

Estàndards de formació: contingut, confecció i implementació*

Siegfried Uhl**

Des de desembre de 2003, la *Kultusministerkonferenz*¹ d'Alemanya ha establert uns estàndards de formació, per a matèries i cursos, que han estat adoptats pels estats federals, des del curs 2004-2005 o 2005-2006, com a norma per als seus sistemes escolars respectius. Hi ha estàndards de formació als quatre graus de la *Grundschule* (ensenyament primari), per a les assignatures d'alemany i de matemàtiques; a la revàlida del novè grau de la *Hauptschule* (ensenyament secundari bàsic, als 15 anys d'edat), n'hi ha per a les assignatures d'alemany, de matemàtiques i de la primera llengua estrangera (anglès o francès); per a l'examen de revàlida de la secundària bàsica, al desè grau (als 16 anys), per a les assignatures d'alemany, matemàtiques i la primera llengua estrangera (anglès o francès) i també per a les assignatures científiques de biologia, química i física².

Els estàndards han de tenir diversos objectius, ja que han de contribuir a:

- mantenir la qualitat de les escoles i, si és possible, augmentar-la;
- garantir que els exàmens de revàlida es facin amb uns nivells unitaris, i
- conservar o augmentar la transparència del sistema educatiu.

Els estàndards de formació

Considerats des d'un punt de vista formal, els estàndards de formació són aproximadament uns mitjans auxiliars del sistema escolar d'ensenyament

(*) Article traduït de l'alemany pel professor Josep M. Quintana Cabanas.

(**) Siegfried Uhl és doctor en Pedagogia amb una tesi publicada sobre *La pedagogia dels Verds alemanys* (1990). És professor habilitat i ha exercit la docència i la investigació en diverses universitats alemanyes, com Konstanz, Erfurt, Karlsruhe i Wiesbaden. Actualment treballa a l'Institut per a la Qualitat de l'Educació, de Hessen. Té publicats nombrosos escrits, alguns traduïts a l'espanyol, entre els quals cal destacar *Los medios de educación moral y su eficacia* (Herder, 1997).

(1) A Alemanya, cada *Länder* o territori federat té un ministeri d'educació o d'afers culturals; la *Kultusministerkonferenz* és l'òrgan federal de coordinació d'aquests ministeris.

(2) Pot trobar-se a www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards-neu.htm (accés: 23.12.2006).

(Kultusministerkonferenz, 2004a). Estableixen els objectius cognitius generals, representats per aquelles aptituds intel·lectuals que han de posseir les alumnes i els alumnes en acabar cada cicle del seu pla d'estudis (per exemple, al final de l'ensenyament bàsic o a la revàlida de l'ensenyament secundari). En els estàndards de formació, els objectius de l'ensenyament es conceben més com unes competències que com un conjunt ordenat de coneixements científics. Per *competència*, hom entén una aptitud cognitiva relativa a una matèria escolar (*cross-curricular*) que no està vinculada a un contingut o objecte d'aprenentatge determinat i que permet uns resultats intel·lectuals interessants en diversos àmbits (OECD, 2004). Un exemple pot ésser l'aptitud d'expressar qüestions de la vida quotidiana en símbols matemàtics i d'investigar-les amb procediments matemàtics (això és aproximadament «l'aptitud de *matematitzar*»). Aquesta competència es mostra no solament en uns camps particulars, com són el càlcul de quantitats de diners o la mesura de línies i distàncies, sinó en tots aquells assumptes que poden ésser descrits i explicats matemàticament (Golecki, 2004).

Per tal que els objectius d'ensenyament puguin ésser determinats, abans de tot, com a competències, en distintes èpoques s'ha anat parlant d'un ideal pedagògic escolar tradicional. Entre els clàssics, hom l'anomena *instrucció formal* (entesa com l'estat d'estar instruït formalment). Els seus elements constitutius principals se'ls ha anomenat, més tard, *qualificacions clau*. Avui dia solem servir-nos del llenguatge de la psicologia i, per a tal concepte, emprem les expressions de *competències*, *campus competencials* i *àmbits competencials*³. Malgrat que els termes que designen aquest ideal poden haver canviat i poden variar uns d'altres en el seu significat (Brezinka, 1987), en el fons sempre indiquen el mateix: un conjunt d'aptituds cognitives, de mitjans psíquics auxiliars o d'instruments aplicables a molts objectes distints. Des dels dies de Humboldt és indiscutible el fet que les aptituds formals són valuoses i que han de constituir un objectiu de l'ensenyament escolar, més que aquell exclusiu saber referit a fets. Igualment indiscutible és que aquestes aptituds formals no poden ésser adquirides «en si mateixes» o «com a tals». Això val només si es tracta de coneixements, continguts o matèries intel·lectuals. El problema de la matèria d'ensenyament i la seva elecció (el «problema del cànon») constitueix sempre la qüestió medul·lar de la pedagogia escolar. Certament, interessa menys la importància que determinats objectes d'aprenentatge poden tenir per si mateixos, i més el fet i la mesura en què contribueixen a desenvolupar competències cognitives.

A diferència dels plans d'estudis i les disposicions i els decrets ministerials corresponents, els estàndards de formació descriuen, sobretot, l'*output* desitjat o resultat de l'ensenyament escolar; és a dir, les aptituds i els coneixements bàsics que s'han d'haver adquirit en un cert moment. Val a dir que no contenen indicacions, o molt poques, sobre l'*output*, sobre determinats

(3) Per fonamentar això, seguint l'exemple de la Pedagogia Professional, cf. Reetz, 1999.

objectes d'ensenyament i el seu ordre d'aprenentatge, sobre taules de lliçons, sobre els instruments o materials d'ensenyament aconsellats, sobre l'organització de l'ensenyament, etc. Les qüestions d'aquest tipus es deixen conscientment obertes, perquè s'hauran de reglamentar en les distintes escoles i no de manera centralitzada.

A la majoria dels estats federals alemanys està previst —o ja s'ha fet— completar els estàndards de formació introduïts per la *Kultusministerkonferenz*. Alguns estats introdueixen els seus propis estàndards de formació per a aquelles matèries en les quals no s'han acordat uns estàndards per a tot Alemanya. Altres estats indiquen alguns «estàndards intermedis» orientatius per a una sèrie de cursos (com, per exemple, el segon curs de l'escola bàsica) que no han estat considerats a la conferència federal. També s'ha treballat una mica en els currículums bàsics (determinació de la matèria central d'ensenyament) i en les tasques de posar exemples (Sachsen-Anhalt, 2006).

Elaboració dels estàndards

Tots els estàndards de formació establerts per la *Kultusministerkonferenz* segueixen el mateix model. En el preàmbul del document es comença per descriure la *contribució* que una determinada matèria, per exemple, les matemàtiques (Kultusministerkonferenz, 2004b), *ha de fer a la instrucció* en un determinat sector del recorregut escolar (per exemple, en el període de l'educació bàsica; capítol 1). En el capítol següent es mencionen les *competències generals*; és a dir, els àmbits competencials (grups o classes de les competències corresponents) que han d'ésser procurats per l'ensenyament (i així, tractant-se de les matemàtiques de l'escola bàsica, són les aptituds de resoldre problemes i d'expressió, argumentació, configuració i representació d'objectes matemàtics). El tercer capítol comprèn una visió sistemàtica que mostra de quins *components* (o aptituds parcials) estan formades les competències generals esmentades en el capítol anterior. Per a cada competència parcial s'indica un *procediment operatiu*, un saber operar del domini del qual pot deduir-se l'existència de la competència corresponent. El quart capítol consta d'alguns *exemples de tasques*, que han de mostrar amb quins tipus d'activitats es relacionen les competències particulars i quin treball intel·lectual permet fer cadascuna d'elles. Aquests exemples de tasques estan dividits segons uns àmbits que s'han de treballar: així, en matemàtiques, des de l'antiga «reproducció» mecànica s'ha passat, a través de l'«establiment de conjunts» o, tal vegada, de la formació analògica, a l'activitat mental —d'ordre superior— de la «generalització i reflexió» de contextos matemàtics.

Els estàndards de formació de la *Kultusministerkonferenz* certament són, en el fons, uns estàndards d'*output*, però són també uns *estàndards de continguts*: juntament amb la descripció de competències (el desitjat *output*, o resultat obtingut per l'ensenyament), inclouen també indicacions sobre aquells

objectes didàctics bàsics (realment imprescindibles) que han d'ésser matèria d'ensenyament. Els estàndards de formació, atenent al seu nivell d'exigència, cal constituir-los com uns *estàndards regulars o mitjans* (i no com uns *estàndards mínims o màxims*): s'han d'establir en un nivell mitjà i els han de poder assolir satisfactòriament les alumnes i els alumnes de capacitat mitjana.

Qüestions que resten obertes

Els estàndards de formació, si pensem en les expectatives que hi posem, de moment es troben encara en els seus rudiments⁴. Encara no es basen en un model psicològic segur d'aprenentatge de competències que doni informació fidedigna sobre els elements constitutius de les competències preteses i la connexió entre elles, ni sobre els passos o graus que cal seguir per tal d'obtenir-les. A més a més, no queda gaire clar quines són les matèries d'ensenyament i els procediments didàctics que contribueixen, més que d'altres, a originar-les i fomentar-les, ni quins són aquells que, més aviat, les retarden. Una tercera dificultat rau en el fet que no sabem gaire d'uns indicadors inequívocs que ens permetin reconèixer, per observacions externes, l'existència de les competències desitjades. Pel fet que aquests indicadors o manquen del tot o existeixen només d'una manera aproximada, l'elaboració de procediments fiables per a l'establiment de competències constitueix, almenys per ara, una tasca fatigosa i plena d'entrebancs.

Certament, en la implementació d'estàndards de formació, fins que se solucionin tots els seus problemes i s'hagin finalitzat els detalls dels treballs previs que comporten, poc podem esperar. A l'estat actual de la qüestió, hi ha tres camps en els quals podem començar.

La nova configuració dels plans d'estudis

En el moment actual, no hi ha encara una vinculació entre els estàndards de formació i els plans d'estudis. No podia ésser d'altra manera si tenim en compte la seva història i finalitat, però això pot produir malentesos en les mestres i els mestres. Per exemple, podrien fer-los pensar que els nous estàndards de formació estan concebuts com a substituïts dels habituals plans d'estudis, fent-los superflus. També podrien fer-los considerar aquests estàndards de formació com un simple resum dels fins generals de l'ensenyament ja existents en els plans d'estudis, els quals, precisament per la seva generalitat, i segons la nostra experiència, tenen poc efecte en l'ensenyament quotidià.

Per tal d'evitar això, els plans d'estudis s'han d'ajustar als estàndards de formació i, a tal fi, cal decidir quina és la forma que hauran d'adoptar els

(4) Quant a avantatges i inconvenients dels estàndards de formació, vegeu Becker, 2005.

futurs plans d'estudis: han d'ésser més aviat uns simples currículums bàsics, o unes detallades descripcions d'objectius, continguts i mètodes? Han d'ésser dictaminats d'una manera centralista, o de manera descentralitzada en les diverses escoles, o tal vegada en grups d'escoles similars? De totes maneres, en ambdós casos és imprescindible que s'ampliïn i es concretin els estàndards de formació. De moment, l'únic que contenen són indicadors sobre les competències que les alumnes i els alumnes han d'haver adquirit en finalitzar un cicle escolar. Descriuen el resultat final, però no els resultats intermedis o nivells a aconseguir durant el camí que condueix a la seva realització. Ara bé, com que les competències desitjables van sorgint progressivament durant un llarg període de temps, des del nivell dels principiants fins a dominar-les totalment, convé saber quines són les aptituds parcials que un alumne ha d'haver adquirit els anys previs al desè grau (final de la secundària bàsica, als 16 anys d'edat), per tal que hi arribi amb una certa seguretat i posseeixi les competències indicades pels estàndards de formació que li permetin superar amb èxit la revàlida d'aquests estudis secundaris.

Aquesta consideració ha dut l'Estat federal de Rheinland-Pfalz a dissenyar els estàndards de formació anomenats *horitzons d'expectatives* (Rheinland-Pfalz, 2004). Comprenen un quadre, ordenat per àmbits i graus d'aprenentatge, d'aquells nivells de competències que han d'ésser assolits als graus de sisè i vuitè com a objectius parcials (als 12 i 14 anys d'edat, respectivament), i al desè com a objectiu final. A l'Estat federal de Baden-Württemberg hi ha una situació semblant, en la qual en els estàndards de formació propis es completen, d'una manera més intensa que a l'Estat de Rheinland-Pfalz, les «idees directrius» (àmbits d'aprenentatge) indicant les aptituds parcials que els alumnes han de posseir en un moment determinat⁵. També en la majoria de la resta d'estats federals s'han previst, o ja s'han començat, uns treballs previs a la confecció d'una espècie de «mapa de l'adquisició de competències». Certament, no fa falta que cada estat federal comenci de bell nou el treball des de zero: si comptéssim ja ara, o dintre d'un temps previsible, i en algun lloc, amb un mapa convincent, podríem prendre'l i no fer més que adaptar-lo a les mateixes dades quan faci falta. Però aquest mapa, tant en el cas de prendre'l prestat com en el de construir-lo des de la base, podria facilitar l'elaboració de plans didàctics o la confecció de currículums bàsics. Pel que fa referència a les distintes assignatures i els diversos cursos, seria un instrument o un transportador amb el qual les matèries d'ensenyament es podrien introduir als llocs adequats. I, ensems, constituiria una ajuda orientativa per als docents, ja que contribuiria a evitar el perill d'una excessiva preocupació en què ells podrien caure, en la difusa situació actual del pas d'uns vells a uns nous procediments de conducció del sistema escolar.

(5) Per exemple, en l'assignatura de matemàtiques del novè grau de l'escola bàsica, la idea directriu «espai i forma», amb les aptituds parcials d'«aplicar el teorema de Pitàgores», «nomenar i dibuixar xarxes, figures obliqües i models de prismes i cilindres», «emprar representacions de perímetre, superfície, àrea, capes i volum» (Baden-Württemberg, 2004).

Les dades d'estàndards d'aprenentatge i dels exàmens terminals

Quan l'autoritat acadèmica assenyala uns objectius per a l'ensenyament escolar i, amb això, imposa una tasca al personal docent, també hauria de vigilar que la realitzi. Si no es fa així, podem suposar que tant els estàndards de formació com els plans d'estudis no es tindran suficientment en compte, amb la qual cosa poca incidència tindran en la labor docent quotidiana. Un mitjà, tal vegada el més important, que disposem per tal de controlar l'èxit docent són les dades d'estàndards d'aprenentatge i dels exàmens terminals fets amb un caràcter nacional unitari. Podrien ésser confeccionats, més del que s'ha fet fins ara, procurant que consisteixen en la possessió d'unes competències cognitives d'ordre superior, tretes dels estàndards de formació, que es requereixin per resoldre tasques que van més enllà del simple coneixement de fets i de regles. I, per això, no hem pas d'esperar que l'Institut per al Desenvolupament de la Qualitat del Sistema Educatiu (IQB), de Berlín, hagi preparat una selecció de tasques validades i contrastades. Per començar, podem prendre com a referència les tasques o els formats de tasques (tipus de tasques) que, seguint els estudis de TIMSS i de PISA, han estat dissenyats, i en part també provats, per especialistes en didàctica i per investigadors empírics de la institució escolar.

És especialment important que en cada estat federal, tan aviat com sigui possible, s'elabori un *pla general* de dades d'estàndards d'aprenentatge que sigui admès per les institucions competents. Caldrà establir en quines assignatures, en quins cursos i amb quins instruments s'obtenen les dades dels estàndards d'aprenentatge: ¿han de procedir de cada escola o tenir un caràcter nacional? ¿O han de ser de procedència mixta, de manera semblant com es fa, per exemple, a Hessen? ¿S'empraran variables de context, per tal que, en la comparació dels resultats, es puguin prendre en consideració uns factors socioculturals? A més a més, per tal d'estalviar costos, s'haurà de veure si en aquest camp hi poden col·laborar diversos estats federals, tal com ja succeeix al projecte VERA⁶, i què hauria d'aportar cadascun d'ells a l'esforç comú. En cas que aquest treball conjunt resulti fatigós i no aconseguixi amb certa rapidesa uns resultats satisfactoris, podrien bandejar-se els procediments emprats fins ara i fer que les tasques d'obtenció de dades d'estàndards d'aprenentatge les dissenyessin uns grups de treball constituïts per especialistes. I també es podria pensar a encomanar l'elaboració d'aquestes tasques normalitzades, consistents a establir unes competències per cursos, als especialistes en didàctica que hi ha a les escoles superiors de magisteri.

Si es configuren d'una manera adequada l'obtenció de dades d'estàndards d'aprenentatge i els exàmens terminals, se'n podrà esperar un notable efecte en el professorat. L'experiència ens diu que la majoria de les mestres i

(6) Una visió general està disponible a www.uni-landau.de/vera.

dels mestres tenen interès en el fet que les seves classes i tota la seva escola mostrin èxit en les dades d'estàndards d'aprenentatge i, encara més, en els exàmens terminals centrals. Com més usuals siguin aquestes maneres de poder analitzar els resultats, d'una manera més dirigida als seus objectius es podran preparar els clients d'aquestes dades, i això serà quan es posin a la seva disposició unes tasques model i altres materials didàctics utilitzables amb aquesta finalitat. Podran realitzar amb els seus alumnes, en l'ensenyament, sobretot aquelles tasques que, per la seva estructura i el seu contingut, probablement constituïran les tasques que sortiran als exàmens. Això és aproximadament una mena de joc del *teaching to the test*, però una cosa és desitjable: treballar tenint com a objectiu la solució de tasques que únicament poden ésser ben resoltes emprant les competències previstes pels estàndards de formació.

La formació continuada dels professors

En els estàndards de formació, tampoc no és suficient d'establir uns objectius per a l'ensenyament i, de tant en tant, examinar el grau en què s'ha assolit. Molts docents se senten realment aclaparats quan no se'ls donen estímuls per a aquells mitjans amb els quals es poden realitzar els objectius. Això pot explicar-se, en part, amb l'exemple d'allò que passa al mercat. Les grans editorials de llibres de text per a les escoles han publicat ja unes obres didàctiques per a la pràctica de l'ensenyament que s'atenen als estàndards de formació de la *Kultusministerkonferenz* o, en especial, als estàndards de formació d'alguns estats federals particulars com, per exemple, el de Baden-Württemberg⁷. Hi ha també ja una sèrie d'institucions lliures dedicades a la formació continuada dels professors que ofereixen informació sobre els estàndards de formació i les seves conseqüències per a la configuració de l'ensenyament. En el moment actual, certament no podem dir encara si l'oferta és suficient quant a volum i qualitat ni si és acceptada per un nombre suficient de mestres.

Davant d'aquesta situació més aviat insegura, és raonable que els instituts estatals encarregats de la formació continuada dels docents posin en les seves ofertes, com un dels temes centrals, els estàndards de formació i la configuració de l'ensenyament d'acord amb ells. Encara que això representi un ampli ventall de temes, s'hauria de donar la preferència a aquells que es refereixin a la pràctica de l'ensenyament. La recent bibliografia didàctica especialitzada conté ja propostes sobre quins són els tipus de tasques que s'haurien de realitzar en l'ensenyament (Drüke-Noe i Leiss, 2005) i com es podrien desenvolupar les aptituds cognitives de nivell superior de les alumnes i dels alumnes

(7) Per exemple, consulteu Walter, Heil, Maulbetsch i Werlen, 2005; Barwanietz, Borys i Vollmer, 2005; Barwanietz *et al*, 2005.

Les mesures referents a la formació continuada cal unir-les, tant com es pugui, al treball en els programes escolars i al desenvolupament sistemàtic de l'escola. Per a aquest propòsit, se'ns ofereixen nombrosos punts d'intervenció. Els membres de la Conferència d'especialistes es podrien posar d'acord, per exemple, en allò relatiu a un «programa d'acció» comú per a l'ensenyament de la seva matèria especial, segons el qual tots els col·legues, atès el nivell de cada curs, basen l'ensenyament en una atenció especial sobre unes determinades competències i certs tipus de tasques, i també els procediments que les permeten resoldre. Posar-se d'acord sobre els objectius es pot fer encara més enllà dels límits entre les diverses assignatures. La disposició a col·laborar en el desenvolupament de les escoles es pot estendre també a les alumnes i als alumnes, i també als seus pares. Per a tots els que hi estiguin interessats, hi ha un objectiu comú que avui dia és més fort que mai: saber prendre una mostra mitjana en establir els estàndards d'aprenentatge, i fer que la qualitat del seu treball es pugui comprovar des de fora.

Referències

- Baden-Württemberg (2004) «Bildungsstandards für Mathematik. Hauptschule– Klassen 6, 9». A: *Bildungsplan 2004. Hauptschule Werkrealschule*. Stuttgart, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport; pp. 73-77. Disponible a www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Hs/Hs_M_bs.pdf (accés: 10.1.2007).
- Barwanietz, Tobias; Borys, Thomas; Vollmer, Silvia (2005) *Übungsheft zu den Bildungsstandards Mathematik Klasse 3–4*. Merching, Forum Verlag Herkert.
- Barwanietz, Tobias et al. (2005) *Lehrerhandbuch für die Übungshefte zu den Bildungsstandards. Mit Hinweisen zu den Bildungsstandards, den geforderten Kompetenzbereichen sowie Lösungen zu jeder Aufgabe*. Merching, Forum Verlag Herkert.
- Becker, Gerold et al. (2005) *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Seelze, Friedrich.
- Brezinka, Wolfgang (1987) *Tüchtigkeit. Analyse und Bewertung eines Erziehungszieles*. München-Basel, Reinhardt, pp. 30-43.
- Drüke-Noe, Christina; Leiss, Dominik (2005) *Standard-Mathematik von der Basis bis zur Spitze. Grundbildungsorientierte Aufgaben für den Mathematikunterricht*. Wiesbaden, Institut für Qualitätsentwicklung.
- Golecki, Reinhard (2004) *Kompetenzen und Bildungsstandards (Mittlerer Schulabschluss) im Fach Mathematik. Begrifflicher und empirischer Hintergrund*. Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung. Disponible a www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Kompetenzen%20Bildungsstandards%20Mathematik.3.pdf (accés: 10.1.2007).
- Kultusministerkonferenz (2004a) *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*. Bonn, Luchterhand (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). Disponible a: www.kmk.

- org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf (accés: 23.12.2006).
- (2004b) *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. Bonn, Luchterhand (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) Disponible a: www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Grundschule_Mathematik_BS_307KMK.pdf (accés: 23.12.2006).
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2004) «Problem Solving for Tomorrow's World. First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003», a *Programme for International Student Assessment*. Paris, OECD. Disponible a www.pisa.oecd.org/dataoecd/25/12/34009000.pdf (accés: 10.1.2007).
- Reetz, Lothar (1999) «Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen-Kompetenzen-Bildung», a Tramm, T. *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen*. Frankfurt, Lang; pp. 32-51. Disponible a www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/reetz.htm (accés: 10.1.2007).
- Rheinland-Pfalz (2004) *Erwartungshorizonte – Klassenstufen 6 und 8 – zu den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss. Mathematik*. Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend. Disponible a: http://bildungsstandards.bildung-rp.de/uploads/media/EHMathematik_Stand010904a_05.pdf (accés: 10.1.2007).
- Sachsen-Anhalt (2006) «Niveaubestimmende Aufgaben», a *Entwicklung befindliche Materialien werden zur Diskussion gestellt*. Sachsen-Anhalt, LISA (Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung). Disponible a www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/forum/niveau/nivueb.html (accés: 10.1.2007).
- Walter, Wolfgang; Heil, Gerlinde; Maulbetsch, Corinna; Werlen, Erika (2005) *Übungsheft zu den Bildungsstandards Deutsch Klasse 3–4*. Merching, Forum Verlag Herkert.

Paraules clau

aprenentatge, aptitud, escola, estàndards, sistema educatiu alemany

Abstracts

Los estándares de formación son unos medios auxiliares del sistema escolar de enseñanza en Alemania. Establecen los contenidos cognitivos generales, representados por aquellas aptitudes intelectuales que los alumnos han de poseer al terminar los distintos ciclos del sistema escolar. Vienen a ser los objetivos de la enseñanza, entendidos no como ordenados conocimientos científicos de asignaturas separadas, sino como unas aptitudes, llamadas competencias, que permiten unos logros interesantes en ámbitos diversos. Esto antes se llamaba instrucción «formal». Los estándares de formación describen el output escolar deseado. La Conferencia alemana de Ministros de Educación ha establecido los estándares de formación que se aplican en las escuelas de Alemania, pero todavía no está clara la vinculación de estos con los planes de estudios. Sobre los estándares de formación hay cuestiones todavía no resueltas, pero se espera que sirvan para aumentar la calidad de la educación.

Les standards de formation constituent l'un des moyens auxiliaires du système d'enseignement scolaire en Allemagne. Ils déterminent les contenus cognitifs généraux, représentés par les aptitudes intellectuelles que les élèves doivent posséder en terminant les différents cycles du système scolaire. Ils en deviennent les objectifs de l'enseignement, compris non comme des connaissances scientifiques ordonnées de thèmes séparés sinon comme des aptitudes, appelées compétences, qui permettent des réussites intéressantes dans des domaines divers. Cela s'appelait autrefois l'instruction « formelle ». Les standards de formation décrivent l'*output* scolaire souhaité. La Conférence allemande des Ministres de l'Éducation a mis en place les standards de formation qui sont appliqués dans les écoles d'Allemagne, mais le lien entre ceux-ci et les cursus n'est toujours pas clair. Il y a sur les standards de formation des questions toujours non résolues mais l'on espère cependant que ceux-ci serviront à augmenter la qualité de l'enseignement.

In Germany, educational standards are an auxiliary aspect within the school system. They establish the general cognitive content, in the form of those intellectual aptitudes which pupils should achieve by the end of the various stages of their education. Thus, although they constitute teaching objectives this is not in the sense of structured scientific knowledge of distinct subjects; rather they describe a set of aptitudes, known as competencies, which enable achievements of interest to be made in different areas. This was previously termed 'formal' teaching. Educational standards refer to the desired school performance, and they have been established by the German Conference of Education Ministers; however, their relationship to syllabuses remains somewhat unclear. Although there are a number of unresolved questions as regards educational standards, they are expected to improve the overall quality of education.