



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Evaluación del curriculum y formación del profesorado: fundamentación de una propuesta

Juana M^a Sancho Gil

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



**EVALUACION DEL CURRÍCULUM Y
FORMACION DEL PROFESORADO:
FUNDAMENTACION DE UNA PROPUESTA.**

Tesis doctoral presentada por:

Juana M^a Sancho

Juana M^a Sancho Gil

En la facultad de Psicología de la Universidad
de Barcelona

Dirigida por:

Dr. César Coll Salvador

Octubre, 1987

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA



0700297075

Dedicatoria

A quienes la lejanía de los puestos de poder les lleva a simplificar los procesos sociales y a descuidar los detalles de la cotidianidad.

A todos los profesores y alumnos que llenan de sentido el entramado del sistema educativo. A los que se aburren o 'pasan'. A los que se entusiasman y apasionan. A los que se desesperan.

En realidad no sustentaban ninguna ideología: cualquier intento de racionalizar su actitud era mal recibido; habría supuesto a sus ojos poner en tela de juicio lo recto, lo justo y lo necesario de esa actitud, una brecha en el orden natural de las cosas. Que se justificuen otros, decían: a nosotros no nos hace ninguna falta porque tenemos la razón. Toda innovación, aunque coincidiera con sus intereses les horrorizaba; aceptarla les parecía un suicidio. En este terreno toda discusión con alguno de ellos resultaba imposible.

E. Mendoza (1986) .La ciudad de los prodigios.

INDICE GENERAL DE LA TESIS

1. INTRODUCCION.....	11
1.1.El por qué de una elección.....	11
1.1.1. El ámbito de lo profesional.....	11
1.1.2. Las reformas de la enseñanza primaria y secundaria.....	16
1.2.Acotamiento del problema.....	18
1.3.Organización general.....	20
I. EL CONTEXTO GENERAL DEL PROBLEMA.....	22
I.1. El tema de la educación.....	22
I.1.1. El carácter socio-político de la educación institucional...	23
I.1.2. La educación como control o como promoción psico- socio-cultural: un dilema insoluble.....	26
I.1.3. La 'crisis' de los profesores.....	29
I.2. Las ciencias sociales.....	31
I.2.1. Aproximación a una problemática.....	31
I.2.2. Investigación, conocimiento y cambio.....	34
I.2.3.La perspectiva naturalista en Ciencias Sociales: ¿Sólo un problema metodológico?.....	38
I.2.4. Los paradigmas en los estudios en torno al tema de la educación.....	44
I.2.4.1. Investigación sobre educación o investigación educativa...	45
I.2.4.2. Los paradigmas racionalista y naturalista.....	47

I.3. Implicaciones del desarrollo de los movimientos-tendencias en el campo de los estudios sobre el curriculum	56
I.4. Aproximación a la problemática de la evaluación como investigación.....	59
I.5. Aproximación a la evaluación de la innovación en el centro y el desarrollo profesional de los enseñantes.....	60
II. DEFINICIONES Y DELIMITACIONES.....	63
II.1. Cuestiones en torno al curriculum.....	63
II.1.1. El valor de las conclusiones como planteamiento.....	63
II.1.2. El largo camino de una idea.....	65
II.1.2.1. El tema del curriculum en el Estado español.....	67
II.1.3. ¿Qué se entiende por curriculum?.....	69
II.1.3.1. La óptica académica.....	69
II.1.3.2. El enfoque oficial.....	81
II.1.3.3. Desde la práctica.....	87
II.1.4. Decisiones en torno al curriculum.....	90
II.1.4.1. La visión del alumno.....	91
II.1.4.2. La sociedad.....	92
II.1.4.3. El conocimiento.....	95
II.1.4.3.1. Aproximaciones a la articulación del conocimiento....	97
II.1.4.3.1.1. Por disciplinas.....	99
II.1.4.3.1.2. Actividades e intereses.....	105
II.1.4.3.1.3. Temas o proyectos de trabajo.....	107

II.1.4.3.2. Implicaciones sobre la selección y articulación del conocimiento.....	109
II.1.4.4. El papel de las teorías de la instrucción.....	113
II.1.5. Los cambios en el diseño del curriculum.....	118
II.1.5.1. La planificación del cambio.....	119
II.1.5.2. El cambio social: un hecho continuo difícil de regular.	120
II.1.5.3. La teorización sobre el cambio.....	121
II.1.5.4. Estrategias de ejecución del cambio en el ámbito del curriculum.....	128
II.1.5.5. El cambio en acción.....	139
II.2. El profesor: formación y desarrollo profesional.....	145
II.2.1. El pensamiento del profesor y las teorías implícitas.....	146
II.2.2. La formación permanente del profesor.....	148
II.2.2.1. Modalidades de formación.....	149
II.2.2.2. Los profesores ante su formación.....	154
II.2.2.2.1. Valoración de la formación recibida.....	156
II.2.2.2.2. La mejora la práctica docente.....	160
II.2.2.2.3. Características de la formación según los profesores...	162
II.2.3. El profesor como profesional.....	165
II.2.3.1. Concepciones y perspectivas.....	165
II.2.3.2. La autoimagen de los profesores.....	170
II.2.3.3. Hacia la configuración del profesional de la enseñanza.	173
II.2.4. El desarrollo profesional.....	177
II.3. La evaluación del curriculum.....	182
II.3.1. El dilema de la evaluación en el ámbito de la educación.....	185

II.3.1.1. Aspectos del curriculum relacionados con la evaluación.....	186
II.3.2. Para qué la evaluación del curriculum.....	193
II.3.3. Antecedentes y evolución de los estudios de evaluación curriculum.....	197
II.3.3.1. Caracterización de los estudios experimentalistas.....	200
II.3.3.2. Más allá del experimentalismo: estudios eclecticos y holístico-decriptivo.....	205
II.3.3.3. Las implicaciones del clima político en el desarrollo de la evaluación del curriculum.....	212
II.3.3.4. La falta de tradición.....	217
II.3.3.5. Aproximaciones a la evaluación de la enseñanza en desde la Ley General de Educación.....	221
II.3.3.5.1. La evaluación de la reforma de las enseñanzas medias.....	225
II.3.4. Legislación, recomendaciones sobre la evaluación.....	229
II.3.5. La evaluación en los centros de enseñanza.....	238
II.3.5.1. Los profesores y los exámenes.....	245
II.3.5.2. Visión de los alumnos.....	246
II.3.6. La evaluación de la tarea del profesor.....	249
III. PERSPECTIVAS PARA UNA PROPUESTA DE EVALUACION.....	253
III.1. La evaluación del curriculum en el centro.....	253
III.1.1. Planteamientos epistemológicos y metodológicos.....	259
III.1.1.1. El estudio de casos.....	259
III.1.1.2. La investigación en la acción.....	264
III.1.1.3. La triangulación.....	269

III.1.1.4. Más allá de las técnicas de recogida de datos.....	272
III.1.2. Configuración "ideal" de la evaluación del curriculum en los centros.....	279
III.1.2.1. El rol del evaluador.....	283
III.1.2.2. Planificación: provisión de recursos.....	286
III.1.2.3. La puesta en marcha de la evaluación.....	292
III.1.2.3.1. Configuración del estudio.....	293
III.1.2.3.2. Un esquema de evaluación del curriculum en acción.....	298
III.1.2.3.2.1. Preguntas claves.....	298
III.1.2.3.2.1.1. ¿Que han aprendido los alumnos?.....	304
III.1.2.4. El posible y difícil papel de los componentes de los Equipos Psicopedagógicos.....	308
III.1.3. Dificultades generales de la propuesta.....	310
III.1.3.1. A modo de recapitulación.....	312
III.2. Una evaluación descriptivo-holística del contexto ecológico de la ejecución del curriculum en un centro....	316
III.2.1. La perspectiva unilateral de la evaluación.....	316
III.2.2. Características del estudio.....	318
III.2.3. Desarrollo del trabajo.....	319
III.2.3.1. El acto educativo (el curriculum en acción) como sistema.....	319
III.2.3.1.1. Descripción contextualizada de los elementos que configuran los metaprocesos (nivel 2º).....	321
III.2.3.1.1.1. El marco socio-cultural y familiar.....	321
III.2.3.1.1.2. Organización del centro.....	324
III.2.3.1.1.3. Articulación del curriculum.....	327

III.2.3.1.2. Descripción contextualizada de los elementos que configuran el nivel básico.....	331
III.2.3.1.2.1. La clase como unidad de interacción.....	331
III.2.3.1.2.1.1.El marco físico de la clase.....	332
III.2.3.1.2.1.2.El marco organizativo.....	334
III.2.3.1.2.1.3.El marco individual.....	336
III.2.3.1.2.1.3.1. El profesorado.....	338
III.2.3.1.2.1.3.2. Los alumnos.....	340
III.2.3.1.2.1.4. El marco interrelacional.....	344
IV. Las conclusiones como punto de partida de una línea de trabajo.....	348
IV.1. Factores que configuran el sentido de la propuesta.....	348
IV.2. Líneas de trabajo sugeridas.....	359
V. Bibliografía.....	362
Anexo I.....	391
Anexo II.....	402
Anexo III.....	403
Anexo IV.....	407
Anexo V.....	408
Anexo VI.....	409

INDICE DE FIGURAS, CUADROS Y TABLAS

Figura 1. Esquema de investigación basada en las decisiones del investigador.....	14
Figura 2. Factores susceptibles de informar la perspectiva de evaluación.....	191
Figura 3. Triangulación de participantes.....	271bis
Figura 4. Coordenadas que enmarcan las modalidades posibles de evaluación del currículum en función de los participantes y del foco de la evaluación.....	280
Figura 5. Formalización del acto educativo como sistema.....	282
Figura 6. Formas de organización de líneas de evaluación desde una institución.....	289
Figura 7. Autoevaluación del currículum en acción.....	301
Figura 8. Interrelación entre los ámbitos de estudio, legislación y desarrollo del currículum.....	360
Cuadro 1. Diferencias en los supuestos básicos entre los paradigmas racionalista y naturalista.....	48
Cuadro 2. Diferencias en las posturas que caracterizan a sus defensores entre los paradigmas racionalista y naturalista.....	50
Cuadro 3. Comparación de los criterios de credibilidad entre los paradigmas racionalista y naturalista.....	52
Cuadro 4. Comparación entre los modos racionalista y naturalista de credibilidad.....	53
Cuadro 5. Perspectivas diversas en el desarrollo del currículum como proceso de resolución de problemas.....	72
Cuadro 6. La planificación del currículum en el centro.....	88-89
Cuadro 7. Articulación de los conocimientos en el currículum por disciplinas; actividades e intereses; y temas o proyectos.....	98
Cuadro 8. El cambio social como problema de conocimiento: paralelismo entre las teorías de Piaget y Lewin.....	127

Cuadro 9. Los profesores, los alumnos, el conocimiento y las relaciones sociales de la enseñanza: un modelo ideal.....	166
Cuadro 10. Ambitos de la evaluación en relación a su objeto, los medios y los fines.....	189
Cuadro 11. Posiciones paradigmáticas en la evaluación de programas.....	201
Tabla 1. Opinión de los docentes acerca de la formación al iniciar el ejercicio profesional.....	391
Tabla 2. Valoración, en porcentajes, de las actividades por parte de los docentes que participaron en actividades de perfeccionamiento.....	392
Tabla 3. Propuestas para la mejora de la práctica docente.....	393
Tabla 4. Temas de interés en las actividades de formación.....	394
Tabla 5. Preferencias en el tipo de actividades que pueden ofrecer los CEP.....	395
Tabla 6. Opinión de los docentes acerca del carácter del perfeccionamiento.....	395
Tabla 7. Motivos por los que podría desistir de participar en un curso teórico-práctico.....	396
Tabla 8. Motivos por los que podría desistir de pertenecer a un grupo de trabajo.....	397
Tabla 9. Motivos por los que podrían desistir de participar en una experiencia de innovación en el aula.....	398
Tabla 10. Motivos/influencias para dedicarse a la enseñanza.....	400
Tabla 11. Opinión de los profesores acerca de los exámenes.....	399
Tabla 12. Opinión de los alumnos sobre las notas.....	247
Tabla 13. Personas que pueden evaluar la actividad del profesor..	399

Pues tanto como saber me gustadudar.
Dante Alligheri

1. INTRODUCCION.

1.1. El por qué de una elección

Un proceso y una circunstancia han dado forma al problema que planteo en este trabajo de Tesis doctoral. El proceso se refiere a mi propia trayectoria profesional en el mundo de la educación. La circunstancia a los aires de reforma que desde hace tres años soplan en el Estado español. Estos dos aspectos han de servir como punto de partida para explicitar los objetivos de este trabajo de Tesis.

1.1.1. El ámbito de lo profesional

En lo que se refiere a mi trayectoria profesional, desde que comencé a trabajar en el campo de la educación, simultaneando la docencia con el estudio y la investigación, ha habido un conjunto de temas que me han interesado sobre manera y cuyo seguimiento me ha llevado, de una u otra forma, a perfilar el ámbito de mi intervención profesional, así como la perspectiva de aproximación a los diferentes problemas planteados. Mi afán por poder entender/explicar mejor mi propio trabajo me ha llevado a centrarme en las siguientes temáticas:

(a) La problemática que se origina en torno al hecho social de la educación en cuanto deviene enseñanza institucional.

(b) La complejidad de los factores que interactúan en la configuración de situaciones de enseñanza/aprendizaje.

(c) El proceso de adquisición de los nuevos conocimientos y el cómo se integran/utilizan en la práctica.

La Psicología que estudié en la Facultad, al igual que a Sève (1972) "me decepcionó en su conjunto", no solamente porque "sólo encontré rigor científico en el estudio de objetos por completo impersonales, sin advertir en ella nada que mostrase una relación concreta con problemas de la vida real, y ante todo de la mía", sino porque el rigor que encontré estaba demasiado dominado por el aparato estadístico. Que se preocupaba tanto de comprobar las hipótesis, controlar las variables, pasarlas por el tamiz de las fórmulas matemáticas, de la validez y fiabilidad estadística y de la generalización, que difícilmente se planteaban problemas que "valiesen la pena". Eso en lo que se refiere al plano teórico, de construcción de conocimientos sobre el objeto fundamental de la Psicología: la conducta humana, así, en abstracto. Porque en el terreno práctico, es decir, en la adquisición de metodologías científicas (así en plural) que me permitiesen conocer "la realidad" para poder "intervenir" en ella, no tuve experiencia alguna. Y esta carencia avivó mi curiosidad.

El estudio de diferentes perspectivas de la Psicología, sobre todo la Ecológica, me afianzó intuiciones. En mi experiencia profesional había coincidido con las aportaciones de Barker, Dembo y Lewin (1937, 1941) sobre la dificultad de generalizar a situaciones reales las conductas encontradas en el laboratorio y el valor que en los estudios sobre conductas molares poseen las situaciones en las que el investigador

introduce registros narrativos detallados sobre la conducta (Hernández, 1985). También coincidí con Brofenbrenner (1976) en su enunciado, casi axiomático, de que para intentar entender algo hay que intentar cambiarlo¹. Y Cronbach (1975) me ayudó a articular que, ya que cada contexto es empíricamente indefinido y por ello, teórica y cualitativamente distinto, la meta primaria de la ciencia social sería la interpretación dentro del contexto y no la generalización. Posición que aboca, casi irremisiblemente, hacia el estudio de casos.

De aquí el sentido y la perspectiva de investigación que he ido siguiendo. Desde mi interés por los los fenómenos que se producen en el aula (Sancho y Hernández, 1981); el pensamiento de los profesores sobre lo que los alumnos deberían saber al acabar un ciclo del sistema educativo (Hernández y Sancho, 1981; Sancho, 1982a); la importancia de las vivencias y los concimientos previos para cualquier proceso de instrucción (Hernández y Sancho, 1983); la importancia del contexto cultural y de la política educativa a la hora de impulsar un cambio, en este caso de código lingüístico (Sancho, 1982b; 1983); la importancia de la experiencia escolar/cultural en el abandono del sistema educativo por parte de los jóvenes (Sancho, 1984); hasta la necesidad de dejar de abordar los problemas educativos desde una perspectiva reduccionista que pueda distorsionar todo planteamiento (Sancho, 1987).

En el fondo del planteamiento de mis trabajos anteriores ha estado siempre la preocupación, difícilmente satisfecha, de saber el valor de

¹En este artículo, en el que Brofenbrenner tratar de fundamentar teóricamente la necesidad de ir más allá de la observación, sobre todo de aquellas cosas que parecen más obvias, las que están próxima a nosotros y nos parecen más cotidianas, cuenta como un profesor suyo en Harvard le dió la respuesta: "Brofenbrenner, si usted quiere entender algo, intente cambiarlo" (p.164).

los conocimientos aportados para los profesores y alumnos involucrados en los problemas estudiados. A pesar de haber utilizado prácticamente en todos una perspectiva que intentaba incorporar a los profesores (fig. 1), los estudios, que despertaban el interés y contaban con la colaboración de los mismos, en definitiva habían sido planteados y seguidos por el investigador. Se basaban en problemas que éste se planteaba y que hasta lograba contar con el beneplácito de profesores, aunque no se implicasen en los procesos metodológicos y epistemológicos del estudio. El/los profesores recibía/n la devolución, los resultados, la conceptualización del problema, pero la discusión, contraste o confrontación era difícil de conseguir.



Fig. 1 Esquema de investigación basada en las decisiones del investigador .

Parece existir la evidencia de que los resultados de las investigaciones en educación² han transformado de forma significativa la práctica en la Escuela (Gimeno, 1983a; Travers, 1983), pero se sabe muy poco, en realidad, a pesar del desarrollo experimentado en los últimos años en la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor, cómo los profesores hacen suyos los nuevos descubrimientos, no sólo desde el discurso, sino también desde la práctica, es decir, cómo incorporan en su trabajo cotidiano los conocimientos que han sido yendo elaborados por los investigadores.

Una posible vía de trabajo que pudiera reducir la ineludible brecha la vislumbré en la nueva/clásica metodología de resolución de problemas de forma reflexiva, en la acción. Es decir, en la Investigación en la Acción, que se define como el estudio de una situación social con el fin de mejorarla (Lewin, 1946; Corey, 1953; Elliott, 1978a; Cohen y Manion, 1980). En la propuesta surgida de un potente y original movimiento de desarrollo del curriculum, en Gran Bretaña, que reivindica la figura del profesor-investigador (Stenhouse, 1975; Gimeno, 1983b; Ebbutt y Elliott, 1985). Y en las tendencias alternativas de evaluación del curriculum (Hamilton, et al. 1977, Elliott, 1981a; 1981b; Holly, 1986).

² Me refiero con este término no sólo a las investigaciones llevadas a cabo directamente dentro de las aulas, sino a todos aquellos conocimientos que desde la Filosofía, la Psicología, la Lingüística....o las Ciencias Políticas han podido contribuir a aumentar el acervo de conocimientos sobre las situaciones de enseñanza/aprendizaje, en toda su extensión, desde su concepción en la política educativa, a su ejecución en un aula concreta.

1.1.2. Las reformas en la enseñanza primaria y secundaria.

Por circunstancias que sobrepasan el ámbito meramente escolar, desde hace tres años, se está experimentando una reforma del ciclo superior de la EGB y de parte de la Enseñanza Media. El aspecto que más me interesa de esta reforma es su énfasis en el tema del diseño y desarrollo de los currícula (NEC, 1985; 1987; Coll, 1986; Gobierno Vasco, s/f.). Al ponerse en práctica la LGE, que introdujo por primera vez el tema, nunca se pusieron los medios para que los cambios planificados en el ámbito del curriculum pudiesen tener en la práctica un impacto que estuviese en consonancia con la filosofía de la ley, a pesar de haber desplegado una gran cantidad de legislación al respecto. Es uno de los casos más flagrantes de divorcio entre el discurso de la administración y sus realizaciones en la práctica, de la historia de la educación.

Todo cambio, impuesto o pactado, representa una inadecuación profesional para la persona que ha de llevarlo a cabo. Esta situación suele provocar actitudes residuales, en palabras de Pareto (Finer, 1966), que llevan a los implicados a pensar que lo anterior era de mejor calidad³. Por otra parte, parece vislumbrarse una cierta tendencia a la "pendularidad" o a la "circularidad". Es decir, a momentos de apertura de metodologías de enseñanza, suelen seguir movimientos de recesión, de búsqueda de las 'esencias' tradicionales.

De los trabajos sobre cómo se producen los cambios educativos (Scotford-Archer y Vaughan, 1979; Sancho, 1981), unido a una serie de estudios

³ No hay más que pensar en el fenómeno reciente de la LGE, que es ahora cuando se le comienzan a ver "sus virtudes".

realizados sobre el 'fracaso' de muchos proyectos de cambio realizados en los años 70 (Fullan y Pomfret, 1977) y de la identificación y el análisis del éxito y la eficacia en las escuelas (Crandall et al., 1983; Fullan, 1982; 1985; Humberman y Miles, 1984; Reynolds, 1985) surge la idea de que el tema de la investigación educativa y la formación del profesorado habría de tener una importancia fundamental, en toda reforma de la enseñanza que quiera implicar un cambio cualitativo en los procesos de la misma.

Por último, la tan presente y cercana experiencia de intento de reforma educativa propugnada por la LGE, sobre todo a la luz del aparente 'fracaso' de los alumnos (a juzgar por los porcentajes de suspensos) cuya evaluación está fuertemente basada en el sistema de exámenes, pese al volumen de legislación y recomendaciones desarrolladas al respecto y la amplitud de su concepción, como veremos más adelante. Y la perspectiva adoptada por la mayoría de los trabajos de "evaluación" que se han llevado a cabo (Marín et al., 1986; Benito, 1985; Garanto et al., 1985), me han llevado a plantearme una serie de interrogantes (actividad fundamental para generar conocimiento) y a proponerme un determinado problema como trabajo de Tesis.

Los interrogantes que, como es obvio, no intentan ser respondidos directamente en este trabajo, se articulan en torno a los siguientes puntos:

¿Por qué existe esa relativa indiferencia de la Escuela a los conocimientos elaborados desde las investigaciones producidas por la denominadas Ciencias de la Educación?

¿Es imposible un conocimiento acumulativo sobre las situaciones de enseñanza aprendizaje?

¿Cómo se puede convertir el conocimiento producido desde las distintas ciencias de la educación en acción?

¿Qué papel pueden jugar las teorías implícitas de los profesores, administradores, etc. en el desarrollo de su tarea profesional?

¿Puede la evaluación del curriculum (como desarrollo de la acción educativa) constituirse en una base de elaboración de conocimientos sobre las situaciones de enseñanza/aprendizaje y repercutir en la mejora profesional del profesor?

Y el problema se explicitará en el siguiente apartado.

1.2. Acotamiento del problema

Gran parte de las investigaciones llevadas a cabo en el contexto escolar: estudios presagio-producto (Nash, 1973); estudios proceso-producto (Eggleston et al., 1975; Brophy y Evertson, 1976; Berliner y Rosenshine, 1977) estudios descriptivos (Duthie, 1970); estudios experimentales, etc., sean explícitamente evaluativos o no intentan, en definitiva, dilucidar cuales son los resultados de las acciones educativas. Desde mitad de los 70, sin embargo, algunas perspectivas de investigación han comenzado a plantearse la necesidad de tener en cuenta no sólo los logros realizados por los alumnos, medidos en general mediante pruebas estandarizadas más o menos sofisticadas, sino también de la calidad de

las interacciones pedagógicas producidas en la ejecución de la planificación educativa (Doyle, 1979; Ebbutt y Elliott, 1985).

El aparente fracaso de muchos de los planes de innovación, algunos de gran inversión económica, llevados a cabo desde principios de los 60, sobre todo en el área anglosajona y la constatación de que la producción de conocimientos en el ámbito de las transmisiones educativas, no parecía afectar la práctica de la gran mayoría de los enseñantes, ha propiciado la reflexión de algunos autores sobre la necesidad de:

- 1) Considerar la complejidad de los fenómenos que se producen en el contexto escolar susceptibles de informar la calidad de los intercambios educativos y, por tanto, de los logros realizados por los alumnos y del desarrollo profesional del profesor.

- 2) Complementar los conocimientos elaborados por la investigación básica sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje con conocimientos contruidos a partir de la acción, que puedan ser revertidos en la misma (investigación sobre educación/investigación educativa).

- 3) Reducir la brecha discurso/práctica y teoría/práctica propiciando la conducta reflexiva de los profesores y de los alumnos sobre sus acciones involucrándolos en el desarrollo de investigaciones educativas.

Desde esta perspectiva, la propuesta que intenta desarrollar mi tesis, sin detrimento de otras tendencias y trabajos de investigación y evaluación, es:

La evaluación de la ejecución del currículum en los centros de enseñanza puede constituirse en un importante instrumento de análisis y explicación de la práctica de profesores y alumnos, que aumente el volumen de conocimientos sobre casos particulares y ayude a detectar las problemáticas educativas que se sitúan más allá de la competencia de los centros, para lo que fundamento, discuto y propongo, más que un modelo, una estructura de actuación que facilite a los profesores y a los evaluadores este tipo de trabajo.

1.3. Organización general

Este texto consta de tres partes diferenciadas, pero profundamente interconectadas..

La primera parte es una preparación teórica que sirve de base y articulación de todo el desarrollo posterior. En ella se plantean dos tipos de problemas. En primer lugar, se trata el punto de tensión tradicional y hoy por hoy sin solución, de la función del sistema educativo en las sociedades con un elevado nivel de sofisticación socio-económica; junto con una visión aproximativa de la problemática del profesorado. Y, en segundo lugar, se aborda la problemática propia de las Ciencias Sociales como base de la opción metodológica que he escogido.

La segunda parte recoge la fundamentación de la propuesta a partir de la discusión de las concepciones y planteamientos de los conceptos claves de este estudio: curriculum; innovación/cambio; formación del profesorado y desarrollo profesional y evaluación del curriculum.

En la tercera parte se propone una estructura metodológica que permita a los profesores, preferiblemente con la ayuda de un evaluador externo o con la de algún otro profesional de la enseñanza (psicólogo/a, pedagogo/a, psicopedagogo/a, evaluador, compañero de trabajo, etc.) abordar desde la acción, desde una perspectiva naturalista y mediante la metodología de estudio de casos, la evaluación de la ejecución de su propio curriculum. Para acabar con un ejemplo de estudio de caso en un centro de bachillerato, desde una de las muchas opciones posibles presentadas. El estudio consiste en la evaluación holístico-descriptiva del contexto ecológico de la ejecución del curriculum.

Dios no juega a los dados con el Universo.
Albert Einstein.

Dios no sólo juega a los dados, sino que a veces
los arroja a donde no pueden verze.
Stephen Hawking

I. EL CONTEXTO GENERAL DEL PROBLEMA

I.1. La educación como tema de conocimiento.

El proponerse como trabajo de tesis ofrecer un esquema de trabajo que posibilite la evaluación de la ejecución del curriculum, en un determinado contexto, como herramienta que permita a los profesores conocer mejor su propia actuación y la de los alumnos, para poder explicarse mejor los fenómenos que se originan en las interacciones educativas y favorecer su desarrollo profesional, requiere, si no se quiere correr el riesgo de caer en un 'ilusionismo investigador' de convertir la investigación educativa en la panacea universal de la innovación con cambio, un repaso necesariamente breve de los grandes problemas que se encuentra la educación actual.

Esto será el contenido de los primeros puntos de esta primera parte. En los siguientes, con el fin de poner las bases epistemológicas de la perspectiva o paradigma de investigación en la que se sitúa este trabajo, se perfilará la problemática actual de las Ciencias Sociales. Asimismo se argumentarán las ventajas y dificultades del paradigma naturalista en investigación educativa.

I.1.1. El carácter socio-político de la educación institucional.

Como toda actividad humana sujeta a intereses, no siempre convergentes, la educación institucional, además de encontrarse con la complejidad propia de todo comportamiento individual y/o colectivo, está sujeta a condicionamientos de todo tipo, que han sido ampliamente estudiados por la Sociología de la Educación (Young, 1971; Baudelot y Establert, 1975; Bowles y Gintis, 1976; Fernández de Castro, 1977; Husén, 1979; Giroux, s/f) pueden servir como referencia no exhaustiva). Toda toma de decisión en temas educativos, desde la cantidad de recursos disponibles (Eggleston, 1977) pasando por la formación inicial del profesorado, la cantidad de años de enseñanza obligatoria o la carrera docente, incluso la adopción de un determinado modelo de enseñanza⁴ tiene un componente político importante y unas repercusiones difíciles de deslindar en la práctica educativa.

Este carácter socio-político de la educación no es sólo privativo de las decisiones que pueden ser tomadas por la administración o por grupos con poder social. Bruner (1972) cuando argumenta la necesidad de elaborar una teoría (general) de la instrucción no deja de mencionar y enfatizar el carácter claramente cultural, ideológico y político de tal empresa.

Incluso el estudio de problemas básicos de la Psicología, como la inteligencia, por ejemplo, con la extensión de la escolaridad obligatoria

⁴ La expansión del modelo de enseñanza propuesto por Skinner, sobre un modelo de enseñanza basado en las teorías conductistas del aprendizaje, a finales de los años 50, fue ampliamente favorecido por el clima creado en los EEUU, por el lanzamiento del primer satélite al espacio por los rusos. Se comenzó a revisar el sistema educativo americano, que no parecía capaz de producir científicos y técnicos de calidad, mientras se repetía la frase: "O enseñamos matemáticas a nuestro hijos o les enseñaremos rusos" (de Castro, 1973, p.7). Quizás algo parecido este ocurriendo en estos momentos con el tema de la utilización de la Informática en la enseñanza.

a capas cada vez más amplias de la población, que ha supuesto una progresión geométrica del 'fracaso escolar', ha tenido que ser reformulado (Salvat, 1972 y todos los estudios en torno al los estilos cognitivos, Carretero y Palacios, 1982) a riesgo de adoptar posturas reduccionistas o, en el peor de los casos, pasadas por el tamiz de los prejuicios culturales, de clase, de raza, de sexo, etc.

El sistema educativo no es un fenómeno natural y constante. Es una construcción social artificial que puede, por una parte, servir a intereses muy dispares siendo, por la otra, difícil de prever y planificar los resultados que se quieren obtener.

"Puede muy bien ser que uno de los criterios o pruebas de un sistema educativo es que sus resultados son relativamente impredecibles" (Bernstein, 1973 p 84).

Como construcción social se enfrenta a una problemática compleja que él mismo en parte crea debido a:

- (a) Su carácter dinámico y, en ocasiones, partidista o claramente interesado⁵.
- (b) Su estructuración no garantiza que pueda satisfacer las necesidades y/o aspiraciones de todos los grupos que forman la sociedad.
- (c) Cada individuo o grupo plantea unas expectativas diferentes.

⁵ A pesar de las constantes 'quejas' por el coste económico que representa la Escuela y, según opiniones cada vez más extendidas, la pobreza intelectual y humana de sus resultados, no existe gobierno o grupo de presión que pudiendo tomar decisiones sobre la educación, deje voluntariamente de hacerlo.

(d) Cada individuo o grupo conceptualiza sus objetivos, realizaciones y problemática de distinta forma.

Su carácter abiertamente social y opinable lleva a que todos, profesionales y profanos, puedan tener una opinión sobre cómo debe funcionar la Escuela⁶, cómo habría que tratar a los alumnos, e incluso en ocasiones a los profesores, y qué se debería enseñar. Sin embargo, a pesar de los importantes avances llevados a cabo por la investigación básica y aplicada en educación, sobre todo en torno a las distintas innovaciones curriculares desde principios de los años 60, las decisiones sobre qué hay que enseñar (máxime en el momento actual) cómo hay que tratar a los alumnos para que su desarrollo personal (o su adaptación socio-laboral) sea el óptimo y sobre cómo ha de funcionar la Escuela para que cumpla con sus objetivos, siguen constituyendo una problemática importante que no parece, a corto plazo, de fácil solución.

Si unimos a lo anterior el hecho de que las calificaciones recibidas en la Escuela, que no necesariamente reflejan la capacidad de los alumnos para 'enfrentarse a la vida', los conocimientos asumidos, etc., juegan un papel importante, tanto en la autoimagen del alumno (Bloom, 1979) como en su promoción socio-laboral, el panorama, complejo de por sí, se complica hasta tales cotas que lleva, en ocasiones, a hacer pensar si realmente es posible una transformación no inercial del sistema educativo.

Tradicionalmente la Sociología de la educación ha centrado el punto de tensión del carácter político social de la educación en el dilema de la educación para el individuo o para la sociedad.

⁶ A partir de aquí utilizaré Escuela, con mayúscula, para referirme a los centros de primaria y secundaria.

I.1.2. La educación como control o como promoción psico-socio-cultural: un dilema insoluble.

Todas las formaciones humanas con un mínimo de organización social tienen establecido con mayor o menor burocracia o sofisticación un sistema educativo que garantice la perpetuación/evolución de los propios valores. El hecho educativo parece fundamental para que el individuo pueda alcanzar su madurez humana, tanto en el terreno de lo personal como en el de lo social (Bruner, 1971). Sin embargo, el conflicto entre individuo y sistema educativo, es relativamente reciente.

En primer lugar, porque el concepto de educación ha ido siempre ligado al tipo de organización socio-cultural de la sociedad, que se ha ido dotando, con más o menos fortuna, de recursos para conservar el equilibrio de los roles establecidos. En las sociedades de tipo rural, organizadas mediante lazos de solidaridad orgánica (Durkheim, 1964) el conflicto no tenía sentido ya que el rol venía dado socialmente, así como la posibilidad de acceso al 'saber'. Cuando las sociedades, mediante los procesos de urbanización e industrialización, cambian sus lazos de solidaridad orgánica por los de solidaridad mecánica, que posibilita las formas organizativas democráticas y la promoción social mediante el acceso a la cultura dominante, el sistema educativo pasa a ser un objetivo para los grupos tradicionalmente desheredados, a la vez que un sistema de control (Jones y Williamson, 1979; Morel, 1973).

Los cambios sufridos por la sociedad como consecuencia de los procesos de urbanización e industrialización, sobre todo después de la segunda guerra mundial, dieron a la Escuela, un papel cada vez más protagonista, pero a

la vez, más difuso (Sancho, 1982). Se empieza a suponer que debe suplir todo aquello que la familia o la comunidad/sociedad no puede ofrecer a los ciudadanos más pequeños. Esto en el plano personal. Pero además, también ha de preparar a los alumnos a "adaptarse críticamente" (binomio que comporta una clara tensión) al mundo adulto del trabajo, que no es precisamente un modelo de armonía individuo-sociedad.

Por otra parte, el desarrollo de la sociedad postindustrial, que ha trastocado el sistema laboral, creando nuevas necesidades (Toffler, 1980; Castells, 1984) ha puesto al descubierto que en realidad por preparación 'para la vida' se entendía 'preparación para el trabajo'. En los años 60, época caracterizada por la expansión económica y el pleno empleo, en la escuela parecía triunfar el discurso del desarrollo personal 'integral' y de la crítica al orden establecido. El fantasma de la crisis de mitad de los 70, impulsó el discurso propugnador de la necesidad de desarrollar las habilidades de los niños/jóvenes que les permitan aproximarse al mundo con un máximo de éxito laboral. Cuando se vislumbra una sociedad con menos trabajo, la Escuela comienza a pensar en su rentabilidad en términos de consecución de empleo (Bernstein, 1983)⁷.

Actualmente, aunque muchos profesores, sobre todo de enseñanza media y superior, contrarrestan la disyuntiva asegurando que ellos se limitan a transmitir unos conocimientos sin más, distintos estudios realizados desde la Sociología del Conocimiento (Bourdieu, 1967; Young, 1971; Keddie, 1971; Bernstein, 1971; 1975; Perrenoud, 1982; Gordon, 1984) sugieren que la forma de seleccionar, articular, transmitir y evaluar los

⁷ Seminario sobre "Las transmisiones educativas" organizado por el ICE de la Universidad de Barceolna.

contenidos del curriculum escolar, así como su ejecución particular en un determinado contexto (Apple y King, 1983) tiene una importancia considerable en el desarrollo personal-intelectual del alumno, su forma de aproximarse al conocimiento en la vida cotidiana y su propio éxito/fracaso dentro del propio sistema escolar.

El problema clave que tiene planteado el sistema educativo actual es poder determinar sus propios objetivos, en los que las necesidades de desarrollo personal y social puedan encontrar su equilibrio, y poder articular las vías necesarias para estar en condiciones de alcanzar estos objetivos.

Este conflicto es especialmente grave porque no parece fácil que los distintos grupos implicados que detentan más o menos poder puedan llegar a un acuerdo entre . Incluso en un sistema educativo centralizado como el nuestro, en el que objetivos, directrices, recomendaciones y hasta materiales curriculares vienen homologados desde la administración, los mismos encargados de elaborar estos objetivos, directrices, recomendaciones y materiales pueden tener ideas muy diferentes. Y este es un primer estadio.

El segundo se refiere a la dificultad de ejecutar los proyectos educativos, tal y como fueron planteados⁸ . Sea porque no se dan las condiciones necesarias para poder alcanzar las metas pretendidas. Sea porque no sabemos exactamente cuales han de ser estas condiciones.

⁸ Torsten Husén, reconocido educador sueco que ha participado en casi todos los planes educativos propiciados por organismos internacionales, decía en una conferencia dada en Barcelona, en abril de 1987, que después de trabajar durante 40 años como científico social había aprendido que era imposible 'reconocer' el plan que uno ha elabora cuando éste se pone en práctica.

Las teorías psicológicas del aprendizaje, llevadas al terreno de la práctica, han generado distintos modelos de enseñanza, (Coll, 1980a; Joyce y Weil, 1980). La corriente de investigación educativa (Elliott, 1978a; 1978b; Galton et al., 1980; Woods, 1986) que estudia *in situ* los problemas planteados por las distintas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje, ha comenzado a aportar conocimientos 'en profundidad y detalle' de los factores que interactúan en los procesos que se desarrollan en la Escuela. Sin embargo, estamos bastante lejos de haber resuelto el tema de la educación escolar. No sólo en lo que se refiere a las cuestiones de tecnología de la educación sino, y sobre todo, a las que tienen que ver con los problemas básicos del para qué.

I.1.3. La 'crisis' de los profesores.

La profesión de enseñante no tiene un reconocimiento social ni económico (Ena, 1982; MEC, 1986) que compense a los profesores de un trabajo cada día más exigente y problemático. La Escuela, más que ninguna otra institución educativa, recoge todos los problemas de la sociedad postindustrial (aumento artificial de los años de escolaridad obligatoria; desmotivación de los alumnos por falta de perspectiva de futuro, etc. etc.). Los profesores tienen que desempeñar funciones que no coinciden con su idea de enseñanza⁹, lo que viven como una desvalorización profesional.

⁹ La sensación de frustración de muchos profesores, sobre todo de los profesores del ciclo superior de la EGB, de FP y de BUP, por no poder dar las clases "al nivel que les gustaría y motivaría, es un hecho constatable en cualquier centro o donde se reúnan varios profesores.

Desvalorización que no encuentra compensación en las disposiciones administrativas respecto a los temas de la enseñanza. El discurso oficial que magnifica la importancia de la educación tiene como práctica paradójica una provisión de fondos siempre deficitaria y exigua que conlleva: condiciones de trabajo imposibles; salarios no equiparados siquiera a los que perciben otros funcionarios de igual categoría profesional; dificultades para la autoformación...

Y que tampoco encuentra su contrapunto, sobre todo en las zonas urbanas, en las esferas cultural y socialmente dominantes en las que se reconoce al 'creador' (diseñadores, artistas, científicos...) pero donde el profesor, dado el carácter de reproducción y no creación del conocimiento que tiene la Escuela, es visto más como 'un obrero especializado' que como un profesional creativo.

La disposición de los profesores en estas circunstancias a introducir cambios que supongan variar sus rutinas, con el aumento adicional de trabajo e inadecuación que esto supone, no parece la óptima. A pesar de que existen una buena cantidad de profesores preocupados y entregados a su trabajo (MEC, 1986) un ambiente de 'frustración' es el peor telón de fondo para cualquier intento de mejora en la enseñanza.

I.2. Las Ciencias Sociales.

I.2.1. Aproximación a una problemática.

Las Ciencias Sociales (CCSS) que estudian al hombre y sus múltiples interacciones con su medio, tienen una problemática muy particular que las hace especialmente interesantes.

Según sugiere Foucault, las CCSS ocupan, en el conjunto de las disciplinas científicas, el intersticio entre el saber formal, fáctico y filosófico.

"Situación espacial que configura su grandeza y su miseria, sus posibilidades y límites y, en definitiva, su complejidad." (Pérez Gómez, 1978, p.66).

Pero además, en su problemática epistemológica y metodológica y su propio carácter explicativo intervienen una serie de factores.

1) Su objeto de su estudio no suele ser tal objeto sino un 'sujeto' o conjunto de ellos, o situaciones creadas por sujetos. De este modo el objeto de estudio, además de ser 'consciente' de sí mismo, es dinámico. Si elevamos el tiempo histórico del estatus de constante al de variable, tal como hace Cronbach (1975) se destruye la suposición de la uniformidad de la naturaleza tal y como es ejercida por algunas investigaciones.

"El objeto modelo de las Ciencias Sociales¹⁰ no puede inspirarse en la figura de los objetos sólidos con aristas nítidas, precisas y duras, sus interacciones repetitivas, sus movimientos regulares, sino que debe mirar hacia los objetos fluyentes, desordenados, sin bordes definibles. Su mundo no es el del cristal o hielo con formas regulares y predictibles, no es el equilibrio frío de la materia inerte, sino el de las llamas y el del fuego con sus contornos indefinibles, la aleatoriedad de sus brotes, su mundo es el de la *caótica creatividad* de la vida. Por tanto, *la ciencia moderna no es su ciencia*". (Ibañez, 1982, p.165).

2) El hecho de que los sujetos de las investigaciones sean seres conscientes lleva a que los resultados de las mismas puedan ser contestados por los objetos de estudio. Que la tierra dejase de ser el centro del universo, tuvo más repercusiones en el grupo social para el cual este hecho constituía una legitimación de su poder y sistema de creencias, que para la propia tierra. El conocimiento generado sobre conductas individuales y/o colectivas, en interacción con el medio, que devuelva a los sujetos implicados imágenes de sí mismos que no reconocen, pueden ser fuertemente cotestado, desvalorizado o incluso prohibido.

"El investigador de Ciencias Naturales explora un campo que no significa nada al respecto para las moléculas, átomos y electrones. Por el contrario, el sujeto del mundo en el que el investigador educativo está interesado está compuesto por personas y es esencialmente significativo. Este mundo está estructurado de forma subjetiva, teniendo significados particulares para sus integrantes. La tarea del investigador educativo es a menudo explicar los medios mediante los cuales un mundo social ordenado se ha establecido en términos de sus significados compartidos." (Schutz, 1962, en Cohen y Manion, 1980, p.103)

3) Los resultados de las investigaciones pueden tener un efecto contraproducente sobre las personas o grupos implicados sea

¹⁰ Psicología Social, en el original

intrínseca (mientras se realiza la investigación) o *extrínsecamente* (utilización de los resultados).

"Una escuela mantiene que la preocupación sobre los perjuicios en investigación social está mal enfocada, porque en realidad se producen muy pocos. Puede haber quizás egos ocasionalmente magullados, incomodidad temporal, resentimiento e irritaciones menores¹¹. Otros ven un abanico más amplio de daños potenciales, incluyendo daño físico, estrés emocional, daño en la imagen de grupos minoritarios y aumento del cinismo en la sociedad en general." (Warwick, 1982, p.101).



4) La publicación de datos, informes, etc. puede llegar a influir, no siempre positivamente, en la conducta posterior de las personas implicadas.

5) Los resultados de las investigaciones, y esto sólo sucede en las CCSS, pueden ser utilizados para fines totalmente ajenos a las intenciones o voluntad del investigador¹².

6) La propia credibilidad/generalización de los resultados obtenidos por las investigaciones en CCSS, marca la limitación y amplitud de las mismas. Problemática que Shipman (1985) articula en torno al método utilizado; el reflejo de la realidad estudiada; la pertinencia de los resultados más allá de la investigación actual y los detalles para poder valorar la forma mediante la cual la credibilidad fue producida.

¹¹ Efectos que pueden ser desastrosos en el contexto de un centro educativo, por ejemplo.

¹² Gobiernos con tendencia a restringir el gasto público en temas de tipo socio-cultural han justificado el recorte de los presupuestos educativos en los 80, basándose en estudios del tipo de los realizados por Jencks et al. (1972) Jensen (1968; 1969) o desde la Sociología radical de Bowles y Gintis (1976)

Otro punto a tener en cuenta es el tema fundamental de transformar los conocimientos elaborados por las diferentes disciplinas. El aumento del conocimiento en general, tanto en Ciencias Naturales como en Ciencias Sociales o Humanas, no implica automáticamente la resolución de los problemas de la humanidad o de un determinado grupo. En ello confluyen otros muchos factores e intereses.

"Desde un punto de vista puramente técnico, sabemos lo bastante para producir alimento para cada boca hambrienta; sabemos cómo eliminar los embotellamientos del tráfico; conocemos el sistema de fabricar coches prácticamente indestructibles, lavadoras, casas y muchos otros objetos capaces de durar cien o más años; sabemos como construir ciudades enteras a prueba de inundaciones.

¿Por qué no hacemos estas cosas?

Porque, hoy, no son económicamente aconsejables." (Radir, 1964, en Aptheker, 1972, p.41).

No me atrevo a afirmar que hoy las CCSS tengan, ni teórica ni tecnológicamente hablando, respuestas para solucionar los problemas vitales de los individuos en la/s sociedad/es, pero si las tuvieran ¿tendríamos que llegar a la misma conclusión a la que llegaba Radir en los años 60?

I.2.2. Investigación, conocimiento y cambio.

El punto que centra toda la discusión y que es eje fundamental de este trabajo de tesis es la separación que se suele dar entre los conocimientos producidos por las CCSS, en general, las Ciencias de la Educación, en particular, y las prácticas de los profesionales.

Tal como hemos dicho antes, el aumento de los conocimientos sobre los fenómenos, físicos o sociales, no implica automáticamente un

cambio cualitativamente positivo, incluso, a veces puede resultar en algo totalmente negativo, al menos para ciertos grupos.

Sin embargo, los conocimientos producidos por las Ciencias Sociales, tienen unas características tan particulares, que vale la pena comentar.

En primer lugar, el *corpus* de conocimiento de cada una de las diferentes disciplinas, no sólo no tiene una apariencia articulada y acumulativa, sino que además, en el interior de las mismas disciplinas se pueden encontrar posiciones casi irreconciliables sobre determinados problemas. Lo que lleva a veces a posiciones casi de 'defensa religiosa', que parecen poco apropiadas para el talante científico que, por sistema, no habría de 'creerse' nada de manera definitiva.

En segundo lugar, en muchas ocasiones, el saber aportado por algunas disciplinas como la Psicología, la Sociología, la Antropología, etc. puede interferir en las 'creencias' de los individuos que, para no entrar en conflicto, los desechan con el argumento de que provienen de posturas 'ideológicas' determinadas o, si tienen poder, sencillamente los prohíben.

En tercer lugar, el hecho de que un individuo o grupo tenga asimilado el discurso de un determinado saber, no implica que éste pueda ser traspasado automática y simplemente a su comportamiento personal o profesional. Una persona sepa o no sepa la ley de la gravitación universal o el principio de Arquímedes, caminará por la calle con los pies físicamente en el suelo y flotará en el agua.

Aunque una persona "sepa" que las minorías de cualquier tipo no son, en principio, mejores ni peores que la mayoría, ni más ni menos inteligentes, no garantiza su comportamiento con estas minorías. O que un profesor haya estudiado durante la carrera que distintos alumnos tienen estilos diferentes de aprender, es condición necesaria, pero no suficiente, para que se refleje en su estrategia de enseñanza.

En el caso concreto de la educación, y esto es de importancia capital para la formación del profesorado, que un profesor sepa la materia que va a impartir, si bien es imprescindible, no es condición suficiente para lograr/propiciar el aprendizaje por parte de los alumnos. Pero todavía más, aunque haya estudiado las teorías evolutivas de Piaget y Wallon, conozca la importancia del medio para el desarrollo cognitivo de los alumnos y haya estudiado todos los modelos conocidos de enseñanza, no existe la seguridad de que su práctica docente sea mejor. En caso contrario psicólogos y pedagogos seríamos los mejores profesores y esto sabemos que no siempre es así.

Las razones son muchas y no vamos a intentar agotarlas, pero se aglutinarían en torno a los siguientes puntos:

- 1) La posible conexión entre los conocimientos y las teorías implícitas del profesor sobre los diferentes fenómenos que ocurren en el aula y en el centro.

2) El caracter 'emergente' de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, que dificultan la actividad reflexiva del profesor (Davies, 1973).

3) La carencia de 'herramientas', entendidas en el sentido foucaultiano de conceptos, metodos, explicaciones locales, etc., que ayuden a entender/intervenir en las situaciones educativas que son por definición complejas.

Todo ello hace necesario el establecimiento de canales de comunicación más amplios y eficaces entre la teoría producida por los académicos o científicos sociales y la práctica de los profesores.

Un primer intento de acercar la reflexión/investigación a la acción fue la propuesta denominada Investigación en la Acción, que en educación comenzó a utilizarse en los EEUU, en los años 40 (Cohen y Manion, 1980).

*"La Investigación en la Acción...es un resultado lógico y directo de la posición progresista. Después de enseñar a los alumnos cómo trabajar juntos para resolver sus problemas, el próximo paso fue que los profesores adoptaran el método que ellos habían estado enseñando a sus alumnos y **aprendiesen a resolver sus problemas cooperativamente**"¹³. (Hodgkinson, 1957, p. 137).*

Una metodología de resolución de problemas como base de estudio de los fenómenos que suceden en la clase, no parece un mal sistema de propiciar la comprensión de los problemas educativos y el desarrollo profesional.

¹³ El énfasis es mío.

I. 2. 3. La perspectiva naturalista en Ciencias Sociales: ¿Sólo un problema metodológico?

En el corpus de las CCSS, que desde Comte, se inscribieron en la perspectiva positivista de la ciencia, se ha experimentado en los últimos años una serie de 'movimientos' tendentes a romper el rigidez del molde positivista, cuyo constreñimiento posicional acababa por imposibilitar el abordar problemas que realmente valiesen la pena.

El escepticismo de los profesionales, no investigadores, sobre los conocimientos aportados por las CCSS, se basa, en parte, en que éstos son 'muy teóricos'. Dándole este término el sentido griego de 'contemplación, especulación, de resultado de la vida contemplativa', donde todo tiene el orden de la formalización, muchas veces matemática. Que además, tradicionalmente, se ha considerado superior a la 'acción'. Sin embargo, como suele existir una separación entre los 'teóricos' y los 'prácticos', éstos suelen pensar que las cosas en las situaciones reales son muy diferentes a cómo las explican las teorías. Y, en otra buena parte, al hecho de que las aportaciones de las distintas CCSS suelen referirse a fenómenos o hechos aislados, sin interconexión, lo que hace difícil articularlas después en la práctica. Las CCSS, y mucho más las Ciencias de la Educación, tienen una carencia crónica de estudio de fenómenos molares.

Esto comporta dos tipos de problemas. El primero se refiere a cuestiones epistemológicas y metodológicas básicas de las CCSS. Y el segundo, al problema de la utilización del conocimiento en la

acción. Este último no suele ser abordado por los científicos sociales o investigadores, que justifican la elaboración de conocimientos *per se*, como un objetivo de la ciencia. E incluso se puede argumentar la pretendida 'objetividad' de la misma mediante esta falta de relación entre la teoría y la práctica. Sin embargo, el derecho a conocer, principio que no me atrevería a negar, es un derecho a conocer cosas que merezcan la pena y que, en la medida de lo posible, repercutan positivamente en la sociedad que posibilita y paga con sus impuestos el trabajo de los investigadores.

En cuanto al primer problema, en el campo de la educación, una forma de abordarlo ha sido proponer metodologías alternativas, por ejemplo: cualitativas *versus* cuantitativas (Anguera, 1985; Cook y Reichardt, 1986) o sencillamente los investigadores con diferente formación 'disciplinar' adoptan técnicas individuales y aproximaciones algo eclécticas (McNamara, 1979). Por el contrario para autores como Ibañez (1982); Parlett y Hamilton (1976) y Guba (1978,1983) no se trata sólo de utilizar distintas aproximaciones metodológicas. La cuestión es más radical.

Ibañez (1982), argumenta que en realidad el problema no está en el paradigma general en el que se asientan las CCSS, sino el de toda la ciencia en general. Khun (1962) define a los paradigmas como:

"las realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones (a los mismos) dentro de una comunidad científica" (p.269)

Más tarde, frente a la críticas que esta definición había suscitado, Khun indica que el término posee dos sentidos, uno que afecta a la sociología del concepto y que se define como

"la constelación de creencias, valores, técnicas y así sucesivamente compartidas por los miembros de una comunidad dada"(p.269)

Y el otro sentido hace referencia a la acepción filosófica y ha sido el que ha generado el mayor número de controversias y en el que se refiere a que el paradigma

"denota una especie de elemento en tal constelación, las soluciones-enigmas concretos empleados como modelos o ejemplos, pueden reemplazar a reglas explícitas como base para la solución de los enigmas restantes de la ciencia normal" (p.269)

Patton (1978), por su parte, superpone el concepto de paradigma con una forma de ver el mundo.

"Una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real. Los paradigmas como tales se encuentran profundamente fijados en la socialización de adictos y profesionales; los paradigmas les dicen lo qué es importante, legítimo y razonable. Los paradigmas son también normativos; señalan al profesional lo que ha de hacer sin necesidad de prolongadas consideraciones existenciales o epistemológicas" (p.23)

Para Ibañez (1982) lo que está en crisis es:

"El paradigma que desde Galileo y Newton hasta hoy (Einstein parcialmente incluido) ha dominado la perspectiva científica durante más de tres siglos. Este paradigma se tambalea, y se está resquebrajando por las embestidas de lo que llamaré provisionalmente, la ciencia

postmoderna, que se está elaborando distintos en campos, como son:

- la microfísica
- la astrofísica
- la física de los fluidos y del calor
- la ciencia de la información y de los sistemas.
- la biología molecular y la genética

(Ibañez, 1982, p.163)

Los presupuestos de la ciencia moderna son inadecuado, salvo en aspectos limitados, para explicar la realidad física y ciertamente totalmente inadecuados para el objeto específico de las CCSS.

Siguiendo a este autor, los aspectos críticos que configuran la ciencia moderna son:

a) El principio de legalidad, el determinismo y el concepto de casualidad estricta.

b) El postulado de la simplicidad.

c) El criterio de la objetividad independiente del sujeto.

d) El mito del objeto.

e) La atracción por lo permanente y lo estable.

Estos principios llevan a concebir la naturaleza como si fuera un autómata cuyas reglas de funcionamiento son integralmente cognoscibles en teoría y formulables con ayuda de instrumentos matemáticos. De aquí a afirmar que si se conocen las condiciones iniciales de un fenómeno y se pone en marcha un programa determinado para lograr unos objetivos los resultados pueden ser predecibles evidentemente va un paso. Paso que quizás sea posible dar sin problemas cuando se trata de fenómenos físicos, siempre que no sean

demasiado complejos, pero que es claramente falso cuando se trata de fenómenos sociales.

Sin embargo, hoy por hoy, en el campo de la educación, todavía se sigue trabajando, al menos en el plano del discurso, desde este presupuesto que Parlett y Hamilton (1976) denominaron 'agrícola-botánico' por su similitud con los estudios realizados en este ámbito. Las semillas (los alumnos) se pesan y se miden (pre-test), luego se les aplica un fertilizante (las actividades de aprendizaje) y al cabo de un tiempo se miden sus logros (postest) para señalar la eficacia de los métodos usados.

La fragilidad de este posicionamiento, es argumentada por Ibañez (1982) desde tres premisas:

1) No es siempre teóricamente factible el determinar las condiciones iniciales de un fenómeno. Y mucho menos en el terreno educativo.

2) Salvo en condiciones excepcionales, no existe "programa" definido y cognoscible, sino que hay emergencia y creación de efectos que no son lógicamente deductibles ni están implicados necesariamente por las condiciones antecedentes. Aún en el caso extremo de trabajar con objetivos de conducta, es totalmente imposible prever el sentido y la calidad de las interacciones que se producen en el aula, entre todos los implicados en la ejecución del curriculum: el profesor, los alumnos, los medios y el entorno.

3) No siempre las mismas causas producen los mismos efectos. Procesos aleatorios alteran las determinaciones lineales. Este

fenómeno no escapa a los ojos de cualquier profesore mínimamente reflexivo. Lo que 'funciona' con un grupo/individuo puede no hacerlo con otro.

"La últimas consecuencias de un acto no son predictibles, no porque la información que se tendría que tratar fuese demasiado compleja, sino porque las bifurcaciones son aleatorias, las retroacciones no están estrictamente determinadas, porque hay, por ejemplo, efectos perversos y causas negativas. Hay causas ínfimas que producen efectos gigantescos y efectos cuasi-nulos respaldados por mega-causas".
(Ibañez, 1982 p.166)

La simplicidad de la ciencia moderna, descansa en la convicción de que lo 'microscópico', lo que se puede controlar 'aislando variables' es sencillo. La reconstrucción de los complejo a partir de aquí, presupone que exista una vía que lo posibilite, lo que hasta ahora a la ciencia positivista le cuesta conseguir. La forma de abordar la complejidad sólo parece posible mediante el estudio directo de fenómenos molares.

El reconocimiento de la complejidad. La recuperación del sujeto, iniciada desde las Ciencias Naturales, en las que se ha puesto en crisis la idea de un conocimiento desligado de sus condiciones de producción. La problemática del objeto, que hemos comentado anteriormente, considerado como

"un campo de interacciones específicas y no tiene 'existencia'¹⁴ fuera de las interacciones en las que participa; todo objeto es un sistema de relaciones y sólo tiene sentido abordarlo cognoscitivamente en tanto que nudo relacional" (Ibañez, 1982, p.168).

¹⁴ Como objeto de investigación

Y el énfasis en los procesos, es decir, en intentar explicar no lo constituido, sino la constitución del orden, pudiendo así explicar la novedad. Son para el autor, que hemos ido comentando, los pilares en los que se sustenta lo que el denomina la *ciencia postmoderna*. Principios verdaderamente sugerentes para el tema que nos ocupa: la educación.

La ciencia moderna intenta dar explicaciones generales, adaptables a la mayoría de las situaciones, sin tener en cuenta los detalles. La ciencia postmoderna intenta explicar no sólo el por qué se dan las situaciones sino el cómo se crean.

Los problemas que tiene planteados la educación parecen más susceptibles de ser estudiados y abordados desde esta perspectiva. Para lo cual es necesario situarse en otros paradigmas.

I.2.4. Los paradigmas en los estudios en torno al tema de la educación.

Tal como hemos sugerido en el apartado anterior, la discusión de las aproximaciones a los problemas planteados por la educación, no es un mero problema de utilización de metodologías, entendidas éstas como instrumentos/procesos de investigación que permiten estudiar un fenómeno, sino que puede hacerse extensivo a la esencia misma de los problemas planteados.

Para Bennett (1986) la opción parece depender del tipo de problemas que quieran estudiarse. Por el contrario Elliott (1978b) formula que

quizás el problema estriba en el hecho de que la muchas de las investigaciones que han sido llevadas a cabo hasta hace unos años, en el tema de la educación, no se han centrado en ella misma. Es decir, en las situaciones propiciadas por el hecho real, aunque socialmente construido, de la ejecución del curriculum, en un determinado contexto. En este sentido se ha realizado mucha *investigación en educación (research on education)* que evidentemente ha aportado conocimientos sobre distintos aspectos del fenómeno de la educación. Pero mucha menos *investigación educativa (educational research)* sobre procesos de innovación, ejecuciones curriculares, evaluaciones... que vayan constituyendo el *corpus* de una *ciencia de lo singular* (Simons, 1980) de lo irrepetible, de esos estudios directos de fenómenos molares, a los que nos hemos referido anteriormente.

I.2.4.1. Investigación sobre educación o investigación educativa.

Elliott (1978) establece las diferencias entre estos dos tipos de investigación, que de ninguna forma son incompatibles y que en todo caso deberían ser complementarios, de la siguiente manera:

Investigación educativa

1. La acción se conceptualiza desde la perspectiva que los participantes tienen de ella.
2. Emplea sintetizadores que captan la particularidad de las situaciones.
3. Utiliza datos cualitativos
4. Busca una teoría sustantiva de la acción
5. Su método básico es el estudio de casos.
6. La investigación la validan profesores y alumnos.
7. Los conceptos se desarrollan y revisan mientras se estudia el caso.
8. Participan los profesores y alumnos.
9. Se usa la observación participativa.

Investigación sobre educación.

1. Se conceptualiza desde una perspectiva que va más allá de la acción.
2. Emplea con conceptos definitivos, definidos operacionalmente, necesarios para realizar generalizaciones.
3. Utiliza datos cuantitativos.
4. Pretende elaborar una teoría formal
5. Emplea el método experimental.
6. Pretende generalizaciones formales por medio de procedimientos científicos.
7. Los conceptos se definen a priori.
8. Los profesores y los alumnos son los objetos de la investigación.
9. Se observa desde fuera con categorías prefijadas

La investigación educativa podría ser/es, en definitiva, un importante campo de investigación aplicada. Espacio ideal para contrastar hipótesis y teorías elaboradas desde otras posiciones. Y con la posibilidad de ofrecer, cuando la cantidad de estudios llevados a cabo vayan aumentando, un importante volumen de conocimiento de situaciones molares capaces de reflejar de manera no reduccionista la complejidad de los fenómenos que estudia.

La opción de esta tesis, por todas las razones que hemos ido apuntando y por su propio planteamiento, entra de lleno en el ámbito de lo que se ha denominado investigación educativa. Enfoque que se sitúa abiertamente en el paradigma naturalista, que expondremos a continuación, en oposición al racionalista, de la mano de Guba (1983)

I.2.4.2. Los paradigmas racionalista y naturalista.

Para Guba (1983) el término naturalista (fenomenológico, antropológico o etnográfico) describe un paradigma de investigación, no un método. Los paradigmas que más se han utilizado en la investigación disciplinar son el racionalista y el naturalista. La opción por uno u otro dependerá de la situación de la investigación y, en definitiva, de las preferencias del investigador. Los métodos pueden ser utilizados en apoyo de uno u otro paradigma indistintamente. La metodología cualitativa, por ejemplo, no es privativa del enfoque naturalista.

Las diferencias entre el paradigma naturalista y el racionalista, según Guba (1983) se sitúan tanto en los supuestos básicos, como en las posturas que caracterizan a sus defensores. Los supuestos básicos se refieren a: (a) la naturaleza de la realidad; (b) la naturaleza de la relación; (c) la naturaleza de los enunciados legales (cuadro 1). Y comportan visiones de los fenómenos a estudiar y aproximaciones metodológicas radicalmente diferentes.

Desde la posición naturalista los diseños experimentales son totalmente inadecuados para abarcar la realidad; el investigador tiene que calibrar su propia interacción y posicionamiento frente a esa realidad y la transferencia de los conocimientos elaborados se han de llevar a cabo mediante hipótesis de trabajo en relación a los nuevos fenómenos considerados.

Las posturas de los defensores de una u otra tendencia hacen referencia a: (a) los métodos; (b) los criterios de calidad; (c) las fuentes de

Supuestos básicos	Racionalista	Naturalista
1. La naturaleza de la realidad	-hay realidad es única, separable en partes manipulables independientes (variables) que se pueden simplificar para su estudio (control) sin influenciar esencialmente las otras.	-hay múltiples realidades. La investigación divergerá a medida que avanza el conocimiento. Todas las partes están interrelacionadas y el estudio de una influye necesariamente en todas las demás.
2. La naturaleza de la relación investigador-objeto	-el investigador puede mantener una discreta (y separada) distancia del objeto de investigación.	-el investigador y las personas investigadas están interrelacionadas, cada uno influye en el otro.
3. La naturaleza de los enunciados legales	-las generalizaciones son posibles.	-las generalizaciones no son posibles, pero se pueden formular hipótesis de trabajo que se refieran a un contexto particular.

Cuadro 1: Diferencias en los supuestos básicos entre los paradigmas racionalista y naturalista.

Posturas que caracterizan a sus defensores	Racionalista	Naturalista
1. Métodos	-cuantitativos	-cualitativos
2. Criterio de calidad	-rigor (no importa lo que hagas, en tanto lo hagas bien)	-pertinencia, aplicabilidad (algo que no valga la pena hacer en absoluto no vale la pena hacerlo bien).
3. Fuentes de teoría	-teoría previa, normalmente del tipo hipotético deductivo.	-la teoría nace de los datos en sí mismos, que toque tierra, normalmente del tipo modelo.
4. Tipos de conocimiento	-conocimiento proposicional. Todo lo que se investiga se expresa en forma de hipótesis o preguntas basadas en una teoría previa.	-oportunidad de construir sobre el conocimiento tácito y también expandir ese conocimiento.
5. Instrumentos	-intercalan un "hecho instrumental" entre ellos mismos y los fenómenos que estudian, porque creen mejorar la objetividad y la fiabilidad y porque creen que los instrumentos "objetivos" pueden perfeccionarse y pulirse hasta un grado de sensibilidad mayor que el que alcanza un observador humano.	-se utilizan a sí mismos como instrumentos, pierden algo de objetividad y fiabilidad (en el sentido racionalista) para ganar flexibilidad y la posibilidad de construir sobre el conocimiento tácito.
6. Diseño	-preestructurado, requieren que se describa con anterioridad cada paso, desde la especificación del problema hasta el informe, pasando por la recogida y el análisis de datos.	-abierto "emergente", que se despliega, desarrolla y evoluciona en cascada, nunca está completo hasta que la investigación se termina arbitrariamente, por consideraciones logísticas.
7. Escenario	-laboratorio, que proporciona el compendio de control.	-en la naturaleza, estimulando cualquier interferencia que pueda proporcionar el mundo real.

Cuadro 2: Diferencias en las posturas que caracterizan a sus defensores entre los paradigmas racionalista y naturalista.

consistencia; y (d) la neutralidad (Guba y Lincoln, 1981). Estos puntos son entendidos de forma diferente desde cada paradigma (cuadro 3)

El paradigma naturalista ha construido sus propios modos de credibilidad, que no son superponibles a los del racionalista, y que podemos ver de forma comparativa en el cuadro 4. Donde queda reflejada una vez más el rigor con el que ha de trabajar el investigador que se sitúe en el paradigma naturalista, que ha de dotarse de una serie de medidas para contrarrestar, en lo posible, los factores que afectan a sus estudios.

La investigación naturalista tiene riesgos evidentes que no tiene la racionalista.

1) El paradigma racionalista, aunque ha sido fuertemente criticado, sigue siendo para muchos ambientes académicos no 'un' método de investigación, sino 'el' método. Con lo cual, cualquier aproximación desde una perspectiva alternativa requiere un preámbulo de explicaciones para el investigador naturalista que no se le requieren al racionalista.

2) El investigador tiene que tomar muchas decisiones sobre el terreno, que no puede prever en la planificación de la investigación y que luego tiene que justificar y contrastar. A la vez que está obligado a adoptar una perspectiva claramente interdisciplinar.

3) El investigador se siente más seguro si puede definir el fenómeno que estudia en términos de "Si..... entonces", que si se pone ante

Criterios de Credibilidad	Racionalista	Naturalista
1. Valor de verdad	-validez interna, determinable demostrando el isomorfismo entre los datos de una investigación y los fenómenos que representan, las hipótesis nunca pueden ser confirmadas directamente, pero pueden ser refutadas.	-credibilidad, contrastando sus creencias e interpretaciones contrastándolas con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos, lo que implica hacer comprobaciones entre los participantes.
2. Aplicabilidad	-validez externa, la investigación ha de llevarse a cabo de tal manera que las variaciones de espacio y tiempo sean irrelevantes para los descubrimientos.	-transferibilidad, dependiente del grado de similitud/correspondencia entre dos contextos.
3. Consistencia	-fiabilidad, los instrumentos deben producir resultados estables para que éstos sean significativos.	-dependencia, concepto que abarca elementos de la estabilidad y de la rastreabilidad para explicar los cambios en la instrumentación.
4. Neutralidad	-objetividad, presumiblemente está garantizada por la metodología.	-confirmabilidad de los datos producidos

Cuadro 3: Comparación de los criterios de credibilidad entre los paradigmas racionalista y naturalista.

Factores que afectan a la investigación		Efectos producidos		Medidas propuestas		Para conseguir		Y producir descubrimientos	
Racionalista	Naturalista	Racionalista	Naturalista	Racionalista	Naturalista antes / después de la investigación	Racionalista	Naturalista	Racionalista	Naturalista
Los que interaccionan y encubren	Los que interaccionan y encubren	Confusión	Dificultades de interpretación	Control y aleatorización	Se trabaja durante un periodo prolongado. Se utiliza la observación continua. Se utiliza la triangulación. Material de adecuación referencial comprobaciones	Validez interna	Credibilidad	Exentos de contaminación	Aceptables
Cambios situacionales	Irrepetibilidad de la situación	Singularidad	Dificultades de comparación	Muestras de probabilidad	Se recogen minuciosos datos descriptivos. Muestreo teórico	Validez externa	Transferibilidad	Independiente del contexto	Relevante para el contexto
Deterioro y fluctuación instrumentales	Cambios instrumentales	Inestabilidad	Inestabilidad		Métodos que se solapan y complementan. Se elaboran pistas de revisión	Fiabilidad	Dependencia	A prueba de inconsistencias	Estables
Preferencias del investigador	Preferencias del investigador	Prejuicios	Prejuicios	Réplica	Triangulación. Reflexión epistemológica	Objetividad	Confirmabilidad	Independencia del investigador	Independencia del investigador

Cuadro 4.: Comparación entre los modos racionalista y naturalista de credibilidad.

mismo con el afán no sólo de explicarse cómo son las cosas, sino por qué son así¹⁵. La sugerencia de Pérez Gómez (1984) de que

"el profesor o futuro profesor debe provocar en si mismo la ruptura epistemológica con el pensamiento vulgar tradicional, pre-científico, que se asienta en el sentido común cuajada de prejuicios y apariencias sin contraste crítico y con el pensamiento tecnocrático del discurso neoconservador, que se apoya en la ciencia de lo observable y de las relaciones mecánicas ignorando la riqueza de procesos internos y la polisemia de los intercambios simbólicos en cualquier contexto humano" (p. 23)

También habría de ser tomada en cuenta por algunos estudiosos del campo de la educación.

4) El investigador pierde aparentemente 'poder' al tener que compartir/negociar sus propias conclusiones con el resto de los participantes. Por otra parte, el hecho de implicarse en al investigación, de ser parte de ella, además de aumentar su cansancio¹⁶ le lleva, en ocasiones, a adoptar posturas intelectuales que no siempre son bien acogidas por sus compañeros de la academia

5) En la base de este paradigma esta la incertidumbre y la flexibilidad. Factores que aparentemente tendrían que constituir la base del quehacer intelectual, realmente 'objetivo', pero que no casan con ciertas posiciones de poder y 'feudalismo' demasiado frecuentes en el

¹⁵ Asistí hace unos años a un congreso en el que a un ponente se le felicitaba por el "maravillosos exámen estadístico que había realizado" (con el programa SPSS) mientras que las preguntas que componían el cuestionario en el que se basaba la investigación habían sido planteadas de tal forma, que no podían en realidad aportar datos relevantes sobre el problema abordado.

¹⁶ En una conversación personal con John Elliott, hablábamos del agotamiento que produce salir de la 'torre de marfil' de la universidad para implicarse en la vida real.

panorama académico y, desde luego, poco propicias para el avance del conocimiento.

"Una fuente de inversión que tenga que elegir entre una investigación naturalista y una racionalista, probablemente escogerá la racionalista porque los resultados parecen más ciertos. Los tribunales de tesis, dudosos ya sobre la legitimidad de la investigación naturalista, probablemente rechazarán una tesis naturalista porque no desean arriesgar su status de reconocidos críticos de investigación" (Guba, 1983, p.164)

Hasta aquí he ido tomando posiciones para explicitar la opción epistemológica y paradigmática en la que se sitúa este trabajo. Aquí iniciaré el primer eslabon de la problemática particular en la que se centra.

Al principio he trazado una panorámica amplia de la problemática general que tiene planteada actualmente la educación institucional. Después me he referido al reto que hoy tienen que abordar las Ciencias Sociales, para poder responder a las demandas (epistemológicas y metodológicas) requeridas por el estudio de los fenómenos sociales desde la complejidad que los caracteriza y en el contexto donde tienen lugar, para lo que he propuesto la consideración del paradigma naturalista de investigación, con las dificultades que conlleva.

A continuación, antes de pasar a la segunda parte, llevaré a cabo una primera aproximación a los grandes problemas que son el eje de este trabajo: el tema del curriculum; la evaluación como investigación y la evaluación en el proceso de innovación.

I.3. Implicaciones del desarrollo de los movimientos-tendencias en el campo de los estudios sobre el curriculum

Pensar en el curriculum, no como un mero 'plan de estudios', es decir, un listado de temas pertenecientes a diferentes disciplinas, sino en términos de decisión crítica sobre aquello que podría ser más importante enseñar a un grupo de alumnos, en función de las metas que se intenten alcanzar (metas que también pueden estar sometidas a análisis crítico), teniendo en cuenta la mejor manera de hacerlo y cercionándose de lo que ha sucedido al ser llevado a la práctica, supone una manera de entender la educación que no tiene mucho que ver con las tendencias predominantes en nuestro contexto.

Esta forma de entender el curriculum no tiene, sin embargo, un enfoque único, ni los casi 70 años de desarrollo de este campo han llevado a soluciones definitivas, como es lógico esperar en un ámbito tan complejo como el de la educación.

Esta situación, que será tratada en detalle en la segunda parte, puede llevar a pensar que las discusiones, trabajos e investigaciones realizadas en este campo son un 'juego' de profesores universitarios que no sólo aportan poco a los profesores de primaria y secundaria, que tienen que responder cada día ante sus alumnos, los padres, la administración, etc., sino que además sólo han servido para enmarañar más el complejo problema de las transmisiones educativas.

Sin embargo, y dejando constancia de esta crítica producida desde los que trabajan en el único lugar donde todo modelo, teoría o hipótesis sobre el diseño del curriculum puede ser contrastado, creo, y así lo hago

constar a lo largo de este trabajo, que los estudios llevados a cabo en este campo, sobre todo los de los últimos veinte años, han supuesto aportaciones de valor inapreciable para la Escuela. No sólo por su contribución a la clarificación de lo que 'habría que hacer para', sino por las bases que se han ido sentando sobre 'lo que no hay que hacer'. Aprender del error es un principio científico y práctico fundamental.

Se está lejos de poder colmar la esperanza de Dewey de que los profesores se estén

" aproximando al final de una época de la experimentación empírica ciega y basada en tentativas; puesto que estamos próximos a la oportunidad de planificar nuestro trabajo sobre la base de una filosofía de la experiencia coherente y de las relaciones de los estudios de la escuela con la experiencia, y que en consecuencia podemos asumir firme y sabiamente el esfuerzo de transformar las condiciones de la escuela para hacer reales los fines que persigue la afirmación de la inteligencia" (citado por Huebner, 1976, p.217)

Sin embargo, los que han querido, han podido aprender una serie de lecciones importantes. Lecciones que van desde el carácter dependiente de la educación de los condicionamientos económicos, políticos y sociales¹⁷ ; pasando por la imposibilidad de tratar el proceso educativo como una tecnología neutral y aséptica (fracaso generalizado de los objetivos de conducta (Eisner, 1967; 1982; Gimeno, 1982)); hasta la dificultad de realizar lo que en realidad se dice/ cree estar realizando (Popkewitz, 1977; Gibaja, 1979; Galton, et al. 1980; Galton y Simon, 1980; Ebbutt y Elliott, 1985).

¹⁷El proyecto curricular Eight-Year Study (Giles, MacCutehen y Zechiel, 1942) fue desarrollado con éxito en 30 escuelas secundarias. Sin embargo, a pesar de los alentadores resultados de las investigaciones, en 1950 sólo una escuela continuaba la experiencia. Los resultados de las investigaciones no se utilizaron a la hora de tomar decisiones educativas. Y a pesar de lo favorable de los mismos "los educadores perdieron su interés por los programas de actividad" (Tanner y Tanner, 1980).

Stenhouse (1986) resume lo que él denomina el legado del movimiento de desarrollo del curriculum, que tuvo lugar en Gran Bretaña, desde finales de los sesenta y que en los 80 parece haber entrado en un punto muerto, de la siguiente manera:

"Lo que forjamos en aquel movimiento y estamos transmitiendo ahora es:

1. la idea del curriculum como problemática.
 2. la idea de que la problemática puede ser el centro de un discurso colegial que refuerce a los profesores en relación con las personas ajenas a la escuela.
 3. una tradición de investigación del aula en términos de una crítica basada en el análisis del proceso del aula en términos de la lógica de la enseñanza, lo cual ya existía, pero ha sido reforzado en gran medida por el movimiento curricular.
 4. una estructuración de la dicotomía gerencialismo/centrada en el profesor que se ha agudizado y ha concentrado su atención en los problemas de la centralización de la prescripción curricular y el desarrollo basado en la escuela del curriculum y la enseñanza.
 5. la respuesta de la evaluación basada en la escuela a la presión hacia la responsabilidad.
 6. una tradición de estudios curriculares dentro de la academia de educación.
- Además de materiales y manuales, etc. producidos en la era de la abundancia". (p.371)

Legado que desde otras circunstancias espacio-temporales puede ser recogido, utilizado e incorporado de forma idiosincrásica en nuestro acervo educativo.

I. 4. Aproximación a la problemática de la evaluación como investigación.

El propósito fundamental y la razón que suele esgrimirse para justificar la evaluación del curriculum es la **mejora de la calidad del aprendizaje de los alumnos**. Aunque, tal como veremos en la segunda parte, en ocasiones ésto no se formule tan explícitamente.

El campo de la evaluación del curriculum ha sido considerado desde su creación como una parte importante del ámbito de la investigación educativa (Wragg, 1976).

Sin embargo, Skilbeck (1984) establece una sutil distinción entre evaluación del curriculum e investigación alegando que:

"La investigación: no está bajo la obligación de identificar los factores y fuerzas que puedan mostrarse o argumentarse como potencialmente beneficiosas para la enseñanza y el aprendizaje".
(p.4)

Afirmación que puede tener sentido en la investigación sobre educación o en investigaciones básicas llevadas a cabo desde distintas disciplinas, de los que la educación puede beneficiarse. Pero no lo tiene si pensamos en términos de investigación educativa.

Sin embargo, sí que es importante no perder de vista, tal como hemos apuntado anteriormente, la dependencia de la evaluación de otros aspectos del proceso educativo, incluyendo la práctica institucional cotidiana en la Escuela, en las Escuelas de Formación del Profesorado y en la administración educativa.

Que la evaluación pueda llamarse o no investigación y ésta a su vez sea sobre educación o educativa, dependerá de:

1) Quién se plantee la evaluación: la administración, los propios profesores, las asociaciones de padres.....

2) Con qué fin se plantee: como control externo; para dilucidar los factores susceptibles de mejorar la calidad de las situaciones educativas; como reflexión crítica de la propia tarea; para evidenciar el 'éxito/fracaso' de los alumnos.....

El punto de partida señalará, por una parte, el carácter de la investigación, así como el sentido de su aportación al desarrollo profesional de los profesores y a la calidad del aprendizaje de los alumnos.

I.5. Aproximación a la problemática de la evaluación en el centro y el desarrollo profesional de los enseñantes.

Kusner (1986) ofrece una definición de evaluación como una forma de investigación disciplinada en los siguientes términos:

"La evaluación es un proceso para generar y comunicar comprensiones que sean útiles sobre una innovación. 'Util' significa ampliar la capacidad de todos y cada uno [de los participantes] para utilizar la innovación como un recurso crítico para buscar mejoras educativas" (p.1)

Si nos atenemos a esta definición no cabe duda de que los profesores han de estar involucrados en el proceso de la evaluación, que forma parte de la misma innovación, y que ésta podrá redundar en la ampliación de su criterio profesional y en la mejora de su práctica.

También es evidente que la evaluación ha de ser llevada a cabo desde el propio centro. Esto conlleva una serie de dificultades: el compromiso de los profesores con la innovación; la concepción de los enseñantes como profesionales; la articulación de líneas de desarrollo de evaluación desde la administración u otras instituciones que cuenten con los medios adecuados; la formación de evaluadores con capacidad para participar en trabajo de este tipo, etc.

En definitiva, si la actividad de evaluar la ejecución del currículum no redunde en un mayor conocimiento de la actividad educativa para profesores, evaluadores, administradores y los mismos alumnos, que aumente la calidad y la cantidad de sus respectivos repertorios profesionales, su valor formativo y de creación de conocimiento quedará considerablemente minimizado.

Estas cuestiones y las dibujadas en los dos apartados anteriores, serán abordadas en los siguientes apartados de este trabajo.

Toda fase de desenvolvimiento, toda estructuración, toda mudanza, todo acaecer esencial, ya se interprete en un sentido progresista, ya en un sentido conservador, delatan de una manera indefectible a la persona que introdujo el cambio o que se hizo instrumento de la transformación y perfeccionamiento, no como su único y real autor, mas sí como su rostro más ostensible".
Herman Hess .

II. CONCEPCIONES Y DELIMITACIONES.

El querer interrelacionar conceptos tales como: curriculum, cambio/innovación, desarrollo profesional y evaluación, para fundamentar el sentido de la propuesta de este trabajo de Tesis, conceptos que comportan cada uno de ellos por separado un considerable campo de desarrollo, discusión e investigación, parece llevar inexorablemente a la necesidad de dedicarles una parte importante de este texto.

Así, en esta segunda parte se abordarán distintas concepciones, no necesariamente de forma exhaustiva, de cada uno de estos temas, desde las aproximaciones que he considerado más relevantes.

En algunos momentos la definición entendida tanto como la indicación de los límites de un ente con respecto a los demás, como la señalización de los distintos niveles de complejidad y diferencias de planteamiento que se pueden encontrar, servirá de referente clarificador de los conceptos implicados.

II.1. Cuestiones en torno al curriculum.

II.1.1. El valor de las conclusiones como planteamiento.

Desde el importante volumen de literatura sobre el curriculum que he consultado para realizar este trabajo, una de las primeras conclusiones que se pueden sacar es que los primeros planteamientos sobre el tema del curriculum se situaron en la esfera de la enseñanza primaria y secundaria. Ambito que ha generado la mayor parte de los escritos, discusiones e investigaciones.

La segunda, que la sistematización de los estudios sobre el curriculum comienza con los movimientos de urbanización e industrialización que, desde principios de siglo, tuvieron lugar en todos los países del área occidental, transformando los procesos tradicionales de socialización.

La tercera, las diferentes aproximaciones a los problemas planteados reflejan tanto las coordenadas sociopolíticas, económicas y culturales del momento en que fueron planteadas, como el posicionamiento intelectual de los autores que trabajaban en el campo.

La cuarta, que prácticamente todas las definiciones sobre el curriculum (y parecen existir tantas como autores han escrito sobre él) son programáticas. Es decir, expresan programas de acción o son expresiones de un programa práctico (Tanner y Tanner, 1980).

La quinta, que los distintos planteamientos curriculares o bien se sustentan en teorías derivadas de disciplinas tales como la Psicología, la Sociología, la Antropología..., en general parciales, ya que no existe ninguna teoría comprensiva ni sobre el aprendizaje, ni sobre la

personalidad, ni sobre las interacciones sociales...., o bien en principios filosóficos o creencias personales basados en principios no comprobados (Schwab, 1969).

La sexta y última, que aquello que se entiende por *currículum* suele depender de la posición de las personas, en relación al sistema educativo.

Estas consideraciones previas, alguna de las cuales se desarrollarán en este apartado, son el punto de partida que nos permite ir marcando los límites del concepto, sus niveles de complejidad y las diferencias de planteamiento.

No parece fortuita la aparición, a principios de siglo, de los estudios sistemáticos sobre el *currículum* de la enseñanza primaria y secundaria, que comienza a ser problemática. Primero, porque las transformaciones sociolaborales que estaban teniendo lugar en aquella época sugerían la necesidad de 'otro tipo de ciudadano'. Ciudadano que había de formarse en los años 'críticos' de su vida, como comenzaba a apuntar la Psicología Evolutiva.

Estas mismas circunstancias estaban propiciando la pérdida de entidad educativa de otros agentes sociales que hasta entonces habían tenido un papel preponderante en la educación/deseducación de los niños/jóvenes (familia, fábrica, barrio...) y la entrada en el sistema educativo a grupos sociales y/o étnicos que tradicionalmente no habían tenido acceso a la educación institucional. Había que garantizar, mediante la planificación 'científica' que la misión encargada a la escuela sería llevada a cabo.

Aquí tenemos nuestro primer punto de delimitación: el *curriculum* es una planificación intencional que, siguiendo con las conclusiones previas, está situado en unas determinadas coordenadas socio-culturales e intelectuales, con un alto componente político, careciendo, hoy por hoy, de una teoría, ni siquiera entendida como cualquier análisis más o menos sistemático de un conjunto de conceptos relacionados (Nagel, en Kliebard, 1977) o de 'herramientas' foucaultianas (conceptos, métodos, explicaciones locales, etc..) de las que hablábamos en la primera parte, que ayuden a entender/intervenir, y que se ve de diferente manera según la posición desde la cual se aborda.

II.1.2. El largo camino de una idea.

Aunque pudiera parecer que la palabra *curriculum* se ha puesto repentinamente de 'moda' en nuestro entorno educativo, para nombrar "lo que hemos venido haciendo siempre", como he oído comentar a muchas personas involucradas en la profesión situadas en distintos niveles de responsabilidad, no quiere decir que la idea y el concepto que encierra sean algo nuevo.

La idea, y es a lo que se refieren los que expresan que "es lo que han hecho siempre", es tan antigua como la de contar con un sistema socialmente construido para transmitir algo, de manera específica y con unos fines predeterminados, a alguien. Algo que no parece posible que sea asumido sin unas determinadas condiciones.

El concepto, que encierra la problemática de decidir qué es lo que hay que enseñar en un determinado momento, en función de qué y cómo habría que enseñarlo para conseguir una máxima efectividad, tampoco parece tan

reciente. Aristóteles se preocupaba por el tema del curriculum cuando escribía:

"Tal como están las cosas...la humanidad no está de ninguna manera de acuerdo sobre las cosas que han de enseñarse... De nuevo sobre los medios tampoco hay consenso" (Aristóteles, en Tanner y Tanner, 1980, p.3)

Este largo pasado no se corresponde, sin embargo, con su corta historia. En realidad, sólo emerge como campo específico de estudio, en los Estados Unidos, alrededor de los años 20. Kliebard (1968) toma 1918 como el momento en el que el curriculum emerge como un campo consciente de estudio.

A comienzos del siglo XX, Dewey (1916) expuso una lógica sistemática, actualmente vigente, que habría de servir como base del pensamiento experimentalista en el campo del curriculum que iba emergiendo. A partir de esta época este campo se va afianzando en el ámbito académico, siendo el propio Dewey y Parker pioneros, en la organización de estudios sobre el curriculum, en la Universidad de Chicago. Los años 60, en plena efervescencia económica, fueron la época de euforia curricular.

El primer curso sobre "evaluación del curriculum" fue organizado por Dewey, durante el año académico 1895/96. Las primeras publicaciones específicas datan también de principio de siglo, siendo el texto *The Curriculum* de Bobbitt (1918) el primer libro comprensivo sobre el desarrollo del curriculum. En 1923, en su obra *Curriculum Construction*, Charters ya incluía una bibliografía de estudios sobre el curriculum.

Entre 1931 y 1969 la *Review of Educational Research* dedicó no menos de 13 números totalmente al tema del curriculum y a finales de los años 60,

comenzaron una serie de publicaciones periódicas sobre el tema, tales como:

Curriculum Theory Network, desde 1968, publicada por el *Ontario Institute of Education* de Canada, que se convirtió en **Curriculum Inquiry**, desde 1976

The Journal of Curriculum Studies (1969) Inglaterra

Journal of Curriculum Theorizing (1980) UUEE

Curriculum Perspectives (1980) Australia

The Curriculum (1980) Inglaterra

En los años 70, prácticamente todas las facultades e institutos de educación de las universidades anglosajonas tenían un departamento de "estudios sobre el curriculum".

A pesar de este despliegue de actividad, este campo de estudio fue sentenciado a muerte a finales de los años 60, por autores como Schawb (1969) y Huebner (1976). Las aproximaciones alternativas propuestas lo revitalizaron en los setenta (Lawn y Barton, 1980; Stenhouse, 1975) y parece encontrarse en un momento de *impasse*, en los ochenta.¹⁸

II.1.2.1. El tema del curriculum en el Estado español.

En el panorama educativo el en que estamos insertos, el término curriculum comenzó a ser utilizado con la promulgación de la Ley General

¹⁸ La situación política de los países que más se habían destacado en este tema, EEUU y Gran Bretaña, que ha supuesto la pérdida sistemática de la libertad profesional de los profesores y un considerable descenso de su poder adquisitivo y su reconocimiento social, fue tratada como la causa más importante de este estado de cosas en el Congreso organizado por el Centre for Applied Research in Education, en marzo de 1987, en Cromer (Inglaterra)

de Educación, a comienzo de los años 70. Desde la ley Moyano de 1875, con el paréntesis de la República, tiempo durante el cual se llevaron a cabo distintas experiencias pedagógicas (Pérez, 1975), no se había realizado, desde la administración ningún intento tan completo de reforma.

"La reforma del año 70 es sin duda la más profunda de este siglo en el campo educativo y representa un intento insólito y ambicioso de estructuración global de la enseñanza". (Planas y Tatjer, 1982, p.13)

Reestructuración referida no sólo a los aspectos formales, sino y sobre todo, a las cuestiones de tipo curricular, es decir, a la selección, articulación, formas de transmisión y evaluación de los contenidos.

Sin embargo, quizás las circunstancias políticas, sociales y económicas que envolvieron el desarrollo y la ejecución de la ley hicieron que sus aportaciones más interesantes, desde el punto de vista del concepto de curriculum, no trascendiesen el ámbito de de los 'expertos' que la idearon.

El tema desafortunadamente no ha sido bien estudiado, ya que el análisis de los factores que propiciaron el aparente descalabro de una reforma de gran magnitud podrían ser de un valor inapreciable para guiar los actuales intentos de reforma. Máxime cuando en estos momentos puede darse una tendencia a la simplificación en el análisis, al pensar que aquella reforma 'fracasó' por haber sido propiciada desde un determinado régimen político y que la actual tiene más posibilidades de éxito por venir avalada desde otro.

Lo que sí llama la atención es la escasez de literatura que existe en castellano sobre el tema, teniendo en cuenta que parte de la poca que se

puede encontrar son traducciones (no hay más que ojear la bibliografía que documenta este trabajo). Este hecho comienza a ser preocupante ya que nos informa de la escasa atención que se le ha prestado al tema desde el terreno académico. Tema que ha sido objeto de atención ininterrumpida en otros países.

II.1.3. ¿Qué se entiende por curriculum?

Tal como habrá podido vislumbrarse hasta ahora no parece ni fácil ni resumible establecer qué es el curriculum. Aunque ya hayamos sugerido una primera delimitación.

El elevado número de definiciones que se han elaborado, desde concepciones diferentes, ha dado pie a la realización de distintas clasificaciones. En mi caso, para ganar claridad, distinguiré tres tipos de definiciones o aproximaciones:

- 1) las producidas desde la óptica académica.
- 2) las producidas desde la óptica oficial.
- 3) las producidas desde la óptica práctica.

II.1.3.1. La óptica académica.

Como es comprensible esta categoría de la clasificación es la que ocupará más espacio. Los académicos han de dedicar parte de su tiempo y energías a dar nombres a los fenómenos, en este caso de tipo educativo. Los políticos legislan para intentar controlar los fenómenos. Y los profesores suelen estar demasiado ocupados para producir textos escritos y, en ocasiones, incluso para leerlos y/o interpretar las leyes.

Tanner y Tanner (1980) y Pérez Gómez (1983a) recogen la mayor parte de las definiciones existentes sobre el curriculum y las clasifican según la visión teórica que las sustenta¹⁹.

1. El curriculum como tradición acumulativa del concimiento organizado.

.perennialismo: el curriculum tiene que consistir en conocimientos permanentes. Creencia en el valor intrínseco y perenne del conocimiento (Hutchins, 1936).

.esencialismo: el curriculum tiene que consistir esencialmente en el estudio disciplinar de cinco grandes áreas, las que consideran que representan mejor la experiencia que ha de ser transmitida a niños y jóvenes (Bestor, 1956; Bagley, 1907).

.estructura de la disciplina: el curriculum es la expresión de la estructura de las disciplinas y de su método de estudio. (Bruner, 1960; Schawb, 1962; Phenix, 1964; Ford y Pugno, 1964).

.desarrollo de formas de pensamiento: el curriculum se concibe como un intento de desarrollar modos personales de pensamiento mediante la conjunción de contenidos disciplinares y métodos de investigación (Phenix, 1962; Belth, 1965; Taba, 1962; Glass, 1970).

2. El curriculum como conjunto de experiencias de aprendizaje.

El curriculum es un conjunto de experiencias planificadas desde la escuela. Existen muchas definiciones bajo este epígrafe.

"Todas las experiencias que realizan los niños bajo la orientación de la escuela" (Caswell y Campbell, 1935).

"...el curriculum se convierte en la corriente misma de las actividades dinámicas que constituyen la vida de los jóvenes y los mayores". (Rugg, 1947)

"Una secuencia de experiencias potenciales organizada por la escuela para disciplinar a los niños y jóvenes en formas de pensar y actuar" (Smith, Stanley y Shores, 1957)

"El curriculum es fundamentalmente aquello que acontece a los niños en el colegio como resultado de la labor de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños cuya responsabilidad asume el colegio" (Kansas, 1958)

"Todas las oportunidades de aprendizaje que proporciona la escuela" (Saylor y Alexander, 1966).

¹⁹Dado que el lector puede remitirse a las fuentes, aquí sólo nombraré las clasificaciones destacando alguna definición que sea reveladora.

"Es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados, según sus capacidades." (Neagley y Evans, 1974)

² "Todo el aprendizaje planificado o guiado por la escuela, ya sea en grupo o individualmente, dentro o fuera de la escuela." (Kerr, 1968)

"El curriculum escolar, en su sentido más amplio, es esencialmente una selección de la cultura de la sociedad" (Lawton, 1975)

3. El curriculum como una tecnología.

Es el resultado del intento, durante las primras décadas del siglo XX, de aplicar la 'gestión científica de la industria a la educación.

"El curriculum es esa serie de cosas que niños y jóvenes tienen que hacer y experimentar desarrollando habilidades para hacer bien las cosas que preparen los asuntos de la vida adulta; y ser en todos los sentidos lo que los adultos deben ser" (Bobbitt, 1918).

"El curriculum prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción." (Johnson, 1967)

"Una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser realizado en un sólo acto, siempre que las capacidades descritas por las unidades previas especificadas (en la secuencia) hayan sido ya dominadas por el alumno" (Gagné, 1967)

"Todos los resultados de aprendizaje planificados de los que la escuela es responsable" (Popham y Baker, 1970)

4. El curriculum como plan de instrucción.

Se establece una distinción entre el curriculum y los procesos de instrucción.

"El curriculum es en esencia un plan de aprendizaje" (Taba, 1962)

"El curriculum son los esfuerzos de planificación que tienen lugar antes de la instrucción" (McDonald, 1965).

5. El curriculum como resolución de problemas.

Aunque alguna de las concepciones anteriores podrían situarse en este apartado, por el enfoque dado a su trabajo (cuadro 5) esta modalidad adquiere una mayor importancia desde principios de los 70 (Schawb, 1969, 1970,), siendo representantes destacados: Huebner (1976); Eisner (1979); Pinar (1975); Reid (1979) y Stenhouse (1975).

Dewey, 1916	Giles, McCutchen, & Zechiel, 1947	Taba, 1962	Tyler, 1949	Stenhouse, 1975
. Situación de experiencia significativa	. Identificando objetivos	. Diagnóstico de necesidades	. ¿Qué fines educativos deberían buscarse?	. ¿Qué debe aprenderse y enseñarse?
. Identificación de problemas derivados de la situación.	. Seleccionando los medios para alcanzarlos	. Formulación de objetivos	. ¿Qué experiencias educativas pueden proporcionarse para que se sea posible alcanzar estas metas?	. ¿Cómo debe aprenderse y enseñarse?
. Observaciones e información en función del problema.	. Organizando estos medios	. Selección del contenido		. ¿Cómo ha de secuenciarse?
. Formulación de soluciones sugeridas (hipótesis)	. Evaluando los resultados	. Selección de las experiencias de aprendizaje	. ¿Cómo pueden ser estas experiencias organizadas de forma efectiva?	. ¿Cómo evaluar el progreso de los estudiantes?
. Aplicación y validación de las soluciones sugeridas.		. Evaluación	. ¿Cómo podemos determinar que las metas se han alcanzado?	. ¿Cómo evaluar el progreso de los profesores?
				. ¿Cómo puede variar el curriculum en función de los diferentes contextos y por qué?

Figura 5: Perspectivas diversas en el desarrollo del curriculum como proceso de resolución de problemas

Se enfatiza el carácter singular y artístico de las situaciones de enseñanza y la necesidad de integrar toda la problemática en torno al curriculum en un estudio unitario y flexible.

"Un curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica [.....] Como mínimo ha de contener una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerarlos motivos de su justificación. Es necesario que ofrezca lo siguiente:

A. En cuanto al proyecto:

1. Principios para la selección de contenidos: qué se debe aprenderse y enseñar.
2. Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo ha de aprenderse y enseñarse.
3. Principios acerca de las decisiones en torno a la secuencia.
4. Principios a base de los cuales diagnosticar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes individualmente considerados y diferenciar los principios generales 1, 2 y 3, antes señalados a fin de ajustarse a los casos individuales.

B. En cuanto a estudio empírico:

1. Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el proceso de los alumnos.
2. Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores.
3. Orientaciones en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el curriculum en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a los alumnos, medioambiente y situaciones de grupo entre los alumnos.
4. Información sobre la viabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación.

C. En relación a la justificación:

Una formulación de la intención o la finalidad del curriculum susceptible de examen crítico. (Stenhouse, 1975, p.4-5)

En los años 70, se comienza a utilizar el término "curriculum oculto" para denominar todas aquellas normas más o menos implícitas que rigen la cotidianidad de las relaciones en los centros: hacer filas; llevar uniforme; desempeñar determinados cargos, etc (Apple, 1979) o para referirse a los valores, no reseñados abiertamente en la planificación

de la enseñanza en los centros (Dreeben, 1976). En el orden epistemológico se ha utilizado esta noción para hacer referencia a la imagen que el tratamiento curricular de los contenidos ofrece a los alumnos de los conocimientos elaborados por las distintas disciplinas (Gordon, 1984).

Estas concepciones, como puede observarse por las fechas de publicación de los textos de los autores más representativos de las mismas, no son necesariamente progresivas o acumulativas, es decir, desde los errores/hallazgos de cualquiera de ellas no se vislumbra/fundamenta necesariamente una nueva. Más bien parece que cada autor se sitúa en una perspectiva específica, sin que se beneficie de los hallazgos de otras que podrían complementar y/o ampliar la suya. Esto es una característica bastante sorprendente de las Ciencias de la Educación (y también de otras ciencias). En muchas ocasiones, los autores, más que buscar explicaciones plausibles a los fenómenos, parecen defender un 'credo' o una 'religión'. Algo que, en principio, no parece estar muy en consonancia con el carácter 'sanamente escéptico' que parece estar en la base del mundo científico, incluso sin negar su inevitable carácter ideológico.

En realidad, de una u otra forma, y con distintas variaciones sobre el tema, el viejo conflicto que subyace al desarrollo de este campo entre los partidarios de las aproximaciones centradas en los contenidos de las disciplinas académicas, o de la consecución de unos objetivos prefijados, que tienen su base en las demandas de los adultos, y las aproximaciones centradas en las necesidades del niño, no ha sido todavía resuelto. La predominancia de una u otra tendencia, casi cíclica o pendular, parece depender de la atmósfera social, cultural y económica reinante, tal como

hemos argumentado en la primera parte de este trabajo, y de la perspectiva de las personas que ocupan puestos de decisión política o académica (Scotford-Archer y Vaughan, 1979).

Sin embargo, desde comienzos del siglo XX, se han venido realizando esfuerzos para superar esta disyuntiva. Dewey (1902) ataca estas posiciones argumentando que las experiencias escolares de los alumnos tienen que estar en consonancia con las experiencias y el desarrollo de los mismos en la sociedad en la que viven. A la vez que identifica tres factores fundamentales que, a su entender, deberían ser tratados en el proceso educativo como interdependientes. Estos factores son:

- 1) El alumno, ser inmaduro y en desarrollo.
- 2) La sociedad, ciertas metas sociales, significados, valores, incardinados en la experiencia madura del adulto.
- 3) El contenido de las disciplinas, organizado, sistematizado y reflexivamente formulado. (p.4, 11-12)

La constatación de la existencia de un flujo y reflujo de reformas y contrarreformas del curriculum durante décadas, llevó a pensar a algunos especialistas si los estudios sobre curriculum no habrían tratado los mismos temas en épocas anteriores y acusaron al campo del curriculum de sucumbir a la enfermedad del ahistoricismo (Bellack, 1969; Goodlad, 1966; Kliebard, 1968).

El mismo interés por las cuestiones históricas del desarrollo de estudios sobre el curriculum muestra Tyler (1978) al recomendar llevar a cabo trabajos de investigación sobre los ciclos de las reformas llevadas a cabo y las reacciones contra las mismas. A la vez que sugiere la realización de estudios históricos sobre la iniciativa/liderato en el

desarrollo del currículum, para que, aquellos involucrados en la actualidad en cambios curriculares, puedan estar mejor preparados para anticipar los problemas y abordarlos constructivamente. Algo que se está echando en falta en las aproximaciones que la administración educativa está adoptando, en estos momentos, de intento de reforma curricular.

Sin embargo, según Hazlett (1979) el problema no estriba en la posición a/historicista de los diseñadores del currículum sino en que éstos han de concentrarse de tal manera en las presiones externas a favor y en contra de la reforma y la contrarreforma, que no pueden ocuparse de cuestiones sustantivas, a pesar de reconocer que el campo ha sufrido movimientos cíclico.

Al problema de falta de visión histórica, sin dejar nunca de perder de vista las presiones que toda reforma lleva aparejadas de contrarreforma, los autores que adoptan una postura crítica, en los años 70, sobre los derroteros que había tomado el tema (Schwab, 1969; Huebner, 1976, Eisner, 1979) le achacan al desarrollo del campo del currículum su incapacidad para generar teoría. Teoría que no sea una mera prescripción de lo de 'debería' hacerse en la clase, sin explicar ni por qué ni cómo ha de hacerse. Precisamente es esta acepción de 'teoría' la que ha llevado a desprestigiar ante los profesores las aportaciones de las Ciencias de la Educación. Se trataría de articular un cuerpo de conocimientos que pudieran servir para comprender ciertas situaciones y no solamente para prescribir.

Es decir, se hace necesario un salto cualitativo, y a poder ser acumulativo, que nos permita vislumbrar o justificar lo que hay que hacer en determinadas situaciones educativas, pero también por qué, cómo y, una

vez llevado a cabo, elucidar qué ha sucedido y por qué ha sucedido ésto y no algo diferente. Es evidente que esta perspectiva sólo puede ser abordada desde la consideración de situaciones prácticas, en su complejidad. El estudio de casos aparece aquí como una aproximación privilegiada.

En este sentido Kliebard (1977), a partir de la concepción de teoría como

"cualquier análisis más o menos sistemático de un conjunto de conceptos relacionados" (p 229)

sugiere una serie de puntos que pueden ayudar a definir el campo y la esencia de una teoría del curriculum y que resume como sigue:

1. ¿Por qué debemos enseñar ésto en lugar de lo otro?
2. ¿Quién debe tener acceso a qué conocimientos?
3. ¿Qué reglas deben guiar la enseñanza de lo que se ha seleccionado.
4. ¿Cómo se deben interrelacionar las distintas partes del curriculum para crear un conjunto coherente? (p 228)

Aunque estas preguntas las retomaré de alguna forma más adelante, abordaré aquí un primer plano del problema. En lo que a las dos primeras se refiere, si se encuadran en un marco estrictamente psicopedagógico a partir del cual sea posible justificar por qué considerar un tipo de contenidos y no otros en función de los fines que se persigan y la conveniencia de que unos individuos accedan a determinados conocimientos o no, para favorecer su propio desarrollo, se puede caer en un cierto reduccionismo, tal como ilustra la historia del curriculum. No existe la certeza absoluta en cuanto a lo que es lo mejor, con lo cual, y dado que los fines de la educación siempre son de carácter socio-político, habría que ir realizando estudios de situaciones concretas en las que se ha

tomado una decisión, en uno u otro sentido, y contrastar su oportunidad, intentando dilucidar los puntos que la han hecho inadecuada si se diera el caso.

La tercera pregunta también habría de ser contestada a partir de situaciones reales. Las distintas teorías sobre el aprendizaje que se han ido articulando desde la Psicología, son descripciones que nos informan básicamente sobre cómo se realiza el aprendizaje. Las teorías de la instrucción, que recogen las aportaciones de las del aprendizaje además de analizar y tener en cuenta los condicionantes externos de los procesos de enseñanza, aportan conocimientos prescriptivos sobre cómo facilitar ciertos tipos del aprendizaje escolar. La cuestión más ardua por resolver permanece en el terreno de las realizaciones prácticas, del desarrollo del currículum en los distintos contextos. La importancia de los aprendizajes colaterales, de las emociones, en sistemas abiertos como son las centros escolares, donde el intercambio de energía e información entre las partes del sistema y con otros sistemas (familia, barrio, medios de comunicación, etc.) es fundamental; donde se producen momentos/zonas de entropía, -en todo sistema pueden aparecer causas perversas y existir factores nimios que produzcan grandes efectos (positivos y/o negativos) y causas de gran magnitud cuyos efectos sean inapreciables- convierte en imprescindibles los estudios del currículum allí donde éste se ejecuta.

Las argumentaciones en torno a la cuarta van en el mismo sentido. Un experto (o un grupo) en diseños curriculares puede planificar un currículum al que se le de la misma importancia a la Educación Física y a la Música, como a las Matemáticas o a la Lengua, o darle el mismo o más

valor a la actitud ante el aprendizaje y la forma de abordarlo, que al producto final de una prueba, trabajo, etc. Además lo puede justificar desde todos los puntos de vista, cultural, psicopedagógico, etc., etc. Hasta que se llegue a la práctica no será posible ver cómo un determinado centro cambia o no el equilibrio, en qué sentido y bajo qué razones. Volvemos a necesitar estudios de caso.

Dos son, a mi entender, los problemas graves con el que se enfrenta este campo de estudio. El primero se refiere al hecho de la singularidad, irrepetibilidad y diversidad de las situaciones educativas. En un caso extremo, cada profesor con sus alumnos, en unas determinadas coordenadas espacio-temporales podría considerarse una distinta. La necesidad de elaborar biografías personales (Stenhouse, 1986; Olson, 1985, Fullan, 1986) y estudios de casos (Simons, 1980) parece imprescindible, como contrapunto a las posiciones de investigación que intentan elaborar teorías homogeneizadoras.

El segundo, al hecho de estar trabajando, en palabras de Schwab (1969) "con principios no probados", situación que ha llevado a poner en crisis los propios principios de curriculum, campo que no ha sido capaz de elaborar una teoría eficaz, y a su fracaso en las distintas aplicaciones. Para este autor, lo que se necesita es:

"una pauta totalmente nueva y extensiva para el estudio empírico de las acciones y reacciones en el aula; un estudio que no sólo sirva de base para estudios teóricos sobre la naturaleza del proceso de enseñanza aprendizaje, sino para comenzar a ver qué estamos haciendo y cuál es nuestro objetivo; qué cambios necesarios pueden lograrse, con qué costo y ahorros y cómo puede realizarse con el mínimo desgarramiento de la restante estructura educativa" (p.205)



Este enfoque, que entronca con la tradición de la perspectiva de resolución de problemas propuesta por Dewey (1916) que consideraba que el desarrollo del curriculum tenía que ser concebido y llevado a la práctica como un proceso de resolución de problemas a partir del proceso educativo (Dewey, 1929). Enfoque que fue recogido, entre otros, por Stenhouse (1975) en la puesta en práctica del *Humanities Curriculum Project* y por Elliott, en el *Ford Teaching Project* (1974) y en el proyecto TIQL (Teacher-Pupil Interaction and the Quality of learning) (Ebbutt y Elliott, 1985). La adopción de esta aproximación al estudio del desarrollo del curriculum en acción, es decir, a su ejecución en la práctica, presupone, por una parte, situarse en el paradigma naturalista, tal como he sugerido en la primera parte.

El estudio de casos, a partir de la investigación en la acción, con toda la problemática que ello supone -que analizaremos con detalle en la tercera parte de este trabajo- parece una vía propicia para enriquecer y ampliar y profundizar el campo del curriculum, sin minimizar otras formas de estudio.

Y es obvio que este enfoque, que huye del reduccionismo tranquilizador pero poco explicativo, necesita una nueva perspectiva de estudio, una nueva forma de rentabilizar los conocimientos aportados desde otras disciplinas. Me refiero a la necesidad de abordar los problemas del curriculum desde una perspectiva interdisciplinar. No entendida como una suma acumulativa de saberes, sino como la creación de nuevos objetos de saber a partir de los referentes que sea necesario incorporar y como una intención articuladora. Así, es la concepción del tema o problema la que reclama la convergencia de saberes (Barthes, 1974). Mientras que la

función articuladora permite establecer relaciones no con pretensiones totalizadoras, sino comprensivas, que posibiliten nuevas convergencias generadoras (Morin,1977).

II.1.3.2. El enfoque oficial.

En los países donde el estado tiene el control, más o menos centralizado, de la educación, que suelen ser todos los países con un mínimo de desarrollo socio-económico, suele existe en los niveles no universitarios de la enseñanza, un documento que regula, no sólo los derechos/deberes de los individuos a acceder a la escolaridad, en muchos casos obligatoria, sino además el sentido de la misma, se supone que en función de la política educativa desarrollada por el gobierno.

Las formas que adopta este documento, al que denomino *currículum oficial*, pueden ser tan variadas como las formas de administración educativa. El ejemplo clásico que se suele poner para delimitar los dos extremos máximos posibles, entre los que se encontrarían todos los demás, sería el sistema francés y el británico. En el primero se supone que el ministro de educación, desde su despacho, a cualquier hora del día puede saber con exactitud qué lección están dando los distintos grupos de alumnos, a lo largo de todo el país²⁰. En el segundo, cada centro es responsable de su propio diseño curricular, sólo hay dos materias obligatorias: inglés y religión²¹.

Para Eraut (1984) un *curruculum oficial* es:

²⁰ Me pregunto si también podrá precisar el cómo se da.

²¹ Aunque después, el sistema de exámenes externos obligue a los profesores a ceñirse a los que piden en los exámenes.

"un documento o declaración formal que se les da a los que preguntan en general qué es el curriculum". (p 54)

Coll (1986) por su parte, al justificar su propuesta de marco curricular para la enseñanza no universitaria, a petición de la administración educativa, considera que el curriculum

"es un eslabon que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y realmente sucede en las clases". (p 9)

Para este autor y para el equipo que ha redactado el "proyecto para la reforma de la enseñanza" (MEC, 1987) el Diseño Curricular supone entre otras cosas, traducir estos principios (se supone que los explicitados por la política educativa) en prescripciones educativas, con el fin de elaborar un instrumento útil y eficaz para la práctica pedagógica. De esta forma, entiende por curriculum

"el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen las responsabilidad directa de su ejecución". (Coll, 1986, p.14)

Reconociendo que la configuración del curriculum en cada centro depende en definitiva de factores que no se pueden controlar sólo desde la legislación.

"La concreción de los currícula está, normalmente, mediatizada por el material pedagógico que utilizan los profesores y estudiantes. Los materiales escolares y los equipos de profesores se constituyen, de hecho, en mediadores unos e intérpretes otros de las orientaciones curriculares, pues son quienes las traducen en prácticas educativas reales. Este protagonismo no ha de ser mecánico o pasivo, sino que ha de funcionar de modo activo y creador." (MEC, 1987, p.61).

La vía para hacer público el curriculum oficial adopta a su vez las formas de la administración de la cual depende. En países de sistema educativo descentralizado como Gran Bretaña, la legislación sobre educación se refiere, sobre todo, a aspectos de derecho/deber de los ciudadanos a acceder a distintos tipos de escolaridad y a mejorar la provisión de la misma. Las reformas del curriculum pueden partir de instituciones como la *Nuffield Foundation*, o de la para-gubernamental *Schools Council*. Las distintas autoridades locales, responsables de la educación en una determinada región, suelen publicar líneas de orientación y desarrollo curricular. El mismo Departamento de Educación y Ciencia (Department of Education and Science -DES-), cada vez con más frecuencia y presión, lo que está provocando un enorme malestar entre el profesorado, publica recomendaciones y perspectivas curriculares (DES, 1980a; 1980b; 1981a; 1981b). Pero, ni unas ni otras, en ningún momento, tienen rango de ley, ni existe la 'obligatoriedad' de ser seguidas por los centros.

En el caso de sistemas educativos centralizados como es el caso del Estado español, las disposiciones educativas con rango de ley, orden o decreto, suelen referirse a todo el espectro de la organización de la educación. Así, la Ley General de Educación, hoy todavía vigente, introdujo, al menos a nivel de legislación, una serie de innovaciones en aspectos tan variados como:

- I. Educación personalizada, individualización del tratamiento educativo; desarrollo de los aspectos sociales de la personalidad a través del trabajo en equipo y de efectivas relaciones en la vida comunitaria del centro; agrupaciones flexibles de los alumnos que faciliten su participación en actividades de gran grupo y en trabajos colectivos; y promoción del estudiante respetando el principio de progreso continuo.

- II. Programación del currículum²² en torno a áreas de expresión y de experiencia en mútua interacción que proporcionan la debida armonización dentro de cada nivel y la continuidad y coherencia del proceso educativo.
- III. Fidelidad de la enseñanza al progreso continuo de la ciencia en contenidos y en métodos, con tiempo y oportunidad para la información del profesorado en los **Departamentos didácticos y de investigación**²³ de los Centros.
- IV. Innovación didáctica, introduciendo progresivamente los nuevos enfoques, métodos, técnicas que, **debidamente evaluados y contrastados**²⁴, sean de probada eficacia y de los cuales se obtenga el mayor provecho posible.
- V. Conocimiento efectivo del medio ambiente y proyección del centro docente en la comunidad, con tiempo y actividades programadas a este fin, tales como excursiones, visitas, entrevistas, etc.
- VI. Orientación y tutoría permanente de los alumnos como tarea compartida por todas las personas implicadas en su educación, que reclama una permanente colaboración entre la familia y el centro para el logro de un desarrollo pleno y armónico de la personalidad de cada alumno.
- VII. Evaluación continua de los alumnos a través de procedimientos congruentes con los objetivos reales de la educación, no sólo para comprobar el rendimiento, sino para prever actividades de ayuda y recuperación y para subsanar fallos o deficiencias.
- VIII. Coordinación del profesorado en la programación y planificación del trabajo, el la distribución y organización de actividades, en la evaluación y orientación de los alumnos y en la organización del centro.
- IX. Creación de un estilo propio de cada centro con apoyo y estímulo a sus iniciativas, ensayos y realizaciones positivas.
- X. Reorientación permanente del sistema y de los centros educativos de acuerdo con los resultados de experiencias generalizadas y con las nuevas necesidades de la sociedad en un mundo cambiante. (Educación General Básica, 1970, p. 15).

Tenemos aquí un claro ejemplo de cómo el articulado de una ley y una serie de disposiciones y órdenes *ad hoc*, intentan resolver la problemática del cambio curricular. Sobre el papel, prácticamente todos los problemas quedan resueltos. En la práctica, los problemas no han hecho mas que comenzar. En primer lugar, porque trata de problemas cuya solución queda demasiado lejos. Y, en segundo lugar, porque, en realidad,

²² Utilizado aquí claramente en sentido de plan de estudios.

²³ El énfasis en mío

²⁴ El énfasis en mío

ni siquiera se ha intentado que la propia legislación sirviera de base, si no a su resolución, sí a su investigación y profundización. Desde 1970, que fue promulgada la ley, hasta la actualidad, no se han puesto los mínimos medios indispensables, no ya para que la ley se convirtiera en algo más que un *documento oficial*, más allá de los aspectos formales de reforma del sistema educativo, sino para que los propios encargados de llevar el contenido educativo a la práctica estuviesen en condiciones de hacerlo. La mayoría nunca se ha enterado de cuales son estos contenidos y los que lo han hecho, la magnitud de la incongruencia entre lo legislado y la posibilidad de llevarlo a la práctica, les ha coartado la iniciativa.

El curriculum oficial puede servir de guía y orientación. Y cuanto más cerca esté de las necesidades, creencias y problemática particular de los profesores, más útil les será. Pero no hay que perder de vista que por muy centralizado que sea un sistema, el profesor, en su clase, es relativamente autónomo. El es el responsable del control de su clase (o clases). Y, en esta situación ha de tomar una serie de decisiones que suelen derivarse de su juicio profesional. En este sentido, en principio, cuanto más desarrollado tenga su sentido profesional, más explícitas y fundamentadas podrán ser sus decisiones. La idea que el profesor tenga sobre el desarrollo de los alumnos, su capacidad intelectual, el sentido de sus necesidades individuales, su propia visión sobre el conocimiento, el aprendizaje y sobre su propio papel en el entramado social, son otros tantos factores susceptibles de informar la toma de decisiones del profesor. Aspectos demasiado sutiles para poder ser transformados a 'golpe de ley'.

II.1.3.3. Desde la práctica.

Por último nos referiremos a aquellas definiciones/concepciones articuladas desde la perspectiva de la práctica. Es decir, desde lo que se supone que sucede en los centros educativos.

El curriculum, visto desde su desarrollo en la práctica o desde su ejecución, se suele definir, en sentido amplio, como : "lo que la gente hace en las instituciones educativas". En sentido restringido "los programas que se siguen en las escuelas" (Bell, et. al. 1972)

Los profesores organizan su práctica profesional mediante el curriculum funcional (Eraut, 1984). Para un profesor o grupo de profesores, el curriculum funcional es el marco (sistema, organización) de asunciones que subyace a su diaria planificación de las lecciones y la enseñanza, que puede ser verbal o escrito, explícito o implícito. Esto incluye el curriculum oficial y el interpretado por el profesor.²⁵

En general, hay una gran diferencia entre las definiciones del término dadas por los profesores y las que hemos encontrado en la literatura sobre el tema. Es difícil encontrar definiciones sobre lo que entienden por curriculum los profesores, por lo que hemos sugerido al principio de este gran apartado. Su idea se suele aproximar más a la de 'plan de estudios' sobre todo cuanto mayores son los alumnos.

²⁵ En un curso de formación de formadores, en el que los profesores asistentes tenían que planificar líneas de actuación para llevar a la práctica el curriculum oficial del proyecto, la primera tarea que abordaron los asistentes, y esto sucedió en el total de los 6 sub-grupos, fue reescribir los objetivos puesto que, por su experiencia como alumnos anteriormente, 'sabían' que eran inviables en la práctica.

Para el problema que me interesa, el de la evaluación del desarrollo/ejecución del currículum en el centro, adoptaremos una definición amplia del mismo, que abarca otros tantos aspectos importantes a la hora de la evaluación. De esta forma, siguiendo a McCormick y James (1983), consideraré todos los aspectos siguientes:

1. El currículum propuesto tal como se especifica formalmente en el horario de las asignaturas y esquemas de trabajo, en objetivos, o como existe en las intenciones generales, aunque no explicitadas, de los profesores.

2. El currículum actual tal como lo 'experiancian' los alumnos cuando están involucrados en actividades de aprendizaje.

3. El currículum oculto donde los alumnos experiancian y "aprenden" a través de actividades tales como hacer filas al entrar en el centro, llevar uniforme escolar....

4. Los resultados del aprendizaje en terminos de comprensiones, actitudes, etc. que los alumnos desarrollan. (p.1)

Y ha de ser en estos ámbitos de la realidad del centro, al establecerse las relaciones entre profesores, alumnos, materiales, contenidos, tiempo y objetivos pretendidos (Gimeno, 1985), desde las distintas facetas susceptibles de informar la calidad de las interacciones que tienen lugar en el proceso de puesta en práctica del currículum (cuadro 6), donde las concepciones académica, oficial y práctica, tienen una cita en común. Para enriquecerse mutuamente y ampliar el estrecho canal de sus comunicaciones.

PRINCIPIOS Y RECOMENDACIONES DICTADAS DESDE LA ADMINISTRACION EDUCATIVA

Entendiendo por currículum todas las disposiciones organizadas por un centro para llevar a cabo su tarea educativa, estas disposiciones pueden consistir en:

PRINCIPIOS
Una declaración de las metas valores y principios generales del centro y una visión general de las disposiciones estipuladas para conseguir las

DEL CENTRO
Conjunto de líneas de actuación abarcando todos los cursos en cada área de contenido en función de las metas, valores y principios del centro

PROGRAMA DE CLASE
Planes a corto y largo plazo hechos por cada profesor o equipo a la luz del programa del centro

ACTIVIDADES
Los acontecimientos en los que el profesro implica a los alumnos dentro o fuera del centro

		Puede documentarse en:	Puede incluir	Es responsabilidad de:	Puede derivar de:
E L C L A U S T R O	E L C L A U S T R O	Plan de Centro	La intención del programa y su viabilidad Las metas y prioridades del centro, su elaboración y justificación. El perfil del centro y su entorno y sus implicaciones en el currículum. Visión general de las disposiciones realizadas para intervenir en el desarrollo de los alumnos. Normas y procedimientos administrativos	El claustro de profesores en colaboración con el Consejo Escolar.	Las necesidades habilidades e intereses de los alumnos. Las características del centro y de su entorno, especialmente su cultura, recursos y necesidades. Todo ello a la luz de las leyes y regulaciones aplicables.
		El diseño curricular del centro (líneas generales).	Para cada área, siempre que sea apropiado: Creencias sobre la naturaleza de su contenido y sobre la aproximación más apropiada. Objetivos a largo plazo. Conceptos, comprensión, habilidades y actitudes y cómo pueden ser desarrolladas y secuenciadas.	El claustro de profesores desde los departamentos, seminarios, etc.	Las necesidades del desarrollo de los alumnos. La naturaleza de las áreas de contenido. Las necesidades de los profesores. Los servicios de apoyo disponibles El programa del centro.
		Programas de clase Unidades de trabajo (temas-proyectos) Diarios de trabajo, etc.	Objetivos Materias Métodos Materiales Evaluación	El profesor individualmente o en equipo, en colaboración con los coordinadores.	Los momentos de desarrollo de los alumnos Las expectativas del centro explicitadas en su programa. Las preferencias del profesor y los recursos disponibles.
		No son documentos sino actividades y suelen consistir en:			
		Lecciones Juegos Discusiones Ejercicios Exploraciones	Tareas Experimentos Proyectos Demostraciones Excursiones	El profesor individualmente o en equipo.	Las características de los alumnos La naturaleza del área de contenido Los materiales y entornos disponi. La habilidad, expe. y prefe. del pro. La planificación del profesor. Los hechos imprevistos.

Y se mantiene y mejora a través de un proceso cíclico de

EVALUACION Y DESARROLLO

DE LOS PRINCIPIOS COMO PROD. ¿Adecuado? ¿Práctico? ¿Claro? ¿Pertinente? ¿Apropiado? ¿Consistente? ¿Usado por los pro.?	Los principios del centro surgirán en el proceso del desarrollo del currículum cuando los profesores se planteen el por qué de sus acciones
EL PROCESO DE DESARROLLO DE LOS PRINC. Y PROGRAMA ¿Se han involucrado todos? ¿Efectivo? ¿Productivo?	El desarrollo de los principios implicará justificar las prácticas del centro por sus características.
DEL PROGRAMA COMO PRODUCT. ¿Lo usan los profesores? ¿Es útil para los nuevos? ¿Es coherente con los principios del c.?	Los programas se desarrollarán y mejorarán mediante las discusiones entre los miembros del claustro. Contrastándose las disposiciones oficiales, los programas de otros centros, etc. Los asesores externos también pueden utilizarse
¿Promueve la continuidad? La planificación del profesor: ¿Ayuda al profesor a intervenir en el desarrollo de los alumnos? ¿Es flexible para utilizar hechos imprevistos? ¿Es realista e sus expectativas? ¿Adecuada para el contenido?	Los planes se desarrollarán en función de los principios y programa del centro. Puede ayudar organizar "un banco de ideas de currículum". Los intereses y preferencias de los alumnos pueden tenerse en cuenta en la planificación a corto plazo
EVALUACION DE: resultados de aprendizaje interacciones en clase efectividad del profesor progreso del alumno entorno de aprendizaje y clima de la clase.	Las actividades se pueden mejorar y desarrollar mediante: el intercambio entre profesores; visitas a otros centros; dando más tiempo para planificar; consultando a un asesor; leyendo; experimentando en la clase....

Cuadro 6: La planificación del currículum en el centro

II.1.4. Decisiones en torno al curriculum.

Las enseñanzas primaria y secundaria hasta los 16 años, por su carácter no especializado, amplio (abiertas a toda la población infantil/juvenil) y por el aumento continuo de las responsabilidades sociales delegadas/impuestas a estos niveles educativos (Debesse y Mialaret, 1980) presentan una problemática compleja a la hora tomar decisiones sobre la configuración del curriculum.

En estos momentos, a pesar de que en el plano del discurso nadie se atrevería a contradecir a Dewey cuando argumentaba que en la planificación del curriculum, al tomar las decisiones sobre qué enseñar, había que tener en cuenta: al alumno, en pleno proceso de desarrollo; a la sociedad, con sus significados y valores; y al contenido del conocimiento de las disciplinas científicas, carecemos de una visión clara de cómo integrar estos tres factores en un curriculum equilibrado y eficaz no sólo sobre el papel (como plan) sino en la práctica (en desarrollo). De ahí la importancia del concepto de desarrollo del curriculum introducido por Stenhouse (1975) que además integra/considera el crecimiento profesional del profesor.

Ante este dilema, y todos los que plantea el curriculum, se pueden considerar las tres posiciones: la académica/científica, la oficial y la práctica, tal como hemos hecho al hablar sobre las concepciones sobre del mismo.

II.1.4.1. La visión del alumno.

La Psicología, desde sus distintas ramas, pero sobre todo la evolutiva y cognitiva, nos proporcionan un conjunto de conocimientos sobre la naturaleza del alumno (niño y adolescente). Piaget y su escuela de Ginebra, con sus aportaciones sobre la teoría genética²⁶; Wallon (1966,1974, 1975,1976) con aportaciones sobre la inteligencia, la personalidad y la socialización; Vigotsky(1979) con sus estudios sobre la "zona de desarrollo próximo", entre otros, son referencias casi obligadas para cualquier profesional que trabaje en el campo educativo, máxime si lo hace desde el diseño o la práctica de la enseñanza/aprendizaje.

También contamos con conocimientos sobre las formas de pensamiento y los procesos de aprendizaje (Mayer, 1975; 1977; Correll, 1980; Ausubel, 1968). Sobre la importancia de la interacción con medio cultural en el desarrollo cognitivo (Cole y Scribner 1974; Bernstein, 1971, desde una perspectiva sociológica) etc., etc.

Los textos dirigidos a los profesores sobre estos temas no faltan, aunque no sean abundantes. Cuadernos de Pedagogía (1986a; 1986b), por ejemplo, trata de acercar a los profesores a las implicaciones educativas de las aportaciones de Vigotsky y a las formas de pensamiento adolescente. Sobre los rasgos de los alumnos de los distintos ciclos del sistema educativo han escrito, entre otros, López (1981) para el ciclo inicial; Delval (1982) para el ciclo medio; Mauri et. al (1981) para la Formación Profesional, etc.

²⁶ Dada la extensión de la influencia de esta escuela en nuestro entorno, indicar referencias bibliográfica, me parece ocioso.

En el desarrollo de la legislación actual de los programas oficiales para la EGB, se incluyen también reflexiones sobre las características psicosociales de los alumnos (Direcció Genral d'Ensenyament Primari, 1983).

Pero este volumen de conocimientos, con ser extraordinariamente importante y haber influenciado de alguna manera la práctica educativa, no proporciona una utilización directa sin un alto grado de elaboración, que normalmente realizan los expertos, o los que han llevado a cabo las investigaciones (Coll, 1980a; Joyce y Weil, 1980) pero queda alejada de la realidad de la mayor parte de los centros educativos. El hecho que los profesores estudien estas teorías, sin una referencia a su articulación con la práctica, para abordar/explicar situaciones de enseñanza aprendizaje, hace que estos conocimientos teórico quedan más, ante los ojos de los profesores, como "lo que sería deseable que pasase, sino fuese por la realidad que es completamente diferente".

En resumen, tener en cuenta las aportaciones de la Psicología sobre los procesos de desarrollo del niño/adolescente no tiene automáticamente una traducción directa en la planificación del curriculum y mucho menos en su ejecución.

II.1.4.2. La sociedad.

El fundamento de toda educación formal es la perpetuación de una formas de vida, unos conocimientos acumulados, unos valores y unos significados culturales. De ahí el punto de conservadurismo y reproducción que preside todo sistema educativo. Lo que ha llevado a plantear su caracter antidemocrático (Hutchins, 1973); opresivo y monopolizador (Illich,

1974); reproductor (Young, 1971; Bourdieu, 1967); e incluso anticostitucional en una sociedad democrática (Bereiter, 1973)

" la educación obligatoria es una terrible afrenta a la libertad individual" (p.39).

Pero también se espera que los educandos se preparen para abordar el mundo futuro, en el que tendrán que vivir y continuar (si se les deja algo) con nuevos recursos. Es el punto creativo, progresista de la educación.

Así, no sólo hay que tener en cuenta las necesidades actuales del desarrollo del alumno, sino que además, en el terreno de la relación de éste con la sociedad, la Escuela se mueve entre la necesidad de satisfacer las expectativas de los adultos, en cuanto a lo que ellos esperan/creen que debería hacer la escolaridad por sus hijos, desde el modelo de su propia escolaridad (o su carencia, para los padres que no tuvieron acceso a ella) y lo que también es necesario que haga (aunque esto se ve más en nebulosa) para que puedan afrontar la vida futura con más recursos que ellos. Esto crea inevitablemente un equilibrio inestable que la Escuela, como institución, tiene que ir re-estableciendo continuamente. Se puede dar la paradoja de padres que piden el sistema más memorístico y disciplinario (en cuanto a orden y plan de estudios) posible, pero quieren que sus hijos "aprendan informática", para que "puedan encontrar trabajo" y que además sean niños/adolescentes "felices, sin problemas".

Esto plantea también problemas en lo relativo a los valores y significados sociales que supuestamente ha de transmitir la Escuela. El primero, dado que vivimos en una sociedad plural, compuesta por grupos y

clases social, económica y culturalmente diferentes, se refiere a qué valores y significados ha de transmitir ¿los del grupo dominante? ¿los significados universales de las formas públicas de conocimiento?

La respuesta u opción que se suele tomar, y en el discurso todos los grupos suelen estar de acuerdo, es considerar que el papel de la educación ha de ser el de posibilitador de la promoción social y cultural de los alumnos. En el plano de los valores también se suelen buscar aquellos que están en la base de la convivencia humana, como el respeto mútuo o las formas democráticas. Este tema ha hecho correr en EEUU e Inglaterra, países especialmente heterogéneos por múltiples razones, ríos de tinta (Cole y Walker, 1973; Lawton, 1975) pero se hace difícil llegar a un punto de solución. El conflicto comienza cuando una decisión se lleva a la práctica. ¿Cómo realizar sin choque esa interiorización de los significados universales de las formas públicas de conocimiento? y si se opta por mantener los significados y valores del grupo minoritarios ¿cómo garantizar que no es un principio de discriminación?. Bernstein (1973) propone que

"deberíamos comenzar conociendo que la experiencia social que el niño ya posee es válida y significativa y que esta experiencia tiene que serle devuelta como algo válido y significativo. Sólo puede serle devuelta si es parte del contexto de aprendizaje que creamos" (p.83)

Postura que no está lejos del planteamiento cognitivos de Ausubel (1968)

"Si se tuviera que reducir la psicología educativa en un sólo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe: averigüese esto y actúese en consecuencia" (p.6)

Las preguntas que faltaría por contestar son: ¿Cómo averiguar la experiencia social del niño y lo que el niño sabe? ¿Cómo asegurarse de que lo que hemos averiguado es cierto?

El segundo problema lo plantea la perspectiva adoptada. ¿Hemos de pensar en el pasado? para que niños/adultos puedan tener un bagaje que les permita entenderse con los adultos²⁷. O ¿hay que pensar en el futuro? concepto harto incierto que, según cada escuela de prospectiva tiene una configuración? Los dilemas planteados aquí no tienen una sola respuesta. La forma menos problemática de abordarlos sería el **consenso explicitado en revisión crítica continua**. Quiero decir, definiendo de la forma más clara posible qué se entiende en cada caso y el grado de aceptación por parte de los distintos implicados y, una vez puesto en la práctica, retomar la discusión periódicamente para contrastar su vigencia. Claro que esta perspectiva plantea cuestiones fundamentales en la concepción de la política educativa y la formación del profesorado.

II.1.4.3. El conocimiento.

Las implicaciones de selección y la articulación del conocimiento en el **currículum** ha cobrado una importancia capital en un mundo en el que lo esencial ya no es ir a la Escuela, en los países del área occidental prácticamente todos los ciudadanos tienen acceso a ella, sino al tipo de Escuela a la que se va. Y uno de los factores que caracterizan los diferentes tipos de escuela es lo que en ella se enseña y en el plano de

²⁷ Las quejas sobre la dificultad de entender las actitudes y valores de los más pequeños se están dando, cada con más frecuencia, entre grupos de edades más próximas

los conocimientos cómo son presentados a los alumnos, no me refiero a los aspectos didáticos, sino a la organización del propio conocimiento, a lo que el *curriculum* define como conocimiento válido.

El valor dado a la organización del conocimiento escolar está relacionado con la idea que una u otra visión del conocimiento posibilita o inhibe un tipo tareas cognitivas de orden superior que tendrán una influencia importante en el desarrollo de la capacidad intelectual del niño/joven. Y no sólo eso, sino que además informa la actitud de los alumnos hacia el propio conocimiento.

Las primeras concepciones curriculares sólo consideraban como contenido del *curriculum* las disciplinas científicas. Las actividades de forma explícita aparecen más tarde. El tema de los valores, aunque Dewey, ya lo había tratado, lo asume abiertamente el Plowden Report (1967) en sus recomendaciones a las escuelas inglesas al especificar que

"una escuela no es meramente un tienda de enseñanza, tiene que transmitir valores y actitudes" (p.505).

La LGE, en la formulación de los objetivos de la EGB considera entre ellos:

"Incorporación y desarrollo de actitudes básicas y de conductas deseables para facilitar la adaptación e integración del alumno en la sociedad y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional"

"Desarrollo de actitudes, hábitos y valores religiosos y morales"
(Educación General Básica (1970, p. 19)

Coll (1986) considera las valores normas y actitudes como contenidos evaluables del *curriculum*. Entendiendo por valores aquellos principios

normativos que presiden y regulan el comportamiento de las personas en cualquier momento y lugar, que se concretan en unas normas o reglas de conducta que han de respetar las personas en determinadas situaciones; y la actitud como una tendencia a comportarse de una forma consistente y persistente, el autor, en un intento de explicitar lo que de hecho parece suceder en la Escuela de forma implícita, y buscando la coherencia entre el diseño y el desarrollo del curriculum, advierte de la necesidad de tener en cuenta los valores, normas y actitudes expresados en el diseño del curriculum en el proceso de la evaluación (no de examen tradicional o acreditación) de los alumnos.

El problema que se sigue planteando es, por una parte, si el conocimiento elaborado por las disciplinas científicas es el contenido más adecuado del curriculum de la escolaridad primaria y secundaria, por la otra, cuál puede ser su articulación más eficaz y, por último, las connotaciones de ese salto, aparentemente necesario, entre el conocimiento científico y el escolar.

II.1.4.3.1. Aproximaciones a la articulación del conocimiento.

Pring (1976) examina varias formas de organizar el conocimiento en el curriculum, teniendo también en cuenta sus implicaciones en el plano de la organización pedagógica y del rol del profesor. Aquí consideraré tres tipos de organización: por disciplinas; por actividades e intereses; por temas/proyectos (cuadro 7).

Modalidades	Disciplinas	Actividades	Proyectos
Argumentos que la fundamentan	.Estructura lógica de la realidad realidad establecida por las disciplinas científicas	.Derecho de los alumnos a satisfacer sus necesidades actuales. .El fin de las disciplinas es resolver problemas.	.Pensamiento de los alumnos. .Evidencian la necesidad de las disciplinas. .Rompen los límites de las asignaturas .Facilitan el aprendizaje por iniciativa del alumno.
Implicaciones organizativas	.Enseñanza sistemática .Recursos concentrados controlados por el profesor .Planificación a priori .Espacio y tiempo fijos .Profesores especialistas. Intercambiables. .Estructura departamental	.Límites flexibles .Recursos al alcance de los alumnos .Planificación emergente .Redistribución espacio-temporal	.Interdisciplinari- dad .Los materiales son difíciles de encontrar. Los han de elaborar los profesores .Planificación inter-profesores. .Espacio y tiempo flexible
Papel del Profesor	.Experto, instructor .Identidad profesional	.Colaborador, facilitador, posibilitador, catalizador	.Colaborador profesional .Actitud neutral
Objeciones.	.Control central .Centrado en el pr. .Contenido fragmentado .Aproximación instructiva .Información pre-digerida	.Infantilizador .Manipulador .No todo puede ser descubierto por el alumno	.Produce 'lagunas' de conocimiento. .Difícil para los profesores por su formación.

Cuadro 7: Articulación de los conocimientos en el curriculum por disciplinas; actividades e intereses; y temas/proyectos.

II.1.4.3.1.1. Por disciplinas.

Dos principios rigen esta opción. Uno que puede parecer superficial es el de "divide y vencerás": hay tanto que aprender/enseñar que es mejor dividirlo en pequeñas unidades (en el fondo no es tan banal y da mucha tranquilidad a profesores y alumnos). El otro se asienta en la concepción decimonónica de que la realidad objetiva tiene una estructura lógica que puede ser conocida tal como está establecida por las disciplinas científicas.

Este tipo de organización puede presentar aspectos muy diferentes. La diversidad se explica por: (a) La cantidad de disciplinas científicas existentes (hay que realizar necesariamente una selección). (b) La diversidad de enfoques que existen dentro de una misma disciplina, aunque el término sugiera algo conectado, con reglas que hay que seguir o a las que hay que someterse (Pring, 1976). (c) La forma de entender cómo el propio conocimiento disciplinar, que se suele transpasar al curriculum no desde cómo fue elaborado por los investigadores del ámbito, sino de desde su reconstrucción lógica (Kaplan, 1964; Gordon, 1984).

Brubacher (1966) en su aproximación a la historia del curriculum llegó a la conclusión de que prácticamente la única teoría de la naturaleza y organización del curriculum existente hasta entonces provenía del final del siglo XIX y estaba basada en la lógica de la clasificación del conocimiento en división por materias bajo la premisa que

"La realidad objetiva tiene un estructura lógica que puede ser conocida tal como está establecida" (p.287).

La visión de las asignaturas como algo natural sirvió de caldo de cultivo para una determinada concepción del curriculum.

La perspectiva tradicional basada en las disciplinas, comenzó ya a ser cuestionada, según Brubacher (1966), por los especialistas desde el final del siglo XVIII y durante todo el siglo XIX. A principios del XX, el creciente conocimiento sobre la naturaleza del aprendiz, unido a un renacimiento del desarrollo de la teoría social democrática, permitió aproximaciones sistemáticas a la reconstrucción, puesta en práctica y evaluación del curriculum. Sin embargo, la idea de las disciplinas nunca ha estado demasiado alejada ni de la planificación curricular, ni de los centros educativos.

Bruner (1960b) con sus aportaciones sobre la "estructura" de las disciplinas y el "curriculum en espiral" fundamentó desde la Psicología, la lógica para la reforma del curriculum basado en asignaturas en las escuelas primaria y secundaria para las siguientes décadas.

Sin embargo, las reformas basadas en la articulación del curriculum por disciplinas durante los años 60 fracasaron (Silberman, 1970). Y si la investigación ha de servir para beneficiarnos de las experiencias ajenas con el fin de no incurrir en los mismos errores, tendremos que considerar, algunos de los problemas que llevaron al fracaso.

1. El excesivo énfasis en el conocimiento purista y abstracto con el descuido de las aplicaciones del conocimiento y los problemas sociales.
2. El desequilibrio resultante al dar prioridad a las ciencias y a las matemáticas.
3. La fragmentación curricular creada por la multitud de proyectos basados en las disciplinas compitiendo por una sitio en el curriculum escolar y el fracaso para desarrollar los proyectos dentro de una estructura curricular holística y coherente.

4. La cuestionable validez de la doctrina de la "estructura de una disciplina" como el "principio" regulador singular para el desarrollo del curriculum y el descuido concomitante de estudios transdisciplinarios e interdisciplinarios.
5. La prioridad dada a los académicamente bien dotados en detrimento de los desaventajados.
6. El fracaso a la hora de proporcionar estudios independientes de evaluación formativa al desarrollar los materiales curriculares.
7. El fracaso de tomar adecuadamente en cuenta la naturaleza y los intereses de los alumnos.
8. Las bases estrechas y nacionalistas en las que se basaron estas reformas curriculares que no tuvieron en cuenta intereses sociales más amplios que los de la guerra fría.
9. El desproporcionado y estrecho énfasis dado al curriculum por una sola agencia federal especializada.
10. El fracaso general de los proyectos basados en disciplinas para corresponder a las a menudo extravagantes promesas y demandas hechas por los que proponían el proyecto.
11. El esfuerzo equivocado de desarrollar materiales a "prueba de profesores". (Schaffarzick y Synes, 1979)

De hecho, muchas de las reformas del curriculum han intentado superar la compartimentación estrecha de las disciplinas. Ni en las enseñanzas primaria y secundaria, ni en ninguna otra, es posible 'enseñar' todo el conocimiento elaborado por las disciplinas científicas. Ni la introducción del concepto de "estructura de una disciplina" Bruner (1960) minimiza el problema de la selección y de la articulación del conocimiento. La decisión será siempre necesariamente parcial y selectiva (Tanner y Tanner, 1980). Lo que hace imprescindible la deliberación continua en torno a estos temas.

La LGE abordó este problema, en la Educación Básica, decretando la existencia de dos grandes áreas de conocimiento las de "expresión" y la de "experiencias". Pero las indicaciones programática dictadas por la administración, hasta las explicitaciones en boletines y documentos curriculares (programaciones) hacen referencia constante a las disciplinas tradicionales: matemáticas, gimnasia, sociales (geografía e historia), etc.

En el bachillerato, aparte de ampliar la obligatoriedad de materias tales como el latín o las matemáticas dos años más, en un pretendido afán de polivalencia de los estudios, y la introducción de una mínima optatividad a partir de 2º, la división por asignaturas (las de siempre) quedó intacta.

Lo mismo encontramos en la Formación Profesional, donde el carácter politécnico de su curriculum ha quedado reducido a asignaturas teórica y prácticas.

En los documentos oficiales sobre la reforma del ciclo superior de la EGB y el primer ciclo de secundaria se hace hincapié en la interdisciplinariedad (MEC, 1985). Sin embargo, las programaciones realizadas por los equipos que trabajan en los planes experimentales están fuertemente inbuídos por los esquemas disciplinares tradicionales.

En la propuesta de marco curricular de la reforma que está siendo llevada a cabo por la Generalidad de Cataluña, Coll (1986) considera el principio de globalización desde el punto de vista psicológico, desde la concepción constructivista del aprendizaje. Y argumenta que

"El modelo propuesto de Diseño Curricular recoge, en su propia estructura, el principio de globalización. Efectivamente, la secuencia elaborativa utilizada para la concreción y la ordenación temporal de las intenciones educativas, que se aplica de la misma manera a la secuenciación de los interniveles y los intraniveles, responde a la idea directriz de contextualizar las nuevas adquisiciones y relacionarlas con el mayor número posible de elementos de la estructura cognoscitiva del alumno" (p. 64)

El establecimiento, en esta concepción de diseño y aplicación curricular, de tres niveles de concreción, de los cuales el segundo está siendo

elaborado por grupos de profesores especialistas de las asignaturas que componen los currícula de primaria y secundaria actuales, dejándose el tercer nivel de concreción para ser desarrollado en cada centro, habría de llevar a prestar un especial cuidado a la coherencia entre los tres niveles de diseño y la puesta en práctica en los centros, que está bastante influenciada por las concepciones disciplinares en las que fueron socializados los profesores.

Quizás sea debido, como sugieren Shipman y Raynor (1972) a la carga cultural que profesores y reformadores del curriculum arrastramos y de la que no parece fácil desprenderse.

"Nos es extremadamente difícil abstraernos de nosotros mismos de nuestro propio aprendizaje y estilos de entender y pensar sobre lo que ha de figurar en el curriculum de un modo totalmente 'fresco' (p.113)

O a las ventajas en las implicaciones pedagógicas, de recursos, y de organización y control por parte del profesor. Pero el enfoque disciplinar sigue siendo el más extendido.

Pedagógicamente, para el profesor, el hecho de que cada concepto pueda ser elegido entre los conceptos, las generalizaciones, las habilidades, los procedimientos y los problemas que distinguen cada asignatura y pueda concentrar su enseñanza de forma bastante sistemática (Pring, 1976) le supone una reducción de trabajo y preocupación y le da una seguridad, que comparte con una gran parte de la población.

Desde el punto de vista de los recursos, en este enfoque éstos pueden estar concentrados en ciertos lugares lugar: laboratorios de ciencias, de lengua, mapas, etc.

En la organización de la clase, dado que el profesor es especialista en: lengua, matemáticas, etc., se le considera por su pertenencia a un modo establecido de pensamiento público, lo que no atenta contra la continuidad del curriculum si éste se va. A su vez, esto permite la distribución de los profesores por departamentos prefijados y garantiza el control del curriculum y de la propia carrera del profesor.

La perspectiva disciplinar también está más cerca de la visión tradicional del papel del profesor, como experto o como instructor. Lo que refuerza su sentido de 'pertenencia' a un grupo más amplio.²⁸

Las críticas más fuertes a este modelo (Warwick, 1971) se pueden resumir en su tendencia a:

- 1) Estar controlado desde el centro de poder (administración, dirección, etc.
- 3) Centrarse prácticamente sólo en el profesor.
- 4) Presentar un contenido fragmentado.
- 5) Adoptar una aproximación excesivamente instructiva.
- 6) Consistir en información previamente digerida.

²⁸ Este sentido de pertenencia a un grupo más amplio, es decir, al de los matemáticos, gimnastas o artistas, está extraordinariamente extendido entre el conjunto de profesores de bachillerato (Sancho, 1987)

II.1.4.3.1.2. Actividades e intereses.

En esta aproximación "el interés de los alumnos se convierte en la base de selección de los objetivos" (Pring, 1976)

Los argumentos que se suelen dar para defender este modelo, obviamente basado en el niño, son: (a) que la Escuela tiene que preocuparse en primer lugar de la vida actual de los propios alumnos (no de la futura, que nadie puede saber cómo será), con todos sus intereses y deseos, buenos o malos, por lo que su tarea principal habría de ser "ayudar y guiar a esos alumnos a escoger las partes más satisfactorias e interesantes de esta vida como contenido de su actividad escolar" (Kilpatrick, 1975); (b) las disciplinas científicas se basan en última instancia en algún intento original de resolver un problema, por tanto, la tarea del profesor no tendría que ser presentar el *resultado* de la investigación, sino introducir a los alumnos en el proceso de la misma y mejorar los poderes y las cualidades de la mente que son comunes a toda investigación.

Las implicaciones organizativas de este enfoque son importantes y complejas y en ellas reside parte de su propia crítica y dificultad de llevarlo a la práctica. Requiere que los límites entre las partes del *currículum* sean flexibles, a fin de impulsar la investigación.

Es necesario disponer de un centro de recursos que pueda ser utilizado libremente por el alumno, en función de sus necesidades. El tiempo y el espacio tienen que ser distribuidos de forma flexible. El concepto de 'clase' tradicional (lugar, espacio y grupo de edad) se cuestiona.

La planificación del profesor no puede ser hecha a priori. Este necesita una gran capacidad de adaptación y recursos para no perder el rumbo de los alumnos. Un punto delicado aquí es hasta qué punto los intereses de los alumnos son 'creados' o 'estimulados' por las lecciones iniciales o, en muchos casos, decididos por el adulto.

Por último, el profesor ha de dejar su estatus de experto ára convertirse en un colaborador, facilitador, catalizador y posibilitador.

Esta organización del conocimiento en el curriculum, utilizada por las denominadas 'escuelas activas' ha recibido muchas críticas (Ausubel, 1968). Quizás no tanto a la filosofía en sí, sino a las pobres realizaciones muchas veces conseguidas, por la dificultad de plantear problemas que 'merecieran la pena' o por las deficiencias del método planteado.

Demasiadas veces los profesores, al estudiar un problema con los alumnos, como ellos ya suelen tener la solución, presuponen en los alumnos conexiones o relaciones que aquellos no pueden hacer, por carecer del bagaje necesario. "Inducir" desde una serie de hechos unas hipótesis necesita una gran capacidad de relación y conocimientos previos (Chalmers, 1976). Dar significación a un conjunto de información presupone criterio. Asumir que el alumno está en condiciones de decidir lo que quiere aprender y que puede descubrirlo todo parece tan inadecuado como pensar que hay que enseñárselo todo.

II.1.4.3.1.3. Temas o proyectos de trabajo.

Esta perspectiva parece situarse a caballo entre las dos anteriores. El aprendizaje no necesariamente se organiza partiendo de los intereses de los alumnos, pero intenta romper los límites marcados por las asignaturas. El tema, más que la asignatura, es el punto clave de la organización.

Distintas razones avalan este modelo según Pring (1976):

1) Los alumnos no piensan en términos de especializaciones, la propia escolaridad es la que va conformando su pensamiento posterior. Los temas interdisciplinarios están más próximos a su forma de pensar que las búsquedas unidireccionales de las disciplinas.

2) El trabajo por proyectos proporcionará el contexto a partir del cual aparecerá la necesidad de las disciplinas.

3) Los proyectos delimitan problemas que pueden no situarse claramente en disciplinas particulares, sin embargo, las que confluyan con ellos o tengan relaciones relevantes deben ser examinadas.

4) Los proyectos proporcionan un mayor espacio para el aprendizaje iniciado por el alumno, este puede seguir mejor su propio camino, sin sentirse tan presionado por la estructura de una disciplina particular.

Un proyecto puede ser un concepto general que sea tan importante y penetrante que pueda valer la pena que sea tratado por sí mismo. Normalmente se sale de los límites de una asignatura. Un ejemplo que se suele poner es el de 'poder', que forma parte del pensamiento sobre el universo físico, el entorno social, las matemáticas y la lógica, la

religión, etc. También puede ser un problema particular o un conjunto de presuntas interrelacionadas que requieran la solución de distintas disciplinas para vislumbrar su solución o respuestas. O se puede escoger un área vagamente definida en la que un se pueden formular un conjunto de preguntas. El Humanities Curriculum Project, que escogió algunas áreas "de vida práctica" en las que temas específicos pueden ser identificados y seguidos por los alumnos, entraría en esta acepción.

Las consecuencias organizativas de esta concepción en la articulación de los conocimientos que integran el curriculum son:

1) La necesidad de enfoques interdisciplinarios. Si se trabaja desde diferentes disciplinas se necesita un grupo de profesores que estén dispuestos a trabajar de forma interconectada. Si es un solo profesor el que lo lleva a cabo habrá de tener una estructura de pensamiento y un bagaje de conocimientos interdisciplinar. Esto conlleva una gran labor de planificación. Además no suele existir material prefabricado, lo que aumenta el trabajo de los profesores.

2) El papel del profesor es el de colaborador y tendrá que esforzarse por ser 'neutral' para no 'imponer' a los alumnos sus propios puntos de vista, especialmente en temas contravertidos sin respuestas definitivas.

3) El miedo que existe en torno a este tipo de organización es el de 'las lagunas' que pueden tener los alumnos. El conocimiento disciplinar traducido en términos escolares ha inculcado tanto la idea de que "después de la multiplicación viene la división", "después de la óptica la mecánica" y "después del verbo el adverbio", que cualquier otra

perspectiva nos deja carentes de criterio para dilucidar cuál está siendo el conocimiento acumulativo de los alumnos.

Antes de pasar al siguiente apartado, hay que remarcar que la simple la selección y articulación del conocimiento sobre el papel no nos informa a priori de la calidad de las interacciones educativas. La forma de llevar la planificación a la práctica, por cada profesor con cada grupo de alumnos, es la única vía de conocimiento sobre el tema.

" El éxito de un curriculum depende en gran parte de la efectividad de la escuela en organizar el aprendizaje de tal modo que los objetivos sean aceptables para alumnos y profesores. Principalmente depende de la aptitud intelectual, las habilidades para enseñar y la sensibilidad de los profesores para presentar el curriculum al alumno. A la larga, sin embargo, el éxito depende de la aceptación del alumno de la escuela y su cultura, del profesor (la clase de persona que es) y la de la clase de curriculum que se le ofrezca." (Shipman y Raynor, 1972, p. 113-114).

Y esto es algo que sólo se puede llegar a dilucidar desde la práctica.

II.1.4.3.2. Implicaciones sobre la selección y articulación del conocimiento.

Bernstein (1970) considera dos tipos básicos de curriculum, en función de realice la organización del conocimiento para su transmisión educativa. Este autor plantea que según como se realice ésta organización nos encontramos que los curricula se sitúan en el amplio margen enmarcado por lo que él denomina curriculum 'tipo colección' y curriculum 'integrado'.

Esta tipología viene enmarcada por los conceptos de **clasificación y marco**. Refiriéndose el primero a la **relación** que existe entre los contenidos y el segundo, a la fuerza de los límites que separan lo que

puede ser enseñado y lo que no puede ser enseñado, en la relación pedagógica. La organización del conocimiento educativo que tiende a una fuerte clasificación es decir, que dificulta establecer relaciones entre los distintos conocimientos, da como resultado curricula de colección. Por el contrario, la que intenta reducir la fuerza de la clasificación, favoreciendo la conexión entre los distintos conocimientos, apunta hacia curricula integrados.

Las implicaciones en la socialización de los alumnos que accedan a una u otra opción, aunque el grado de colección-integración puede variar enormemente, son de gran importancia.

"Cualquier código de tipo colección supone una organización jerárquica del conocimiento, de tal forma que el último misterio de la asignatura es revelada muy tarde en la vida educativa. Por el último misterio de la asignatura, entiendo su potencial para crear nuevas realidades. También ocurre, y esto es importante, que el último misterio de la asignatura no es coherencia, sino incoherencia; no es orden, sino desorden; no es lo conocido, sino lo desconocido [...] Para la mayoría, la socialización en el conocimiento es una socialización en el orden, el orden existente, en la experiencia de que el mundo del conocimiento educativo es impermeable. ¿Tenemos aquí otra versión de alienación?" (Bernstein, 1971, p 57)

Por otra parte, tal como hemos sugerido anteriormente, parece difícil para algunos alumnos conectar el mundo de sus conocimientos y experiencias personales, el conocimiento del sentido común, el suyo particular, con el conocimiento escolar o "sin sentido común", es decir,

"libre de lo particular, lo local, a través de los diversos lenguajes de las ciencias o las formas de reflexionar del arte que hace posible la posibilidad de crear o descubrir nuevas realidades" (p 58)

Para Bernstein, el poner en contacto a los alumnos, desde pequeños, con una organización curricular tipo colección con un marco fuerte crea barreras fuertes y difíciles de deshacer entre su experiencia en la Escuela y su experiencia en la vida. Un marco fuerte, desalienta a los alumnos a realizar conexiones con las realidades cotidianas o descubren que existe un filtro altamente selectivo de conexión.

"A través de la socialización el alumno aprende pronto qué cosas de fuera pueden introducirse en el marco pedagógico. Tal tipo de enmarque también hace al conocimiento escolar algo no ordinario o mundano, sino algo esotérico lo que da una especial significación a quien lo posee" (p 58)

El curriculum integrado implica una clasificación débil, mientras pueden existir distintos tipos de marcos. Bernstein (1971) al hablar de código integrado se refiere:

"a la *subordinación* de asignaturas o cursos previamente aislados a alguna idea *relacional*, que borre las límites entre las asignaturas" (p 53).

Si en la ejecución del curriculum participa un sólo profesor, sería el caso de los de primaria que se encarga de la enseñanza de casi todas las asignaturas o áreas, puede mantenerlas aisladas o minimizar las límites entre ellas. Si la clase tiene varios profesores, el nivel de integración dependerá de su coordinación y planificación.

El curriculum integrado permite estar más preocupado en enfatizar cómo se produce el conocimiento, que por cómo se adquiere. Por último, se sugiere que con el código integrado, la pedagogía tiene más probabilidad de proceder de la estructura profunda a la estructura superficial. El

plantear de problemas de conocimiento y buscar formas de respuesta, es considerado más importante que las mismas respuestas.

Desde este enmarque epistemológico es fácil deducir que los currícula organizados por asignaturas pueden entrar de lleno en la tipología de curriculum de tipo colección. El grado de clasificación y la rigidez/flexibilidad del marco dependerá de las estrategias de los profesores a la hora de seleccionar y poner en la práctica la transmisión de esos conocimientos.

La organización por actividades e intereses y por temas o proyectos de trabajo, en principio, forman parte de la tipología de curriculum integrado, pero de nuevo, el sentido definitivo lo dará la cualidad de la relación profesor-alumno-conocimiento en la práctica educativa. El problema de este tipo de código estriba en que: (a) atenta al equilibrio inestable de la escuela ya que una de las funciones que se espera de ella es que 'transmita' el bagaje de conocimientos acumulados socialmente; (b) comporta una práctica pedagógica de alto riesgo, el profesor ha de decidir continuamente dónde está, no tiene la tranquilidad del libro de texto o la programación a priori.

De ahí la importancia de estudiar/evaluar el desarrollo del curriculum en su contexto. No sólo desde la planificación y los resultados de los alumnos, sino desde el seguimiento de su ejecución real. Esta será, a la vez, una de las mejores formas de elaborar teorías sobre el curriculum y la innovación y ayudar a al desarrollo profesional de los enseñantes.

II.1.4.4. El papel de las teorías de la instrucción.

La problemática de la selección y organización del conocimiento en el curriculum para que los alumnos **adquieran y utilicen significativamente los conocimientos culturales y científicos de una forma eficaz** ha llevado a ha plantearse el tema de las teorías de las instrucción. Estas teorías intentan tender un puente entre los **procesos de aprendizaje del alumno y la naturaleza del conocimiento cultural y científico** para lograr la "reconstrucción del conocimiento en el alumno" (Pérez Gómez, 1983c)

Su interés para el diseño del curriculum se basa en su preocupación por elaborar las bases científicas de la enseñanza para que el aprendiz pueda reproducir o reconstruir el conocimiento científica, tecnológica y culturalmente elaborado a lo largo de generaciones de manera **significativa**, es decir, convirtiéndolo en parte integrante de su personalidad y cognición. Bruner (1972) advierte sobre la necesidad de ser conscientes del carácter no sólo técnico, sino también cultural, ideológico y político de toda teoría pedagógica.

Pero el problema más grave que tienen planteado las Ciencias de la Educación es el hecho de que prescriben más que explican.

Es obvio que el fenómeno de la educación institucional, tal como la conocemos hoy (incluso los patrones de crianza varían en función de las sociedades) es una construcción social totalmente ligada al contexto en el que se desarrolla: a las particularidades biológicas y sociológicas de los sujetos, al entorno cultural, al momento económico, a los intereses de los grupos de poder, a las características del profesor, etc.

Como no existen unas leyes universales que se repitan en todos los casos, inamovibles y las mejores dentro de lo posible, se da el fenómeno de que desde las distintas filosofías, posiciones o concepciones del mundo se dictan normas de lo que debería ser la educación/instrucción, de cómo deberían desarrollarse los alumnos, de cuál debería ser el papel del profesor. Es decir, se ha desarrollado un amplio volumen de literatura pedagógica que más de tratar de explicar qué sucede, por qué sucede, por qué creemos que sucede lo que sucede, etc. se dedica a decir **qué es lo que debería de suceder** para que el mundo se configurase según sus propios criterios. Sin contrastar, en la mayoría de las ocasiones, cuales pudieran ser los resultados reales de una actuación según sus prescripciones, en distintos contextos.

La ciencia en general trata de explicar la realidad, las Ciencias de la Educación, a menudo, como no pueden explicar una realidad cambiante y compleja, deciden qué es la realidad e intentan después que ésta se ajuste a lo que se ha estipulado que era. Se construyen modelos para explicar la realidad, y después se intenta que la realidad se adecúe a los modelos. En esta problemática general se encuentran también las teorías de la instrucción.

Las aportaciones más sofisticadas en este campo y las que tienen en cuenta más factores de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje se sitúan en:

- 1) Las aportaciones de Ausubel (1960; 1963; 1968) sobre el "aprendizaje significativo por recepción" mediante la utilización de "organizadores previos", que se definen como material introductorio para

ser presentado a los alumnos antes de la tarea de aprendizaje, a un mayor nivel de abstracción e inclusividad que la tarea misma de aprendizaje.

2) La teoría de la asimilación, elaborada por Mayer (1975; 1979) sobre las condiciones de todo aprendizaje significativo: la significatividad lógica del material y las significatividad psicológica.

3) La teoría de la elaboración, formulada por Reigeluth y Merrill (1980) que se sitúa entre la psicología cognitiva de Piaget, Bruner, Ausubel, etc. y los modelos explicativos del aprendizaje a partir del procesamiento de la información, de Newel, Simon, etc., y recoge las aportaciones anteriores, tales como, de la teoría de la asimilación de Mayer; las estrategias de aprendizaje (Dansereau, 1978); la teoría del desarrollo de aptitudes (Snow et. al., 1980); etc., prescribe una forma de seleccionar, estructurar y organizar los contenidos de la instrucción para provocar/facilitar una óptima adquisición, retención y transferencia de los contenidos de la misma.

Las implicaciones de estas teorías o propuestas de trabajo pueden situarse desde sí mismas y desde su generalización a la práctica educativa.

En el primer aspecto, las limitaciones de aplicación de los "organizadores previos" propuestos por Ausubel, hacen referencia a la dificultad de su producción y a su aparente falta de eficacia en la práctica.

"A pesar de los veinte años de trabajo sobre organizadores avanzados cabe afirmar que sólo se han descubierto procesos generales y su eficacia en determinadas condiciones, a la vez que se han abierto las líneas básicas de investigación" (Pérez Gómez, 1983c, p. 331)

La formulación demasiado reciente (final de los 70) de la teoría de la elaboración, no permite todavía conclusiones definitivas en cuanto a su generalización y utilidad práctica. Sin embargo, la amplitud de sus propuestas en lo que se refiere a la articulación de los conocimientos escolares y a la conceptualización de la interacción educativa, junto al aumento de las condiciones de prescriptividad, abren un sin fin de interrogantes. Pérez Gómez (1983c) los explicita como sigue:

a) El aprendizaje por recepción, aunque sea significativo, no garantiza el desarrollo de capacidades de búsqueda, indagación e investigación, y el dominio de formas y modos de hacer.

b) En el diseño, la iniciativa intelectual del alumno no tiene prácticamente cabida (aunque siempre habrá que esperar a la utilización por el profesor). La planificación minuciosa de todo el proceso de instrucción lo puede convertir en un eterno receptor²⁹.

c) El método de enseñanza viene muy condicionado. Pareciendo el más adecuado la exposición verbal o escrita.

d) La pérdida de protagonismo del alumno puede influir negativamente en su motivación.

e) Parece abocar a una concepción curricular excesivamente centrada en el modelo disciplinar.

En cuanto a su generalización en la práctica, es decir, si los profesores tienen en cuenta o utilizan estas aportaciones para guiar su práctica, vuelve a ser una vez más el punto clave. El que los profesores las

²⁹ Papel que tienen ya perfectamente asumido la mayoría de los alumnos/estudiantes actuales.

estudien o se recomiende/legisle su consideración desde la administración, no nos informa sobre cómo van a ser en definitiva asumidas por los profesores y por los alumnos, cómo van a entroncar con los conocimientos previos de los profesores, ni sobre la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tengan lugar en las aulas. De ahí la importancia, para la contrastación y ampliación de las propias teorías de la instrucción, de llevar a cabo estudios de caso desde las ejecuciones curriculares fundamentadas en ellas.

La constante tricotomía que hemos ido constatando entre: las elaboraciones académicas en torno al curriculum; las decisiones oficiales y la práctica donde ésta se llevan a cabo, llevan a la necesidad de abordar la problemática del cambio curricular y su eventual difusión y adopción.

II.1.5. Los cambios en el diseño del curriculum.

La necesidad e introducir cambios periódicos y/o continuos en la forma de diseñar y ejecutar el curriculum está en la base de los estudios de este campo. El cambio/no cambio en educación, la innovación sin cambio o el cambio sin innovación, el sentido del cambio, etc. son otros tantos problemas a los que se enfrentan continuamente académicos, profesores y la propia administración.

Lo que cada persona o grupo entiende por cambio y las opiniones acerca de la pertinencia del mismo son muy variadas y se suelen acoger según la posición que se ocupa en el sistema educativo. En general se es más reacio a aceptar un cambio impuesto que a participar en la promoción del mismo.

La inercia que suele dificultar cualquier cambio social la constata Suchodolsky (1980) al recordar la observación del conservador inglés Burke, quien al analizar las ideas de la revolución francesa afirmaba que "la gente prefería hacer algo que ya se había hecho, por estúpido que fuese, antes de seguir algo sensato nunca intentado hasta la fecha". Sin embargo, las personas y los sistemas evolucionan y en la historia reciente se ha producido una profusión de cambios sociales sin parangón.

En el campo de la educación encontramos dos acepciones del término innovación. En sentido socio-pedagógico restrictivo, una innovación puede ser:

"Una idea, práctica o material percibido como nuevo por parte de la pertinente unidad de adopción (la cual podrá ser un país, una comarca, una escuela, un director o un enseñante...)." (Vandenbergh, en Soldà, 1980, p.33).

En sentido más amplio, perspectiva desde la que se sitúa este trabajo, la innovación puede ser considerada como:

"un intento deliberado de llevar a la práctica determinados objetivos deseados. En otras palabras, introducir una innovación en una instancia educativa implica un cambio planificado con el propósito de proporcionar la capacidad de la organización (o bien del enseñante en general) para satisfacer los objetivos." (Vandenberghe, en Soldà, 1980, p.33).

La complejidad de los procesos que tienen lugar en el interior de los sistemas educativos lleva a tener que tratar con detalle las cuestiones relativas al cambio del curriculum.

II.1.5.1. La planificación del cambio.

La atención a los tres ámbitos que hemos ido considerando: el académico, el oficial y el práctico, es básica para poder abordar la problemática planteada en los siguientes apartados.

Problemática que tiene que ver con los factores implicados en la puesta en práctica de un nuevo curriculum, con los procesos a seguir para gestionar la ejecución del cambio, sea quien sea el que haya adoptado la decisión de llevarlo a cabo. Este es uno de los puntos claves del desarrollo del curriculum en la práctica. Su temática está estrechamente vinculada a las cuestiones planteadas por cualquier cambio social que quiera ser introducido.

II.1.5.2. El cambio social: un hecho continuo difícil de regular.

Es difícil negar que en todos los ámbitos de la vida humana se están produciendo cambios continuamente. El momento actual, en plena era postindustrial y de la Tecnología de la Información, se suele presentar como un paradigma de cambios continuos en la organización económica, social, cultural, política y, por tanto, individual (Sancho, 1986). Cambios que están siendo utilizados, entre otras cosas, para preconizar las aproximaciones curriculares que enfatizan el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores; las destrezas relacionadas con la resolución de problemas y la toma de decisiones; y el aprender aprender, es decir, a adaptarse a nuevas situaciones como recurso supremo de supervivencia, no física, pero sí laboral y de reconocimiento social.

Sin embargo, paradójicamente, analizando la forma y el sentido de la organización económica, social, cultural, política e individual, se tiene la impresión de que si bien existen cambios reales, por ejemplo en los perfiles profesionales requeridos actualmente por el mundo laboral, estos no sólo no parecen darse en temas fundamentales como son las relaciones sociales en general, sino que cuando se dan son para profundizar problemas existentes y no para minimizarlos. En muchos aspectos las cosas, las situaciones no sólo parecen/son las de siempre, sino que los cambios producidos en otras esferas las hacen parecer o devenir peor.

Por otra parte, si bien es posible constatar una acumulación de experiencia positiva en diferentes áreas sociales, que hace posible reconocer elementos de cambio progresivo (a mejor) en muchas instituciones sociales es difícil señalar los factores que configuran el

cambio en un momento dado. Los cambios, a pesar de las inercias de los sistemas, parecen ser más fruto de un proceso colectivo, impulsado por distintas causas: personas clave, ambiente de trabajo agradable y responsable, condiciones externas,.... que sirven de pequeños catalizadores, que de grandes 'cataclismos' impuestos, aunque sea por 'decreto ley'.

Esto enmarca los puntos de la problemática del cambio social. Primero, no todos los cambios son positivos y significan un avance social. Segundo, los cambios se producen, en muchas ocasiones, como efectos colaterales de decisiones tomadas en ámbitos que están muy alejados de los que se ven afectados por los mismos³⁰. Tercero, la planificación sistemática de un cambio no garantiza su puesta en marcha en la práctica.

II.1.5.3. La teorización sobre el cambio.

El desarrollo de los estudios sobre curriculum, tanto desde la perspectiva de diseño y planificación como desde su puesta en práctica o ejecución, lleva aparejada la idea de cambio. El campo del curriculum, a comienzos de siglo, surge como necesidad de **cambiar** una práctica docente que se contradecía con organización democrática de la vida social americana y las nuevas concepciones sobre la naturaleza del niño, que estaban siendo aportadas por la psicología.

Las formulaciones y tendencias sucesivas han ido surgiendo, a su vez, por la necesidad de dar respuesta a los retos sociales planteados a la

³⁰ La decisión de utilizar robots, en vez de seres humanos, para realizar distintos trabajos, que puede ser tomada por un empresario de forma individual, puede llegar a tener repercusiones individuales (pérdida de la identidad profesional de un grupo) y sociales (conflictividad social) si la práctica se generaliza y no se introducen otros cambios.

Escuela, en la mayor parte de los casos, o por las 'dudas' que en un momento dado se ha planteado un grupo de profesores sobre la función y el sentido de su propio trabajo.

Esta situación lleva implícita la idea de cambio, inducida externa o internamente, que presupone una variación o adecuación de la visión de los implicados en el mismo (profesores sobre todo, pero también alumnos, personal no docente, padres y, claro está, la administración), un cambio de actitud y un cambio de estrategias. En general, adoptar una perspectiva curricular u otra, si no se entiende de manera reduccionista, no sólo presupone cambiar el nombre de las cosas, sino y sobre todo, abordar la interacción educativa con la organización, los recursos y la actitud que se presuponen adecuados para lograr el cambio. Y esto es realmente lo difícil.

En primer lugar, porque tal como hemos argumentado no existe un cuerpo de teoría, conjunto de repertorios ni 'recetas' que puedan garantizar la ejecución de un plan educativo que garantice la consecución de los objetivos marcados. Ni siquiera para decidir los objetivos a delimitar.

En segundo lugar, porque toda nueva experiencia de trabajo, por documentada y trabajada que pueda estar por las personas que la han pensado, pone al profesional, en este caso al enseñante, en una situación de inadecuación. Como reflejan las siguientes opiniones de enseñantes en un proceso de innovación curricular en su centro (Hernández, 1986)

"Me cuesta seguir el cómo aprenden los niños, aunque ahora tengo más clara la organización. Necesito instrumentos para interpretar las situaciones de aprendizaje. Tengo la definición de muchas cosas ahora necesito llevarlas a la práctica" (p.79)

"He vivido el proceso con cierta impotencia, quizás derivado de ser de Letras. He tenido la sensación de ir hacia un precipicio. Pero al mismo tiempo he sentido que estaba en algo nuevo, a pesar de las dificultades" (p. 78)

Los nuevos recursos, formas de entender la enseñanza, de abordar los contenidos y métodos del aprendizaje, etc. tienen que ser experimentados/contrastados con el grupo clase, que es, en definitiva -y aunque demasiado a menudo no se considere- el auténtico juez del proceso de cambio. Esto significa que aunque el profesor haya hecho cursos o pueda leer las instrucciones de los materiales curriculares (que no sólo son los libros de texto) o incluso haya participado en el propio diseño del curriculum, tendrá que pasar un periodo de interiorización, incluso de mecanización de formas de control³¹ sobre la clase. Periodo que puede ser clave para el desarrollo del curriculum actual, ya que si no se encuentran respuestas/recursos a las nuevas situaciones planteadas, se tiende a recurrir a los patrones de conducta conocidos y que en otras ocasiones han dado buenos resultados, pero que pueden estar en flagrante contradicción con el enfoque que se está utilizando.

La idea desarrollada por la ciencia moderna de que es posible producir cambios sociales científicamente planeados, llevó a la producción de una serie de teorías y modelos que voy a revisar.

Lewin (1951) fue una figura fundamental en la conceptualización del cambio social, desde una perspectiva no conductista, en la que las actitudes y la participación activa de los implicados parece fundamental.

³¹ No me refiero sólomente al control externo, lo que se suele entender por disciplina, silencio, orden, etc. sino al control del aprendizaje para que el y los alumnos no tengan la impresión de estar perdidos.

Según este autor el cambio social planificado se debería diseñar en tres fases:

- (a) 'Descongelación' o reducción de la pertinencia/aplicabilidad de los patrones, pautas o valores anteriores del grupo.
- (b) Introducción de nuevos patrones, pautas, valores.
- (c) 'Recongelación' para establecer con firmeza los nuevos patrones, pautas, valores.

En un primer momento hay que crear un estado de opinión, basado en el conocimiento disponible sobre la naturaleza del tema sobre el que se trabaja, para que los implicados puedan establecer comparaciones críticas entre sus formas de actuar y la gama de posibilidades existente u ofrecidas por los impulsores del cambio. La constatación personal de que sus estrategias, formas de actuación, visión de los problemas, no son las únicas ni necesariamente las mejores, parece un buen punto de partida para que los individuos vean la conveniencia del cambio.

En el segundo momento los nuevos patrones, normas, pautas son introducidos en el grupo, mediante las estrategias más convenientes. Estrategias que dependerán de la naturaleza del cambio introducido y de la perspectiva de sus promotores.

El tercer momento, realmente el más delicado, trata de hacer interiorizar a los individuos los patrones, valores, pautas propuestas, para que pasen a ser parte de su repertorio conductual y se pueda decir que se ha producido el cambio.

Cuando el cambio que se intenta impulsar es complejo, por ejemplo, la actitud ante ciertos fenómenos como la forma de organizar el trabajo o la visión de los problemas de la enseñanza, que están enraizados en la

visión del mundo de los sujetos o en la construcción de su identidad profesional, el problema se complica. Las reacciones no previstas se multiplican, es difícil saber la significación que para cada individuo tiene el sentido del cambio. Y no se pueden constatar las conductas implícitas (aquellas que no aparecen en el discurso, sino en la práctica) para prevenir el cambio, a menos que se lleve a cabo un proceso de triangulación.

En un proyecto de cambio de los hábitos alimenticios durante la Segunda Guerra Mundial llevado a cabo por Lewin, éste comprobó que en todas estas fases la implicación de un individuo en una decisión de grupo suele acarrear con más probabilidad el cambio que una apelación de tipo individual. Los individuos parecen estar mejor dispuestos a considerar nuevos patrones, pautas o valores cuando su grupo reduce implícitamente la pertinencia o importancia de los anteriores. Los nuevos patrones se aceptan con mayor probabilidad si se toman como decisiones de grupo no impuestas desde fuera y se asimilan de modo más natural si el grupo está implicado en el seguimiento. (Schellenberg, 1981).

Estas aportaciones explican en parte la dificultad de llevar a cabo cambios en el sistema educativo. El carácter prescriptivo de los cambios, ya sea desde los 'expertos' o desde la administración y el hecho de que los profesores realicen la mayor parte de su trabajo en solitario, es decir, en sus clases cerradas, solos con sus alumnos, sin la presencia de ningún otro igual, aunque puedan planificar en grupo e intercambiar opiniones, son dos factores notables en la configuración particular del tema del cambio en la educación.

Este modelo de cambio social nos informa sobre los pasos a seguir para garantizar un cambio. Pero el sentido, la conveniencia y el carácter ético del mismo, sobrepasan de nuevo el marco de la teoría social para situarse en el de las creencias y moral particular de los grupos humanos.

Antes de pasar a considerar los modelos de cambio social, quiero establecer el importante paralelismo que se vislumbra entre la teoría de cambio propuesta por Lewin y la teoría de la equilibración de Piaget (Koplowitz, 1981) que intenta explicar la evolución de las estructuras cognoscitivas e incrementar la validez del conocimiento, a partir de los siguientes pasos:

1. Acción, que implica la asimilación de los esquemas existentes.
2. Inconsistencia externa. Se produce cuando los esquemas y acciones comportan expectativas que, en general, no son satisfactorias.
3. Inconsistencia interna. Al hacerse consciente la externa, se convierte en interna y se produce el desequilibrio.
4. Equilibración. Las inconsistencias provocan acomodaciones. Producción de nuevos esquemas que permitan responder satisfactoriamente las demandas de la acción.
5. Consistencia interna. Lleva a la equilibración los cambios que tienen mayor consistencia.
6. Consistencia externa. Los nuevos esquemas están en consonancia no sólo con el conocimiento anterior, sino también con el nuevo conocimiento discrepante.

El interés en establecer el paralelismo estriba en la argumentación de que el cambio de patrones, pautas o valores sociales, nos referimos a un cambio no superficial, sino constructivo y facilitador de nuevos cambios, parece estar basado en el desarrollo de la capacidad cognitiva de los sujetos y su posibilidad de conocer. Esto, referido al mundo del trabajo, puede redundar en el desarrollo profesional de los implicados. Lo que

Tº de la equilibración (Piaget)	Tº del cambio social (Lewin)
1. Acción, que implica la asimilación de los esquemas existentes.	
2. Inconsistencia externa. Se produce cuando los esquemas y acciones comportan expectativas que, en general, no son satisfactorias.	1. 'Descongelación'. Reducción de la pertinencia/aplicabilidad de los patrones, pautas o valores anteriores del grupo.
3. Inconsistencia interna. Al hacerse consciente la externa, se convierte en interna y se produce el desequilibrio.	
4. Equilibración. Las inconsistencias provocan acomodaciones. Producción de nuevos esquemas que permitan responder satisfactoriamente las demandas de la acción.	2. Introducción de nuevos patrones, pautas o valores.
5. Consistencia interna. Lleva a la equilibración los cambios que tienen mayor consistencia.	
6. Consistencia externa. Los nuevos esquemas están en consonancia no sólo con el conocimiento anterior, sino también con el nuevo conocimiento discrepante.	3. 'Recongelación'. Establecer con firmeza los nuevos patrones, pautas o valores.

Cuadro 8: El cambio social como problema de conocimiento: paralelismo entre las teorías de Piaget y Lewin

quiero decir es que el cambio de conductas no mecánicas, en situaciones de tipo social, está ligado al proceso cognitivo de los que participan el él que, al modificar sus conductas racional y afectivamente mediante el conocimiento de que existe una forma mejor de actuar, están desarrollando a la vez sus propias capacidades intelectuales

Los tres primeros pasos propuestos por Piaget (cuadro 8, página anterior) pueden darse de manera fortuita en los sujetos en interacción con su medio, son promovidos de manera sistemática o intencional desde Lewin, para producir la necesidad del cambio.

El paso cuarto correspondería al segundo, aunque aquí de nuevo los esquemas de conducta pueden ser sistemáticamente sugeridos o impuestos.

Los pasos quinto y sexto irían paralelos al tercero. En este punto Piaget considera que la aplicación del refuerzo tras una conducta determinada es ante todo una condición del ambiente que debe ser asimilada por el sujeto. En el caso de un cambio planificado este refuerzo se realizaría mediante acciones externas también planificadas.

II.1.5.4. Estrategias de ejecución del cambio en el ámbito del currículum.

La mayoría de los cambios o innovaciones a gran escala, sea cual sea la configuración del sistema educativo, bien han sido promovidos por la administración (en sus distintas acepciones: local, estatal, internacional, etc.) o por organismos con un cierto nivel de burocratización, tipo fundación.

Es obvio que desde los centros de enseñanza, distintos grupos de profesores han llevado a cabo innovaciones y cambios curriculares, alguno de ellos de gran importancia, valía y progresividad. Incluso en muchas ocasiones éstos han servido como punto de partida a una administración, explícita o implícitamente, para iniciar acciones de cambio planificado para un espectro más amplio. Aunque sólo fuese a nivel de 'recomendaciones' y pautas de trabajo. En nuestro contexto, éste podría ser el caso de la "organización de la clase por rincones", en el ciclo inicial o la 'aulas taller' en el ciclo superior o la experiencia de Informática Educativa en la enseñanza secundaria.

Una de las preocupaciones constantes de los científicos sociales y de las administraciones es el tema de la difusión de los cambios o innovaciones. Los primeros lo estudian, planifican y contrastan. Las segundas tienden a fiarse de su poder para poner en la práctica lo que les sugieren los primeros, siempre que no esté en conflicto con la concepción su propio poder y su sistema de control.

Esto ha llevado a articular un conjunto de taxonomías sobre las estrategias utilizadas para la introducción y difusión del cambio o innovación educativa.

Bennis, Benne y Chin (1969) consideran que para introducir cambios en los sistemas sociales existen tres amplias categorías de estrategias, que denominan:

(a) Coercitivas desde el poder. Se basan en la intervención de aquellos que tienen autoridad legal para alterar las condiciones, por ejemplo, el gobierno.

(b) Racionales-empíricas. Son la que se basan en la asunción de que las personas son seres racionales que cambiarán sus ideas o conducta si la efectividad de un concepto o práctica es claramente demostrada mediante la investigación.

c) Normativo-re-educativas. Las que asumen que los modelos de acción se mantienen por el compromiso de los individuos a las normas socio-culturales (de *status quo*). Así, el cambio sólo ocurrirá cuando los individuos se vean animados a cambiar sus orientaciones normativas en actitudes, creencias, valores, conocimientos, habilidades, roles y relaciones. Para que esto suceda hay que 'activar fuerzas dentro del sistema para alterar el sistema' (McCormick y James, 1983)

El modelo utilizado para impulsar un cambio, dentro de esta concepción, puede informar de la actitud de los implicados en el cambio.

Las estrategias coercitivas desde el poder, pueden garantizar las formas externas. Si se decreta una ley obligando a todos los alumnos a llevar uniforme, es obvio que podrá conseguirse casi inmediatamente, cuanto más duro sea el sistema, más rápida será la consecución. Lo que no podrá ser controlado qué piensan los alumnos sobre esta orden, ni las actitudes que genera. En un cambio de curriculum, podrá garantizar que todos los profesores utilicen los materiales homologados; que programen sus clases utilizando la terminología adoptada por el curriculum oficial, pero lo que esto moviliza en el profesor y el sentido que él /ella le de a su interacción con los alumnos, compañeros, etc. escapa a esta acepción. Este modelo es válido solamente cuando se quiere rentabilizar políticamente un cambio y se quiera medir por indicadores externos que nada tienen que ver con la calidad de los procesos que desencadena.

Las estrategias racionales-empíricas, si bien garantizan al máximo la producción del cambio y la rentabilidad de su evaluación, al posibilitar el perfeccionamiento planificación y puesta en marcha de un curriculum, mediante la introducción continua de aquellos elementos que parezcan más idóneos para los propósitos educativos, no parece muy apropiado para intentar cambios a gran escala. Dos problemas básicos subyacen a esta categoría. Primero, en el campo de la educación suele ser difícil demostrar claramente mediante la investigación la efectividad de un concepto o práctica. Segundo, las investigaciones realizadas sobre educación a menudo están demasiado alejadas de la práctica de la enseñanza y de los propios enseñantes (Gimeno, 1983a)

La tercera categoría de estrategias, que podría situarse entre las dos anteriores, tiene la posibilidad de utilizar la potencia del poder legal de un organismo central para impulsar un cambio, pero que éste se sitúe en la categoría coercitiva o en la normativo-re-educativa dependerá, en definitiva, de los medios de que se dote este organismo y el estilo que adopte para llevarlo a cabo.

En los años 70, Havelock (1971) revisó cuatrocientos estudios de innovación y los agrupó, en función de cómo sus autores veían los procesos de difusión y utilización, en una clasificación de tres modelos: (a) Interacción Social (IS); (b) Investigación, Desarrollo y Difusión (IDD) y (c) Resolución de Problemas (RP).

Interacción Social

"Una innovación es presentada o llevada a la atención de la población receptora en potencia El receptor y sus necesidades son

definidos y determinados exclusivamente por el que planificador. Se supone que el receptor reaccionará ante la nueva información, y la naturaleza de su reacción determinará si los subsiguientes fases tendrán lugar o no. Si su conocimiento es seguido por una muestra de interés, es lanzado a una serie de fases que terminan con la aceptación o rechazo de la innovación. La difusión de la innovación depende en gran medida de los canales de comunicación entre el grupo receptor, ya que la información sobre la innovación se transmite principalmente mediante la interacción social de los miembros del grupo.

Los autores que consideran el proceso de adopción desde este punto de vista se interesan por las fases que recorren los individuos cuando toman la decisión de adoptar una innovación. También se interesan por los temas relacionados con los mecanismos que sigue la difusión a través del grupo que la ha adoptado. Estudios realizados en esta área han mostrado que la forma más efectiva de extender la información sobre una innovación es a través del contacto personal. Así, el punto clave de la adopción es, para los autores pertenecientes a esta escuela, la interacción social entre los miembros del grupo."

Investigación , Desarrollo y Difusión (IDD)

"La perspectiva de la IDD mira el proceso de cambio desde el punto de vista del *originador* de la innovación y comienza con la formulación de un problema sobre la base de las necesidades de un presunto receptor. La iniciativa de realizar esta identificación, sin embargo, es tomada por el que la desarrolla, no por el receptor y en este sentido las escuelas de los modelos IDD y IS son similares. Sin embargo, se diferencia de la escuela de la IS, en que ve los procesos de cambio desde un punto anterior. El foco está en las fases de actividad del que lo desarrolla mientras diseña y desarrolla una solución potencial.

Los modelos que se incluyen en la escuela de IDD representan el modelo de cambio como una secuencia ordenada, que comienza con la identificación de un problema, sigue su camino mediante actividades dirigidas a encontrar o producir una solución del problema y termina con la difusión de la solución a un grupo clave. La iniciativa en estas actividades la toman los investigadores, los planificadores y los diseminadores; el receptor permanece prácticamente pasivo.

Los teóricos de esta escuela ponen el mayor énfasis en la planificación del cambio a gran escala. Esto requiere un desarrollo detallado, basado en conocimiento científico y pruebas y evaluación rigurosas..... También requiere mecanismos para distribuir la innovación y la instalación de un sistema clave.

Resolución de problemas.

"En la perspectiva de resolución de problemas el receptor (un individuo o grupo) inicia el proceso de cambio identificando un área de preocupación o sintiendo la necesidad de cambiar. Una vez que el área del problema es identificada, el receptor intenta alterar la situación, bien mediante su propio esfuerzo, bien mediante el reclutamiento de asistencia externa. Mientras el receptor de los modelos de IS y de IDD es pasivo, el receptor de éste modelo está activamente involucrado en buscar una innovación para solucionar sus propios problemas. Específicamente el propio receptor determinará en gran medida cuál será la nueva entrada ; si ésta podría o no satisfacer las necesidades de otros receptores (por ejemplo mediante la difusión masiva) no suele ser considerado.

....esta escuela se preocupa ante todo de aquellos casos en los que la asistencia de recursos externos es utilizada; estos recursos son probablemente individuos o grupos a los que se les puede denominar "agentes de cambio"

La relación entre el planificador y el receptor es de colaboración, y donde en los modelos de IS y IDD el receptor era denominado 'el sistema clave', aquí se denomina 'el sistema cliente'. Este puede variar de tamaño, desde un a persona a toda una nación" (Havelock, 1971, en MacDonald y Walker, 1976, p. 9-10-11).

En nuestro contexto educativo no abundan las innovaciones sistemática ni los estudios sobre ellas. Sin embargo, muchas innovaciones llevadas a cabo en lo centros educativos han seguido el modelo IS, sobre todo debido a la estructura de la formación permanente del profesorado (cursos de los ICEs, escuelas de verano, centros de profesores) donde no es infrecuente el modelo de curso/seminario en la que una persona o grupo que ha realizado una experiencia la traspasa o transmite a otras personas o grupos.

Desde el modelo IDD, podríamos referirnos a las aportaciones curriculares de distintos grupos de trabajo surgidos en torno a los ICEs y a los movimientos de Renovación Pedagógica, que a partir de una concepción determinada de las asignaturas o áreas y siguiendo una línea de investigación didáctica, han publicado libros, dado cursos u organizado

encuentros, a través de los cuales intentan impulsar innovaciones o cambios, en los profesores, sobre la forma de entender/abordar la enseñanza.

La metodología de RP con facilitador externo encuentra, si cabe, menos representantes. El trabajo que está siendo realizado desde esta perspectiva en el centro de EGB, Pompeu Fabra (Hernández, 1986) puede servir de ejemplo.

Habría que considerar que quizás estas estrategias de difusión no se excluyen necesariamente. Es difícil imaginar a todo el sistema educativo de un país trabajando desde la perspectiva de la RP. Antes de decidirse por uno y otro modelo, sería importante tener una visión clara de los recursos con los que se cuenta. ¿Se tienen recursos suficientes para impulsar una línea de trabajo desde la perspectiva de la RP, en todos aquellos centros que lo requieran? Por otra parte, ¿hasta qué punto cada modelo de difusión no puede responder a las necesidades personales de cada profesor, en función de su estilo cognitivo? Hay grupos/individuos que necesitan 'creer' en lo que hacen y su confianza en otros o su propia visión *in situ* de una innovación les puede llevar a intentarla, puede ser un primer paso.

Hay otros que necesitan 'recetas científicamente probadas', disponer de un material y unas indicaciones sistematizadas y contrastadas, puede ser vital para personas con carencia de recursos, por las causas que sea. Así como distintos aprendices abordan los problemas de conocimiento de distintas maneras, también podemos encontrar profesores que para asumir una innovación necesiten procesos diferentes. En definitiva, como no existe una teoría que nos explique cómo 'aprenden' los profesores, cómo

aumentan su concimiento sobre su propio trabajo y configuran su criterio profesional, qué puede motivarles a adoptar una innovación y cómo su experiencia en ella los abre/cierra a otras, algo que ayudaría en gran manera a procurar el desarrollo profesional del profesor, parece poco sensato abogar por una desechando las demás.

Algo que hay que tener cuenta en el ámbito de la educación, tal como hemos ido apuntado, es que su difusión casi siempre se da dentro de unas estructuras burocráticas.

"Muchas más decisiones de innovación son decisiones de autoridad o colectivas que individuales, pero la mayor parte de la investigación anterior ha tratado las innovaciones educativas como si fuesen adoptadas de manera individual, a pesar de que muchas no lo son. Otro defecto de la tradición educativa es que los investigadores han olvidado en gran parte (1) la consideración de los canales de comunicación y (2) cómo la estructuras sociales actúan para impedir o facilitar la difusión. Estas deficiencias necesitan ser subsanadas en futuros estudios de difusión educativa" (Rogers y Shoemaker, 1971, en MacDonald y Walker, 1976, p. 7)

Teniendo en cuenta que nuestro sistema educativo es altamente centralizado, en todos los aspectos, para poder entender mejor las ventajas y desventajas que la burocracia administrativa puede representar en el cambio curricular, parece importante comentar las características de la burocracia, que Husén (1979) configura mediante los siguientes indicadores:

1. Centralización de la supervisión y el control.
2. Diferenciación de funciones.
3. Cualificaciones especiales para oficina.
4. Objetividad, dado que las decisiones las toman los expertos.
5. Rutinas administrativas.
6. Discreción (p.112)

Sin embargo, la experiencia demuestra que, en la mayoría de los casos, los indicadores más beneficiosos quedan diluïdos en el aparato burocrático, quedando patentes los más perjudiciales. Watson (1945) realizó un estudio sobre cómo perciben las personas la burocracia. Estudio cuyos hallazgos parecen de gran actualidad y que una administración que quisiera impulsar un cambio, no sólo en el discurso sino también en la práctica, habría de tener en cuenta.

La personas perciben la burocracia como:

1. Una organización complicada con mucha especialización y división de la responsabilidad.
2. Normas rápidas e inflexibles, con un margen estrecho para ajustarse a casos específicos.
3. Las operaciones son lentas, con largos retrasos. Tendiendo, los funcionarios, a quitarse las responsabilidades.
4. Duplicidad de esfuerzos, gastos de recursos, conflictos de órdenes.
5. Edificio imperial de funcionarios que hacen esfuerzos para aumentar su autoridad y poder.
6. Poder concentrado en manos de unos pocos.
7. Genera conflictos con los derechos democráticos de los ciudadanos.
8. Existencia de favoritismo político.
9. Ineficacia y estupidez de los funcionarios. (en Husén, 1978, p. 113)

En el caso concreto de la educación, incluso refiriéndose a países de tradición democrática del área occidental, Husén (1979) considera que las posturas burocrática suelen caracterizarse por:

1. El tradicionalismo.
2. La división complicada de responsabilidades.
3. Los retrasos consiguientes en hacer cosas.
4. El aumento del imperio departamental.
5. La concentración de poder en la 'cabeza' sin ayuda a los 'pies'.
6. El empuje político.

Otro modelo conocido de cambio social, mucho más apropiado para las características del sistema educativo del Estado español, es el

denominado por Schon (1971) Centro-Periferia, que se basa en tres principios:

- (a) La innovación existe, totalmente realizada en sus esencias, antes de su difusión.
- (b) La difusión es el movimiento desde el centro hasta su último usuario.
- (c) La difusión directa es un proceso de diseminación, formación y provisión de recursos organizado desde el centro .

Las propuestas de innovación contenidas en la LGE, siguieron este modelo, con multitud de deficiencias en cuanto a la diseminación, la formación del profesorado y los recursos asignados. Los actuales planes de reforma de enseñanza secundaria, a partir de la primera fase de experimentación, también parece que vayan a seguirlo.

La efectividad de este modelo que, a pesar de todas sus carencias, sigue pareciendo el más válido cuando se trata de introducir cambios a gran escala, es más o menos efectivo, según Schon (1971) en función, entre otras cosas, de:

(a) La cantidad de recursos que dispone el centro. Recursos de tipo material, de asignación de infraestructura y equipamientos imprescindibles para poder garantizar la puesta en marcha física de la innovación. Y de tipo personal, disponibilidad de asesores y/o formadores que asesoren, doten de recursos metodológicos y teóricos y apoyen emocionalmente a los profesores.

(b) El número de puntos (centros) que lo sigan en la periferia. En el caso de que el cambio sea por legislación, es decir, obligatorio, lo

han de introducir sea como sea todos los centros. Así, este factor en principio, no presenta aquí mayor problema.

(c) La extensión de los medios utilizados en la difusión. Los decretos, las recomendaciones y las charlas informativas no parecen suficientes, al menos en el caso de la LGE no lo han sido.

(d) La cantidad de energía necesaria para conseguir una nueva adopción. Cuanto más lejos de las concepciones de los profesores y de su repertorio de prácticas educativas se sitúe la innovación, lo que aumentará su sensación de 'inadecuación', y cuanto más trabajo extra suponga, más difícil se hará la adopción, no superficial de la misma.

Otros factores que podrían añadirse a los de Schon son:

(a) La confianza que los profesores tengan en el centro que impulsa la innovación. En nuestro caso la administración.

(b) El ambiente general que se respire en el colectivo de profesores. Que viene configurado, también entre otros factores, por la visión que ellos tienen de sí mismos y la que creen que tiene la sociedad; la calidad del discurso y la práctica de la administración al abordar los problemas de la enseñanza³²; sus vivencias anteriores de intentos de innovación

El modelo Centro-Periferia falla

³²Al trabajar de forma colaborativa con los profesores he constatado que junto a un gran interés y responsabilidad ante su trabajo, por parte de algunos, y un gran deseo de avanzar y aumentar su profesionalidad, los enseñantes tienen la impresión de que la calidad de la enseñanza primaria y secundaria en realidad "no interesa a nadie". Significando en ese nadie de forma especial a la administración, por cómo aborda los problemas relacionados con la enseñanza.

"cuando el sistema centro-periferia rebasa los recursos o la energía del centro, sobrecarga la capacidad de los radios, o maneja mal la información que recibe de la periferia. El fallo se configura simplemente como la ineficiencia en al difusión, la distorsión del mensaje, o la desintegración del sistema como un todo"³³ (Schon, 1971)"

No es difícil reconocer en esta cita de Schon, algunos de los problemas sufridos por la vigente LGE. Aunque lo más preocupante podría ser que las nuevas reformas, si quieren conseguir cambios, no lo tuvieran como mínimo en cuenta.

II.1.5.5. El cambio en acción.

La mayoría de los proyectos de cambio curricular a gran escala, se aproximaban al modelo Investigación, Desarrollo, Difusión (IDD), con más o menos variantes. Modelo que se ha comenzado a ver mecanicista y tecnocrático (House, 1981) y poco propicio para lograr el tipo de compromiso que es necesario del profesor para conseguir un cambio efectivo (con innovación o una innovación con cambio).

Esta constatación produjo como mínimo dos líneas de trabajo e investigación. Ambas tienen algo en común: la consideración del profesor y la organización del centro como elementos clave del cambio del curriculum.

"Las escuelas necesitan desarrollarse como comunidades en lugar de a manos de reformadores y la clave de ese desarrollo es una maduración en el arte de la enseñanza de los miembros del personal docente: trata de biografías profesionales fertilizadas por una extensión crítica de ideas relativas a la enseñanza y al curriculum." (Stenhouse, 1986 p. 371)

³³ El énfasis es mío.

"¿Qué tipo de cosas deberían cambiar si un curriculum nuevo o uno revisado fuera plenamente utilizado? Aunque existirían siempre una serie de cambios auxiliares (por ejemplo la evaluación) existen tres cambios nucleares, sobre todo concernientes al profesor individual, concretamente:

1. Aprendizaje de nuevos recursos o materiales....
2. Prácticas o conductas
3. Creencias y concepciones (Fullan, 1986, p.3)

Estas dos concepciones, planteándose el mismo problema, han seguido dos vías paralelas, de investigación y práctica. La primera ha dado pie a la figura del "profesor investigador" (Stenhouse, 1975, Gimeno, 1982) como estrategia posibilitadora del desarrollo profesional del mismo. Esta vía será retomada de alguna forma en la tercera parte de este trabajo.

La segunda ha dado lugar a una serie de investigaciones con el fin de identificar y analizar el éxito y la eficacia en las Escuelas (Crandall et. al 1983; Fullan, 1982; 1985; Huberman y Miles, 1984), junto con la problemática en torno a su gestión (Fullan, 1986). Un recorrido por esta perspectiva marcará el final de este apartado.

Tal como hemos sugerido anteriormente, el cambio es un proceso de aprendizaje personal y organizativo, en este sentido todo lo que sabemos sobre cómo aprenden los sujetos será provechoso para generar ideas sobre la gestión del cambio (Fullan, 1986).

Tras un análisis detallado de doce casos de innovación Huberman y Miles (1984) llegan a la conclusiones de que lo importante no es la cantidad de formación que se ofrezca a los profesores, sino la calidad de la misma.

"Las innovaciones a gran escala viven o mueren según la cantidad y calidad de la asistencia que reciben sus usuarios una vez que el proceso de cambio está en marcha. Las formas de asistencia fueron diversas. Los contextos con más alta asistencia

supusieron encuentros generales, sesiones de entrenamiento en el lugar del trabajo, visitas, una estructura de grupos y frecuentes reuniones. Al mismo tiempo ofrecían un alto grado de asistencia progresiva y continua, fácil acceso al personal de la administración.... Aunque la asistencia intensa no tuvo éxito en facilitar el trabajo de las fases iniciales de la puesta en marcha del proyecto, sobre todo en el caso de las innovaciones más complejas, ofreció dividendos estupendos más tarde, aumentando sobre todo los niveles de compromiso y de práctica innovadora" (p.273)

Otro elemento clave en la facilitación del cambio en los centros es el director (sobre todo en los países con una tradición de director como figura 'fuerte') (Bosset et al., 1982; Fullan, 1982, 1985; Leithwood y Montgomery, 1982; Clark et al., 1982; Little, 1984; Showers, 1985).

Firestone y Corbett (1986) resaltan seis componentes de la función administrativa del director de gran importancia para crear un buen ambiente de trabajo, que va más allá de lo que entre nosotros se suele entender por 'función administrativa'³⁴ :

- (a) Proveer espacios de tiempo.
- (b) Prever recursos e infraestructura.
- (c) Ejercer una presión positiva sobre los participantes.
- (d) Promover paulatinamente el proceso.
- (e) Estimular y reforzar a todo el personal.
- (f) Cierta presión para la adopción del cambio.

Finalmente, existen una serie de relaciones entre el clima organizativo de los centros, entendiendo el clima como algo dinámico y potenciador de valores compartidos, creencias y expectativas sobre lo que caracteriza

³⁴ Que normalmente asociamos a 'papeleo'.

a organizaciones eficaces (Fullan, 1986) y la calidad y permanencia de la innovación (Rutter et al., 1979; Deal, 1985; Peters y Waterman, 1982).

Algunos investigadores han analizado innovaciones llevadas a cabo con éxito en determinados centros (escuelas eficaces)³⁵ y a partir de sus características e idiosincrasia organizativa, han intentado extraer guías, técnicas y sugerencias sobre ejecuciones de cambio eficaces (Loucks-Horsley y Herget, 1985; Fullan, 1985; Everard y Morris, 1985).

Purkey y Smith (1985) identifican trece factores que caracterizan a las escuelas eficaces, o factores a tener en cuenta para la mejora de los centros, el liderazgo educativo y el perfeccionamiento profesional ocupan lugares preeminentes.

Corbett, et al. (1984) proponen ocho indicadores, a partir de sus investigaciones, relacionados con el éxito o fracaso de los centros: (1) disponibilidad de recursos; (b) incentivos disuasivos; (c) conexión organizativa en los centros; (d) prioridades escolares; (e) factores relativos al personal; (f) cambios de personal en lugares clave; (g) toma de decisiones; (h) influencia de proyectos previos al cambio.

Las tres tareas claves de gestión detectadas por esta línea de investigación son:

1) La planificación del perfeccionamiento de los profesores de un modo vinculado a programas específicos.

³⁵La búsqueda de los indicadores de la eficacia fue puesto de moda hace pocos años en EEUU por el mundo empresarial.

2) El desarrollo del papel y la función del director como líder educativo, es decir, como impulsor, aglutinador y facilitador de la innovación.

3) El establecimiento de nuevos valores compartidos y normas facilitadoras de la tarea colectiva.

Sin embargo, los problemas sobre la gestión del cambio sólo han comenzado a plantearse.

"fue relativamente fácil documentar el fracaso; fue más difícil pero posible describir y explicar el éxito; será infinitamente más difícil llegar a algo mejor en la gestión del cambio porque no estaremos mucho tiempo intentando comprender situaciones, sino cambiéndolas activamente a través de medios deliberados"
(Fullan, 1986 p 20)

Quedan muchos puntos pendientes. Conocer lo que causa el cambio no es garantía suficiente de poderlo llevar a la práctica. El éxito en un contexto no lo garantiza su transferibilidad a otro. Hay que comenzar a desarrollar estrategias más dinámicas e institucionales para abordar cada factor, por ejemplo, cuales serían las características de las experiencias más eficaces en la formación del profesorado....

Hay que tener en cuenta la historia única, las personas y los patrones de situaciones específicas y, por tanto, la inevitabilidad de lo insperado.

Los centros eficaces tienen una ciertas características en común, pero no necesariamente porque hayan formulado un plan y deliberadamente lo hayan puesto en práctica. Es decir, a veces se crean situaciones que sobrepasan la propia organización.

También hay que buscar respuesta a las características de la selección y formación del director como 'líder instructivo-activo' o de los facilitadores/asesores externos a los centros.

En resumen, podríamos decir que el impacto del cambio/innovación se evidencia en la práctica de cada centro. Y depende de su capacidad para organizarse como entidad social. La capacidad de mejora de un sistema educativo en general y de los centros en particular, está relacionada con temas tales como: la formación permanente del profesor; el desarrollo profesional de los enseñante; la puesta en práctica de innovaciones educativas; el desarrollo del curriculum desde la perspectiva de los centros; y el papel de los administradores, los profesores y los estudiantes en la utilización del conocimiento (Hopkins y Wideen, 1984).

Para seguir articulando el discurso en torno al problema abordado por este trabajo, pasaremos a considerar, en el siguiente bloque, las cuestiones relativas a la formación del profesorado y el desarrollo profesional.

II.2. El profesor: formación y desarrollo profesional.

Los movimientos de reforma del curriculum en torno los 60, consideraban a los profesores como meros ejecutores del curriculum. Este era planificado al detalle por los expertos, quienes producían también el material que ellos consideraban necesario para llevarlo a cabo (libros de texto, material didáctico). Los materiales curriculares decían estar hechos "a prueba de profesores", es decir, para poder ser utilizados por cualquier profesore en cualquier circunstancia.

Las evaluaciones de este tipo de curriculum, llevadas a cabo en los centros desde una perspectiva naturalista de estudio de casos, pusieron en evidencia que los objetivos alcanzados eran en ocasiones algo totalmente opuesto a lo que los planificadores se habían propuesto (Hamilton, 1973). En un estudio llevado a cabo sobre el uso de un 'paquete curricular' ampliamente utilizado en las escuelas inglesas, Gallagher (1967) llegó a la conclusión de que no existía una interpretación estándar de tal curriulum, cada profesor realizaba su propia versión; los estilos de presentación eran diferentes en cada profesor; existían diferencias tanto en las ideas como en los conceptos presentados a los alumnos; y, en general, se daba poco intercambio y discusión, algo considerado fundamental por los planificadores.

La línea de investigación sobre el pensamiento del profesor (Clark y Yinger, 1977) ha recuperado a éste como un agente dinámico y fundamental en la ejecución del curriculum, que emplea juicios, toma decisiones, define lo que es apropiado y expresa sus pensamientos a través de sus acciones (Clark, 1978).

Tanto las aportaciones sobre la evaluación del curriculum desde una perspectiva naturalista, como las de el ámbito del investigación sobre el pensamiento del profesor, avalan la afirmación de Shipman et al. (1974) de que **el único indicador legitimo del éxito de una innovación es su contribución al desarrollo profesional de los profesores.** Transformar el contenido y la articulación del curriculum no aboca automáticamente a la innovación con cambio o al cambio con innovación, si no se da paralelamente una nueva perspectiva a las actitudes, valores y las formas supuestas de hacer las cosas que gobierna la actividad profesional. Tal como hemos argumentado anteriormente, la actitud y autoconciencia de cambio es un proceso cognitivo complejo que redunda a la larga en el desarrollo personal e intelectual del profesor.

II.2.1. El pensamiento del profesor y las teorías implícitas.

Si consideramos el profesor como un ente activo que (re)interpreta las directrices y materiales curriculares es evidente que los esquemas de formación habrán de tener en cuenta sus planteamientos y opiniones sobre los distintos problemas que han de abordarse, así como su manera peculiar de organizar el trabajo.

Las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, a pesar de se un campo de estudio reciente que tiene planteados más interrogantes que vías de respuesta, han aportado algunas nociones importantes. Los profesores no parecen seguir para planificar su trabajo el "modelo racional" que normalmente se prescribe en los esquemas de formación y en la planificación del curriculum. La mayoría de los profesores (de los

estudiados en estas investigaciones) no comenzaban o guiaban su planificación en función de unos objetivos o metas específicos, sino más bien en función del contenido que iban a enseñar y el lugar donde la enseñanza iba a tener lugar. La unidad de planificación era la **actividad**, no el **objetivo** (Clark y Yinger, 1979; Perez Gómez, 1984).

El tema de las teorías implícitas, es otro dato a tener en cuenta para poder entender/explicar la conducta del profesor frente a su propio trabajo.

Las teorías implícitas se pueden entender

"como unidades representacionales complejas y relativamente inaccesibles en cuanto teorías, que incluyen multitud de proposiciones, organizadas en torno a un dominio concreto del campo social" (Rodríguez y González, 1986, p.2)

En este caso el dominio se sitúa en el ámbito de las transmisiones educativas/instructivas. Las teorías implícitas son productos de influencias culturales y configuran un tipo singular de representación social; se refieren a una forma de conocimientos específico y orientan la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, físico y simbólico (Jodelet, 1984).

Los trabajos realizados en torno a este tema en el campo de la educación, que tienen como punto en común la creencia de que el pensamiento y la conducta del profesor están guiados por un conjunto de creencias que a veces operan de forma inconsciente, no han dado, hasta el momento, respuestas demasiado articuladas. Duffy (1977) sugiere que la conexión entre las teorías implícitas de un profesor y su conducta es relativamente flexible, estando mediatizada por circunstancias tales como

la disponibilidad de recursos, la influencia de los compañeros y las características de los alumnos. Lo que conecta con los resultados realizados por sobre las "escuelas eficaces" y la posibilidad de desarrollo profesional del profesor.

En resumen, el profesor es un ente activo con opinión y criterio propios (adecuados o no), que toma decisiones y realiza acciones profesionales guiadas por sus teorías implícitas sobre los problemas que se le plantean, pero que puede cambiar de actitud y mejorar su propia práctica, en función de una serie de factores, tales como el contexto en el que está y el apoyo (recursos, formación, etc.) que recibe.

II.2.2. La formación permanente del profesor.

La necesidad de formación permanente no es algo sólo sentido/recomendado por los expertos o la administración cuando introducen un cambio o innovación, sino que es consustancial al ejercicio del propio trabajo en el que se suelen ir incorporando elementos de innovación. Un cambio educativo es un proceso, no un hecho. Muchos profesores, la mayoría de las veces por decisión propia y a costa de su tiempo libre y economía, siguen cursos de formación, participan en grupos de trabajo o realizan investigación educativa³⁶.

En la difusión/ejecución de una innovación o cambio el modelo de formación suele ir estrechamente ligado al modelo de difusión. En

³⁶ No hay más que ojear periódicos de carácter educativo para ver las convocatorias a jornadas, cursos, congresos, etc. O el calendario de actividades de los diferentes ICEs, Centros de Profesores, Colegios de Licenciados, etc.

general, la articulación de la provisión de formación permanente depende de muchos elementos. La conexión/desconexión entre las distintas entidades; las propias teorías implícitas de los que proporcionan la formación sobre las necesidades y características del profesorado; la disponibilidad de recursos materiales y de personal; así como la respuesta de los propios profesores son otros tantos factores que sirven para configurar los distintos tipos de formación existentes.

II.2.2.1. Modalidades de formación.

Uno de los modelos más extendidos de formación permanente del profesorado ha sido el ofrecimiento de cursos o seminarios sobre determinados temas. Bien sobre contenidos disciplinares ("Matemática moderna"; "Introducción al estudio de la biología de las algas"; "La dialectología en el segundo ciclo de bachillerato"; "Introducción a la robótica"); bien sobre recursos didáctico-metodológico ("Lecto-escritura: seminario de puesta en común de distintas metodologías"; "La enseñanza individualizada de las ciencias de la naturaleza en el BUP"; "La enseñanza de la Física y la Química: aspectos curriculares y metodológicos"); bien sobre aspectos psicopedagógicos ("Crecimiento personal y su aplicación en la escuela"; "La problemática del adolescente y su repercusión en la escuela"; "Técnicas de evaluación")³⁷; etc.

La formación específica para los profesores de enseñanza primaria, y no para todos, que comenzaron a llevar a la práctica las enseñanzas de la

³⁷ Todos los títulos han sido extraídos de diferentes Escuelas de Verano, realizadas en el Estado español en los últimos años.

segunda etapa de la Educación General Básica, fue a base de cursos sobre contenidos por asignaturas (o áreas) y didáctica.

Los ICEs ofrecen cada año un conjunto de cursos, promueven grupos de trabajo y seminarios de estudio/investigación; las Escuelas de Verano tienen como base las conferencias los cursos y los intercambios de experiencias y los Centros de Profesores (CEPs) han comenzado a hacer lo mismo.³⁸

En países con una mayor tradición en investigación educativa e innovación, este modelo ha comenzado a ser cada vez más criticado por su fracaso para abordar las necesidades de tal manera, que el contenido del curso o seminario pueda ser rápidamente transferido a la práctica de un profesor individual en su clase o a toda la escuela (Henderson, 1979). Los profesores, después de asistir a un curso, vuelven a sus centros donde no suelen encontrar apoyo de grupo para poner en la práctica lo aprendido, al cabo de un tiempo, las estructuras institucionales y la rutina escolar, probablemente han deglutido sus intenciones o intentos de innovación, y han de volver a la Escuela de Verano o de Invierno (Galton, 1985)³⁹.

En los últimos años, se han comenzado a dar una modalidad de cursos estrictamente basados en los problemas inmediatos de los centros. Su objetivo era solventar los problemas derivados de la dispersión de las

³⁸ La directora de un centro educativo de una ciudad próxima a Barcelona, decía que en su ciudad había una oferta de 33 cursos de formación, a los que solían asistir uno o dos profesores de cada centro. Su preocupación era ¿se estarán llevando en los centros 33 experiencias diferentes? si es así ¿qué organización tienen los centros? si no lo es ¿de qué sirven los cursos? Además, los centros reciben cada día dos o tres invitaciones de distintas entidades: ayuntamientos, Cruz Roja, Coca-cola... para participar en proyectos, concursos, visitas.. ¿cómo puede integrar la Escuela todo eso?

³⁹ En el seminario sobre "Classroom Research". ICE de la Universidad de Barcelona.

ofertas. Si embargo, en general, tienen el peligro de convertirse en algo demasiado local y perder la visión de conjunto del sistema educativo e incluso de otras perspectivas de actuación. Aunque esto siempre dependerá del responsable del curso y de la actitud del grupo de profesores, pero el elemento clave es el ambiente institucional. Los profesores se suelen conocer demasiado entre ellos (tanto que normalmente se niegan el derecho mutuo a progresar profesionalmente) por lo que los 'roces' del claustro pueden pasar al tiempo de la formación disminuyendo su efectividad. Esto también ha de ser tenido en cuenta al abordar la evaluación del curriculum en el centro.

Existe una tercera alternativa, son los cursos enfocados hacia la escuela, intento de sintetizar los dos anteriores, pero con el énfasis puesto en las necesidades inmediatas de un centro y sus profesores. Aunque no existe evidencia empírica de su efectividad, Bolam (1980) indica que es una modalidad que esta ganando considerable apoyo. Dentro de esta modalidad podría situarse el modelo FOPI, desarrollado en Cataluña (López, 1983), sobre cuya efectividad, a falta de evaluaciones más rigurosas, existen visiones bastante diferentes

El problema general de los cursos, sea cual se la aproximación adoptada, es que siempre permanecen como algo externo al propio profesor. Algo que después él/ella tendrá que integrar en su propio repertorio de conducta de enseñanza y de comprensión del aprendizaje de los alumnos. Y este salto no es siempre se pone de manifiesto.

Si los cursos tocan aspectos generales, no cabe duda que aumentarán el bagaje cultural del profesor. Si son prácticos (didácticas específicas y cerradas o 'recetas') aumentarán sus recursos puntuales. Pero sólo si han

servido para aumentar su capacidad para entender/abordar las interacciones educativas que se producen en el aula, si han contribuido a su desarrollo profesional habrán sido formativos desde el punto de vista del criterio profesional.

Por último hay que tener en cuenta que este sistema perpetúa las formas tradicionales de enseñar y aprender

Desde la línea americana de estudio e investigación sobre las características de escuelas que aparentemente funcionan, está emergiendo un tipo de perfeccionamiento profesional, pensado para facilitar el cambio, que se caracteriza por ser continuo, focalizado en tareas y que combina una variedad de formatos de aprendizaje y utiliza distintos tipos de formadores.

Desde esta perspectiva, Stallings (1981) propone y documenta la eficacia de un modelo de perfeccionamiento profesional basado en el dominio de tareas que consta de las siguientes etapas:

(a) Diagnóstico inicial (pre-test). Momento en el que se lleva a cabo la observación de las actuaciones del profesores.

(b) Presentación de información, para unir la práctica con la teoría.

(c) Organizar y guiar la práctica del profesor mediante elementos de apoyo, valoración y devolución.

(d) Evaluación (post-test). Etapa en la que se intenta constatar el progreso realizado por el profesor en las tareas de enseñanza.

Joyce y Showers (1980) y Showers (1985) han investigado y desarrollado enfoques cualitativos para el perfeccionamiento de los profesores con su modelo: teoría-demostración-práctica-devolución-seguimiento, que ha llevado el procedimiento de entrenamiento (coaching)⁴⁰ a desempeñar un papel central en el desarrollo profesional en los EEUU.

"Equipos de entrenamiento (profesor-profesor, profesor-experto) son cuadros para facilitar la comprensión y uso de estrategias de enseñanza o innovaciones curriculares ofreciendo ocasiones para sesiones de formación, ensayando prácticas nuevas, observaciones de iguales, intercambio de experiencias, devolución y así sucesivamente" (Showers, 1985)"

En un intento de unir el desarrollo del curriculum en los centros al de la profesionalidad de los enseñantes y su formación permanente, Stenhouse (1975) propone la figura del profesor como investigador. Este modelo menos tecnológico que los anteriores, con los que comparte su interés por el profesor y la organización del centro, preconiza abordar el desarrollo del curriculum como una investigación en la acción. Los profesores, a medida que se plantean los problemas derivados de la ejecución del curriculum, van estableciendo hipótesis de acción, que a su vez son contrastadas y seguidas en la práctica, para a partir de sus resultados abrir nuevos planteamientos o problemas.

La noción del profesor investigador fue propuesta por Stenhouse a partir de la constatación de que las ideas educativas recogidas por los libros no suelen ser asimiladas por los profesores y llevadas a la práctica sin dificultades. Por el contrario en el desarrollo del curriculum de forma

⁴⁰ Este término se refiere a un ciclo de observación-devolución en situaciones instructivas o de supervisión clínica. Deportistas, cantantes de ópera y ejecutivos, utilizan este modelo con todos los recursos tecnológicos disponibles, para su autocorrección.

sistemática y reflexiva (con el rigor de la investigación) la expresión de las ideas (psicológicas, pedagógicas, sociológicas...) que lo fundamentan están expuestas a su comprobación. Desde esta perspectiva, la separación entre teoría y práctica se reduce, beneficiándose mutuamente.

Distintos proyectos educativos (Ford Teaching Project, 1974; Ebbutt y Elliott, 1985) han recogido la filosofía de Stenhouse y han argumentado lo que puede suponer para la formación del profesor basada en su desarrollo como un profesional, que aumenta los conocimientos sobre su trabajo y su criterio educativo, mediante el estudio de su práctica. En esta misma línea se sitúa mi propuesta de evaluación del curriculum en los centros

Hasta aquí la visión de los formadores de profesores y de la administración que procura la formación. Lo que piensan los profesores sobre ella es más difícil de saber ya que los profesores no suelen escribir.

II.2.2.2. Los profesores ante su formación.

Aparte de las opiniones expresadas en discusiones/conversaciones más o menos informales sobre cómo debería ser y en qué debería consistir la formación permanente es difícil saber lo que piensan los propios profesores sobre el tema.

Uno de los pocos documentos desde los que se puede vislumbrar esta opinión, con todas las limitaciones de este tipo de trabajos, es el realizado por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) a través de la subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado. Se pasó una

encuesta a los profesores de básica y secundaria con el fin de "conocer las necesidades y expectativas del profesorado con respecto a su propio perfeccionamiento" dirigido fundamentalmente a la "formulación de políticas" (MEC, 1986).

Al leer/interpretar los datos de cualquier encuesta hay que tener una serie de precauciones. No porque los encuestados puedan ocultar la verdad o tergiversar sus opiniones, sino por la confluencia de un conjunto de factores que repasaremos de forma no exhaustiva.

En primer lugar, si las respuestas a los items son cerradas como en ésta, las opiniones quedan muy mediatizadas. Sabemos lo que dicen con respecto a lo que se les pregunta, pero no es necesariamente lo que ellos piensan sobre la formación

En segundo lugar, en muchas ocasiones las personas que responden a una encuesta no dicen lo que "ellos hacen" sino "lo que les gustaría hacer".

"Una persona llenando un cuestionario, respondiendo a una entrevista o comportándose en un experimento, incluso aunque trate de ser auténtico, puede no ser capaz de proporcionar información precisa sobre su comportamiento usual en entornos complejos y reales" (Rosenthal y Rosnow, 1969, citado en Hamilton et al., 1977 p.194)⁴¹

En tercer lugar, no siempre existe una correspondencia biunívoca entre lo que los profesores hacen y lo que ellos dicen/creen que hacen (Jackson, 1968; Elliott, 1976; Leith, 1981).

En cuarto lugar, la expectativa o la imagen que los individuos tienen de una institución puede llevar a crear un fenómeno de ausencia de

⁴¹ Aportación que volveremos a recoger al ocuparnos de la evaluación de los alumnos

percepción que nos hace ver lo que esperamos ver y hacer caso omiso de toda información contraria a ello (Galton, 1986).

II.2.2.2.1. Valoración de la formación recibida.

Los de profesores de Bachillerato valoran más que los de Educación General Básica y los de Formación Profesional su formación científica. Por el contrario, los profesores de BUP y FP estiman que su nivel psicopedagógico era más precario que el de los de EGB, al comenzar su trabajo (tabla 1, anexo I). Las características de la formación inicial de los profesores explican esta situación.

El 73% de los profesores de BUP y el 60% de los de FP creen que el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) no les sirvió literalmente "para nada". Hay que recordar cómo están organizados la mayor parte de estos cursos; la falta de expectativas sobre el mismo que la mayoría de los organizadores y colaboradores tienen (desde hace cinco años se insiste en que la formación inicial de los profesores de secundaria va a ser transformada); y la falta de expectativa de la mayoría los alumnos respecto a su futuro como docentes⁴².

Todo licenciado universitario, sin más, tiene 'derecho' a hacer el CAP y, aunque no piense dedicarse a la enseñanza, lo hace por que 'es un papel' y 'una posibilidad' más. Esto masifica las matrículas de estos cursos, llenándolos de personas no necesariamente interesadas en la profesión de enseñante. La visión tradicional de que cualquiera que sabe historia,

⁴² Futuro que los que quieren dedicarse a la enseñanza ven negro y lejano por la falta de puestos de trabajo y los que se ven abocados 'sin remedio' a ella ven además como una 'condena'.

matemáticas o francés, está automáticamente capacitado para enseñarlo, sigue teniendo un peso específico importante, no sólo entre los licenciados universitarios (de facultad o escuela), sino en la misma administración. Para obtener un puesto permanente de profesor de secundaria, hoy por hoy, sólo se exige un examen (o varios) sobre el contenido de la disciplina elegida por el opositor.

Las opiniones expresadas sobre el valor de las diferentes modalidades de formación a las que han asistido, están bastante diversificadas (tabla 2, anexo I).

Es difícil poder establecer, si sólo contamos con datos como los de esta encuesta, qué modalidad de perfeccionamiento, de las que aquí consideradas tiene más posibilidad de mejorar la práctica educativa de los profesores. No todo curso, seminario, taller o grupo de trabajo tiene las mismas características. De hecho las diferencias pueden ser abismales. La selección del contenido de cada una de estas modalidades de formación, su articulación y el modo de llevarlo a la práctica, pueden convertir dos actividades, aparentemente homogéneas en algo diametralmente opuesto.

La encuesta separa los aspectos prácticos de utilización en el aula del nivel científico. Esto sugiere que, para los que la elaboraron y quizás también para los profesores, existe una diferenciación entre lo que se podrían considerar recursos didácticos (¿recetas?) para llevar una clase y la comprensión de los problemas relacionados con la enseñanza/aprendizaje de un materia, tema o método de trabajo, etc. El no especificar estos términos nos lleva inmediatamente a conectar con el

tema de las teorías implícitas de, por una parte los realizadores de la encuesta y, por la otra, los profesores que respondieron.

¿A qué se puede referir? Dado que el organismo que elaboró la encuesta es el responsable de la provisión de la formación/perfeccionamiento de los profesores, explicitarlo sería de máxima importancia. Con la información de la que disponemos sólo podemos elaborar una serie de hipótesis, que pueden servir de hitos de clarificación. Por ejemplo, las cuestiones de tipo práctico, podrían referirse, entre otras posibilidades, a:

(a) Formas particulares metodológicas o didácticas de transmisión de contenidos escolares.

(b) Formas de mantener la atención/motivación del alumno.

(c) Formas de lograr un ambiente 'disciplinado'. Y ¿que quiere decir disciplinado? ¿Qué los alumnos estén callados? ¿Qué adquieran una estrategia/método de trabajo personal?

En cuanto a la mejora del nivel científico de la clase ¿qué pueden entender los profesores y la administración?

(a) Que cuanto más saben los profesores y entienden mejor lo que explican, mejor lo traspan a los alumnos, según la denominada teoría 'teoría hidráulica de la educación de Davies' (O'Shea y Self, 1983).

(b) Que utilizan un método que permite a sus alumnos acercarse de forma más científica a los problemas del conocimiento de las distintas disciplinas.

Es obvio que cada una de estas maneras de entender las cuestiones de tipo práctico y de nivel científico, se refiere a otros tantos problemas que tiene que abordar el profesor cotidianamente y requiere otras tantas habilidades profesionales. Pero lo que no está tan claro es que los dos aspectos se den por separado. Desde este tipo de estudios es imposible contestar a estas preguntas. Se necesita más investigación, quizás desde posiciones diferentes, con datos más cualitativos y desde otros contextos.

En las opiniones expresadas en la encuesta se evidencia que los cursos, los ofrezca la entidad que los ofrezca, tienen, para los profesores, prácticamente las mismas repercusiones en su trabajo en el aula que los seminarios, grupos o talleres permanentes y que la experiencia individual sistemática y continuada de innovación. Es importante notar que esta última modalidad es la que recoge un menor porcentaje (1,7%) en la respuesta. 'no me ha servido para nada. Por el contrario los ICEs son las entidades formadoras que más porcentaje obtienen el porcentaje más alto (22,1%) en esta misma respuesta.

Otra faceta importante a destacar es que para el 52% de los encuestados, el aumento del nivel científico de su clase se ha debido a 'la ampliación de estudios académicos en instituciones oficiales'.

Estos resultados sugieren que las imágenes que las personas tienen de las instituciones pueden pesar a la hora de valorar la formación que ofrecen. Los ICEs denostadas por casi todos se llevan el porcentaje más alto de ineficacia. Hay otras, como las Escuelas de Verano, que han nacido con una aureola democrática de practicidad e intercambio que aglutinan el porcentaje más alto de utilización en el aula de los aspectos prácticos

de los cursos. Y, en fin, las instituciones académicas oficiales (suponemos que se refiere sobre todo a la universidad) siguen siendo, para muchas personas, las únicas agencias de transmisión de ciencia. Sin embargo, en realidad, si se repasan los nombres de las personas que imparten cursos o llevan seminarios/grupos de trabajo, para cualquiera de las tres establecimientos considerados, veremos que muchos de ellos se repiten, abundando los profesores de universidad o escuela universitaria.

La imagen que los profesores tienen de las instituciones habría que tenerla en cuenta y analizarla con más detalle y profundidad, sobre todo en aquellos ámbitos territoriales donde el perfeccionamiento del profesorado va a estar vinculado a los CEPs. El hecho de que un profesor considere que sabe más tras asistir a un simposio, congreso, o a un curso de la universidad, lugares/entidades a las que se le supone depositarias del saber no quiere decir, como ya han demostrado algunos estudios anteriormente mencionados (Elliott, 1976; Leith, 1981), que esto tenga una traducción automática visible en su tarea cotidiana, para la cual probablemente seguirá utilizando el libro de texto. Sin embargo, para la imagen profesional del profesor, su sensación de que "sabe más" puede ser de una importancia vital para su seguridad frente a los alumnos.

"Cuando los profesores no están seguros del contenido académico, o cuando éste es más difícil, se mueven más despacio a través del material" (Williamson, 1986, p.344)

II.2.2.2.2. La mejora la práctica docente.

Los profesores que contestaron a la encuesta son taxativos con respecto al tema de la mejora docente (tabla 3, anexo I) y están en la línea de

formación basada en el profesor que hemos expuesto antes. Entienden cada situación de enseñanza aprendizaje como singular e idiosincrásica y piden "libertad" para interpretar la legislación y "formación" para poder responder mejor a los retos que supone la práctica.

Los profesores parecen tener claro que cada situación es única. De hecho, cuando se presentan innovaciones llevadas a cabo en un determinado contexto, y sólo se explican los resultados, sin profundizar en los factores que posibilitaron/inhibieron la innovación, así como sus procesos, los profesores suelen decir "eso no es posible en mi contexto"

De igual manera, los hallazgos elaborados desde la investigación sobre educación, o desde cualquiera de las disciplinas tributarias de la educación, a pesar de poder ser conocidos por los profesores, el comentario que suelen recibir es "eso está muy bien en teoría, la práctica es otra cosa".

Otra idea que se vislumbra, bastante generalizada entre los enseñantes, y no sólo entre ellos, es que los objetivos y programas propuestos desde la administración son inviables en al mayor parte de los centros docentes y que los profesores carecen de libertad para adaptarlos, lo que llega en ocasiones a producir un callejón sin salida. La falta de investigación sobre este tema, tal como se lleva a cabo en otros países (Rutter et al. 1979; Galton et al., 1980; Galton y Simon, 1980; HMI of Schools, 1982; Galton y Willcocks, 1983) impide, por otra parte, ofrecer argumentaciones fundadas en uno u otro sentido. La evaluación del desarrollo del curriculum en el centro, podría servir, entre otras cosas, para comenzar a dilucidar la pertinencia de este discurso.

La propuesta de la figura del 'profesor-investigador', como se ha visto anteriormente, intenta tender un puente de diálogo entre la investigación académica de las diferentes disciplinas de las Ciencias de la Educación, la investigación sobre educación y la práctica del profesor. Este puente se establece, sin no pocas dificultades, mediante la investigación educativa. Es decir, aquella que es llevada a cabo, en un nivel de igualdad, por el profesor y el investigador (a veces por el profesor únicamente Nixon, 1981) en un contexto real, no prefabricado, como es la clase. La evaluación de la ejecución del curriculum, en su contexto particular, por el propio profesor (o por un grupo), con o sin ayuda externa, es una faceta de este tipo de práctica investigadora.

II.2.2.2.3. Características de la formación según los profesores.

A pesar de que las opiniones de los profesores estén mediatizadas por el tipo de items planteados por la encuesta, estas dan una idea sobre el tipo de formación que más parece interesarles. En principio su mayor preocupación (tabla 4, anexo I) son las cuestiones relativas a la metodología de enseñanza de su materia.

Los profesores focalizan su preocupación en torno a sus problemas individuales, los suyos frente a su clase. Los aspectos en torno a la Organización Escolar, por ejemplo, que, de acuerdo con las investigaciones realizadas sobre las 'escuelas eficaces', tienen tanta importancia en favorecer las prácticas de innovación y el desarrollo del profesor, en nuestro contexto, como siempre ha ido ligado a la idea del 'inventario' y el 'papeleo con la administración' no se les concede relevancia alguna.

La 'enseñanza' de las asignaturas parece seguir siendo el centro de la actividad docente

En cuanto a la forma de articular la formación, los profesores se inclinan por el grupo de trabajo sobre un tema de interés común (Tabla 5, anexo I). Modelo que podríamos encuadrar en la modalidad de formación 'enfocada hacia la escuela'. El sistema cursos/cursillos, sigue aglutinando a un porcentaje de profesores casi tan alto como el del grupo de trabajo. Los grupos dentro del mismo centro, sólo interesan a un 17%. Factor a tener en cuenta a la hora de promover equipos de trabajo en los centros.

La forma de llevar a cabo la formación es otro factor que puede levantar polémica. ¿Tienen que hacerse cargo los profesores de su propia formación permanente a costa de su tiempo libre y su economía? ¿La formación ha de ser obligatoria? Los profesores de esta encuesta (tabla 6, anexo I) se inclinan por el carácter voluntario, sin olvidar a esa tercera parte de la población que la quisiera obligatoria.

Sobre el carácter gratuito o no de la misma, no existe información ya que el comitente es la administración que la ha de proporcionar. Los profesores, suelen reivindicar el carácter gratuito de las actividades de formación, pero paradójicamente se suelen valorar mejor las que han supuesto una mayor inversión económica.

Algo que suele preocupar a los encargados de la formación del profesor son las razones que éstos pueden aducir para no asistir a las actividades que se programan. Las tablas 7,8,9 (anexo I) muestran las opiniones de los profesores al respecto, en función de tres modalidades de formación.

Las obligaciones familiares y la reducción del tiempo libre, junto con el cansancio, son, con diferencia, los factores que más previenen a los profesores para asistir a cursos/grupos de formación, fuera del horario escolar.

La innovación en el aula, con la participación de otros profesores del centro, a pesar de las condiciones draconianas del modelo, parece encontrar una mayor acogida entre los profesores (o al menos la que cuenta con menos excusas).

Esto presenta una cierta similitud con las opiniones que me expresaron un grupo de profesores que participan en la experimentación de la reforma de la enseñanza secundaria (ciclo 14-16) en Cataluña, durante unas sesiones que llevé a cabo con ellos, a petición de la Dirección General de Universidad, sobre sus propias necesidades y expectativas de formación.

El conjunto de profesores con los que trabajé (de tres centros representativos de los que llevan a cabo la experiencia) tenían claro que necesitaban/querían formación. Pero la querían: (a) enfocada hacia los problemas surgidos ante la nueva situación de la enseñanza (alumnos diferentes, selección, articulación y evaluación de los contenidos distintos, etc.); (b) en horario lectivo; (c) que no consistiese en un conjunto de recetas, sino en la adquisición por su parte, de recursos teóricos y metodológicos para poder analizar e intervenir en los problemas. En definitiva, para ampliar su competencia profesional como profesores.

II.2.3. El profesor como profesional.

II.2.3.1. Concepciones y perspectivas.

El trabajo del profesor, a través de la historia de la enseñanza primaria y secundaria, ha pasado por concepciones y consideraciones muy distintas. El carácter complejo y no bien definido de su tarea, tal como hemos visto en la primera parte de este trabajo, y el componente básicamente social de la misma, dificultan la posibilidad de establecer una clasificación definida. Parecen existir tantas concepciones sobre la tarea del profesor como sobre la educación.

En el cuadro 9 propongo un modelo 'ideal' para analizar el papel desempeñado por el profesor, en función con los alumnos, el conocimiento y las relaciones sociales, que servirá para enmarcar la problemática que nos ocupa. La denominación de ideal se refiere a que no refleja todos los matices de la realidad y a que las clasificaciones no representan compartimentos estancos y es posible encontrar profesores rebasando los límites de las mismas.

Las características reflejadas en el rol prioritario del profesor nos informan de su postura ante su propio trabajo, de sus teorías implícitas sobre la enseñanza, el conocimiento y los alumnos.

Como hemos visto al hablar de la problemática de la innovación, el movimiento de desarrollo del curriculum y de los últimos trabajos sobre las 'escuelas eficaces', todo apunta hacia la consideración del profesor como un 'profesional', que según el estilo de enseñanza que utilice también podría ser considerado como 'participante'. Las respuestas de los

<u>Concepto sobre el papel del profesor</u>	<u>Relación social</u>	<u>Concepto sobre el papel del alumno</u>	<u>Selección del conocimiento</u>
<u>Sacerdote</u> Jerárquico, lejano, profético, moral, comprometido con valores más altos <u>La lección como celebración ritual del conocimiento.</u>	<u>Respeto</u> .Respeto para el profesor, la lección y el conocimiento. <u>Noción de distancia social</u>	<u>'Disciplina'</u> .Diligente, respetuoso, pasivo, emulador <u>Diferencias individuales minimizadas</u>	<u>'Textos sagrados'</u> .Conocimiento clásico o de alto nivel: el 'académico' <u>No es esencial la conexión con la vida</u>
<u>Profesional</u> .Organizado, eficiente, pedagógicamente variado, métodos modernos, preocupado por las relaciones humanas, comprometido con la institución. <u>Las clases como contexto eficiente de aprendizaje</u>	<u>Relación</u> .Necesidad de establecer buenas relaciones con alumnos y padres para facilitar la escolaridad. <u>Reducción de distancias sociales</u>	<u>Cliente</u> .Aprende a entender en relación con su personalidad, interés, bagaje social, aptitud, etc. <u>Diferencias individuales importantes</u>	<u>Conocimiento pertinente</u> .El conocimiento relacionado con el mundo moderno, intereses de los alumnos, la comunidad, las 'necesidades' sociedad industrial <u>Integración del conocimiento y la vida</u>
<u>Participante</u> .Igualitario, libertario, preocupado por la persona <u>Las clases como preocupación mutua, postura crítica, duda radical</u>	<u>Diálogo</u> .Necesidad de autorrealización, activando las capacidades, la expresión <u>Abolición virtual de la distancia social</u>	<u>Participante</u> .El alumno también es 'profesor' <u>Utilización de las diferencias, individuales, sociales y culturales</u>	<u>Producción de conocimiento</u> .Los alumnos como generadores y productores de conocimiento, importante el conocimiento del mundo de los alumnos <u>Fusión del conocimiento y la vida</u>
<u>Burócrata</u> .Jerárquico, lejano, comprometido con sus intereses corporativos <u>Las clases como trámite y obligación</u>	<u>Respeto</u> .Respeto para el profesor como representante de la administración. <u>Relación distante con alumnos y padres</u>	<u>Disciplina</u> .Diligente, respetuoso pasivo, emulador <u>Diferencias individuales minimizadas o para ser tratadas por el psicólogo</u>	<u>Libros de texto</u> .Sigue los programas oficiales a través de los libros de texto o apuntes. <u>Relación con la vida: Lo que permiten los libros de texto.</u>

Cuadro 9: Los profesores, los alumnos, el conocimiento y las relaciones sociales de la enseñanza: un modelo ideal (Adaptado y ampliado de Grace, 1978)

profesores de la encuesta del MEC (1986) y las de los participantes en la experimentación de la reforma reflejan también esta concepción. Las posturas que parecen estar en total oposición con la posibilidad de llevar a cabo cambios o innovaciones y, por tanto, el perfeccionamiento de los propios profesores, son la "burócrata" y la "sacerdotal", que paradójicamente tienen muchos factores en común.

Sin embargo, considerar al profesor un profesional, tal como se puede considerar a un abogado, un publicista o un director de orquesta, conlleva su problemática.

En términos vulgares se suele llamar profesional a aquella persona que es capaz de realizar un trabajo bien hecho. En el mundo del arte y del deporte el término se utiliza para marcar la diferencia entre los 'aficionados' y los que viven de ello. En el ámbito de las profesiones tradicionalmente denominadas 'profesionales' (aunque pueda parecer redundante) se han propuesto unos criterios para posibilitar la delimitación de la definición. Entre otros, los factores que parecen susceptibles de acotar lo que diferencia a un trabajo profesional de otro que no lo es, son: (a) el trabajo no ha de ser de tipo manual; (b) tiene una área de conocimiento definida; (c) necesita una preparación especializada, normalmente larga; (d) existen cualificaciones de entrada reconocidas; (e) se rigen por un código ético; (f) hay un cuerpo de control (admisión o desvío); (g) se considera un servicio público (Hoyle, 1974; Gosden, 1972).

Si hubiésemos de considerar estas características en sentido estricto en el campo de la educación encontraríamos algunas dificultades. En el

Estado español, por ejemplo, (cosa que no sucede en otros países) sólo existe una preparación especializada para los profesores de Educación General Básica, los de secundaria: Formación Profesional y Bachillerato, estudian una carrera universitaria y, sin más preámbulos, pueden optar por la enseñanza⁴². Las cualificaciones de entrada requeridas no son de índole psicopedagógica, sino de 'contenido' de una asignatura. La consecuencia de esta situación es que los profesores de secundaria se suelen 'sentir' más economistas, matemáticos, literatos, filósofos, etc. que como mal menor se dedican a la enseñanza, que profesores.

Otro problema lo presenta el tema del área de conocimiento definida. No tanto por la dificultad de establecer cual es el 'objeto' de la misma, aunque sea marcadamente complejo, sino por darse la circunstancia especial de que éste no está delimitado por los mismos profesores, sino, por una parte, por Pedagogos, Psicólogos educativos o Psicopedagogos y teóricos de la educación en general y, por la otra, por la administración educativa que canaliza los intereses socio-económicos dominantes. De ahí el estrecho margen de actuación autónoma que le queda al profesor y la tricotomía que hemos ido encontrado en todos los aspectos tratados hasta ahora.

El cuerpo de control de admisión tampoco está directamente en manos de los profesores. En la enseñanza pública las normas de las normas de entrada al "cuerpo de profesores" las marca la administración, aunque los

⁴² Incluso el pequeño requisito del CAP, que no puedo considerar 'preparación especializada' sólo es necesario para los de bachillerato si se presentan a oposiciones sin experiencia de enseñanza, si logran una plaza en un centro como interinos o sustitutos, durante un año, ya no lo necesitan. Los de Formación Profesional, no lo necesitan tengan o no experiencia de enseñanza. Aunque siempre "son puntos"

tribunales cuenten con profesores. Y en la privada la dirección de los centros.

La concepción del profesor como profesional desde esta perspectiva tiene como principal argumento en contra su falta de autonomía en general. Se le puede pedir más responsabilidad al que ha de decidir qué ha de hacer y en función de qué, que al que lleva a la práctica lo que le mandan, aunque lo interprete a su manera (no referido necesariamente a un individuo, sino a un grupo, cuerpo, etc.). Como contrapartida, tener que decidir el qué el cómo y el por qué, responsabilizándose del sentido de las decisiones requiere una preparación y unas condiciones de trabajo (infraestructura, horario, remuneración) que están muy lejos de la condición actual de la enseñanza y de los enseñantes, en todos los países.

A lo anterior habría que añadir, por una parte, el carácter de 'vocación' casi religiosa, de 'bien social' y 'realización personal' que tradicionalmente se le ha dado a esta profesión, en muchos casos enmascarando las deficiencias en los recursos dedicados a la Escuela y la mezquindad de los sueldos de los profesores, a los que se les supone que han de trabajar en condiciones heroicas⁴³.

Y, por la otra, la dependencia de los profesores de la administración, producida en países con sistemas educativos centralizados, favorece la adopción de posturas/roles muy próximos al del profesor burócrata. La administración es vista como la gran provisorora (el hecho de pertenecer 'de por vida' a un cuerpo del estado lleva a reivindicaciones de 'agravios

⁴³ El cine y la Literatura han recogido esta visión.

comparativos') y a la vez como el centro que manda siempre (o casi siempre) mensajes inadecuados, de difícil adopción en la práctica, sin contar con los profesores, que consecuentemente tienen que ser 'traducidos' a la 'realidad' de los centros . Realidad socialmente construída (Berger y Luckman, 1968) por los propios profesores en interacción con los alumnos y el medio .

Desde la concepción 'voluntarista' del enseñante, aunque en estos momentos adopte formas menos 'dramáticas', su profesionalización puede ser vista como una amenaza. La idea implícita que subyace a esta visión es que si el profesor se 'profesionaliza' se hará reivindicativo y no estará dispuesto a trabajar en condiciones 'imposibles'. Si muestra sus reivindicaciones, se organiza y lucha por unas mejores condiciones de trabajo, creará problemas públicos; si no se organiza y sólo las muestra en su conducta en el centro (dedicando las horas estrictas, dejando de hacer actividades extras no remuneradas, etc.) la calidad de la enseñanza, mantenida a costa de él mismo, puede caer en picado.

Desde la óptica del 'funcionario', la noción de profesionalidad puede ser utilizada para mejorar la imagen, prestigio y recompensa de los profesores con poca o nula referencia al compromiso/obligación de mejorar la práctica educativa (Hoyle, 1980; Open University, 1981), tanto por parte de la administración como por parte de los profesores.

II.2.3.2 La autoimagen de los profesores

Como contrapunto al contenido del párrafo anterior, en el que he discutido la hipotética configuración de la función del enseñante como

profesional, consideraré algunas opiniones que los profesores sobre este tema.

En un estudio realizado por Ena (1982), sobre las razones que habían llevado a elegir la profesión de profesor, a los enseñantes de Aragón, se ve (tabla 10, anexo I.1) que la enseñanza por "vocación" no es la postura más generalizada entre los profesores. Tampoco parece haber una predisposición profesional temprana. Siendo razones casi 'circunstanciales' las que llevaron a más de la mitad, a optar por este tipo de trabajo.

En 1970 en Baleares y en 1972 en Cataluña, se preguntó algo parecido a muestras sólo de profesores de EGB y los resultados fueron ligeramente diferentes:

(1) Baleares 1970: 1) Vocación; 2) Necesidad; 3) Influencia familiar.

(2) Cataluña 1972: 1) Vocación; 2) Influencia familiar; 3) Necesidad.

(3) Aragón 1980: 1) Necesidad; 2) Influencia familiar; 3) Gusto por la enseñanza; 4) Vocación

En unos años, motivación vocacional por la enseñanza ha dejado paso a la necesidad y la influencia familiar. Esto puede tener dos repercusiones bastante diferentes en la conformación de las teorías implícitas de los profesores. La profesión puede haber perdido aquel carácter casi religioso, que comportaba la creencia de que el profesor "nace" no "se hace", con lo que el perfeccionamiento de la tarea no tenía sentido. Si se era un profesor nato no había mejora posible y si no se era tampoco. La pérdida de esta concepción podría permitir/haría deseable para el profesor la formación permanente, siendo él mismo el responsable. Sin

embargo, si la concepción no se ha perdido (en parte perdura) y hay un volumen importante de personas que han de dedicarse a la enseñanza por necesidad, lo tomarán como un 'mal menor' no como una profesión en la que pueden mejorar.

"Si los profesores se considerasen como profesionalmente responsables para ellos y para sus compañeros entonces habrían aceptado el compromiso del mantenimiento y mejora de su práctica." (McCormick y James, 1983, p. 26)

En cuanto a las características de su profesión, los profesores que contestaron a la encuesta del Ministerio de Educación y Ciencia (1986) consideran que ésta es:

- .Muy útil socialmente.
- .Bastante creativa
- .Bastante mal remunerada
- .Con bastante libertad de acción
- .Bastante gratificante
- .Bastante mal considerada socialmente
- .El trabajo es bastante llevadero

Los mayores intervalos de discrepancia se encuentran en los puntos de la "consideración social" ($\sigma=1,23$). La diferencia entre las zonas rurales y las urbanas en la consideración de la función del profesor pueden ser enormes. En cuanto la "cantidad del trabajo" ($\sigma=1,22$) la diferencia de opinión no hace más que reflejar la que puede haber entre los profesores que "dedican todo el tiempo necesario" a su tarea, en la Escuela y fuera e ella (formación, intercambios, etc.) y los que siguen el mismo libro de texto año tras año, sin más complicaciones.

Las opiniones más unánimes se sitúan en el carácter de "utilidad social" y en el de la "creatividad". Los profesores creen realizar un trabajo de gran impacto social y el discurso público parece corroborarlo. Sin embargo, esta consideración en el discuso no tiene una correspondencia en la remuneración económica, que es (y supongo que ha sido siempre) un baremo fundamental de reconocimiento social.

En resumen, un trabajo relativamente creativo; en el que se tiene bastante libertad de acción; es aceptablemente gratificante y útil socialmente, aunque no este bien remunerado, ni adecuadamente reconocido, parece posibilitar el rol profesional de los enseñantes, el que aparentemente más podría profundizar en los aspectos positivos del trabajo de quienes lo desempeñan, a pesar de los motivos que los llevaron a escogerla.

II.2.3.3. Hacia la configuración del profesional de la enseñanza.

Las posturas consideradas en este apartado son un intento, de articular el tipo de conductas que definen la profesionalidad de los profesores. Estas se suelen encuadradas en los roles que hemos denominado 'profesional' y 'participante'.

Hoyle (1980) distingue entre profesionalidad 'restringida' y 'amplia'.

"Por profesionalidad *restringida* entiendo una profesionalidad que es intuitiva, enfocada hacia la clase, y basada en la experiencia más que en la teoría. El buen profesional "restringido" es sensible al desarrollo de los alumnos individuales, un profesor ingenioso y un habilidoso administrador de su clase. No está trabado por la teoría, no es proclive a comparar su trabajo con el de otros, tiende

a no percibir las actividades de su clase en un contexto más amplio y valora tener autonomía en su clase." (Hoyle, 1980, p.49)

No cabe duda de los enseñantes con estas características pueden ser considerados como buenos profesores. No existe una definición ampliamente aceptada de lo que caracteriza a un buen profesor (Hargreaves, 1979), aunque para Stenhouse (1975) esté muy claro que es un buen profesor aquel que es un profesional independiente.

"Los buenos profesores son necesariamente autónomos en la emisión de juicios profesionales. No necesitan que se les diga lo que tienen que hacer. No dependen profesionalmente hablando de los investigadores o administradores, los innovadores o supervisores. Esto no significa que no sea bien recibido el acceso a las ideas creadas por otras personas en otros lugares y en otros momentos. Ni que rechacen consejos, asesoría o apoyo. Pero saben que las ideas y las personas no son de mucha utilidad real hasta que son digeridas y convertidas en parte sustancial del propio juicio de los profesores" (p.69)

El tema daría para otro trabajo de tesis. Aquí sólo apuntaré que distintas formas de entender la enseñanza, distintos objetivos y distintas perspectivas de padres alumnos y de los propios profesores, llevar a conclusiones diferentes. Un mismo profesor puede ser excelente para un alumno, pasable para otro e incluso negativo para otro. Por tanto, cuanto más crítico sea el profesor con su propio trabajo y más lo contraste con los alumnos, más posibilidades tiene, en principio, de ser un buen profesor.

Según Hoyle la profesionalidad 'restringida' carece de trabas teóricas, lo que matizaré diciendo que carece de trabas teóricas explícitas, pero, tal como hemos visto anteriormente, tiene sus propias teorías implícitas que, de manera más o menos determinate, informan sus acciones.

Este profesional posee, entre otras, las siguientes características hipotéticas:

Un elevado nivel de competencia en el aula.
 Está centrado en el niño (o bien, a veces en la materia)
 Un elevado grado de capacidad para comprender y tratar a los niños.
 Obtiene gran satisfacción de sus relaciones personales con los alumnos.
 Evalúa el rendimiento según sus propias percepciones de los cambios producidos en el comportamiento y las realizaciones de los alumnos.
 Asiste a cursillos de índole práctica (Hoyle, 1972, en Stenhouse, 1975, p.195-196)

El profesional 'amplio', como contrapunto o ampliación,

"se preocupa en situar la enseñanza que tiene lugar en su clase en un contexto educativo más amplio, comparando su trabajo con los de otros, evaluando su propio trabajo sistemáticamente y colaborando con otros profesores. Al contrario que el profesional 'restringido', se interesa por la teoría y por los desarrollos educativos actuales. Así, lee libros de educación y periódicos, está inmerso en varias actividades profesionales y se preocupa por ampliar su propio desarrollo profesional a través de actividades de perfeccionamiento. Ve la enseñanza como una actividad racional susceptible de ser mejorada sobre las bases de la investigación y el desarrollo." (Hoyle, 1980, p.49)

Hipotéticamente también, tendría las mismas características que el "restringido" pero además,

Considera su labor dentro del contexto más amplio de la Escuela, la comunidad y la sociedad.
 Participa en una serie amplia de actividades profesionales, p.e. paneles sobre temas, centros de profesores, conferencias, etc.
 Se preocupa por unir la teoría y la práctica.
 Establece un compromiso con alguna forma de teoría acerca del curriculum y algún modo de evaluación. (Hoyle, 1972, en Stenhouse, 1975, p.196)

Stenhouse (1975) se muestra escéptico sobre alguna de estas características. Considera que las teorías han de ser objeto de comprobación experimental y no de compromiso. Además, para él, al profesional 'amplio' tiene un grado de autonomía bastante restringido, parece depender demasiado de las indicaciones de los teóricos.

Así, propone como características críticas de la profesionalidad "ampliada", que considera esenciales para la investigación y un desarrollo bien fundamentados del curriculum, las siguientes:

El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo.

El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar.

El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades. (p.197)

En definitiva, la característica crítica de la profesionalidad ampliada sería:

"una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante el autoestudio sistemático, el estudio del trabajo de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula" (197).

Por sugerente que pueda ser esta proposición, no deja de ser eso, una proposición, para ser contrastada en la práctica. Pero no cabe duda de que si no existe una mínima capacidad de autocrítica y aceptación de otros puntos de vista, no puede haber desarrollo profesional, no sólo en el ámbito de la educación, sino en cualquier terreno, porque no existe la posibilidad de 'hacer conscientes' las inconsistencias externas de la propia práctica.

II.2.4. El desarrollo profesional.

El término 'desarrollo profesional' para indicar el impacto que un cambio o innovación ha producido en el profesor tiene una serie de implicaciones.

En primer lugar, y al hilo de lo expuesto anteriormente, el desarrollo profesional se entiende desde la consideración de que el profesor desempeña las tareas que configuran este tipo de rol: ofrecer un entorno de aprendizaje eficaz, cuidar las relaciones humanas, establecer un compromiso por la institución, etc. Y las innovaciones o cambios habrán de ayudarle a entender mejor su propia actuación, los problemas que plantea, los interrogantes que abre... Para lo que será necesario una participación activa por su parte.

Las tareas de perfeccionamiento, tal como hemos visto, pueden ser de muy distinta índole y no todas apuntan o repercuten en el aumento de la profesionalidad de los enseñantes.

En segundo lugar, parece implicar que se tiene alguna teoría (evolutiva) del desarrollo acerca del crecimiento profesional de los profesores y que es un 'proceso natural' (McCormick y James, 1983). Por el paralelismo que se puede establecer, como veremos más adelante, entre el desarrollo profesional y el cognitivo.

En general, se sabe muy poco sobre cómo los profesores aprenden. Como también se sabe poco sobre cómo aprenden los niños y los mayores. Hasta hace poco, se pensaba en ellos como 'docentes' no como 'discentes'. Desde que la psicología de la edad adulta (Colarusso y Nemiroff, 1981) ha

fundamentado la idea de que el aprendizaje es una actividad continua, que no tiene porque detenerse en ningún momento de la vida humana, se ha abierto, también para los profesores, la oportunidad aprender, de seguir desarrollándose. Esto ha planteado la necesidad de establecer, por qué los profesores cambian o fallan a la hora de cambiar; cómo aprenden los profesores.

Eraut (1978) como tutor de futuros profesores y de profesores en activo, buscando respuestas al tema del desarrollo profesional, realiza una aproximación de las teorías de Piaget, sobre el desarrollo cognitivo y de Kelly, sobre el de la personalidad, al desarrollo del niño y del profesor.

Sus proposiciones se articulan, de forma resumida como sigue.

(a) Los profesores no desarrollan a los alumnos, más bien intentan entender, promover y fomentar el desarrollo que ya está teniendo lugar. De la misma manera, lo que hay que buscar son estrategias para promover o fomentar el desarrollo del profesor.

(b) El desarrollo del profesor, al igual que el del alumno, es un proceso natural (Huberman, 1986). En este sentido, proporcionar el entorno adecuado y quitar las trabas susceptibles de coartarlo, parece una estrategia más adecuada que la de organizar grandes planes maestros.

(c) Las expectativas que se tengan sobre el profesor pueden tener el mismo efecto que las que ellos tienen sobre los alumnos (Rosenthal y Jacobson, 1968). La mejor forma de procurar el desarrollo del profesor podría ser esperándolo o al menos siendo cuidadosos en no mostrar implícitamente que uno no lo espera.

(d) El alumno aprende más cuando puede interactuar con una variedad de experiencias concretas, hablar sobre ellas y asimilarlas y acomodarlas a su propio proceso de crecimiento intelectual. Del mismo modo, quizás la discusión sobre experiencias personales concretas debería jugar un papel de igual importancia en el desarrollo del profesor, sobre todo si tenemos en cuenta que nuestro lenguaje para comunicar problemas educativos es tan obviamente deficiente.

El hecho de que los profesores hayan alcanzado el pensamiento formal no significa que prefieran discutir las cosas en abstracto. Tal como sugeríamos en las condiciones de ejecución del cambio, al establecer el paralelismo entre Lewin y Piaget, podría darse el caso de que los profesores adoptasen las innovaciones sin que sus posturas anteriores entrasen en conflicto, quedando situadas en lugares periféricos de la conducta, produciendo una asimilación sin acomodación.

(e) El desarrollo profesional del profesor ha de partir de sus estructuras cognitivas y repertorios de conducta existentes.

(f) Los alumnos están más motivados cuando el aprendizaje que realizan está próximo a sus intereses. Estos normalmente son una combinación de intereses personales y de grupo. Siguiéndolos se puede conseguir un amplio espectro de conocimientos y habilidades. El profesor también podría estar más motivado a estudiar problemas educativos si estudiase los suyos definidos en su propio lenguaje. Lo que también puede llevar al desarrollo de una amplia gama de conocimientos y habilidades, ya que todos los problemas educativos son polifacéticos y pueden llevar unos a otros.

Este intento de explicar el desarrollo profesional del enseñante o mejor, de buscar estrategias para facilitarlos, es una de las aproximaciones menos prescriptivas encontradas sobre este tema. En realidad, esta perspectiva, más que explicitar lo que tendría que hacer el profesor para ser profesional, sugiere una serie de actividades con el fin de lograr que el profesor amplie la comprensión sobre su trabajo.

La ausencia de una teoría (descripción y explicación) sobre desarrollo profesional del profesor, convierte a estas aportaciones en un conjunto de afirmaciones que son esencialmente normativas o prescriptivas. Dicen cómo **tendría** que ser un profesional o **abogan** por un determinado proceso para aumentar la profesionalidad. Algo que, como hemos visto, también se da en otros ámbitos de la educación

El concepto de Stenhouse del 'profesor-investigador' podría también ser descrito como una prescripción para el proceso del desarrollo del profesor, aunque el proceso, tal como lo concibe él, no es natural sino aprendido

Taylor (1980) argumenta que el desarrollo profesional y personal son procesos no distinguibles sino una y la misma cosa y que los programas de educación del profesor tienen que reconocer y respetar su responsabilidad individual con vistas a su propio crecimiento.

Algunos autores como Elliott, Shipman, MacDonald, Simons... sugieren que la evaluación del currículum que es iniciada y conducida por los profesores como respuesta a las necesidades percibidas y a sus intereses tiene una gran capacidad para promover el desarrollo profesional, porque

se extiende su rol pero su autonomía queda preservada. Se convierte en responsabilidad del profesor el identificar e investigar problemas conectados con su propia práctica y la de su centro; evaluar las provisiones existentes en relación con el contexto; y proponer, ejecutar y evaluar remedios que están dentro de su recursos.

El tema de la evaluación del curriculum será el tema del siguiente bloque.

It may well be that one of the test of an educational system is that its outcomes are relativeley unpredictable.
Basil Bernstein.

II.3. La evaluación del curriculum.

Desde una perspectiva amplia se entiende por evaluación la realización de un conjunto de acciones encaminadas a recoger una serie de datos en torno a una persona, hecho, situación o fenómeno, con el fin de emitir un juicio valorativo. Se suele considerar que el juicio se emite en función de unos criterios previos, aunque no siempre sea necesariamente así, y tiene como finalidad informar la toma de decisiones.

En el campo de la educación la evaluación tiene un papel fundamental. Continuamente todos los implicados en ella: administradores, profesores, alumnos, padres...emiten juicios valorativos, muchas veces sin contar con la información necesaria, sobre las decisiones que toman los demás y las suyas propias. Son lo que denominaré 'evaluaciones de sentido común'. La administración partiendo de datos cuantitativos, recogidos de distintas maneras, también emite sus juicios y toma decisiones. Los profesores, además de realizar valoraciones de 'sentido común' tienen un amplio campo, aunque específico, de actuación evaluativa, que va desde la elección de libros de texto y los materiales didácticos, hasta la calificación de alumnos, que es la tarea de evaluación por excelencia del sistema educativo y una de las más problemáticas, la denominaré 'evaluación de alumnos'. Por último, sobre todo desde los año 60 y en el área anglosajona, dentro del ámbito de la investigación educativa se ha desarrollado una amplia actividad de evaluación de programas educativos y

proyectos curriculares de muy distinta índole, que ha sido llevada a cabo, bien por profesionales del campo de la Psicología, del de la Educación o por una nueva figura surgida en torno a ella: el evaluador. A ésta la denominaré "evaluación científica o académica".

A lo largo de este gran apartado discutiré las cuestiones relativas a la evaluación del curriculum desde las aportaciones de los investigadores-evaluadores, las recomendaciones de la administración sobre la evaluación y la práctica en los centros, para acabar proponiendo el acercamiento del profesor a la problemática de la evaluación del curriculum, como tarea de investigación que repercuta a su propio desarrollo profesional.

La premisa de partida, esbozada en parte en la presentación de este trabajo, se basa en un hecho evidente. Una de las tareas más importantes que ha de realizar el profesor en nuestro sistema educativo, que no tiene controles externos si exceptuamos la prueba de selectividad de entrada en la universidad, es la de calificar a los alumnos acreditándolos para que puedan pasar curso u obtener un título. Para realizar esta actividad ha de evaluar su progreso y es obvio que ésto puede ser hecho de muy distintas maneras, pero en definitiva ha de intentar, a riesgo de ser injusto, encontrar la forma más idónea para recoger cuanta más y mejor información sea posible acerca del alumno para guiar su decisión de aprobarlo o suspenderlo.

A partir de aquí, si la visión del problema no quiere ser unilateral, se podría intentar que esta información también sirviese de guía de toma de decisiones para el alumno, no unicamente en cuanto a seguir o no estudiando, o a volverse a presentar en septiembre, sino en cuanto a su propio proceso intelectual y/o actitudinal. Al mismo tiempo, el

intercambio de información con el alumno, que puede mostrar al profesor aspectos de sí mismo que no se muestran en una relación profesor-alumno tradicional, puede servir al propio profesor para sus nuevas tomas de decisión. En un movimiento en espiral.

Por otra parte, aunque en nuestro contexto educativo no existe prácticamente tradición de evaluación externa del curriculum, si exceptuamos las estadísticas del 'fracaso escolar', contabilizado en porcentajes de suspensos (Sancho, 1987); algunos estudios sueltos sobre el rendimiento de los alumnos (Marín et al. 1985; Garanto et al., 1985; Benito, 1985; CIDE, 1987) y la evaluación recientemente realizada sobre el rendimiento de los alumnos que han participado en la reforma del ciclo 14-16 (Alvaro et al., 1987), la constatación en otros países de que la validez de los estudios de evaluación se basa en la utilidad que tienen para aquellos que influyen de una u otra forma en la ejecución del programa (Elliott, 1981b) y es obvio que profesores y alumnos la tienen, constituye el otro bloque de razones que fundamentan la formulación de mi propuesta.

Si los profesores no sólo quieren cumplir con su función reproductora del sistema y además quieren aprender de su propia práctica. Y los investigadores quieren que sus informes sirvan para algo más que para llenar los estantes de las instituciones que financian su trabajo o para libros de texto de alumnos de la univesidad, podrían comenzar a unir sus esfuerzos y crear equipos de trabajo. De esta forma, la evaluación del curriculum en el centro con ayuda de un asesor/facilitador/investigador externo, que proporcionase a los profesores el bagaje teórico-metodológico necesario para la

creación/ampliación de su criterio pedagógico, podría constituir, además de un punto de diálogo entre teóricos y prácticos en el tema del desarrollo del curriculum, una modalidad de formación permanente del profesorado. La propuesta, tal como se habrá podido deslindar en el trabajo desarrollado hasta ahora y en los puntos que quedan, ni es fácil de llevar a la práctica, ni excluye otras prácticas de evaluación del curriculum y de formación del profesorado, sino que las completa y amplía.

II.3.1. El dilema de la evaluación en el ámbito de la educación.

El tema de la evaluación del curriculum es todavía más complejo, si cabe, que el de su definición/concepción. No sólo porque existen casi tantas perspectivas de evaluación como autores, sino, y sobre todo, porque una de las funciones tradicionales del sistema educativo ha sido decidir qué individuos eran susceptibles de seguir una determinada vía de formación, para lo que se ha dotado de una serie de técnicas más o menos explícitas.

En la esencia misma del sistema educativo, en su faceta más clara de reproducción social, se encuentra la valoración y clasificación de las personas, tras exámenes más o menos rigurosos y de muy distintos tipos, lo que les permite acceder o no a determinados ciclos del propio sistema, a un tipo u otro de trabajo.

El sistema de exámenes, cuya tradición en cuanto a formalización parece remontarse a la China de Confucio, es una faceta fundamental que caracteriza a los sistemas educativos cuyo contenido se basa en el adiestramiento técnico-especializado y cuyo control es racional-burocrático (Scotford-Archer y Vaughan, 1979). En el Estado español, el

sistema de exámenes no sólo está profundamente instalado en el educativo, sino que impregna gran parte de la misma vida laboral. Para obtener una plaza de profesor en un centro público, para trabajar en la administración, para colocarse en un banco, etc, es necesario pasar un conjunto de pruebas o exámenes. En este sentido, quizás tengan razón los profesores al continuar y ampliar este sistema con profusión de exámenes, aprender a 'pasarlos' puede que sea una de las mejores maneras de preparar a los alumnos 'para la vida'.

No es, pues, sorprendente que la evaluación del curriculum, incluso del sistema educativo, se superponga a veces y confunda con la evaluación de alumnos. Y se considere que éstos, el curriculum y el sistema, funcionan si los alumnos 'aprueban'.

Incluso el poder de este tipo de valoración es tan fuerte que, a pesar de todas las críticas desarrolladas en torno al sistema de exámenes, como veremos más adelante, la valía intelectual/profesional de las personas sigue estando mediatizada por su habilidad (o ganas) para responder a un examen.

II.3.1.1. Aspectos del curriculum relacionados con la evaluación.

Tal como hemos visto al tratar la problemática de la definición y concepción del curriculum, el hecho de que éste no sea algo estático y homogéneo, que pueda articularse de muy disitintas formas, que pueda ser interpretado por cada profesor; que pueda ser llevado a la práctica de maneras muy diferentes y que pueda ser experienciado por el alumno de formas muy diversas, conduce a la idea de la posibilidad de evaluar un

determinado curriculum. es decir, de pronunciarse sobre el valor del mismo.

Los principios de selección, articulación y evaluación del los contenidos del curriculum, que están en la base de cada diseño del mismo, nos informan sobre las concepciones educativas de los diseñadores y constituyen el primer punto de referencia de un eventual punto de vista amplio de la evaluación.

El segundo punto lo puede constituir el modo de difundir el proyecto curricular que ha de ser llevado a la práctica, sobre todo si se hace desde un modelo "centro-periferia", con muchas probabilidades de convertirse en "coercitivo desde el poder", como suele es el caso de los sistemas educativos centralizados como el nuestro.

El tercero, la forma definitiva que adopta el diseño curricular en un determinado centro, con unas características específicas en cuanto al profesorado, el espacio, el ambiente, el sentido cultural, etc.

El cuarto, la disposición particular que le imprime cada profesor en la organización de su actividad docente, su interacción con los alumnos y la evaluación de los mismos.

Y el quinto, la vivenciación afectiva, social e intelectual del alumno expuesto al curriculum en cuestión. Y en este punto, la evaluación no es suporponible al examen. Se supone que ésta tendría, aquí, la función de dilucidar si la experiencia curricular particular del alumno ha sido la más pertinente para promover su desarrollo. Tanto si la respuesta es afirmativa o negativa habría que buscar **por qué**, esta es una de las cuestiones claves de configuración de la evaluación en investigación

educativa. Pero en el sistema educativo hay que 'dar una nota al alumno' y en esta nota no se especifica si: 1) el curriculum que experimentó fue el mejor de los posibles para él; 2) en qué condiciones se desarrolló; 3) qué papel jugaron la administración en proporcionar o no la infraestructura necesaria; 4) el centro en organizar un clima de aprendizaje positivo; 5) el profesor en utilizar las estrategias de enseñanza más convenientes. El alumno se queda con su nota. Y, si el curriculum se llega a evaluar como un todo, o en alguno de sus aspectos, los resultados/recomendaciones del informe quizás sirvan para cambiar el sentido de las decisiones de la administración, del centro, de los profesores, pero de nada le servirán al alumno.

La evaluación del curriculum no es la evaluación del alumno, aunque la primera pueda implicar la segunda (cuadro 10). En un sistema escolar jerarquizado y tendente a la obtención de títulos es harto difícil que la evaluación del curriculum, como base para la mejora profesional del profesor y la toma de conciencia de la responsabilidad que tienen el alumno de su propio proceso de desarrollo, pueda llevarse a cabo. El otro rol del profesor, el de 'clasificador' de los alumnos y 'llave' de su promoción escolar (y por tanto social), tiene un peso demasiado grande. Mucho más en la enseñanza secundaria que en la primaria.

La acción de la evaluación se puede situar a muy distintos niveles: planificación, difusión, ejecución y resultados. Puede plantearse con finalidades muy diferentes: viabilidad de un tipo de curriculum, efectividad de la Escuela, competencia de los profesores, logros de los alumnos. Y éstas pueden tener distintos caracteres: rentabilidad política, defensa/ataque de un determinado modelo, mejora de la práctica

Objeto de la evaluación		Se evalúa	Medios	Fines	Evalúa
Alumnos		Contenidos del currículum/ plan de estudios	Exámenes Pruebas Trabajos	Acreditación	El profesor Una agencia de la administración
Profesores		Efectividad de su trabajo	Resultados de los alumnos	Control administrativo	Inspección Dirección
E L	Nivel administrativo	Diseño en sí mismo	Análisis crítico de documentos	Establecer su valor educativo	Investigadores Grupos de pro. Sindicatos de en.
		Difusión: calidad de los canales; medios asignados; formación profesores; apoyo a los centros.	Análisis crítico de documentos Enfoque cualitativo y cuantitativo	Establecer los criterios de viabilidad del proyecto	Investigadores Grupos de pro. Sindicatos de enseñanza, etc.
R R	En los centros	Planificación en sí	Análisis crítico de documentos	Establecer su valor educativo	Los profesores Investigadores Inspección
		Organización del centro como entorno favorecedor del aprendizaje	Análisis de datos cualitativos y cuantitativos	Establecer su valor educativo	Los profesores Investigadores Dirección Inspección
U L	El currículum en acción en la clase		Análisis de la calidad de las interacciones pro/alu.	Establecer su valor educativo	Investigadores El profesor
			Observación; análisis de intercambios verbales; entrevistas; triangulación	Valorar el avance profesional del profesor Valorar el avance de los alumnos	

Cuadro 10: Ambitos de la evaluación en relación a su objeto, los medios y los fines.

profesional, guiar el desarrollo de los alumnos. Puede ser llevada a cabo por un evaluador/investigador externo a la institución, por personas de la misma institución, por otros agentes sociales, por el/los propio/s profesor/res, por un equipo mixto. Por último, también depende de la opción paradigmática de los evaluadores (intra o extra centro) (figura 2).

Cuando una administración educativa propone un cambio en algún ciclo del sistema educativo, que supone una remodelación de los currícula, la evaluación de este proceso, tal como hemos ejemplificado de forma no exhaustiva en el cuadro 10, se puede situar en cualquiera de los ámbitos de decisión y desarrollo implicados en él. De hecho si fuese posible (cosa que parece bastante difícil) aprender de los errores, propios y ajenos, quizás el sistema educativo funcionase un poco mejor⁴⁴. Así, la evaluación podría situarse en:

(1) **El diseño desde la política educativa.** Ver el grado de coherencia, por ejemplo, entre el discurso educativo de la administración y su práctica explicitada en las realizaciones políticas.

(2) **La planificación del cambio.** Relación con la política educativa. Valor educativo del cambio en sí. Facetas innovadoras con respecto a la realidad de los centros. Previsión de las necesidades que implica.

(3) **Traspaso a los profesores.** Implicación y grado de participación de los mismos. Calidad y eficacia de los canales de comunicación. Acceso a la información. Formación requerida/formación

⁴⁴ O quizás ya funciona suficientemente "bien", para los intereses de algunos grupos, tal como sugieren, entre otros Baudelot y Establert (1975)

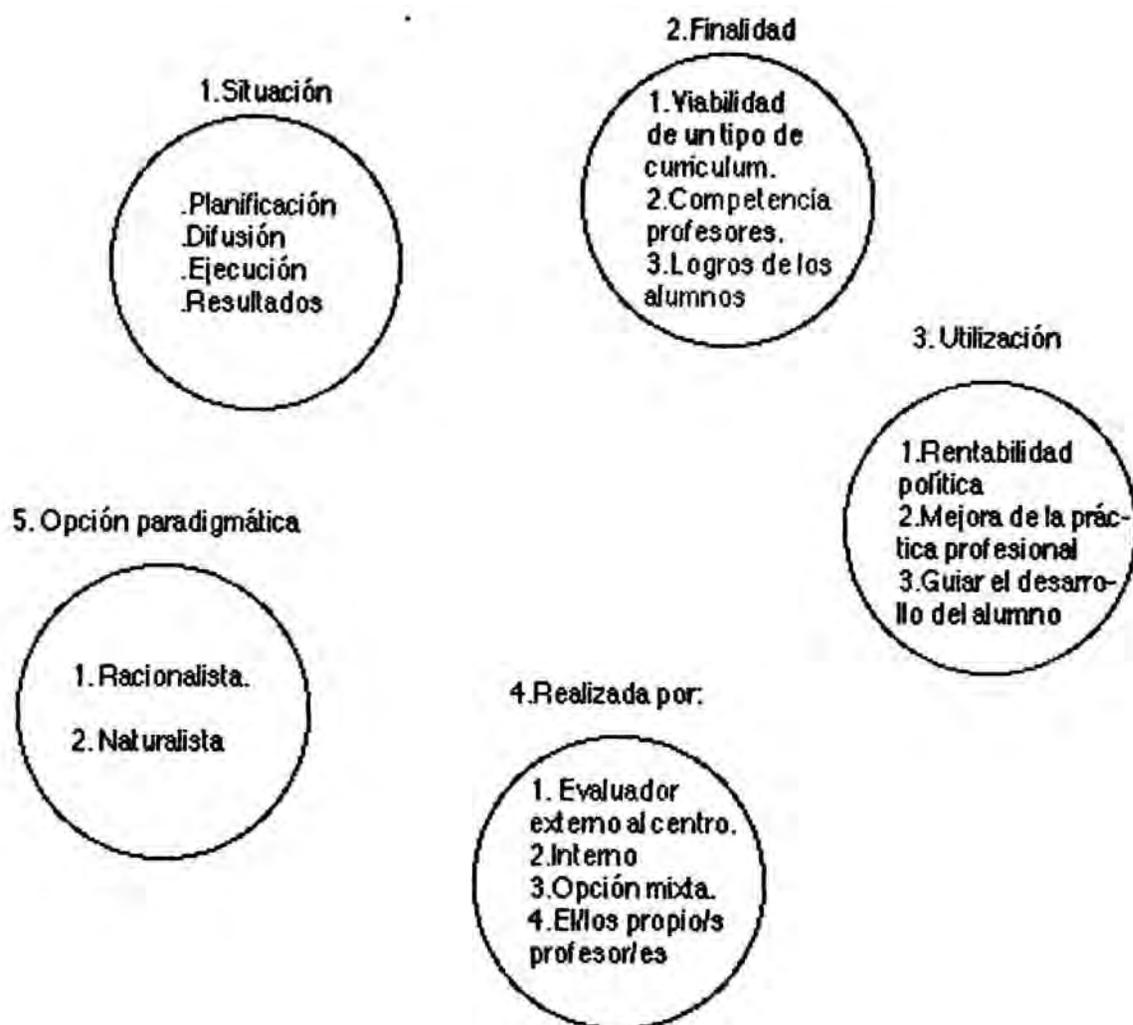


Figura 2: Factores susceptibles de informar la perspectiva de evaluación.

suministrada. Calidad y cantidad de recursos disponibles. Tipo y calidad de apoyo a los profesores en los centros. Devolución/ control.

(4) **Ejecución en un determinado contexto.** Calidad educativa de la programación de las actividades de aprendizaje. Recursos utilizados. Calidad de la interacción profesor/alumnos, alumnos/alumnos, alumnos/entorno, promovida por la acción curricular etc.

(5) **Logros/avances realizados por los alumnos.**

(6) **Logros/avances realizados por los profesores.**

(7) **Logros/avances realizados por el centro.**

(8) **Viabilidad:** factores internos/externos que constriñen el desarrollo del curriculum en el centro. Criterios de validez.

Es obvio que todas estas actividades de evaluación sistemática forman parte de lo que hemos denominado la 'evaluación científica o académica', aunque sean susceptibles de influir en el rendimiento de los alumnos y, en muchas ocasiones, se realicen evaluaciones intuitivas o de 'sentido común' por parte de todos los implicados en el proceso: los administradores, los profesores los alumnos, los padres, etc. Los profesores al evaluar al alumno sólo suelen tener en cuenta sus realizaciones: exámenes, trabajos, participación en clase... Por otra parte, un solo estudio de evaluación no tiene porqué abarcar todos los aspectos explicitados y los no explicitados. Las opciones tampoco tienen por qué ser lineales.

Una investigación evaluativa puede centrarse en un problema determinado, estudiarlo a fondo y dejar indicados los posibles factores implicados. En educación, como ya hemos señalado, unos problemas conducen a otros y no hay que perder esto de vista para no adoptar posturas reduccionistas.

Pero, un exceso de información (datos) puede llegar a crear tantos problemas como su falta u originar una superposición, sin que se llegue a formular hipótesis sobre su eventual interconexión.

II.3.2. Para qué la evaluación del curriculum.

Tradicionalmente se han reconocido tres tipos de motivos para abordar la evaluación de un un programa en general, en este caso un curriculum educativo. El primero se refiere al pronunciamiento de un juicio sobre el valor del programa. El segundo a su aportación para ayudar a los que toman las decisiones y son responsables de decidir una política educativa. El tercero, a la realización de una función política.

En el primer motivo, el juicio sobre el valor del programa educativo se refiere generalmente al grado en que éste encuentra los resultados para los que fue concebido y llevado a la práctica (Wolf, 1979; Gowin y Green, 1980), o a su capacidad para crear situaciones de enseñanza/aprendizaje valiosas para alumnos y profesores (Stenhouse, 1975). Se puede establecer mediante "criterios intrínsecos" (Popham, 1975; Scriven, 1967) que se originan a partir de la comprobación de sus resultados en función de sus objetivos, o de la calidad de los procesos de origina, lo que permite fundamentar los criterios para interpretar/traducir juicios.

En cuanto al programa en sí, las pautas para determinar su valor vienen señalados por lo que el programa intenta. Esto constituye para Scriven (1967) los "criterios extrínsecos", que tienen que ver con la calidad de los objetivos del programa. El evaluador no tiene por qué dar estas metas como válidas a priori, por el contrario, una parte importante de la

evaluación puede ser el establecimiento de su valor. Gowin (Gowin y Green, 1980), propone cinco cuestiones para responder al tema de los valores al definir la evaluación:

- 1) ¿Es esto válido?
- 2) ¿Para qué es válido?
- 3) ¿Es mejor que otra cosa?
- 4) ¿Se puede hacer mejor?
- 5) ¿Es lo correcto?

Preguntas que sólo pueden ser contestadas en el contexto en el que opera el programa en su planificación y ejecución. La evaluación a priori no deja de ser un examen crítico, fundamental para cercionarnos de que el programa en principio posibilita lo que dice posibilitar, pero será en su ejecución en la práctica donde se podrán detectar los factores que amplien o minimicen su valor.

Por otra parte, no sólo ha de ser el diseñador o el evaluador del programa o curriculum el que considere si éste es positivo, sino que también ha de ser considerado así por el profesor y los alumnos, que serán en definitiva quienes lo llenarán de contenido y le darán un sentido u otro.

El segundo propósito de la evaluación **separa al evaluador del que toma las decisiones**. El evaluador normalmente no está en posición de tomar decisiones. Su informe, sus valoraciones pueden aportar elementos pertinentes para la toma de decisiones de otros profesionales: administradores, profesores, padres, pero su labor suele acabar ahí. Este hecho, al separación entre el que hace la valoración y el que lleva a

cabo las decisiones es clave para entender el criticismo de que la evaluación de programas sirve para muy poco.

"Las investigaciones evaluativas en el campo del curriculum, como en otras áreas de evaluación de políticas, están condenadas a tener relativamente poco impacto en el subsiguiente curso de los hechos. El mismo cuerpo de investigación que indica que existe una relación bastante ténue entre análisis y acción también sugiere una justificación más positiva para el rol del evaluador: influenciar las concepciones amplias y las creencias implícitas que sirven de base a las políticas, más que las decisiones particulares." (Becher, 1984, p. 109).

El concepto de evaluación como medio de proporcionar información aumentó con los problemas encontrados en la evaluación de programas de intervención social, entre los que se encuentra obviamente la educación. Especialmente por la naturaleza política de estos programas. Esta perspectiva ha llevado a Alkin (1969) a concebir la evaluación como

"el proceso de determinar el tipo de decisiones que se han de tomarse, seleccionar, coleccionar y analizar estas decisiones; y proporcionar esta información a las personas que estén en posición de tomarlas" (p.2)

A Patton (1978) a definirla como

"la colección sistemática de información sobre las actividades y resultados de programas actuales para que las personas interesadas puedan hacer juicios sobre aspectos específicos de lo que el programa está haciendo y cómo está afectando" (p.26).

Y a Stufflebeam y Webster (1980) a entenderla como

"un estudio de evaluación educativa es el que ha sido diseñado y conducido para ayudar a alguna audiencia a juzgar y mejorar el valor de algún objeto educativo" (p.5)

Parece claro que esta concepción se sitúa en una perspectiva abiertamente 'gerencial' (Stenhouse, 1986), con toda la problemática que ello comporta en el caso de la educación, en el que, como ya hemos visto, el que se adopte una medida desde las administración no comporta automáticamente que sea llevada a cabo por las personas implicadas, en el sentido y forma que fue concebida. De ahí la importancia de implicar a los ejecutores del curriculum, sobre todo a los profesores, en la evaluación del mismo como parte integral del desarrollo del curriculum y de la profesionalidad del profesor.

De hecho, en los cursos formales del sistema educativo (enseñanza reglada) la evaluación del curriculum tiene más el sentido de informar el progreso y la calidad de la enseñanza en un proceso de innovación que la posibilidad de introducir un cambio drástico o una organización radicalmente diferente. La propia inercia del sistema no lo permitiría.

El tercer propósito de la evaluación es **político**. Gowin & Green (1980), Cronbach et al. (1980) y Cohen (1970) se refieren al carácter político de la evaluación y Freeman (1975) asevera abiertamente que "la evaluación es ahora una herramienta política".

Para Cohen (1970) la evaluación de programas de acción social es sólo en segundo término una empresa científica. En primer lugar y sobre todo es un esfuerzo para obtener información políticamente significativa sobre las consecuencias de actos políticos. En este sentido, confundir la tecnología de la medida con la naturaleza real y amplia de los fines la evaluación sería fatal.

Hill (1980) comentando las lecciones aprendidas de los estudios sobre educación compensatoria del National Institute for Education concluye:

"Aunque los resultados de la evaluación sean esencialmente técnicos, su uso definitivo es político. Sin alguna apreciación sobre los aspectos políticos de una decisión, los evaluadores no podrán hacer un buen servicio a la toma de decisiones" (p.76).

Estas tres funciones de la evaluación de programas se entienden sobre todo dentro de un determinado clima político y educativo, tal como veremos a continuación, un tanto alejado del que hemos vivido aquí hasta ahora. Sin embargo, el hecho de que la reforma de la enseñanza primaria y secundaria, tal como se está vislumbrando, deje relativa libertad a los centros para articular la forma definitiva de su diseño curricular (siempre dentro del gran armazón legislado por la administración) y de que se empiecen a llevar a cabo programas de educación compensatoria, de integración, de educación terciaria o transición al mundo del trabajo, etc. puede llevar, de hecho ya está llevando, a la necesidad de evaluar estos programas, bien por los propios ejecutores, como una forma de entender mejor la innovación, ellos y los alumnos, y atender a su desarrollo profesional y al avance de los alumnos y/o como una forma de 'defender' la experiencia; bien por la administración u otras agencias sociales que quieran generar conocimiento en torno a ellas o hacerlas desaparecer.

II.3.3. Antecedentes y evolución de los estudios de evaluación del curriculum.

Aunque en este apartado nos referimos fundamentalmente a los modelos utilizados en evaluación del curriculum desde la perspectiva que he

denominado 'científica-académica', quiero comenzar a establecer el paralelismo, que luego se patentará al hablar de la legislación sobre evaluación vigente en nuestro país, entre estos modelos y las propuestas de la LGE. En esta ley, el énfasis que tradicionalmente se ponía en los resultados del alumno, medidos mediante pruebas o exámenes sin tener en cuenta las circunstancias de la producción, se diluye para dejar paso a una perspectiva de evaluación holística, que implica también evaluar el entorno en el que se ha producido el aprendizaje.

La explosión de estudios referidas a la evaluación del curriculum o de programas educativos tuvo lugar en los EEUU, a final de los años 50, fue debida a una serie de circunstancias, entre las que se encuentran:

- (a) El criticismo a la efectividad de las Escuelas estatales y de auge de la visión del curriculum y la instrucción como una tecnología.
- (b) La cantidad de dinero dedicado, a lo largo de los años 60, a programas de enseñanza con connotaciones compensatorias.
- (c) La multiplicación de planes curriculares en las Escuelas.
- (d) El aumento de las exigencias de responsabilidad a los centros y a los profesores, por los resultados de su actuación.

En Gran Bretaña la corriente evaluadora comenzó en el 62 bajo los auspicios de una institución independiente, la Fundación Nuffield, y, en un principio, siguió muy de cerca los pasos que se habían dado en los EEUU (Becher, 1984) aunque, como luego veremos, posteriormente abrió caminos diferentes.

En otros países europeos, como Francia y España con una tradición de educación formal altamente centralizada y compacta, el tema de la

evaluación, si se exceptúa la de los alumnos, no ha tenido demasiado impacto. Y en nuestro país, los estudios llevados a cabo también han estado muy influenciados por los primeros modelos americanos.

En los EEUU, la obra de Tyler (1949) fue, y en algunos aspectos sigue siendo, la biblia de los evaluadores del curriculum que han venido considerando el modelo pre-tests/post-tests como el único posible y el éxito del curriculum en función de las adquisiciones observables de los alumnos.

"El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido realmente alcanzados por el programa del curriculum y la instrucción [...] Esto implica, en primer lugar, que la evaluación debe valorar las conductas de los estudiantes ya que es el cambio de estas conductas lo que se persigue mediante la educación. En segundo lugar, que la evaluación no puede realizarse mediante una sola apreciación en cada momento ya que, para ver si los cambios han tenido lugar, es necesario realizar una valoración en un primer momento y otras valoraciones en momentos posteriores para identificar los cambios que puedan ir ocurriendo" (p.105)

A pesar de que Tyler tenía una idea bastante amplia de los objetivos de conducta y de estipular que algunos objetivos, como aquellos referidos a la adaptación social de los alumnos, era más conveniente evaluarlos mediante la observación de los alumnos en las condiciones que implican relaciones sociales, sus propuestas fueron apropiadas de forma bastante reduccionista por los defensores del curriculum como sistema tecnológico de producción y los investigadores encuadrados en la investigación proceso-producto, desde el paradigma racionalista.

II.3.3.1. Caracterización de los estudios experimentalistas.

Los trabajos encuadrados bajo esta clasificación (cuadro 11) se sitúan en la corriente filosófica positivista, siendo la Psicología su base disciplinar. Su base metodológica son los diseños experimentales o cuasi-experimentales y su principal objetivo es establecer relaciones de causa-efecto entre las variables controladas por el diseño, predeterminadas como de 'entrada' y 'salida'. Las presiones externas o internas (políticas, sociales, etc.) o se ignoran o se controlan mediante el diseño. Los estudios se plantean siempre con el esquema grupo experimental/grupo control.

El evaluador desde su posición de 'objetividad' tiene que ser alguien externo e independiente del programa evaluado. Los participantes en el programa (profesores, alumnos,...) no tienen un papel activo, se suelen limitar a contestar a los cuestionarios o a ser objeto paciente de observación, su opinión, sus expectativas, no suelen ser tenidas en cuenta. El objetivo del informe de evaluación es decidir sobre la viabilidad del programa.

Este enfoque se basa en la búsqueda y la creencia de la evaluación objetiva, por lo que considera el método hipotético-deductivo como el único posibilitador del rigor requerido. El tratamiento estadístico de los datos, para la verificación experimental de las hipótesis o la búsqueda de apoyo empírico para las formulaciones teóricas, presentado como garantía de cientificidad y objetividad, lleva a la cuantificación de las observaciones.

APROXIMACIONES A LA EVALUACION

<p>Metodología tradicional</p> <p>Investigación lógico-deductiva</p> <p>Diseños fuertes de investigación</p> <p>Busca el establecimiento de relaciones entre el programa y los resultados.</p> <p>(Cook y Campbell, 1979)</p> <p>(Rivlin y Timpane, 1975)</p> <p>Suchman (1967; 1970) enlace</p>	<p>Ecléctica</p> <p>Diseños experimentales que permiten relaciones causales con métodos que describen el proceso de ejecución del programa y las variables contextuales que lo afectan</p> <p>Causalidad múltiple o generación de explicaciones plausibles de la realidad</p>	<p>Holística-descriptiva</p> <p>Rechaza el diseño experimental por inapropiado para entender programas de tipo social y su efecto sobre los participantes.</p> <p>Los datos se obtienen mediante descripciones en profundidad del programa en el contexto y mediante el testimonio personal de los participantes.</p> <p>Requiere la negociación.</p>
<p>ANÁLISIS DE SISTEMAS</p> <p>ANÁLISIS DE DECISIONES</p> <p>EL EVALUADOR ES INDEPENDIENTE</p> <p>LAS PRESIONES POLÍTICAS SE IGNORAN O CONTROLAN</p> <p>EL INFORME DIRÁ SI EL PROGRAMA "VA O NO VA"</p>	<p>(Cronbach et al., 1980)</p> <p>(Weiss y Rein, 1972)</p> <p>(Weiss, 1972a; 1972b)</p> <p>Sin referencia a objetivos (Scriven, 1967) transición</p> <p>Es un colaborador</p> <p>Se acomoda a las presiones políticas.</p> <p>Da interpretaciones y recomendaciones para mejorarlo</p>	<p>ILUMINATIVA (Parlett y Hamilton, 1972)</p> <p>RESPONSIVA (Stake, 1972)</p> <p>ESTUDIO DE CASO (MacDonlad, 1973)</p> <p>AUTOEVALUACIÓN (Elliott, 1981b)</p> <p>PROFESIONAL (Holly, 1986)</p> <p>El evaluador interactúa.</p> <p>Describe las presiones políticas</p> <p>Presenta un retrato holístico del programa en acción</p>

Cuadro 11: Posiciones paradigmáticas de la evaluación de programas.

Las exigencias propias de la metodología experimental: operacionalización de variables; estratificación y aleatorización de muestras; construcción de instrumentos de observación objetiva con suficiente grado de validez y fiabilidad; etc., lleva a centrarse en los resultados de la enseñanza (resultados que podrían ser debidos a factores que nada tienen que ver con la ejecución del curriculum, los alumnos están expuestos a otras muchas fuentes de aprendizaje fuera de los centros de enseñanza). Los aspectos imprevistos se ignoran, con lo que se resalta lo que el 'alumno no ha hecho o no ha aprendido' en función de los objetivos estipulados, pero se desconsidera lo que 'ha hecho o ha aprendido'.

La relevancia o significación de los datos está muy condicionada por la búsqueda de información cuantitativa y los instrumentos de observación. La estructura pre-test posttest exige de que el curriculum permanezca estable durante el periodo de tiempo que dura la investigación, impidiendo la introducción de cambios que el profesor (o los alumnos) puedan considerar importantes.

El resultado de la evaluación puede tener valor para la administración responsable de la planificación educativa, pero aporta poco a los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con necesidades e intereses muy diferentes. Puede ser un instrumento de evaluación burocrática pero no profesional.

La concepción de los objetivos de conducta, en la que está fundamentada esta perspectiva de evaluación, ha sido ampliamente criticada por su incapacidad para dar solución a los complejos problemas de la enseñanza

(Eisner, 1967; MacDonald-Ross, 1973; Davies, 1973; Stenhouse, 1975; Gimeno, 1982) y la evaluación concebida bajo estos presupuestos por la inadecuación de sus bases epistemológicas y metodológicas para abordar no sólo la complejidad de la interacción didáctica (Wiseman y Pidgeon, 1972; Parlett y Hamilton, 1972; Hamilton et al. 1977; Stenhouse, 1975; Eisner, 1982; Pérez Gómez, 1983c) sino también lo que ella misma se propone. Popham (1972) ardiente defensor de la medida objetiva de la consecución de los objetivos de conducta reconoce:

"No podemos estar satisfechos con la aproximación tradicional a los tests en la que hemos vivido durante años" (p.57)

House (1980) y Haney (1977) trazan su amarga historia de la evaluación del programa *Follow Through* justo en torno a este tema. Los modelos de evaluación que especifican relaciones proceso-producto en un diseño experimental, sin beneficiarse de las cuestiones y preocupaciones de la comunidad, pueden ser incapaces de procurar el tipo de datos que permiten evaluaciones significativas. Así, el contexto y las percepciones de los miembros de la comunidad juegan un papel central a la hora de obtener e interpretar datos significativos. Una metodología que aplique con todo rigor el método científico pero no sea capaz de tener en cuenta la variedad de percepciones en torno al fenómeno bajo estudio, tiene poco valor como aproximación a la evaluación.

Y sin embargo, esta perspectiva de evaluación, agrupada bajo diferentes denominaciones: "modelo experimental", "esquema tecnológico", "enfoque sistémico", "pedagogía por objetivos", "evaluación objetiva", ha tenido una fuerza preponderante (Pérez Gómez, 1983b) y por su enclave en el paradigma racionalista-positivista ha sido considerada (y aún lo es para

algunos) el único modelo 'científico de evaluación'. Esto ha llevado a Hemphil (1969); Worthen y Sanders (1973) Pophan (1975) y Suchman (1967) a tratar de trazar una distinción entre evaluación e investigación, proponiendo una lista de distinciones: (a) el tipo de problema seleccionado y cómo es definido; (b) el uso de hipótesis; (c) el papel de los juicios de valor en el desarrollo y puesta en marcha del diseño; (d) replicabilidad del estudio; (e) especificación de los datos a ser recogidos; (f) aleatoriedad; (g) leyes vs. descripción; (h) autonomía de investigación; (i) criterios para juzgar la actividad; (j) base disciplinar; (k) la formación de los evaluadores, que quedan minimizadas si la evaluación se sitúa, tal como hemos argumentado en la primera parte, en el paradigma naturalista.

La estrechez de este modelo, unido a su inoperancia para informar la mejora de los programas y la toma de decisiones, llevó a la búsqueda de modelos alternativos. En 1963 Cronbach escribió un artículo clave en el que proponía que los estudios de evaluación fueran considerados como **investigación aplicada a la instrucción** y que estuvieran concebidos para descubrir lo que en general pudiera aprenderse sobre el desarrollo del **currículum**, sugiriendo que la evaluación habría de servir para:

1. Mejorar el curso: decidiendo qué materiales de instrucción y qué métodos son satisfactorios y cuándo es necesario cambiar.
2. Tomar decisiones sobre los individuos: identificando las necesidades de los mismos para planificar su instrucción, juzgando el mérito del alumno para seleccionarlo y agruparlo, acercando al alumno a su propio progreso y deficiencias.
3. Regulaciones administrativas: juzgando lo bueno que es el sistema educativo, lo buenos que son los profesores, etc.

poniendo las bases para construir un puente entre investigación y práctica y para los estudios de evaluación del **currículum** basados en los

centros. Puente que, en nuestro contexto, todavía está por construir. Esta propuesta sólo puede ser llevada a la práctica desde el estudio de situaciones específicas, con la participación de profesores y alumnos, mediante el estudio de caso y cuando sea posible una vez detectadas las necesidades tomar decisiones inmediatas y adecuadas.

II.3.3.2. Más allá del experimentalismo: estudios eclécticos y holístico-descriptivo.

Actualmente existen numerosos modelos para abordar la evaluación de un curriculum (ver Popban, 1975; Hamilton et al. 1977; Cook y Reichart, 1986; Pérez Gómez, 1983b; Simons, 1984) que pueden situarse a lo largo de una línea limitada por dos puntos: el paradigma naturalista y el racionalista (cuadro 11) cuya continuidad viene marcada por los estudios de tipo 'ecléctico'. Son los que utilizan, según las necesidades del proyecto, tanto enfoques cuantitativos como la cualitativos.

" El evaluador tendrá la precaución de no mostrar fidelidad ni a la metodología cuantitativa-manipulativa-sumativa ni a la cualitativa-naturalista-descriptiva. Puede utilizar los dos estilos en los momentos y cantidades oportunas. Aquellos que abogan por un plan de evaluación desprovisto de un tipo u otro de información cargan con la responsabilidad de tener que justificar tal exclusión" (Cronbach et al., 1980, p 233).

Los eclécticos participan de las características de los experimentalistas y los holístico-descriptivo. Sus bases filosóficas una derivación del positivismo al pragmatismo. La Psicología, la Sociología y la ciencia política, forman parte de su bagaje disciplinar. Pueden utilizar diseños casi-experimentales, estudios de caso y descripciones, con el fin de