeneización curricular que haga invisible e incluso ahogue la diversidad cultural. Los aprendizajes básicos -sobre todo los aprendizajes básicos imprescindibles- definidos sólo en términos de competencias serán probablemente los mismos o muy similares en todos los países y en todas las sociedades. Ahora bien, en los diferentes países y sociedades el despliegue y la utilización de estas competencias adquiere su verdadero sentido en el marco de actividades y prácticas socioculturales diversas, en el sentido vygotskiano de la expresión, que exigen a los participantes el dominio de unos saberes específicos -conocimientos, habilidades, valores, actitudes- no reductibles a una aplicación desencarnada y descontextualizada de las competencias implicadas. La toma en consideración de los saberes asociados a las competencias no sólo es una necesidad, a nuestro entender, para asegurar su adquisición y desarrollo, sino que es también una garantía para elaborar unas propuestas curriculares que hagan compatibles la aspiración de educar al alumnado para el ejercicio de una "ciudadanía universal" con la aspiración de educarlo para el ejercicio de una ciudadanía enraizada en la realidad social, cultural, nacional y regional de la que forma parte.

(viii) El último aspecto o eje de reflexión al que nos referiremos se relaciona con la propuesta de utilizar el concepto de *alfabetización* y la identificación de las "*nuevas*" y "*viejas*" alfabetizaciones como plataforma para la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica¹. Como nos recuerda Emilia Ferreiro (2001, p. 56 y 57), el término "alfabetización" -traducción generalizada aunque insatisfactoria del inglés "*literacy*"- remite a "cultura letrada", y el término "estar alfabetizado" a "formar parte de la cultura letrada". En una primera aproximación, podríamos pues decir, tomando esta caracterización como punto de partida, que en un sentido genérico el concepto de

¹ Ver, por ejemplo, NCREL y Metiri group, 2003; Coll, 2006.

alfabetización remite a una cultura determinada (letrada, matemática, científica, tecnológica, visual, etc.), y el de estar alfabetizado a formar parte de esa cultura. Ahora bien, las culturas se caracterizan por el uso de unas determinadas herramientas simbólicas - lengua escrita, lenguaje matemático, lenguaje científico, lenguaje tecnológico, lenguaje visual, etc.), por el despliegue de unas actividades o prácticas socioculturales (leer el periódico para informarse, leer textos científicos y profesionales para actualizarse, leer poesía para experimentar placer, etc.) y por la utilización de unos saberes asociados a dichas prácticas (qué es un periódico, dónde encontrarlo, cómo está organizado, cómo valorar la fiabilidad de la información que proporciona, cómo está organizado, etc.).

La propuesta de partir de las "nuevas" y "viejas" alfabetizaciones en la identificación y definición de los aprendizajes básicos significa pues centrar los esfuerzos, primero, en identificar las "culturas" de las que debe poder llegar a formar parte el alumnado; y segundo, en proporcionar una descripción de las mismas en términos de herramientas simbólicas, prácticas socioculturales y saberes. Y todo ello con el fin de utilizar esta descripción como guía y orientación para tomar decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica.

Retomando ahora, para concluir este apartado, el conjunto de los ejes de reflexión que hemos comentado, podemos formular una serie de preguntas entrelazadas susceptibles de orientarnos en el proceso de toma de decisiones curriculares sobre qué enseñar y aprender, en el marco de los intentos actuales de redefinir lo básico en la educación básica:

- ¿cuáles son las culturas de las que tienen que poder llegar a formar parte los alumnos y alumnas al término de la educación básica inicial para no quedar al margen de la sociedad de hoy de mañana? ¿y para poder construir y desarrollar un proyecto de vida satisfactorio? ¿y para tener un desarrollo personal emocional y afectivo equilibrado?, ¿y para poder acceder a otros procesos educativos y formativos posteriores con garantías de éxito?;
- ¿en qué grado y con qué nivel de conocimiento y dominio de las herramientas simbólicas, las prácticas socioculturales y los saberes correspondientes deben poder llegar a formar parte de estas culturas?;
- ¿qué aprendizajes, definidos en términos de competencias y de saberes asociados a ellas, son absolutamente imprescindibles para alcanzar el nivel de conocimiento y dominio pretendido en cada caso?, ¿qué aprendizajes, sin llegar a ser igualmente imprescindibles, es también deseable que puedan llevarse a cabo durante la educación básica inicial?, ¿cómo se proyectan estos aprendizajes más allá del término de la

- educación básica inicial?;
- ¿cuáles, de entre estos aprendizajes, son fundamentalmente una responsabilidad exclusiva de la escuela y en cuáles la escuela comparte la responsabilidad con otros escenarios y agentes educativos?, ¿hasta qué punto es asumida realmente esta responsabilidad por otros escenarios y agentes educativos?;
 - etc.

Las competencias y la definición de las intenciones educativas

En el apartado anterior se ha analizado la trascendencia, y también la dificultad, de acertar a la hora de definir lo básico en el curriculum y se ha señalado sucintamente la relación que el concepto de competencia tiene con este proceso de selección de las intenciones educativas. El objetivo de este tercer apartado es desarrollar con más detalle algunas de las aportaciones, pero también de las limitaciones, del enfoque de las competencias.

De acuerdo con el proyecto DeSeCo de la OCDE (2002, p. 8),

“Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea. Este enfoque externo, orientado por la demanda o funcional tiene la ventaja de llamar la atención sobre las exigencias personales y sociales a las que se ven confrontados los individuos. Esta definición centrada en la demanda debe completarse con una visión de las competencias como estructuras mentales internas, en el sentido de que son aptitudes, capacidades o disposiciones inherentes al individuo. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. Aunque las habilidades cognitivas y la base de conocimientos sean los elementos esenciales de una competencia, es importante no limitarse a la consideración de estos componentes e incluir también otros aspectos como la motivación y los valores.”²

Por su parte, para la Comisión Europea (2004, p. 4 y 7)

"Se considera que el término 'competencia' se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo. (...) Las competencias clave representan un paquete

² Traducción de los autores a partir del documento en inglés.

multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida”.

Estas definiciones subrayan algunos componentes esenciales del concepto de competencia. El primero se refiere a la movilización (Perrenoud, 2002) de los conocimientos. Ser competente significa, desde este enfoque, ser capaz de activar y utilizar ante un problema el conocimiento que el alumno o la alumna tiene. Sin duda esta dimensión del aprendizaje es fundamental, lo que no implica que sea totalmente novedosa. La definición de funcionalidad del aprendizaje como una de los indicadores de su significatividad hace tiempo que está presente en las teorías constructivistas del aprendizaje (ver, por ejemplo, Ausubel et al., 1978).

La integración de los distintos tipos de conocimientos que los estudiantes deberían aprender gracias, entre otras, a la educación escolar es otro componente esencial del concepto de competencia. Se asume por tanto la distinta naturaleza psicológica del conocimiento humano –se aprende de distinta manera los conocimientos conceptuales, las habilidades, los valores y actitudes- y por tanto es preciso tener en cuenta esta especificidad a la hora de enseñarlos y evaluarlos (Coll, 1991). Sin embargo, usar el conocimiento para comprender la realidad y actuar sobre ella de acuerdo con las metas que uno se propone implica movilizar de forma articulada e interrelacionada estos diferentes tipos de conocimiento.

El concepto de competencia destaca un tercer aspecto, el de la importancia del contexto en el que se produce el aprendizaje y en el que hay que utilizarlo posteriormente. Frente a un enfoque de capacidades generales, se destacaría la necesidad de enseñar a los alumnos y alumnas a transferir lo aprendido en una situación concreta a otras muchas. La generalización del aprendizaje no se produciría a través de una abstracción desde un contexto a cualquier otro, sino desde el trabajo de una determinada capacidad en varios contextos, trabajo que debería por tanto ser contemplado y planificado para ser llevado a cabo de forma sistemática en la actividad escolar (Martín y Coll, 2003).

Finalmente, el objetivo de que las competencias constituyan la base para seguir aprendiendo a lo largo de la vida implicaría desarrollar capacidades metacognitivas que posibiliten un aprendizaje autónomo. Un aprendiz competente es aquel que conoce y regula sus procesos de construcción del conocimiento, tanto desde el punto de vista

cognitivo como emocional, y puede hacer un uso estratégico de sus conocimientos, ajustándolos a las circunstancias específicas del problema al que se enfrente (Bruer, 1993).

Todos estos ingredientes del concepto de competencia son a nuestro juicio muy acertados, pero no novedosos. Los modelos curriculares que ya hace tiempo optaron por el papel esencial de las capacidades en la selección y definición de las intenciones educativas asumían ya con mayor o menor énfasis estos supuestos. No obstante, lo importante desde nuestra perspectiva es analizar, junto con las a nuestro juicio innegables aportaciones positivas que acabamos de señalar, las limitaciones e incluso los riesgos que la asunción acrítica del concepto de competencia puede implicar para las reformas curriculares actuales.

En primer lugar, como ya hemos comentado en el apartado anterior, la identificación y definición de los aprendizajes esperados de los alumnos en términos de competencias no permite prescindir de los contenidos. Es más, definir los aprendizajes básicos únicamente en términos de competencias puede ser engañoso, ya que su adquisición va siempre asociada a una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores actitudes) que, no por el hecho de estar implícitos, dejan de estar implicados. También hemos hecho ya alusión al riesgo de homogeneización cultural que comporta la definición de los aprendizajes básicos en términos de competencias cuando éstas se desgajan de las prácticas socioculturales en las que inevitablemente se enmarcan.

Quisieramos mencionar ahora otro riesgo, relativo a la falsa apariencia de facilidad en la selección y definición de los aprendizajes básicos, como consecuencia de la importancia atribuida en este enfoque a la actuación de los alumnos. Si negar en absoluto el interés y las ventajas que comporta el énfasis en la movilización y aplicación de los contenidos, la idea ampliamente extendida de que es relativamente fácil identificar los aprendizajes básicos y llegar a consensos en torno a ellos por el hecho de definirlos en términos más próximos a los comportamientos del alumnado nos parece desacertada. La respuesta a qué enseñar y aprender en los términos más concretos posible es esencial en el establecimiento de las intenciones educativas, pero antes responder esta pregunta es necesario plantearse e intentar responder otra, *para qué aprender y para qué enseñar*, que exige, entre otras cosas, una reflexión profunda acerca de la relevancia cultural de los aprendizajes y de la función social de la educación escolar. Esta reflexión resulta mucho más compleja que la identificación de determinadas actuaciones difíciles de cuestionar, pero es imprescindible e irrenunciable y no debe quedar oculta en favor de una entrada técnicamente más sencilla, al menos en apariencia, y que, también en apariencia, implica un menor compromiso

ideológico.

Finalmente 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*, 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).

El enfoque de las competencias se encuentra por tanto directamente imbricado con el debate de los estándares, al que dedicaremos el último apartado de este texto, si bien el problema de evaluar competencias no se agota en este punto. Implicaría también, entre otras cosas, analizar las propuestas que se derivan de las perspectivas de la evaluación auténtica, entendida precisamente como aquella evaluación centrada en la valoración de las competencias (Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2004), problema que desborda el objetivo de esta reflexión y que nos limitamos por tanto a apuntar.

En definitiva, y para concluir este apartado, tal vez el riesgo principal del concepto de competencia resida en que la novedad del constructo, asumido en ocasiones con excesivo entusiasmo por gobiernos y agencias y organismos internacionales, haya hecho pensar que permitía resolver de un plumazo, o al menos soslayar sin grandes perjuicios ni pérdidas, una serie de cuestiones y temas curriculares de gran complejidad. Lo cierto, sin embargo, es que estas cuestiones, especialmente las relacionadas con las decisiones sobre los aprendizajes básicos en la educación escolar, no desaparecen mágicamente por dejar de hablar de capacidades y pasar a expresarnos en términos de competencias. En cambio, 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.

Estándares de aprendizaje, evaluaciones de rendimiento y cambio curricular

La utilización de las evaluaciones de rendimiento del alumnado con el fin de determinar el grado de eficacia del currículum, de la enseñanza o del funcionamiento de los sistemas educativos ha conocido un desarrollo espectacular en el transcurso de las dos últimas décadas (OECD, 2003). Varios organismos internacionales promueven desde hace algunos años la realización de estudios comparativos del rendimiento del alumnado en áreas clave del aprendizaje escolar (matemáticas, ciencias, lectura y escritura fundamentalmente) como una estrategia dirigida a desencadenar y favorecer procesos de mejora de la calidad y la equidad en la educación³. Muchos países han creado instituciones específicamente encargadas de la evaluación del sistema educativo y han puesto en marcha planes para evaluar de forma periódica y sistemática el rendimiento del alumnado en determinados momentos de su escolaridad. En este contexto, la propuesta de situar la evaluación en el corazón mismo de las reformas curriculares surge de manera natural (Agrawal, 2004). La evaluación de rendimiento del alumnado se presenta como el instrumento que puede proporcionar la información necesaria para conducir y orientar los procesos de revisión y actualización del currículum y, a través de ellos, mejorar la eficacia y la calidad de la educación escolar (Solomon, 2003).

Entre los múltiples y diversos factores que han contribuido a la difusión y aceptación creciente del esquema que vincula la evaluación de rendimiento con la planificación y conducción de los cambios curriculares, hay tres cuyo papel ha sido determinante. El primero es la puesta en relieve de la *función reguladora* de la evaluación, es decir, la propuesta de utilizar las informaciones proporcionadas por la evaluación para tomar decisiones susceptibles de introducir medidas de corrección, y en consecuencia de producir

³ Es el caso del *Programme for International Assessment Student -PISA-* (<http://www.pisa.oecd.org>), de la OCDE, y del *Third International Mathematics and Science Study -TIMSS-* (<http://timss.bc.edu>) y el *Progress in International Reading Literacy Study -PIRLS-*, ambos impulsados por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement -IEA-*, por citar únicamente algunos ejemplos ampliamente conocidos.

mejoras, en los diferentes componentes o elementos del sistema educativo y en su articulación. El segundo, la importancia cada vez mayor atribuida en la sociedad actual a la *función de rendición de cuentas* de la evaluación, es decir, al uso de los resultados de la evaluación para mostrar el grado de consecución de los objetivos perseguidos por -o el grado de cumplimiento de las funciones encomendadas a- una persona, un grupo, una instancia o cualquier otro elemento del sistema. Y el tercero, el *establecimiento de estándares* de calidad en la educación, definidos a menudo en términos de los niveles de rendimiento que deben alcanzar -o de lo que deben saber y saber hacer- los alumnos de una edad o de un nivel educativo determinado.

La confluencia de estos tres ingredientes está en la base de una nueva oleada de reformas educativas que, surgidas en primera instancia en los EE.UU. al amparo de la filosofía y los planteamientos de la ley Federal *No Child Left Behind*, se ha ido extendiendo progresivamente a otros muchos países y ha contribuido en gran medida a colocar la evaluación del rendimiento del alumnado en el centro de los esfuerzos por mejorar la educación y también en el centro de las reformas curriculares (Darling-Hammond, 2004).

¿Están justificadas las expectativas atribuidas a la conexión entre evaluación del rendimiento escolar y puesta en marcha de procesos de mejora educativa propias de este tipo de planteamientos? Los resultados de las investigaciones y trabajos realizados hasta el momento obligan a ser cautos en la respuesta. Por una parte, hay evidencia empírica de que, bajo determinadas condiciones, el uso de las informaciones proporcionadas por las evaluaciones de rendimiento del alumnado pueden desencadenar procesos de mejora de la calidad de la enseñanza (Schleicher, 2005). Más aún, hay estudios que muestran que la evaluación puede actuar como "motor" o "palanca" de los cambios curriculares, a condición de que se produzca un alineamiento (*alignment*) entre los resultados esperados del aprendizaje del alumno tal como aparecen reflejados en el currículum y lo que se evalúa mediante las pruebas de rendimiento (Barnes, Clark y Stephens, 2000; Webb, 1997).

Por otra parte, sin embargo, hay estudios e investigaciones que muestran los efectos inesperados y negativos de las reformas que ponen el acento de forma prioritaria o exclusiva en la evaluación de los estándares de aprendizaje (Darling-Hammond, 2003; Haymore Sandholtz, Ogawa & Paredes Scribner, 2004; Sheldon & Biddle, 1998). Y también estudios e investigaciones sumamente críticos con los resultados de las reformas educativas y las reformas curriculares que ponen sobre todo el acento en las evaluaciones de rendimiento del alumnado (Berliner, 2005).

Permítasenos traer a colación, en el marco de este debate, un trabajo reciente realizado con la finalidad de describir y analizar el papel desempeñado por las evaluaciones del rendimiento del alumnado en los cambios curriculares que se han producido en España entre 1990 y 2005 (Coll y Martín, en prensa). La primera y más importante de las conclusiones de este trabajo es la falta de conexión prácticamente total entre ambos procesos. Entre 1995 y 2005 se han llevado a cabo en España hasta ocho evaluaciones de rendimiento del alumnado de la educación primaria y siete del alumnado de la educación secundaria obligatoria. Asimismo, entre 1990 y 2005 han tenido lugar dos reformas globales del curriculum de la educación primaria (en 1991 y 2003) y otras tres, igualmente globales, del curriculum de la educación secundaria obligatoria (1991, 2000 y 2003). Excepto en un caso⁴, no hemos podido documentar una incidencia directa o indirecta de los resultados de las evaluaciones de rendimiento en la naturaleza y orientación de los cambios curriculares propuestos. Lo llamativo del caso es que, desde finales de la década de 1980 el discurso oficial en España ha incorporado plenamente el argumento de que los resultados de la evaluación del sistema educativo, incluyendo los resultados de la evaluación del rendimiento del alumnado, son un instrumento clave para identificar y actuar sobre los factores y procesos que determinan su calidad, entre los que se encuentra el curriculum y su puesta en práctica en los centros y en las aulas; y que desde 1993 existe una institución, el *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Sistema Educativo*, oficialmente encargada de llevar a cabo esta evaluación de forma periódica y sistemática.

Otra conclusión de interés de este trabajo es que cuatro de las cinco reformas curriculares globales que han tenido lugar en España durante el período estudiado -las de 1991 y 2003-, tanto en la educación primaria como en la educación secundaria, están directamente relacionadas con la promulgación de las dos grandes leyes orgánicas de educación, la LOGSE y la LOCE, que han introducido cambios de gran calado, en el primer caso, y de menor alcance pero no menos significativos, en el segundo caso, en la estructura y ordenación de las enseñanzas. Aunque ni desde el punto de vista pedagógico ni desde el punto de vista normativo tiene que ser necesariamente así, lo cierto es que las reformas curriculares han estado asociadas en nuestro país a cambios que afectan al conjunto del sistema educativo y que se han plasmado en la promulgación de normas del máximo rango, es decir, de leyes orgánicas de educación. La asociación, por lo demás, no parece que vaya a romperse con la nueva ley recientemente promulgada, la *Ley Orgánica de Educación* (LOE)⁵, habiéndose anunciado ya la inminencia de un nuevo cambio curricular en todos

⁴ La evaluación de la *Reforma experimental de las Enseñanzas Medias* desplegada entre los años 1983 y 1987, previamente a la elaboración de la LOGSE.

⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 106. 4 de mayo de 2006).

los niveles de la educación básica inicial -infantil primaria y secundaria- española.

Una de las consecuencias de este hecho es que las razones esgrimidas en el discurso y en los documentos oficiales para justificar las nuevas propuestas curriculares se mezclan con las esgrimidas para justificar los cambios más globales de ordenación y de estructura del sistema educativo; y que tanto en un caso como en otro la confrontación de opciones ideológicas y políticas han tenido un protagonismo destacado. Podríamos así recordar, por ejemplo, el debate ideológico y político surgido en torno a la llamada *Reforma de las Humanidades* a finales de la década de 1990, verdadera antesala, primero, de una reforma curricular en 2000 de la educación secundaria obligatoria, y después de la LOCE, en 2002, y las reformas curriculares subsiguientes de 2003. O la discusión en torno a una enseñanza básica comprensiva e integradora (opción de la LOGSE) o, por el contrario, segregada y con itinerarios formativos diferenciados en su seno (opción LOCE). O aún, la decisión de cerrar el curriculum estableciendo los elementos prescriptivos del mismo -objetivos, contenidos y criterios de evaluación- ciclo por ciclo, en la educación primaria, o curso por curso, en la educación secundaria obligatoria (opción de las reformas curriculares de 2000 y 2003), en lugar de fijarlos para el conjunto de cada una de las etapas (opción de las reformas curriculares de 1991).

En estos y otros muchos casos las distintas opciones curriculares en presencia llevan a menudo aparejadas opciones de estructura y ordenación con fuertes implicaciones desde el punto de vista de la organización y el funcionamiento de los centros educativos, de las políticas de formación del profesorado o de los recursos para atender a la diversidad del alumnado; e inversamente. En estos y otros muchos casos los argumentos y las opciones ideológicas a favor de una u otra opción se entremezclan con los argumentos y las opciones pedagógicas, psicopedagógicas y didácticas. En suma, en estos y otros muchos casos lo que está en cuestión tras las alternativas planteadas, ya sean de estructura y ordenación del sistema, ya sean de modelo, de organización o de contenidos del curriculum, son las *intenciones educativas* que se consideran prioritarias y la idoneidad de una u otra estructura del sistema educativo, de uno u otro curriculum, para alcanzarlas en el mayor grado posible.

Nada más lejos de nuestro propósito que la pretensión de generalizar estas conclusiones, necesariamente acotadas y limitadas a un período de tiempo muy determinado de la historia reciente del sistema educativo español. Con independencia, sin embargo, de su especificidad, la llamada de atención sobre el grado de consecución de las intenciones educativas como referente último para valorar la idoneidad de un determinado curriculum -

y también, por supuesto, de una determinada estructura del sistema educativo- proporciona algunos elementos de reflexión que pueden ayudarnos a comprender y valorar mejor el alcance y las limitaciones del esquema que sitúa las evaluaciones de rendimiento en el centro de los procesos de diseño y conducción de los cambios curriculares.

Para comenzar, la fuerza del esquema aparece con toda su intensidad cuando se contempla desde esta perspectiva. Las intenciones educativas se plasman en el curriculum en forma de conocimientos, habilidades, valores, actitudes o competencias que deseamos que los alumnos adquieran o desarrollen como efecto de la enseñanza. En la medida, por tanto, en que las evaluaciones de rendimiento del alumnado sean capaces de proporcionar efectivamente información fiable y válida sobre el grado en que se ha conseguido que los alumnos aprendan lo que se desea que aprendan en los términos establecidos en el curriculum -objetivos, contenidos, estándares, competencias,...-, es evidente que dichas evaluaciones se convierten en un instrumento de gran valor para una adecuada y correcta conducción de los procesos de reforma curricular.

Sin embargo, el hecho de poner el acento en las intenciones educativas como referente último del curriculum pone también de relieve algunas limitaciones y debilidades del esquema sobre las que conviene igualmente llamar la atención. Quizás su mayor debilidad resida en el supuesto de que es posible remontarse sin mayor dificultad de las informaciones sobre los resultados de rendimiento del alumnado a los factores que los explican, de que es posible realizar inferencias sobre las causas del rendimiento directamente a partir de la medida del mismo. Y lo que es aún, si cabe, más complejo y discutible, el supuesto de que las causas a las que se atribuyen los resultados de rendimiento se sitúan inequívocamente en el ámbito del curriculum.

Actualmente sabemos que el proceso mediante el cual las intenciones educativas establecidas en un curriculum o en una relación de estándares acaban concretándose en unas determinadas experiencias docentes y de aprendizaje para el profesorado y el alumnado en los centros educativos y en las aulas, y a través de ellas en unos determinados niveles de rendimiento, es sumamente complejo y que en él intervienen e inciden, orientándolo en uno u otro sentido, multitud de factores. Intentar recorrer y reconstruir, siquiera parcialmente, el proceso en sentido inverso con el fin de identificar y valorar los factores curriculares directamente implicados en el mismo es una tarea ciertamente mucho más compleja y cargada de incertidumbres de lo que sugiere una lectura ingenua del esquema que estamos comentando. No es una tarea imposible, pero sí costosa y de resultados previsiblemente discutibles que obliga, además, a completar las informaciones

sobre el rendimiento del alumnado con otras informaciones de "diagnóstico" sobre la organización y el funcionamiento de los centros educativos, y con informaciones "de proceso" relativas a las prácticas educativas efectivamente desplegadas en las aulas.

Pero la debilidad es aún mayor, si cabe, cuando nos fijamos en la vertiente más propositiva y proactiva del esquema, la que propugna la utilización de las informaciones sobre el rendimiento del alumnado *con el fin de tomar decisiones* en el ámbito del curriculum. Incluso suponiendo que las precauciones adoptadas nos permitan recorrer y reconstruir el proceso en sentido inverso, llegando así a formular conjeturas razonables sobre la incidencia de los factores y procesos relativos al curriculum en los niveles de rendimiento observados, ¿cómo podemos derivar lógicamente a partir de ellas propuestas concretas de cambio curricular? Entre los resultados de las evaluaciones de rendimiento, su interpretación y su proyección en propuestas concretas de qué se debe modificar en el curriculum, hay un salto epistemológico que sólo puede justificarse recurriendo a elementos ajenos en sentido estricto al esquema que estamos analizando.

En otras palabras, el elemento clave de los procesos de toma de decisiones implicados en la conducción de los cambios curriculares no son los resultados de las evaluaciones de rendimiento, sino el filtro interpretativo utilizado para derivar, a partir de ellos, propuestas concretas de acción. Y el ingrediente principal de este filtro son precisamente las intenciones educativas, de cuya consecución el rendimiento evaluado es en definitiva un indicador, y que constituyen, como antes señalábamos, el referente último para valorar la idoneidad de un determinado curriculum. En suma, las evaluaciones de rendimiento pueden proporcionar y proporcionan informaciones sumamente útiles sobre el grado de consecución de las intenciones educativas, pero no son la fuente de la que surgen estas intenciones ni tampoco el instrumento adecuado para su legitimación.

En esta misma línea de consideraciones, el esquema que estamos comentando ignora un hecho fundamental: a saber, que todo curriculum es en gran medida el reflejo y la plasmación, más o menos precisa y definida según los casos, de un determinado proyecto social y cultural. De ahí que las propuestas de cambio curricular sean a menudo más bien el reflejo de cambios sociales, y en consecuencia de cambios en los proyectos sociales y culturales de los grupos dominantes, que un resultado de la dinámica interna del sistema educativo o una consecuencia de los resultados de evaluaciones de rendimiento del alumnado; y de ahí también el peso y la importancia de los argumentos y de las opciones ideológicas en los procesos de actualización y revisión del curriculum. El caso español al que hemos aludido ofrece ejemplos claros e ilustrativos de ambos aspectos, lo que nos

lleva a pensar que tal vez no sea, en este sentido, tan singular como pudiera parecer en una primera aproximación.

Finalmente, los procesos de cambio curricular no son nunca el resultado de decisiones que puedan explicarse o justificarse únicamente desde esquemas de "racionalidad" propios del diseño y desarrollo del curriculum. En ellos intervienen siempre, además, otros factores, otras dinámicas, que, si se contemplan desde el esquema que estamos valorando, aparecen como irracionalidades inaceptables, pero que en realidad responden a otras lógicas, a otras racionalidades, como la del conflicto de opciones ideológicas o de intereses contrapuestos, siempre presente en los procesos de cambio curricular (Fiala, en prensa).

Particularmente significativo a este respecto es, a nuestro juicio, el gran impacto que tienen habitualmente las evaluaciones de rendimiento del alumnado en los medios de comunicación; especialmente cuando se comprueba, como sucede en el caso español, que a la postre estos resultados tienen una escasa o nula incidencia en el alcance y la orientación de los cambios curriculares subsiguientes. Tal vez la razón de fondo de esta disociación entre, por una parte, el impacto informativo de los resultados de las evaluaciones de rendimiento, y por otra, su escasa incidencia sobre los cambios curriculares subsiguientes, haya que buscarla en el hecho de que en realidad lo que se está dilucidando no es, o no es sólo, la dirección y el contenido de los cambios curriculares; lo que se está dilucidando es también y sobre todo el apoyo que pueden ofrecer dichos resultados a unas u otras opciones y prioridades ideológicas en el establecimiento de las intenciones educativas.

A las debilidades y limitaciones ya comentadas cabe añadir otras de carácter más extrínseco que pueden contribuir igualmente a entender por qué en ocasiones, como sucede en el caso del sistema educativo español, se produce una desconexión entre las evaluaciones de rendimiento del alumnado y los procesos de cambio curricular.

Permítasenos mencionar dos de ellas a las que no siempre se presta, a nuestro juicio, una atención suficiente. La primera se refiere a los tiempos y los ritmos necesarios para llevar a cabo las evaluaciones de rendimiento y los cambios curriculares, manifiestamente distintos en ambos casos. Mientras que las primeras pueden hacerse con una relativa frecuencia, los segundos exigen períodos de tiempo más amplios.

La segunda tiene que ver con los procedimientos y las condiciones necesarias para llevar a cabo unas y otros, que son igualmente distintos. En los países en los que existe un curriculum oficial prescriptivo, como sucede en España, los procesos de actualización y revisión del curriculum requieren habitualmente un cambio normativo. En todos los casos,

además, es necesario contar con un amplio apoyo social y con la implicación y disposición favorable del profesorado. Las evaluaciones de rendimiento, en cambio, no exigen por lo general cambios normativos previos para poder ser llevadas a cabo y, si bien es aconsejable que cuenten con un apoyo social y la aceptación del profesorado, ninguna de estas dos condiciones son imprescindibles.

Las reflexiones y argumentos expuestos abogan en favor de una utilización más bien crítica y prudente del esquema que contempla las evaluaciones de rendimiento de los alumnos como el elemento central de la conducción de los procesos de cambio curricular. Por una parte, conviene utilizarlo conjuntamente con otras estrategias y otras fuentes de información, como por ejemplo las evaluaciones de otros aspectos y procesos implicados en la organización y el funcionamiento del sistema educativo. Por otra parte, si bien las informaciones que proporcionan las evaluaciones de rendimiento pueden ser de gran utilidad para valorar el grado de consecución de las intenciones educativas, es altamente dudoso que puedan orientar y justificar por sí solas los procesos de cambio curricular.

Sería aconsejable, en este sentido, completar los esfuerzos realizados en el transcurso de los últimos años para promover las instituciones y los programas de evaluación con unos esfuerzos similares orientados a la elaboración de criterios y procedimientos que faciliten la utilización de sus resultados en los procesos de toma de decisiones curriculares. Es necesario establecer vínculos estrechos de colaboración a nivel estatal entre, por una parte, las instancias encargadas de la evaluación de rendimiento -y en consecuencia de pronunciarse sobre el nivel de logro de los estándares de aprendizaje establecidos-, y por otra, las encargadas de impulsar y monitorear los procesos de revisión y actualización curricular. Como ha denunciado Popham (2004), tanto en el ámbito académico como en el de planificación y gestión de las políticas educativas, con excesiva frecuencia los especialistas en curriculum, en evaluación y en procesos de enseñanza y aprendizaje se miran unos a otros con desconfianza y funcionan con relativa independencia y desconocimiento mutuo de sus propuestas y actuaciones respectivas, lo que no contribuye precisamente a conseguir el alineamiento deseado entre los resultados esperados del aprendizaje del alumno, lo que se enseña y se aprende en las aulas y lo que se evalúa mediante las pruebas de rendimiento. De no superar esta situación se corre el riesgo, como ha puesto de manifiesto el análisis del caso español, de mantener y reforzar la desconexión entre evaluaciones de rendimiento y procesos de cambio curricular; y ello sin menoscabo, como hemos podido comprobar, de que se continúen realizando unas y otros en perfecta desconexión. O lo que es quizás aún más grave, se corre el riesgo de otorgar subrepticia y erróneamente al esquema una capacidad que por sí solo no tiene ni puede tener: la de

generar y legitimar las intenciones educativas que marcan la orientación y los contenidos de los cambios curriculares.

Comentario final: las intenciones educativas y la vigencia del debate curricular

Lejos de perder vigencia y actualidad, los temas curriculares siguen estando en el centro de los esfuerzos por mejorar la educación escolar. No es una casualidad que en la literatura especializada las expresiones "reformas educativas" y "reformas curriculares" sean utilizadas a menudo como sinónimos. Los debates académicos sobre la "crisis" del curriculum como ámbito de estudio e investigación y las propuestas de reconceptualización de los estudios curriculares (Pinar, 1988; Wraga & Hlebowitsh, 2003) no han hecho desaparecer los problemas relacionados con el curriculum, con lo que se pretende que el alumnado aprenda y, en consecuencia, con lo que se propone que el profesorado enseñe en los centros educativos y en las aulas. No sólo estas cuestiones no han perdido vigencia y actualidad, sino que, como hemos tenido ocasión de argumentar, han adquirido aún mayor relevancia, si cabe, en el transcurso de los últimos diez o quince años como consecuencia de los retos y desafíos de todo tipo a los que se enfrentan las sociedades actuales y la sospecha creciente de que es necesario revisar en profundidad la educación formal y escolar para abordarlos. Como señala Moreno (en prensa, p. 208),

"Education reform all over the world is increasingly curriculum-based, as mounting pressures and demands for change tend to target and focus on both the structures and the very content of school curriculum".

Ni el énfasis en los resultados definidos en términos de estándares de aprendizaje ni la adopción cada vez más generalizada del enfoque de competencias ni la importancia acordada a las evaluaciones de rendimiento como estrategia para desencadenar y favorecer procesos de mejora de calidad en la educación contradicen la afirmación precedente. En todos los casos, lo que está en cuestión son las intenciones educativas, cómo se definen, cómo se formulan, cómo se priorizan, cómo se consiguen, cómo se comprueba que se han alcanzado o no, cuestiones curriculares por excelencia todas ellas. Y cuestiones decisivas sin duda, porque, aun sin ánimo de resultar grandilocuentes, ¿hay algo más importante desde el punto de vista de la calidad de la educación que definir las intenciones educativas?

Alguien podría respondernos con razón que tanto o más importante que definir las intenciones educativas es ser capaces de llevarlas a cabo. Obviamente. Pero seguro que estaríamos de acuerdo también en que la eficacia, el éxito y la calidad en educación no

consiste en alcanzar cualesquiera metas, sino las que consideremos acertadas. Sabemos que en el camino que hay que recorrer para alcanzar unas intenciones educativas determinadas surgen inevitablemente muchas dificultades, tantas que es relativamente fácil perderse. Es cierto, pero a nuestro juicio no lo es menos que las medidas que hay que tomar para navegar con mayores probabilidades de éxito en ese pantanoso terreno que es el desarrollo curricular han de estar guiadas, precisamente, por las intenciones educativas que se persiguen. Acotar qué se considera que es imprescindible que aprendan los futuros ciudadanos y ciudadanas no basta para asegurar a que esos aprendizajes se construyan, pero marca con cierta nitidez la dirección a seguir.

El *cómo* debemos enseñar a los alumnos para favorecer al máximo sus procesos de aprendizaje no es ajeno a *qué* queremos que aprendan y *por qué* queremos que lo aprendan. Mucho menos independientes todavía resultan las decisiones relativas a *qué* y *cómo* evaluar el grado de éxito con el que se van alcanzando las intenciones deseadas. Esta jerarquía en la secuencia de la definición y el desarrollo del curriculum no es incompatible con la circularidad y recursividad que deben presidir los procesos de diseño y desarrollo para contribuir a su mejora progresiva, pero pone de manifiesto el inicio del proceso y con ello la trascendencia de este primer paso.

El papel de guía que las intenciones educativas desempeñan en relación con otras decisiones de las reformas escolares no se limita exclusivamente al resto de los elementos del curriculum. No todos los enfoques de desarrollo profesional son, por ejemplo, igualmente coherentes con la intención de desarrollar en los alumnos competencias de aprendizaje autónomo que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida. La formación inicial y permanente del profesorado deberá pues tener en cuenta las intenciones educativas. Al igual que el tipo de materiales didácticos o los apoyos de otros profesionales que podrían necesitarse en los centros escolares (supervisores, asesores psicopedagógicos, servicios socioeducativos, etc.), por nombrar sólo algunos de los aspectos fundamentales de cualquier proceso de reforma.

A lo largo del texto hemos prestado atención a tres temas que nos parecían esenciales en los actuales debates curriculares: la definición de lo básico; las aportaciones del enfoque de las competencias y la función de los estándares. Los tres tienen sin duda entidad propia, pero los tres se articulan en torno al problema de las intenciones educativas, definidas a través de los resultados esperados expresados conjuntamente en términos de competencias y saberes culturales. Acertar en esa definición sigue siendo para nosotros uno de los retos fundamentales de cualquier reforma educativa.

Referencias

- Agrawal, M. (2004). Curricular reform in schools: the importance of evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, 36(3), 361-379.
- Ainscow, M., Bereford, J., Harris, A., Hopkins, D. & West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology*. Nueva York: Holt, Rinehart & Wiston. (Trad. Cast. *Psicología Educativa*. México: Trillas, 1983).
- Azevedo, J. (2001). Continuidades y rupturas en la enseñanza secundaria en Europa. En C. Braslavsky (Org.) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* (pp. 65-104). Buenos Aires: Santillana.
- Barnes, M., Clarke, D. & Stephens, M. (2000). Assessment: the engine of systemic curricular reform? *Journal of Curriculum Studies*, 32, 5, 623-650.
- 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.
- Bruer, J.T. (1993). *Schools for thought. A science of learning in the classroom*. Massachusetts: MIT Press (Trad. Cast. *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós, 1995).
- Coll, C. (1991). *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2003). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (p. 15-56). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Coll, C. (2004). Redefinir lo básico en la educación básica. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 80-84.
- Coll, E. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el 5.05.06 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Coll, C. & Martín, E. (en prensa). Évaluations du rendement scolaire et processus de modification du curriculum en Espagne entre 1990 et 2005: analyse d'un cas. *Raisons Éducatives*, 10.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y

Formación 2010". Grupo de trabajo B. "Competencias clave". Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Consultado el 1.05.06 en: http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

Cox, C. (2002). Citizenship Education in Curriculum Reform of the 90s in Latin America: context, contents and orientations. En F. Audigier, N. Bottani (Eds.): *Learning to live together and curriculum content*. Ginebra, SRED.

Darling-Hammond, L. (2003). Standards and assessments: where we are and what we need. *Teachers College Record*. Date Published: August 02, 2005 <http://www.tcrecord.org/> ID Number: 11109, Date accessed: 8/21/2005.

Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085. Consultado el 1.05.06 en: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=11566>

Dussel, I. (2005). *Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América latina. Informe Preliminar: Algunas tendencias comunes en las reformas curriculares recientes en la región*. UNESCO-OREALC. Versión preliminar, sujeta a revisión. Diciembre 2005.

Eisner, E.W. (2000). Those who ignore the past....: 12 "easy" lessons for the next millennium, *Journal of Curriculum Studies*, 32, 5, 343-357.

Elmore, R. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado*, 7(1-2), 9-39. Consultado el 1.05.06 en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART1.pdf>

EURYDICE (2002). Key competencies. A developing concept in general compulsory education. Consultado el 25.04.06 en: <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/en/FrameSet.htm>

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fiala, R. (en prensa). Educational Ideology and the School Curriculum. En Benavot, A. & Braslavsky, C. (Eds.) *School curricula for global citizenship: Comparative and Historical perspectives on Educational Contents* (pp. 15-34). Hong-Kong: Comparative Education Center of the University of Hong-Kong.

Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1, 5-28.

Gauthier, Ch. & Laurin, S. (Eds.) (2001). *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale. Un espace à redéfinir*. Outremont, Québec: Les Éditions Logiques.

Gulikers, J.T.M.; Bastiaens, T.J. y Kirschner, P.A. (2004). A five-dimensional framework on authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52, 3, 1042-1629.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2003). Sustaining leadership, *Phi Delta Kappa*, 84, 9, 693-700.

Haymore Sandholtz, J., Ogawa, R. T. and Paredes Scribner, S. (2004). Standard gaps: unintended consequences of local standard-based reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1177-1202.

Martín, E. & Coll, C. (Eds.) (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona: edebé.

McDonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35,2, 139-149.

Meyer, J. W. (en prensa). World Models, National Curricula and the Centrality of the Individual. En Benavot, A. & Braslavsky, C. (Eds.) *School curricula for global citizenship: Comparative and Historical perspectives on Educational Contents* (pp. 259-271). Hong-Kong: Comparative Education Center of the University of Hong-Kong.

Moreno, J.M. (en prensa). The *dynamics* of curriculum design and development. Scenarios for curriculum evolution. En Benavot, A. & Braslavsky, C. (Eds.) *School curricula for global citizenship: Comparative and Historical perspectives on Educational Contents* (pp. 195-209). Hong-Kong: Comparative Education Center of the University of Hong-Kong.

North Central Regional Educational Laboratory -NCREL- and Metiri Group (2003). *EnGauge. 21st century skills: literacy in the digital age*. Consultado el 25.04.06 en: <http://www.ncrel.org/engauge/skills/skills.htm>

OCDE (2002). *Definition And Selection Of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper*. Consultado el 1.05.06 en: http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf

OCDE (2003). *PISA. The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. OECD: Paris. (Trad. Cast. *Marcos teóricos de PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas*. OCDE. Madrid: MEC, INECSE, 2004. Consultado el 6.05.06 en: <http://www.ince.mec.es/pub/marcoteoricopisa2003.pdf>)

OCDE (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. (30-Jun-2005). Consultado el 25.04.06 en: <https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

Perrenoud, Ph. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: Éditions ESF.

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.

Pinar, W. F. (1988). The reconceptualization of curriculum studies, 1987: a personal retrospective: *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(2), 157-167.

Popham, W. J. (2004). Curriculum, instruction, and assessment: amiable allies or phony friends? *Teachers College Record*, 106(3), 417-428.

Schleicher, A. (2005). *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas. Documento básico. XX Semana Monográfica de la Educación. Políticas educativas de éxito: análisis a partir de los informes PISA*. Madrid: Fundación Sabtillana.

Sheldon, K. M. and Biddle, B. J. (1998). Standards, accountability, and school reform: perils and pitfalls. *Teachers College Record*, 100(1), 164-180.

Solomon, P. G. (2003). *The assessment bridge: positive ways to link tests to learning, standards, and curriculum improvement*. Corwin Press, Thousand Oaks.

Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 6, 653-670.

Webb, N. L. (1997). Determining alignment of expectations and assessments in mathematics and science education. *NISE Brief*, 1(2), 1-8.

Wraga, W. G. & Hlebowitsh, P. S. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 425-437.