

PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA EVALUACIÓN A TRAVÉS DE LOS ESTÁNDARES

M^a ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS

ANABEL ARANDA MARTÍNEZ

Universidad de Murcia, España

RESUMEN: La introducción de nuevas normativas educativas siempre da lugar a modificaciones en el currículo que pueden afectar a distintos aspectos del mismo y a la totalidad de la comunidad educativa. En este sentido, la Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) ha supuesto un gran cambio en la evaluación con la incorporación de los estándares. La finalidad de este trabajo es conocer la percepción de los docentes de Educación Primaria respecto a los estándares de aprendizaje. Para ello, se ha empleado un cuestionario que ha sido validado a través de un grupo de expertos. La muestra se compone de treinta y ocho profesores de Educación Primaria de cuatro centros públicos de Cartagena. Tras el análisis de los datos obtenidos cabe señalar la gran disparidad de opiniones influidas por aspectos como la formación del profesorado y su experiencia laboral en relación a la práctica docente, y el acuerdo en que el número de estándares debería reducirse para mejorar su aplicación.

PALABRAS CLAVE: *Estándares, evaluación, aprendizaje, educación, profesorado.*

TEACHING PERCEPTION ON THE EVALUATION THROUGH THE STANDARDS

ABSTRACT: The introduction of new educational regulations always leads to modifications of the curriculum that may affect several aspects of it and the whole teaching community. In this regard, the Organic Law 8/2013 (December 9th) for the Improvement of Educational Quality (LOMCE) has meant a major change in the evaluation by the incorporation of learning standards. The purpose of this thesis is to investigate various facets on the perception of teachers of primary education with respect to the learning standards. For this intend, a questionnaire validated by several experts has been used. The sample consists of thirty-eight teachers of primary education from

Recibido: 29 de junio de 2018 • Aceptado: 20 de julio de 2018.

four different state schools in Cartagena. After analysing the data obtained, the first element which needs to be mentioned is the great disparity of opinions influenced by aspects such as teaching education and work experience, and the agreement that the amount of standards should be reduced in order to improve their implementation.

KEYWORDS: *Standards, evaluation, learning, education, teachers.*

Introducción

Hablar de educación es adentrarse en un concepto de amplitud y dimensiones superior a lo escolar. De ahí que la delimitación del contexto y de la población a la que se destina un estudio, constituya un aspecto esencial. Este trabajo se enmarca en el contexto escolar español y, concretamente, en los centros educativos de primaria que se caracterizan, según Anghel y Cabrales (2010), por la reducción de la ratio de alumnos, por la inserción de ordenadores, aumento de alumnos inmigrantes y por el agrupamiento del alumnado en relación a sus capacidades, las cuales serán mayores en función de si viven con los dos progenitores, de la profesión y del nivel educativo de los padres, y si tienen algún hermano o hermana.

Es sobradamente conocido que la multiplicidad de funciones que han de ser asumidas por las instituciones escolares, han contribuido a hacer más compleja la labor docente. Este trabajo se centra precisamente en los docentes como pieza angular del sistema escolar que facilita y promueve una mayor apertura y participación al resto de agentes que componen la comunidad educativa. De todas las dimensiones en las que el docente asume un papel relevante, la evaluación es, sin lugar a dudas, la que más ampollas levanta. En un intento por perseguir una mejora de la calidad educativa, la LOMCE ha establecido los parámetros que regulan el currículum escolar, reduciendo al profesorado en un mero proletariado que se dedica a hacer más que a saber (Rodríguez Martínez, 2014), y situándolo ante un sistema complejo de criterios y estándares de aprendizaje evaluables que sirven de referencia para la evaluación de contenidos y competencias del currículum, casi imposible de cumplirlo (Vázquez-Cano, 2016).

Es cierto que las circunstancias de no democratización en las que se circunscribe la LOMCE contribuye a verla como una imposición normativa que resta libertad y autonomía al docente. Al respecto, Subirats (2014) expone que dicha ley es contraria a la equidad por haber sido concebida bajo una visión antidemocrática, creando opiniones negativas y un rechazo en muchas personas

que se enmarcan en el contexto educativo. Sigue diciendo la autora que, la LOMCE fue presentada como un retoque de la Ley Orgánica de Educación introducida en el 2006 cuando realmente se trata de una ley nueva que no garantiza la igualdad de oportunidades ni de recursos, impidiendo así a las nuevas generaciones un avance en su clase social agrandando la brecha de la desigualdad económica y favoreciendo más a la enseñanza privada que a la pública. En definitiva, esta ley tacha los conceptos de igualdad y ciudadanía, y los sustituye por empleabilidad y competitividad.

No cabe duda de que la selección de los estándares de aprendizaje introducidos por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), afecta tanto a la planificación como a la gestión del aula. Sin menospreciar el resto de elementos básicos que integran el currículum (los objetivos, los contenidos y la metodología), se considera, por parte de la comunidad educativa, la evaluación como uno de los más relevantes. Además adquiere un carácter integrador, ya que el proceso evaluador afecta al resto de elementos del currículum que se integran en el mismo para tratar de mejorar los resultados de los alumnos así como el proceso de enseñanza-aprendizaje (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Generalmente, la evaluación es usada como instrumento de recogida de información por parte del profesorado para averiguar las habilidades y dificultades de los discentes, y orientando la enseñanza educativa hacia la mejora de los resultados, aunque también ayuda al profesorado a revisar su labor profesional y mejorar la calidad de la misma. Esta importancia de la evaluación se ha visto magnificada por la introducción de los estándares de aprendizaje con la LOMCE, ya que modifica los modelos evaluativos anteriores. Hasta el punto de que ha requerido un proceso de integración en el currículum progresivo y parcial, primero los cursos impares y posteriormente los pares. Al respecto Bolívar (2014) señala:

La necesaria “pertinencia del nivel de exigencia de los estándares” no puede ser establecida a priori, menos desde un gabinete; exige su validación práctica para ver empíricamente que son alcanzables y en qué grado por la población respectiva. Por eso solo se han establecido para algunos cursos y grados, en un proceso –sujeto a revisión– que durará mucho tiempo. (p.1)

Después de esto y una vez que los estándares han sido introducidos y aplicados por parte de la comunidad educativa ya en todos los cursos, se puede investigar si los docentes piensan que esta introducción ha sido una buena mejora o no para el alumnado y para la educación en general. Otra

de las cuestiones que se pretende averiguar también, siempre en opinión de los docentes, es si los resultados conseguidos por medio de los estándares de aprendizaje establecidos por la LOMCE, son positivos o negativos, pues dichos resultados se obtienen por medio de los estándares y están relacionados en función del uso de estos, asegura Fuster García (2015, p. 27):

El potencial que pueden adoptar los estándares de aprendizaje está relacionado con la forma y el uso que se haga de ellos, pudiendo mejorar la evaluación educativa, o por el contrario, creando modelos de aprendizaje donde se enseñe aquello que solo es evaluable, condicionando los conocimientos a aprender.

También se pueden obtener opiniones dispares del profesorado, es decir, pueden dar un veredicto muy positivo en algunos aspectos de los estándares y muy negativos en otros. En su respuesta influyen grandes factores como la experiencia, los años de práctica docente, los conocimientos y la formación del profesorado. Con este trabajo empírico no se pretende realizar una validación práctica que según Bolívar (2014), “durará mucho tiempo”, sino que tiene la intención de poder investigar la percepción del profesorado hacia los estándares de aprendizaje para dar respuesta a los objetivos que vertebran este trabajo y poder establecer una serie de conclusiones respecto a la incorporación de estos estándares dentro de la etapa de Educación Primaria a través del último cambio normativo que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y presenta la Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

A pesar de que el tema sobre los estándares de educación han superado la fase incipiente y se encuentra en una fase intermedia que facilita la consolidación, el debate continúa abierto y se considera esencial desarrollar investigaciones al respecto que nos permitan esclarecer los entresijos de la actual situación de los centros escolares españoles. En función de lo expuesto, el problema de investigación que actúa como eje de este trabajo es: *¿Cómo ha sido acogida la evaluación por estándares en los docentes de educación primaria?* Dadas las limitaciones espacio-temporales, así como la escasez de recursos disponibles para establecer una macroinvestigación, se ha procedido a delimitar el contexto de estudio a la comunidad de Murcia, concretamente a docentes de cuatro centros de Educación Primaria de un municipio de la Región de Murcia.

Aspectos metodológicos

OBJETIVOS

El estudio realizado se lleva a cabo con el propósito principal de poder averiguar la percepción docente acerca de los estándares de aprendizaje con la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, y más concretamente se plantea los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la actitud del profesorado hacia la utilización de los estándares de aprendizaje introducidos por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Investigar las ventajas y desventajas de la aplicación de los estándares de aprendizaje.
- Comprobar las dificultades que se le presentan a los docentes en el aula para su aplicación.
- Averiguar la formación que tienen sobre los estándares de aprendizaje.

PARTICIPANTES

Los centros seleccionados para aplicar los cuestionarios, concretamente cuatro, han sido elegidos atendiendo a disponibilidad y cercanía de estos. La muestra invitada ha sido de 49 docentes, aunque la muestra productora de datos comprende un total de 38, por lo tanto se ha producido una muerte muestral del 22.45%. La totalidad de los docentes que han participado se encuentran vinculados a centros de naturaleza pública, y con un nivel socioeconómico familiar medio-bajo. Se da una mayor predominancia del género femenino (75%) y del intervalo de edad que comprende los 46 y 55 años (Figura 1). Se trata de un profesorado con bastantes años de docencia (Figura 2) y con una mayor presencia de su condición laboral estable frente a la temporal o de interino (13.1 %).

Figura 1. Edad del profesorado

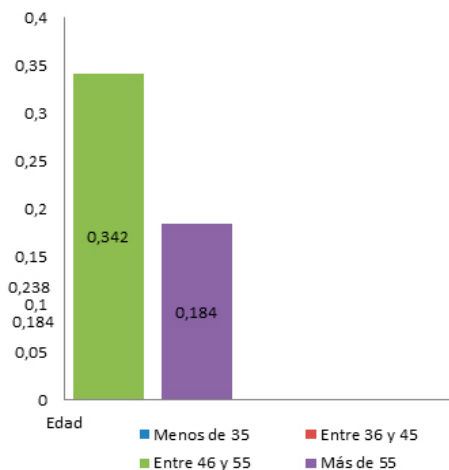
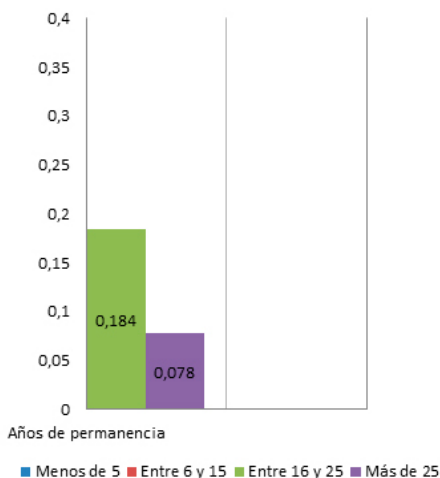


Figura 2. Años de permanencia en centro



INSTRUMENTOS

Se trata de un estudio de carácter descriptivo transversal con datos de tipo cuantitativo. Se ha utilizado un cuestionario *ad hoc* validado por un grupo de expertos, compuesto por 50 ítems agrupados en tres dimensiones: variables sociodemográficas (Naturaleza del centro, condición laboral, edad,

sexo, años/meses de permanencia en el centro, años/meses de práctica docente y área impartida); percepción de los estándares de aprendizaje (actitud, la incorporación de los estándares al centro y al aula, las dificultades para la aplicación en el aula, formación del profesorado respecto a los estándares y sobre los instrumentos de recogida de información utilizados) y por último, se establece un espacio para que los docentes puedan expresar algunas ideas de mejora. Tomando estos bloques como punto de partida, se han establecido las variables dependientes e independientes (véase Tabla 1).

Tabla 1. Variables predictoras y de criterio

Tipo de variable	Variable
Variables predictoras	Naturaleza del centro, Condición laboral, Edad, Sexo, Años/meses de permanencia en el centro, Años/meses de práctica docente y Área(s) impartida(s)
Variables criterio	Actitud del profesorado hacia los estándares (Del 1 al 14)
	Incorporación de los estándares en el centro (Del 15 al 24)
	Incorporación de los estándares en el aula (Del 25 al 35)
	Dificultades de aplicabilidad en el aula (Del 36 al 43)
	Formación docente sobre estándares de aprendizaje (Del 44 al 50)

PROCEDIMIENTO

Este estudio se desarrolla durante el segundo semestre del curso académico 2015-2016, en el marco de la asignatura Tesis Final de Grado en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Tras la consulta de las fuentes, se delimitaron los objetivos e instrumentos del estudio, se pidió permiso al equipo directivo y se procedió al reparto y cumplimentación del instrumento anteriormente descrito.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos se han analizado con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 19. Se ha recurrido a un análisis eminentemente descriptivo de frecuencias, medias y desviación típica, teniendo en cuenta que los criterios de respuesta contemplados en el cuestionario oscilan entre 1 y 4 (1: muy en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: de acuerdo y 4: muy de acuerdo). Se ha man-

tenido el orden de las mismas a la hora de exponer los resultados. En cada una de las dimensiones se contemplan tanto ítems positivos como negativos, por lo que se han agrupado por separado para facilitar la lectura de los resultados.

RESULTADOS

En la Tabla 2, se muestran los estadísticos descriptivos referidos a la actitud positiva y negativa por parte del profesorado hacia la implantación de los estándares de aprendizaje con la LOMCE en los centros educativos. La *actitud positiva* ha sido evaluada mediante tres ítems centrados en las posibilidades de mejora que los estándares brindan al proceso evaluativo, sin embargo, los resultados muestran que el profesorado carece de una actitud positiva hacia los estándares, concretamente consideran que favorece poco el cambio de modelo evaluativo con un valor medio de 2,24 sobre 4. En lo que respecta a la *actitud negativa*, la mayoría de los ítems han obtenido una media que supera el valor 3 correspondiente a la opción de acuerdo a lo indicado, mostrando un elevado nivel de rechazo elevado hacia los estándares. Concretamente, el profesorado considera que los cambios normativos no tienen en cuenta la realidad ($\bar{x} = 3.92$, $\sigma = 0.273$), que es excesiva la cantidad de estándares ($\bar{x} = 3.53$) y manifiestan que les generan ansiedad y presión ($\bar{x} = 3.13$, $\sigma = 0.844$).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la actitud del profesorado hacia los estándares

	Ítems simplificados	N	Media	D. T.
Actitud positiva	4. Atienden aspectos educativos anteriormente poco valorados	38	2.45	.828
	5. Indicadores de logro son necesarios para evaluar los estándares	37	2.89	.809
	9. Posibilitan el cambio de modelo evaluativo	38	2.24	.913
Actitud negativa	1. Cambios normativos ajustados a la realidad escolar	38	3.92	.273
	2. Los estándares alteran el ejercicio profesional	37	3.22	.917
	3. El gran volumen de estándares genera rechazo	38	3.53	.603
	6. Presión por mejorar los resultados en las pruebas externas	38	3.13	.844
	7. Incrementan la competición entre centros	36	2.83	.971
	8. Resta autonomía en la praxis docente	36	3.06	.826
	10. La finalidad última es el ranking del centros	37	2.43	1.042

	11. Dudas sobre la utilidad en la mejora de la educación	37	3.11	.966
	12. Es un proceso complejo y una tarea muy costosa	38	3.29	.802
	13. Currículo y el aprendizaje orientados a superar las pruebas	37	2.95	.941
	14. No existe diferencia con los criterios de evaluación	37	2.41	.832

En relación a la *incorporación de los estándares al centro educativo*, en la Tabla 3 se muestran los estadísticos descriptivos que permiten analizar las ventajas y desventajas de la aplicación de los estándares de aprendizaje, cubriendo de este modo uno de los objetivos específicos de esta investigación. De manera general, el profesorado está de acuerdo en la mayoría de estos ítems positivos, preferiblemente en lo que respecta al consenso entre los docentes de un mismo área en la selección de estándares ($\bar{x} = 3.54$, $\sigma = 0.767$), excepto en el hecho de que las familias muestren una buena acogida hacia los mismos y en la cobertura de los medios técnicos donde muestran su desacuerdo (2,00 y 2,26 como valores medios respectivamente). En consonancia con la actitud expuesta anteriormente, manifiestan que la prescripción de estándares ha generado un clima de malestar en el centro ($\bar{x} = 3.39$, $\sigma = 0.887$),

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la incorporación de estándares en el centro

Ítems simplificados		N	Media	D. T.
Ítems positivos	15. Claustro establece criterios para incorporación	35	2.66	.968
	16. Claustro clasifica en básicos y no básicos	35	3.23	.942
	17. Ponderación estándares básicos no inferior al 50%	37	3.24	.796
	18. Su aplicación exige mayor trabajo colaborativo entre docentes	38	3.34	.708
	19. El trabajo colaborativo entre docentes mejora el aprendizaje	37	3.27	.932
	20. Más reuniones de coordinación por introducción estándares	38	3.18	.982
	21. Acuerdo docentes del mismo área para elegir estándares básicos	37	3.54	.767
	22. Existe una gran cobertura de medios técnicos sobre estándares	38	2.26	.860
	24. Familias han acogido favorablemente los estándares	34	2.00	.778
Ítem negativo	23. Prescripción de estándares ha generado malestar	38	3.39	.887

Sobre la *incorporación de los estándares en el aula*, los datos se recogen en la Tabla 4, y muestran que la totalidad de los ítems positivos presentan un valor medio próximo al 2, lo que implica el desacuerdo por parte del profesorado, concretamente el profesorado considera que la especificidad de estándares no favorece la consecución de los criterios de evaluación ($\bar{x} = 2.34$, $\sigma = 0.708$), y tampoco determinan, en gran medida, el logro de los criterios de evaluación y por consiguiente, el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje ($\bar{x} = 2.38$, $\sigma = 0.721$). Por otro lado, manifiestan tener dificultades para llevar a cabo la adaptación de los estándares de aprendizaje al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ($\bar{x} = 2.39$, $\sigma = 0.916$).

Tabla 4. Estadísticos descriptivos sobre la incorporación de los estándares en el aula

Ítems simplificados		N	Media	D. T.
Ítems positivos	25. Alumnado adaptado sin dificultad a los estándares	38	2.39	.790
	26. La secuencia de estándares favorece su aplicación	37	2.73	.693
	28. Pueden ser adaptados sin dificultad a ACNEAE	38	2.39	.916
	29. En general, los estándares son observables	38	2.79	.664
	30. En general, los estándares son medibles	38	2.50	.647
	31. En general, los estándares son evaluables	38	2.58	.722
	32. Existe al menos un estándar para evaluar cada contenido	37	2.46	.869
	33. Especificidad estándares favorece la consecución de criterios de evaluación	38	2.34	.708
	34. Determinan el logro de criterios de evaluación y éxito educa.	37	2.38	.721
35. Favorecen relación contenidos-objetivos-evaluación	37	2.43	.765	
Ítems negativos	27. Diferentes ponderaciones dificultan la evaluación	37	2.89	.875

Toda innovación requiere de un periodo de tránsito para solventar las dificultades que emergen en la aplicabilidad normativa. En este apartado se muestran los resultados obtenidos respecto a las *dificultades de aplicabilidad de los estándares* de Educación Primaria (véase Tabla 5), lo que conlleva necesariamente a un reparto inverso al mostrado hasta el momento en relación a los ítems positivos y negativos. De forma global, la percepción media del profesorado se sitúa próxima al valor 3, lo que indica su acuerdo en relación a las dificultades expuestas. Los valores más

altos señalan la dificultad de aplicabilidad de la totalidad de los estándares recogidos en la LOMCE, por el cuantioso volumen de los mismos ($\bar{x} = 3.47$, $\sigma = 0.762$). De igual modo, resulta difícil garantizar la adaptación de algunos estándares dentro del aula de educación primaria ($\bar{x} = 3.38$, $\sigma = 0.594$). Por otro lado, la proporción de estándares no es equitativa a los contenidos a trabajar en el curso ($\bar{x} = 3.26$, $\sigma = 0.685$), y en ocasiones, algunos estándares de aprendizaje han sido tratados en otros cursos ($\bar{x} = 3.08$, $\sigma = 0.640$). Por contraposición, el valor medio obtenido en el único ítem positivo de esta dimensión se encuentra próximo al valor 2, por tanto, los docentes reconocen su desacuerdo, de forma moderada, en función a la positividad de los resultados obtenidos por medio de los estándares de aprendizaje ($\bar{x} = 2.49$, $\sigma = 0.901$).

Tabla 5. Estadísticos descriptivos sobre las dificultades de la aplicación de los estándares en el aula

Ítems simplificados		N	Media	D. T.
Ítems positivos	36. Los resultados obtenidos son positivos	37	2.49	.901
	37. Descartado estándares por ser inviables	38	2.68	.989
Ítems negativos	38. Algunos estándares se han tratado en otros cursos	37	3.08	.640
	39. No concordancia entre contenidos curso y estándares	38	2.92	.712
	40. Difícil garantizar adaptación de algunos estándares al aula	37	3.38	.594
	41. Volumen de estándares impide su total aplicación	38	3.47	.762
	42. No se entiende bien lo que se quiere evaluar	38	2.89	.863
	43. Proporción en función de contenidos no equitativa	38	3.26	.685

En la Tabla 6 se presentan los datos estadísticos descriptivos acerca de la formación del profesorado sobre los estándares, donde puede verse que la totalidad de los ítems son positivos. Concretamente, los docentes reconocen haber actuado como autodidactas en lo que respecta a la formación de los estándares, limitándose la mayoría de las veces a adquirir información a través de la lectura de textos ($\bar{x} = 3.47$, $\sigma = 0.654$), e

intentan poner en práctica todo lo que han aprendido ($\bar{x} = 3.41$, $\sigma = 0.498$). No obstante, también admiten haber recibido información por el equipo directivo ($\bar{x} = 3.21$, $\sigma = 0.744$). Los valores más bajos se han obtenido respecto a la percepción del profesorado en lo que concierne a la utilidad de la formación cursada en la aplicabilidad de los estándares de aprendizaje ($\bar{x} = 2.70$, $\sigma = 0.909$) y demanda recibir una formación más especializada ($\bar{x} = 3.21$, $\sigma = 0.968$).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos sobre la formación del profesorado respecto a los estándares

Ítems simplificados		N	Media	D. T.
Ítems positivos	44. Información recibida por equipo directivo	29	3.21	.744
	45. Información recibida útil	37	2.95	.705
	46. Formación cursada ayuda a su aplicación	37	2.70	.909
	47. Suficiente información recibida por el equipo directivo	36	2.89	.820
	48. Me he preocupado por leer y formarme al respecto	36	3.47	.654
	49. Me gustaría recibir formación más especializada	37	2.70	.968
	50. Intento poner en práctica todo lo aprendido sobre estándares	37	3.41	.498

Para conocer los *instrumentos* que los docentes emplean para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función a los estándares, se ha establecido una tipología de diecisiete, de los cuales los docentes debían seleccionar un máximo de tres. En la siguiente Tabla 7, pueden verse los resultados acerca los más utilizados. A simple vista cabe destacar que la prueba escrita (exámenes) es el instrumento de recogida de información más utilizado por el profesorado para atender a los estándares, seguido de la escala de observación, la prueba oral, los trabajos y cuadernos de clase como otros instrumentos más seleccionados. Por el contrario, puede verse que para los docentes, el *role playing* no es una buena opción como instrumento que permita recoger información suficiente para atender a los estándares de aprendizaje, pues ningún docente ha seleccionado esta opción.

Tabla 7. Instrumentos de recogida de información que atienden mejor los estándares de aprendizaje

Instrumento	Porcentaje	Instrumento	Porcentaje
Prueba escrita	78.4%	Dramatizaciones	10.8%
Escala de observación	62.2%	Lista de control	8.1%
Prueba oral	56.8%	Cuestionario	5.4%
Trabajos	51.4%	Portafolios	5.4%
Cuaderno de clase	37.8%	Cuentacuentos	2.7%
Registros	27%	Debates	2.7%
Diario de clase	13.5%	Entrevistas	2.7%
Tertulias Exposiciones	10.8%	Role playing	0%
Presentaciones	10.8%		

Por último, se ha recogido de forma cualitativa *las propuestas de mejora* respecto a la aplicabilidad de los estándares de aprendizaje, donde el 65% de la muestra ha expresado su percepción al respecto (véase Tabla 8). Como dato más llamativo, destaca cómo el 40% de los participantes opinan que debe reducirse el número de estándares de aprendizaje para una mejor aplicación de estos, y como segunda mejor propuesta, el 36% propone una adaptación o modificación de los mismos, concretamente solicitan una mayor concreción en la redacción de los estándares. Solo el 12% de la muestra propone la supresión de los mismos.

Tabla 9. Propuestas de mejora para la aplicabilidad de los estándares

CATEGORÍAS	Frecuencias	Porcentajes
Supresión	3	12%
Reducción	10	40%
Modificación/adaptación	9	36%
Nivel del alumno	1	4%
Objetivos	1	4%
Contenidos/unidades didácticas	2	8%
Alumnado con NEAE	1	4%
Concreción/mejora en redacción	4	16%
Otras	3	12%
Suprimir diferenciación estándares básicos/no básicos	1	4%
Más tiempo de coordinación docente	1	4%
Trabajar sin libros	1	4%
Total	25	100%

Discusión

Como conclusión de los resultados expuestos se reconoce la predominancia de la actitud negativa del profesorado respecto a la incorporación de los estándares de aprendizaje. Aspecto éste coincidente con la percepción de diversos autores (Vázquez-Cano, Rodríguez Martínez, Bolívar y Subirats). Para Bolívar (2014) el hecho de que el profesorado se vea obligado a responder a los nuevos estándares de aprendizaje conlleva atravesar estados de ansiedad y presión. Por su parte, Rodríguez Martínez (2014), afirma que estos estados se ven influidos por las precarias condiciones de empleo a las que se enfrentan los profesores, creando “docentes de talla única” cuya práctica educativa nace de un trabajo cada vez más autónomo. Asimismo, solo les queda doblegarse y asumir los nuevos modelos de gestión educativa.

Asociado a esta percepción negativa, los resultados obtenidos en este estudio ponen de manifiesto que la introducción y aplicación de los estándares tanto en el centro como en el aula implica más desventajas que ventajas. Por parte del profesorado muestral, algunas de las ventajas que podemos señalar es que el claustro es el elemento fundamental que determina la introducción de los estándares en el centro, estableciendo una serie de criterios que ayudan y guían a los docentes. A pesar de que el nuevo modelo evaluativo introducido por la LOMCE exija un mayor trabajo colaborativo entre docentes, la secuencia de los estándares de aprendizaje favorece su aplicación y además, este trabajo en equipo revierte en una mejora del aprendizaje. Por otro lado, como desventajas encontramos la escasez de medios técnicos necesarios para cubrir la información sobre los estándares de aprendizaje, el acogimiento desfavorable de las familias del alumnado, la dificultad para adaptar diversos estándares al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y que algunos alumnos han tenido problemas para adaptarse a la evaluación por medio de los estándares.

Los resultados de la muestra coinciden en gran medida con la opinión de algunos autores. Algunas de las ventajas de los estándares de aprendizaje mencionados por Álvarez Muñoz, Aranda Martínez y Hernández Prados (2016) hacen referencia al su capacidad para medir el grado de adquisición de los aprendizajes por medio de la inclusión de los indicadores de logro y a su carácter novedoso que permite situar el aprendizaje del estándar dentro de una escala. Además, según Toranzos (2013), todos los procesos de evaluación, incluida la evaluación por estándares, nos permiten poner de manifiesto diversos aspectos que no vemos o que de otra manera permanecen ocultos.

Respecto a las desventajas, para Verdugo (2014) la introducción de estándares de aprendizaje introducidos por la LOMCE (R.D. 126/2014), supondrá un proceso largo de adaptación por los grandes cambios que conllevan para la práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, Díaz (2014, p.25) menciona que “tantos conceptos curriculares solo pueden causar una mayor confusión en el docente a la hora de planificar”. Se requiere un trabajo más colaborativo entre los profesionales, acorde con las demandas de sus respectivos contextos, especialmente en los más desfavorecidos para dar respuestas organizativas a la inclusión de los estándares de aprendizaje en los centros educativos (Bolívar, 2013), sobre todo teniendo en cuenta la sobrecarga de contenidos, criterios de evaluación y estándares para cada uno de los bloques de contenidos a evaluar, así como otros tipos de evaluación que están por determinar; haciendo difícil la aplicación de los mismos a la gran diversidad del alumnado (Bolívar, 2014). Por consiguiente, estas desventajas han dado lugar a que se genere un clima de malestar en el profesorado.

En función de lo expuesto, se concluye, por un lado, que la gran cantidad de estándares hace casi imposible que puedan aplicarse todos, además de que algunos se encuentran repetidos o no se enmarcan en el curso que se deben trabajar. Al respecto, la investigación desarrollada por Ferrer Monedero y Montaña Gómez (2017) concluye que efectivamente existen estándares repetidos o parecidos que dificultan el entendimiento por parte del profesorado, donde en algunos casos, estos los suprimen sin realizar ninguna reflexión previa, cuando en realidad se debería hacer un análisis en profundidad del currículo en general, y en particular de su área-nivel, para mejorarlo. Y por otro, concluimos que el profesorado de Educación Primaria considera que algunos estándares no cumplen las condiciones de ser observables, medibles y evaluables, dificultando así la evaluación por estándares del proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación a esto, Fígol (2015) recoge las críticas de varios docentes que literalmente afirman que los estándares “no son concretos, medibles ni observables y, por tanto, imposibles de evaluar”, “tenemos muchas dudas y mucha desinformación. El tema de este año es ‘¿cómo llevas los estándares?’. No hay instrucciones claras, no sabemos cómo aplicarlos. Y eso nos quita tiempo para actividades educativas. O evaluamos como exige la LOMCE o educamos a los niños”.

Estas dificultades implican que los resultados obtenidos del alumnado a través de los estándares no sean tan positivos como la LOMCE esperaba que fueran. Por la gran cantidad de dificultades que se han encontrado, se hace

latente la necesidad de indagar aún más en los aspectos sobre la evaluación y realizar un seguimiento de la aplicabilidad de los estándares así como de los resultados que se obtienen por medio de ellos, ver qué criterios siguen los docentes para seleccionar los que van a aplicar en cada curso, cuáles son los más útiles y de qué forma se va a evaluar o recoger la información necesaria para observar el logro o consecución de un determinado estándar, etc.

Por último, respecto a la formación del profesorado sobre los estándares, los datos obtenidos señalan que ellos buscan por sí mismos la información que necesitan, además de cursar una formación permanente innovando en todo momento teniendo siempre en cuenta el contexto social y escolar en el que desarrollan su labor docente. De esta manera, nos gustaría señalar la importancia que tiene la formación permanente del profesorado, pues tiene que ser capaz de poner en práctica y dar solución a los diversos contextos y situaciones reales de su labor docente, a través de una serie de conocimientos, destrezas y actitudes. Para ello, siempre debe tener en cuenta las demandas de las leyes educativas (Ramírez, Ruíz y Castellón, 2013). Para Cebrian (2006), la calidad de la educación radica más en la formación permanente de estos que en la mejora de la infraestructura. Es el sistema educativo el que debe amoldarse a los constantes cambios sociales cambiando sus cimientos más básicos, reflexionando sobre el papel que tiene hoy en día el docente y cuál es el perfil que debería tener, pues vivimos en una era de constantes cambios en la que disponemos de una gran variedad de herramientas tecnológicas que pueden ayudar al estudiante de hoy y profesional de mañana.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ MUÑOZ, J. S., ARANDA MARTÍNEZ, A., y HERNÁNDEZ PRADOS, M. A. (2016) La evaluación en Educación Primaria. Análisis normativo. Comunicación presentada al I Congreso virtual internacional, Educación en el siglo XXI. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2016/educacion/pmm.pdf>
- ANGHEL, B., y CABRALES, A. (2010). Los determinantes del éxito en la educación primaria en España. *Colección*, 107.
- BOLÍVAR, A. (2014). Los nuevos currículos de la LOMCE. Un primer análisis crítico. *ESCUELA*, (68), 28. Recuperado de http://www.stecyl.es/opinion/2014/140122_analisis_curriculo_LOMCE.pdf
- BOLÍVAR, A. (2013). ¿Cómo incide la LOMCE en la organización de los centros? In *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 7, pp. 9-12). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.

- CASTILLO, S., y CABRERIZO, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. *Universitario*, 15.
- CEBRIAN, M. (2006). Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. Edutec. *Revista electrónica de Tecnología educativa*, (6).
- DÍAZ, J. C. M. (2014). El currículo del área de Educación Física de Primaria en la LOMCE: Análisis del Real Decreto 126/2014. *EmásF: revista digital de educación física*, (27), 24-39.
- FERRER MONEDERO, F. y MONTAÑANA GÓMEZ, R. (2017). ¿Estándares de aprendizaje evaluables repetidos? Qué podemos hacer y no hacer. Recuperado de <http://evalua.eu/docs/EstandRepetidos.pdf>
- FÍGOL, P. (2015, 13 marzo). “O evaluamos como exige la LOMCE o educamos a los niños”. Heraldo, Aragón. Recuperado de https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2015/03/13/evaluamos_como_exige_lomce_educamos_los_ninos_345046_300.html
- FUSTER GARCÍA, C. (2015). Los estándares de aprendizaje de la LOMCE: ¿Mejorarán la enseñanza y el aprendizaje de la historia? *Didácticas Específicas*, (12), 27-48.
- RAMÍREZ, E. M. A., RUIZ, P. R. y CASTELLÓN, E. G. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 339-365.
- REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- REAL DECRETO 359/2009, de 20 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 148/1996, de 5 de febrero, por el que se regula el procedimiento especial para el reintegro de las prestaciones de la Seguridad Social indebidamente percibidas.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. (2014). La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 73-87.
- SUBIRATS, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 45-57.
- TORANZOS, L. V. (2013). En la búsqueda de estándares de calidad. *Disponible en URL*.
- VÁZQUEZ CANO, E. (2016). El derecho conculcado del alumno a una evaluación objetiva en la LOMCE. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (13), 76-92.
- VERDUGO, J. A. (2014). De mi participación en la definición del currículo: Reflexiones sobre el nuevo currículo de Primaria. In *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 12, pp. 27-29). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.

AUTORES DEL ARTÍCULO

Ma ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS, es Doctora y Licenciada en Pedagogía, Universidad de Murcia, España. Profesora e Investigadora en Educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar, educación en valores en el contexto familiar y perspectiva ético-moral de la sociedad de la información, y la relación entre familia y centros escolares.

Correo electrónico: mangeles@um.es

ANABEL ARANDA MARTÍNEZ. Universidad de Murcia, España.

Correo electrónico: anabelam1994@hotmail.com