JUANA MARÍA SANCHO

LOS PROFESORES Y EL CURRICULUM

Fundamentación de una propuesta

ice
Universitat de Barcelona

HORSORI

Director: César Coll

Consejo de Redacción: Serafín Antúnez, Iñaki Echebarría, José M. Bermudo, Francesc Segú.

Primera Edición: Marzo, 1990

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Editorial Horsori
Blesa, 37
Apartado 22.224 - Barcelona
© Juana M.ª Sancho
© I.C.E. Universitat Barcelona - Editorial Horsori
Diseño: Clemente Mateo
Depósito Legal: B. 11137-1990
I.S.B.N.: 84-85840-06-2
Impreso en España
Libergraf, S.A., Constitución, 19 - 08014 Barcelona

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, lo necesario de esa actitud, una brecha al orden natural de las cosas. Que se justifiquen 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.»

EDUARDO MENDOZA. La ciudad de los prodigios.

PRESENTACIÓN

La plasmación de una propuesta de trabajo centrada en la evaluación del curriculum en el centro como instrumento de formación del profesorado, en su faceta más genuina de profesional de la enseñanza que analiza, delibera y decide sobre qué enseñar, cómo enseñarlo y cómo evaluarlo, en un momento caracterizado por los intentos de cambio en el sistema educativo, no deja de ser una tarea compleja que obliga a considerar una serie de conceptos y temas que comportan, cada uno de ellos por separado, un considerable campo de desarrollo, discusión e investigación.

Para poder fundamentar y explicitar la propuesta contenida en este texto he llevado a cabo una aproximación a aquellas áreas que he considerado directamente implicadas en el problema planteado. De este modo, me ocupo del campo de estudios del curriculum, de las teorías de cambio social, de la formación del profesorado y de su concepción como profesional y de la problemática de la evaluación. Estos temas, que van articulando la problemática tal como ha sido conceptualizada, se configuran, a su vez, como una fuente de información para la necesaria discusión que ha de preceder y seguir a todo intento de cambio en la organización de la enseñanza.

Organización general del libro

Este texto consta de tres partes diferenciadas pero profundamente interconectadas. La primera es una preparación teórica que sirve de base y articulación de todo el desarrollo posterior. En el primer capítulo se

explicitan los antecedentes personales, profesionales y circunstanciales del interés que centra el tema tratado. En el segundo llevo a cabo una aproximación al punto de tensión tradicional, y hoy por hoy sin solución, de la función del sistema educativo en las sociedades con un elevado nivel de desarrollo socio-económico y tecnológico; junto con una visión aproximativa de la problemática del profesorado, para abordar, después, el problema de la elaboración del conocimiento como base de la opción epistemológica y metodológica que he escogido.

La segunda parte, dividida en tres capítulos, sirve de fundamentación de la propuesta a partir de la discusión de las concepciones y planteamientos de los conceptos claves de este estudio: curriculum; innovación o cambio; formación del profesorado y desarrollo profesional.

En la tercera parte, dividida en tres capítulos, se trata el tema de la evaluación del curriculum, 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, interpretativa o cualitativa y mediante la metodología de estudio de casos, la evaluación de la ejecución de su propio curriculum. Para acabar con un ejemplo de una actividad de formación de profesorado, a partir de la evaluación de las prácticas organizativas de los centros de enseñanza.

Lo que no se encontrará en este texto

En el sentido de lo expuesto, lo que no se encontrará aquí serán «recetas», más o menos adaptables, en forma de cuestionarios u otro tipo de instrumentos que puedan ser aplicados con más o menos facilidad y reflexión. Lo que aquí se ofrece es una estructura que permite a los interesados en la evaluación educativa, cuya primera finalidad sea la mejora de la propia acción (en la planificación, en la ejecución, en la provisión de recursos, etc.) llevar a cabo un proceso reflexivo riguroso que les facilite una toma de decisiones informada y profesional. Esto puede ser hecho por los profesores de forma indiviual o colectiva, con o sin la ayuda de un evaluador externo y también por organismos académicos o adminstrativos, siempre que sean capaces de conectar con las necesidades de los involucrados en la evaluación.

PRIMERA PARTE

PUNTO DE PARTIDA Y TOMA DE POSICIONES

CAPÍTULO PRIMERO

El porqué de una propuesta

Un proceso profesional y una circunstancia histórica han dado forma al contenido de esta obra. El proceso se refiere a mi propia trayectoria de estudio, investigación e intervención en el mundo de la educación. La circunstancia viene configurada por los proyectos de reforma de las enseñanzas que desde hace ya cinco años se han ido proponiendo en el Estado español. La conjunción de estos dos aspectos dan sentido y finalidad a la propuesta que se fundamenta y explicita en este texto.

El ámbito de lo profesional

Desde que comencé a trabajar en el campo de la enseñanza, simultaneando la docencia con la reflexión que posibilita 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 y explicar mejor mi propio trabajo ha ido guiando mi interés y atención hacia temas tales como:

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

b) La capacidad de los centros educativos para organizar la enseñanza según las necesidades de los educandos, teniendo en cuenta su contexto social, cutural, económico y político próximo y la sociedad en la que se hallan insertos.

c) La complejidad de los factores que interactúan en la configura ción de situaciones de enseñanza y aprendizaje.

d) El proceso de adquisición de nuevos conocimientos, su integración en el repertorio intelectual de docentes y discentes y su utilización en la práctica.

El estudio de casi cuarenta asignaturas durante tres años, en la *Escuela Normal de Magisterio*[1], que me acreditó para poder trabajar como maestra de enseñanza primaria, no me facilitó conocimientos teóricos para poder entender el ámbito en el que se iba a desarrollar mi trabajo, ni recursos prácticos, fundamentados en estudios e investigaciones sistemáticas y constrastadas por otras prácticas, que informasen mi toma de decisiones sobre qué enseñar, cómo enseñarlo y cómo evaluarlo, en función de los entornos culturales y sociales donde tendría que actuar como enseñante. La Psicología que estudié en la Facultad, en mi proceso de búsqueda de un saber que posibilitase una mejor compresión de mi área de intervención, es decir la enseñanza en contextos institucionales, 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 dominado por el aparato estadístico. Se estaba tan preocupado por comprobar las hipótesis, controlar las variables, pasarlas por el tamiz de las fórmulas matemáticas, de la validez, de la fiabilidad y de la generalización estadística, que difícilmente se planteaban problemas que fueran realmente relevantes fuera del marco estrictamente académico. 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,

1. El plan de magisterio que estudié tenía un promedio de 14 asignaturas por curso.

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.

Más tarde, el estudio de diferentes perspectivas de la Psicología, sobre todo la Ecológica, me afianzó intuiciones. En mi experiencia profesional había comprobado la pertinencia de las aportaciones de Barker, Dembo y Lewin (1941) sobre la dificultad de generalizar a situaciones reales las conductas encontradas en el laboratorio, así como el valor que, en los estudios sobre conductas molares, poseen las situaciones en las que el investigador introduce registros narrativos detallados sobre la conducta estudiada. También coincidí con Brofenbrenner (1976) en su enunciado, casi axiomático, de que para poder entender un fenómeno hay que intentar cambiarlo. Asimismo 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.

Unos estudios de post-grado realizados en un país con una larga tradición democrática y con una particular experiencia de gestión de la educación, permitió mi acercamiento al campo del Curriculum como ámbito de estudio y aplicación en el que se explicitan, sitúan y analizan las decisiones tomadas en torno a la enseñanza. Mi formación anterior me llevaba a considerar las decisiones en torno a qué enseñar como algo tácito que venía fijado por un ente externo. El cómo enseñarlo, como una serie de recetas, de relativa aplicabilidad en el aula. En cuanto a la evaluación de la enseñanza, la vigencia de los exámenes escritos, fuera cual fuera su configuración, era difícilmente cuestionada.

En este sentido, mi descubrimiento de que los sistemas de enseñanza son sistemas socialmente construidos y por tanto nada neutrales. Que las decisiones en torno a qué enseñar, cómo enseñarlo y cómo evaluarlo, se entienden en el contexto en las que fueron tomadas y configuran las experiencias formativas de los alumnos y los profesores, sus formas de acceso al conocimiento y su consideración sobre el propio conocimiento. Así como la constatación de que mientras en la mayoría de los países se estaba luchando por el acceso de todos a una enseñanza gratuita, controlada o garantizada por el Estado, en otros se preguntaban si sería anticonstitucional la enseñanza obligatoria, por lo que puede suponer de pérdida de libertad para los individuos que están obligados a seguir una experiencia educativa determinada de forma gubernamental (Bereiter, 1973) . O que mientras aumenta la tendencia a la planificación de reformas educativas desde la administración del estado, educadores con reconocida experiencia en la enseñanza, la formación del profesorado y la

investigación como Elliott [2], mantienen que el Estado es incapaz, por su propia naturaleza, de lanzar una reforma. Que éste tendría que apoyar iniciativas pero no debería lanzarlas, ya que esto significa que el Estado asume que existe algo llamado estándar universal de educación que uno puede medir. Agudizó mi necesidad de reflexionar sobre el porqué, el qué, el cómo de la enseñanza y el sentido de la evaluación de los alumnos, teniendo en cuenta el marco socio-económico y político en el que son tomadas estas decisiones. Así como el grado de protagonismo dado a los implicados en todo el proceso de toma de decisiones.

De aquí el sentido y la perspectiva de intervención que he ido siguiendo en el ámbito de la formación del profesorado. En esta actividad he intentado alejarme cada vez más de la impartición de cursos genéricos, desde posturas más o menos técnicas o de transmisión de eslóganes o recetas para adoptar esquemas de formación que, desde la realidad vivida por los profesores, les posibilitasen espacios de reflexión contrastada, que repercutiesen en el aumento cualitativo de su criterio profesional, en su trabajo en el centro como entidad orgánica que proporciona un marco de enseñanza para los alumnos y en su trabajo en el centro con los propios alumnos y con sus compañeros.

De esta forma, en mi trabajo continuado con profesores en formación inicial y permanente, he podido constatar la existencia de una desconexión importante entre los conocimientos articulados por las diferentes disciplinas y áreas de estudio e investigación relativas al tema de la educación y la práctica de los profesores. A la vez que he comprobado la relativa eficacia de las actividades de formación ofrecidas a los profesores en la mejora de su tarea docente.

Sin embargo, parece evidente que el sentido, la planificación y la práctica de la enseñanza se han ido transformado de forma significativa, aunque lenta y paulatinamente a lo largo de la historia. Para algunos autores (Gimeno, 1983a; Travers, 1983) en estos cambios han influido, de alguna manera, los resultados de las investigaciones en el ámbito de la educación [3]. Además, nadie parece poner en duda que la formación inicial y permanente del profesor repercute, de alguna manera, en la innovación y en la mejora de su práctica. Sin embargo, se sabe relativamente poco sobre el tipo de relación que se establece entre el conocimiento elaborado por la investigación y la toma de decisiones en la planificación de la enseñanza o la práctica en los centros. A pesar del desarrollo experimentado en los últimos años en la línea de investigación sobre el pensamiento

2. Sancho y Hernández (1989) entrevista a John Elliott. *Cuadernos de pedagogía*,

3. 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 conocimiento sobre las situaciones de enseñanza y aprendizaje, en toda su extensión, desde su concepción en la política educativa, a su ejecución en un aula concreta.

del profesor, por ejemplo, no existe una visión clara sobre la forma en que los profesores hacen suyos los nuevos descubrimientos o los que les son impartidos a través de las actividades de formación. Y esto no sólo desde su discurso sino también desde su práctica, es decir, cómo incorporan en su trabajo cotidiano los conocimientos que han sido elaborados por otros profesores o por los investigadores.

Una posible vía de trabajo que pudiera reducir esta brecha aparentemente ineludible la vislumbré en la clásica metodología de resolución de problemas, de forma reflexiva, en la acción. Perspectiva que puede ser adoptada, como mínimo, desde las siguientes propuestas:

a) Desde la Investigación en la Acción, actividad entendida como el estudio de una situación social con el fin de mejorarla.

b) Desde la propuesta surgida de un potente y original movimiento de desarrollo del curriculum, en Gran Bretaña, que reivindica la figura del profesor-investigador.

c) Desde las tendencias alternativas de evaluación del curriculum.

Esta aproximación está en la base de la propuesta de trabajo que se fundamenta en esta obra. Aproximación que conlleva el replanteamiento de las perspectivas de investigación y de evaluación educativas, así como el de la propia concepción de la formación del profesorado. Este replanteamiento reviste una importancia especial en un momento en el que las decisiones gubernamentales de reforma de las enseñanzas parecen apuntar hacia la consecución de un amplio cambio cualitativo en los procesos docentes.

Las reformas de las enseñanzas

Cinco años atrás comenzó la experimentación de una reforma del ciclo superior de la Educación General Básica y del «primer tramo» de la Enseñanza Secundaria. La experimentación, entendida como una innovación y mejora de la práctica docente, ha sido impulsada, y en ocasiones impuesta, por las Administraciones central o autonómica. En un principio, la experimentación llevada a cabo intentaba comprobar la viabilidad de una reforma global de la enseñanza que abarcaría la mayor parte de los elementos que configuran el sistema educativo. La reforma en estos momentos propuesta a discusión contiene aspectos fácilmente abordables desde la legislación —una vez consensuados política y económicamente—, por ejemplo el de la prolongación de la edad de escola-

ridad obligatoria. Pero también se está dedicando un considerable esfuerzo a los temas relacionados con el diseño del curriculum, es decir, a las decisiones sobre el qué y el cómo de la enseñanza. En este sentido, sin dejar de lado los elementos políticos y económicos inherentes a toda reforma, uno de los aspectos más sobresalientes de ésta es el énfasis que se está poniendo en la explicitación de la toma de decisiones en torno al diseño y a la planificación del curriculum y la necesidad de que éste sea desarrollado de manera específica en el contexto de los centros. En estas decisiones se intenta involucrar al profesorado a través de la promoción de discusiones en distintos foros: Claustros, Centros de Profesores, Consejos Escolares, etc. Sin embargo, cabría preguntarse cómo van a participar activamente los profesores en este proceso de discusión, si no han recibido formación e información sobre los elementos que configuran las decisiones en torno al curriculum. Así, no sólo parece necesaria la organización de cursos y seminarios sobre el tema, sino también la elaboración de materiales que puedan servir de información, contraste y clarificación a los enseñantes, en su proceso de acercamiento a la forma de concebir la enseñanza desde la perspectiva curricular. Ésta es también una de las funciones de este texto.

Si fuese posible aprender de los «errores» pasados convendría no olvidar que al ponerse en práctica la Ley General de Educación en 1970, cuyas decisiones sobre la planificación y contenido de la enseñanza primaria y secundaria, con recomendaciones sobre la forma de impartirla y evaluarla, supusieron un cambio de perspectiva en la forma de concebir la docencia, se pusieron pocos 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. La situación creada es un excelente ejemplo de cómo puede producirse un divorcio entre el talante de la legislación llevada a cabo por la Administración y sus realizaciones en la práctica.

De hecho, promover o impulsar un cambio, de la naturaleza que sea, requiere muchos más elementos de intervención y apoyo que la mera publicación de su sentido y obligatoriedad en los órganos oficiales de las administraciones. Todo cambio, impuesto o pactado, representa una inadecuación personal y profesional tanto para las personas que lo impulsan como para las que lo hacen realidad a través del sistema. A todas ellas, sea cual sea su papel, les exige la adopción de nuevas estrategias y conductas que les puede llevar a la realización de tareas contradictorias y les plantea cuestiones para las que no tienen repertorios de actuación elaborados. Las situaciones de cambio suelen provocar actitudes residuales que llevan a los implicados a pensar que lo anterior era de mejor calidad. Además, parece vislumbrarse una cierta tendencia a la pendularidad o

a la circularidad. Es decir, a momentos de apertura y búsqueda de alternativas, suelen seguir movimientos de recesión, de búsqueda de las «esencias» tradicionales.

La constatación de lo que se ha dado en llamar «la resistencia al cambio» ha generado un importante volumen de investigación y de publicaciones. Los trabajos sobre cómo se producen los cambios educativos, los estudios realizados sobre el «fracaso» de muchos proyectos de cambio realizados en los años 70, la identificación y el análisis del éxito y de la eficacia en las escuelas, han llevado a resaltar que, además de los condicionantes políticos y económicos, los temas relativos a la investigación educativa y a la formación del profesorado tienen una importancia fundamental en toda reforma de la enseñanza que quiera implicar un cambio cualitativo y no sólo estructural.

Para finalizar este recorrido por los temas sugeridos en torno a lo que he denominado la circunstancia histórica, me referiré a la problemática de la evaluación. El desarrollo de la Ley General de Educación supuso la redacción de un importante volumen de legislación sobre la forma de llevar a cabo la evaluación. Este esfuerzo legislativo no consiguió, sin embargo, que el concepto de evaluación siguiera siendo considerado en relación con los alumnos y continuase fuertemente basado en el sistema de exámenes. De hecho, el aparente fracaso de las reformas propugnadas por esta ley es argumentado por el porcentaje de suspensos alcanzado por los alumnos.

Por otra parte, la mayoría de los trabajos de evaluación que se han realizado en torno al logro de los alumnos, los que se están realizando sobre la experimentación de la actual reforma del Ministerio de Educación y Ciencia y alguna propuesta de evaluación permanente del sistema educativo, como veremos más adelante, han adoptado una perspectiva que los configura como estudios de tipo proceso-producto, echándose a faltar descripciones contextualizadas y rigurosas sobre los procesos que genera la interacción docente.

Las cuestiones generadas

Los aspectos hasta aquí esbozados me han llevado a plantear una serie de interrogantes (actividad fundamental para generar conocimiento) y a sugerir una determinada propuesta de trabajo, cuya explicitación, fundamentación y vías de puesta en acción son el contenido de este texto.

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

—¿Qué es lo que genera la relativa desconexión entre las prácticas de enseñanza y el sentido de los conocimientos elaborados desde las investigaciones producidas por la denominadas Ciencias de la Educación?

—¿Es imposible un conocimiento acumulativo y transmisible sobre la problemática generada en torno a las decisiones y puesta en práctica de contextos de enseñanza y aprendizaje?

—¿Cómo se puede convertir el conocimiento producido por investigadores y estudiosos de la educación en conocimiento-en-acción?

—¿Qué papel pueden jugar las teorías implícitas, las preconcepciones o las apreciaciones de sentido común de los profesores, administradores, etc., en el desarrollo de su tarea profesional?

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

En el resto de los capítulos de este libro, con el fin de fundamentar la pertinencia de la propuesta de trabajo, se discuten los elementos que la configuran.

La propuesta propiamente dicha se concreta como sigue. Gran parte de las investigaciones y de las evaluaciones llevadas a cabo en el contexto escolar ya se trate de estudios de tipo presagio-producto, de proceso-producto, descriptivos o experimentales, sean explícitamente evaluativos o no; intentan en definitiva dilucidar cuáles son los *resultados* de las acciones educativas, sobre todo para el alumno. Desde mitad de los años 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 la coherencia de los planteamientos y el grado de calidad de las interacciones pedagógicas producidas en la ejecución de la planificación educativa . Esta necesidad generalizada en los países del área occidental, tiene una mayor significación en el nuestro por las relativamente pocas investigaciones y evaluaciones educativas desarrolladas. En este sentido conviene reseñar que la mayor parte de las referencias bibiográficas utilizadas en el tratamiento del tema son en inglés y se refieren a trabajos llevados a cabo sobre todo en Estados Unidos y en Gran Bretaña.

Por otra parte, el fracaso de muchos 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 la educación no parecía afectar la práctica de la gran mayoría de los enseñantes, ha llevado a la necesidad de:

1) Considerar, mediante la reflexión crítica, la adecuación de las decisiones tomadas sobre la enseñanza, teniendo en cuenta los diferentes contextos en los que ésta se lleva a cabo.

2) 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.

3) Complementar los conocimientos elaborados por la investigación básica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje con conocimientos construidos a partir de la acción, que puedan revertir en la mejora de la misma.

4) Intentar abordar la falta de conexión entre el discurso y la práctica y entre la teoría y la práctica, propiciando la conducta reflexiva de los profesores y de los alumnos sobre sus acciones involucrándolos en el desarrollo de investigaciones o de evaluaciones educativas, como parte de su formación permanente.

Desde esta perspectiva, la propuesta que se fundamenta y desarrolla en este texto, sin detrimento de otras tendencias y trabajos de investigación, de evaluación y de formación del profesorado, es la siguiente:

La evaluación de la ejecución del curriculum en los centros de enseñanza puede constituirse en un importante instrumento de análisis y explicación de la práctica de profesores y alummnos, 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 mostrar la pertinencia y viabilidad de esta propuesta, se lleva a cabo un proceso de fundamentación discursivo de los elementos que configuran la práctica docente, para pasar a proponer más que un modelo de evaluación del curriculum en los centros, una estructura de actuación que facilite a los profesores y a los evaluadores este tipo de trabajo desde una perspectiva educativa, es decir, formativa para los propios implicados.

Una primera aproximación a los grandes problemas que están en la

base de este trabajo: el tema del curriculum; la evaluación como investigación y la evaluación en el proceso de innovación servirán, en la última parte de este capítulo, como punto de partida.

Implicaciones de los movimientos y tendencias en el campo de los estudios sobre el desarrollo del 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 toma de decisiones crítica sobre aquello que habría que 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, para introducir posibles mejoras, supone una manera de entender la enseñanza que no es la tendencia predominante en nuestro contexto.

La forma de abordar el tema del curriculum no tiene, sin embargo, un enfoque único, ni la acumulación de trabajos, experiencias e investigaciones llevadas a cabo en la historia de este campo de estudio y aplicación ha llevado a soluciones definitivas, como es lógico esperar en un ámbito tan complejo como el de la educación.

Esta situación 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, quienes 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 la enseñanza.

Sin embargo, y dejando constancia de esta crítica realizada por los que trabajan en el único lugar donde todo modelo, teoría o hipótesis sobre el diseño del curriculum puede ser contrastado, es decir, los profesores, los estudios llevados a cabo en este campo, sobre todo durante los últimos veinte años, han supuesto aportaciones de valor inapreciable para la problemática generada en torno a la enseñanza obligatoria. 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 habría que hacer». Aprender del error es un principio científico y práctico fundamental.

En estos momentos todavía se está lejos de poder colmar la esperanza de Dewey de que los profesores se estén «aproximando al final de una época de experimentación empírica ciega y basada en tentativas; puesto que estamos próximos a la oportunidad de planificar su 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 requiere la afirmación de la inteligencia» (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, sociales y profesionales [4]; pasando por la constatación de que es imposible tratar el proceso educativo como una tecnología neutral y aséptica, tal como ha evidenciado el fracaso generalizado de los objetivos de conducta; hasta la dificultad que supone llevar a la práctica aquello que se cree o se dice estar realizando [5].

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 momento de *impasse*, de la siguiente manera. El desarrollo del curriculum en el centro posibilitó la constatación de que el curriculum era una cuestión problemática, que no tenía una respuesta única ni inmediata. Sirvió para potenciar la idea de que la problemática suscitada en torno al curriculum puede ser el centro de un discurso interactivo entre estudiosos y prácticos que aumente el reconocimiento profesional de los enseñantes en relación con las personas ajenas a la escuela. Sirvió para respaldar y profundizar una tradición de investigación en la clase basada en la crítica a un tipo de estudios, denominados de proceso-producto, que se centraban en el análisis del proceso del aula en términos de la lógica de la enseñanza minimizando los factores relativos al aprendizaje. En este sentido, una línea de investigación que ya existía fue reforzada en gran medida por el movimiento curricular. Supuso una agudización de la dicotomía entre el gerencialismo en la planificación de la enseñanza y las concepciones basadas en el profesor, fijando la atención en los problemas de la centralización de la prescripción curricular y el desarrollo del curriculum y de la enseñanza en la escuela. El desarrollo de evaluaciones basadas en los centros supuso una respuesta a la presión generada por el movimiento que pedía la responsabilización de la Escuela ante el resultado de su acción educativa. Para los teóricos de la educación supuso la potenciación de una perspectiva de estudios curriculares. Por último, una

4. El proyecto curricular Eign-Year Study (Giles, MacCutcheny Zechiel, 1942) fue desarrollado con éxito en treinta escuelas secundarias. Sin embargo, a pesar de los alentadores resultados de las investigaciones, en 1950 sólo en 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 Tanner, 1980).

5. Los lectores interesados en profundizar en este tema pueden consultar en las obras de Popkewitz (1977); Galton y Willocks (1983); Ebbutt y Elliott (1985), entre otras.

aportación no menos importante fue la creación de materiales, manuales, etc., producidos en una era de abundancia económica.

La riqueza de la experiencia producida por este movimiento de desarrollo del curriculum, aunque sea desde otras circunstancias espacio-temporales, puede ser recogido, utilizado e incorporado de forma crítica e idiosincrásica en nuestro acervo educativo. Como mínimo como punto de referencia y contraste en un momento en el que se ha comenzado a hablar de impulsar el desarrollo del curriculum en los centros.

La evaluación como investigación

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, p. 4) 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». Esta misma opinión es sustentada por Stake y MacDonald, al afirmar que los criterios pertinentes para la indagación evaluativa deben ser diferentes de los que se requieren para la investigación. MacDonald (1976) advierte de manera explícita sobre el peligro de considerar la evaluación como una rama de la investigación, sobre todo si esto lleva a los evaluadores a sentirse atrapados por los «restrictivos tentáculos» de la respetabilidad investigadora. En el ámbito de la evaluación la «pureza» puede ser sustituida por el criterio de utilidad y las pruebas triviales por las torpes tentativas para alcanzar la significación compleja. Las características más genuinas de la evaluación, en este sentido, son la utilidad y la comprensividad.

Sin embargo, estas consideraciones pueden tener sentido si están referidas a la investigación sobre educación o a investigaciones básicas llevadas a cabo desde distintas disciplinas, de cuyas aportaciones la educación puede beneficiarse en mayor o menor medida. Pero no lo tiene si pensamos en términos de investigación educativa. Especialmente si nos situamos en la pespectiva desde la que Carr y Kemmis (1986) argumentan que toda investigación que se autodenomine educativa ha de tener como finalidad la mejora de la práctica de la enseñanza, es decir, «la transformación de la educación».

En la práctica, los aspectos que más pueden influir en la posibilidad de que la evaluación proporcione conocimiento relevante sobre los procesos de enseñanza y en que los profesores puedan utilizar estos conocimientos en su práctica docente se refieren a la propia configuración del proceso educativo, incluyendo la práctica institucional cotidiana en la Es-

cuela, la formación recibida por los profesores en los Centros de Formación del Profesorado y la actuación de la Administración Educativa.

Que la evaluación pueda llegar a cubrir la finalidad de fundamentar la toma de decisiones que posibilite la mejora de la práctica y que sea o no investigación 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 o fracaso» de los alumnos...

En definitiva, el planteamiento que se haga de la evaluación informará su carácter de investigación, así como del sentido de su aportación al desarrollo profesional de los enseñantes y a la calidad del aprendizaje de los alumnos.

La evaluación del curriculum en el centro y el desarrollo profesional de los enseñantes

Kushner (1986, p. 1) conceptualiza la evaluación como una forma de investigación educativa disciplinada en los siguientes términos: «La evaluación es un proceso para generar y comunicar comprensiones que sean útiles sobre una innovación. "Útil" significa ampliar la capacidad de todos y cada uno [de los participantes] para utilizar la innovación como un recurso crítico para buscar mejoras educativas».

Si consideramos esta definición no cabe duda de que los profesores han de estar involucrados en el proceso de la evaluación, que ha de pasar a formar parte de la misma innovación, y que ésta podrá redundar en la ampliación de su criterio profesional y en la mejora de su práctica, a la vez que genera conocimiento sobre el carácter de la propia innovación. Si nos atenemos a este sentido de la evaluación ésta ha de ser llevada a cabo en el propio centro. Esto presupone la existencia de unas condiciones no siempre fáciles de conseguir, tales como el compromiso de los profesores con la innovación; la concepción de los enseñantes como profesionales; la articulación de líneas de desarrollo de evaluación 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 curriculum no redunda en un mayor conocimiento de la actividad educativa para profesores, evaluadores, administradores y para 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.

CAPÍTULO II

Introducción

El proponerse ofrecer un esquema que posibilite la evaluación de la ejecución del curriculum en diferentes contextos, 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 tener en cuenta, para no correr el riesgo de caer en el «ilusionismo» de convertir la investigación o la evaluación educativas en la panacea universal de la formación del profesorado y de la innovación con cambio, los grandes problemas que encuentra la educación institucional en el momento actual, a cuya configuración se dedica la primera parte de este capítulo.

En la segunda parte, con el fin de explicitar las bases epistemológicas en las que se sitúa esta propuesta de trabajo, se perfila la problemática de la elaboración del conocimiento en el ámbito de las interacciones sociales, entre las que se encuentran las educativas, y su incierta relación con la acción, incidiendo en la caracterización de la perspectiva naturalista de investigación. Perspectiva desde la que se plantea este trabajo.

LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO SOCIAL

Una de las características más genuinas de los seres humanos es su necesidad de instruir (o ser instruidos), de transmitir y de recibir conoci-

mientos, habilidades y formas de actuar socialmente construidas e históricamente acumuladas. En ningún otro colectivo de seres vivos resulta tan evidente que la eventual calidad de su forma de vida como grupo y como individuos depende de su capacidad para enseñar y para aprender y de las oportunidades de aprendizaje que se les hayan presentado. En todo pueblo, nación o grupo humano, existe algún tipo de organización más o menos explícita más o menos refinada, en la que podemos vislumbrar algún principio de transmisión de los conocimientos, de las habilidades y de los modos de comportamiento que configuran su bagaje cultural, social, económico, político, etc. Esta organización se hace más evidente a medida que las culturas, los pueblos, las naciones adoptan formas de producción y de organización social más elaboradas.

Sin embargo, como toda actividad humana sujeta a intereses no siempre convergentes, la educación obligatoria para niños y jóvenes impartida en los centros de enseñanza, además de encontrarse con la complejidad propia de todo proceso individual y colectivo, está sujeta a condicionamientos de distinta índole, que han sido ampliamente estudiados por la Sociología de la Educación. Distintos estudios realizados desde esta disciplina han explicitado los indicios de reproducción social y las adaptaciones no siempre armónicas de las necesidades individuales a las determinadas por los grupos que detentan posiciones de poder. Toda toma de decisión en temas educativos, desde la cantidad de recursos disponibles o la cantidad de años de enseñanza obligatoria, hasta la configuración del entorno físico de los centros, pasando por la formación inicial del profesorado o la carrera docente, incluso la adopción de una determinado modelo de enseñanza 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 de decisión social y económica. 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. En este mismo sentido, la extensión de la escolaridad obligatoria a capas cada vez más amplias de la población, con tradiciones culturales, sociales y económicas muy diferentes, que ha supuesto una progresión geométrica del «fracaso escolar», ha llevado a que algunos problemas básicos de la Psicología, como el de la definición y la «medida» de la inteligencia, hayan tenido que ser reformulados a riesgo de adoptar posturas reduccionistas o, en el peor de los casos, pasadas por el tamiz de los prejuicios culturales, de clase, raza, sexo, etc.

El sistema educativo como construcción social

El sistema educativo no es un fenómeno natural con apariencia y comportamiento constantes. Es una construcción social artificial que puede, por una parte, servir a intereses muy dispares siendo, por la otra, difícil de prever, de planificar y de garantizar que se alcancen los resultados que se quisiera obtener. Esta constatación ha llevado a Bernstein (1973, p. 84) a afirmar que «puede muy bien ser que uno de los criterios o pruebas de un sistema educativo es que sus resultados son relativamente impredictibles».

Como construcción social se enfrenta a una problemática particular que ha sido creada, en parte, por su propia concepción debido a:

a) Su carácter dinámico y, en ocasiones, partidista o claramente interesado.

b) Su estructuración, que no garantiza la satisfacción de las necesidades y las aspiraciones de todos los grupos que forman la sociedad.

c) Cada individuo o grupo puede plantear unas expectativas diferentes.

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

Su carácter abiertamente social y opinable lleva a que todos, profesionales y profanos, crean tener una opinión sobre cómo debería funcionar la enseñanza, sobre cómo habría que tratar a los alumnos y a los profesores y sobre qué se debería enseñar. Las construcciones y propuestas que parten de las constataciones propiciadas por el sentido común, que en ocasiones dificultan más que ayudan a la hora de abordar los fenómenos sociales de manera adecuada, tienen un importante implantación en este campo. Esta situación puede llegar a ser un freno para la adopción de posturas profesionales y rigurosas en el estudio y la resolución de los problemas con los que se encuentra la enseñanza. Pero además, a pesar de los importantes avances realizados desde las diferentes perspectivas de investigación en el ámbito de la educación, sobre todo en torno a las distintas innovaciones curriculares llevadas a cabo desde principios de los años 60, las decisiones sobre qué habría que enseñar (máxime en el momento actual en el que la acumulación del saber y la producción de conocimiento crecen a un ritmo vertiginoso), cómo habría que tratar a los alumnos para que su desarrollo personal y su adap-

tación socio-laboral fuesen óptimos, y sobre cómo tendrían que funcionar los centros de enseñanza para que cumpliesen sus objetivos, siguen planteando importantes cuestiones que no parecen tener fácil solución. Todo ello sin contar con la necesaria y fundamental discusión previa, a todas luces ideológica, de cuáles habrían de ser los objetivos de la enseñanza obligatoria, es decir, dilucidar *para qué*.

Tradicionalmente la Sociología de la Educación ha centrado el punto de tensión sobre el carácter político-social de la educación en el dilema que contrapone la educación que tiene como finalidad la satisfacción de las necesidades de desarrollo del individuo y la que tiene como finalidad la atención a las demandas de la sociedad. La posible decantación hacia una de las dos posiciones, que en una sociedad hipotéticamente armónica no tendrían por qué ser irreconciliables, puede ser constatada en dos aspectos. El primero se refiere a la propia organización del sistema educativo, con las decisones en torno a su articulación, al contenido de la enseñanza, a la formación de los profesores, a las exigencias a los alumnos, a los recursos proporcionados, a la investigación promovida, etc. El segundo a la propia organización de la enseñana en los centros, a partir de las decisiones tomadas por los mismos profesores, como profesionales de la enseñanza, a pesar de o gracias a, según los casos, la legislación educativa vigente. El sentido de las decisiones tomadas en estos dos ámbitos, informarán el carácter reproductor o creativo de la educación impartida en los centros.

Una de las facetas en las que se vislumbra de forma más clara la función reproductora, y en ocasiones poco educativa, de la enseñanza es la de las calificaciones otorgadas a los alumnos. Las notas, síntesis del aprovechamiento del alumno, no necesariamente reflejan su capacidad para «enfrentarse y desenvolverse en la vida» y, en ocasiones, ni siquiera para dilucidar lo que realmente ha aprendido ni para guiarlo en su proceso de aprendizaje, sin embargo, juegan un papel importante, tanto en la autoimagen del alumno, como en su posible promoción socio-laboral. En este sentido, uno de los retos que tiene planteados la Escuela es el de la evaluación de los resultados de la enseñanza y el de la calidad de los entornos de aprendizaje puestos a disposición de los alumnos. De hecho, dos de los problemas fundamentales del sistema educativo actual son, por una parte, poder determinar sus propias metas, en las que las necesidades de desarrollo personal y social de todos los colectivos puedan verse considerados y, por la otra, poder articular las vías necesarias para estar en condiciones de alcanzar estos objetivos.

El tema de la determinación de las metas de la educación reviste una importancia especial, en el mejor de los casos, por la dificultad de que los distintos grupos implicados, que detentan más o menos poder, lleguen a un acuerdo y, en el peor, porque las decisiones son tomadas de

forma unilateral. Ésta es una de las facetas más claramente política de las decisiones sobre la educación. En este sentido, autores como Englund (1986) advierten de que el curriculum y el programa como metas de política educativa y como documentos tienen que ser vistos como productos de compromisos políticos, acomodando las metas de varios grupos diferentes. De este modo, la Escuela como aparato ideológico del Estado tiene a la vez una función cohesiva y constituye un ámbito para las interpretaciones diferenciadas de las metas del curriculum y las razones para el cambio, reflejando la lucha entre las diferentes fuerzas sociales. En un sistema educativo centralizado como el nuestro, en el que objetivos, directrices, recomendaciones y hasta materiales curriculares vienen homologados desde la administración, a partir de negociaciones más o menos profundas con los diferentes colectivos, según el talante del gobierno vigente, los mismos encargados de elaborar estos objetivos, directrices, recomendaciones y materiales pueden tener ideas muy diferentes, pudiendo, a su vez, no reflejar la pluralidad de concepciones de la sociedad a la que representan.

En cuanto a la articulación de las vías que puedan propiciar la consecución de las metas estipuladas, se hace referencia obligada la dificultad de ejecutar los proyectos educativos tal y como han sido planteados. Sea porque las metas son inadecuadas. Sea porque no se dan las condiciones necesarias para poder alcanzar las metas pretendidas. Sea porque no sabemos exactamente cuáles han de ser estas condiciones. A pesar de que en el acervo psicopedagógico del mundo occidental se cuenta con modelos didácticos basados en diferentes concepciones de la enseñanza, además de los generados a partir de las teorías psicológicas del aprendizaje. A pesar de que la corriente de investigación educativa 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» sobre los factores que interactúan en los procesos que se desarrollan en la Escuela, 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.

La importancia de las decisiones relativas al proceso de enseñanza

El hecho educativo parece fundamental para que el individuo pueda alcanzar su madurez humana, tanto en el terreno personal como en el social. Sin embargo, las decisiones que han de ser tomadas en torno a las formas que toma la provisión de educación obligatoria ha generado una importante discusión en el campo de estudio del curriculum.

Este fenómeno, relativamente reciente, toma forma y se agudiza en los momentos actuales, debido a una serie de factores que han ido perfilando a la sociedad y al sistema educativo en las últimas décadas. El concepto de educación ha ido siempre ligado al tipo de organización socio-cultural de la sociedad que se ha ido dotando de recursos para conservar el equilibrio de los roles establecidos. En las sociedades de tipo rural, organizadas mediante lazos de solidaridad orgánica, 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 para los grupos que detentan el poder. De hecho los orígenes del curriculum como campo de estudio y de intervención se sitúan en las decisiones tomadas, por quienes estaban en condiciones de hacerlo (normalmente la Iglesia y el Estado), sobre el tipo de enseñanza que habría de recibir cada tipo de alumno, en cada momento de su vida escolar. En este sentido la cuestión clave estriba en saber en función de qué se toman estas decisiones.

En segundo lugar, las transformaciones sociales, económicas y laborales propiciadas por los procesos de urbanización e industrialización, sobre todo después de la segunda guerra mundial, dieron a la Escuela un papel de progresivo protagonismo, pero a la vez más difuso. Se empieza a suponer que debería suplir todo aquello que la familia, la comunidad o la sociedad no pueden ofrecer a los niños y a los jóvenes. Esto en lo que se refiere al plano personal. Pero además, también se supone que ha de preparar a los alumnos a «adaptarse críticamente» (binomio que comporta una clara tensión) al mundo adulto del trabajo, que no siempre es un modelo de armonía individuo-sociedad.

En tercer lugar, el desarrollo de la sociedad postindustrial, que ha trastocado el sistema laboral creando nuevas necesidades ha puesto al descubierto dos fenómenos cruciales. El primero se refiere a la crisis de confianza creada por el aumento de las tasas de desempleo en torno a la capacidad del sistema educativo para llevar a cabo una de sus funciones sociales. La ruptura del binomio preparación escolar-acceso a un puesto de trabajo, que se dio por supuesto en un momento de expansión de ambos sistemas, ha llevado a la constatación de que en muchos casos 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 crítica al orden establecido. El fantasma de la crisis de

mitad de los 70 impulsó el discurso propugnador de la necesidad de desarrollar en los niños y en los jóvenes habilidades y capacidades que facilitasen su aproximación al mundo con un máximo de éxito laboral. Cuando se vislumbra una sociedad con menos trabajo, se comienza a pensar en la rentabilidad de la Escuela en términos de consecución de empleo.

El segundo fenómeno parte de la polémica suscitada por los estudios de prospectiva realizados sobre las respuestas que el sistema educativo ha de dar a las necesidades creadas por la utilización de las Tecnologías de la Información en los ámbitos social y laboral. Algunos estudios llevados a cabo en relación con este tema ponen en cuestión ciertos planteamientos derivados de la racionalidad tecnológica y de la consideración de las disciplinas académicas, sobre todo aquellas situadas en el área científico-técnica, como única fuente válida de conocimientos escolares, para abogar por una enseñanza en la que las Humanidades tengan un peso más importante o para volver a la consideración del desarrollo de capacidades y habilidades generales de comprensión y acercamiento crítico a la realidad, como la vía más adecuada para que los individuos puedan vivir, con un mínimo de calidad y de criterio, en un mundo cambiante, dominado por la información y las tecnologías desarrolladas *ad hoc* (Burke y Rumberger, 1987).

A la problemática general suscitada por los temas reseñados en los puntos anteriores, en nuestro contexto educativo se ha de añadir la generada por la falta de tradición a la hora de abordar los problemas de la educación escolar desde una perspectiva curricular. Esto supone que a muchas personas involucradas en la enseñanza les cuesta plantearse que lo que se viene haciendo hoy es fruto de las decisiones que alguien tomó en un momento dado, e incluso que su propia forma de abordar el conocimiento y construir el aprendizaje les ha venido marcada, en parte, por las decisiones tomadas por sus profesores, de acuerdo o en desacuerdo con las prescripciones de la Administración (y en muchos casos de la Iglesia) de forma implícita o reflexiva, en torno a qué enseñar, cómo enseñarlo y cómo evaluarlo. Algunos profesores o miembros de la administración, consciente o inconscientemente intentan paliar la problemática de la toma de decisiones sobre la enseñanza defendiendo que la Escuela se limita a transmitir unos «conocimientos» sin más. Conocimientos que son considerados como verdades eternas y vienen validados por su inclusión en los libros de texto o por ser objeto de estudio en la Universidad.

Sin embargo, distintas investigaciones desarrolladas sugieren que la forma de seleccionar, articular, transmitir y evaluar los contenidos del curriculum escolar, así como su ejecución particular en un determinado contexto, 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 o fracaso dentro del propio sistema escolar. Así mismo, no todo contenido de la enseñanza tiene la misma potencialidad formativa para el alumno (Stenhouse, 1975) y no todas las tareas de aprendizaje que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza tienen la misma exigencia cognitiva y calidad formativa para él.

La «crisis» de los profesores

Para acabar de dibujar el perfil de la problemática de la enseñanza como punto de referencia realista para cualquier proposición de mejora de la práctica, se ha de añadir la consideración de otro fenómeno, también de reciente aparición, que puede constituir un importante factor de distorsión en el proceso de profesionalización de los enseñantes. Se trata de la constatación de la existencia entre el profesorado de una «sensación» que se ha comenzado a denominar como «el malestar docente» (Esteve, 1987). Aunque toda generalización tiende a dar una idea inexacta de lo que en realidad ocurre en los diferentes contextos, en los últimos diez años, quizás un poco menos en nuestro país, se ha comenzado a producir un «sensación» de descontento en el estamento docente. Este sentimiento de «frustración» y a veces «inferioridad profesional» constatable, parece aumentar en función de elementos tales como: (a) el aumento de la responsabilidad y complejización de las tareas realizadas por los docentes; (b) la pérdida de prestigio social del profesor, sobre todo en los ambientes urbanos; (c) la falta de perspectiva de promoción laboral; y (d) la pérdida de poder adquisitivo o la imposibilidad de acceder a unas esferas de consumo que están al alcance de otras profesiones.

Este fenómeno ha conllevado en algunos países el pase masivo hacia la industria y el comercio de buenos profesionales de la enseñanza, sobre todo de las ramas científico-técnica, y el aumento de la reticencia de los que se habían interesado anteriormente en temas de innovaciones e investigación, ante las nuevas demandas de cambio, sobre todo de las que vienen propuestas desde la Administración.

La profesión de enseñante no tiene un reconocimiento social ni económico 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; carencias estructurales de formación y de recursos, etc.). Los profesores tienen que desempeñar funciones que no coinciden con su idea de enseñanza, lo que viven como una desvalorización profesional. Un ejemplo de disfunción entre la idea que tienen los profesores sobre su papel y lo que sería la organización

profesional de la enseñanza, de acuerdo con las necesidades y características de los alumnos, es la sensación de frustración transmitida por muchos profesores, sobre todo de los del ciclo superior de la EGB, de FP y de BUP, cuando aseguran no poder dar las clases «al nivel» (es decir, a su nivel, no el de los alumnos) que les gustaría y les motivaría.

La desvalorización vivida, debida en parte a la carencia estructural de formación y de definición de su rol, 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 tampoco encuentra su contrapunto, sobre todo en las zonas urbanas, en las esferas cultural y socialmente dominantes en las que se reconoce al que puede pagarse el acceso, que no suele estar al alcance del sueldo de los profesores, o a los «creadores» (diseñadores, artistas, científicos...), pero donde el profesor, dado el carácter de reprodución y no creación del conocimiento que tiene su trabajo, es visto más como «un obrero especializado» que como un profesional creativo. La disposición de los profesores en estas circunstancias a introducir cambios en su actividad que supongan variar sus rutinas, con el aumento adicional de trabajo e inadecuación que esto supone, no parece la óptima. Tampoco lo es para plantearles una evaluación crítica de la planificación y la ejecución de la enseñanza en sus centros. A pesar de existir una buena cantidad de profesores preocupados y entregados a su trabajo, un ambiente de «frustración» es el peor telón de fondo para cualquier intento de mejora en la enseñanza.

La educación como tema de conocimiento

Otro punto en torno al cual gira este trabajo es la separación que se suele dar entre los conocimientos producidos por las Ciencias Sociales (CCSS), en general, o las Ciencias de la Educación, en particular, y la toma de decisiones relativas a la intervención y a las prácticas de los profesionales de la enseñanza. En general, el aumento de los conocimientos sobre los fenómenos físicos o sociales, no suele implicar automáticamente un cambio cualitativamente positivo en la vida y en las actividades del individuo o de los grupos, incluso a veces puede dar lugar a situaciones o estados total o parcialmente negativos, al menos para ciertos grupos. Además, los conocimientos producidos por las disciplinas englobadas bajo la denominación de CCSS, entre las que se encuentran las de la Edu-

cación, tienen unas características particulares que vale la pena tener en cuenta. Lo que dota de particularidad a los ámbitos de estudio de estas Ciencias se refiere a la peculiaridad del objeto de sus investigaciones, a su propia articulación como disciplinas de conocimiento y a su relativo potencial para guiar las intervenciones sociales.

La especificidad del «objeto» de las Ciencias Sociales

El principal elemento diferenciador entre las CCSS y las Naturales es que para las primeras su «objeto» de 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. En este sentido, 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. Para autores como Ibáñez (1982, p. 165) «el objeto modelo de las CCSS [1] 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».

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. «El investigador de Ciencias Naturales explora un campo que no significa nada al respecto para las moléculas, los átomos y los 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.» (Cohen y Manion, 1980, p. 103).

Esto puede también implicar que los resultados de las investigaciones puedan llegar a tener un efecto contraproducente sobre las personas o grupos implicados ya sea intrínseca (mientras se realiza la investigación) o extrínsecamente (mediante la utilización de los resultados). Aunque algunos investigadores mantienen que en realidad en el proceso de investigación sobre grupos o individuos se producen muy pocos daños,

1. Psicología Social, en el original

a no ser egos ocasionalmente magullados, incomodidad temporal, resentimiento e irritaciones menores, 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. De hecho, se ha constatado que la publicación de datos, informes, etc., puede llegar a influir, no siempre positivamente, en la conducta posterior de las personas implicadas. Incluso, en ocasiones, 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 investigador que las llevó a cabo.

Investigación, concimiento y mejora de la práctica

Como hemos apuntado anteriormente, el aumento del conocimiento en general, tanto en Ciencias Naturales como en CCSS 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. Un pensador marxista americano afirmaba en los años 60 que desde un punto de vista puramente técnico se tenían suficientes conocimientos para producir alimentos para cada boca hambrienta y para eliminar los embotellamientos de tráfico, también aseguraba que era posible construir un sistema para fabricar coches prácticamente indestructibles y lavadoras, casas y muchos otros objetos capaces de durar cien años o más, además de estar en condiciones de construir ciudades enteras a prueba de inundaciones. Y se preguntaba por qué no se llevaban a cabo estas realizaciones. Para él las razones de esta inhibición social eran sobre todo debidas a condicionantes de tipo económico (en Aptheker, 1972, p. 41).

En este sentido, sin atreverme a afirmar que hoy las CCSS tengan, ni teórica ni tecnológicamente hablando, respuestas para solucionar los problemas vitales de los indiviuduos en la/s sociedad/es, me pregunto, en el caso de que se tuviesen, si tendríamos que llegar a la misma conclusión a la que llegaba Radir en los años 60.

Pero además de los planteamientos que se sitúan en la esfera de los intereses macrosociales y macroeconómicos, el desarrollo de las propias CCSS dificulta que los conocimientos articulados por ellas puedan ser utilizados para transformar positivamente los procesos sociales. Y esto es así, en primer lugar, porque el corpus de conocimiento de las diferentes disciplinas que configuran esta área de estudio, no sólo no tiene una apariencia articulada y claramente acumulativa, sino que además en el interior de las mismas se pueden encontrar posturas prácticamente irreconciliables sobre determinados problemas. En segundo lugar, porque

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, los ocultan, los desvalorizan o sencillamente los prohiben.

En tercer lugar, porque 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 le sirva para transformar o mejorar su práctica profesional. Aunque los resultados de estudios e investigaciones demuestren que las minorías de cualquier tipo no son, en principio, mejores ni peores que la mayoría, ni más ni menos inteligentes, y esto sea conocido por un profesional, no garantiza su comportamiento y actuación 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 adopte una estrategia de enseñanza diversificada.

En el caso concreto de la educación, y esto es de importancia capital para la formación del profesorado, que un enseñante sepa la materia que va a impartir, si bien es imprescindible, no es condición suficiente para propiciar el aprendizaje 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 de una desconexión

Las causas que podrían explicar la incierta relación entre conocimiento (teoría) y acción (práctica) en el campo de la educación son muchas y no vamos a intentar señalarlas de forma exhaustiva. Las que se refieren al ámbito de la actuación docente se podrían aglutinar en torno a los siguientes puntos:

1) La posible interferencia entre los conocimientos elaborados desde diferentes disciplinas y las teorías implícitas o las apreciaciones de sentido común del profesor sobre los diferentes fenómenos que ocurren en el aula y en el centro.

2) El carácter «emergente» de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, que dificulta la actividad reflexiva del profesor.

3) La carencia de «herramientas» conceptuales, entendidas en el sentido foucaultiano de conceptos, métodos, explicaciones locales, etc., que ayuden al profesor a entender y a intervenir en las situaciones educativas que son por definición complejas.

Todo ello hace necesario, por una parte, 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 y, por la otra, la adopción de una perspectiva de investigación que permita plantear problemas que sean relevantes para la práctica docente, que puedan ser abordados de forma sistemática y rigurosa, sin distorsionar su carácter en general complejo y dinámico y que permitan que el profesor se implique en la investigación.

Un primer intento de acercar la reflexión y la investigación a la acción fue la propuesta denominada Investigación en la Acción, que en educación comenzó a utilizarse en los EE.UU, en los años 40. Según Hodgkinson (1957, p. 137) «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*[2]». En principio, una metodología de resolución de problemas como base de estudio de los fenómenos que suceden en la clase y de seguimiento de los resultados de las intervenciones, no parece un mal sistema para propiciar una comprensión, de los problemas educativos, que posibilite el planteamiento de hipótesis de acción para intervenir sobre ellos y el desarrollo profesional de los enseñantes.

Junto con la investigación en la acción, otros intentos de abordar el estudio de los fenómenos sociales desde la singularidad en la que se producen y desde la consideración de la significación que les atribuyen cada uno de los implicados los encontramos en los estudios (investigaciones o evaluaciones) de tipo etnográfico, interaccionista, interpretativo..., cuya visión de los problemas sociales conlleva una definición propia de las condiciones de cientificidad de sus aportaciones.

Las perspectivas de investigación y evolución. ¿Sólo un problema metodológico?

Entre los investigadores en CCSS que desde Comte se inscribieron en la perspectiva positivista de la ciencia, se ha experimentado en los

2. El énfasis es mío

últimos años una serie de «movimientos» tendentes a romper la rigidez del molde positivista, cuyo constreñimiento posicional acababa, en ocasiones, por imposibilitar abordar problemas que tuviesen conexión con la práctica.

De hecho, el escepticismo de profesionales y profanos sobre los conocimientos aportados por las CCSS está basado, en parte, en que éstos son «muy teóricos». Aquí el término «teórico» toma el sentido griego de «contemplación, especulación, de resultado de la vida contemplativa», donde todo tiene el orden de la formalización, muchas veces matemática. Además una determinada visión de la ciencia ha llevado a considerar la teorización superior a la «acción». Sin embargo, como suele existir una separación entre los «teóricos» y los «practicos», éstos suelen pensar que los fenómenos son muy diferentes a como los describen las teorías. Por otra parte, las aportaciones de las distintas disciplinas suelen referirse a fenómenos o hechos aislados, sin interconexión, lo que hace difícil articularlas después en la práctica. En este sentido las CCSS, y mucho más las Ciencias de la Educación, sufren una carencia crónica de estudio de fenómenos molares.

Esto comporta dos tipos de problemas. El primero se refiere a las cuestiones epistemológicas y metodológicas básicas de las CCSS. Y el segundo, a los temas relativos a 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. Pudiendo incluso 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 pertinentes y que, en la medida de lo posible, repercute positivamente en la sociedad que posibilita y paga con sus impuestos el trabajo de los investigadores.

Algunos estudiosos intentan abordar el problema de la definición epistemológica de su trabajo mediante la utilización de metodologías alternativas, por ejemplo: cualitativas versus cuantitativas (Anguera, 1985; Cook y Reichardt, 1986). Por el contrario, para autores como Ibáñez (1982); Parlett y Hamilton (1976) y Guba (1978, 1983) no se trata sólo de utilizar distintas aproximaciones metodológicas. La cuestión es más radical y afecta a la misma forma de plantear y estudiar los problemas de investigación.

Ibáñez (1982) argumenta que en realidad el problema no está en el paradigma general en el que se asientan las CCSS, sino en el de toda la ciencia en general. Khun (1962, p. 269) define 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», aunque 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». Y el otro, que ha sido el que ha generado el mayor número de controversia, hace referencia a la acepción filosófica de paradigma en cuanto «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».

Patton (1978, p. 23), por su parte, superpone el concepto de paradigma con una forma de ver el mundo y lo define como «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 que 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»

Este sentido, para Ibáñez (1982, p. 163) 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 en distintos campos, como son: a) la microfísica; b) la astrofísica; c) la física de los fluídos y del calor; d) la ciencia de la información y de los sistemas; e) la biología molecular y la genética».

Los presupuestos de la ciencia moderna, según este autor, son inadecuados, salvo en aspectos limitados, para explicar la realidad física y ciertamente totalmente inadecuados para el objeto específico de las CCSS. 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 permamente 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 inadecuado cuando se trata de fenómenos sociales.

En el campo de la educación se siguen llevando a cabo estudios y evaluaciones que parten de este prosupuesto 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 (pretest), 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. Este planteamiento descansa en la convicción de que lo «microscópico», lo que se puede controlar «aislando variables» es sencillo. La reconstrucción de lo complejo a partir de aquí, presupone la existencia de una vía que lo posibilite, lo que hasta ahora no parece haberse conseguido. La fragilidad de este posicionamiento, es argumentado por Ibáñez (1982) desde tres premisas:

1) No es siempre teóricamente factible 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 profesor mínimamente reflexivo. Lo que «funciona» con un grupo o individuo puede no hacerlo con otro. «Las 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». (Ibáñez, 1982, p. 166).

La forma de abordar la complejidad sólo parece posible mediante el estudio directo de fenómenos molares. En este sentido 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 que no tiene «existencia» fuera de las interacciones en las que participa; y el énfasis en los procesos, es decir, en intentar explicar no lo constituido, sino la constitución del orden, pudiendo así explicar la novedad, se vislumbran como los pilares en los que se sustenta lo que el autor que hemos venido comentando 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.

Caracterización de la perspectiva naturalista de la investigación

El término naturalista (fenomenológico, antropológico, etnográfico o interpretativo) describe un paradigma de investigación, no un método. Esta aproximación parece especialmente apropiada cuando se trata de establecer de forma específica y rigurosa cuestiones tales como: (a) qué está sucediendo en un determinado contexto social; (b) cuál es el significado de las acciones para los implicados en ellas; (c) cómo están organizados los acontecimientos; (d) cómo se relaciona lo que está sucediendo en un contexto con la totalidad de lo que sucede en otros niveles del sistema; (e) cómo se comparan las formas de organización de un determinado entorno con las de otros lugares y momentos. Las investigaciones y evaluaciones que se realizan desde esta perspectiva parten de una serie de supuestos sobre la naturaleza de la realidad, la de la relación investigador-objeto y la de los enunciados legales que, siguiendo a Guba (1983), expondremos a continuación.

Esta óptica concibe la existencia de múltiples realidades. La realidad no está dotada de una estructura interna que el investigador ha de descubrir, sino que se construye mediante los significados que le otorgan los participantes en ella. En este sentido, la investigación o la evaluación divergerá a medida que avanza el conocimiento para poder configurar la realidad, dado que las distintas partes implicadas la van dotando de

significación. Todas las partes están interrelacionadas y el estudio de una influye necesariamente en todas las demás. Se reconoce la interrelación entre el investigador o el evaluador y las personas o hechos investigados o evaluados, cada elemento influye en el otro y se arbitran filtros metodológicos para paliar las distorsiones debidas a los prejuicios. No se considera posible llevar a cabo generalizaciones de tipo estadístico, pero se pueden formular hipótesis de trabajo que se refieran a un contexto particular.

Este tipo de investigación se caracteriza, además, por utilizar métodos básicamente cualitativos. Su principal criterio de calidad es la pertinencia del propio estudio, es decir, su aplicabilidad. En este sentido se estima que no vale la pena estudiar algo que no tenga sentido para los implicados en los hechos aunque se haga bien. A este tipo de investigación le interesa tratar problemas que sean relevantes para los implicados, no desde la formalidad de la aplicación de un método, sino desde su capacidad para explicar una determinada realidad. El conocimiento que trata de crear, parte más de teorías tipo modelo, más cercanas a la realidad, que de tipo hipotético deductivo que la configuran previamente, siendo las fuentes de la teoría los propios datos. Esto permite la consideración del conocimiento tácito y también la expansión de ese conocimiento.

El principal instrumento de recogida de información es el propio investigador o evaluador. Esto le permite ganar flexibilidad y la posibilidad de construir sobre el conocimiento tácito. El investigador o evaluador tiene un papel clave al constituirse en «instrumento» principal para el estudio de los fenómenos. No pone un objeto intermedio que le comience a interpretar la realidad por él. La aparente pérdida de fiabilidad se aborda tomando precauciones metodológicas como la triangulación. Un problema obvio en este punto, junto con el del diseño, que ha de ser dinámico como los fenómenos estudiados, es la formación de los investigadores.

El diseño, por tanto, es abierto, «emergente», se despliega, desarrolla y evoluciona en cascada, nunca está completo hasta que la investigación se termina arbitrariamente, por consideraciones logísticas. Y su escenario es la naturaleza, aunque sea socialmente construida, estimulando cualquier interferencia que pueda proporcionar el mundo real. Parece evidente que los problemas han de ser estudiados allí donde tienen lugar, no transplantados a otra parte, fuera de su nicho ecológico.

El tema de la credibilidad, fundamental en el proceso de construcción de conocimiento científico, se ha trabajado en torno a cuatro cuestiones básicas: (a) el valor de verdad; (b) la aplicabilidad; (c) la consistencia; y (d) la neutralidad (Guba y Lincoln, 1981). El paradigma naturalista ha construido sus propios criterios de credibilidad.

El factor más importante relacionado con el valor de verdad es la credibilidad. Ésta es trabajada por el investigador o evaluador naturalista contrastando sus creencias e interpretaciones con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos, lo que implica hacer comprobaciones entre los directamente involucrados en el fenómeno estudiado. Así mismo, para paliar los efectos producidos por los factores que interactúan y encubren algunos aspectos de la investigación que dificultan la interpretación, se establecen una serie de medidas. Se trabaja durante un período prolongado, se utiliza la observación continua, se somete al juicio crítico de los compañeros, se triangula, se utiliza material de adecuación referencial y se llevan a cabo comprobaciones. Al acabar el estudio, se establece la corroboración estructural, la adecuación referencial y se provoca la comprobación de participantes. Todo ello propicia la credibilidad y produce descubrimientos aceptables.

La aplicabilidad de los resultados de la investigación o evaluación se refieren a su grado de transferibilidad y ésta depende de la similitud o correspondencia entre dos contextos. Para paliar los efectos producidos por factores tales como la irrepetibilidad de las situaciones, que dificultan las comparaciones, se recogen minuciosos datos descriptivos y se lleva a cabo un muestreo teórico y, al acabar el estudio, se desarrollan descripciones detalladas, con ello se consigue la transferibilidad y se producen descubrimientos relevantes para el contexto.

La consistencia, que plantea hasta qué punto los descubrimientos de una investigación se repetirían de modo consistente si ésta se replicase con los mismos sujetos (o similares) en un mismo lugar u otro parecido, se interpreta aquí como dependencia. Este concepto abarca elementos de la estabilidad y de la rastreabilidad para explicar los cambios en la instrumentación. Los cambios instrumentales, que crean inestabilidad, se abordan mediante la utilización de métodos que se solapan y complementan, a la vez que se elaboran pistas de revisión. Al final del trabajo, se verifican las pistas de revisión. Con lo que se intenta conseguir la dependencia y la produción de conocimientos estables.

La neutralidad se aborda aquí desde la confirmabilidad de los datos producidos. Las preferencias del investigador, que llevan a la creación de prejuicios, se minimizan mediante la triangulación y la reflexión epistemológica, llegando a acuerdos para revisar la confirmabilidad, con el fin de conseguirla, así como la independencia del investigador.

Aquí queda reflejado el rigor con el que ha de trabajar el investigador o evaluador que se sitúe en el paradigma naturalista, que ha de dotarse de una serie de recursos metodológicos y epistemológicos para contrarrestar, en lo posible, los factores que afectan a sus estudios [3].

3. Una ejemplificación de los recursos utilizados por esta perspectiva de investigación se puede encontrar en la obra de Miles y Humberman (1984).

Riesgos y dificultades inherentes a la perspectiva naturalista

Los estudios producidos desde la óptica racionalista, aunque han recibido críticas y se han revelado poco apropiados para transformar la práctica, siguen siendo en muchos ambientes académicos no «una» forma de abordar el conocimiento de los problemas de investigación, sino «la» forma. Con lo cual, cualquier aproximación que parta de otra conceptualización requiere un preámbulo de explicaciones para el investigador o evaluador que no se le requieren al que trabaja desde la perspectiva racionalista. El investigador o evaluador que adopta una posición naturalista 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, estando a su vez obligado a adoptar una perspectiva claramente interdisciplinar. Todo esto conlleva la adquisición de una sólida y amplia formación.

En general, investigadores y evaluadores se sienten más seguros si pueden definir el fenómeno que estudian en términos de hipótesis que han de ser verificadas en el proceso de la investigación o evaluación, que si han de ponerse ellos mismos ante el problema con el afán no sólo de explicarse cómo son las cosas, sino por qué son como son. La sugerencia de Pérez Gómez (1984, p. 23) de que «el profesor o futuro profesor debe provocar en sí 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», también habría de ser tomada en cuenta por algunos estudiosos del campo de la educación.

El investigador o evaluador pierde aparentemente «poder» al tener que compartir y negociar sus propias conclusiones con el resto de los participantes. Por otra parte, el hecho de implicarse en la investigación, de ser parte de ella, además de aumentar su cansancio le eleva, en ocasiones, a adoptar posturas intelectuales que no siempre son bien acogidas por sus compañeros de la academia. En la base de ésta aproximación está la incertidumbre y la flexibilidad. Elementos que aparentemente tendrían que constituir la base del quehacer intelectual, pero que no concuerdan con ciertas posiciones de poder y «feudalismo» demasiado frecuentes en el panorama académico y, desde luego, poco propicias para el avance del conocimiento.

Los estudios en torno al tema de la educación

Tal como hemos sugerido hasta aquí la discusión de las aproximaciones a los problemas planteados en el ámbito de la educación no se reducen al problema de la utilización de diferentes metodologías, entendidas éstas como instrumentos o procesos de investigación que permiten estudiar un fenómeno, sino que puede hacerse extensivo a la esencia misma de los problemas planteados.

En el campo específico de la educación, para Bennett (1986) la opción parece depender del tipo de problemas que quieran estudiarse. MacNamara (1979) por su parte atribuye la variedad de los enfoques metodológicos en educación al hecho de que los investigadores con formaciones «disciplinares» diferentes adoptan técnicas individuales y aproximaciones eclécticas. Por el contrario, Elliott (1978b) formula que quizás el problema estriba en el hecho de que muchas de las investigaciones que han sido llevadas a cabo hasta hace unos años no se han centrado en el propio proceso educativo. Es decir, en las situaciones propiciadas por el hecho real, aunque socialmente construido, de la ejecución del curriculum en un determiando contexto. En este sentido se han realizado muchas investigaciones y evaluaciones sobre educación (research on education) que evidentemente han aportado conocimientos sobre distintos aspectos del fenómeno. Sin embargo, se cuenta con poca investigación educativa (educational research) sobre los procesos de innovación, las ejecuciones curriculares, las evaluaciones... que vayan constituyendo el corpus de una ciencia de lo singular (Simons, 1980) de lo irrepetible, que aporte conocimientos sobre fenómenos molares.

Investigación educativa

La principal característica que define a la investigación y a la evaluación educativas es que su conducción ha de redundar en el proceso de formación de los implicados, es decir, que sea educativa no sólo por estudiar interacciones denominadas como tales, sino porque «educa» a quienes la llevan a cabo, propiciando la posibilidad de transformar la propia actuación práctica.

Además en este tipo de investigación, según Elliott (1978a), la acción se conceptualiza desde la perspectiva que los participantes tienen de ella y no solamente desde la que tiene el investigador. Además se emplean conceptos sintetizadores que captan la particularidad de las situaciones, se suele trabajar preferentemente con datos cualitativos, y se persigue la elaboración de una teoría sustantiva de la acción en la clase. Su método básico es el estudio de casos. Los resultados de la investiga-

ción son validados por los profesores y los alumnos. Los conceptos se van desarrollando y revisando mientras se estudia el caso, participan los profesores y alumnos, y se utiliza la observación participativa.

La investigación y la evaluación educativas, así concebidas, son, en definitiva, un importante campo de estudio de fenómenos complejos, generalmente poco conocidos. Esto las sitúa en una inmejorable posición a la hora de articular teorías explicativas sobre fenómenos molares en el campo de las interacciones educativas. Por otra parte, dado que los fenómenos son estudiados en el entorno ecológico en el que se producen, este tipo de estudios pueden constituir un espacio ideal para contrastar hipótesis y teorías elaboradas desde otras posiciones.

Esta conceptualización de la investigacion se sitúa abiertamente en la perspectiva naturalista de investigación cuya caracterización se ha llevado a cabo en los apartados anteriores.

Síntesis

Hasta aquí se han ido tomando posiciones para explicitar la complejidad del fenómeno en el que se sitúa la propuesta de trabajo, así como la opción epistemológica y paradigmática en la que se sitúa. Al comienzo del capítulo he trazado una panorámica de la problemática general que tiene planteada actualmente la educación institucional. Después me he referido al reto que tienen que abordar las CCSS 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 ello conlleva.

SEGUNDA PARTE

ELEMENTOS PARA LA FUNDAMENTACIÓN

CAPÍTULO III

CUESTIONES EN TORNO AL CURRICULUM

El valor de las conclusiones como planteamiento

En nuestro país, la irrupción en el ámbito académico de los estudios sobre la enseñanza desde la perspectiva del curriculum durante la década de los años 80, y su relativamente rápida propagación en el sistema educativo, al menos en algunos estamentos, ha suscitado una interesante discusión tendente a situar la problemática relativa a la planificación y puesta en práctica de la enseñanza en contextos institucionales. Para propiciar y ampliar el ámbito de esta discusión y a fin de aportar elementos de clarificación, desde el importante volumen de publicaciones disponibles sobre el curriculum como campo de estudio y aplicación, pueden extraerse una serie de conclusiones que pueden ayudar a situar el tema.

La primera es constatar que las aproximaciones etimológicas y de definición a la temática del curriculum no necesariamente ayudan a entender las dimensiones que lo caracterizan, aunque sea necesario a veces intentar clarificar significados, especialmente cuando las palabras se usan de muy diversas maneras en diferentes contextos. Algunas lenguas no tienen una palabra para curriculum (por ejemplo en francés se suele traducir por *cours d'études* y en castellano, hasta hace bien poco, por pro-

gramación) que a menudo transmite un sentido diferente al significado que tiene para los autores anglosajones.

En segundo lugar, aunque el término curriculum aparece registrado por primera vez en la Universidad de Glasgow en el siglo XVII, como parte de un proceso específico de transformación en esta universidad por la necesidad de los calvinistas de formar a los predicadores, como una «noción de totalidad (ciclo completo) y de secuencia ordenada (la metáfora del progreso en una carrera de atletismo) de estudio» (Kemmis, 1986, p. 32) ha sido el ámbito de la enseñanza obligatoria el que ha generado la mayor parte de los escritos, discusiones e investigaciones.

En tercer lugar, 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.

En cuarto lugar, 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.

En quinto lugar, una vez traspasado el ámbito de consideración del curriculum como área de estudio e investigación para pasar a la toma de decisiones prácticas, casi todas las aproximaciones a lo que es el curriculum (y parecen existir tantas como autores han escrito sobre él) son programáticas. Es decir, expresan disposiciones para la acción o son expresiones de un programa práctico (Tanner y Tanner, 1980).

En sexto lugar, los distintos planteamientos currriculares 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).

En séptimo lugar, en estos momentos bajo la denominación de curriculum encontramos, como mínimo, tres grandes espacios de desarrollo: a) el de los estudios sobre el curriculum, en el que suelen situarse académicos, investigadores y evaluadores desde diferentes concepciones; b) el de las prescripciones, en el que en ocasiones convergen los estudiosos y la administración, en el caso de los sistemas educativos centralizados; y c) el del desarrollo y ejecución práctica, en el que los profesores y los alumnos desempeñan el principal papel. En este sentido la visión que se tenga sobre el curriculum suele depender de la posición de las personas en relación al sistema educativo.

Por último considerar que uno de los elementos más importantes a resaltar en el campo de estudio del Curriculum es el reconocimiento, por parte de algunos autores, del carácter altamente político de las decisio-

nes en torno a la enseñanza institucional. Autores como Beyer y Apple (1988) remarcan el carácter político del curriculum advirtiendo que las cuestiones éticas y políticas de la enseñanza referidas al contenido sobre qué conocimiento tiene más valor, se han relegado a un segundo plano en el intento de definir métodos técnicamente orientados que resolverán nuestros problemas enseguida y para siempre. Y aunque dicen que es imposible realizar un listado que recoja toda la complejidad inherente a las deliberaciones sobre el curriculum, sugieren las cuestiones sobre las que tenemos que tomar decisiones de tipo epistemológico, político, económico, ideológico, técnico, estético, ético e histórico.

Estas consideraciones permiten una primera aproximación global al asunto del curriculum. Así, podría ser caracterizado como una planificación intencional, basada o derivada, con más o menos coherencia, de las aportaciones de los trabajos e investigaciones que lo configuran como ámbito de estudio, o de las concepciones del mundo de quienes están en una posición que les permite tomar decisiones. A su vez, los estudios y las decisiones adoptadas se sitúan en unas determinadas coordenadas socio-culturales e intelectuales, con un alto componente político, careciendo, hoy por hoy, de una teoría, ni siquiera entendida como análisis más o menos sistemático de un conjunto de conceptos relacionados o de «herramientas» foucaultianas (conceptos, métodos, explicaciones locales, etc.,) que ayuden a entender los fenómenos y a intervenir en ellos. Además, el sentido final de las decisiones, su pertinencia y viabilidad, sólo puede ser contrastada en la práctica.

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

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 del campo de la enseñanza 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 a alguien de manera específica y con unos fines predeterminados. 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 determina-

do 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 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» (en Tanner y Tanner, 1980, p. 3).

Este largo pasado no se corresponde, sin embargo, con su corta historia escrita. Aunque, como hemos apuntado anteriormente, el curriculum entendido como diseño específico de la enseñanza para unos determinados individuos, en un determinado contexto, aparece de manera explícita en el siglo XVII, 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 aparece como campo específico de estudio.

Esta necesidad de llevar a cabo estudios sistemáticos sobre qué enseñar y cómo enseñarlo no parece fortuita en el momento y el lugar en el que se produce. Las transformaciones socio-laborales 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. Así mismo, la misma configuración socio-económica que estaba propiciando la pérdida de entidad educativa de los agentes sociales que hasta entonces habían tenido un papel preponderante en la educación o en la «deseducación» de los niños y de los jóvenes (familia, fábrica, barrio...) y la apertura del sistema educativo a grupos sociales que tradicionalmente no habían tenido acceso a la educación institucional, necesitaban garantizar, mediante la planificación «científica», que la misión encargada a la escuela sería llevada a cabo. En este sentido, la finalidad y el contenido de la enseñanza primaria y secundaria comienza a ser planteado como un problema no sólo académico sino también político y tecnológico.

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 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 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) EE.UU.

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) dado que una concepción excesivamente tecnológica en las aproximaciones a la temática de la enseñanza, parecía estar llevando los estudios sobre el curriculum a un callejón sin salida. Los enfoques y propuestas alternativas lo revitalizaron en los años setenta (Lawn y Barton, 1980; Stenhouse, 1975) y en los ochenta parece encontrarse de nuevo en un momento de redefinición y de búsqueda. En esta búsqueda no dejan de tener implicaciones importantes, las corrientes políticas de algunos países y las transformaciones producidas por el uso de las Tecnologías de la Información en ámbitos importantes de la actividad cultural, social, laboral y económica.

Las aproximaciones al curriculum en el Estado español

En el panorama educativo en que estamos insertos, el término curriculum comenzó a ser utilizado con la promulgación de la Ley General 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, no se había realizado, un intento tan completo de reforma de la enseñanza. Para algunos autores «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, sobre todo, a las cuestiones de tipo curricular, es decir, a la selección, articulación, formas de transmisión y evaluación de los contenidos. Sin embargo, las circunstancias políticas, sociales y económicas que envolvieron el desarrollo y la ejecución de la ley hicieron que sus aportaciones más destacadas, desde el punto de vista del concepto de curriculum, no transcendiesen 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 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.

Actualmente, las propuestas de reforma de las enseñanzas, en las que se propugna una remodelación del sistema educativo no universitario, el tema de las decisiones en torno al curriculum de base y la necesidad de desarrollar proyectos curriculares de centro está dando un nuevo protagonismo a esta cuestión. Este mismo trabajo, tal como he apuntado anteriormente, tiene como finalidad ampliar el debate sobre esta materia y aportar un esquema de formación de profesorado a partir de su trabajo en el centro.

En el ámbito académico no encontramos hasta fechas muy recientes, una conceptualización curricular en torno a la enseñanza. Los estudios y propuestas realizadas desde el campo de la Pedagogía-Didáctica, no parecen vislumbrar demasiados problemas en la discusión en torno a qué enseñar y se han centrado en la articulación de prescriciones sobre cómo llevar a cabo la enseñanza. En este sentido la propuesta de Comenio en su *Didáctica Magna* de considerar la didáctica como un «método mediante el cual podía enseñarse a todos los niños con rapidez, amenidad y seguridad, la suma de todos los conocimientos y, al mismo tiempo, imbuirles en aquellas cualidades de carácter que fueran importantes para este mundo y para el otro», así como la concepción política de la enseñanza, parecen haber tenido una gran influencia a la hora de plantear los temas que configuran esta problemática. Como lo que había de ser transmitido parecía estar claro: las ciencias y las buenas costumbres; era necesario un método, una forma, un sistema que permitiese llevar a cabo estas enseñanzas con un máximo de eficacia.

Por otra parte, la misma concepción de la Didáctica, como el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, parece no tener en cuenta que los mismos fenómenos que estudia: la enseñanza y el aprendizaje, vienen configurados por las decisiones previas en torno a lo que se ha de enseñar y a lo que se ha de aprender. Desde el mismo momento que se plantea una situación de enseñanza, sea formal o informal, ha habido una decisión implícita o explícita sobre qué va a ser enseñado, cómo se va a enseñar y sobre lo que se pretende que el que aprende consiga en este proceso.

Por su parte, las aportaciones de la Psicología de la Educación se centran en modelos de enseñanza y teorías de la instrucción derivados de

las distintas teorías del aprendizaje, de la personalidad, del desarrollo de la inteligencia, etc., siendo desde este ámbito académico desde el que se ha comenzado a articular un determinado discurso sobre las decisiones en torno al curriculum de la enseñanza obligatoria [1].

En los últimos años la bibliografía en castellano sobre el tema ha aumentado considerablemente, debido, por una parte, a los trabajos realizados desde nuestro contexto [2] y, por la otra, al aumento de las traducciones de obras, sobre todo de autores británicos y norteamericanos.

Por último, en la práctica docente, la idea más extendida es la de programación didáctica, a partir de las prescripciones de la Administración, interpretadas de manera más o menos fidedigna y adecuada, y pasada por el tamiz de los libros de texto. En este sentido, es difícil encontrar centros o profesores con un sentido global del diseño y el desarrollo de la enseñanza, que vaya más allá de la programación por áreas o por asignaturas.

¿Qué se entiende por curriculum?

Tal como habrá podido vislumbrarse hasta ahora no parece ni fácil ni resumible establecer qué se entiende por curriculum. Aunque ya se haya sugerido una primera delimitación.

Según Beauchamp (1975) existen tres formas reconocidas de utilización del término curriculum. El curriculum considerado como campo de estudio puede incluir temas tales como el diseño del curriculum, la ingeniería del curriculum, la evaluación del curriculum, la teoría y la investigación, los fundamentos básicos y las disciplinas cognitivas. También se puede hablar de «sistema curricular» (curriculum system) en las escuelas, entendido como aquel en el que se toman las decisiones sobre cuál ha de ser el curriculum y cómo va a ser llevado a la práctica en un determinado texto. Por último, puede utilizarse para denominar un documento escrito que puede contener muchos ingredientes, pero básicamente es un plan para la educación de los alumnos durante su asistencia a una determinada escuela.

El curriculum como campo de estudio

En la conceptualización del curriculum como un área de estudio es crucial la afirmación de Schubert (1986, pp. 34-35) de que «para representar el curriculum como un campo de investigación y de práctica tiene que ser visto en interdependencia con otros ámbitos de la educación.

1. Ver Coll (1980a; 1980b; 1987).
2. Como muestra puede servir, Gimeno y Pérez (1983); Zabalza (1987); Gimeno (1988); VVAA (1988).

Esto sugiere una perspectiva ecológica en la que el significado de cualquier elemento debe ser visto como algo creado de forma continua por las interdependencias con las fuerzas con las que está relacionado. Así, el carácter del curriculum configura y a la vez es configurado por sus relaciones externas con las perspectivas del conocimiento y las prácticas en otros campos de la educación: administración, supervisión, fundamentación, estudios de políticas, evaluación, metodología de investigación, áreas disciplinares, enseñanza o instrucción, educación especial, psicología educativa, etc.»

En una sociedad económicamente avanzada y socialmente compleja, donde la educación se superpone con la escolaridad obligatoria, en la que existe una fuerte influencia anglosajona en todos los ámbitos de la vida cotidiana, cultural y académica, el campo del curriculum como ámbito de estudio y de práctica, se configura como un tema en el que convergen el saber elaborado desde distintas disciplinas científicas y desde las experiencias prácticas. En este sentido vale la pena recoger los enunciados de Barthes (1974) cuando propone superar el sentido de acumulación de saberes en torno a un tema y establece la necesidad de crear nuevos objetos de saber a partir de los referentes que sea necesario incorporar. Es decir, es el tema o el problema el que reclama la convergencia de conocimientos (en este caso el problema es decidir adecuadamente qué enseñar a unos determinados alumnos, cómo enseñar y cómo evaluar el aprendizaje). En este caso, la función articuladora entre los distintos saberes que se puede realizar desde el área del curriculum sería la de establecer relaciones no con pretensiones totalizadoras sino comprensivas, que generen nuevas convergencias a su vez generadoras. En definitiva, más que una actitud interdisciplinar se trata de proponer una posición de desarrollo de conocimiento relacional como actitud comprensiva de las complejidades del mismo. Es poner el saber en ciclo. Se trata de en-ciclo-pediar, es decir, aprender a articular los puntos de vista disjuntos del saber en un ciclo activo (Morin, 1977, p. 32). Y esto para lograr una superación de la compartimentación del saber, debida a la acumulación cuantitativa del mismo, que va ligada cronológicamente a lo que en la historia se ha situado en los inicios de la Edad Contemporánea.

Estudios que configuran el ámbito del curriculum

Beauchamp (1975), uno de los primeros estudiosos del campo que intentó la formulación de una teoría del curriculum, recogiendo una idea surgida en un congreso realizado en Chicago en 1947, considera, como hemos reseñado anteriormente, que los estudios sobre el curriculum pue-

den incluir las cuestiones relacionadas con su diseño; con su ingeniería, entendida en su acepción de conjunto de conocimientos científicos y de actividades regidas por ellos encaminada al aprovechamiento de los recursos; con su teoría e investigación; con sus términos fundamentales y las disciplinas cognitivas.

Si junto con los aspectos anteriores consideramos, siguiendo a Carr y Kemmis (1986, pp. 37 y ss.) las cinco dimensiones en las que se alinean los diferentes tipos de estudios curriculares, se podría inferir que en el ámbito del curriculum convergen, de una u otra manera, prácticamente todas las formas de estudio posibles sobre el tema de la educación. En la primera dimensión considerada por estos autores se sitúan los diferentes niveles de estudio del fenómeno educativo (desde la macroperspectiva hasta la microperspectiva). Así, pueden incluirse aquí: (a) Los estudios generados en torno a la relación entre curriculum y cultura. (b) Los trabajos que focalizan su atención en la interacción entre la educación y la estructura de la sociedad. (c) Los estudios del curriculum en relación con los intereses de los sistemas educativos como un todo. (d) Las investigaciones sobre los efectos de las numerosas políticas educativas en el plano de los sistemas. (e) Los estudios en el nivel de los centros. (f) Los avatares que se producen en el devenir de vida en las aulas. (g) Los trabajos relacionados con aspectos específicos de interacción entre enseñantes y estudiantes.

Todos estos niveles de investigación influyen de forma más o menos directa sobre el curriculum concebido como una planificación específica de la enseñanza, según el grado de aceptación de la definición que Stenhouse propone, tal como veremos más adelante, del concepto de curriculum.

La segunda dimensión se refiere a las diferentes perspectivas sobre el carácter de las situaciones educativas: como «sistemas» como «programas», como «encuentros humanos», como momentos históricos, etc. Los estudios e investigaciones englobadas en este apartado enfatizan distintas facetas de los fenómenos educativos según la perspectiva en la que se ubican. El planteamiento sistémico considera los problemas curriculares como problemas técnicos de un sistema de distribución; el humanista los verá como problemas del desarrollo de las personas, la sociedad, la cultura; y el planteamiento político-económico buscará problemas de ideología y de control social.

En la tercera se sitúan los estudios que adoptan diferentes puntos de vista sobre los hechos educativos como objetos de estudio. La óptica abstracto-universalista buscará variables manipulables en las situaciones educativas. La óptica de la diversidad-multiplicidad enfocará los cambios de perspectivas e identificará las prácticas más recomendables en función de los diferentes contextos. La óptica socio-histórico-reflexiva dará relevancia al lenguaje y a la acción estratégica de quienes intervienen en unos procesos educativos concretos.

La cuarta hace referencia a los diferentes grados de énfasis sobre la educación como proceso característicamente humano y social. Algunos estudiosos aplican el modelo de las ciencias naturales y de la técnica en sus investigaciones sobre los procesos educativos. Estos consideran el proceso educativo como algo causado y determinado y por tanto controlable. Otros no aceptan con tanta facilidad esta analogía con las ciencias físicas, ven que la actividad humana se rige en gran medida por las intenciones y rechazan las pretensiones de exclusividad del enfoque determinista. Para Carr y Kemmis la historia de las ciencias sociales muestra una postura crítica substancial para ambas posturas. Parece estar emergiendo un nuevo marco de referencia que auna estas dos perspectivas superando sus diferencias. Se está estudiando las posibilidades de este nuevo marco: la ciencia social crítica, en relación con los problemas curriculares.

La quinta dimensión considera los diferentes grados de énfasis sobre la intervención del investigador en la situación estudiada. La perspectiva adoptada puede ser: no intervencionista (participante), experimental o activa. Cada una de ellas supone una actitud diferente de los investigadores con las personas que participan en las situaciones estudiadas y sus relaciones con ellas, que tienen consecuencias importantes en cuanto a la clase de conocimientos y de acción que la investigación produce.

A todos estos temas de estudio y perspectivas de investigación sobre la planificación explícita de la enseñanza, se ha de añadir el de los fenómenos derivados de la planificación no explícita, para lo que se acuñó el término curriculum oculto que pasó a denominar todas aquellas normas más o menos tácitas que rigen la cotidianidad de las relaciones en los centros: hacer filas,llevar uniforme, desempeñar determinados cargos, etc. (Apple, 1987) 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 referirse a la imagen que los alumnos reciben del saber elaborado por las distintas disciplinas mediante el tratamiento curricular de los contenidos, es decir, a través de los principios de selección, articulación y transmisión del conocimiento (Gordon, 1984).

Las vertientes prescriptivas de los estudios sobre el curriculum

Las facetas más prescriptivas de este ámbito de estudio se reconocen en acepciones que adquiere el término en cuando se concreta la toma de decisiones sobre lo que habría de ser el contenido de la enseñanza. 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 sustenta.

1. *El curriculum como tradición acumulativa del conocimiento organizado*

Perennelismo: 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 (Bagley, 1977).

Estructura de la disciplina: el curriculum es la expresión de la estructura de las disciplinas y de su método de estudio. (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 (Taba, 1962).

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).

«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).

«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).

«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 primeras 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 solo 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 curriruculum 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 1), esta modalidad adquiere una mayor importancia desde principios de los 70 (Schwab, 1969), siendo representantes destacados: Huebner (1976); Eisner (1979); Pinar (1975); Reid (1979) y Stenhouse (1975).

Desde esta concepción 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. La definición más completa dada hasta ahora ha sido la de Stenhouse (1975, p. 4-5), que se explicita como sigue:

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 considerar los 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 aprender y enseñar.

Dewey, 1916	*Giles, McCutchen, & Zechiel, 1947*	*Taba, 1962*	*Tyler, 1949*	*Stenhouse, 1975*
Situación de experiencia significativa	Indentificando 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 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?

Cuadro 1: El desarrollo del curriculum como proceso de resolución de problemas

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 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, medio ambiente 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 exámen crítico.

La necesidad de conocimiento acumulativo

Como puede observarse, por las fechas de publicación de los textos de los autores más representativos de las diferentes concepciones sobre el curriculum reseñados anteriormente, las visiones sobre éste no son necesariamente progresivas o acumulativas, es decir, desde los errores y los hallazgos de cualquiera de ellas no se vislumbra o se fundamenta necesariamente una nueva. Más bien parece que cada autor se sitúa en una perspectiva específica, que se corresponde con alguna de las dimensiones de investigación relativas al curriculum que hemos recogido anteriormente, sin que se beneficie de los hallazgos de otras que podrían complementar o ampliar la suya. Esto es una característica bastante preocupante de las Ciencias de la Educación (y también de otras ciencias). En muchas ocasiones, los autores, más que buscar explicaciones plausibles a los fenómenos, perecen 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 de la concepción científica de la planificación de la enseñanza, 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 algunos 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 y de la perspectiva de las personas que ocupan puestos de decisión política o académica.

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, significados, valores, incardinados en la experiencia madura del adulto.
3) El contenido de las disciplinas, organizado, sistematizado y reflexivamente formulado.

La constatación de la existencia de un flujo y reflujo de reformas y contrarreformas del curriculum durante décadas, conduce a pensar si los estudios sobre curriculum no habrán tratado los mismos temas en épocas anteriores. En este sentido, una indicación que podría hacerse a los investigadores del área del curriculum es que adoptan posiciones ahistoricistas, que dificultan la acumulación de saberes y el propio progreso del campo de estudio.

El interés por las cuestiones históricas del desarrollo de estudios sobre el curriculum es mostrado por Tyler (1978) al recomendar llevar a cabo trabajos de investigación sobre los ciclos de las reformas puestas en práctica y las reacciones contra las mismas. Y cuando sugiere la realización de estudios históricos sobre la iniciativa o el liderazgo en el desarrollo del curriculum, para que, aquellos involucrados en la actualidad en cambios curriculares, puedan estar mejor preparados para anticipar los problemas y abordarlos constructivamente. Esta perspectiva histórica, que parece propiciar un mejor punto de partida para la toma de decisiones, se está echando en falta en las aproximaciones que las administraciones educativas está adoptando en estos momentos de intento de reforma curricular.

Sin embargo, según Hazlett (1979) el problema no sólo estriba en la posición ahistoricista de los diseñadores del curriculum 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 cíclicos.

Sin perder nunca de vista las presiones que toda reforma lleva aparejadas por la inercia de la contrarreforma, los autores que adoptaron una postura crítica en los años 70, sobre los derroteros que había tomado el tema del desarrollo del curriculum, además de falta de visión histórica, recriminan a este campo de estudio su incapacidad para generar teoría (Schwab, 1969; Huebner, 1976; Eisner, 1979) . Teoría que no fuese una mera prescripción de lo de «debería» hacerse en la clase, sin explicar ni *por qué* ni *cómo* habría de hacerse. Precisamente es esta acepción de «teoría», de tipo prescriptivo, la que ha llevado a desprestigiar ante los profesores muchas aportaciones de las Ciencias de la Educación. Se trataría de articular un cuerpo de conocimientos que pudieran servir para comprender ciertas situaciones producidas en la práctica y que sirviese también de fundamento para su transformación y mejora.

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 esto y no algo diferente. Es evidente que esta perspectiva sólo puede ser abordada desde la consideración de las situaciones prácticas en su complejidad.

El estudio de los fenómenos educativos en su contexto como base de una teoría del curriculum

En este sentido Kliebard (1977, p. 229), a partir de la concepción de teoría como «cualquier análisis más o menos sistemático de un conjunto de conceptos relacionados» 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 esto 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?

Aunque la finalidad de este texto no consista en dar respuesta a estas cuestiones, situaré aquí la índole de la problemática que abordan. 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 persiga y la conveniencia de que unos individuos accedan a determinados conocimientos o no para favorecer su desarrollo, se puede caer en un cierto reduccionismo, tal como ilustra la propia historia de este campo de estudio. 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 haya 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. Pero la cuestión más ardua por resolver permanece en el terreno de las realizaciones prácticas del desarrollo del curriculum en los distintos contextos. La importancia de las decisiones implícitas o explícitas que informan la calidad de los aprendizajes de los alumnos es evidente. Además, hay que tener en cuenta los aprendizajes colaterales y el papel de las emociones.

En sistemas abiertos como son los 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 y zonas de entropía —en todo sistema pueden aparecer causas perversas y existir factores nimios que produzcan grandes efectos (positivos o negativos) y causas de gran magnitud cuyos efectos sean inapreciables—, se convierten en imprescindibles los estudios sobre las vicisitudes del curriculum allí donde éste se lleva a la práctica.

Las argumentaciones en torno a la cuarta van en el mismo sentido. Un experto (o un grupo de expertos) en diseños curriculares puede planificar un curriculum al que se le de la misma importancia a la Educación Física y a la Música, que a las Matemáticas, a la Lengua, o a las «habilidades para la vida». 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. Sin embargo, hasta que esa planificación no sea llevada a la práctica no será posible ver cómo un determinado centro cambia o no este equilibrio, qué sentido y qué razones le impulsan en el desarrollo del plan. Para contar con este tipo de conocimiento volvemos a necesitar estudios de caso.

En este sentido, los problemas con los que se enfrenta este campo de estudio son de dos tipos. El primero se refiere a 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 un caso distinto. De este modo se hace patente la necesidad de elaborar biografías personales (Stenhouse, 1986; Olson, 1985; Fullan, 1986) y estudios de caso (Simons, 1980) como contrapunto a las posiciones de investigación que intentan elaborar teorías de índole más homogeneizadora.

El segundo está relacionado con el 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 de estudio, investigación e intervención que no ha sido capaz de elaborar una teroría eficaz y al fracaso de algunas 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 economía y cómo puede realizarse con el mínimo desgarramiento de la restante estructura educativa» (p. 205).

Este enfoque 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. Perspectiva que fue recogida, 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 situarse en la perspectiva naturalista de investigación a la hora de abordar los problemas generados y en la ciencia social crítica, si además de estudiarlos se quiere intervenir en ellos, para superar los posicionamientos de la racionalidad tecnológica.

En este sentido, los estudios, de caso, llevados a cabo desde la investigación en la acción, con toda la problemática que ello supone como veremos más adelante, parece una vía propicia para enriquecer, ampliar y

profundizar el campo del curriculum y para establecer un puente entre la teoría y la práctica, sin minimizar las aportaciones propiciadas por otras formas de estudio.

Es obvio que este enfoque, que huye del reduccionismo tranquilizador pero en ocasiones poco explicativo, necesita una nueva perspectiva de estudio, una nueva forma de rentabilizar los conocimientos aportados desde otras disciplinas. Me refiero la la necesidad de abordar los problemas del curriculum desde una perspectiva interdisciplinar. Interdisciplinaridad entendida, como hemos sugerido anteriormente, no 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.

El curriculum como un documento escrito. El enfoque oficial.

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

Las formas que adopta este documento, al que denominaré curriculum 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. Aunque en estos momentos las reformas que están siendo introducidas en Gran Bretaña, por el partido gubernamental, disminuye la calidad del ejemplo. Tradicionalmente se suponía que el ministro de educación francés, desde su despacho, a cualquier hora del día, podía saber con exactitud qué lección estaban dando los distintos grupos de alumnos, a lo largo de todo el país. En el segundo, cada centro era responsable del diseño y desarrollo de su propio curriculum, sólo había dos materias obligatorias: el inglés y la religión. En esta acepción del curriculum también se pueden encuentrar distintas definiciones.

Para Eraut (1984, p. 54) un curriculum oficial es «un documento o declaración formal que se les da a los que preguntan en general qué es el curriculum». Coll (1987, p. 9) 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 eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción ope-

racional, 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». 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 entienden 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, 1987, p.14).

En la base de esta concepción existe el reconocimiento de que la configuración del curriculum en cada centro depende en definitiva de factores que no se pueden controlar sólo desde la legislación. Reconocimiento que se explicita como sigue: «La concreción de los curricula 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 con tradición descentralizada como Gran Bretaña, la legislación sobre educación se suele referir, sobre todo, a aspectos del derecho y el deber de los ciudadanos a acceder a distintos tipos de escolaridad y a mejorar la provisión de la misma. Las reformas del curriculum pudieron partir, en un momento dado, 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, cada vez con más frecuencia y presión, lo que está provocando un enorme malestar entre el profesorado, publica recomendaciones y perspectivas curriculares. Pero, ni unas ni otras, hasta ahora, tenían rango de ley, ni existía 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 curriculum en torno a áreas de expresión y de experiencia en mutua 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 de los Centros.

IV. Innovación didáctica, introduciendo progresivamente los nuevos enfoques, métodos, técnicas que, debidamente evaluados y contrastados, 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, en 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 más que comenzar. En primer lugar, porque trata de problemas cuya solución no tiene una respuesta teórica clara. Y, en segundo, porque, en realidad, 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 medios mínimos 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 se ha enterado de los contenidos y de algunos aspectos innovadores sobre cómo trabajarlos con los alumnos a través de los libros de texto. Pero, los que se han intentado acercar de forma reflexiva a la innovación, la magnitud de la incongruencia entre lo legislado y la posibilidad de llevarlo a la práctica ha servido de importante inhibidor de 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 centros y 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 aula, es relativamente autónomo. Él 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 y formado 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».

El curriculum desde la práctica.

La tercera acepción considerada sobre el término curriculum, como sistema que rige un centro, una clase, la actuación de un profesor, existe en todo centro, independientemente de que se refleje o no un documento escrito. Los profesores toman continuamente decisiones, más o menos informadas y coherentes, sobre qué enseñarán, cómo lo harán y cómo lo evaluarán. Esto puede ser llevado a cabo de manera individual o colectiva. Con una idea global de lo que pretende el centro como unidad educativa orgánica o sólo desde la perspectiva disciplinar de un área. Teniendo en cuenta la legislación o a pesar de ella. Analizando el contexto: los alumnos, el centro, etc., o abstrayéndose de toda realidad. En definitiva, sea como sea, adopte la forma que adopte, todo centro, por decisión colectiva, individual o por defecto, se rige por un sistema curricular.

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». Y en sentido restringido como «los programas que se siguen en las escuelas» (Bell, et. als. 1972) Los profesores suelen organizar 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.

En general, hay una gran diferencia entre las aproximaciones al término dadas desde el ámbito de los profesores y las que se encuentran en la bibliografía sobre el tema. Es difícil hallar documentos escritos sobre lo que entienden por curriculum los profesores, dado que no es una profesión en la que se suelan dejar plasmadas las reflexiones realizadas. La idea que suele servir de referencia es la de «plan de estudios» sobre todo cuanto mayores son los alumnos o la de «programación».

Para el problema que interesa en este texto, el de la evaluación del desarrollo y la ejecución del curriculum 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, p. 1), se considerarán los aspectos siguientes:

1. El curriculum 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 curriculum actual tal como lo «experiencian» los alumnos cuando están involucrados en actividades de aprendizaje.
3. El curriculum oculto donde los alumnos experiencian 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.

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, desde las distintas facetas susceptibles de informar la calidad de las interacciones que tienen lugar en el proceso de puesta en práctica del curriculum, tal como se explicitan en el cuadro 2, donde las concepciones *académicas, oficiales y prácticas*, tienen una cita en común, para enriquecerse mútuamente y ampliar el estrecho canal de sus comunicaciones.

En este sentido, con el fin de resaltar el carácter deliberativo y de

PRINCIPIOS Y RECOMENDACIONES DICTADAS

Entendiendo por curriculum todas las disposiciones organizadas por un centro para llevar a cabo su tarea educativa, estas disposiciones pueden consistir en:		Finalidad	Puede documentarse en:	Puede incluir
PRINCIPIOS .Una declaración de las metas, valores y principios generales del centro y una visión general de las disposiciones estipuladas para conseguirlas.	EL CLAUSTRO	.Clarificar y explicar las intenciones y desarrollar un sentido de cometido y propósito. .Proporcionar a los estamentos la lógica de la actuación del centro. .Guiar la planificación y la enseñanza.	..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 curriculum. .Visión general de las disposiciones realizadas para intervenir en el desarrollo de los alumnos. .Normas y procedimientos administrativos.
DEL CENTRO Conjunto de líneas de actuación abarcando todos los cursos en cada área de contenido en función de la metas, valores y principios del centro		Promover el desarrollo continuo de los cursos. .Dar al profesor un contexto para su trabajo y centrar su atención en los puntos clave del curriculum.	.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.
PROGRAMA **DE CLASE** .Planes a corto plazo hechos por cada profesor o equipo a la luz del programa del centro.	CADA PROFESOR O EQUIPO	.Interpretar en detalle el programa del centro. .Adecuar las actividades a las necesidades de los alumnos y promover su desarrollo. .Facilitar la creación de mate. y entornos de enseñanza/apren.	.Programas de clase .Unidades de trabajo (temas-proyectos). .Diarios de trabajo, etc.	.Objetivos .Materias .Métodos .Materiales .Evaluación. apropiados para que un determinado grupo de alumnos desarrolle los conceptos, comprensión, habilidades y actitudes explicitados en el programa del centro.
			No son documentos sino actividades y suelen consistir en:	
ACTIVIDADES .Los acontecimientos en los que el profesor implica a los alumnos dentro o fuera del centro		.Promover el aprendizaje y el desarrollo en el sentido valorado por el centro y el profesor. .Encontrar las necesidades de los alumnos como individuos.	..Lecciones .Juegos .Discusiones .Ejercicios .Exploraciones	.Tareas .Experimentos .Proyectos .Demostraciones .Excursiones

Cuadro 2: La planificación del curriculum en el centro

Es responsabilidad de:	Puede derivar de:	Y se mantiene y mejora a través de un proceso cíclico de EVALUACIÓN Y DESARROLLO	
.El claustro de profesores en colaboración con el Consejo Escolar.	.Las necesidades, habilidades e intereses de los alumnos. .Las carcterísticas del centro y de su entorno, especialmente su cultura, recursos y necesidades. .Todo ello a la luz de las leyes y regulaciones aplicables.	DE LOS PRINCIPIOS COMO PROD. ¿Adecuado? ¿Práctico? ¿Claro? ¿Pertinente? ¿Apropiado? ¿Consistente? ¿Usado por los pro.? EL PROCESO DE DESARROLLO DE LOS PRINC. Y PROGRAMA ¿Se han involucrado todos? ¿Efectivo? ¿Productivo? EL PROGRAMA COMO PRODUCT. .¿Lo usan los profesres? .¿es útil para los nuevos? ¿Es coherente con los principios del c.?	.Los principios del centro surgirán en el proceso del desarrollo del curriculum cuando los profesores se planteen el por qué de sus acciones. .El desarrollo de los principios implicará justificar las prácticas del centro por sus características. .Los programas se desarrollarán y mejorarán mediante las discusiones entre los miembros del claustro. Contratándose las disposiciones oficiales, los programas de otros centros, etc. Los asesores externos también pueden utilizarse.
.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.		
.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.	¿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 en 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 curriculum». .Los intereses y preferencias de los alumnos pueden tenerse en cuenta en la planificación a corto plazo.
.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.	EVALUACIÓN 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...

toma de decisiones del desarrollo del curriculum en los centros, y de ofrecer un instrumento que pueda guiar a los profesores y situar la práctica reflexiva de su toma de decisiones en torno a la enseñanza, en el cuadro 2 se recogen los aspectos referidos a la planificación y desarrollo del curiculum en el centro. Este instrumento pone en relación los diferentes factores que integran el proceso instructivo en un centro, desde su articulación con las disposiciones legales, pasando por la necesidad de formular unas metas educativas de centro y llevar a cabo decisiones sobre qué enseñar y cómo enseñarlo, en función de las metas estipuladas, hasta determinar los aspectos referidos a la evaluación, tanto del aprendizaje de los alumnos como del propio proceso de planificación.

El curriculum como proceso de toma de decisiones.

Las enseñanzas primaria y secundaria, generalmente obligatorias, por su carácter no especializado, amplio (abiertas a toda la población infantil y juvenil) y por el aumento continuo de las responsabilidades sociales delegadas o impuestas a estos niveles educativos, 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 sería difícil 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 cognitivas, 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 su ejecución). De ahí la importancia del concepto de desarrollo del curriculum introducido por Stenhouse (1975) que además integra y considera el crecimiento profesional del profesor.

Consideraciones en torno a la visión del alumno.

La Psicología, desde sus distintas ramas, pero sobre todo la evolutiva y cognitiva, nos proporciona un conjunto de conocimientos sobre la naturaleza del alumno (niño y adolescente). Piaget y su escuela de Ginebra, con sus aportaciones sobre la teoría genética; Wallon y sus seguidores, con aportaciones sobre la inteligencia, la personalidad y la socialización; Vigotsky y su escuela, con sus estudios sobre la interacción social, 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 y el aprendizaje. Por otra parte, el conocimiento sobre las formas de pensamiento, el procesamiento cognitivo de la información y los procesos de aprendizaje han experimentado un considerable impulso en los últimos años. De la misma forma se ha puesto de relieve la importancia de la interacción con el medio cultural en el desarrollo cognitivo. Y los estudios sobre la historia de la infancia y la adolescencia han aportado importantes conocimientos sobre la evolución de ambos conceptos.

Los textos dirigidos a los profesores sobre estos temas no faltan, aunque no sean abundantes. Así mismo, distintas revistas relacionadas con temas de enseñanza tratan de acercar a los profesores a las implicaciones educativas de las aportaciones de la Psicología, Sociología y la Antropología, al estudio del niño y del 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. als. (1981) para la Formación Profesional, etc. En el propio desarrollo de la legislación actual de los programas oficiales para la EGB y en las recomendaciones para la experimentación de la reforma de las enseñanzas se incluye también reflexiones sobre las características psicosociales de los alumnos. Sin embargo el volumen de conocimientos derivados, por ejemplo desde el área de estudio de la Psicología, con ser extraordinariamente importante y haber influenciado de alguna manera la práctica educativa, no tiene una aplicabilidad inmediata. Los modelos didácticos que se han derivado de las teorías del desarrollo, normalmente realizadas por expertos, o por los que han llevado a cabo las investigaciones (Coll, 1980b; Joyce y Weil, 1980) requieren un alto grado de elaboración, y suelen permanecer alejados de la realidad de la mayor parte de los centros educativos. Por otra parte, el hecho que los profesores estudien estas teorías, sin una referencia a su articulación con la práctica que les permita abordar y explicar situaciones de enseñanza y aprendizaje, hace que estos conocimientos teóricos queden, ante los ojos de los profesores, como «lo que sería deseable que pasase, si no fuese por la realidad que es completamente diferente».

Tener en cuenta las aportaciones de la Psicología o de otras disciplinas sobre los procesos de desarrollo de los niños y los adolescente no tiene automáticamente una traducción directa en la planificación del curriculum y mucho menos en su puesta en práctica.

En torno a las demandas de la sociedad

El fundamento de toda educación obligatoria 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. Esto ha llevado a plantear su carácter antidemocrático (Hutchins, 1973); opresivo y monopolizador (Illich, 1974); reproductor (Young, 1971; Bourdieu, 1967); e incluso ha llevado a (Bereiter, 1973, p. 39) a afirmar que «la educación obligatoria es una terrible afrenta a la libertad individual».

Pero también se espera que los educandos se preparen para abordar el mundo futuro con nuevos recursos. Es el punto creativo, progresista de la educación. Además, hoy por hoy, para los individuos de ciertos grupos culturales, el sistema educativo puede constituir una de las pocas oportunidades que la sociedad les brinda para acceder a otros significados culturales.

Así, al pensar en las metas y en el contenido de la enseñanza, no sólo hay que tener en cuenta las necesidades actuales del desarrollo del alumno, sino que además, en lo que se refiere a 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 o 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 sea difícil precisar en qué puede consistir) para que puedan afrontar la vida futura con más recursos que ellos. Esto, sin dejar de considerar las presiones derivadas de las necesidades creadas por los procesos de producción.

Todo ello crea inevitablemente un equilibrio inestable que la Escuela, como institución, tiene que ir reestableciendo continuamente. Se puede dar la paradoja de padres que piden el sistema más memorístico y disciplinario posible (en cuanto a orden y plan de estudios), pero quieren que sus hijos «aprendan informática», para que «puedan encontrar trabajo» y que además sean niños y adolescentes «felices, sin problemas».

Esto plantea también una serie de cuestiones en lo relativo a los valores y significados sociales que supuestamente ha de transmitir la Escuela. La primera se refiere al hecho de vivir en una sociedad plural, compuesta por grupos y clases social, económica y culturalmente diferentes, por lo que es necesario plantear 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 la letra todos los grupos pueden llegar a 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, permitiéndoles el acceso a las formas públicas de conocimiento. En el plano de los valores también se suele buscar aquellos que están en la base de la convivencia humana, como el respeto mutuo o las formas democráticas, aunque estos mismos conceptos pueden ser interpretados de forma distinta. Este te-

ma ha hecho correr ríos de tinta en EE.UU e Inglaterra, países especialmente heterogéneos por múltiples razones, pero se hace difícil llegar a un punto de solución. El conflicto suele comenzar cuando una decisión se lleva a la práctica. ¿Cómo realizar sin choque esa interiorización de los significados universales de las formas públicas de conocimento? y si se opta por mantener los significados y valores del grupo minoritario ¿cómo garantizar que no es un principio de discriminación? En este sentido Bernstein (1973, p. 83) 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». Postura que no queda lejos de los planteamientos cognitivos de Ausubel (1968, p. 6) cuando asevera que «si se tuviera que reducir la psicología educativa en un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe: averígüese esto y actúese en consecuencia».

Pero las afirmaciones y posicionamientos no contestan a las preguntas claves para la práctica de la enseñanza: ¿Cómo averiguar sin prejuicios la experiencia social del niño, lo que el niño sabe y cómo lo sabe? ¿Cómo asegurarse de que lo que hemos averiguado es cierto?. Y, sobre todo, ¿cómo establecer de manera adecuada entre lo que cada alumno sabe y lo que se supone que debe aprender?

La segunda cuestión la plantea la perspectiva adoptada. ¿Hemos de pensar en el pasado? para que los niños y los jóvenes puedan tener un bagaje que les permita entenderse con los adultos. 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. En este sentido, la forma menos problemática de abordarlos, aunque no la más sencilla, sería el consenso explicitado en revisión crítica continua. Esto implicaría ir definiendo, mediante un proceso en espiral, 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. Aunque parece claro que esta perspectiva plantea cuestiones fundamentales en la concepción de la política educativa y la formación del profesorado.

Las aproximaciones al conocimiento

Las implicaciones de selección y la articulación del conocimiento en el curriculum han 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 los conocimientos cómo son presentados a los alumnos. Y esto, no sólo referido a los aspectos didácticos, 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 la forma de acceder al conocimiento configura la concepción del mundo de los individuos, al menos en cuanto al saber académico-científico se refiere, posibilita o inhibe un tipo de tareas cognitivas de orden superior que tendrán una influencia importante en el desarrollo de la capacidad intelectual del niño y el joven. Y no sólo eso, sino que además informa la actitud de los alumnos hacia las formas de generar el propio conocimiento y sobre lo que se puede considerar conocimiento válido.

Algunas concepciones curriculares sólo estiman como contenido del curriculum las disciplinas académicas. Sin embargo, cada vez se hace más patente la importancia de las actividades y de las tareas de aprendizaje, como forma de vehicular la docencia. El tema de los valores también ha sido tratado de forma recurrente a lo largo de la historia de la escolaridad. Aunque durante un tiempo, las posiciones tecnológicas del curriculum y de la enseñanza llevaron a dejar de prestar atención específica al tema, en Gran Bretaña el Plowden Report (1967) los recupera de forma explícita en sus recomendaciones a las escuelas al especificar que «una escuela no es meramente un tienda de enseñanza, tiene que transmitir valores y actitudes» (p. 505).

En nuestro contexto, la Ley General de Educación, en la formulación de los objetivos de la EGB consideraba entre ellos la «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 y el desarrollo de actitudes, hábitos y valores religiosos y morales» (Educación General Básica , 1970, p. 19). Y, más recientemente, Coll (1987) considera los 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. Este 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 necesi-

dad 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 en relación con el contenido del curriculum se centra en tres cuestiones que carecen de respuestas definitivas. (a) Si el conocimiento elaborado por las disciplinas científicas es el contenido más adecuado del curriculum de la escolaridad obligatoria. (b) Cuál puede ser la articulación más eficaz del contenido del curriculum. (c) Cuáles son los componentes de ese salto necesario entre el conocimiento científico y el escolar.

En el estudio de los avatares históricos del contenido del curriculum Goodson (1989) constata que desde finales del siglo XIX, el modelo de curriculum y la epistemología asociada con la enseñanza estatal va tomando terreno en todos los medios educativos. Así mismo, nos advierte de que la concepción de que el curriculum ha de ser esencialmente académico y asociado con las disciplinas universitarias ha sido laboriosamente trabajada por lo que se ha de tener cuidado ante cualquier informe que presente esta situación como «normal» o «dada».

Sin embargo, a pesar de existir formas alternativas de seleccionar y articular el contenido del curriculum[3], la perspectiva disciplinar está profundamente arraigada. En realidad, quizás es la que tiene más consenso, por la visión generalizada de que las disciplinas académicas son verdades eternas.

Implicaciones de la selección y articulación del conocimiento

La forma que puede adoptar el contenido de un determinado curriculum en el que se manifiestan, de forma más o menos clara, los diferentes elementos que configuran la transmisión educativa, sitúa en un continuo limitado por dos tipos de curricula a los que Bernstein (1971) denomina «integrados» y de «tipo colección». Ambas formas de tratar el conocimiento curricular contribuyen a conformar la visión de los alumnos sobre el propio conocimiento, así como las estrategias pedagógicas utilizadas en la interacción docente.

Esta tipología viene definida por los conceptos de clasificación y marco. La clasificación se refiere a la relación que existe entre los contenidos y el marco 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 clasifi-

3. Ver Hernańdez Sancho (1989) para una ampliación.

cación es decir, que dificulta establecer relaciones entre los distintos tipos de concimientos, da como resultado curricula de «tipo colección». Por el contrario, la que intenta reducir la fuerza de la clasificación, favoreciendo la conexión entre los distintos conocimientos, apunta hacia curricula de tipo integrado.

Las implicaciones en la socialización de los alumnos a los que se les ofrece 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, un conocimiento que ha sido abstraido de lo particular, de lo local, a través de los diversos lenguajes de las ciencias o las formas de reflexionar del arte que hace posible la creación o el descubrimiento de nuevas realidades. Para Bernstein, el poner en contacto a los alumnos, desde pequeños, con una organización curricular tipo colección con un marco fuerte crea barreras 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 del entorno escolar pueden introducirse en el marco pedagógico. Este tipo de enmarque convierte también al conocimiento curricular en algo no ordinario o mundano, sino algo esotérico lo que da una una especial significación a quien lo posee, es decir, al profesor, el libro de texto, etc.

El curriculum integrado implica una clasificación débil, mientras pueden existir distintos tipos de marcos. Bernstein (1971, p. 53) al hablar de código integrado se refire «a la subordinación de asignaturas o cursos previamente aislados a alguna idea relacional, que borre los límites entre las asignaturas». En general, la organización del curriculum por temas o proyectos de trabajo o por centros de interés se englobar en esta tipología. En el terreno de la práctica, si en la ejecución del curriculum parti-

cipa un solo profesor, que suele ser el caso de los profesores de enseñanza primaria que se imparten casi todas las asignaturas o áreas estipuladas por la administración, puede mantenerlas aisladas o minimizar los 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 centrado en las consideraciones relativas a la producción del conocimiento, que en las relacionadas con su adquisición. En cuanto a la forma que adopta la interacción didáctica, se sugiere que la utilización de un código integrado tiene más probabilidad de proceder de la estructura profunda a la estructura superficial de los problemas del conocimiento. El propio planteamiento de estos problemas y la búsqueda de formas para abordarlos, es considerado más importante que las mismas respuestas.

Desde este enmarque epistemológico es fácil deducir que los curricula organizados por asignaturas suelen entrar de lleno en la tipología de curriculum de tipo colección. El grado de clasificación y la rigidez o flexibilidad del marco dependerá de las estrategias de los profesores a la hora de seleccionar y poner en la práctica el estudio de esos conocimientos con los alumnos.

La organización por actividades e intereses y por temas o proyectos de trabajo, que puede ser realizada incluso desde una concepción del curriculum por asignaturas, en principio, forma parte de la tipología de curriculum integrado, pero su sentido definitivo lo dará la cualidad de la relación profesor-alumno-conocimiento en la práctica educativa. El problema para trabajar desde 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 y evaluar el desarrollo del curriculum en el contexto en el que se lleva a la práctica. No sólo desde la planificación y desde los resultados de los alumnos, sino desde el seguimiento de su ejecución real, que es donde se evidencía la articulación definitiva de su contenido. Ésta será, a la vez, una de las mejores formas de elaborar teorías sobre el curriculum y sobre la innovación y de propiciar el desarrollo del criterio profesional de los enseñantes.

CAPÍTULO IV

Introducción

La constatación de un principo de desconexión entre los estamentos que llevan a cabo los estudios y las investigaciones sobre la enseñanza, es decir los académicos; los que tienen el poder para introducir e impulsar cambios estructurales en la organización de la enseñanza, en general, los representantes de la administración, y aquellos que habrán de hacer realidad estos cambios, o sea, los profesores, sugiere la necesidad de tratar la problemática suscitada en torno a los cambios curriculares y su eventual difusión y adopción.

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. 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, paradógicamente, 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 agudizar los problemas existentes y no para minimizarlos. En muchos aspectos los fenómenos que se producen, las situaciones que se crean no sólo parecen o son las de siempre, sino que además la permanencia de elementos situados en otras esferas, o su resistencia a los cambios que tendrían que llevar aparejados, pueden llevar a pensar que los cambios introducidos han sido para 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 mismos[1]. Tercero, la planificación sistemática de un cambio no garantiza su puesta en marcha y su efectivad en la práctica.

Los cambios en la organización de la enseñanza

La necesidad de introducir cambios periódicos 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 han de enfrentar continuamente estudiosos, 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

1. Por ejemplo, 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 insospechadas en los individuos (pérdida de la identidad profesional de un grupo) y en los grupos (conflictividad social) si la práctica se generaliza y no se introducen otros cambios.

según la posición que se ocupa en el sistema social. 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 Suchodolski (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, percibida, como nueva, por parte de la pertinente unidad de adopción (la cual podrá ser un país, una comarca, una escuela, un director o un enseñante...). 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 implicaría un cambio planificado con el propósito de perfeccionar la capacidad de la organización (o bien del enseñante individual) para satisfacer los objetivos (en Solà, 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. La problemática tiene relación 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. Éste es uno de los puntos claves del desarrollo del curriculum en la práctica. Las cuestiones suscitadas en torno a este proceso están estrechamente vinculadas a las planteadas por cualquier cambio social que quiera ser introducido o inducido.

La teorización sobre el cambio en educación.

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

las aportaciones de la Antropología sobre las diferencias, que no desventajas, culturales.

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

En esta constatación se vislumbra una 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 adminitración), a la vez que una transformación de la actitud y un cambio de estrategias. En general, adoptar una perspectiva curricular u otra, si no se entiende de manera reducionista, 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 aquí se sitúa el auténtico reto que supone cualquier innovación.

En primer lugar porque, tal como hemos argumentado anteriormente, no existe un cuerpo de teoría, conjunto de repertorios o «recetas» que puedan garantizar la ejecución de un plan educativo que garantice la consecución de los objetivos marcados. Ni siquiera para decidir la pertinencia de 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. Esto se patentiza en las siguientes opiniones de enseñantes involucrados en un proceso de innovación curricular en su centro: «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. 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» (Hernández, 1986, p. 78-79). Los nuevos recursos, formas de entender la enseñanza, de abordar los contenidos y métodos del aprendizaje, etc., tienen que ser experimentados y contrastados en la clase, que es, en definitiva, aunque a menudo se pierda de vista, el lugar privilegiado para seguir el proceso de cambio en la enseñanza. 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 período de interiorización, incluso de «me-

canización» de formas de control[2] sobre la clase. Período que puede ser clave para la propuesta actual de desarrollo del curriculum en los centros, ya que si no se encuentran respuestas y recursos para abordar las nuevas situaciones planteadas, se tiende a recurrir a los patrones de conducta conocidos, que en otras ocasiones han dado buenos resultados, pero que pueden estar en flragante contradicción con el enfoque que se está intentando plasmar.

La idea desarrollada por la ciencia moderna de que era posible producir cambios sociales científicamente planeados, llevó a la producción de teorías sobre el cambio de las que reseñaré la que parece más plausible. Lewin (1951) fue una figura fundamental en la conceptualización teórica del cambio social, desde una perspectiva no conductista o de racionalidad tecnológica, en la que las actitudes y la participación activa de los implicados parecen fundamentales. Según este autor el cambio social planificado se debería diseñar en tres fases:

a) «Descongelación» o reducción de la pertinencia y 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 habría 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. El tipo de estrategias dependerá 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 y pautas propuestas, para que pasen a formar parte de su repertorio conductual y se pueda decir que se ha producido el cambio.

2. No me refiero solamente al control externo, lo que se suele entender por disciplina, silencio, orden, etc., sino al control del aprendizaje para que él y los alumnos no tengan la imprespageón de estar perdidos

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 además 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. Existe una mayor probabilidad de que los nuevos patrones sean aceptados si éstos son tomados como decisiones de grupo, no como imposiciones externas, y se asimilan de modo más natural si el grupo está implicado en el seguimiento de los procesos y productos del cambio.

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. Esta teoría 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.

El cambio como actitud cognitiva

Antes de pasar a considerar los modelos de diseminación y utilización de las innovaciones y las estrategias de difusión que han sido utilizadas en el ámbito del curriculum, quiero establecer el importante paralelismo que se vislumbra entre la teoría de cambio propuesta por Lewin y la teoría de la equilibración de Piaget. Esta teoría, que intenta explicar la evolución de las estructuras cognoscitivas e incrementar la validez

del conocimiento, presupone la existencia de un proceso que se desglosa en los siguientes momentos:

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 entre los pasos estipulados por la teoría de cambio social de Lewin y la de la equilibración de Piaget, tal como puede verse en el cuadro 3, 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 quiero decir es que el cambio de conductas no mecánicas, en situaciones de tipo social, está ligado al proceso cognitivo de los que participan en él quienes, 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 y emocionales.

Los tres primeros pasos propuestos por Piaget pueden darse de manera fortuita en los sujetos en interación con su medio, sin embargo, pueden ser promovidos de manera sistemática o intencional desde la propuesta Lewin, para producir la necesidad del cambio. El cuarto paso de la concepción de Piaget, correspondería al segundo de Lewin, aunque aquí de nuevo, para este autor, 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

T.ª de la equilibración (Piaget)	*T.ª 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 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.	3. «Recongelación». Establecer con firmeza los nuevos patrones, pautas o valores.
6. Consistencia externa. Los nuevos esquemas están en consonancia no sólo con el conocimiento anterior, sino también con el nuevo conocimiento discrepante.	

Cuadro 3: El cambio social como problema de conocimiento: paralelismo entre las teorías de Piaget y de Lewin.

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 podría realizarse mediante acciones externas también planificadas.

Modelos de difusión y utilización de la innovación

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).

Las innovaciones englobadas bajo el modelo de Interacción Social (IS) parten del presupuesto de que la innovación es presentada o situada en el foco de atención de la población que potencialmente la recibirá. En este sentido, el receptor y sus necesidades son definidos y determinados exclusivamente por el planificador. Éste supone que el receptor reaccionará ante la nueva información y la naturaleza de su reacción determinará si las subsiguientes fases tendrán lugar o no. Si las primeras informaciones ofrecidas sobre la innovación en cuestión captan el interés de un grupo de posibles receptores, se sigue una serie de fases que terminan con la aceptación o con el rechazo de la innovación. La difusión de la innovación depende en gran medida de los canales de comunicación entre el grupo receptor y el grupo que presenta la innovación, 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 de una innovación desde este punto de vista se interesan por las fases que recorren los individuos cuando toman la decisión de adoptar la 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 la interacción social entre los miembros del grupo.

En la base de la perspectiva de Investigación, Desarrollo y Difusión (IDD) el proceso de cambio se sitúa en el punto de vista del artífice de la innovación y comienza con la formulación de un problema sobre la base de las necesidades de los presuntos receptores. La iniciativa en la identificación del problema la tiene siempre el artífice y no el receptor. En este sentido las perspectivas de innovación de los modelos IDD y IS son similares. Sin embargo, la acepción del de Investigación, Desarrollo y Difusión se diferencia del de la Interacción Social en que ubica

los procesos de cambio en un punto anterior. El foco de atención se centra en las fases de actividad del que lo planifica mientras diseña y desarrolla una solución potencial.

Los modelos que se incluyen en esta perspectiva 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 escogido. La iniciativa en estas actividades la toman los investigadores, los planificadores y los difusores; el receptor permanece prácticamente pasivo. Los teóricos de esta visión ponen su mayor atención en la planificación del cambio a gran escala. Esto requiere un desarrollo detallado, basado en conocimiento científico, en pruebas y en evaluaciones rigurosas. También requiere mecanismos para distribuir la innovación y la instalación de un sistema clave.

En la perspectiva de Resolución de Problemas (RP) 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 ha sido identificada, el receptor intenta alterar la situación, bien mediante su propio esfuerzo, bien mediante el requerimiento de asistencia externa. Mientras el receptor de los dos modelos anteriores era pasivo, el receptor de este modelo está activamente involucrado en buscar una innovación para solucionar sus propios problemas. El propio receptor determinará específicamente en gran medida cuál será la nueva forma de actuación. En ocasiones, si ésta podría o no satisfacer las necesidades de otros receptores (por ejemplo mediante la difusión masiva) ni siquiera es considerada. Esta perspectiva se utiliza sobre todo en aquellos casos en los que es posible contar con el apoyo de recursos externos, estos recursos son probablemente individuos o grupos a los que se suele denominar «agentes de cambio». La relación entre el planificador y el receptor es de colaboración y donde en los modelos anteriores el receptor era denominado «el sistema clave», aquí se denomina «el sistema cliente». Éste puede variar de tamaño, desde una persona a toda una nación.

En nuestro contexto educativo no es fácil encontrar innovaciones realizadas de manera sistemática fuera de las estipuladas por la administración, ni estudios sobre las que se realizan en los centros. Sin embargo, muchas de las llevadas a cabo por iniciativa de los propios enseñantes han seguido el modelo de Interacción Social, sobre todo debido a la estructura de la formación permanente del profesorado (Institutos de Ciencias de la Educación, Escuelas de Verano, Centros de Profesores) donde lo más frecuente es el modelo de curso o seminario en el que una persona o grupo que ha realizado una experiencia la traspasa o transmite a otras personas o grupos.

Desde el modelo Investigación Desarrollo y Difusión, salvando las

distancias, podríamos referirnos a las aportaciones curriculares de distintos grupos de trabajo surgidos en torno a los Institutos de Ciencias de la Educación 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 y abordar la enseñanza.

La metodología del modelo de Resolución de Problemas, con un soporte externo, encuentra si cabe menos representantes. El trabajo que está siendo realizado sobre el desarrollo del curriculum en el centro C. P. Pompeu Fabra de Barcelona, desde esta perspectiva (Hernández, 1986), puede servir de ejemplo.

Habría que considerar que quizás estos modelos de investigación y difusión no se excluyen necesariamente. Es difícil imaginar a todo el sistema educativo de un país trabajando desde la perspectiva de la RP. En este sentido 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 forma de entender el mundo de la enseñanza? Hay grupos o 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 constrastadas 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 conocimiento sobre su propio trabajo y configuran su criterio profesional, sobre qué puede motivarles a adoptar una innovación y cómo su experiencia en ella los abre o los cierra a otras, algo que ayudaría en gran manera a procurar el desarrollo profesional del profesor, parece poco sensato abogar por un modelo desechando los demás.

Estrategias de difusión del cambio en el ámbito del curriculum

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 importacia, valía y progresividad. Incluso en muchas ocasiones éstos han servido como punto de partida a la administración educativa, de manera explícita o implícita, para iniciar acciones de cambio planificado para un espectro más amplio. Aunque sólo fuese con carácter de «recomendación» y de pauta de trabajo. En nuestro contexto, éste podría ser el caso de la «organización de la clase por rincones» en el ciclo inicial; el de las «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. Como hemos visto en los capítulos anteriores, los primeros los 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 su propia concepción 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 las 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 socioculturales (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».

El modelo utilizado para impulsar un cambio puede generar actitudes muy diferentes en los implicados en el mismo.

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 es 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 dé a su interacción con los alumnos, compañeros, etc., escapan 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 de la planificación y puesta en marcha de un curriculum, mediante la introdución continua de aquellos elementos que parezcan más idóneos para los propósitos educativos, no parecen muy apropiadas para intentar cambios a gran escala. Dos problemas básicos subyacen a este modelo de cambio. El primero se refiere al hecho que en el campo de la educación suele ser difícil demostrar claramente mediante la investigación la efectividad de un concepto o práctica. Y el segundo a que las investigaciones realizadas sobre educación a menudo están demasido alejadas de la práctica de la enseñanza y de los procesos de los propios docentes y discentes.

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 los que se dote este organismo y el estilo que adopte para llevarlo a cabo.

El modelo cambio más utilizado en el sistema educativo del Estado español, es el denominado por Schön (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 difusión, formación y provisión de recursos organizado desde el centro.

En las estrategias seguidas para impulsar las propuestas de innovación contenidas en la Ley General de Educación, se vislumbra este modelo con multitud de deficiencias en cuanto a la efectividad de las vías utilizadas para su diseminación, la formación del profesorado y los recursos asignados. El actual plan de reforma de la enseñanza, finalizada la fase de experimentación en una serie de centros, también parece que se servirá de este modelo para difundir el cambio en todos los niveles.

La efectividad de este modelo depende de una serie de factores tales como:

a) La cantidad de recursos que disponen los centros. Entendiéndo por recurso, por una parte, los de tipo material, de asignación de infraestructura y equipamiento imprescindibles para poder garantizar la puesta en marcha física de la innovación. Y, por la otra, los de tipo personal, disponibilidad de asesores y/o formadores que guíen la acción docente, proporcionen recursos metodológicos y teóricos a los profesores y los apoyen emocionalmente.

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. En este sentido, los decretos, las recomendaciones y las charlas informativas no parecen suficientes. Esto ha podido ser constatado en el caso de la Ley General de Educación.

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.

e) La confianza que los profesores tengan en el centro que impulsa la innovación. En nuestro caso la administración central o autonómica.

f) El ambiente general que se respire en el colectivo de profesores. Que viene configurado, también, por la visión que ellos tienen de sí mismos y la que creen que tiene la sociedad, sus vivencias anteriores de intentos de innovación; la coherencia del

discurso y la práctica de la administración al abordar los problemas de la enseñanza[3], etc.

El modelo *Centro-Periferia* falla 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 la difusión, la distorsión del mensaje, o la desintegración del sistema como un todo (Schön, 1971).

No es difícil reconocer en esta cita de Schön, algunos de los problemas sufridos por la vigente Ley de Educación. Aunque lo más preocupante podría ser que la nueva reforma no lo tuviera en consideración.

La innovación en estructuras burocráticas

Algo a tener en cuenta en el ámbito de la educación, tal como hemos apuntado, es que la difusión de los cambios que se introducen casi siempre se da dentro de unas estructuras burocráticas. Rogers y Shoemaker (1971) recogen esta preocupación y achacan a la investigación educativa su incapacidad para entender el problema de las estructuras sociales en las que tiene lugar el proceso de enseñanza y la importancia de los canales de comunicación. Muchas decisiones de innovación son más 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 la consideración de los canales de comunicación y cómo las estructuras sociales actúan para impedir o facilitar la difusión. Estas deficiencias necesitarían ser subsanadas en futuros estudios de difusión educativa.

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

3. Al trabajar de forma colaborativa con 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 este tema.

cambio curricular, parece importante comentar las características de las estructuras burocráticas. Los indicadores que configuran este tipo de organizaciones según Husén (1979) son: (a) La centralización de la supervisión y del control. (b) La diferenciación de funciones. (c) Las cualificaciones especiales para los trabajos de oficina. (d) En principio, la mayor objetividad, dado que las decisiones las toman los expertos. (e) La existencia de rutinas administrativas. (f) La discreción. Sin embargo, la experiencia demuestra que, en la mayoría de los casos, los indicadores más beneficiosos quedan diluídos en el aparato burocrático, quedando patentes los más perjudiciales.

En los años 40 se realizó un estudio, recogido por el autor que acabamos de mencionar sobre cómo perciben las personas la burocracia. Estudio cuyos hallazgos, a pesar del tiempo transcurrido y de la diferencia de contexto, parecen de gran actualidad y generabilidad. La personas perciben la burocracia como una organización complicada con mucha especialización y división de la responsabilidad. Las normas arbitradas suelen ser rápidas e inflexibles, con una gran incapacidad para ajustarse a casos específicos. Las operaciones son lentas y se producen largos retrasos. Los funcionarios tienden a quitarse las responsabilidades. A menudo los esfuerzos se duplican, así como los gastos de recursos y los conflictos de órdenes. Muchos ven a la administración como un edificio imperial de funcionarios que hacen esfuerzos para aumentar su autoridad y poder. Poder que está concentrado en manos de unos pocos. A menudo los procesos burocráticos perjudican los derechos democráticos de los ciudadanos. Así mismo se constata la existencia de favoritismo político y la ineficacia y estupidez de los funcionarios es constatable.

En este sentido, una administración que quisiera impulsar un cambio, no sólo en la letra sino también en la práctica, habría de tener en cuenta cómo es percibida por los que han de llevarlo a cabo y arbitrar, como parte del propio cambio que intenta impulsar, formas de mejorar su imagen y su efectividad. En el caso concreto de la educación, incluso refiriéndose a países de tradición democrática del área occidental, Husén (1979) considera que las posturas burocráticas suelen caracterizarse por (a) El tradicionalismo. (b) La división complicada de responsabilidades. (c) Los retrasos consiguientes en hacer cosas. (d) El aumento del imperio departamental. (f) La concentración de poder en la «cabeza» sin ayuda a los «pies». (g) El empuje político.

El cambio en acción

La mayoría de los proyectos de cambio curricular a gran escala han seguido el modelo Investigación, Desarrollo, Difusión (IDD), con más

o menos variantes. Modelo que se ha comenzado a ver mecanicista y tecnocrático, demasiado dependiente del principio de racionalidad tecnológica 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 ha llevado a la elaboración de 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. Para Stenhouse (1986, p. 371), principal promotor de una de las alternativas, 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. Para Fullan (1986, p. 3), representante de la otra, el tipo de preguntas a formular sería: ¿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.

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, 1983b) como estrategia posibilitadora del desarrollo profesional del mismo. Esta vía será retomada 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. als. 1983; Fullan, 1982; 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 capítulo.

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. En esta línea, tras un análisis detallado de doce casos de innovación Huberman y Miles (1984, p. 273) llegan a la conclusión de que lo importante no es la cantidad de formación que se ofrezca a los profesores, sino la calidad de la misma. En este sentido constatan que 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. En su estudio las formas de asistencia fueron diversas. Los contextos con más alta asistencia supusieron encuentros generales, sesiones de entrenamiento en el lugar de trabajo, visitas, una estructura de grupos y frecuentes reuniones. Al mismo tiempo ofrecían un alto grado de asistencia progresiva y continua, fácil acce-

so al personal de la administración... Aunque la asistencia intensa no tuvo éxito en facilitar el trabajo en 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. 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»).

Firestone y Corbett (1986), por su parte, resaltan seis componentes de la función adminitrativa 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»: (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, se ha constatado la existencia de 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 a organizaciones eficaces y la calidad y permanencia de la innovación.

Algunos investigadores han analizado innovaciones llevadas a cabo con éxito en determinados centros (escuelas eficaces) y a partir de sus características e idiosincrasia organizativa, han intentado extraer guías, técnicas y sugerencias sobre ejecuciones de cambio eficaces. En este sentido, 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, entre ellos el liderazgo educativo y el perfeccionamiento profesional ocupan lugares preeminentes. Y Corbett, et als. (1984) proponen ocho indicadores, a partir de sus investigaciones, relacionados con el éxito o fracaso de los centros: (a) 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.

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 cambiándolas activamente a través de medios deliberados» (Fullan, 1986 p. 20). Además 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, cuáles serían las características, de las experiencias más eficaces en la formación del profesorado. Y también hay que tener en cuenta la historia singular, las personas y los patrones de situaciones específicas y, por tanto, la inevitabilidad de lo inesperado.

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.

En resumen, podríamos decir que el impacto del cambio o de la 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 enseñantes; 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 selección, articulación y utilización del conocimiento.

CAPÍTULO V

El profesor: formación y desarrollo profesional

Los movimientos de reforma del curriculum en torno a los años 60, consideraban a los profesores como meros ejecutores del curriculum. Éste era planificado al detalle por los expertos, quienes producían también el material que ellos consideraban necesario para llevarlo a cabo (libros de texto, «paquetes curriculares»). Los materiales curriculares decían estar hechos «a prueba de profesores», es decir, para poder ser utilizados por cualquier profesor por mal preparado que estuviese, en cualquier circunstancia, por adversa que pudiese parecer.

Las evaluaciones de este tipo de curriculum, llevadas a cabo en los centros mediante estudios de caso desde una perspectiva naturalista, pusieron en evidencia que los resultados de la enseñanza eran en ocasiones bastante diferentes a los que los planificadores habían propuesto. La primera constatación de este fenómeno se realizó 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 curriculum, 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, posibilitaban pocas actividades de intercambio y discusión, algo considerado fundamental por los planificadores.

Por otra parte, 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 accciones. Y Schön (1983) lo ha conceptualizado como un profesional capaz de reflexionar en la acción.

Tanto las aportaciones sobre la evalución del curriculum desde una perspectiva naturalista, como las de el ámbito de la investigación sobre el pensamiento del profesor, avalan la afirmación de Shipman et als. (1974) de que «el único indicador legítimo 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, a los valores y a 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.

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 ser un campo de estudio de reciente desarrollo 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 comienzan o guían su planificación en función de unos objetivos o metas específicos, sino más bien en función del contenido que va a enseñar y el lugar donde la tarea docente va a tener lugar. En este sentido la unidad de planificación es la actividad, no el objetivo o la finalidad de la enseñanza.

El tema de las teorías implícitas, es otro dato a tener en cuenta para poder entender y 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 o instructivas. Las teorías implícitas son productos de influencias

culturales y configuran un tipo singular de representación social, se refieren a una forma de conocimiento específico y orientan la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, físico y simbólico.

Los trabajos realizados en torno a este tema en el campo de la educación, que tienen como punto en común el presupuesto 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 obtenidos por las «escuelas eficaces» y la posibilidad de desarrollo profesional del profesor.

En definitiva lo que parece más importante destacar es que 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 o claramente explicitadas 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.

La formación permanente del profesor

La necesidad de formación permanente no es algo sólo sentido y 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 educativa. [1]

En la difusión y puesta en práctica de una innovación o cambio el modelo de formación suele ir estrechamente ligado al modelo de difusión. En general, la articulación de la provisión de formación permanente depende de muchos elementos. El grado de conexión entre las distintas entidades; las propias teorías implícitas de los encargados de proporcionar la formación sobre las necesidades y características del profesorado;

1. No hay más que ojear los 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, cursos de post-graduado de la Universidad, etc.

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.

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»)[2]; etc.

La formación específica para los profesores de enseñanza primaria que comenzaron a llevar a la práctica las enseñanzas de la segunda etapa de la Educación General Básica, también fue a base de cursos sobre los contenidos de las asignaturas (o áreas) y sobre estrategias didácticas.

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.[3]

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 posibilitar la introducción de mejoras en las actividades docentes. En general, el contenido del curso o seminario no puede ser rápidamente transferido a la práctica de un profesor individual en su clase o de toda la escuela. Los profesores, después de asistir a un curso, vuelven a sus centros donde no suelen encontrar apoyo de grupo para

2. Todos los títulos han sido extraídos de diferentes Escuelas de Verano, realizadas en el Estado Español.

3. 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, además, se recibe cada día dos o tres invitaciones de distintas entidades: Ayuntamiento, Cruz Roja, Coca-cola... para participar en proyectos, concursos, visitas... ¿cómo puede integrar la Escuela todo eso?

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.

En un intento de paliar el carácter individual de la formación, su alejamiento de los problemas del contexto y la dispersión de las ofertas, en los últimos años se ha comenzado a dar una modalidad de cursos estrictamente basados en los problemas inmediatos de los centros. Esta manera de abordar la formación, además de seguir teniendo estructura de curso (una persona que «sabe» y un grupo que «aprende») tiene 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, aunque el planteamiento negociado de este tipo de actividad de estudio y formación puede ayudar a superar esta situación.

Una tercera alternativa son los cursos impartidos fuera de la Escuela pero enfocados hacia sus problemáticas específicas, en un intento de sintetizar las 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 está ganando considerable apoyo. Dentro de esta tipología de formación podría situarse el modelo FOPI, desarrollado en Cataluña (López, 1983), sobre cuya efectividad, a falta de evaluaciones más rigurosas, existen visiones bastante contrastadas.

El problema general de la formación basada en la estructura de cursos, sea cual sea la aproximación adoptada, es que su contenido tiende a permanecer como algo externo al propio profesor. Algo que después él/ella tendrá que integrar en su propio repertorio de conductas docentes y de comprensión del aprendizaje de los alumnos. Y este salto no 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 y 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.

La toma de decisiones y la actuación como base de la formación

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

Desde esta perspectiva, en la que se vislumbran posiciones basadas en la racionalidad tecnológica, 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 profesor.

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.

Por su parte Joyce y Showers (1980) 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) [4] a desempeñar un papel central en el desarrollo profesional en los EE.UU. Equipos de entrenamiento (profesor-profesor, profesor-experto) forman cuadros para facilitar la comprensión y uso de estrategias de enseñanza o innovaciones curriculares llevando a cabo sesiones de formación, ensayando prácticas nuevas, observaciones de iguales, intercambio de experiencias, devolución y así sucesivamente. Esta aproximación a la formación se centra básicamente en las destrezas docentes del profesor, dejando un tanto de lado los aspectos referidos a los temas de deliberación crítica sobre la puesta en práctica del curriculum.

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 mo-

4. 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 método con todos los recursos tecnológicos disponibles, para su autocorrección.

delo 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 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 la propuesta de evaluación del curriculum en los centros.

Desde esta opción, se considera que la formación de los enseñantes ha de contemplar diferentes facetas. El conocimiento de las áreas disciplinares que propician su socialización y especialización en las distintas áreas del saber, así como la ampliación de su horizonte cultural son partes de su bagaje académico y cultural que han de ser formados fuera del centro.

Los aspectos de su configuración como profesional de la enseñanza, referidos a su capacidad para tomar decisiones en cuanto a las formas de seleccionar y articular el conocimiento curricular y a las metodologías para abordar la enseñanza pueden ser trabajados desde el estudio y el análisis de las aportaciones de disciplinas tales como la Sociología, la Pedagogía, la Psicología, es decir, lo que se ha venido denominando las Ciencias de la Educación. Este tipo de conocimiento puede ser adquirido mediante la asistencia a cursos específicos de formación inicial de profesorado, a través de la asistencia distintas actividades de perfeccionamiento o mediante el estudio individual o colectivo.

Finalmente, el conocimiento necesario para llevar a cabo las tareas educativas de planificación, de puesta en práctica y de evaluación del curriculum en un determinado contexto, que es lo que delimita el ámbito de intervención del docente como profesional de la enseñanza y se configura como el espacio de conocimiento práctico en el que han de con-

verger todos los conocimentos anteriores, parece difícil de elaborar o adquirir fuera del propio espacio donde se produce, es decir, en el diseño y ejecución de la enseñanza en el centro. Para decidir de manera profesional, es decir, en función de lo que parece más adecuado para los alumnos y el centro en el que se trabaja (intentado minimizar prejuicios, preconcepciones y conductas de tipo estándar o visiones propiciadas por el «sentido común») temas tales como: qué enseñar, cómo enseñarlo, cómo evaluar lo enseñado, además de dilucidar si se ha llevado a la práctica lo que se había estipulado de la mejor manera posible, se necesita criterio profesional y este criterio es difícil de adquirir o de desarrollar a través de la formación si ésta está alejada de la propia acción de los profesores.

Los profesores ante su formación

Lo que piensan, necesitan o esperan los profesores de su formación es más difícil de dilucidar ya que éstos no suelen escribir sobre estos temas. Aparte de las opiniones expresadas en discusiones y conversaciones más o menos informales sobre cómo debería ser y en qué debería consistir la formación permanente del enseñante es difícil saber cual es la posición de los propios profesores sobre esta cuestión.

Uno de los pocos documentos desde los que se puede vislumbrar un estado de opinión, con todas las limitaciones de este tipo de trabajos, es el realizado por el Ministerio de Educación y Ciencia a través de la subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado. Este organismo 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 o 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 son cerradas como en este caso, las opiniones quedan muy mediatizadas. Sabemos lo que dicen con respecto a lo que se les pregunta, pero no es necesaramiente lo que ellos piensan sobre la formación. Además, en una encuesta se suele preguntar sobre aquello que el que la realiza ya sabe, pero con este instrumento es difícil abordar aspectos no conocidos del tema o problema que se pretende estudiar. 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» (en Hamilton et als., 1977, p. 194). En tercer lugar, no siempre existe una correspondencia biunívoca entre lo que los profesores hacen y lo que ellos dicen o creen que hacen, así se ha constatado por medio de investigaciones educativas en los trabajos de Jackson (1968), Elliott (1976) y Leith (1981), por ejemplo. En cuarto lugar, la expectativa o la imagen que los individuos tienen de una institución o de un hecho puede llevar a crear un fenómeno de ausencia de percepción que nos hace ver lo que esperamos ver y hacer caso omiso de toda información contraria a ello.

A estas consideraciones, en el caso del documento al que nos referimos, hemos de añadir a las deficiencias de su construcción, la falta de validez, desde la misma perspectiva de estudio en la que se ubica, por la poca representatividad de la muestra.

Valoración de la formación recibida por los profesores.

En las respuestas de los profesores a la encuesta del Ministerio, los de Bachillerato valoran más que los de Educación General Básica y los de Formación Profesional su formación científica (se supone que la referida a la materia que imparten). Por el contrario, los profesores de BUP y FP estiman que su nivel de formación psicopedagógica era más precario que el de los de EGB, al comenzar su trabajo. Las características de la formación inicial de los profesores explican esta situación e informan de la necesidad de formación en los aspectos que configuran su perfil profesional como enseñantes.

La mayoría de los profesores de BUP y más de la mitad 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 más de cinco años se insiste en que la formación inicial de los profesores de secundaria va a ser transformada); y la falta de expectativas de la mayoría los alumnos respecto a su futuro como docentes.

Todo licenciado universitario, sin más, tiene «derecho» a hacer el CAP y, aunque no piense dedicarse a la enseñanza, lo hace porqué «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, matemáticas o francés, está automáticamente capacitado para enseñarlo, sigue teniendo un peso específico importante, no sólo entre los licenciados universitarios, sino en la misma administración. Para obtener un pues-

to 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. Requisito de entrada que condiciona de forma substancial la visión que los profesores tienen sobre su propio papel y sobre la enseñanza en los centros.

Las opiniones expresadas sobre el valor de la formación ofrecida por distintas entidades están bastante diversificadas. Las actividades realizadas en las Escuelas de Verano se perfilan como las que han posibilitado una mayor utilización de los aspectos prácticos en el aula, a la vez de ser las que más han servido de punto de partida para posteriores estudios y reflexiones.

Sin embargo, si sólo contamos con datos como los de esta encuesta, es difícil poder establecer qué modalidad de perfeccionamiento, de las 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.

Una cuestión a destacar en el planteamiento de la encuesta es la separación que establece entre 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 y aprendizaje de una materia, un tema o un 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.

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 hacer notar que la última modalidad de formación considerada, «la experiencia individual sistemática y continuada de innovación educativa en la clase», es la que recoge menos la respuesta «no me ha servido para nada». Por el contrario los cursillos de los ICEs recogen el número más alto de este tipo de respuesta. Estos resultados sugieren que, además de las opiniones debidas a la pertinencia y aplicabilidad de los temas tratados en los cursos, las imágenes que las personas tienen de las instituciones pueden pesar a la hora de valorar la formación que ofrecen. Los ICEs, 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 y grupos de trabajo, para cualquiera de los tres establecimientos considerados, veremos que muchos de ellos se repiten, abundando los profesores de universidad o escuela universitaria.

Esto sugiere que a la hora de preparar planes de formación del profesorado habría que tener en cuenta y analizar con más detalle y profundidad la imagen que los profesores tienen de las instituciones El hecho de que un profesor considere que sabe más tras asisitir a un simposio, congreso, o a un curso de la universidad, lugares o entidades a las que se le supone depositarias del saber, no quiere decir 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).

La formación que posibilita la mejora de la práctica docente

Los profesores que contestaron a la encuesta, con respecto al tema de la mejora docente, parecen estar en la línea de formación basada en la actividad del profesor en el centro que hemos expuesto anteriormente. La mayoría 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 singular. 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 o inhibieron la innovación, así como sus procesos, los profesores suelen decir «eso no es posible en mi situación». De igual manera, los hallazgos elaborados desde la investigación sobre educación, o desde cualquiera de sus disciplinas tributarias, a pesar de poder ser conocidos por los profesores, se suelen recibir con el comentario: «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 la mayor parte de los centros docentes y que los profesores carecen de libertad para adaptarlos, lo que llega en ocasiones a producir la sensación de encontrarse en un callejón sin salida. En nuestro país, la falta de investigación sobre este tema, impide, por otra parte, ofrecer argumentaciones fundadas en uno u otro sentido. En este aspecto, 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, con 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, 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.

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 que se viene comentando, éstas dan una idea sobre el tipo de formación que más parece interesarles. En principio su mayor preocupación parece centrarse en 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. A 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 profesional del profesor, no se les concede relevancia alguna. En nuestro contexto, el tema de la Organización Escolar siempre ha ido ligado a la idea del «inventario» y el «papeleo con la administración». De este modo, 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. Modelo que podríamos encuadrar en la modalidad de formación «enfocada hacia la escuela». El sistema de cursos o cursillos, sigue captando el interés de un número de profesores casi tan alto como el del grupo de trabajo. Los

grupos dentro del mismo centro parecen interesar a pocos encuestados. Este es un 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 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 paradógicamente se suelen valorar mejor las que les han supuesto una mayor inversión económica.

Las causas de las ausencias

Algo que suele preocupar a los encargados de la formación del profesor es que éste no participe en las actividades organizadas. En este sentido, descubrir las posibles razones que producen las ausencias parece de capital importancia. La encuesta del Ministerio recoge una serie de justificaciones aducidas por los profesores (según lo que se les ha preguntado) para no asistir a los actos o encuentros que se programan, 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 a la hora de asistir a cursos o a los 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 expresadas por 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 y 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.

El profesor como profesional

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 y el componente básicamente social de la misma, dificultan tanto la posibilidad de establecer una delimitación de sus funciones, como la de lograr su definición laboral. Parecen existir tantas concepciones sobre las funciones del profesor y sus derechos y deberes laborales, que es lo que caracteriza a los distintos trabajos desarrollados en el seno de una sociedad, como sobre el propio término educación.

Como hemos visto en capítulos anteriores, los movimiento de desarrollo del curriculum, llevados a cabo mayoritariamente en Gran Bretaña y los últimos trabajos sobre las «escuelas eficaces» apuntan hacia la consideración del profesor como un «profesional». Las respuestas de los profesores de la encuesta del MEC (1986) y la actitud de algunos participantes en la experimentación de la actual reforma de la enseñanza reflejan también esta concepción .

Sin embargo, considerar al profesor un profesional, tal como se puede ser considerado un abogado, un publicista o un director de orquesta, conlleva su problemática. El concepto de profesión no es neutro, sino que forma parte del funcionamiento mismo de la sociedad que analizamos. Así, parece importante tener en cuenta la utilización que de él se hace y la función que desempeña en las actividades de dicha sociedad (Bercker, 1970).

Caracterización del trabajo profesional

En términos populares 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 ha 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). Tenorth (1988) añade a estos rasgos el hecho de que la ocupación sea de jornada completa, que constituya la mayor fuente de ingresos; que existan visos de vocación, es decir, la dedicación no se orienta solamente al afán de lucro sino que hay expectativas de conducta; y la autonomía, que el profesional esté protegido, como experto, de las objeciones del cliente.

Si hubiésemos de considerar estas características en sentido estricto en el campo de la educación encontraríamos algunas dificultades. De hecho algunos estudios sobre el tema denominan a la profesión de enseñante «semiprofesión» (Lortie, 1963). En España, 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 que un mini-curso de capacitación pedagógica, en el mejor de los casos, pueden optar por la enseñanza. Las cualificaciones de entrada requeridas no son de índole educativa, 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.

El cuerpo de control de admisión tampoco está directamente en manos de los profesores. En la enseñanza pública las normas de entrada al «cuerpo de profesores» las marca la administración, aunque los exámenes de entrada (oposiciones) 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. «No es responsable el que no tiene poder sobre sus actos. El sentido de responsabilidad no puede separarse del sentido de poder [...]. Los profesores no tienen ningún poder dentro de su profesión: por tanto no tienen ninguna responsabilidad» (Ranjard, 1988, p. 65- 69). Se le puede pedir más responsabilidad al que ha de decidir qué ha de hacer y en fun-

ción 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 de la enseñanza en un contexto, 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 heroicas. Y, por la otra, la dependencia de los profesores de la administración, favorece la adopción de posturas y roles burocratizados. La administración es vista como la gran provisora (el hecho de pertenecer «de por vida» a un cuerpo del estado lleva a reivindicaciones de «agravios comparativos») y, a la vez, como el ente 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 construida 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, sin que ello se traduzca en un cambio de actitud.

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 de los profesores sobre este tema.

En sendos estudios llevados a cabo en Baleares, en 1970 y en Cataluña en 1972, se preguntó a profesores de EGB sobre las razones que les habían llevado a elegir la tarea de profesor. Para los enseñantes de Baleares la vocación era el motivo más claro de su opción por la enseñanza, seguido de la necesidad y de la influencia familiar. En Cataluña la vocación también era el primer motivo, seguido de la influencia familiar y la necesidad. Diez años más tarde en Aragón (Ena, 1982) un colectivo de profesores de primaria y secundaria hacía cambiar totalmente esta imagen. La necesidad era la primera razón aducida, seguida por la influencia familiar, el gusto por la enseñanza y, en último lugar, la vocación.

En unos años, la 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 o 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 más como un «mal menor» que 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).

Los profesores que contestaron a la encuesta del Ministerio consideran que su profesión es muy útil socialmente hablando, bastante creativa, pero que está bastante mal remunerada. Tiene bastante libertad de acción y es bastante gratificante, el trabajo es bastante llevadero, aunque no está muy bien considerado socialmente. Las mayores discrepancias se encuentran en los puntos de las opiniones relativas a la «consideración social» y a la «cantidad del trabajo». La diferencia entre las zonas rurales y las urbanas en la consideración de la función del profesor pueden ser enormes. En cuanto a la «cantidad del trabajo» la diferencia de percepción 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 de 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 discurso 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 esté bien remunerado, ni adecuadamente reconocido, parece posibilitar el rol profesional de los enseñantes, el que aparentemente más podría profundizar en los aspectos positivos de las tareas de quienes lo desempeñan, a pesar de los motivos que los llevaron a escogerlo.

Hacia la configuración del profesional de la enseñanza

Tenorth (1988, p. 82), desde una perspectiva sociológica, entiende por «profesionalización el conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesionales logra demostrar su competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia y de imponer un modelo frente a otros profesionales y profesiones concurrentes con la ayuda del Estado; es decir, es capaz, a juicio de éste, de conservar el monopolio y las gratificaciones en orden a una solución de problemas aceptada socialmente». Es evidente, al menos en el contexto español, que hasta el momento no ha existido un proceso de profesionalización en este sentido por parte de los enseñantes. Las asociaciones profesionales de profesores son prácticamente inexistentes y en los países donde existen no tienen, ni de lejos, la fuerza y el prestigio de otras profesiones.

Sin embargo, tal como hemos apuntado, la mayoría de las iniciativas de innovación educativa, que han querido aprender de los fracasos de los cambios curriculares de los años sesenta, apuntan, reivindican e intentan caracterizar la figura del profesor profesional. Esta perspectiva focaliza el tema de la profesionalidad en la calidad y amplitud del trabajo desarrollado por el profesor (en la configuración del «buen profesor»), dejando un tanto al margen los análisis sociológicos sobre la definición profesional. Análisis que, en opinión de Ginsburg et als. (1988), se han venido realizando sobre la base de un modelo de rasgos criticado por poco dinámico, excesivamente determinista, ahistórico, descontextualizado y poco crítico.

Hoyle (1980, p. 49) distingue entre dos tipos de profesionalidad una

de tipo «restringido» y otra de tipo «amplio». «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».

El profesional «amplio», como contrapunto «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».

Para este autor, los enseñantes con estas características pueden ser considerados como buenos profesores. Sin embargo, no existe una definición ampliamente aceptada de lo que caracteriza a un buen profesor, aunque para Stenhouse (1975, p. 69) 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».

Stenhouse (1975, p. 197) se muestra escéptico sobre alguna de las características que Hoyle adjudica al profesional «amplio». Por ejemplo, considera que las teorías educativas han de ser objeto de comprobación experimental y no de compromiso. Además, para él, el 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 esencial 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». En definitiva, la característica crítica de la profesionalidad ampliada sería: «una capacidad para el 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».

Sin embargo, por sugerente que pueda ser esta proposición, no deja de ser una «prescripción» realizada desde fuera del colectivo de los enseñantes. Proposición cuya viabilidad y relevancia ha de ser contrastada a su vez 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.

El desarrollo profesional de los enseñantes

El término «desarrollo profesional» para indicar el proceso de perfeccionamiento de los enseñantes en la planificación y ejecución de las tareas docentes tiene una serie de implicaciones.

En primer lugar, el desarrollo profesional se entiende desde la consideración de que el profesor desempeña las tareas que configuran este tipo de rol: ofrecer un tipo de aprendizaje eficaz, cuidar las relaciones humanas, establecer un compromiso con 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. Sin embargo, no todos los sistemas de formación inicial y de perfeccionamiento apuntan o repercuten en el aumento de la profesionalidad de los enseñantes.

En segundo lugar, hablar de desarrollo profesional 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 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 ha fundamentado la idea de que el aprendizaje es una actividad continua, que no tiene por qué 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. 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.

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 facilitarlo, es una de las aproximaciones menos prescriptivas encontradas sobre este tema. En realidad, esta perspectiva, mas 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 amplíe la comprensión sobre su trabajo.

La ausencia de una teoría (descripción y explicación) sobre el desarrollo profesional del profesor, puede convertir algunas 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 sin explicar ni cómo ni por qué. Algo que sucede a menudo en el ámbito de la educación.

El concepto de Stenhouse del «profesor-investigador» podría también ser descrito como un sistema para lograr el proceso del desarrollo del profesor, aunque el proceso, tal como lo concibe él, no es natural sino aprendido. Sin embargo, 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.

En este sentido, algunos autores como Elliott, Shipman, MacDonald, Simons... sugieren que la evaluación del curriculum 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 mejoras abordables con los recursos disponibles.

TERCERA PARTE

CONFIGURACIÓN DE LA PROPUESTA

CAPÍTULO VI

La evaluación: polisemia de un concepto

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 sobre las suyas propias. Son lo que denominaré «evaluaciones de sentido común». Por su parte, la administración partiendo de datos cuantitativos, recogidos de distintas formas, también emite juicios y toma decisiones. Este tipo de evaluaciones suelen ser de carácter «burocrático». 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, los materiales y medios de enseñanza, hasta la calificación de alumnos, que es la tarea de evaluación por

excelencia del sistema educativo y una de las que presenta mayores controversias. Esta modalidad de valoración es la que denominaré «evaluación de alumnos». Por último, sobre todo desde los año 60 y en el área anglosajona, se ha venido desarrollando 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. Este tipo de evaluación, que en ocasiones se considera como investigación educativa, la denominaré «evaluación científica o académica».

A lo largo de este capítulo 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 en la mejora de su práctica docente y en su propio desarrollo profesional.

De la evaluación de los alumnos a la evaluación del curriculum

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 el profesor ha de valorar el progreso de los alumnos y es obvio que esto 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 la mayor cantidad de información posible y de la mejor calidad acerca del alumno para guiar su decisión de aprobarlo o suspenderlo.

A partir de aquí, si la visión del proceso no quiere ser unilateral, se podría intentar que esta información también sirviese de guía a la toma de decisiones para el alumno, no únicamente en cuanto a seguir o no estudiando, o a volverse a presentar en septiembre, sino en lo que se refiere a su propio proceso intelectual 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 sistema educativo no existe prácticamente tradición de evaluación externa del resultado de la enseñanza, si exceptuamos las estadísticas del «fracaso escolar», contabilizado en por-

centajes de suspensos; algunos estudios sueltos sobre el rendimiento de los alumnos (Marín et als. 1985; Garanto et als., 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 (Álvaro et als., 1987) estudios llevados a cabo en otros países muestran que la mayor aportación de los trabajos de evaluación es su utilidad para aquellos que influyen de una u otra forma en la ejecución del programa. Es obvio que los profesores y los alumnos tienen papeles importantes en la puesta en práctica de los programas escolares. En este sentido, la necesidad y conveniencia de su participación en el proceso de evaluación del curriculum es otra de las razones que fundamentan la formulación de mi propuesta.

En esta línea, si los profesores no sólo quieren cumplir con su función reproductora del sistema y además quieren aprender de su propia práctica, y los investigadores y evaluadores quieren que sus informes sirvan para algo más que para llenar los estantes de las instituciones que financian su trabajo o para publicar libros de texto para los alumnos de la univerisidad, 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, evaluador o investigador externo, que proporcionase a los profesores el bagaje teórico-metodológico necesario para la creación y 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 se seguirá constatando en los capítulos que restan, ni es fácil de llevar a la práctica, ni excluye otras prácticas de evaluación del curriculum y de formación del profesorado, sino que las complementa y amplía.

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 delimitación como campo de estudio y aplicación. No sólo porque existen varias perspectivas de evaluación, 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 y esto ha propiciado una serie de concepciones sobre el proceso de enseñanza y ha generado unas determinadas formas de conceptualizar los resultados de la misma.

En la propia esencia del sistema educativo, en su faceta más clara de reproducción social, se encuentran la valoración y clasificación de las personas tras exámenes más o menos rigurosos y de muy distintos tipos,

que les permite acceder o no a determinados ciclos del propio sistema y 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 un elemento fundamental que caracteriza a los sistemas educativos cuyo contenido se basa en el adiestramiento técnico-especializado y cuyo control es racional-burocrático. En el Estado español, el sistema de exámenes no sólo está profundamente instalado en el ámbito de la enseñanza, 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, ya que «aprender a pasarlos» puede que sea una de las mejores maneras de preparar a los alumnos «para la vida».

De esta manera, no puede sorprender que la evaluación del curriculum, incluso la del propio sistema educativo, se superponga a veces y confunda con la evaluación de los alumnos. Y se considere que éstos, el curriculum y el sistema funcionan si los alumnos «aprueban». El poder de esta concepción es tan fuerte y está tan profundamente arraigada que, a pesar de todas las críticas desarrolladas en torno al sistema de exámenes, como veremos más adelante, la valía intelectual e incluso profesional de las personas sigue estando mediatizada por su habilidad (o sus ganas) para responder a un examen.

Aspectos del curriculum relacionados con la evaluación

Tal como hemos visto al tratar la problemática de la concepción del curriculum, el hecho de que éste, en su acepción aplicada, no sea algo estático y homogéneo, que pueda ser articulado de muy disitintas formas, que pueda ser interpretado y caracterizado por cada centro y 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 que es posible evaluar un determinado curriculum. Es decir, de pronunciarse sobre el valor del mismo.

Los principios de selección, articulación y evaluación de 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 susceptible de ser evaluado es 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 ser el caso de los sistemas educativos centralizados como el nuestro. El tercer aspecto evaluable es 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 puede ser la disposición particular que le imprime cada profesor en la organización de su actividad docente, su interacción con los alumnos y la evalución 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 equiparable 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 el *por qué*, siendo ésta una de las cuestiones clave en la configuración de la evaluación como investigación educativa.

Pero en la práctica, se exige que el profesor «dé una nota al alumno» y en esta nota no se especifica: a) si el curriculum que experimentó fue el mejor de los posibles para él; b) en qué condiciones se desarrolló; c) qué papel jugaron la adminitración en proporcionar o no la infraestuctura necesaria; d) el centro en organizar un clima de aprendizaje positivo; e) 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 y las 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.

En este sentido, la evaluación del curriculum no se puede confundir con la calificación del alumno. Sin embargo, en un sistema escolar jerarquizado y tendente a la obtención de títulos, con una visión relativamente estática de la enseñanza, es harto difícil que la evaluación del curriculum, como base para la mejora profesional de los enseñantes y para la toma de conciencia de la responsabilidad que tiene 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 actividad de la evaluación puede adoptar distintas perspectivas según se sitúe en: la planificación, la difusión, el proceso de puesta en práctica y en los resultados. Puede plantearse con finalidades muy diferentes, por ejemplo, para constatar la viabilidad de un tipo de curriculum, la efectividad de la Escuela, la competencia de los profesores, los logros de los alumnos. Y estas finalidades pueden servir a intereses muy distintos, tales como la búsqueda de rentabilidad política, la defensa o el ataque a un determinado modelo, la mejora de la práctica profesional,

la información sobre el desarrollo de los alumnos. También puede ser llevada a cabo por un evaluador o investigador externo a la institución, por personas de la misma institución, por otros agentes sociales, por el/los propio/s profesor/res o por un equipo mixto. Por último su forma definitiva también depende de la opción paradigmática de los que llevan a cabo la evaluación (ver figura 1).

Cuando una administración educativa propone un cambio en algún ciclo del sistema educativo, que supone una remodelación del curriculum, la evaluación de este proceso puede situarse en cualquiera de los ámbitos de decisión y desarrollo implicados en él. De hecho si fuese posible (cosa que parece harto improbable) aprender de los errores, propios y ajenos, quizás pudiera lograrse una mejora paulatina y visible del sistema educativo. En esta línea la evaluación podría situarse en:

1) **El diseño de la política educativa.** En este punto la evaluación, además de posibilitar un contraste crítico y situacional, podría centrarse en evidenciar el grado de coherencia, por ejemplo, entre el discurso educativo de la administración y su práctica explicitada en las realizaciones políticas y en las decisiones tomadas en la planificación de la enseñanza.

2) **La gestión del cambio.** Este elemento se halla estrechamente relacionado con la política educativa. Aquí los aspectos a dilucidar podrían ser el valor educativo del cambio en sí mismo, las facetas innovadoras con respecto a la realidad de los centros y el grado de previsión de las necesidades y de provisión de recursos humanos y materiales que implica.

3) **Traspaso a los profesores.** La implicación y el grado de participación de los profesores es uno de los elementos claves para la evaluación de este aspecto. También lo son la calidad y la eficacia de los canales de comunicación utilizados, el acceso a la información y el sistema de formación requerido o la formación suministrada. Además de la calidad y la cantidad de recursos disponibles. El tipo y la calidad de apoyo proporcionado a los profesores en los centros y los aspectos relacionados con la devolución y el control.

4) **Ejecución en un determinado contexto.** En este punto la evaluación podría girar en torno al análisis crítico de la calidad educativa de la programación de las actividades de aprendizaje, de los recursos utilizados. Así como dilucidar el sentido de la interacción profesor-alumnos, alumnos-alumnos, alumnos-entorno, promovida por la acción curricular etc.

5) **Logros y avances realizados por los alumnos.** Analizando y valorando lo que han aprendido y cómo lo han aprendido.

Figura 1: Factores susceptibles de informar la perspectiva de evaluación

6) **Logros y avances realizados por los profesores.** Valorando cómo ha repercutido la innovación en los aspectos profesionales y personales referidos a su trabajo.

7) **Logros y avances realizados por el centro.** Calibrando los cambios experimentados en el centro como resultado de la innovación.

8) **Viabilidad del proyecto.** En este punto se trataría de detectar los factores internos o externos que constriñen el desarrollo del curriculum en el centro y que configuran los criterios de validez.

Una evaluación educativa no tiene por qué abarcar todos los aspectos del proceso explicitados, puede centrarse en un problema determinado, estudiarlo a fondo y dejar indicados los posibles factores implicados. En el campo de la educación unos problemas conducen a otros y no hay que perder esto de vista para no adoptar posturas reduccionistas. Sin embargo, un exceso de información puede llegar a crear tantos problemas como su falta u originar una superposición, sin que se llegue a formular hipótesis sobre su eventual interconexión.

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 escolar. El primero se refiere al pronunciamiento de un juicio sobre el valor del propio programa. El segundo a su aportación para ayudar a los que toman las decisiones y son responsables de decidir una política educativa. El tercero se configura como 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 y aprendizaje valiosas para alumnos y profesores (Stenhouse, 1975). El valor de un programa se puede establecer mediante criterios intrínsecos (Popham, 1975; Scriven, 1967) los cuales se originan a partir de la comprobación de sus resultados en función de sus objetivos, o de la calidad de los procesos que origina, lo que permite fundamentar los criterios para interpretar y traducir juicios sobre su valor.

En cuanto al programa en sí, las pautas para determinar su valor vienen señaladas 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 las me-

tas de un programa como válidas a priori, por el contrario, una parte importante de la evaluación puede ser el establecimiento de su propio valor. Gowin (Gowin y Green, 1980), propone cinco cuestiones para responder al tema de los valores al definir la evaluación:

1) ¿Es ésto 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 profundidad en el contexto en el que opera el programa en su planificación y ejecución. La evaluación a priori es 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 amplíen o minimicen su valor. Por otra parte, no sólo ha de ser el diseñador o el evaluador del programa o del 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 es el de proporcionar información para la toma de decisiones. Pero 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. La existencia de la separación entre el que hace la valoración y el que lleva a cabo la toma de 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 tenue 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, p. 2) a concebir la evaluación como «el proceso de determinar el tipo de decisiones que se han de tomar,

seleccionar, coleccionar y analizar estas decisiones; y proporcionar esta información a las personas que estén en posición de tomarlas». Y a Patton (1978, p. 26) 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». Y a Stufflebeam y Webster (1980, p. 6) a entenderla como «un estudio que ha sido diseñado y conducido para ayudar a alguna audiencia a juzgar y mejorar el valor de algún objeto educativo».

Estas concepciones se sitúan en una perspectiva abiertamente «gerencial» (Stenhouse, 1986), con toda la problemática que ello comporta en el caso de la educación, en el que la adopción de una medida desde la 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 desarollo del curriculum y de la profesionalidad del docente, con el fin de generar y comunicar comprensiones que sean útiles sobre la innovación, en el sentido de ampliar la capacidad de todos y cada uno de los participantes para utilizar ésta como un recurso crítico de búsqueda de mejoras educativas.

El tercer propósito de la evaluación es político. Gowin & Green (1980), Cronbach et als. (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 de la evaluación sería fatal.

En esta línea Hill (1980, p. 76) comentando las lecciones aprendidas de los estudios sobre educación compensatoria del National Institute for Education concluía que «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».

Estas tres funciones de la evaluación de programas se entienden sobre todo dentro de un clima de democracia y en un contexto en el que se conciba el curriculum como un elemento susceptible de deliberación crítica, condiciones un tanto alejadas de las que hemos vivido aquí hasta hace pocos años. 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 cu-

rricular (siempre dentro del gran armazón legislado por la administración) y de que se empiecen a llevar a cabo programas de educación paralelos o complementarios a la propia enseñanza escolar, 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 y atender a su desarrollo profesional y al avance de los alumnos o como una forma de «defender» la experiencia; bien por la administración u otras agencias sociales que quieran generar conocimiento en torno a ellas para ampliarlas o para hacerlas desaparecer.

Antecedentes y evolución de los estudios de evaluación del curriculum

La explosión de estudios referidos a la evaluación del curriculum o de programas educativos que tuvo lugar en los EE.UU, al 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 la responsabilización de los centros y de 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 EE.UU aunque, como luego veremos, posteriormente abrió caminos diferentes. En otros países europeos, como Francia y España con una tradición de educación formal altamente centralizada, poco dada a la deliberación, el tema de la evaluación, si se exceptúa la de los alumnos, no ha tenido demasiado impacto. En nuestro país, los pocos estudios realizados han estado muy influenciados por los primeros modelos americanos.

En los EE.UU, la obra de Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, fue, y en algunos aspectos sigue siendo, la biblia de los evaluadores del curriculum que han venido considerando el modelo pretests/post-tests como el único posible y el éxito del curriculum en función de las adquisiciones observables de los alumnos. Para Tyler (1949, p. 105) «el proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido realmente al-

canzados por el programa del curriculum y la instrución [...]. 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».

A pesar de que Tyler tenía una idea bastante amplia de los objetivos de conducta y de haber estipulado que algunos objetivos, como aquelllos referidos a la adaptación social, era más conveniente evaluarlos mediante la observación de los alumnos en las condiciones que implican relaciones sociales, sus propuestas fueron utilizadas a veces de manera reduccionista por los defensores del curriculum como sistema tecnológico de producción y por los investigadores encuadrados en la investigación de tipo proceso-producto.

Caracterización de los estudios experimentales

Los trabajos de evaluación situados en la perspectiva racionalista (cuadro 4) se fundamentan en la corriente filosófica positivista, siendo la Psicología su base disciplinar. Su principio metodológico 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 de «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 y 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 responder a las pruebas o los cuestionarios o a ser objeto paciente de observación, su opinión, sus expectativas, su conocimiento tácito sobre los fenómenos no suelen ser tenidos 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 en la evaluación objetiva, por lo que considera el método hipotético-deductivo como el más conveniente para aducir el 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. Las exigencias propias de la metodología experimen-

PARADIGMA	Metodología tradicional:	Ecléctica:	Holística descriptiva:	PARADIGMA
	Investigación lógico-deductiva. Diseños fuertes de investigación. Busca el establecimiento de relaciones entre el programa y los resultados.	Diseños experimentales que permiten relaciones causales con métodos que describen el proceso de ejecución del programa y las variables contextuales que lo afectan. Causalidad múltiple o generación de explicaciones plausibles de la realidad.	Superación del diseño experimental por inapropiado para entender programas de tipo social y su efecto sobre los participantes. Los datos se obtienen mediante descripciones en profundidad del programa en el contexto y mediante el testimonio personal de los participantes. Requiere la negociación.	
RACIONALISTA	Análisis de sistemas. Objetivos de comportamiento. Toma de decisiones. El evaluador es independiente. Las presiones políticas se ignoran o controlan. El informe dirá si el programa «va o no va».	Sin referencia a objetivos transición. El evaluador es un colaborador. Se acomoda a las presiones políticas. Da interpretaciones y recomendaciones para mejorarlo.	Iluminativa. Responsiva. Estudio de caso. Autoevaluación. Profesional. El evaluador interactúa. Describe las presiones políticas. Presenta un retrato holístico del programa en acción.	NATURALISTA

Cuadro 4: Posiciones paradigmáticas de la evaluación de programas.

tal: 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, dado que los alumnos están expuestos a otras muchas fuentes de aprendizaje fuera de los centros de enseñanza). Los aspectos imprevistos se suelen ignorar, 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 condicinada por la búsqueda de información cuantitativa y por los instrumentos de observación. La estructura pre-test post-test exige que el curriculum permanezca estable durante el período de tiempo que dura la investigación, impidiendo la introducción de cambios que el profesor (o los alumnos) puedan considerar importantes. En este sentido, 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, sobre todo en cuanto a la posibilidad de desvelar los por qués de las situaciones creadas, para propiciar la intervención. Puede ser un instrumento de evaluación burocrática pero difícilmente profesional.

La concepción de los objetivos de conducta o de la medida de habilidades, actitudes o aptitudes, 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 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, sino también lo que ella misma se propone. El mismo Popham (1972, p. 57) ardiente defensor de la medida objetiva de la consecución de los objetivos de conducta reconoce que «no podemos estar satisfechos con la aproximación tradicional a los tests en la que hemos vivido durante años».

En torno a este tema House (1980) y Haney (1977) trazan su amarga historia de la evaluación del programa Follow Through. 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. 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 aunque aplique con todo rigor el método científico 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 educativa.

Sin embargo, esta perspectiva de evaluación, agrupada bajo diferentes denominaciones: «modelo experimental», «esquema tecnológico», «enfoque sistémico», «pedagogía por objetivos», «evaluación objetiva», ha tenido y sigue teniendo una fuerza preponderante (Pérez Gómez, 1983b) y por su ubicación en el paradigma racionalista-positivista ha sido considerada el único modelo «científico de evaluación». Esto ha llevado a autores como Hemphil (1969), Worthen y Sanders (1973) y Pophan (1975) 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) la replicabilidad del estudio; (e) la especificación de los datos a ser recogidos; (f) la aleatoriedad; (g) las leyes vs. descripción; (h) la autonomía de investigación; (i) los criterios para juzgar la actividad; (j) la base disciplinar; (k) la formación de los evaluadores. Distinción que queda minimizada si la evaluación se sitúa, tal como hemos argumentado en la primera parte, en el paradigma naturalista.

Las limitaciones de este modelo, unido a su incapacidad para aportar información sobre la mejora de los programas y la toma de decisiones, ha llevado 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 curriculum, sugiriendo que la evaluación habría de servir para:

a) Mejorar el curso: decidiendo qué materiales de instrucción y qué métodos son satisfactorios y cuándo es necesario cambiar.
b) 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.
c) Guiar las regulaciones administrativas: juzgando lo bueno que es el sistema educativo, lo buenos que son los profesores, etc.

Esta aportación puso las bases para la construción de un puente entre investigación y práctica y para los estudios de evaluación del curriculum 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 de tomar decisiones inmediatas y adecuadas.

Los estudios ecléctico y holístico-decriptivo

Actualmente existen numerosos modelos para abordar la evaluación de un curriculum que pueden situarse a lo largo de una línea delimitada entre el paradigma naturalista y el racionalista cuya continuidad viene marcada por los estudios de tipo «ecléctico». Este tipo de evaluaciones son las que utilizan, según las necesidades del proyecto, elementos de ambos enfoques. «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 als., 1980, p. 233).

Los eclécticos participan de las características de los experimentalistas y los holístico-descriptivos. Sus bases filosóficas son 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 aumentar la búsqueda de relaciones causales entre los procesos y los datos del contexto. Las variables pueden ser operacionalizadas, pero se tienen en cuenta las que emergen del propio proceso. La comparación entre grupo control y grupo experimental sólo se hace si las circunstancias lo permiten. Tienen en cuenta las presiones externas que son adaptadas al diseño. El evaluador se sitúa en una posición colaborativa con los ejecutores del curriculum, cuyo papel en el proceso de la evaluación puede ser totalmente pasivo, como en la aproximación experimental, o interactiva, como en la descriptivo-holística. El objetivo del informe de evaluación es realizar recomendaciones para la mejora del programa.

Los estudios holístico-descriptivo se asientan en una perspectiva filosófica fenomenológica. La Sociología y la Antropología, además de la Psicología, son parte importante de su bagaje disciplinar. La etnografía, el estudio de casos, la observación participativa y la triangulación son las bases metodológicas que permiten describir un programa de forma holística y desde la perspectiva de los participantes. La consideración de las situaciones como singulares e idiosincrásicas hacen innecesaria la presencia del grupo control y el experimental. Las variables no son operacionalizadas y controladas previamente sino que emergen en el proceso de la evaluación. Las presiones externas e internas se describen. Los que llevan el programa a la práctica pueden desempeñar distintos papeles durante la evaluación y, siempre que es posible éstos se negocian, así como el del evaluador, que se sitúa en una posición interactiva, lo que posibilita la toma de decisiones a medida que se desvelan los aspectos mejora-

bles del programa. El informe de evaluación tiene por objeto presentar un retrato holístico del programa en proceso.

Desde estas posiciones, la objetividad de la ciencia y de la evaluación se consideran siempre relativas, por lo que su búsqueda no es un objetivo fundamental ni prioritario. Las situaciones socialmente construidas tienen significados muy diferentes para cada participante, así, su estudio requiere tomar en consideración las diferentes posiciones, opiniones e ideologías que informan la interpretación que los individuos hacen de los hechos, de los objetivos, así como de su reacción en los intercambios. El evaluador, como individuo, tampoco es neutral y así se reconoce y asume. Los valores involucrados en la educación y en la evaluación son reconocidos, despojándola de su carácter tecnológico. Los efectos secundarios o a largo plazo se consideran tanto o más importantes que los inmediatos o planificados.

La configuración de esta línea de trabajo tomó un importante impulso en el año 1972, cuando MacDonald y Parlett convocaron, en Cambridge, una reunión de evaluadores, a la que asistieron catorce personas, entre ellos tres americanos (Stake, Atkin y Smith) y un sueco (Wallin). Estuvieron representados el Department of Education and Science, la Fundación Nuffield, el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) y la OCDE. Los participantes escribieron un manifiesto que refleja la actitud de los nuevos evaluadores, que se sitúan claramente, como hemos visto, en el paradigma naturalista. Los puntos más importantes del mismo son:

> 1. Los esfuerzos realizados en el pasado para evaluar las prácticas educativas no han servido adecuadamente en conjunto a las necesidades de los que precisan pruebas acerca de los efectos de dichas prácticas debido a:
>
> a) La atención inadecuada a los procesos educativos, incluyendo los que se refieren al medio y al aprendizaje;
> b) la atención excesiva a los cambios en el comportamiento de los estudiantes medibles psicométricamente (que representan hasta cierto punto los resultados de la práctica, pero que constituyen una simplificación excesiva, inductora al error, de los complejos cambios que tienen lugar en los estudiantes;
> c) la existencia de un clima de investigación educativa que gratifica la exactitud en las mediciones y la generalidad de la teoría, pero que pasa por alto la inadecuación entre los problemas escolares y los temas de investigación y tolera una comunicación ineficaz entre los investigadores y los que no pertenecen a su comunidad.

2. Los esfuerzos futuros para evaluar dichas prácticas han de ser diseñados para poder:

a) responder a las necesidades y perspectivas de diferentes receptores;
b) esclarecer los complejos procesos organizativos, de enseñanza y aprendizaje, que están en juego;
c) poseer importancia respecto a las próximas decisiones públicas y profesionales;
d) informar en un lenguaje que resulte accesible a sus receptores.

3. Recomiendan más específicamente que, de manera creciente:

a) se utilicen datos de observación, cuidadosamente validados (en ocasiones sustituyendo a datos procedentes de cuestionarios y tests);
b) la evaluación diseñada para que resulte lo suficientemente flexible como para permitir responder a acontecimientos no anticipados (enfoque progresivo y no diseño preordenado) y que
c) las actidudes respecto a los valores, por parte del evaluador, ya estén resaltadas o minimizadas por el diseño, queden puestas de manifiesto claramente ante los patrocinadores y las audiencias de la evaluación..

4. Sin haber llegado al consenso sobre las cuestiones en sí, hubo acuerdo en que los que diseñan estudios de evaluación han de prestar seria atención a cuestiones como las siguientes:

a) los papeles, en ocasiones conflictivos entre sí, de un mismo evaluador como experto, científico, guía y profesor que adopta decisiones, por una parte, y como especialista técnico, empleado y servidor de los que toman decisiones;
b) el grado en que el evaluador, sus patrocinadores y sus sujetos han de especificar de antemano los límites del estudio, la comunicación de hallazgos y aquellas materias que puedan ser más tarde objeto de controversia;
c) las ventajas e inconvenientes de intervenir en prácticas educativas con el fin de recoger datos o de controlar la variabilidad de ciertos rasgos, a fin de incrementar la posibilidad de generalización de los hallazgos;
d) la complejidad de las decisiones educativas que, por regla general, tienen implicaciones políticas, sociales y económicas y la responsabilidad que el evaluador pueda o no tener en cuanto a explorar tales implicaciones;

e) hasta qué punto el evaluador ha de interpretar sus observaciones, en lugar de dejar que las interpreten los diversos receptores.

Se reconoció que diferentes diseños de evaluación sirven para distintos propósitos y que incluso para un único programa educativo se pueden utilizar muchos diseños diferentes. (MacDonald y Parlett, 1973, pp. 79-80).

El *Humanities Curriculum Project* de Stenhouse, rompió definitivamente con la tradición del modelo de investigación, desarrollo y difusión (IDD), constituyéndose en pionero de nuevas aproximaciones al desarrollo del curriculum en los centros y a la evaluación. El principal foco de atención tenía que ser el profesor y su clase, los materiales sólo podían ejercer el rol subsidiario de apoyar el proceso pedagógico. Una parte importante de la atención del equipo se dedicó a la exploración de una forma particular de enseñar y aprender, basada en la discusión guiada por un conjunto de materiales bajo la «presidencia neutral» del profesor. La propuesta de cada profesor tenía que llenar de sentido en la interacción con sus alumnos. Desde esta perspectiva, la mayor preocupación del evaluador sería dilucidar sobre la calidad de los procesos educativos y la audiencia más importante, los participantes en los mismos en distintos contextos y los que potencialmente adoptarían los nuevos esquemas curriculares (MacDonald, 1971; 1973). Pero la propuesta de Stenhouse iba más allá. Incluía la necesidad que los profesores analizasen sus propias actuaciones profesionales como forma de entender la innovación que estaban llevando a cabo y de profundizar en su comprensión de las complejas situaciones de enseñanza aprendizaje, lo que llevaba implícito una forma diferente de evaluar los logros de los alumnos y su participación en la innovación.

Otros proyectos de desarrollo del curriculum aparecidos en esta época, que utilizaron para abordar la problemática de su puesta en marcha la metodología de la investigación en la acción como el Ford Teaching Project (1974) o el TIQL (Interación alumno-profesor y la calidad del aprendizaje) (Ebbutt y Elliott, 1985) llevaron a proporcionar a los profesores esquemas de trabajo para facilitar la autoevaluación de su propia tarea en el contexto donde ésta se estaba llevando a cabo (Elliott, 1981a; 1983; Holly, 1983).

Todas estas propuestas de desarrollo del curriculum e investigación requerían una autonomía profesional importante para los profesores. Así, se llevó a considerar que, como otros profesionales, sobre todo del mundo del arte, los profesores podían aprender y aumentar su criterio sobre temas educativos revisando su práctica y tomando decisiones profesionales sobre ella. En este sentido Stenhouse (1984, p. 72) llega a propo-

ner que «el artista es el investigador *par excellence*. Mucho más ahora que prominentes científicos argumentan que, mientras la consolidación de la rutina en la ciencia se puede conseguir siguiendo el método científico convencional, la gran ruptura muestra realmente que la ciencia es un arte. Soy escéptico sobre eso, pero tengo claro que todo arte se basa en la investigación y la finalidad de la investigación del artista es mejorar la verdad de su actuación. Los libros de apuntes de Leonardo, Nureyev trabajando con una compañera en un nuevo ballet, [...] todos están involucrados en el estudio, en la investigación y en el desarrollo de su propio trabajo. Y este desarrollo aunque requiere mejorar la técnica, no es por ella misma: es por la expresión de una verdad en una actuación que tiene como reto la crítica en esos términos». La metáfora no deja de ser evocadora y hay en ella un alto nivel de expectativa sobre el profesor, algo que a veces se echa en falta entre los académicos y los representantes de la administración, pero las diferencias entre las situaciones que describe son demasiado abrumadoras. Sólo la cuestión nada trivial de la remuneración del artista (consagrado, como los que él nombra) y el profesor o el reconocimiento social (que van muy unidos) hace inviable la comparación. Todo ello sin dejar de reconocer que el plantearse el trabajo como un descubrimiento proporciona satisfaciones profesionales y conocimiento, siendo éstas dos de las razones importantes de la propuesta acotada por este trabajo.

Aproximaciones a la evaluación de la enseñanza desde la Ley General de Educación

En nuestro contexto, la restringida divulgación de los informes de estudios, evaluaciones e investigaciones en el ámbito de la enseñanza, dificulta y limita la visión de conjunto sobre el panorama de la evaluación en el Estado español. Marín et als. (1985), intentaron una recopilación exhaustiva de la investigación empírica sobre el rendimiento en España en la década 1975-1985. Para para ello recogieron Tesis Doctorales, Tesis de Licenciatura, presentadas en distintas universidades; datos correspondientes a doce títulos de revistas educativas de nuestro país; de ponencias e investigaciones presentadas a congresos; de los planes de Investigación de la red INCIE-ICE y de otros planes de investigación de diversas comunidades autónomas.

De los 134 estudios recopilados la mitad son tesis o tesinas y la otra mitad investigaciones o estudios de diverso tipo. Casi la mitad de los trabajos se dedican a estudiar la influencia las variables personales en el rendimiento. Los estudios suelen ser descriptivos o predictivos y utilizan como predictores variables personales. En general se proponen observar

la variabilidad del rendimiento, utilizando como criterio de las «calificaciones» escolares, a partir de la variabilidad de los predictores, medidos por medio de tests de inteligencia general, aptitudes y personalidad.

Una quinta parte de los estudios se dedican a llevar a cabo descripciones en general del rendimiento, desglosados en cuatro núcleos temáticos. En el primero la descripción se limita a las características organizativas o ambientales del centro y al rendimiento de los alumnos utilizando como baremos las «calificaciones». El segundo está dedicado al fracaso escolar, considerando la faceta adaptativa del alumno o las materias formales que se imparten. El principal indicador del fracaso escolar considerado son también las calificaciones. El tercero trata de la temática de la evaluación, se describe la influencia de los diferentes métodos de evaluación o la disparidad de los criterios evaluativos en el rendimiento. En el cuarto, se estudian las causas de mayor rendimiento de las niñas que de los niños de 5° a 8°, analizando variables actitudinales, de hábitos de estudio, métodos de trabajo y personalidad.

El resto de las investigaciones, repartidas en tres bloques que contienen aproximadamente el mismo número de estudios, se centran, el primero, en la comprobación de la eficacia de diferentes métodos o medios didácticos para mejorar el rendimiento de los alumnos. Todos ellos desde una perspectiva tecnológica de la ensenañanza. El segundo, en el análisis de las dificultades o en explicar los factores que las originan, mediante estudios predictivos (basados en las variables personales del alumno) o viendo la eficacia de diferentes métodos de enseñanza. Las pruebas de distinta naturaleza son la base metodológica por excelencia. Y, el tercero, en la elaboración o adaptación de pruebas de rendimiento sobre todo en el área del lenguaje. También hay pruebas de diagnóstico o rendimiento para Matemáticas, Física, Química y Ciencias Naturales o para evaluar una metodología didáctica. Se presentan estudios descriptivos del rendimiento en función de la clase social la tipología escolar o el coeficiente intelectual.

Prácticamente todos los trabajos surgen o giran en torno al «fantasma del fracaso escolar», pero curiosamente, y esto puede ser una pista para vislumbrar por dónde se articulan las teorías implícitas de los que llevaron a cabo los estudios y creo que coinciden ampliamente con las de los profesores, el bloque más numeroso de estudios se centra en las «variables personales del alumno», ya que se supone que es el que «falla». Las que se refieren a los métodos didácticos siguen el modelo proceso-producto. En general, desde estos trabajos parece difícil informar las decisiones de los profesores y de los mismos alumnos, el peso que tiene la consideración de las calificaciones escolares es una desventaja importante, ya que la forma utilizada para la evaluación determina, en gran parte, el propio rendimiento del alumno, con lo que se crea un bucle infinito.

Dos estudios realizados sobre el rendimiento de los alumos de BUP y COU (Vidal 1984) utilizaron también como criterios básicos las notas de los alumnos, pero tuvieron en cuenta los objetivos propuestos por los profesores en las programaciones. En ambos se concluye que existe una disparidad entre los objetivos y la evaluación y proponen un diseño más riguroso de la enseñanza y la evaluación mediante la explicitación exhaustiva de los objetivos. El modelo proceso-producto y la visión tecnológica de la enseñanza están también en la base de estos trabajos. En este sentido, la preocupación por el tratamiento estadístico del análisis del rendimiento de los alumnos es patente en el panorama académico (Garanto et als., 1985; Loscos, 1985; Mateo, 1985; Rodríguez, 1985).

Una preocupación también surgida desde la promulgación de la LGE, aunque relativamente poco desarrollada, es la de la evaluación de los centros (Escudero, 1980; Darder y López, 1985). Darder y López han elaborado un cuestionario con con el que intentan: (a) acotar un lenguaje común cercano a los profesores para que las valoraciones y opiniones se hagan sobre las mismas realidades; (b) recoger cuestiones significativas y que reflejen la realidad dentro de la tarea profesional; (c) aportar un instrumento abarcable y útil básicamente para los profesores para llevar a cabo el análisis del funcionamiento del centro. Las funciones que cumple el cuestionario son de dos tipos. La primera se refiere al centro como organismo educativo, intentando detectar los puntos débiles o considerados como de funcionamiento inadecuado e indicar y sugerir caminos de solución para el replanteamiento del centro. En cuanto a los profesores persigue favorecer la comprensión y la profundización en la propia tarea, en ella misma y como parte de un conjunto, así como la reflexión conjunta sobre los resultados globales del centro.

En un estudio llevado a cabo por los autores que diseñaron el cuestionario, la mayoría de los profesores que contestaron consideraban que el funcionamiento de su centro no estaba orientado por un proyecto común y se basaba fundamentalmente en criterios individuales o en todo caso en acuerdos no institucionales ni continuados entre profesores del centro. La constatación de esta realidad en un centro, llevada a cabo por todos o por un grupo de profesores, podría ser un buen punto de partida para la evaluación del curriculum en el centro desde un enfoque amplio, tal como se verá en el siguiente capítulo.

La evaluación de la reforma de las enseñanzas

Un equipo de investigadores adscritos al CIDE ha llevado a cabo un estudio de evaluación externa de la reforma del primer ciclo de las enseñanzas medias. El objetivo del trabajo era «ver si después de un año de

experiencia los alumnos experimentales obtienen mejores, peores o iguales resultados en rendimiento, aptitudes, expectativas académico-profesionales, actitudes cívico-sociales y reacciones emocionales ante el estudio que los alumnos control» (Álvaro et als. 1987, p. 13). El objetivo general se desglosaba en tres parciales: (a) comparación del grupo experimental y los grupos de control en el pretest; (b) comparación de los grupos en el primer postest; (c) estudio de la evolución de los grupos, comparando el pretest y el postest. El diseño utilizado «podría catalogarse de cuasi-experimental», con medidas sucesivas, un pretest y varios postest.

La muestra estaba constituida por 26.000 alumnos de todo el Estado español que cursaban 1°-2° de BUP (grupo control) o primer ciclo de enseñanzas medias (grupo experimental) se les pasó un conjunto de 19 pruebas, que supuestamente cubrían todo el espectro del curriculum. Las variables utilizadas han sido divididas en dos criterios: campo de pertenencia y función desempeñada en el estudio. Para el primer criterio se ha tenido en cuenta: el rendimiento, según las calificaciones escolares, medido con pruebas objetivas; aptitudes (factor verbal, razonamiento abstracto, aptitud numérica, razonamiento mecánico, aptitud espacial); actitudes (cívico-sociales, reacciones emocionales ante el estudio; personales (historia escolar); familiares; contextuales (clase de centro, tipo, población, autonomía); didácticas.

El estudio tiene todas las ventajas e inconvenientes que hemos señalado para los estudios de tipo experimental. Sin minimizar la aportación que pueda representar para un panorama educativo tan necesitado de investigación como el nuestro, habría que plantear una serie de interrogantes que podrían servir para generar nuevas investigaciones.

El trabajo no informa de la relación de las pruebas con la experimentación del curriculum. Es decir, de la congruencia entre el tipo de tareas requeridas para la resolución de las pruebas y el tipo de trabajo escolar llevado a cabo. De esta otra forma ¿cómo es posible saber si la conducta de los alumnos en los tests es debida a su experiencia curricular o a cualquier otra circunstancia como la de copiar de un compañero, haber visto un programa de T.V. o recibir clases particulares?. No se sabe en qué condiciones fueron hechas las pruebas, cuál era la situación de los alumnos, su habituación a este tipo de tareas, etc.

También sería importante conocer la actitud de los alumnos y de los profesores hacia este tipo de evaluación, el valor que le dan y cómo repercute en la mejora de su práctica. Porque, además de para poder tener una idea general de la habilidad de los alumnos para contestar a 19 pruebas ¿qué utilidad puede tener para los profesores? Dado que no hay ninguna mención a la actividad desempeñada por éstos en la puesta en práctica del curriculum ¿en qué se van a poder basar para intentar mejorar su práctica?

Finalmente, dado que este estudio sigue el modelo del NAEP (National Assessment Educational Progress-Evaluación nacional del progreso educativo) se le pueden atribuir las mismas ventajas e inconvenientes que a éste. «La evidencia de que los tests ayudan a los profesores es mínima; sin embargo este triste hecho no debe sorprender a mucha gente. Lo que es más sorprendente, cuando se considera lo que los defensores de los tests tienen que decir sobre el tema, es la falta de ideas sobre cómo tal información ha podido alguna vez ayudar a las escuelas». (MacCormick y James, 1983, p. 82)

La panorámica dibujada sobre el campo de la evaluación del curriculum en el Estado español sugiere que los estudios que no se queden en el análisis estadístico de las variables referidas al alumno y se centren en los problemas encontrados por el profesor para llevar a cabo su tarea de innovación o cambio, que puedan, a su vez, crear la base de una evaluación más adecuada de los alumnos, están todavía por hacer. La vía de la evaluación de centros, a pesar de su poca implantación y su carácter a menudo prescriptivo, se perfila como una visión más posibilitadora de la evaluación del curriculum desde una perspectiva naturalista que los estudios estadísticos sobre el rendimiento de los alumnos.

Hasta aquí me he referido a la evaluación del curriculum en el sentido de evaluación de programas, lo que constituiría la visión académica del tema. En los apartados siguientes, debido a que en los ambientes escolares la evaluación hasta ahora se ha focalizado prácticamente en el alumno, me referiré al talante de la legislación al respecto, lo que constituye el enfoque oficial de la misma, y a su concretización en los centros, que constituye el enfoque práctico.

Aproximación a la legislación, recomendaciones sobre la evaluación.

La promulgación de la Ley General de Educación de 1970 puso un énfasis importante en el tema de la evaluación de los alumnos. Como innovación legislativa importante la letra de la ley se despega claramente de los aspectos considerados como mera comprobación del rendimiento de los alumnos, para situarse en una consideración más global de la evaluación del curriculum.

Así, en su primer redactado le dedica dos artículos al tema.

> «En la valoración del rendimiento de los alumnos se conjugarán las exigencias del nivel formativo e instructivo propio de cada curso o nivel educativo con un sistema de pruebas que tenderá a la apreciación de todos los aspectos de la formación del alumno y de su capacidad para el aprendizaje posterior.
>
> De cada alumno habrá constancia escrita, con carácter reservado,

de cuantos datos y observaciones sobre su nivel mental, aptitudes... para su educación orientación...

La calificación final de cada curso se obtendrá fundamentalmente sobre la base de las verificaciones del aprovechamiento realizadas a lo largo del año escolar (Art. 11 de la LGE).

En el período de Educación General Básica se tendrán en cuenta, sobre todo, los progresos de los alumnos en relación a su propia capacidad.

La valoración del final de curso la hará, en la primera etapa, el profesor respectivo, basándose en la estimación global de los resultados obtenidos por el alumno en su proceso educativo. Durante la segunda etapa habrá pruebas flexibles de promoción preparadas por el equipo de profesores del propio Centro.

Aquellos alumnos que, sin requerir una educación especial, no alcanzaron una evolución satisfactoria al final de cada curso, pasarán al siguiente, pero deberán seguir enseñanzas complementarias de recuperación» (Art. 19 de la LGE).

En este sentido, Fernández y García (1971, p. 98-100) suponen a estas disposiciones gubernativas capacidad para conseguir la creación de nuevas actitudes en el proceso educativo. «En expresión autorizada del Subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia: " Este artículo 11 es uno de los que muestran el nuevo espíritu que queremos ver infundido en el proceso educativo. Estamos cambiando la actitud que los procesos educativos tradicionalmente han tenido, centrados demasiado quizás en el sujeto de la educación, sometiéndolo a examen, a pruebas, a dificultades, en el deseo de ayudarle a promocionarse, a formarse e instruirse"... Este aspecto debe mantenerse [...] pero ahora se plantean las cosas con mayor equilibrio porque no se trata solamente de exigencias para ayudar al alumno, sino de valorar el otro aspecto, el que es instrumento de la educación de los alumnos, es decir, los centros. [...] Por eso se estipula una valoración cualitativa o de suficiencia, y otra ponderada y más individualizada que recompensa un aprendizaje de más calidad, pero referido en todo caso a las posibilidades reales del alumno, no a una simple catalogación por encima del más débil».

Estas declaraciones no dejan de reflejar un claro ilusionismo legislativo. Es evidente que la legislación en uno u otro sentido puede servir de guía y refuerzo de la práctica. Sin embargo, si a la vez no se vehiculan los medios mínimos para poder transformar esa práctica o lo legislado es tan ambicioso que es imposible llevarlo a cabo, quedará en el empedrado de los buenos propósitos creando la paradoja de una situación que está permanentemente «fuera de la ley». Pero, a pesar de no haber proporcionado a los profesores y a los centros los medios y la preparación suficiente para poder aplicar la ley, estos dos artículos ponen las bases

legales de lo que desde esta época se ha denominado la «evaluación continua».

En un desarrollo, siempre legislativo de esta concepción de evaluación, el documento Educación General Básica (1970) dedica un apartado importante a este tema, considerando la evaluación como una técnica en la que confluyen una serie de procedimientos de valoración cuantitativa y cualitativa, para poder determinar el grado en que se alcanzan los objetivos propuestos. Cómo y en qué medida se producen en los alumnos los cambios deseados. Si es necesario modificar o no los materiales docentes y el material de instrucción. Así como la eficacia del programa mismo y la forma en que deberá modificarse, remarcando que este aspecto de suma importancia en la «nueva orientación de la Educación General Básica» por su carácter eminentemente experimental. A continuación el documento pasa a referirse a cuáles deberían ser los principios generales de la evaluación, los ámbitos que debería cubrir la evaluación de los alumnos: conocimientos básicos e información, según los contenidos de los programas y su habilidad para aplicarlos en la vida escolar y social; hábitos, destrezas, actitudes y aptitudes; proyección social; factores que condicionan el aprendizaje: medios, métodos, hábitos de estudio y trabajo. Considera, además, cuatro modalidades de evaluación: inicial, continua, final y autoevaluación. Da sugerencias sobre la construcción del registro acumulativo del alumno; sobre los procedimientos de evaluación; los instrumentos, incluyendo las bases de construcción de pruebas objetivas; y termina con una relación de pruebas psicológicas que pueden ser utilizadas en la EGB.

En esta concepción de la evaluación se recogen todas las tendencias de evaluación existentes: evaluación objetiva del rendimiento escolar (Tyler, 1949); evaluación formativa y sumativa en el sentido utilizado por Sriven (1967) y Bloom et als. (1971); la evaluación según la propuesta de Cronbach (1963) como base para la mejora del curso (programa), la toma de decisiones sobre los individuos y las regulaciones administrativas; incluso se apuntan algunos rasgos de la evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton -1972-) al considerar entre los principios general de la evaluación los medios y los métodos. Sin embargo, la situación en la realidad es muy diferente. La profusión de escritos no ha llevado pareja ni una creación de instrumentos diversificados de evaluación que el profesor pudiera utilizar en sus clases, ni se ha tenido una repercusión visible en la formación inicial y permanente de los profesores, ni ha generado estudios de investigación evaluativa.

Pero desde la administración se siguen elaborando normas de la evalución continua, así, se establece la tarea de los equipos de evaluación, integrados por los profesores de un mismo grupo de alumnos que conta-

rá con un profesor-tutor. Si un curso tiene más de un grupo, el director ha de nombrar un coordiandor entre los tutores, cuya función sera «uniformar los criterios de evaluación del curso». También se redenominan las categorías de calificación que, para resaltar su carácter cualitativo, pierden sus notaciones numéricas y se convierten en: muy deficiente, insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente (desaparece la matrícula de honor). La inspección a su vez, tiene derecho a realizar las pruebas que considere oportunas para comprobar el rendimeinto educativo de los alumnos. Y continúa la actividad legislativa mediante órdenes, decretos y resoluciones sucesivas dando instrucciones para la aplicación de la evaluación continua del rendimiento educativo en los centros. También se han seguido difundiendo recomendaciones desde los diferentes organismos de la administración, tales como el Servicio de Inspección. Lo que una vez más no se dice es cómo van a llevar esto los profesores a la práctica; quién los va a formar, asesorar y orientar y quién va a velar para que esto suceda.

Las publicaciones aparecidas en torno a la presentación de los programas renovados de la EGB, a principios de los 80 reflejan también una perspectiva amplia del concepto de evaluación. Así, en el texto referido al «ciclo inicial» (González, 1981) explicita el reduccionismo que supone equiparar la evaluación educativa a la evaluación que el profesor o equipo de profesores realizan sobre el alumno. Y estipula que ésta debería abarcar (a) la evaluación del alumno en todos los aspectos de su personalidad; (b) la evaluación del programa instructivo (objetivos, medios, materiales, etc.); (c) la evaluación de la acción instructiva (que incluye también la acción del contexto o ambiente); (d) la evaluación de la escuela como un todo.

Por su parte, en el volumen dedicado al «ciclo inicial», Vázquez (1982) afirma que si algún tema introducido por la reforma educativa del año 1970 ha recibido después un tratamiento desafortunado en la práctica, ése ha sido el de la evaluación. No obstante, tanto en el planteamiento legal y administrativo del mismo como en la bibliografía generada, parece no haber duda en cuanto al verdadero sentido de la evaluación: la evaluación es algo distinto —y algo más— que el mero control o examen del rendimiento académico de los alumnos. Este autor plantea además un conjunto de principios amplios de evaluación, sugiriendo que, por lo que tiene de conocimiento del alumno, podría convertirse en una vía importante para su orientación, además de constituir un medio más de mejora profesional y la calidad de la educación y no sólo un medio para adjudicar puntuaciones.

La evaluación en los centros de enseñanza

Toda la legislación desplegada en torno a la cuestión de la evaluación y los distintos textos aparecidos sobre ella no parecen haber tenido una excesiva repercusión en la práctica de los centros de enseñanza. Ni en los de EGB, ni en los de secundaria. Lo único que ha transcendido con seguridad ha sido el cambio de denominación, pero en la práctica, alumnos y profesores continúan haciendo exámenes. [1]

La evaluación, entendida como parte integrante de la actividad educativa y no como un apéndice del proceso de formación, ni como un procedimiento de selección al estilo de los exámenes tradicionales; sino principalmente como base para la orientación, realizada por el equipo de profesores, de una manera continua a lo largo del año escolar, es algo que se ha quedado en el apartado de «buenas intenciones».

Este estado de cosas puede ser debido a una serie de razones que, sin afán de exhaustividad, se explicitan como sigue. En primer lugar está el tema de la formación inicial y permanente del profesor. Ni el profesor de EGB y mucho menos el de secundaria, ha recibido una formación psicopedagógica práctica que le permita analizar todos los aspectos que parece conveniente tener en cuenta en la evaluación.

En segundo lugar, el profesor de básica con 25 horas de docencia y un promedio de 35 alumnos (que se pueden multiplicar por tres en el ciclo superior) y el profesor de secundaria con 18 de docencia y un promedio de 200 alumnos, sin ningún tipo de ayuda/asesoramiento, no parecen gozar de las mejores condiciones para plantearse un tipo de evaluación diferente a la que están habituados, con el que, como mínimo, se sienten «seguros».

En tercer lugar, los esquemas de evaluación propuestos son tan amplios que quizás los profesores, como mecanismo de defensa, se acorazan en lo que conocen porque abordar la complejidad que se les propone es inviable. Según Shavelson y Stern (1981, p. 373) «La capacidad de la mente humana para formular y resolver problemas complejos, como los que se presentan en la enseñanza, es muy pequeña comparada con la complejidad de algún «modelo» ideal de racionalidad. Con el fin de abarcar esta complejidad las personas construyen un modelo simplificado de la situación real».

En cuarto lugar, las pruebas estandarizadas diseñadas desde la Psicología, para medir actitudes, habilidades, etc., no suelen gozar de mucha

1. En bastantes centros de secundaria las clases se paran una vez al trimestre durante la «semana de evaluación». En la prensa (El País Educación, Comunidad Escolar) aparecen periódicamente artículos sobre el problema de los exámenes, en los que se ha escrito que los alumnos «no pueden aprender porque tienen que pasar los exámenes». En un centro de BUP, en el que trabajé como psicopedagoga, uno de los motivos esgrimidos por los alumnos por no poderse organizar un plan de trabajo era el sistema de exámenes.

credibilidad entre los enseñantes. Al problema planteado por los conceptos de fiabilidad, validez y objetividad, presupuestos sobre los que se construyeron estas pruebas (Piaget, et als. 1973; Holt, 1977) hay que añadir la cantidad de tiempo que consumen y las dificultades de interpretación significativa.

En quinto lugar, la utilización de la observación de los procesos que tienen lugar en el aula requiere, por una parte, una determinada estrategia de enseñanza. Para llevar a cabo esta tarea, la actividad principal ha de recaer en los alumnos para que el profesor pueda observarlos. Y, por la otra, requiere una serie de precauciones metodológicas e interpretativas y un entrenamiento que la mayoría de los profesores no posee.

Por último, y para no abundar en una lista que podría ser mucho más extensa, la recogida de datos no es suficiente si no se tiene algún criterio de interpretación. El «sentido común» no suele serlo y si no se pueden interpretar las situaciones a la luz de diferentes referentes teóricos, se puede caer en un reduccionismo altamente informado. [2]

Así pues, a pesar de todo lo legislado y escrito, la prueba «reina» de la evaluación en las enseñanzas primaria y media sigue siendo el examen. Técnica sobre la que se ha escrito miles de críticas, igual o más que sobre el curriculum por disciplinas, pero profundamente enraizada en nuestra práctica educativa. Y no sólo eso sino que además, en estos momentos y desde hace unos años, el tema del «fracaso escolar» contabilizado en porcentajes de suspensos y aprobados entre junio y septiembre, en los distintos ciclos del sistema educativo, es un tema candente. ¿Cómo es posible explicar los porcentajes de alumnos «fracasados»? Y lo que es más grave ¿por qué los profesores no toman decisiones que aproximen su práctica a las necesidades de los alumnos? La respuesta en parte se esbozó anteriormente: se consideran presionados por las exigencias de la administración, según el discurso dominante, aunque en la práctica parecen bastante autónomos. Las posibles salidas habría que buscarlas a través de investigaciones que fueran capaces de explicar lo que pasa en determinadas situaciones para poder hipotetizar sobre por qué pasa y, en la medida de lo posible, intervenir.

La insuficiencia de los exámenes como datos para la evaluación

Distintos autores (Bernstein, 1971; Broadfoot, 1979; Perrenoud, 1981;

2. En teoría (o mejor, creencia), muy en boga en nuestro entorno educativo, de que el medio socio-familiar influye en el rendimiento escolar, está creando un clima de «profecía que se autocumple» en muchas zonas urbanas de Cataluña. La teoría implícita es «con este tipo de niños ¿qué podemos hacer?». Lo que denota la falta de recursos para posibilitar una planificación de la enseñanza que se adecúe a las características de los alumnos.

Noizet y Caverni, 1983; Elliott, 1985), han apuntado que, en parte, el fracaso escolar está originado por los mismos procedimientos utilizados para valorar el trabajo y las producciones de los alumnos. A los exámenes se les ha criticado: (a) Por «corromper» el proceso de la enseñanza/aprendizaje mediante la proposición de motivaciones externas (las notas), al propio aprendizaje. (b) Por su falta de validez, dado que no siempre sirven para lo que realmente dicen que sirven y miden o evalúan lo que pretenden medir o evaluar. (c) Por su falta de fiabilidad. Un mismo examen puede ser valorado de manera diferente por distintas personas e incluso por la misma si se encuentra en situaciones distintas.

Las causas más frecuentes de variabilidad en la corrección de los exámenes se encuentran, según Forns (1980) en el carácter más o menos objetivo de la materia a evaluar; en la propia personalidad de los evaluadores; en los efectos producidos por las informaciones previas sobre el alumno, en los efectos debidos al orden de lectura de los exámenes, dado el proceso de selección de la información que cada profesor utiliza.

Esto lo saben muy bien los alumnos quienes suelen hablar de los exámenes en términos de «tener suerte», «según como le de al profesor». Resultándoles difícil, en muchas ocasiones, prever su éxito o fracaso. Con lo cual, si no hay devolución posterior por parte del profesor explicándole dónde y por qué su respuesta fue inadecuada, al alumno, el examen solo le ha servido para «saltar una valla más» en la carrera de obstáculos de la educación; difícilmente para informarle de sus logros intelectuales.

Por otra parte, la falta de fiabilidad, que siempre se asimila a la circunstancia de que varios examinadores puedan dar calificaciones diferentes a un mismo examen, también puede aplicarse a las realizaciones de los alumnos. Distintos alumnos pueden llegar a los mismos resultados mediante procesos de razonamiento de muy distinta índole. Se puede dar una respuesta acertada habiendo utilizado un mecanismo poco valioso como la memorización mecánica (por no hablar de la copia) y, por el contrario, utilizar un mecanismo de razonamiento correcto, adecuado al desarrollo cognitivo del alumno, y llegar a conclusiones que el profesor considere inaceptables.

Sin embargo, las críticas articuladas en torno al examen no lo han hecho desaparecer del repertorio de recursos utilizado por el profesor. Quizás, tal como hemos apuntado antes, porque no se ha desarrollado ninguna otra herramienta que lo sustituya de manera convincente y sin que suponga un aumento de trabajo y sobre todo de deliberación importante para el profesor. Pero también podría apuntarse otra hipótesis, que se ha ido sugiriendo, y es que una cosa son los procesos de desarrollo intelectual y personal del alumno y otra la evaluación de los aprendizajes escolares. El profesor suele tener criterio para saber si un alumno sabe hacer determinados problemas o contestar a sus exámenes pero ésto ¿qué

tiene que ver con el desarrollo del alumno?. Establecer relaciones de este tipo implicaría no sólo una evaluación diferente, sino también una organización de las situaciones de enseñanza aprendizaje diferente.

Los profesores no suelen considerar que el examen sea una práctica rutinaria o inutil. Algunos los consideran como baremo de su propia eficacia como profesores, otros creen que sirven para que los alumnos estudien. Y, en general, los profesores dicen utilizarlos para programar los pasos siguientes. Sin embargo la relación entre evaluación (o examen) y la práctica suele ser bastante problemática. Los profesores corrigen exámenes, incorporan las notas cualitativas y cuantitativas en el informe escolar de los alumnos, en algunos casos hacen informes y se los envían a los padres y además realizan juicios sobre los alumnos («evaluaciones de sentido común») para justificar y preparar las actividades docentes. Sin embargo, la investigación ha demostrado que existe muy poca relación entre estos dos sistemas de información y la práctica docente (Becher et als., 1981).

La evaluación de la tarea del profesor

Un tema latente en toda aproximación a la evaluación del curriculum, en sentido amplio o restringido, es el de la evaluación de la tarea del profesor que, de una u otra forma, todos los implicados en el proceso educativo: administración, alumnos, padres...ect., realizan.

En Gran Bretaña durante unos años los profesores fueron pagados en función de los resultados conseguidos por sus alumnos en los exámenes realizados por la inspección. En algunos estados de Estados Unidos al finalizar el curso el director tiene que elaborar un informe sobre el trabajo de los profesores, que sirve de base a su promoción dentro de la escala docente. En nuestro sistema educativo se suele decir que «un profesor que suspende a más del 50 % de los alumnos se suspende a sí mismo». En definitiva existe una relación, no necesariamente causal, entre la tarea desarrollada por el profesor y el aprendizaje de los alumnos, por exceso o por defecto. Y es obvio que una evaluación no reduccionista del curriculum ha de tenerla en cuenta. Esto se maximiza cuando la evaluación se convierte en una autoevaluación o en una evaluación interactiva, en la que el profesor no puede ser sujeto paciente.

Los profesores, aunque se (auto)evalúen de forma implícita no están acostumbardos a ser evaluados por otras personas o entidades, al menos públicamente, de ahí la opinión expresada por los profesores que contestaron a la encuesta del MEC (1987) sobre la posibilidad de ser evaluado por alguien que no sean ellos mismos. En su opinión, los alumnos serían las personas más adecuadas para ello. Aunque habría que discutir la in-

dependencia del alumno para hacerlo mientras se mantuviese el rol tradicional profesor/alumno. De hecho, en algunas juntas de evaluación en las que participan los alumnos, se pueden llegar a crear situaciones de una gran tensión cuando estos exponen su visión sobre los profesores. Otras personas que también serían consideradas adecuadas son aquellas que tienen alguna relación con el centro (otros profesores, dirección..), siendo la administración y los «expertos» dependientes de ella la opción considerada menos adecuada.

Esto plantea una serie de cuestiones a la hora de valorar la viabilidad de la propuesta de evaluación del curriculum en el centro. Por una parte, parece que casi la mitad de los enseñantes podría tener bastantes problemas para seguir este tipo de esquema de trabajo que, en muchas ocasiones, enfrenta a profesores y alumnos consigo mismos. Y, por la otra, si la ayuda externa parte de la administración, la fase de negociación de los términos en los que ha de llevarse a cabo el trabajo, tendrán una importancia clave.

Para finalizar este capítulo sintetizaré las aportaciones sobre la evaluación, que se podrían sintetizar como sigue: (a) La evaluación es un tema complejo que se entiende de formas muy distinta según la óptica desde la cual se aborde. (b) En el terreno académico, las perspectivas más utilizadas en este ámbito se aglutinan en torno a los paradigmas racionalista y naturalista de investigación. (c) Las aportaciones de los estudios sobre evaluación llevados a cabo desde el campo académico, tanto en el terreno teórico como en el práctico, han sido en parte recogidos por la legislación educativa para la articulación de sus prescripciones y/o recomendaciones. Sin embargo, su repercusión en la práctica de los centros se hace menos visible. (d) La evaluación que se lleva a cabo en los centros está totalmente centrada en los alumnos y se suele fundamentar en el sistema de exámenes. (e) Una evaluación del curriculum en los centros, desde una perspectiva amplia, podría aumentar el conocimiento de los profesores sobre los procesos educativos, sobre todo en el marco de una innovación; proporcionar a los alumnos puntos de referencia en su desarrollo intelectual, y poner las bases para el «diálogo» entre los «teóricos» y los «prácticos» de la educación.

La forma de llevar a cabo esta evaluación en los centros, así como las condiciones requeridas, serán el objeto del capítulo siguiente.

CAPÍTULO VII

Introducción

En este capítulo se perfilan los elementos que pueden posibilitar la tarea de llevar a cabo la evaluación del curriculum en los centros. En este sentido no me referiré a un modelo único que englobe todos los aspectos. Se trata, más bien, de proporcionar una estructura epistemológica y metodológica (que ya se ha ido apuntando a lo largo del texto), que facilite a los interesados (profesores, pedagogos, psicopedagogos, administración, entidades...) abordar, desde sus necesidades y posibilidades reales, el tema de la evaluación del curriculum como base de perfeccionamiemto del profesorado y de mejora de la enseñanza. Sobre todo como forma de ampliar el criterio profesional de los enseñantes y de todos los posibles participantes, más allá del sentido común, basándose en el conocimiento elaborado desde la investigación sobre su propia realidad, que ha sido, en parte, construída por ellos mismos y como tal puede ser transformada. Esta propuesta ha sido articulada así al comienzo de de este estudio:

> *La evaluación de la ejecución del curriculum 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.*

Además esta aproximación puede servir como fuente eficaz de identificación de variables clave para otro tipo de estudios. Tal como sugie-

ren Ianni y Orr (1986, p. 142) «...el estudio sobre Seguridad Escolar... fue concebido en tres fases. La Fase I era una encuesta por correo sobre 5.578 escuelas públicas de los EE. UU; la Fase II un estudio sobre cuestionario en el emplazamiento referido a 851 de estas escuelas y que formaban una muestra representativa, y la Fase III era una serie de estudios de caso de profundidad en 10 escuelas diseminadas por los EE.UU. El objeto de la Fase III consistía en proporcionar ejemplos del "mundo real" para animar el estudio en buena parte estadístico de las otras dos fases... Los análisis comparativos de estos 10 estudios de caso resultaron tan eficaces en la identificación de variables clave que hubo que volver a examinar analíticamente los datos de la encuesta anterior, basándose en los hallazgos de la fase III».

Esta situación no deja de ser representativa de la tendencia de algunos científicos sociales a estudiar la realidad desde sus modelos, en vez de desarrollar éstos a partir de la realidad. En el campo de la educación ésto parece particularmente importante y necesario.

Caracterización de la evaluación del curriculum en el centro

Para que la evaluación del curriculum en los centros sea una actividad formativa que propicie la mejora de la práctica, además de aportar conocimientos al proceso de organización y puesta en práctica de la enseñanza, debería tener una serie de características que, a partir de Simons (1981) se pueden resumir como sigue:

1. Tendría que aspirar a reflejar los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de escolaridad para ayudar a la formación de los juicios de los profesores sobre la adecuación de la organización de la docencia en el centro y de la calidad de las experiencias que tienen los alumnos. También tendrían que delimitarse aquellos resultados que están más allá del poder de influencia de la Escuela.

2. La evaluación tendría que basarse en un amplio espectro de fuentes de información: datos de entrevistas, descripciones rigurosas de hechos observados, evidencia documental, etc.,así como en los resultados de pruebas y exámenes.

3. Tendría que examinar las actitudes, valores y asunciones que subyacen al tipo de información que proviene de las diferentes fuentes utilizadas, es decir, ir más allá de la información dada para identificar los intereses que conforman los hechos. En este sentido es importante reunir los juicios subjetivos de los participantes a la vez que los de tipo aparentemente factual.

4. Ha de favorecer el flujo de información en todas las direcciones, no sólo de abajo a arriba, que es lo más usual, sino también de arriba a abajo de la jerarquía y en sentido lateral. Ésto servirá para arropar la idea de que la organización interna de la institución ha de ser abierta y democrática.

5. Tendría que ayudar a desarrollar el tipo de evaluación informal al que normalmente se dedican los profesores para lograr alguna repercusión (devolución) en su práctica.

6. Tendría que concentrarse en las necesidades internas definidas por la escuela y por los profesores y no meramente en lo que los de fuera consideran importante. Si los profesores no consideran un tema importante parece difícil que se impliquen en su resolución o mejora.

7. Ha de tener un carácter particularista y a pequeña escala, ya que se ha de preocupar más por los problemas inmediatos de un determinado contexto, que por los universales y por lo que podría ser o no el caso general.

8. Por tanto, tendría que centarse en la evaluación de situaciones educativas de manera que pueda proporcionar información importante para tomar decisiones y para realizar el análisis de las opciones de política de intervención, es decir, de las líneas de actuación del centro.

9. Sería conveniente que precediese al desarrollo del curriculum en vez de seguirlo. Un estudio previo sobre la forma en la que el centro proporciona a los alumnos la enseñanza daría luz sobre los posibles puntos «débiles» de la innovación en el centro.

10. Debería ser iniciada y administrada por los profesores dentro de los centros, desde la asunción de que sólo si los profesores y los centros tienen el control del proceso de la evaluación se involucrarán en la puesta en práctica de cualquier recomendación para la acción que pueda surgir.

11. Hay que reconocer que la evaluación es potencialemente muy amenazante para aquellos cuyas prácticas están bajo escrutinio, así, los procedimientos tienen que estar diseñados para proteger a los más vulnerables, mediante la utilización de los principios éticos de imparcialidad, de confidencialidad, de negociación, de colaboración, de responsabilidad, etc. No parece fácil que se pueda conseguir cambio alguno si la confianza de los profesores está minada.

12. Hay que reconocer que es necesario proteger tales ejercicios del escrutinio público por un tiempo para que los profesores puedan adquirir habilidades evaluativas. La referencia a estos elementos ayuda a situar el tema de la evaluación del curriculum en el centro, así como a prevenir la posible problemática creada o derivada de las actividades de evaluación.

Planteamientos epistemológicos y metodológicos.

Epistemológicamente mi propuesta se sitúa en el paradigma naturalista, cuyas características he considerado en la primera parte de este estudio, siendo la complejidad y la interdisciplinaridad su eje articulador. En este paradigma están también incardinados todos los estudios de evaluación encuadrados bajo la categoría holístico-descriptiva: responsiva (Stake, 1972); estudio de caso (MacDonald, 1973); democrática (MacDonald, 1976); iluminativa (Parlett y Hamilton, 1976); autoevaluación (Elliott, 1981b) y profesional (Holly, 1986).

Los métodos que considero más adecuados para llevar a la práctica la evaluación del curriculum en los centros son: el estudio de caso; la investigación en la acción y la triangulación.

El estudio de casos.

MacDonald y Walker (1977, p. 181) definen el estudio de casos como «el estudio de un ejemplo en acción» advirtiendo, por una parte, que el uso de la palabra ejemplo tiene su significación porque implica una intención de generalización y, por la otra, que el método de estudio de casos se sitúa totalmente fuera del discurso del experimentalismo cuantitativo que ha dominado la investigación educativa anglo-americana. La finalidad principal de los estudios de caso es «investigar en profundidad y analizar intensamente los múltiples fenómenos que constituyen el ciclo vital de una unidad». (Cohen y Manion, 1980, p. 99).

La argumentación en cuanto a su utilización se basa en que, a menudo, para facilitar el análisis de los fenómenos que se están estudiando o analizando, se cae en un reduccionismo metodológico que suele tener como consecuencia la cosificación de los fenómenos bajo exámen, considerándolos más inertes de lo que en realidad se cree (Hamilton, 1980). El método de estudio de casos tiende a considerar las cosas como hechos sociales más que los hechos sociales como cosas. Y, tal como hemos argumentado anteriormente, los fenómenos educativos son hechos sociales construídos artificialmente, por lo que parece bastante inadecuado estu-

diarlos como naturales e invariables. Para este autor, querer extrapolar las características de una muestra a las de una población exige la aceptación a priori de que los miembros de la población son empíricamente idénticos a los miembros de la muestra con respecto a las propiedades que se están estudiando. De esta forma, el análisis de muestras se basa en la creencia de la ciencia moderna, en la coceptualización que hemos visto de Ibáñez (1982), de la uniformidad de la naturaleza. Sin embargo, este tema no ha sido abordado en profundidad desde un análisis crítico, ya que cuestionar su validez sería comprometer la fábrica entera de la investigación educativa contemporánea.

Cronbach (1975, p. 124-5) sugirió una revisión sobre este asunto y acuñó el concepto de «decadencia de las generalizaciones». Elevó el tiempo histórico del estatus de constante al de variable destruyendo así la suposición de la uniformidad de la naturaleza. Asimismo, al sugerir que ya que cada contexto es empíricamente indefinido (y por ello, teórica y cualitativamente distinto), la meta primaria de la ciencia social habría de ser la «interpretación dentro del contexto» y no la «generalización», fundamenta el argumento racional para la realización de estudios de caso. «En vez de hacer de la generalización la consideración motriz de nuestra investigación, propongo que invirtamos nuestras prioridades. Un observador que recoge datos en una situación particular está en una posición adecuada para valorar una práctica o una proposición en ese medio, observando los efectos en el contexto. Al tratar de describir y de dar cuenta de lo que ocurre, prestaría atención a cualquier variable que estuviera controlada, y también a las condiciones sin controlar, a las características personales y a los acontecimientos ocurridos a lo largo del tratamiento y la medición. Como pasa de una situación a otra, su primera tarea es la descripción y la descripción del efecto específico en cada situación, quizá tomando en cuenta factores únicos para cada situación o serie de acontecimientos. Una vez que los resultados se acumulan, una persona que pretende comprender hará todo lo posible para descubrir cómo factores incontrolados pudieron causar desviaciones locales del efecto típico. Es decir, la generalización viene después, y la excepción se toma tan en serio como la regla general».

Esta metodología ha sido utilizada en áreas del saber con una vertiente práctica importante como la medicina clínica, el derecho, la planificación urbanística y la acción social. La Antropología y la Etología, como disciplinas más académicas, han articulado procedimientos para el desarrollo acumulativo de la investigación por medio del estudio de casos, que también ha sido utilizado por la Psicología Ecológica y una parte de la Sociología, sobre todo la heredera de la escuela de Chicago. Desde esta perspectiva en el campo de la educación se encuentra una serie de estudios, centrados en distintos problemas, que han aportado visiones

y análisis importantes de la complejidad de los fenómenos educativos (Hargraeves, 1967; Wolcott, 1967; Smith y Geoffrey, 1968; Becker et als., 1968; Lacey, 1970; Sharp y Green, 1976; Ball, 1981; Sancho, 1987).

La objeción más frecuentemente suscitada en torno a este tipo de investigación es el problema de la generalización, sin embargo, el hecho que haya personas que se identifiquen y encuentren explicación a problemas incluso en los ejemplos de ficción de la literatura sugiere lo inapropiado de esta crítica. El problema del investigador que utiliza este método no estriba en determinar si vale el estudio de acontecimientos aislados, sino si puede realizarlo de una manera que capte la atención de su audiencia (Walker, 1983, p. 47).

La utilización del estudio de casos para la evaluación del curriculum en el centro, es particularmente valiosa dado que permite revelar lo que los fenómenos significan para los individuos, permitiéndonos ir más allá de las meras apariencias, de la forma y la estructura, hasta las realidades de la vida humana. Además los problemas relativos a su generalización no son aquí tan importantes porque se trataría precisamente de detectar particularidades en la ejecución del curriculum, en función de los factores que configuran un determinado contexto. Sin embargo, a medida que se pudiese contar con un volumen considerable de evaluaciones del curriculum en distintos centros, podrían comenzarse a descubrir líneas de tendencias y divergencias.

El punto más delicado a la hora de utilizar esta metodología en el caso de la evaluación es que ésta comporta un juicio valorativo sobre la calidad de los procesos educativos que posibilita o no la ejecución del curriculum. Así los términos de la evaluación han de ser negociados entre el evaluador y los que participan o los que son objeto de ella, poniendo un énfasis especial en el tema de la divulgación del informe (o los informes). En la evaluación, más que en ningún otro ámbito, la justificación del «derecho a saber» ha de estar subordinado por la confidencialidad y la negociación características, junto con la accesibilidad a la información, de la evaluación democrática. (MacDonald, 1976).

La observación participativa suele ser el principal recurso metodológico de esta modalidad de investigación. Este enfoque de la observación, que sigue las bases introducidas por Malinowsky, Thomas y Waller permite, además de observar el fenómeno bajo estudio, llevar a cabo entrevistas con los participantes, y es factible la recogida de información mediante cuestionarios. Los datos son relativamente no-sistemáticos, por lo que se precisa una importante estrategia de análisis e interpretación de los mismos. Adopta un marco holístico, es decir, acepta la complejidad de la escena que le viene dada y la toma como una totalidad que el sirve de base de datos.

En el estudio de casos, en principio, el investigador no tiene por qué

intervenir en los procesos del fenómeno que estudia. Esta posición puede ser muy conveniente para un evaluador externo que tenga como objetivo realizar un estudio pormenorizado del proceso de desarrollo del curriculum en un centro. La implicación de los profesores en el proceso de evaluación desde esta perspectiva es difícil de prever. De ahí la sugerencia de tomar en consideración la investigación en la acción.

La investigación en la acción.

La investigación en la acción es un intento de aplicación del método científico al estudio de un problema práctico. El hecho de contener en su denominación dos términos: acción e investigación, que tradicionalmente se concebían como algo necesariamente separado, aunque la filosofía marxista ya había abordado el problema de la relación entre teoría y praxis y su mútua interdependencia, ha hecho a este método especialmente atrayente para unos y rechazable para otros.

La investigación en la acción se define como «una intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen minucioso de los efectos de tal intervención» (Cohen y Manion, 1980, p. 174). El espectro de utilización de la investigación en la acción es muy amplio. La puede usar desde un profesor que, en solitario, intenta un nuevo método de enseñanza y realiza un seguimiento sistemático de los efectos producidos por el mismo; hasta una gran compañía que quiere introducir cambios en su sistema organizativo, para lo que contrata un amplio equipo de investigadores.

La investigación en la acción se caracteriza por ser: (a) situacional, es decir, intenta diagnosticar un problema en un determinado contexto y resolverlo en él; (b) colaborativa, en el sentido que los investigadores y los profesionales implicados trabajan juntos el proyecto; (c) participativa, en cuanto que los mismos miembros del equipo toman parte directa o indirectamente en la ejecución de la investigación; (d) autoevaluativa, ya que las modificaciones introducidas se van evaluando continuamente en el desarrollo de la situación, dado que el objetivo último de la investigación en la acción es mejorar la práctica.

En el ámbito de la educación se comenzó a utilizar en los EE.UU en los años 40 como consecuencia de la tendencia a utilizar la metodología de resolución de problemas en la Escuela, del aumento de interés en la interacción y el proceso de los grupos y del movimiento progresista en educación. «La investigación en la acción... es un resultado lógico y directo de la posición progresista. Después de enseñar a los alumnos a trabajar juntos para resolver sus problemas, el siguiente paso era que los profesores adoptasen los métodos que habían estado enseñándoles a los

alumnos, y aprendiesen a resolver sus problemas cooperativamente». (Hodkingson, 1957). Esta conceptualización de la investigación se inscribe pues, en un ambiente educativo muy determinado, en el que predominan las actitudes democráticas, el afán de saber y el deseo de mejorar la propia práctica en colaboración con otros.

Elliott (1986 b, p.1) conceptualiza la investigación en la acción como «el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma... Aspira a informar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las "teorías" o hipótesis que genera no depende tanto de las pruebas "científicas" de verdad, como de su utilidad para ayudar a la gente a actuar de forma más inteligente y hábil. En la investigación en la ación las "teorías" no se validan de forma aislada y luego se aplican a la práctica. Se validan por medio de la práctica.».

Lewin (1946) estableció como base de la investigación en la acción un proceso de secuencias en espiral, que presenta un gran paralelismo con los métodos científicos aplicados a otras disciplinas, y está conformado por los siguientes pasos:

1) Detectar y diagnosticar una situación problemática para la práctica.
2) Formular estrategias de acción para resolver el problema.
3) Ampliar y evaluar las estrategias de acción.
4) Establecer un nuevo esclarecimiento y diagnóstico de la situación problemática.

Estos cuatro momentos se pueden dar de forma continua y en espiral, alternando los estadios de reflexión y de acción. Esta actividad puede ser llevada a cabo por un sólo profesor, por un grupo o por todo un centro y es un marco adecuado para la autoevaluación, en cuanto permite establecer un ciclo de planificación-análisis crítico-puesta en práctica-seguimiento-análisis crítico-planificación, sin solución de continuidad. En este sentido, la investigación en la acción se constituye en un método de trabajo de valor inapreciable para el profesor que ha de tomar decisiones continuamente sobre el desarrollo de su actividad docente. Sin embargo, sólo se puede hablar de investigación propiamente dicha si el seguimiento de los pasos se hace de manera sistemática y puede servir para entender mejor los procesos y conceptualizar las situaciones que se dan en la interacción profesor-alumno en el marco docente.

Pero, en general, el profesor suele estar demasiado atareado, tal como hemos visto anteriormente, para poder dedicarse a investigar formalmente. Para hacer realidad la idea de «una ciencia de la educación en la cual cada clase es un laboratorio, cada profesor un miembro de la comunidad científica» (Stenhouse, 1975, p.142) se necesitaría cambiar las

circunstancias de trabajo de los profesores y su formación inicial y permanente. De ahí la importancia, en un primer momento, de la figura del «facilitador» o investigador externo (Ebbutt y Elliott, 1985).

La figura del investigador-facilitador

En la investigación en la acción el investigador no puede adoptar el papel que tradicionalmente ha tenido esta figura, ni siquiera en otras aproximaciones dentro del paradigma naturalista. Como hemos dicho, la finalidad principal de la investigación en la acción es la mejora de la práctica y es obvio que esta mejora sólo puede ser realizada por los que trabajan en esa práctica, en este caso los profesores. Por lo que ellos mismos han de convertirse en investigadores y han de crear nuevo conocimiento, a partir de su trabajo, que les sirva de información para la toma de decisiones sobre los cambios que han de introducir y sobre las dificultades que los mismos representan una vez adoptados.

El facilitador o *asesor* no es el que tiene que decir qué es lo que hay que hacer, sino que en el proceso de la investigación ha de poder realizar una serie de tareas tales como: (a) sugerir esquemas de trabajo; (b) recoger iniciativas; (c) dirigir discusiones; (d) conducir triangulaciones; (e) buscar información y analizarla para compartirla con los demás participantes; (f) descargar las tensiones; (g) proporcionar marcos teóricos de interpretación; (h) escribir informes...

Su rol es complejo, exigente, requiere un alto nivel de preparación teórico-práctica y una gran capacidad para trabajar las dinámicas del grupo, por lo que a la larga puede resultar agotador. Uno de los momentos más difíciles cuando se acaba una investigación en la acción, en la que ha participado un facilitador externo, es, en opinión de John Elliott, la elaboración de la separación del grupo.

La investigación en la acción, en su vertiente evaluadora, puede dotarse de técnicas de recogida de la información muy diferentes, que enumeraremos en su momento, siendo la triangulación un método clave.

La triangulación

Se entiende por triangulación el uso de más de dos métodos de recogida de información en el estudio de algún aspecto de la conducta humana. En un principio la triangulación era utilizada para medidas de tipo físico por los navegantes marítimos, los estrategas del ejército y los topógrafos, por ejemplo, solían utilizar varias marcas de posicionamiento en sus esfuerzos para indicar un sólo punto u objetivo (Cohen y Manion, 1980).

En las Ciencias Sociales se utiliza para poder organizar mejor y explicar con más amplitud y profundidad la riqueza y la complejidad de la conducta humana en distintos contextos y momentos, estudiándola desde más de un punto de vista. La aproximación plurimetodológica, entendida como la consideración de datos tanto cualitativos como cuantitativos, parece ser suscrita en principio por muchos autores (Cook y Reinhart, 1986) aunque en la práctica no sea muy habitual.

La triangulación, tal como hemos visto, es crucial en el paradigma naturalista. Las ventajas de su uso se basan en: (a) Los métodos de investigación suelen actuar como filtros de la realidad estudiada, ni son neutrales en su representación de la experiencia del mundo ni carecen de fundamentación teórica. Así, la utilización de un sólo método puede distorsionar la naturaleza del fenómeno estudiado. (b) La crítica que se ha venido haciendo a la limitada utilidad de los actuales métodos de investigación en Ciencias Sociales.

Denzin (1970) especifica diferentes tipos de triangulación: (a) de tiempo, mediante la utilización de diseños trans-seccionales y longitudinales; (b) de espacio, a través de técnicas trans-culturales; (c) de niveles combinados, utilizando los tres niveles de análisis: el individual, el interactivo y el cultural (organizativo social); (d) de teórica, teniendo en cuenta teorías alternativas o en confrontación; (e) del investigador (o de personas), participando más de un observador; (f) metodológica, utilizando un mismo método en distintas ocasiones o métodos diferentes para el mismo objeto de estudio.

En la triangulación, las tres grandes cuestiones a plantearse son: ¿Qué métodos van a ser seleccionados?, ¿Cómo van a ser combinados?, ¿Cómo se van a utilizar los datos?

Parece claro que en los estudios de evaluación la triangulación es consustancial. Primero, porque en el desarrollo del curriculum en el centro se pueden enfocar problemas muy distintos, para lo que será necesario utilizar técnicas de recogida de datos que se adecúen a la naturaleza del problema. Y segundo, y más importante, porque el estudio y contraste de un fenómeno desde distintos puntos de vista: profesor/es-investigador/es-alumno/os, ayuda a abordarlo con la significación que tiene para los que forman aparte de él, evitando inferencias falsas o mal informadas.

Las interacciones educativas son situaciones socialmente construidas por alumnos y profesores dentro de un determinado contexto ecológico. Profesores y alumnos no suelen tener la misma percepción sobre lo que sucede en la clase, cada cual tiene su versión y explicación de los fenómenos que en ella se originan. La triangulación (figura 2), tras una observación en torno a un problema detectado, puede dar visiones del mismo insospechadas tanto para alumnos como para profesores. Si la evaluación

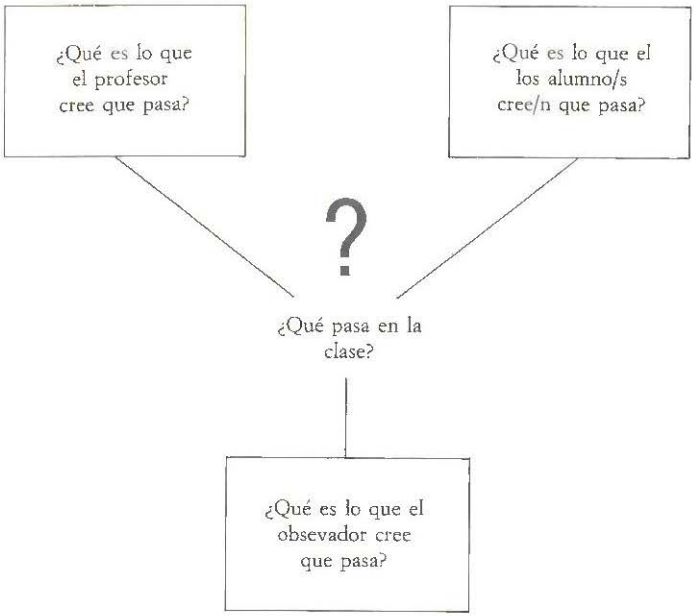


Figura 2: Triangulación de participantes

del rendimiento de los alumnos quiere ser formativa, el proceso de triangulación es de un valor inapreciable. Aunque no hay que perder de vista que la relación profesor-alumno en este tema siempre está mediatizada por «la nota final». Así, la presencia de un tercero: observador, facilitador, etc. podría ayudar a tender el puente de la comunicación.

Recogida e interpretación de datos

El hecho de que en los estudios situados en la perspectiva naturalista no se intervenga para organizar la realidad a la medida de las técnicas de investigación de las que se dispone, dificulta la producción de instrumentos de investigación estandarizados. En general, los métodos que van a ser utilizados sólo se especifican con antelación de manera genérica, ya que al no evitar la complejidad de las situaciones estudiadas, ante los factores que vayan emergiendo, habrá que decidir el método más adecuado para su estudio.

En este sentido es difícil «aprender» desde fuera estas técnicas, que sólo adquieren significación para el que las usa a medida que las va utilizando y contrastando su utilidad en el desarrollo del estudio. Cada problema de investigación, cada evaluación que ponga el énfasis en una u otra cuestión, ha de «reinventar» sus propias técnicas y justificarlas. Pero, sobre todo, se ha de justificar la interpretación de los datos obtenidos. En esta óptica de estudio los datos han de ser interpretados por su significación intrínseca para los participantes, incluso si se utilizan datos estadísticos. De ahí la importancia de la triangulación en sentido amplio y reducido y el valor formativo/educativo de este tipo de estudios para ampliar la capacidad de criterio juicio profesional de los participantes.

En los estudios de tipo racionalista, el uso de protocolos (tests, pruebas, plantillas de observación...) previamente diseñados y estandarizados facilita la tarea no sólo de recogida de la información, que se suele hacer de forma selectiva (lo que no es considerado por el protocolo no existe), sino de interpretación posterior. En realidad, el diseñador del instrumento ha interpretado en parte la realidad por todos los que lo vayan a utilizar. De ahí la facilidad de su utilización (aunque pueda consumir tiempo) pero también la distorsión que puede introducir en la propia realidad y, a veces, la falta de significación de los resultados obtenidos para los profesores.

Los protocolos utilizados por la corriente naturalista, que posibilitan visiones complejas e insospechadas de la realidad (también a veces incómodas) requieren al investigador o evaluador y a los propios profesores un alto grado de conceptualización y de madurez profesional. La descripción del repertorio de técnicas más utilizadas puede encontrarse en

distintas obras dedicadas tanto a la investigación educativa [1] como a la evaluación de alumnos. Aquí sólo las reseñaré, señalando sus aspectos más problemáticos.

1) *La observación de las situaciones bajo estudio.* Puede ser llevada a cabo por los mismos profesores (en ocasiones por los alumnos) o por el evaluador externo. Puede consistir en notas más o menos sistemáticas y detalladas de la situación o en plantillas de observación previamente diseñadas (ver Anexo I). El profesor ha de tener práctica y una cierta capacidad de «desdoblamiento». Si la clase está centrada en el profesor, es decir, es expositiva, la observación la ha de realizar alguien distinto a él (otro profesor, el evaluador externo, un alumno).

2) *Los perfiles.* Proporcionan una visión de una situación de una persona a través del tiempo. En el anexo II puede verse un formato básico realizado a partir de una observación no sistemática de la actividad de una clase. También podrían realizarse desde las anotaciones de un diario.

3) *Los diarios.* Son anotaciones que pueden ser observaciones, sensaciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis y explicaciones. Es importante no anotar sólo hechos escuetos, sino también reflejar lo que se sentía ante ellos. Si son llevados por todos los participantes en la evaluación, permiten comparar su visión de los hechos, pero hay que cuidar la intimidad. Los diarios pueden ser semiestructurados, en función del problema que se esté estudiando, para facilitar el análisis posterior. Una dificultad de este tipo de documentos es que requieren un cierto hábito de escritura y si la evaluación dura mucho tiempo es difícil que todos cumplan su cometido.

4) *Las pruebas fotográficas.* Son documentos gráficos importantes sobre el ambiente espacial y de apropiación social (uso de los distintos espacios) del centro. También son útiles cuando un profesor quiera saber «lo que pasa a sus espaldas» y ésta es una buena técnica para ello; para analizar la disposición física de la clase o de cualquier otro entorno (Riba, et als., 1984); el patrón de organización social; la postura física del profesor; etc. Utilizadas junto con grabaciones magnetofónicas son un excelente material de estudio. Se pueden exponer y discutir con los

1. Para una ampliación: Cohen y Manion (1980); Burggess (1985); Walker (1985); Miles y Huberman (1984); Nixon (1981); Elliott et als. (1986); Rodríguez y Latorre (1986).

alumnos, otros profesores, el observador/facilitador. Sin embargo, presentan problemas éticos (personalización de las acciones) y técnicos insalvables para la mayoría de los centros. La carencia de equipos apropiados (no es conveniente utilizar el flash, se necesitarían varias cámaras estratégicamente colocadas operando automáticamente...) convierten a esta técnica en algo hoy por hoy de difícil utilización.

5) *Las grabaciones en magnetofón y vídeo.* Grabar en magnetofón una clase es una de las experiencias más provechosas (o más «duras») de autoevalaución para un profesor. Los profesores del Teaching Ford Project, se sintieron tan impresionados al oir sus propias grabaciones que algunos no se llegaron a reconocer y fueron incapaces de llevarlas al grupo del trabajo. «No tenía idea de hasta qué punto los debates estaban dominados por mí, cuán raramente permitía que los niños terminases sus comentarios, qué preguntas tan capciosas hacía y cuantas veces daba a entender cuál era la respuesta que yo juzgaba correcta» (Galton, 1986, p. 313).

   En cuanto al análisis del contenido, las transcripciones son largas, pero sirven para tener una idea global de lo que pasa en la clase, y si no se quiere realizar un estudio exhaustivo de la interacción verbal, por ejemplo, no es necesario transcribirlas, sólo escuchar (o transcribir) lo que sea relevante para el problema estudiado. Se suele hablar del efecto distorsionante y reactivo del uso del magnetofón, sin embargo esto depende del ambiente que exista en la clase, sobre todo de la autoconfianza del profesor. En general, si todos están de acuerdo, puede distorsionar los diez primeros minutos, después queda olvidado.

   El vídeo tiene la gran ventaja de recoger voz, sonido y conductas no verbales. Ofrece muchas posibilidades para ser analizado en grupo y suele causar un gran impacto cuando es visto (no estamos acostumbrados a observarnos a nosotros mismos). Pero las dificultades técnicas y el grado de distorsión que supone para una clase cotidiana lo hace prácticamente inutilizable. Ambas técnicas tienen la misma problemática ética que la fotografía, por lo que han de ser siempre utilizadas en un clima de confianza compartida. Aunque esto ha de darse necesariamente en todo estudio naturalista.

6) *Las entrevistas.* Son una forma de vislumbar las características de la situación desde otros puntos de vista. Se pueden administrar

a todas aquellas personas que parezcan relevantes: a un muestreo de alumnos, a profesores, al director, al propio facilitador... Para Walker (1983) las destrezas claves de la entrevista son la movilidad psicológica (capacidad para penetrar y abandonar el rol de personas con diferentes sistemas de valores) y la inteligencia emocional (una ampliación de la movilidad psicológica del entrevistador para imponerse al entrevistado). Lo importante es que tanto el entrevistado como el entrevistador sientan confianza y estén dispuestos a buscar «la verdad». Esto no es un problema técnico. Hay que saber cómo los propios valores están penetrando en la situación, pero también es preciso entrar en el mundo del otro. Suele ser difícil al principio sacar de los alumnos apreciaciones auténticas de la situación, los roles institucionales pesan demasiado. Hay que tener un cuidado extremo con las interpretaciones y el traspaso que se haga al resto del equipo.

7) *Las listas, los cuestionarios, los inventarios.* Las listas suelen consistir en una serie de preguntas estructuradas que uno se tiene que hacer a sí mismo para orientar las observaciones. En los cuestionarios las preguntas las tiene que contestar otra persona. El inventario consta de un conjunto de afirmaciones para ver el grado de acuerdo sobre la visión de un hecho.

8) *El análisis de documentos.* Se refiere al análisis crítico de programas y esquemas de trabajo; exámenes y pruebas; actas de las reuniones de departamento; fichas y hojas de deberes; fragmentos de los libros de texto; muestras de trabajo de los alumnos. Para llevar a cabo este análisis lo fundamental es crear un sistema de categorías significativas para poder realizar juicios sobre el valor educativo del material.

9) *Los memorandos analíticos.* Sistematizaciones del pensamiento de cada participante sobre la evidencia que se ha recogido. Tendrían que producirse periódicamente al final de cada periodo de control o exploración. Deberían recoger: las reconceptualizaciones de la situación que se esté estudiando; las hipótesis que hayan surgido; sugerencias del tipo de evidencia que sería importante recoger en adelante y sobre los nuevos problemas vislumbrados.

Hasta aquí el listado comentado de los instrumentos más utilizados para el estudio del curriculum en los centros. La selección de los mismos,

en un determinado estudio, así como la interpretación de los datos recogidos, dependerá de la elección que el evaluador y los profesores en función de cómo se hayan planteado el tema de la evaluación, los recursos disponibles (tiempo, material, personal; las características organizativas del centro, etc.). En definitiva, cada situación puede ser un caso singular ya que no existen dos condiciones de trabajo iguales. Pero el reto más importante de esta perspectiva de evaluación estriba en el rigor y la actitud crítica con que se interpreta la información generada para convertirla en conocimiento significativo.

Configuración «ideal» de la evaluación del curriculum en los centros

Las diposiciones que puede adoptar la evaluación del curriculum en los centros en forma de estudio de caso pueden ser muy variadas. Esta variedad la podríamos acotar, ya que la posición paradigmática ya la he explicitado, mediante dos coordenadas cartesianas en las que en el eje de abcisas situaré el foco mínimo y máximo posible de estudio y en el de ordenadas las posiciones máximas posibles en lo que se refiere a quién llevará a cabo la evaluación (Figura 3). Las combinaciones que a partir de aquí pueden darse son tantas como situaciones existen en la realidad. En este apartado delinearé los factores que configurarían una evaluación «ideal», es decir, modélica, no necesariamente aplicable en la práctica.

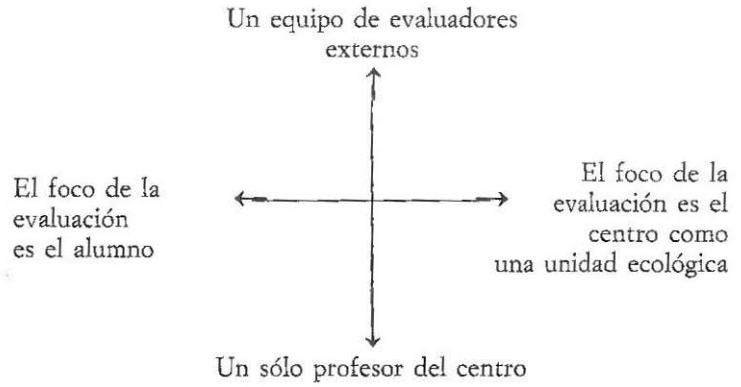


Figura 3: Coordenadas que enmarcan las modalidades posibles de evaluación del curriculum en función de los participantes y del foco de la evaluación.

Los argumentos a favor de evaluar el centro como un todo se basan en que, de esta forma, el estudio llevado a cabo serviría para entender mejor la organización y las líneas de actuación del mismo y mejorar las

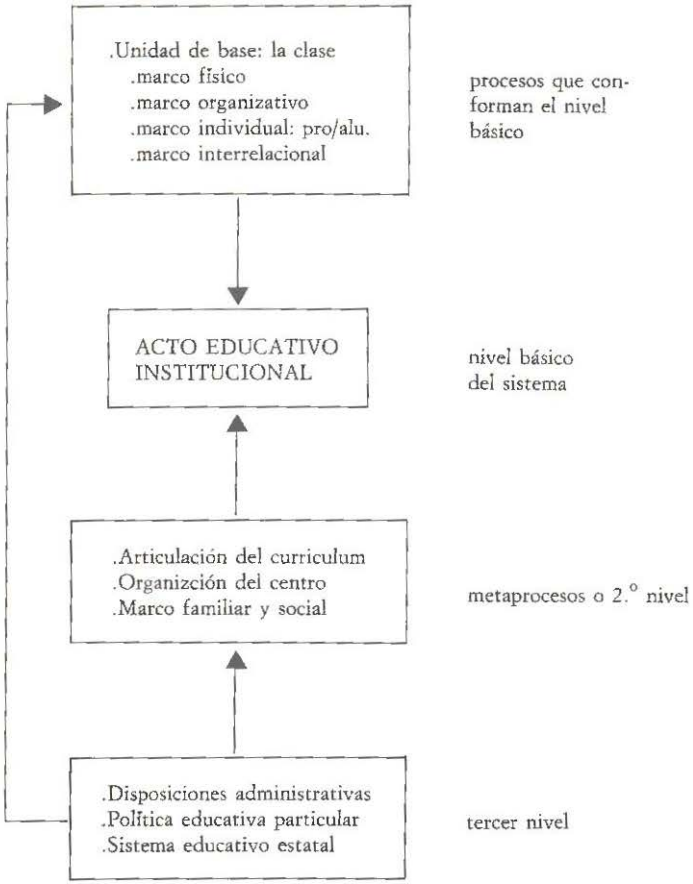


Figura 4: Formalización del acto educativo como sistema

oportunidades y experiencias de aprendizaje en las clases. En esta línea, el estudio sistemático y la revisión permiten a todo un centro determinar y producir evidencia de hasta qué punto está proporcionando la calidad educativa que implícitamente cree estar proporcionando, la que viene especificada en su Plan de Centro o en su Proyecto Educativo. Además, el estudio de las líneas de actuación de la escuela podría ayudar a los profesores a identificar los efectos de las mismas lo que requiere atención desde la perspectiva del centro, departamento o clase. Por otra parte, algunas líneas de actuación (educación especial, tratamiento de la diversidad o tutorías, por ejemplo) afectan a los departamentos o seminarios y a las clases y requieren una revisión y resolución colectivas. Así mismo, muchas experiencias de aprendizaje (estudio de campo y actividades extracurriculares) que no tienen lugar en la clase necesitan la cooperación y la apreciación de todo el centro. Por último, la participación en un autoestudio del centro da a los profesores la oportunidad de desarrollar sus habilidades en la toma de decisiones profesionales y disponer de más información sobre los roles, las responsabilidades y los problemas de sus colegas.

Estas razones, que pueden ser bastante exhaustivas para un sistema educativo descentralizado, en el que cada centro es responsable de la planificación y el diseño del curriculum, en nuestro contexto necesitan ser ampliadas para ver cómo se puede tender el puente entre el curriculum oficial y el del centro. Por otra parte, hay que tener en cuenta la dimensión ecológica de los centros como parte de un sistema más amplio. La ejecución del curriculum, tal como es vivenciada por los alumnos a trapageés de la actividad docente, tiene lugar en un determinado contexto en el que interactúan una serie de sistemas abiertos que en un trabajo anterior (Sancho, 1987) configuré tal como puede verse en la figura 4 (ver pág. 169).

Los diferentes subsistemas no actúan como compartimentos estancos, sino que intercambian información, generan zonas de entropía y los procesos que tienen lugar en las diferentes partes del sistema y en los subsistemas pueden generar fenómenos imprevisibles en las otras partes, en un movimiento dinámico sin solución de continuidad. Así, y dado que una de las perspectivas de la evaluación que he considerado es la viabilidad del cambio/innovación del curriculum, tener una visión de conjunto de los elementos implicados impide caer en posturas reduccionistas o establecer inferencias inadecuadas. Por tanto, mi propuesta es que se considere el centro como una unidad ecológica. Al menos como marco de referencia.

En cuanto al ámbito del curriculum propiamente dicho, partiendo de la definición amplia del mismo que desde la óptica de la práctica he adoptado en el tercer capítulo, su evaluación en el centro abarcaría:

1. El curriculum propuesto explícitamente, en la planificación general del centro o de cada profesor, e implícitamente en las intenciones generales de los profesores.

2. El curriculum en acción. Tal como los profesores lo llevan a la práctica y es vivenciado por los alumnos a través de las experiencias de aprendizaje.

3. El curriculum oculto (o no, ya que puede estar explicitado en el plan de centro).

4. Los resultados del aprendizaje.

En este sentido, al iniciar una evaluación, una de las primeras decisiones a tomar habrá de ser el problema o tema que va a centrar el estudio de evaluación y dejar indicada la índole de las relaciones de este tema o problema con el resto de los componentes del sistema.

El rol del evaluador

Por lo que se refiere a los participantes, considerando que existe una mayor posibilidad de mejora profesional cuando los profesores se implican en el proceso de evaluación, incluso mejor si se comienza por su propia iniciativa, pero vistas las circunstancias de formación inicial y permanente del profesorado y su situación laboral, una de las perspectivas más plausibles podría ser la participación democrática de un evaluador (o equipo) externo. Los puntos clave de la participación democrática, tal como ya hemos señalado anteriormente son: la confidencialidad, la negociación y la accesibilidad a la información de todos los participantes.

El rol que el evaluador desempeña suele estar en función del modelo de evaluación adoptado, en algunos viene definido y suele ser monofacético, actuando como: (a) el juez educativo, en la concepción acreditativa; (b) el que proporciona información para la toma de decisiones en el contexto durante los distintos momentos del proceso de evaluación, cuando ésta se concibe como un control gerencial ; (c) el que informa al productor del curriculum desde dentro, durante la etapa de evaluación formativa, y al consumidor desde fuera en la sumativa.

Desde la perspectiva adoptada aquí, su rol es polifacético y ha de ser negociado con los profesores que participan en el estudio. Siguiendo a Frazer (1986) configuraremos sus funciones como sigue.

a) *Descriptor.* El evaluador ha de poder describir situaciones y hechos. Tiene que estar preparado para tener una visión de conjunto de todo el sistema ecológico susceptible de experimentar cambios.

b) *Comunicador.* Ha de asumir la función del que transmite en cada etapa de la evaluación. Ha de tener en cuenta en todo momento el tipo de audiencia a quien va dirigida su información.

c) *Posibilitador de juicios.* Cada modelo de evaluación requiere un grado mayor o menor de elaboración de juicios educativos por parte de los participantes en el proceso. Desde la concepción en la que se sitúa esta propuesta, el evaluador, más que emitir sus propios juicios ha de posibilitar que sean los mismos profesores y los alumnos los que lleguen a formularlos y ésto de la manera más rigurosa, crítica e informada posible.

d) *Toma de decisiones.* No sólo las que ha de tomar él, sino también las que ha de facilitar a los participantes de la evaluación.

e) *Facilitador.* Sean cuales sean las condiciones en las que se lleve a cabo la evaluación, en muchos momentos ha de jugar el rol de facilitador, cuyas características hemos apuntado anteriormente.

f) *Provocador.* El evaluador, sobre todo si los profesores, el centro y/o la administración no están implicados, después de entregar sus informes puede llegar a comprobar que nada ha cambiado. Esto puede ser así porque el sistema carezca de un catalizador o instigador de ideas (de liderazgo educativo). Si esto es así, en algunas situaciones el evaluador puede desempeñar esta función. Esta faceta del evaluador es la que quizás más puede contribuir a la mejora del programa si los profesores no se han involucrado activamente en el proceso de evaluación, siendo paradógicamente la más peligrosa, ya que si rebasa sus propios límites puede perder su credibilidad como evaluador.

En la práctica de una evaluación este conjunto de roles quedarán minimizados o resaltados en el proceso de negociación entre los participantes y en la puesta en marcha del proyecto, ya que siempre habrá que introducir reajustes.

Resumiendo, los elementos que parecen susceptibles de configurar una situación «ideal» de evaluación en los centros, para que ésta tenga posibilidades de erigirse en esa herramienta de formación permanente de la que he venido hablando son: la participación activa de los profesores, ayudados o asesorados por un evaluador (o equipo) externo, con una visión amplia del desarrollo del curriculum y una idea ecológica (sistémica) del centro. Desde estos referentes, la articulación que cada evaluación tome en los centros depende de muchos factores que, sin afán de ser exhaustiva, irán apareciendo en los siguientes párrafos.

Planificación: Provisión de recursos

En nuestro contexto, si exceptuamos algún centro (público o privado) que por diversas razones esté interesado en llevar a cabo una evaluación

de la ejecución del curriculum, la responsabilidad de tal actuación recae en al administración, ya que es la entidad que tiene el poder legal y material para hacerlo. De este modo, la forma que pueda adoptar en definitiva dependerá, en primer lugar, del valor y de la provisión de recursos materiales y humanos que ésta dedique al tema de la evaluación.

La circunstancia de que la administración educativa esté en manos de un partido político determinado, como requiere el sistema democrático, el único en vigor en el que es posible el estudio independiente de los fenómenos sociales, existiendo un paralelismo entre el grado de autonomía de los estudios y la profundidad del talante democrático del sistema, conlleva un peligro que como mínimo hay que tener en cuenta. Si una reforma de la enseñanza se quiere rentabilizar políticamente hasta tal punto que sea imposible el análisis independiente de los hechos educativos, profesores y evaluadores se encontrarán faltos de recursos económicos o tan coartados por las presiones políticas, que las facetas formativo-educativas y de produción de conocimientos pedagógicos del proyecto de evaluación quedarán diluídas en el cúmulo de problemas producidos. Esta situación puede agudizarse en un sistema educativo como el nuestro, sin tradición de evaluación e investigación educativas y sin instituciones independientes, tipo fundación o institutos, que puedan estar interesadas por el tema de la enseñanza primaria y secundaria en los niveles obligatorios.

En otros países cuando la metodología naturalista, desde distintas perspectivas (investigación en la acción, evaluación, estudios de distintos fenómenos educativos) ha dado sus frutos más interesantes, siempre ha habido una circunstancia favorable, de carácter social y económico, que ha permitido poner en marcha los proyectos. En todas las situaciones la ayuda institucional es imprescindible. En Estados Unidos, mediante instituciones tales como la *National Science Foundation Study* o el Instituto Nacional de Educación. En Gran Bretaña, mediante *Schools Council,* que apoyó todo el movimiento de dasarrollo del curriculum hasta finales de los 70 o el mismo gobierno central, que está financiando actualmente la evaluación del proyecto curricular *Technical and Vocational Education Iniciative* con una provisión de fondo anual de 250.000 libras esterlinas. En Suiza donde se está llevando a nivel inter-cantonal un amplio estudio para la mejora de la práctica escolar, etc.

La propuesta aquí considerada, en principio, podría ponerse en marcha sin necesidad de crear nuevas superestructuras, ya que podría ser asumida por cualquiera de las agencias que dedicadas al perfeccionamiento del profesorado y a la investigación educativa, tipo ICEs, CEPs, departamentos de la Universidad, etc. El problema más complejo y difícil de resolver podría ser el de los evaluadores (falicitadores o asesores). Aunque quizás es sólo un problema de tiempo, ya que en los últimos tres/cuatro años, desde distintas Universidades, Institutos de Ciencias de la Educa-

ción, Subdirecciones General de Perfeccionamiento del Profesorado ... se ha comenzado a ofrecer cursos sobre «investigación y evaluación cualitativa» y esto es un primer paso. En cuanto a la forma de poner en marcha los estudios, las posibilidades pueden ser varias (sólo consideraré aquellas en las que la participación del profesor sea voluntaria) :

1) Se inicia una reforma/innovación del curriculum, a instancias de la administración, en la que participan una serie de centros de forma voluntaria. La evaluación de la ejecución del curriculum, con la colaboración de un evaluador (o de un equipo), forma parte del compromiso adquirido por los profesores. Tanto esta modalidad como la siguiente pueden organizarse como un proyecto único en la que cada centro desarrolla su propio estudio, pero en interrelación con los demás, incluso compartiendo problemas, métodos y técnicas de evaluación en determinados momentos, con lo cual un nivel intrínseco de la evaluación que es la comparación entre los distintos procesos y resultados se lleva casi automáticamente a la práctica, o mediante proyectos de estudio de casos totalmente independientes (figura 5). En el primer caso se pueden compartir recursos, conocimientos, personas y ofrecer una visión más general del desarrollo del curriculum, sin embargo, puede representar una multiplicación de reuniones y una cierta burocratización y jerarquización. En cualquier caso, un elemento a tener en cuenta es la publicación o difusión de los informes de los distintos estudios de caso.

2) Una institución de las que se dedica a la fomación del profesorado o a la investigación educativa, tipo Centro de Profesores; Instituto de Ciencias de la Educación; un Departamento de la Universidad; la misma Dirección General de Innovación y Evaluación; un grupo de Renovación Pedagógica...., tiene entre sus proyectos llevar a cabo una serie de estudios de caso sobre los nuevos programas del Ciclo Inicial y/o Medio, sobre la reforma del Ciclo Superior, de la Enseñanza Secundaria, adultos, etc. Para ello contrata a un equipo de evaluadores, hace una convocatoria más o menos abierta y, en función de los recursos con los que cuenta (humanos y económicos) pone en marcha el proyecto.

3) Un profesor o un grupo de profesores quiere llevar a cabo una evaluación en su centro y se dirigen a una institución en busca de: asesoramiento; alguién de la institución o contratado por ella participe con ellos; subvención económica; respaldo institucional, etc.

4) Un evaluador o grupo de evaluadores, pertenecientes a una institución, preparan con un grupo de profesores un proyecto de evaluación y piden respaldo económico e institucional.

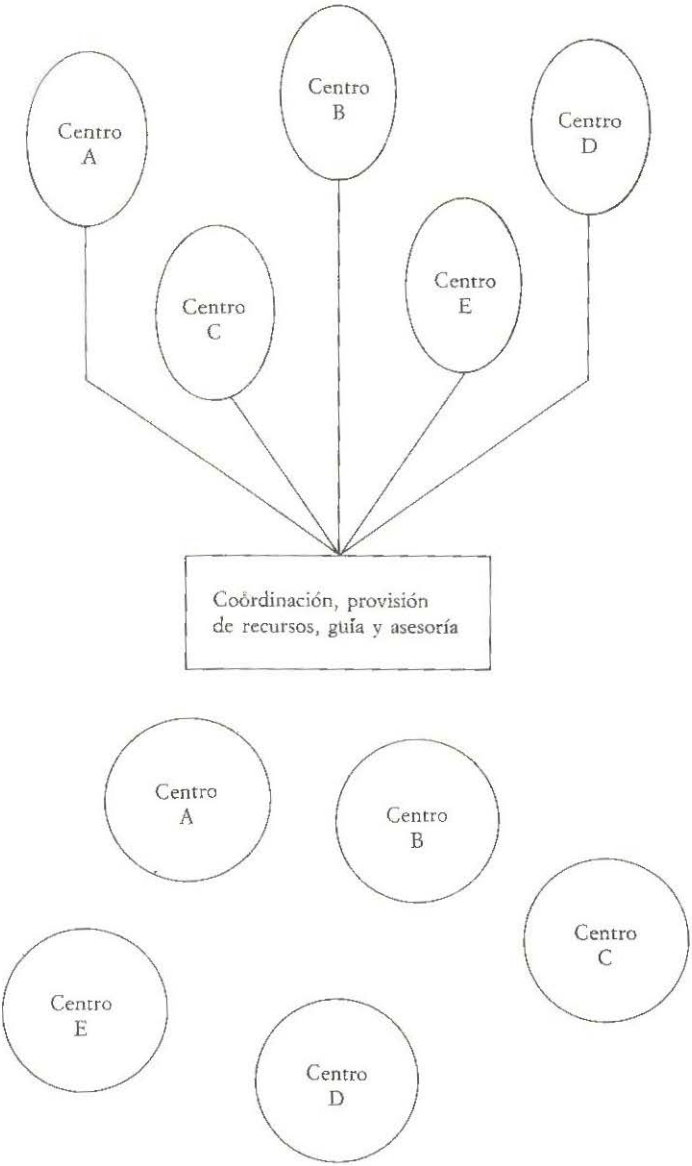


Figura 5: Formas de organización de líneas de evaluación desde una institución

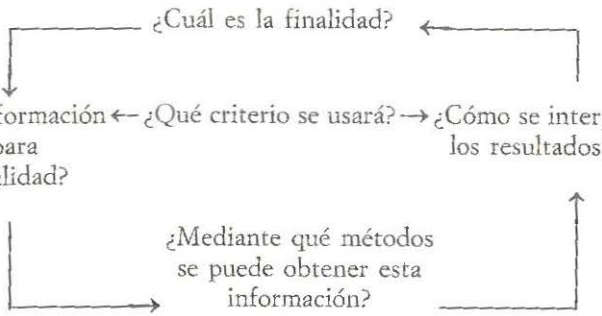
Es evidente que el hecho de que el centro sea de enseñanza primaria o secundaria no presenta hasta aquí mayor problema. Éstos se darán, en todo caso en la puesta en marcha de la evaluación. En los centros de secundaria, la fragmentación del curriculum por profesores y materias puede ser, aunque no necesariamente, un obstáculo. Sobre todo porqué es más difícil encontrar un grupo de profesores dispuestos a participar que coincidan todos dando clase en un mismo curso.

Todos los casos considerados y todos los intermedios que podrían darse, tienen en común: (a) apoyo institucional y (b) se dan en colaboración entre evaluador/es y centro/s o profesores. Por lo que el primer paso a realizar será la negociación entre los profesores/centro y el evaluador. El esquema utilizado por (Holly, 1986) sintetiza el proceso de esta operación:

Este esquema de trabajo, recoge los pasos más importantes a dar en la planificación de la evaluación del curriculum en los centros, con la ayuda de un evaluador externo, que tenga entre sus premisas la mejora de la práctica educativa.

La puesta en marcha de la evaluación

La evaluación no implica meramente la recogida de información sino también, como hemos ido argumentando, la identificación de criterios. Es evidente que el criterio usado para valorar la información influirá en la elección de la información recogida. Antes de comenzar el proceso de negociación entre los profesores, el centro y el evaluador; habría que discutir si también la entidad que los financia, tendría que hacerse una serie de preguntas que Harlen (1984, p. 136) articula así:



El proceso de negociación podrá tomar derroteros muy diferentes en función de la posición del centro frente a la evaluación. La variedad de posturas podrían situarse entre: (1) Todo el centro está de acuerdo o sólo un grupo (más o menos numeroso) lo está, pero el evaluador ha de llevar el peso de la evaluación. Los grados de dificultad aquí estriban en la cantidad de personas que puedan estar en contra de la evaluación y de la firmeza de sus argumentos. (2) La misma situación anterior, pero los profesores (todos o una parte) quieren participar activamente en la recogida e interpretación de la información. Los riesgos son similares.

Configuración del estudio

Desde el primer momento en el que se plantea la posibilidad de llevar a cabo una evaluación en un centro tendrían que ser aclaradas una serie de cuestiones. Esta primera etapa es fundamental y vale la pena

dedicarle un tiempo. El éxito de la evaluación, como instrumento de conocimiento y mejora, puede depender en parte de ella. En esta sección propongo una serie de puntos a tener en cuenta en el proceso de negociación, que cada grupo de trabajo tendrá que adaptar a su situación.

1) *La finalidad de la evaluación.* Este es un tema clave que condiciona, en parte, el resto de la negociación. Los distintos profesores que vayan a participar de manera «activa» o «pasiva» pueden tener ideas muy diferentes al respecto. Sobre todo si consideramos que en general el término evaluación se asocia a la evaluación de alumnos. Desde el primer momento tendría que quedar claro, no sólo la finalidad intra-centro sino también extra-centro. Habría que pensar desde el comienzo en el tema de la difusión de los informes: quienes tendrán acceso a ellos. Si el conocimiento sobre los procesos de desarrollo del curriculum generados por la evaluación no quiere acabar en el mismo centro y parece importante comunicarlo para que otros profesores puedan aumentar su formación, entre las finalidades de la evaluación podría considerarse la publicación del informe (o informes) producidos.

2) *Amplitud del enfoque de la evaluación.* Este punto está muy relacionado con el anterior. Hemos visto que el foco de la evaluación puede ser amplísimo, incluso en el concepto mismo de curriculum. Los acuerdos en este punto conformarán los ámbitos en los que la información ha de ser recogida, así como su eventual interpretación. Entre centrarse en los resultados de los alumnos o en todo el proceso de puesta en marcha del curriculum, que implica la forma de *seleccionar, articular, impartir* y *evaluar* los conocimientos escolares, adoptada por el centro como un todo y por cada profesor en particular, existe un amplio margen de actuación. La explicitación y acuerdo sobre este aspecto es fundamental.

En este punto conviene comenzar a delimitar el criterio que se utilizará para elegir los elementos representativos del ámbito que abarque la evaluación. No se puede evaluar, a no ser que se cuente con una gran cantidad de recursos, «todo» el curriculum de un centro, desde el ámbito máximo y considerando todos los procesos de ejecución que se dan en él. La evaluación puede centrarse en un curso, por ejemplo, si se quiere tener una visión de conjunto del curriculum experienciado por los alumnos y esto en un proceso de reforma es fundamental, realizando, además, una descripción más o menos exhaustiva del centro como unidad ecológica.

3) *El rol de los participantes externos e internos.* Distintas situaciones iniciales informan de manera diferente este punto. Cuanta más

oposición encuentre en un centro la planificación de la evaluación más claro ha de quedar el papel de cada participante (ya sea «pasivo» o «activo»). Los roles se comienzan a configurar en el proceso de negociación sobre la amplitud del enfoque de la evaluación. Un factor importante en este punto es el grado de acceso a la información por parte de todos los participantes.

4) *El tiempo aproximado de duración de la actividad y el tiempo que le han de dedicar los participantes.* Esto dependerá en gran manera de los recursos económicos con los que cuenta el proyecto. Evaluaciones que se extiendan a través de períodos largos de tiempo presentan problemas adicionales: cambios en el profesorado, cansancio, etc. El tiempo a dedicar por parte de los profesores ha de ser estipulado con realismo. El cansancio y el exceso de trabajo, a medida que avanza el curso, pueden hacer estragos en una planificación temporal pactada a principio de curso. El tiempo real que pueda ser dedicado ayudará a decidir la amplitud y profundidad de la evaluación.

5) *Un acuerdo sobre las estrategias en general y si parece necesario, sobre los métodos a emplear.* Los profesores y/o el evaluador pueden estar de acuerdo en que se analicen los distintos documentos oficiales del centro: actas de claustro y seminario o departamento; programaciones; exámenes; etc. Pero quizás no estén dispuestos a ser observados en sus clases (o a observar), a abordar la evaluación de alumnos mediante procedimientos que no sólo sean los exámenes tradicionales o a entrar en un proceso de triangulación de personas. Todo esto ha de ser discutido y negociado. En general, las estrategias de recogida de información han de estar en consonancia con la finalidad de la evaluación y la amplitud y profundidad del enfoque.

6) *Criterios de interpretación de la información.* La información como conjunto de datos sólo se convierte en conocimiento en la medida que se le da un sentido y una interpretación. Una misma información puede dar una visión completamente distinta de un hecho en función de cómo sea interpretada. Ir estableciendo desde el comienzo criterios comunes (no uniformes) de interpretación ayuda a hacer más significativa la evaluación.

7) También hay que negociar cómo van a ser *administrados y controlados los recursos disponibles*: económicos, de personal, de tiempo. Para tratar de evitar reticencias que pueden entorpecer el proceso de la evaluación.

8) Por último, *los participantes han de buscar procedimientos consensuados para salvaguardar la confidencialidad, la imparcialidad y el control de acceso a la información y de divulgación de la misma.*

La forma que adopte la evaluación en la práctica es consustancial a cada proyecto, aunque esté dentro de una estructura más amplia y es el resultado de todos los condicionantes que hemos ido apuntando, es idiosincrásica y no existe la posibilidad, dado el volumen de factores que pueden interactuar en su configuración, de detectar esquemas de actuación stándard.

En cualquier caso, sea cual sea la forma definitiva que adopte la evaluación, hay que tener un especial cuidado en no excederse en la recogida de datos. Los datos cualitativos, que no pueden ser convertidos en números y pasados por el tamiz de un programa informático, requieren un proceso de análisis complejo, por lo que contar con un volumen excesivo puede entorpecer más que ayudar a interpretar los fenómenos. El criterio utilizado para decidir qué información puede ser la más relevante es de vital importancia. El criterio dependerá de la visión específica que tienen los participantes en la evaluación sobre los fenómenos educativos, es decir, de sus teorías explícitas y/o implícitas. Como principio, y sin que esto signifique perder la visión de conjunto, es preferible no intentar estudiar «todo» desde el comienzo, sino centrarse en unos cuantos puntos, que se consideren claves y representativos, del desarrollo del curriculum en el centro; se analicen en profundidad y se intente buscar relaciones con otros puntos, a la vez que se contextualizan en el sistema que los crea y los conforma.

Un esquema de evaluación del curriculum en acción

No todos los profesores, por distintas circunstancias, tienen la oportunidad de poder participar en un grupo de evaluación o en uno que cuente con la ayuda de un evaluador externo. Sin embargo, muchos pueden estar interesados en evaluar o autoevaluar la ejecución de su propio curriculum. En este apartado comentaré la propuesta de la Open University (Ashton et als. 1980) para la autoevaluación del curriculum en acción, que ha sido especialmente diseñada pensando en el profesor sin demasiados recursos y apoyos materiales, pero con actitud de estudio e investigación ante su trabajo. También puede servir de guía para los involucrados en una evaluación del curriculum más amplia.

Las preguntas claves

La propuesta tiene una estructura muy simple en apariencia, pero cuando se empieza a profundizar en ella es mucho más compleja de lo que parece y tiene más posibilidades de las que el propio equipo de la Ashton le suponen. Se trata de que el profesor al realizar una actividad en una

clase, como parte del curriculum de una determinada asignatura o área de un curso (aunque también es posible aplicarlo a la realización de un proyecto) se haga una serie de preguntas.

Los profesores suelen analizar lo que ocurre en sus clases (o en el centro) casi siempre desde un solo punto de vista: el suyo. Sin embargo, los otros protagonistas de la educación: los alumnos, suelen tener sus propias versiones y vivencias sobre lo que sucede en la clase y en el centro. También construyen sus propias teorías evaluativas sobre el profesor, el contenido del curriculum, su articulación y su forma de llevarlo a la práctica, aunque normalmente no se tenga en cuenta. En este sentido, las opiniones vertidas por alumnos de de BUP, pueden ser ejemplificadoras: «Creo que en este instituto no se tiene en cuenta el esfuerzo del alumno y tampoco se tienen en cuenta las condiciones en que se puede encontrar el alumno (depresión, crisis, problemas) e incluso de salud. Creo que lo que intentan hacer es una desmoralización colectiva». «Muchas veces los profesores nos tratan como objetos sin respetar las opiniones de los demás». «Algunos profes no intentan comprenderte ni intentan ayudarte ni tratan de llevarse mejor con los alumnos». «[....] un sistema de enseñanza más de acuerdo con nuestras ideas y mejor con nuestras posibilidades» (Sancho, 1987).

Una función importante de la evaluación del curriculum en los centros con perspectivas de innovación con cambio sería el descubrir el impacto que la actividad docente tiene en los alumnos. Ya que como hemos argumentado anteriormente los resultados de la enseñanza no se ven sólo a través de los exámenes. Los efectos colaterales (actitud hacia la cultura, el saber, interiorización del respeto o su falta, etc.) son tanto o más importantes que aquello que se puede aprender en los libros.

De ahí el interés que puede tener para un profesor o un centro, abordar su trabajo como una investigación en la que puede descubrir facetas impensadas y ser fuente de satisfacciones (en ocasiones también de tensiones profesionales)[2]. «Cuanto más observo lo que mis alumnos hacen y dicen, pienso menos en su educación sólo en términos de lo que yo quiero enseñar. En cambio, estoy empezando a ser más consciente de sus necesidades individuales como alumnos.» (Ashton, et al., 1980, p. 5)

Las preguntas que el profesor (o equipo de profesores) pueden hacerse (figura 6) son las siguientes:

¿Qué han estado haciendo los alumnos?
¿Qué han estado aprendiendo?

2. Tensiones porque en la medida que el profesor se hace reflexivo también se vuelve más exigente lo que le lleva normalmente a enfrentarse con el dilema de educación que hemos comentado al principio de este trabajo, agudizando su visión de las contradicciones que se viven en la escuela (Ebbutt y Elliott, 1985).

¿Qué valor tenía?
¿Qué estuve haciendo yo?
¿Qué he aprendido?
¿Qué voy a hacer ahora?

La formulación real de las preguntas variará según el momento en que se realice la reflexión. Normalmente es difícil reflexionar mientras se está realizando la acción, con lo cual se tenderán a formular en pasado. Asimismo el orden puede variar y la deliberación puede comenzar en el último punto, cuando el/los profesor/res explicitan su programación.

Es evidente que a un conjunto de preguntas se puede contestar de muchas maneras. En extremos opuestos estarían la respuesta mecánica y la basada en el estudio sistemático de las distintas situaciones propuestas. Si se quiere tender hacia el extremo reflexivo es posible que el/los profesor/es necesite/n asesoría o colaboración, ya que en realidad se entraría en un proceso de investigación centrado en su propio proceso de trabajo.

1) *¿Qué han estado haciendo los alumnos?* El profesor normalmente en la clase propone una tarea o explica una lección, lo que en realidad hagan los alumnos (a menos que se trate de conductas visiblemente disruptivas) suele pasar desapercibido al profesor. Si la sesión de clase ha sido expositiva, siendo él el centro de la actividad, todavía más. Las observaciones parciales *in situ*, mediante plantillas más o menos estructuradas o reflejadas a posteriori en forma de diario, dan al profesor a la larga una visión de las constancias de las conductas de sus alumnos en determinados momentos y puede comenzar a preguntarse por qué sucede lo que sucede y más adelante, en el conjunto de la reflexión, por qué lo ve como lo ve. La presencia de un observador externo, que se centre en los aspectos requeridos por el profesor de la actividad de la clase, puede ser de una gran ayuda. También pueden ser utilizadas otras técnicas (fotos, vídeo, grabaciones magnetofónicas) que tienen los pros y contras que hemos señalado anteriormente.

2) *¿Qué han estado aprendiendo?* Una cosa es lo que el profesor enseña y otra, a veces muy diferente, lo que los alumnos aprenden. Un proceso de triangulación de personas (profesor-alumnos-observador, si es posible) puede aportar luz sobre este tema. Las entrevistas realizadas por el profesor a varios alumnos y el análisis de las producciones realizadas por éstos también pueden aportar formaciones de gran valor. Una cuestión a tener en cuenta es que los alumnos no suelen ser conscientes de su propio aprendizaje, así, si un profesor les pregunta al final de una clase: ¿qué habéis aprendido? lo más probable

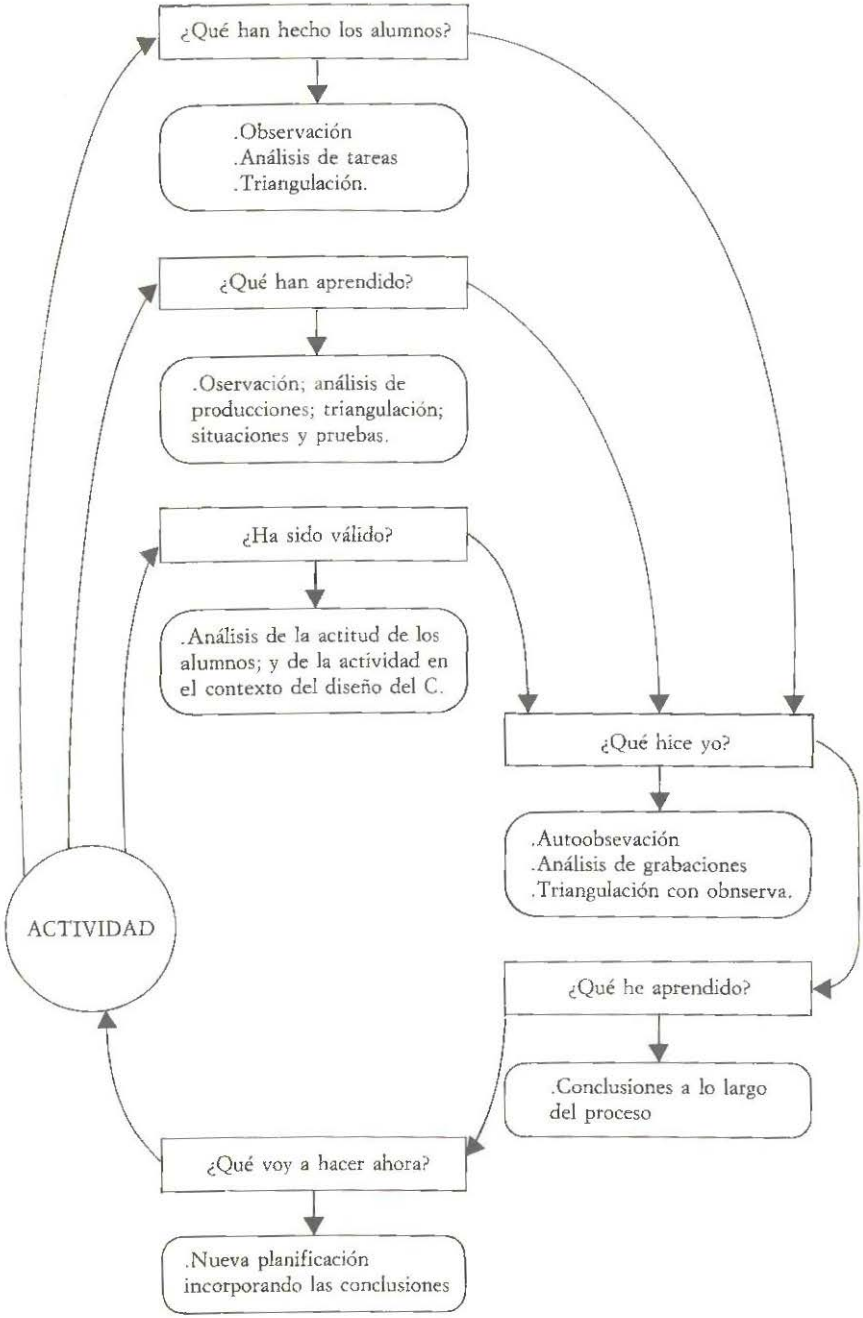


Figura 6: Autoevaluación del curriculum en acción

es que le digan «nada», para consternación del profesor. En ese sentido, indicar a los alumnos, al comenzar la sesión, lo que se intenta lograr en la misma y hacer un resumen al final (si es un proyecto de trabajo se puede hacer al final de cada etapa) les será de gran ayuda para contrastar su propio proceso con el intentado por el profesor. Verbalizar lo que se aprende, al igual que lo que se enseña, es una actividad que hay que aprender. Es fácil decir: he aprendido/he enseñado fracciones, pero la calidad de ese aprendizaje y las operaciones cognitivas que subyacen son más difíciles de analizar.

3) *¿Qué valor tenía?* El profesor puede proponer una actividad docente pensando que va a tener un determinado peso específico en el desarrollo del curriculum del curso. Una vez puesta en práctica puede ser vista de forma diferente. Las respuestas (corporales, verbales, intelectuales) de los alumnos, su propia visión de lo sucedido en la clase le yudarán a definir su valor en aquel determinado momento. Intentar reseñar los factores que llenaron/vaciaron de contenido la actividad programada es importante para el desarrollo del criterio profesional del profesor[3].

4) *¿Qué estuve haciendo yo?* Aunque el profesor planifica su trabajo con más o menos detalle con antelación, una vez en la clase, en interacción con los alumnos, desarrolla unas conductas de las que no siempre es consciente. El autoanálisis de la propia acción mientras ésta tiene lugar es dificultoso aunque posible. La presencia de un observador externo, o el análisis de grabaciones magnetofónicas, además de la reflexión a posteriori son buenos instrumentos de contraste para el profesor que no quiera quedarse en una sola faceta, la relativa a la actuación de los alumnos, en el desarrollo del curriculum.

5) *¿Qué he aprendido?* Si se han ido realizando las fases anteriores y se han ido articulando explicaciones, interpretaciones sobre la interacción con los alumnos a través de las actividades que conforman el curriculum el profesor ha tenido que ir creando una nueva percepción del tema. Este conocimiento[4] le ayudará a abordar de forma diferente las siguientes tomas de decisiones.

6) *¿Qué voy a hacer ahora?* Las decisiones a partir de aquí se supone que vendrán informadas por el mayor conocimiento del profesor de su tarea con los alumnos.

3 Un profesor puede preparar una salida didáctica correcta pero se puede encontrar con que los alumnos han estado en el sitio repetidas veces y no muestran interés. Sería erróneo deducir que la actividad no tenía valor, habría que inferir que antes de proponer una tarea hay que detectar qué saben los alumnos sobre ella.

En realidad las preguntas, tal como sugiere la expresada en el último lugar, también pueden ser hechas al planificar la actividad, como punto de contraste y ampliación del conocimiento del profesor sobre sus acciones en la clase. Contestar o contestarse cada una de estas preguntas sin superficialidad, intentando recoger información relevante sobre los fenómenos que tienen lugar en la clase y contrastando las propias conceptualizaciones con otros profesores, el psicopedagogo del centro, el evaluador externo, etc., puede constituir una metodología reflexiva de trabajo de gran valor para el profesor. Además, aplicadas al desarrollo de un bloque de la actividad de profesores y alumnos en la clase, dentro de una evaluación más amplia del curriculum en el centro y utilizando distintas fuentes para recabar información (figura 6) constituyen un punto de referencia para el estudio del curriculum en acción, tal como los profesores lo llevan a la práctica y es vivenciado por los alumnos a través de las experiencias de aprendizaje.

¿Sabemos lo que aprenden los alumnos?

Tradicionalmente ésta ha sido la pregunta que ha centrado todos los esfuerzos de profesores y evaluadores, siendo a la vez la más difícil de contestar. Normalmente se intenta «medir» o «evaluar» lo que el alumno sabe (no lo que ha aprendido) mediante pruebas o exámenes que, tal como hemos visto anteriormente, no parecen ser los sistemas más adecuados.

a) Porqué el aprendizaje no siempre es instantáneo, sino que sigue un proceso peculiar en cada alumno que es bastante difícil reflejar en una prueba de «papel y lápiz.
b) Porqué muchas cosas que se aprenden (se enseñen o no) tienen su rentabilidad más tarde, en situaciones menos artificiales o cuando el contexto ha posibilitado al alumno hacer significativos los aprendizajes.
c) Porqué no son fiables. «Los exámenes tienen en nuestra sociedad un papel demasiado importante para que la cuestión de su fiabilidad no se haya planteado seriamente desde hace tiempo» (Noizet y Caverni, 1978, p. 27).

4 En un grupo de profesores de educación compensatoria con los que trabajé la evaluación a partir de este esquema, uno de los profesores planteó que al seguirlo había descubierto que a un alumno la Escuela «no le interesaba en absoluto» y planteaba: «yo qué puedo aprender de eso». La conclusión a la que llegó el grupo fue que se tendía a escolarizar toda la formación y había jóvenes que por distintas razones no podían aprender en la Escuela, pero sí en otros sitios, como aprendices en una empresa, por ejemplo, por lo que habría que ofrecer esquemas de formación más diversificados, pero esto está más allá de las actuales competencias de los profesores.

d) Porqué los resultados de los exámenes o pruebas no reflejan el «saber» de los alumnos o la calidad de sus procesos intelectuales. «Las pruebas de ejecución están muy lejos del conocimiento que pasa por la mente del que los ejecuta. Los niveles de ejecución —ya sean resultado de pruebas estandarizadas o exámenes— no nos dicen necesariamente nada sobre el nivel educativo» «(Holt, 1984, p. 149).

e) Porqué desplazan la motivación y el interés de los alumnos. «Casi todos los educadores creen que los exámenes y los tests son un parte necesaria de la educación. Estoy en total desacuerdo; no creo que sean necesarios, ni útiles, ni siquiera disculpables. En el mejor de los casos examinar hace más mal que bien; en el peor, dificulta, distorsiona y pervierte el aprendizaje» (Holt, 1977, p. 57).

f) Porqué incluso dificultan las innovaciones, condicionando los procesos de enseñanza aprendizaje. «Debido al proceso de exámenes, los alumnos no tratan de entender en el momento de recibir la enseñanza; en cambio retrasan el aprendizaje hasta llegado el momento de los exámenes» (Elliott, 1985, p. 45).

g) Porqué suelen ser inadecuados para captar distintos tipos de conocimiento. No todas las tareas de enseñanza y aprendizaje tienen el mismo nivel de exigencia cognoscitiva. Los exámenes suelen poner a prueba aspectos fáciles de calificar, lo cual lleva a concentrarse en niveles de comprensión bajos, o cuando se introducen elementos de comprensión parece que se tiende a equiparar la «comprensión de conceptos» con la «comprensión de términos», tendiendo a superponer la aptitud para recordar definiciones globales de términos con la capacidad para entender su significado.

h) Porqué no permiten vislumbrar cuál podría ser el comportamiento del alumno (ni en la utilización del conocimiento, ni en el de las actitudes, valores y normas que implícita o explícitamente transmite la Escuela) en situaciones de vida real.

Así, en la evaluación del curriculum en el centro, una atención considerable habría de centrarse en la evaluación del alumno. Para lo que podrían articularse dos tipos de actividades. La primera podría centrarse en cómo evalúan los profesores en general, mediante el estudio de: (a) los exámenes propuestos a los alumnos; (b) los contextos en los que se realizan los exámenes; (c) los criterios de corrección utilizados por los profesores; (d) la devolución que éstos hacen a los alumnos de los exámenes; (e) la visión de los alumnos sobre los exámenes; (f) otros factores que intervienen en la evaluación.

Pudiendo consistir la segunda en una articulación de propuestas alternativas de evaluación mediante: (a) el análisis de trabajos realizados por los alumnos; (b) el análisis de las tareas de clase; (c) la creación de situaciones complejas en las que el alumno tenga que mostrar los conocimientos, habilidades, etc.

Toda evaluación de alumnos alternativa, que intente captar los procesos y las diferencias individuales, aumenta inmediatamente el trabajo del profesor a la vez que le exige realizar tareas para los que puede no estar preparado. En el caso de que en el centro se llevase a cabo una evaluación del curriculum con la ayuda de un evaluador externo, parte de la función de éste, podría ser colaborar con los profesores en la elaboración y puesta en práctica de nuevas propuestas de evaluación. Si esto no existe, alguno de los componentes del Equipo Psicopedagógico que atiendan al centro también podría desempeñar este papel, pero esto encierra otra problemática.

El posible y difícil papel de los componentes de los Equipos Psicopedagógicos en la evaluación del curriculum en el centro.

En principio los integrantes de los Equipos Psicopedagógicos, que llevan ya varios años de trabajo en los centros de enseñanza primaria y en algunos de secundaria, parecen las personas más adecuadas para llevar a cabo la labor de asesoría y facilitación de cualquier proceso de trabajo reflexivo que quiera iniciar un profesor o grupo de profesores. Sin embargo, esta situación que podría parecer ideal, está actualmente configurada de tal forma que, de no introducirse variaciones importantes, o puede tener viabilidad práctica, si exceptuamos algunos casos. Y esto es así, entre otras cosas, porque los equipos han de atender a un volumen de población demasiado amplio. Su horario de trabajo es muy extenso y deja poco espacio al estudio y al análisis de los problemas. Su trabajo se sitúa en general en el modelo centrado en el diagnóstico para emitir prescripciones (Coll, 1980b, Sancho, 1987). No se ha producido una evolución formativa en los enfoques que subyacen en algunos planteamientos psicopedagógicos, que continúan conceptualizando la interacción enseñanza/aprendizaje desde el modelo de la tecnología didáctica (Hernández, 1986). Además, profesores y psicopedagogos suelen tener dos visiones diferentes de la teoría y la práctica. Para el profesor, el psicopedagogo es alguien que dice cómo tendría que hacerse el trabajo cotidiano, pero quien ha de llevarlo a la práctica es el profesor (Hernández, 1986).

Para poder asumir el tipo de tarea de asesoría psicopedagógica que he esbozado, no sólo habrían de cambiar las condiciones de trabajo de los integrantes de los equipos psicopedagógicos, sino también su formación y su concepto de rol profesional.

CAPÍTULO VIII

El valor de un ejemplo

Aunque la meta más importante de este texto era la fundamentación de una propuesta de evaluación del curriculum en el centro, que posibilitase el desarrollo profesional de los enseñantes a partir de la reflexión crítica y rigurosa sobre su propia acción, en este último capítulo me referiré de forma sucinta a un plan de formación, que desde la concepción de la propuesta aquí explicitada, se ha llevado a cabo en un Centro de Profesores. Este plan de formación, que parte de la evaluación de las prácticas organizativas de los centros, para promover el criterio profesional de los enseñantes y una toma de decisiones reflexiva, ha generado una serie de pequeños estudios de caso y, lo que es más importante, ha llevado a la tomar decisiones encaminadas a mejorar algunos aspectos de la organización del centro.

En el desarrollo de esta modalidad de formación, en la que participé como parte del equipo asesor, una de las profesoras que actuaba como coordinadora de centro realizó en voz alta una reflexión que sintetiza gran parte de los argumentos que he ido desgranando como fundamento de la necesidad de ofrecer al profesor una formación que contribuya a aumentar su bagaje profesional como enseñante. La profesora manifestó «estamos involucrados en tantos proyectos de innovación que no tenemos tiempo para preparar las clases». Reflexión harto elocuente, para ser tenida en cuenta por cualquier organismo que se dedique al tema de la formación de los profesores.

Contexto y génesis de la experiencia

Esta actividad de formación se comenzó a plantear al inicio del curso 87-88, cuando del Consejo Pedagógico del CEP de Utrillas estudió las propuestas que iban a ser presentadas al Plan Provincial de Formación de Profesores de Teruel.

El análisis de las necesidades de la zona, la idea de que la formación había de dirigirse a colectivos y no a individuos y la convicción de que existe un ámbito de la formación del profesor que sólo puede ser abordado desde la reflexión crítica sobre su propia práctica llevaron a la fomulación de una propuesta de formación del profesorado en Evaluación de Centros, con el fin de promover una toma de conciencia, y una actitud profesional, reflexiva y deliberativa a través del análisis del estado de los distintos aspectos del Proyecto Educativo (PE) y de la estructura y funcionamiento del centro. El conocimiento crítico y profesional de los distintos niveles del funcionamiento del centro no sólo parece un requisito fundamental para intentar su posible mejora, sino que es indispensable, con vista a la Reforma, a la hora de plantearse un diseño curricular de centro.

Una actividad de formación en la que se intenta implicar a claustros y no a profesores individuales, en la que los profesores son sus propios agentes de formación, en la que los mismos profesores son parte implicada en la configuración de las estructuras organizativas y de funcionamiento evaluadas, no deja de ser un reto y tiene unos requerimientos muy diferentes a las modalidades de formación basadas en impartir de cursos con distintos contenidos.

En primer lugar, el hecho de que los profesores tengan un papel protagonista en el proceso de formación; no sólo de receptores de información sino de constructores de conocimiento sobre su entorno organizativo, entorno que ellos mismos contribuyen a crear, puede introducir en el proceso un elemento de ambivalencia o resistencia, que irá clarificándose, en uno u otro sentido, a medida que avance el estudio. En segundo lugar, la falta de referentes, en nuestro contexto educativo, sobre esta modalidad de formación dificulta el aprendizaje a partir de los «aciertos y errores» ajenos. Por último, la localización geográfica de este CEP y de los centros significaba una limitación importante a la hora de poder contar con asesores o facilitadores de centro.

Con esta caracterización del contexto como punto de partida, se comenzó desde el CEP una serie de contactos y negociaciones que posibilitasen una mínima infraestructura de recursos materiales y personales, que permitiesen llevar a cabo la actividad de formación con una mínima garantía de éxito.

Los contactos y negociaciones previas.

Para poner en marcha el plan los responsables del CEP contactaron, en primer lugar, con el servicio de inspección de la zona, al considerar que su aportación podía ser valiosa dado el tema de trabajo elegido. De hecho, una de las funciones de la inspección es la de la evaluación de los centros y la de asesoría y evaluación del Proyecto Educativo. Sin embargo, demasiado a menudo, estas evaluaciones tienen un carácter estrictamente cuantitativo y, en el peor de los casos, punitivo, que contribuye poco al desarrollo del criterio profesional de los docentes y a la mejora de su práctica. En este caso, el servicio de inspección vio claro su papel en la formación del profesorado y participó desde el comienzo en la elaboración y desarrollo del plan. En la base de la negociación con la inspección estaba la consideración de que la evalución de los centros no debía tener un carácter coercitivo o burocrático, sino que había de revertir en la mejora de la práctica en los mismos.

Paralelamente el CEP mantuvo una serie de reuniones con los distintos claustros de los centros con mayor número de unidades de la zona, con un triple objetivo: (a) proporcionar información sobre la actividad de formación; (b) recoger sugerencias sobre la misma para su inclusión en el diseño inicial del plan; (c) recabar el grado de compromiso de cada claustro para incorporarse al programa.

De los ocho centros contactados, seis se interesaron por la idea y se comprometieron aparticipar en el Seminario.

Así mismo se establecieron contactos con dos asesores, especialistas en formación del profesorado e investigación educativa, que colaboraron en la tarea de dar forma definitiva al plan. Su papel a lo largo del proceso tendría que ser el de proporcionar herramientas metodológicas y epistemológicas para que los profesores pudieran profundizar en el análisis de los factores que configuran el funcionamiento de sus centros.

En las conversaciones mantenidas entre los distintos grupos que iban a participar en el proyecto: clasustros, CEP, inspección y asesores, a principios del último trimestre del curos 87-88 se concretaron los objetivos, la temporización y el método de trabajo a seguir.

El esquema de plan.

Se estableció que se tratraba de una actividad de formación de larga duración (un mínimo de dos cursos). Las metas formativas se estipularon como sigue:

1) Llevar a cabo la formación del profesor en el propio lugar de trabajo.

2) Lograr la consideración del centro educativo como una unidad de trabajo fundamental.
3) Relacionar, en un programa común de formación, a distintos estamentos: equipos docentes, servicios de orientación, formación, inspeción, etc., que intervienen directa o indirectamente en la labor educativa institucional.
4) Posibilitar la ampliación y profundización del criterio pedagógico del profesorado, de sus recursos de análisis e intervención en la confección, puesta en práctica y evaluación de los distintos Proyectos Educativos de Centro (tantos como claustros participan en el programa).

En un principio, la temporalización de las fases del proyecto quedaron establecidas como sigue:

1987-1988		PRIMERA FASE	SEGUNDA FASE	TERCERA FASE
2 y 3er. Trimestre	Mayo 1988	Curso 1988-1989	Ju.-89 -Sep.89	Curso 1989-90
Negociación entre los diferentes grupos implicados.	Encuentro de todos los participantes (Formación inicial, negociación significados).	Trabajo en el centro. Reuniones periódicas de los diferentes equipos. Memoria de la primera fase.	Incorporación en el PE. de las hipótesis de acción generadas.	Puesta en práctica Evaluación.

Puesta en marcha del proyecto

La situación laboral de los profesores en el momento en que iba a realizarse el primer contacto entre todos los participantes,[1] llevó a los distintos grupos a considerar que no era conveniente efectuarlo en el mes de mayo, tal como se había previsto de común acuerdo, y retrasarlo hasta septiembre. Esto supuso una serie inconvenientes, aunque también algunas ventajas. El lapso de tiempo transcurrido desde los primeros contactos con los centros y el primer encuentro de todos los grupos, propició una relativa dilución de los acuerdos tomados en los claustros. Además, dada la inestabilidad de las plantillas de los centros, bastantes profesores que habían asistido a los contactos previos ya no estaban en ellos y los nuevos se encontraron en un proceso en el que no habían participado. Esto, unido a que el primer contacto de todos los implicados, la formación inicial y la negociación de los significados y del método de trabajo, se llevase a cabo a finales de septiembre, cuando los nuevos profesores se acababan de incorporar, repercutió en el sentido de esta actividad, en la que algunos profesores se sintieron «descolgados». Como contra-

1. El periodo de huelgas continuadas durante prácticamente todo el curso.

partida, los enseñantes de nueva incorporación que se interesaron por el tema, pudieron implicarse desde la primera actuación conjunta de todos los participantes. De hecho, tres coordinadoras de las actividades de los centros, son profesoras de nueva incorporación.

El encuentro de todos los implicados en el Seminario de Evaluación de Centros, tuvo lugar en Utrillas la última semana del mes de septiembre durante cuatro tardes (de lunes a jueves, de 4 a 8). En él participaron prácticamente todos los profesores de los centros que se habían comprometido a asistir, la inspección, el CEP y los dos componentes del quipo colaborador, que guiaron las sesiones.

Este encuentro se centró en tres grandes temas:

a) La negociación del significado de la evaluación, a la que se considera una actividad de análisis crítico sobre determinados procesos con vistas a su mejora.
b) La información sobre los recursos metodológicos, epistemológicos y humanos con los que los equipos de los claustros podían trabajar y contar.
c) Situación de la problemática de los centro y realización de toma de decisiones sobre los aspectos en que cada uno iba a centrar la evaluación durante el curso.

Los dos primeros temas se trabajaron de forma colectiva. El tercero fue tratado por los miembros de los diferentes claustros, informando al

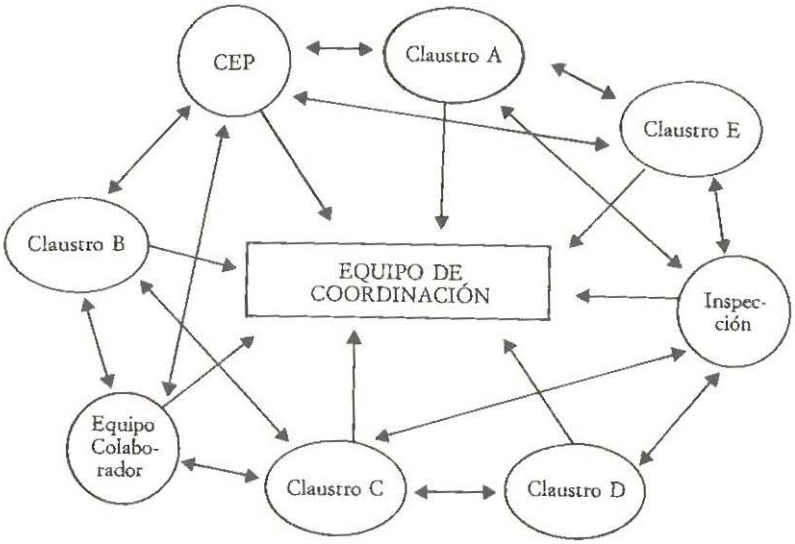


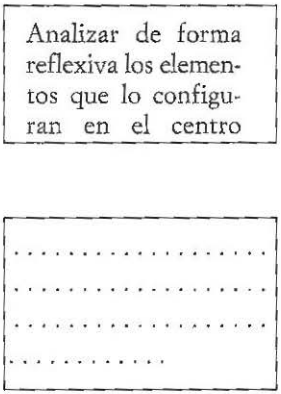
Figura 7: Organigrama de funcionamiento

resto de los participantes sobre sus decisiones. Por último, se estableció un sistema de funcionamiento que facilitase la coordinación entre los disntintos grupos, pero también la independencia de los centros. El organigrama de funcionamiento puede verse en la figura 7.

Método de trabajo.

El método de trabajo seguido por los distintos centros, en general, se puede representar como sigue.

Una vez elegido el aspecto del funcionamiento del centro que se pretende evaluar: coordinación, disciplina, participación de padres, etc.



El objetivo más importante estriba en el intento de clarificar la situación del centro en el/los aspectos elegidos. La estrategia desarrollada servirá de método de trabajo para afrontar otros problemas, otros aspectos

del funcionamiento del centro, incluso de la propia actuación de los profesores en el centro y con los alumnos. Las estrategias metodológicas utilizadas han variado, en función de los temas planteados, pero, en general, se han utilizado: cuestionarios, análisis de documentos y entrevistas. Por otra parte, lo que Elliott (1986) denonima la deliberación práctica ha sido la estrategia más utilizada a la hora de llevar a cabo la evaluación, es decir, decidir sobre el valor o la calidad de un determinado hecho o proceso y elaborar las hipótesis de acción para su posible mejora.

El Seminario de Evaluación en los centros. Distintos contextos, distintos intereses.

El hecho que la estructura del seminario facilitase a los profesores su dedicación a temas que fueran realemente de interés para la mayoría del claustro (parece totalmente imposible, con o sin negociación, implicar a todo un cluastro) llevó a que cada centro, en función de sus características, se centrase en temas diferentes. Aquí radica una de las innovaciones del plan. Cada centro tiene sus propios problemas y comparte con los demás una forma de abordarlos y unos recursos metodológicos y humanos, que son la base las sesiones del Equipo de Coordinación. En este sentido, la reuniones realizadas por el Equipo de Coordinación constituían auténticas sesiones de intercambio de ideas, métodos y hallazgos que los profesores asistentes transmitían despues a sus centros e incorporaban en sus esquemas de trabajo. A continuación sintetizaremos el trabajo llevado a cabo por cada uno de los centros.

C.P. Ibañez Martí o la búsqueda de la coherencia.

El tema elegido por este centro como objeto de evaluación, después de las deliberaciones pertinentes, fue el de la «coordinación» en general. Eran conscientes de la amplitud del mismo. Sin embargo, la necesidad de contar con unas pautas comunes de actuación pedagógica, que facilitase el desallorro personal y educacional de los alumnos les llevó a embarcarse en el proceso. Aquello tan famoso de «cada maestrillo tiene su librillo», ya no era válido para la escuela que ellos querían.

El método de trabajo consistió en analizar cómo se había llevado la coordinación hasta el momento en el centro. Para ello se procedió al vaciado de actas del curso anterior, donde se vió los temas tratados y los acuerdos adoptados. A partir de ahí se reflexionó sobre lo que se quería conseguir en relación a la coordinación que no había sido considerado hasta entonces y se elaboró un guión con todos los puntos que se querían

desarrollar. Este trabajo evidenció que había cosas que ya se venían haciendo, pero que determinados aspectos que parecían fundamentales no se habían tratado.

Una vez dilucidados y negociados con el claustro todos estos aspectos se han propuesto introducir en el Proyecto Educativo del próximo curso los elementos que faltaban y llevarlos a la práctica, aunque son conscientes de que es difícil alcanzar lo que se han propuesto sobre el papel. La mayor dificultad apuntada es la falta de tiempo. Pero creen que si de en año en año van consiguiendo mejoras habrá valido la pena.

C.P. Gral. Pizarro o el interés por los la colaboración de los padres.

El claustro de este centro parece que tuvo claro desde el principio que el principal problema del funcionamiento del centro era la falta de disciplina y la actitud negativa de los alumnos tanto hacia su propio proceso de aprendizaje como a toda actividad cultural ofrecida desde el centro.

Esto les llevó a plantearse un estudio exhaustivo de los factores que incidían de algún modo en la actitud de los alumnos, al considerar que en la función educativa intervienen factores de tipo personal, experiencial, social, etc. Se comenzó con el análisis de la situación del centro centrándose en dos aspectos: (a) las características del entorno socio-comunitario en el que se inserta; (b) los elementos organizativos, materiales y propiamente didácticos y pedagógicos del propio centro.

El tratamiento de la información recogida, básicamente a través de entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos, y el análisis crítico y deliberativo de la misma, llevó a una serie de hipótesis de acción, que este año se han focalizado en el sector padres. En este sentido, dado que se ha detectado una carencia de vías claras de participación para los padres en la labor educativa del centro, para el próximo curso se ha propuesto establecer un modelo de participación para los padres que facilite la colaboración entre éstos y los profesores.

C.P. Pablo Serrano o la necesidad de cambiar la actitud hacia la escuela

El tema seleccionado por el grupo participante, ya que no estaba implicado todo el claustro, fue la problemática existente en el ciclo superior. Los puntos en los que se centró el estudio fueron:

(a) la actitud de los alumnos ante la educación y la escuela; (b) nivel de participación profesor-alumnos; (c) relaciones padres-alumnos; (d) metodología de trabajo con los alumnos.

El análisis de la información recogida sobre estos puntos hizo patente que (a) un grupo de alumnos presenta problemas de disciplina debido a su desinterés por todo lo relacionado con el ámbito académico; (b) necesidad de crear en los alumnos una conciencia de grupo; (c) a medida que van pasando los cursos existe una perdida de interés de los alumnos hacia la escuela.

Las hipótesis de acción planteadas, que no sólo se centran en el ciclo superior por entender que la actitud se va creando a lo largo de la escolaridad, han sido variadas. Desde la realización de asambleas por cursos, hasta el planteamiento de enseñanza alternativa (talleres) para el grupo más «descolgado», hasta la creación de pautas comunes de actuación, por parte de los profesores, dentro y fuera del aula.

La falta de asesoría continuada, la falta de tiempo, el no estar todo el claustro involucrado y la movilidad del profesorado han sido las limitaciones más importantes del trabajo realizado. Son conscientes que la obtención de resultados satisfactorios requiere un proceso lento y la implicación de todo el profesorado.

P. Martín del Rio o un claustro preocupado por los padres.

El trabajo de este centro se fijó en el funcionamiento del propio claustro, con la finalidad de proponer un sistema de trabajo conjunto que sirviera para mejorar el funcionamiento del centro. El trabajo se centró en:(a) los objetivos a conseguir; (b) los modos de actuación para su consecución; (c) la revisión de las actuaciones; (d) los posibles cambios y modificaciones.

La metodología seguida ha sido la exposición libre de ideas, recogida de diferentes informaciones y análisis cualitativo de los datos.

Finalmente toda la actividad se centró en la relación profesores-padres, preparándose un cuestionario sobre su conocimiento de la escuela y sus expectativas respecto a ella. Esto llevó a final de curso. Las valoraciones y las hipótesis de acción serán abordadas el curso próximo.

C.P. de Cantavieja o la virtud de la necesidad.

Este centro tiene unas características muy particulares. Desde hace unos años sólo hay un profesor definitivo, el resto (seis) cambia cada año. Cuando se llevó a cabo el primer contacto con todos los participantes sólo pudieron asistir el profesor definitivo (director) y un miembro del Servicio de Orientación. Esto dificultó la elección del tema de trabajo. Finalmente se optó por la evaluación del funcionamiento de la bibliote-

ca, elemento importante en el conjunto de la organización del centro, cuya continuidad no está tan directamente afectada como otros por el cambio continuo de profesores.

Los profesores enviados al centro dieron una buena acogida al proyecto y con la ayuda de la pedagoga del Servicio de Orientación, diseñaron una serie de cuestionarios para los distintos ciclos y para los profesores.

El análisis de las informaciones recogidas propiciaron una serie de acciones que van desde el cambio del emplazamiento de la biblioteca, hasta su mayor integración en el curriculum del centro, pasando por la petición de mobiliario y libros más adecuados para las necesidades del centro.

Los aspectos más positivos de esta actividad han sido la implicación que ha representado para los alumnos, la posibilidad de aglutinar a todo el claustro en una misma actividad de formación y el proyecto de continuar con la «explotación» educativa de la biblioteca.

La evaluación del plan

En estos momentos el plan se encuentra en un momento clave. Se han llevado a cabo, de manera satisfactoria, las dos primeras fases. Durante este curso hay que comenzar a valorar en la práctica la conveniencia, coherencia y factibilidad de llevar a la práctica los aspectos que se incorporaran en el Proyecto Educativo a partir del trabajo llevado a cabo en las dos primeras fases. De lo realizado hasta ahora merece la pena destacar que los profesores implicados no se han quedado en la consideración de la evaluación como una «medida» estática, sino como el proceso que permite ser consciente de dónde se está y proponer alternativas de mejora. Que los profesores se han sentido agentes de su formación, aunque en ocasiones haya cundido el desánimo por causas muy variadas. Para evitar estos momentos se hace necesaria la presencia de agentes externos al centro, pero cercanos físicamente, que dinamicen el trabajo, pero que no caigan en el error de sustraer el protagoninsmo de los profesores. Uno de los aspectos más positivos de esta actividad ha sido el descubrimiento, por parte de los profesores que formaban parte del equipo de coordinación, de que es posible aprender a partir del intercambio con otros profesionales.

Los aspectos evaluados por los distintos claustros, con el paso del tiempo se han ido centrando cada vez más en aspectos más concretos, es decir, aspectos que pueden ser acotados, analizados y mejorados por ellos. Esto sugiere, en palabaras de alguno de los participantes, que el profesorado lo que tiene que evaluar es «su» realidad, en la que puede intervenir, y no la realidad «etérea» en la que todo queda dispensado por la imposibilidad de intervenir.

El reto más importante de este proyecto es que no se parte de un modelo ideal de organización que los profesores tienen que «aprender» y explicitar en su Proyecto Educativo, sino que intenta que éstos desarrollen recursos de análisis, de valoración, de contraste, que les permitan llegar a dilucidar si lo que hacen tiene coherencia pedagógica con lo que dicen que hacen (o explicitan en el PE), si es lo mejor posible, en el contexto en el que trabajan y que encuentren vías profesionales de intervención y estrategias de valoración de esta intervención.

EPÍLOGO

Dificultades generales de la propuesta

Una propuesta del tipo que he expuesto a lo largo de este texto tiene en realidad la misma problemática que encontramos en el centro del tema de la innovación. La innovación, en definitiva, tal como he argumentado anteriormente, es un proceso que implica una reestructuración del conocimiento y del repertorio de conductas de los individuos que, aunque pueda ser inducida externa y socialmente, sólo se da si llega a afectar la esfera personal (o profesional) de los implicados en ella.

Todo proceso de aprendizaje requiere una mínima participación activa y el desarrollo profesional del profesor no es una excepción. En este sentido, si la propuesta no es aceptada por los profesores, ni existe una intención mínima por su parte o el convencimiento de que es posible mejorar la propia práctica, seguirá siendo una vía válida de estudio de una realidad compleja, pero, una vez más, la investigación no habrá servido para transformar la realidad. Podría argumentarse entonces que sólo es válida para aquellas personas que ya hayan desarrollado, bien por su formación como profesores bien por su forma de ser, una idea de autoformación y necesidad de perfeccionamiento*, de las cuales, tal como he

* Éste fue durante un tiempo motivo de discusión, en Gran Bretaña, entre dos líneas de investigación educativa: la investigación en la acción, encabezada por John Elliot y la que podríamos llamar «la investigación sobre la acción» o investigación en el aula, del grupo ORACLES (Observational Research and Classroom Learnin Evolution —Investigación observacional y evolución del aprendizaje en el aula). A Elliot le achacaban que su trabajo era como una secta «sólo para elegidos, para los que ya tenían fe». A los del grupo ORACLE, que realizaron una investigación observacional en 58 clases de primaria y secunda-

mos visto anteriormente, existe un número apreciable en nuestro país. Es evidente que el valor de lo que aquí se ha expuesto tiene como referentes a este tipo de profesores, la formación inicial de los venideros y a los investigadores y/o profesores de Universidad y Escuelas de Magisterio, que quieran estudiar los fenómenos educativos desde otras perspectivas y a una administración educativa que quiera rentabilizar los cambios educativos inducidos por ella no sólo de forma política.

Para los que tienen una inquietud formativa y de mejora de su propia tarea les puede suponer el descubrimiento de una metodología de trabajo que les ayude a abordar su práctica desde la elaboración de una nueva construcción de la misma. Los futuros profesores, si se van realizando estudios de caso en distintos contextos sobre la ejecución del curriculum, podrán contar, cosa que hoy por hoy es imposible, con una visión de la problemática educativa que les ayude, por analogía y contraste a situarse frente a su futura práctica. A los evaluadores que provengan del campo académico, el tener que negociar con los profesores los términos de la evaluación y tener que considerar la Escuela «tal como es» y no «como ellos creen que debería ser», les puede ayudar a no realizar en falso la formación inicial y permanente de los profesores.

Líneas de trabajo sugeridas

A lo largo de todo el texto se han ido señalando los temas que he considerado más relevantes para el desarrollo del problema en el que he centrado la propuesta de trabajo: la evaluación del curriculum y el desarrollo profesional de los enseñantes.

La necesidad de tender un puente entre las ópticas académica, oficial y práctica en el tratamiento del tema del curriculum, abre una gran línea de investigación del *curriculum en acción* que, además de posibilitar el estudio de los factores susceptibles en la práctica de impulsar/inhi

---

ria, durante cinco años (Galton, et al. 1980; Galton y Simon, 1980; Simon y Willosks 1981; Galton y Willocks, 1983), que los resultados de su investigación no influirían en la conducta de los profesores. El argumento de ambas tendencias, las dos igualmente válidas para crear conocimiento, era que los problemas que planteaban requerían la aproximación elegida. La primera quería ver la viabilidad pedagógica de un tipo de enseñanza, detectando los problemas que esto podía crear. La segunda, quería ver qué pasaba en las clases, para poder tener argumentos «no de sentido común», sino basados en la experiencia empírica, como base para la discusión y contraste con los profesores. En realidad se estaban complementando.

bir el desarrollo de un determinado proyecto curricular, *retroalimente* y *amplie* las teorías que lo sustentan y reinforme las políticas educativas en las que se inscribe (figura 8).

En este sentido y sobre todo en los momentos iniciales de un cambio o innovación curricular, el estudio de casos sobre el desarrollo del curriculum como un todo en un determinado contexto o sobre las problemáticas más significativas de su puesta en marcha, puede proporcionar conocimientos de valor inapreciable sobre el propio diseño y los factores que confluyen en una inovación, además de contribuir al desarrollo de recursos metodológicos y técnicos situados en el paradigma naturalista de investigación.

En estrecha relación con el punto anterior se abre la necesidad de llevar a cabo estudios sistemáticos sobre las condiciones que favorecen/inhiben los cambios socialmente inducidos, así como sobre el pensamiento del profesor y el papel de las teorías implícitas en su desarrollo o mejora profesional.

Pero la línea de trabajo más genuina que sugiere este texto es la de la evaluación del curriculum en el centro. El desplazar el foco de la evaluación de los alumnos o de la medición experimental y tecnológica de los resultados de la aplicación de un determiando curriculum, para ponerlo en los distintos momentos que intervinen en la planificación del mismo y sobre todo en su puesta en marcha en los centros en sentido amplio, es decir, teniendo en cuenta «todos» (aunque sea como punto de referencia) los factores que pueden informar la calidad de las interacciones educativas de los alumnos, abre un campo de investigación naturalista inimaginable desde otra perspectiva.

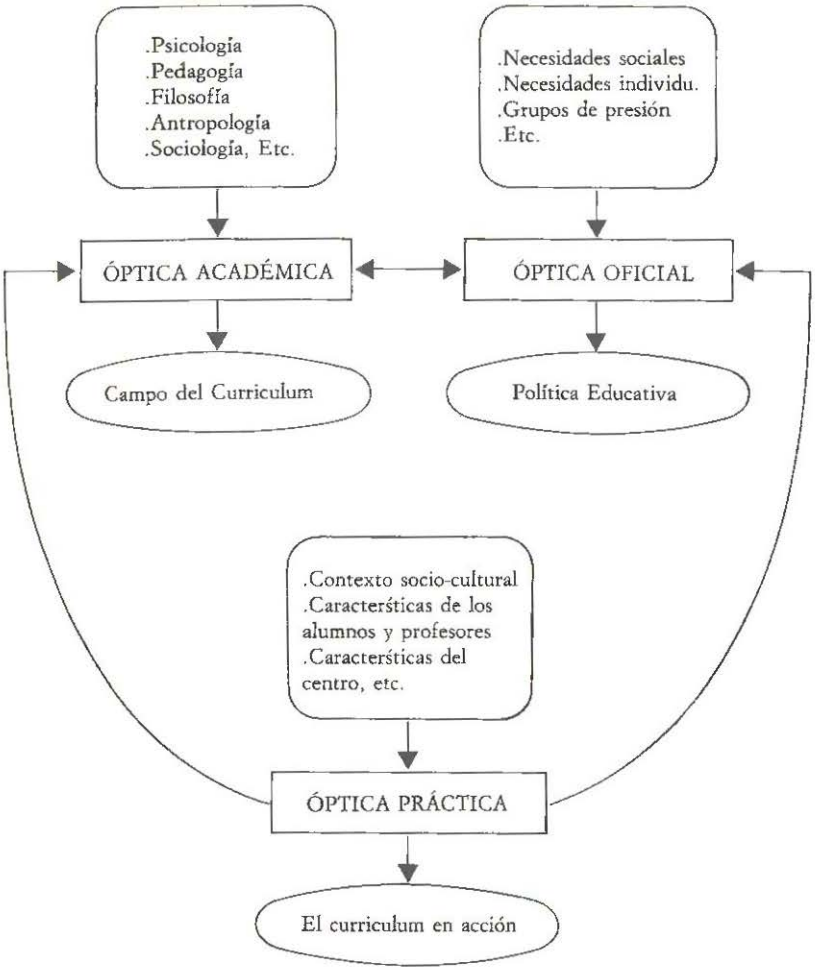


Figura 8: Interrelación entre los ámbitos de estudio, legislación y desarrollo del curriculum

ANEXO I

Plantilla de observación estructurada

(Para realizar el seguimiento de una clase por talleres)

Observación n.º:
Clase de:
Fecha:
Hora:
Inicio sesión:
Inicio actividad:

INDICADORES

(1) Actividad Mayor Interés (AMI) (Ob):
(2) Actividad Menor Interés (AmI) (Ob):

---

(3) PRESENTACIÓN (+ ,—)

1. ( ) repaso:
2. ( ) evaluación:
3. ( ) proceso:
4. ( ) resultado:
5. ( ) contenidos:
6. ( ) val. individualizada:
7. ( ) val. generalizada
8. ( ) qué hemos aprendido: n (1):
   (jm.) (2):
   Imp.) (3):
   (man.) (4):
   (pla) (5):
9. ( ) destaca más el taller de:

(4) CONTENIDOS QUE SE PRESENTAN

1. ( ) observación natura:
2. ( ) juegos matemáticos:
3. ( ) imprenta:
4. ( ) manos:
5. ( ) plástica:
6. ( )

---

(5) ACTIVIDADES DE COOPERACIÓN

—En el taller de:

—Motivo de elección:

Participantes:
1. ( )
2. ( )
3. ( )
4. ( )
5. ( )
6. ( )

—Indicadores:
1. ( ) transmiten información:
2. ( ) se sustituyen en actividad:
3. ( ) se ayudan en decepciones:
4. ( ) cooperan en actividad común:
5. ( ) ponen orden:
6. ( ) integran a los dispersos:
7. ( ) refuerzan contenidos:
8. ( ) valoran a los otros:
9. ( )
10. ( )

---

11. ( ) progresivo aprendizaje:
12. ( ) se trabaja además (contenidos):

(6) SEGUIMIENTO UTILIZADO

.de: .taller: .motivo:
.observaciones:

ANEXO II

Prototipo de perfil de una situación de clase

TIEMPO

	10'	25'	'5
Actividad general	Repaso de la lección del día anterior	Realización y corrección de ejercicios de aplicación	Final de clase
Actividad profesor	Preguntas de recuerdo	Explica dudas; pregunta el resultado de los ejercicios	Pide los deberes
Actividad alumnos	Contestan y preguntan al profesor; hablan	Hacen ejercicios; hablan; realizan los ejer. en la pizarra.	Preguntan; no atienden; hablan
Material utilizado	Libros de texto; libretas y bolígrfos	Pizarra	Libros de texto, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alkin, M. C. (1969) «Evaluation theory development». *Evaluation Comment*, 2/1, pp. 2-7.

Alvaro, M. et als. (1987) *Evaluación externa de la reforma del primer ciclo de las enseñanzas medias. II generación prestest y primer postest*. Mimeo. Madrid: CIDE.

Anguera, M.ª T. (1985) «Posibilidades de la metodología cualitativa vs. cuantitativa». *Revista de Investigación Educativa*, 32, pp. 127-145.

Apple, M. W. (1987) *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

Apple, M. W. y **King, N.R.** (1983) «¿Qué enseñan las escuelas?» En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.

Aptheker, H. (1972) «La alienación y el orden social americano». En H. Aptheker et. als. *Marxismo y alienación*. Barcelona: Península.

Ashton, P. et als. (1980) *Curriculum in Action: an approach to evaluation*. Blocks 1,2,3,4. Milton Keynes: The Open University Press.

Ausubel, D. P. (1968) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas (1982, 4ª reimpresión).

Bagley W. C. (1977) *Classoom Management*. New York Macmillan.

Ball, S. J. (1981) *Beachside Comprehensive. A Case Study of Secondary Schooling*. Cambridge: Camdridge University Press.

Barker, R. Dembo, T y Lewin, K. (1941) *Frustration and Regression: An Experiment with Young Children*. University Iowa Studies in Child Psychology, 18.

Barthes, A. (1974) Citado sin indicación de procedencia por J. M. Marinas. «Entre paradigmas anda el juego». *Cuadernos del Norte*, 37, pp. 50-55.

Beauchamp, G, A. (1975, 3ª ed.) *Curriculum Theory*. Wilmette, Ill.: The kag Press.

Becher, T. (1984) «The political and organizational context of evaluation». En M. Skilbeck (ed) *Evaluating the Curriculum in the Eighties* London: Hodder and Stoughton.

Becher, T. et als. (1981) *Policies for Educational Accountability*. London: Heinemann.

Becker, E. et als. (1968) *Making the Grade*. New York: Wiley.

Bell, R. et als. (1972) *The Scope of Curiculum Study*. Milton Keynes: Open University Press.

Benito, L. (1985) *Evaluación del rendimiento escolar*. Madrid: Escuela Española.

Bennett, N. (1986) «Estilos, tiempo y tarea: tendencias cambiantes en la investigación reciente de la enseñanza.» En M. Galton y B. Moon (Eds.) *Cambiar la escuela cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.

Bennis, W. G., Benne, K. D. y **Chin, R.** (1969) *The Planning of Change*. New York: Holt Rinehart y Winston.

Bercker, H. (1970) The Nature of a Profession. *Sociological Work*. London: Routledge and Kegan Paul, pp. 87-103.

Bereiter, C. (1973) *Must We Educate?* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Bernstein, B. (1971) «On the Classifiaction and Framing of Educational Knowledge». En Young, M.F.D. (Ed.) (1971) *Knowledge and Control: New Directions for Sociolgy of Education*. London: Collier-Macmillan.

Bernstein, B. (1973) «Education Cannot Compensate for Society». En J. Raynor y J. Harden (Eds.) *Equality and City Schools*. London: Routledge and Kegan Paul.

Beyer, L. E. y **Apple, M. W. (Eds.)** (1988) *The Curriculum. Problems, Politics and Possibilities*. New York: State of New York Press.

Bloom, B. S. et als. (1971) *Hadbook of Formative and Summative valuation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.

Bobbit, F. (1918) *The Curriculum*. Boston: Houghton.

Bolam, R. (1980) In-service education and training. En E. Hoyle y J. Megarry (Eds.) *World Yearbook of Education 1980: professional development of teachers*. London: Kogan Page.

Bourdieu, P. (1967) «Sistemas de enseñanza, sistemas de pensamiento». En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal: Universitaria.

Broadfoot, P. (1979) *Assessment, Schools and Society*. London: Methuen.

Brofenbrenner, U. (1976) The Experimental Ecology of Education. *Teacher College Record*, Vol. 78, 2, pp. 157-203.

Bruner, J. (1972) *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Uteha.
Burguess, R. G. (1985) *Field Methods in the Study of Education*. London: The Falmer Press.
Burke, G. y **Rumberger, R.W.** (Eds.) (1987) *The Future of Technology on Work and Education*. The Falmes Press.
Carr, W. y **Kemmis, S.** (1986) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
Caswell, H. L. y **Campbell, D. S.** (1935) *Curriculum Development*. New York: American Book Company.
CIDE (1987) *Investigaciones educativas CIDE-ICEs 1982-86*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
Clark, C. M. (1978) *Choice for a Model of Research on Teacher Thinking*. East Lansing, Mi.: College of Education.
Clark, C. M. y **Yinger, R. J.** (1977) Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry*, 7, 4, pp. 279-304.
Cohen, D. K. (1970) Politics and research: Evaluation of Social Action Programs in Education. *Review of Educational Research*, 40. pp. 213-238.
Cohen, L y **Manion, L.** (1980) *Research Methods in Education*. London: Croom Helm. Cohen, L. y Manion, L. (1981) *Perspectives on Classrooms and Schools*. London: Holt Renehart and Winston.
Coll, C. (1980a) La Psicología educacional en el marco de las Ciencias de la Educación. En C. Coll y M. Forns (Co.) *Areas de intervención en Psicología*. Barcelona: Horsori.
Coll, C. (1980b) Psicología educacional y desarrollo de los procesos educativos. En C. Coll y M. Forns (Co.) *Areas de intervención en Psicología*. Barcelona: Horsori.
Coll, C. (1986) *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.
Cook, T. D. y **Reichardt, C. S. (Eds.) (1986)** *Métodos Cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
Corbett, H. et als. (1984) *School Context and School Change*. New York: Teacher College Press.
Crandall, D. P. et als. (1983) *People, Policies and Practices. Examining the Chain of School Improvement (10 Vol.)* Andover, Mass.: The Network
Cronbach, L. J. (1963) Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, pp. 672-683.
Cronbach, L. J. (1975) Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30, 2, pp. 116-27.
Cronbach, L. J. et als. (1980) *Toward Reform of Program Evalaution*. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass Pu.
Darder, P. y **López, J. A.** (1985). *Elements d'organització i evaluació del centre educatiu d'EGB*. Barcelona: Edicions 62.

Delval, J. (1982) «El desarrollo psicológico y social del niño de 8-11 años». En VVAA. *El ciclo medio en la Educación Básica*. Madrid: Anaya.

Denzin, N. K. (1970) *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Method*. London: The Butterworth Group.

Dewey, J. (1902) *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*. New York: Macmillan.

Dreeben, R. (1976) «El curriculum no escrito y su relación con los valores». En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.(1983).

Duffy, G. (1977) *A Study of Teacher Conceptions of Reading*. National Reading Conference. New Orleans.

Ebbutt, D. y **Elliott, J.** (1985) *Issues on Teaching for Understunding*. The Schools Curriculum Development Committee from the former Schoolls Council Programme 2 (Helping Individual Teachers to Become more Effective) New York: Longman.

Educación General Básica. Nuevas orientaciones (1979) Madrid: Magisterio Español.

Eisner, E. (1970) *Educational Imagination*. New York: Macmillan.

Elliott, J. (1976) Preparing Teachers for Classroom Accoutability. *Education for Teaching*, 100, pp. 49-71

Elliott, J. (1978a) What is Action Research in Schools? *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 10, 4, pp. 355-7.

Elliott, J. (1978b) «Classroom research: Science or commonsense». En R. McAleese y D. Hamilton (Eds.) *Understanding Classroom Life*. Windsor: NEFER.

Elliott, J. (1981a) *Educational Accountability and Evaluation of Teaching*. Cambridge: Cambridge Institute of Education.

Elliott, J. (1981b) *Action-Research: A Framework for Selfevaluation in Schools*. Mimeo. London: Schools Council.

Elliott, J. (1986) «Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad». En M. Galton y B. Moon (Eds.) (1986) *Cambiar la escuela cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.

Elliott, J. (1985) Teaching for understanding and teaching for assessment: a review of teachers's research with special reference to its policy implications. En Ebbutt, D y Elliott, J. (Ed.). Op. cit.

Elliott, J. et. als. (1986) *Investigación/acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Ena, G. (1982) Profesores de Aragón. *Andalán*, 363, pp. 19-22.

Englund, T. (1986) *Curriculum as a Political Problem: changing educational conception, with especial reference to citizenship education*. Studentlitteratur: Chartwell-Brait.

Eraut, M. (1978) «Accountability at school level: some options and

implications». En H. Becher y S. Maclure (Eds.) *Accountability in Education*. Windsor: NEFER Publishing Co.

Eraut, M. (1984) «Institution-based Curriculum Evaluation Unit». En M. Skilbeck (ed) *Evaluating the Curriculum in the Eighties*. London: Hodder and Stoughton.

Escudero, T. (1980). *¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

Esteve, J. M. (1987) *El malestar docente*. Barcelona: Laia.

Fernández, J. L. y **García, J.** (1971) *Ley General de Educación, espíritu y realidad de la reforma educativa española*. Salamanca: Sígueme.

Firestone, W. y **Corbett, H.** (1986) «Organizational change». En N. J. Boyan (Ed.) *The Handbook of Research on Educational Administration*. Washington, D.C.

Ford Teaching Project Documentation (1974) Cambridge: Cambridge Institute of Education.

Ford, G. W. y **Pugno, L.** (1964) *The Structure of Knowledge and the Curriculum*. Chicago: Rand McNally.

Forns, M. (1980) La evaluación del aprendizaje. C. Coll y M. Forns (co.) *Areas de intervención en Psicología*. Barcelona: Horsori.

Frazer, S. (1986) The rol of the evaluator. *Cambridge Journal of Education*, 16/2, pp. 126-130.

Freeman, H. E. (1975) «Evaluation research and public policy». En G.M. Lyons (Ed.) *Social Reseach and Public Policy*. Hanover, N. H. Dartmouth College, Public Affairs Center.

Fullan, M. (1982) *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Fullan N. (1986) *El dasarrollo de la gestión del cambio*. Ponencia presentada en el Simposium de Innovación Educativa. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.

Gagné, R. M. (1967) «Curriculum Research and the Promotion of Learning». En Tyler, R.W. et als. (Eds.) *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.

Gallagher, J. J. (1967) Teacher variation in concept presentation in BSCS programs. *BSCS Newsletter*, 30, pp. 8-19.

Galton, M. (1986) «La investigación del aula y el profesor». En M. Galton y B. Moon (Eds.) *Cambiar la escuela cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.

Galton, M. et als. (1980) *Inside the Primary Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.

Galton, M. y **Simon, B.** (1980) *Progress and Performance in the Primary Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.

Galton, M. y **Willcocks, J.** (1983) *Moving from the Primary Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.

Garanto, J. et als. (1985) Modelos y técnicas de análisis del rendimiento académico. *Revista de educación*, 277, pp. 127-171.

Giles, H. H.; McCutchen, S. P. y **Zechiel, A. N.** (1942) *Exploring the Curriculum*. New York: Harper & Brother.

Gimeno, J. (1983a) «La planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad». En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.

Gimeno, J. (1983b) El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*, 2, pp .51-73.

Gimeno, J. (1988) *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. y **Pérez, A.** (Co.) (1983) *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.

Ginsburg, M. B. et als. (1988) El concepto de profesionalismo en el profesorado. Comparación de contextos entre Inglaterra y Estados Unidos. *Revista de Educación*, 285, pp. 5-29.

González, A. (1981) Problemática de la teoría y práctica de la evaluación: implicaciones en el ciclo inicial. VVAA *El ciclo inicial en la Educación General Básica*. Madrid: Anaya

Goodson, I. F. (1989) 'Chariots of Fire': Etymologies, Epistemologies and the Emergence of Curriculum. En G. Milburn et als. (Eds.) *Reinterpreting Curriculum Research: Images and Arguments*. London: The Falmer Press.

Gordon, D. (1984) The image of Science, Techicological Consiousness, and the Hidden Curriculum. *Curriculum Inquiry*, 14/4, pp. 367-400.

Gosden, P. (1972) *The Evolution of a Profession*. London: Blackwell

Gowin, D. B. y **Green, T. F.** (1980) Two philosophers view education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1980, 2/2, pp. 67-70.

Guba, E. G. (1978) *Toward a Methodology of Naturalistic Inquary in Educational Evaluation*. Center for the Study of Evaluation. Los Ángeles: University of California.

Guba, E. G. (1983)« Criterios de credibilidad en la investigación naturalista». En J. Gimeno y A. Pérez (Co.). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.

Guba, E. G. y **Lincoln, Y. S.** (1981) *Effective Evaluation*. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass.

Hamilton, D. (1980) «Some Contrasting Assuptions about Casy Study Research and Survey Analysis». En H. Simons (Ed.) *Towards a Science of the Singular*. East Anglia: CARE.

Hamilton, D. et als. (Eds.) (1977) *Beyond the Numbers Game*. London: Macmillan.

Haney, W. (1977) *A Technical History of the National Follow Through Evaluation*. Cambridge, Mass.: Huron Institute.

Hargreaves, D. (1967) *Social Relations in a Secondary School.* London: Routledge and kegan Paul.

Harlen, W. (1984) «The Assessment of Performance Unit in the Contexts of curriculum evaluation». En M. Skilbeck (ed) *Evaluating the Curriculum in the Eighties.* London: Hodder and Stoughton.

Havelock, R. G. (1971) *Planning for Innovation through the Dissemination and Utilisation of Knowledge.* Ann Arbor: Centre for Research and Utilisation of Knowledge.

Hazlett, J. S. (1979) Conceptions of curriculum history. *Curriculum Inquiry*, 9, pp. 126-131.

Hemphil, J. K. (1969) «The relationship between research and evaluation studies». En R.W. Tyler (Ed.) *Educational Evaluation: New Roles, New Means: Sisty-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education.* Chicago: Chicago University Press.

Hernández, F. (1986) *Memoria sobre una asesoría psicopedagógica.* Mimeo. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.

Hernández, F. y **Sancho J. M.ª** (1989) *Para enseñar no basta con saber la asignatura.* Barcelona: Laia.

Hill, P. T. (1980) «Evaluating educational programs for federal policy makers: Lessons from the National Institute of education compensatory education study». En J. Pincus (Ed.) *Educational Evaluation in Public Policy Setting.* Santa Monica, Ca.: Rand Corporation.

Hodgkinson, H. (1957) Action reseach -a critique. *Journal of Educational Sociology*, 31, pp. 137-53.

Holly, P. (1983) *The GRIDS Project.* Guidelines for a Review of Internal Development in Schools. Mimeo. Bristol University, School of Education.

Holly, P. (1986) Developing a 'profesional evaluation' *Cambridge Journal of Education*, Vol. 16, 2, pp. 68-79.

Holt, J. (1977) *El fracaso de la escuela.* Madrid: Alianza.

Holt, M. (1984) «Curriculum Evaluation and the Assessment of Performance Unit». En M. Skilbeck (ed.) *Evaluating the Curriculum in the Eighties.* London: Hodder and Stoughton.

House, E. R. (1980) *Evaluation with Validity.* Beverly Hills: Sage.

Hoyle, E. (1974) Professionality, Professionalism and Control in Teaching. *London Educational Review*, 3,2.

Hoyle, E. (1980) «Professionalisation and desprofessionalisation in education». En E. Hoyle y J. Megarry (Eds.) *World Year Book of Education 1980: professional development of teachers.* London: Kogan Page.

Huberman, A. M. y **Miles, M. B.** (1984) *Innovation Up Close. How School Improvement Works.* New York: Plenum.

Huebner, O. (1976) «El estado moribundo del curriculum». En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) (1983) *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.
Husén, T. (1979) *The shool in Question*. Oxford Universiyy Press.
Hutchins, R. M. (1936) *The Higher Learning in America*. New Haven: Yale University Press.
Hutchins, R. M. (1953) *The Democratic Dilemma*. Stockholm: Alquist and Wiksell.
Ianni, F. A. J. y **Orr, M. T.** (1986) «Hacia un acercamiento entre las metodologías cuantitativa y cualitativa». En T. D. Cook y C. S. Reichardt (Eds.) (Op. cit.)
Ibáñez, T. (1982) Aspectos del problema de la explicación en Psicología Social. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37, 1, pp. 161-171.
Illich, I. (1974) *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
Jackson, P. W. (1968) *Life in Classrooms*. New York: Holt Ribehart y Winston. Versión castellana de Morata.
Johnson, M. Jr. (1967) Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, 17, pp. 127-140.
Joyce, B. y **Showers, B.** (1980) Improving in-service training: the message from research. *Educational Leadership*, 37, 5, pp. 379-85.
Joyce, B. y **Weil, M.** (1980) *Models of Teaching*. New Jersey: Prentice Hall International, Inc. Versión castellana de Anaya.
Kansas, (1958). *Kansas Curriculum Guide for Elementary Schools* citado por Stenhouse (1975)
Kemmis, S. (1986) *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata (1988).
Kerr, J. F. (Ed) (1968) *Changing the Curriculum*. London: University of London Press.
Khun, T. (1962) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica (1971).
Kliebard, H. M. (1968) «The curriculum field in retrospect». En P.W. Witt (ed.) *Technology and the Curriculum*. New York: Teachers College Press.
Kliebard, H. M. (1977) Curriculum Theory: Give me For Instance. *Curriculum Inquiry*, Vol. 6, pp. 257-269.
Kushner, S. (1986) *Educational Evaluation*. Mimeo. Norwich: CARE, University of East Anglia, School of Education.
Lacey, C. (1970) *Hightown Grammar School: school as a social system*. Manchester: Manchester University Press.
Lawn, M. y **Barton, L.** (1980) «Estudios del curriculum: ¿reconceptualización o reconstrucción?» En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.
Leith, S. (1981) Project Work: an Enigma. En B. Simon y J. Willcocks

Research and Practice in the Primary Classroom. London: Routledge and Kegan Paul.

Lewin, K. (1946) Action-research as Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, pp. 34-46.

Lewin, K. (1951) *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Row. Versión castellana de Paidós.

Lortie, D. C. (1963) «The Balance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching». En A, Etzione (ed.) *The Semi-professions and its Organization: Teachers, Nurses and Social Workers*. New York: The Free Press.

Loscos, M.ª P. (1985) Meta-análisis sobre la predicción del rendimiento escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 3/6, pp.221-235.

López, J. (1981) «Bases y supuestos psicosociales del ciclo inicial». En VVAA. *El ciclo inicial en la educación básica*. Madrid: Santillana.

López, J. A. (1983) La renovació pedagògica i la formació institucional del professorat. *Butlletí dels Mestres*, 179, pp. 2-5.

MacDonald, B. (1971) The evaluation of the Humanities Curriculum Project: a holistic approach. *Theory into Practice*, 10, pp. 163-167.

MacDonald, B. (1973) «Humanities Curruculum Project». En D. Tawney (Ed) *Evaluation in Curriculum Development: Twelve Case Studies*. London: Macmillan.

MacDonald, B. (1976) «Evaluation and control of education». En D. Tawney (ed.) *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*. London: Macmillan.

MacDonald, B. y **Parlett, M.** (1973) Rethinking evalution: notes from the Cambridge Conference. *Cambridge Journal of Education, 3*, pp. 74-82

MacDonald, B. y **Walker, R.** (1976) *Changing the Curriculum*. London: Open Books.

MacDonald, B. y **Walker, R.** (1977) Case-study and the social philosophy of educational research. En Hamilton et als. (Eds.) Op. cit.

MacDonald, J. B. (1965) «Educational Models for Instruction». En J. B. MacDonald y R. B. Leeper (Eds) *Theories of Instruction*. Washington, D.C. : Association for Supervision and Curriculum Development.

MacNamara, D. R. (1979) Paradigm Lost: Thomas Kuhn and Educational Research. *British Educational Research Journal*. Vol. 5, 2 pp. 167-175.

Marín, M.ª A. et als. (1985) La investigación empírica sobre el rendimeinto en España en la década 1975-85. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 3, 6, pp. 103-127.

Mateo, J. (1985) Meta-análisis correlacional sobre estudios de rendimiento escolar en España. *Revista de Investigación Educativa*, 3/6, pp. 221-235.

Mauri et. als. (1981) Problemática psicopedagógica de la Formación Pro-

fesional. *Infancia y aprendizaje*, 13, pp. 121-130.
McCormick, R. y **James, M.** (1983) *Curriculum Evaluation in Schools*. London: Croom Helm.
MEC (1986) *Informe sobre la formación permanenete del profesorado de enseñanza básica y secundaria*. Madrid: Subdireción Gral. de Perfeccionamiento del Profesorado.
MEC (1987) *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, media y profesional. Propuesta para debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
Miles, M. y **Humerman, A. M.** (1984) *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications.
Morin, E. (1977) *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra (1981)
Neagley, R. L. y **Evans, N. D.** (1967) *Handbook for Effective Curriculum Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
Nixon, J. (Ed.) (1981) *A Teachers' Guide to Action Research*. London: Grant McIntyre.
Noizet, G. y **Caverni, J. P.** (1983) Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans d'échec scolaire. *Revue française de pedagogie*, 62, p. 7
Olson, J. (1985) La comprensión del cambio en las escuelas: una tarea educativa. *Revista de innovación e investigación educativa* (en prensa)
Open University (1981) E353 *Society, Education and the State*, Block 6 Unit 14 *The Politics of the Teaching Profession*. Milton Keynes: The Open University Press.
Parlett, M. y **Hamilton, D.** (1976) «Evaluation as Illumination». En D. Tawney (Ed.) *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*. London: Macmillan.
Patton, M. Q. (1978) *Utilization-Focused Evaluation*. Beverly Hills: Sage Pu.
Pérez Gómez, A. (1983) «La teoría del curriculum». En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.
Pérez Gómez, A. (1983b) «Modelos contemporáreos de evaluación». En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.
Pérez Gómez, A. (1984) *El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica*. Mimeo. Simposio sobre Teoría y práctica de la innovación en la formación y perfeccionamiento del profesorado. Madrid.
Pinar, W. (1975) *Curriculum Theorizing: The Reconceptualist*. Berkeley, Ca.: McCutchan.
Planas, J. y **Tatjer, J. M.** (1982) *Implicacions i problemes sobre la reforma de l'ensenyament mitjà*. Barcelona: ICE-UAB.

Plowden Report (1967) *Children in Their Primary Schools* (2 vol.). London: HMSO.

Popham, W. J. (1972) «Must all objectives be behavioral». En Hamilton, D. et als. (1977) op. cit.

Popham, W. J. (1975) *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Madrid: Anaya/2 (1980)

Pophan, W. J. y **Baker, E. I.** (1970) *Systematic Instruction*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall

Popkewitz, Th. (1977) Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas. En Gimeno y Pérez (Co.) (1983) *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.

Purkey, S. y **Smith, M.** (1985) School reform: the district policy implications of the effective school literature. *The Elementary School Journal*, 83, 3. pp. 353-90.

Ranjard, P. (1988) Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes. *Revista de Educación*, 285, pp. 63-75.

Reid, W.A. (1979) Practical Reasoning and Curriculum Theory. *Curriculum Inquiry*, 9 (3), pp.186-207.

Riba, C., et als. (1984). Interaccions ambientals i agrupacions espacials al pati d'una guarderia: Anàlisi d'un registre fotogràfic. En E. Pol et alts. (Comp.). *Vers un millor entorn escolar*. Barcelona.: ICE de la Universidad de Barcelona.

Rodríguez, A. y **González, R.** (1986) *Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas*. Mimeo. Universidad de La Laguna

Rodríguez, Mª L. y **Latorre, A.** (1986) La recerca-acció a l'abast dels mestres. *Butlletí del Mestres*, 196, pp. 3-6.

Rodríguez, S. (1985) Modelos de investigación sobre el rendimiento académico: Problemas y tendencias. *Revista de Investigación Educativa*, 3/6, pp. 221-235

Rogers, E. M. y **Shoemaker, F. F.** (1971, 2.ª ed.) *Communication of Innovation: a Cross-Cultural Approach*. London: Macmillan.

Rosenthal, R. y **Jacobson, L.** (1968) *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart y Winston. Versión castellana de Morova.

Rugg, H. (1947) *Foundation for American Education*. New York: Harcourt.

Salamin, J.P. (1986) *L'école primaire suisse. 22 thèmes pour le développement de l'école primaire*. Berna: CDIP

Sancho, J. Mª (1987) *Entre pasillos y clases. Un estudio ecológico de un centro de bachillerato desde una perspectiva ecológica*. Barcelona : Sendai.

Sancho y **Hernández, F.** (1989) Entrevista a John Elliott. De la autonomía al centralismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 172, pp. 75-81.

Schön, D. A. (1971) *Beyond the Stable State: Public and Private Learning in a Changing Society*. Harmondsworth: Penguin.

Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.

Schubert, W. H. (1986) *Curriculum. Perspective, Paradigm, and Possibility*. Mew York: MacMillan.

Schwab, J. (1969) «Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum». En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) (1983) *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.

Scriven, M. (1967) «The methology of evaluation». En R. Tyler et als. (Eds.) *Perspectives of Curriculum Evaluation*. AERA Mo. Se. on Evaluation, 1. Chicago: Rand McNally.

Sève, J. (1972) *Marxismo y teoría de la personalidad*. Buenos Aires: Amorrurtu

Sharp, R. y **Green, A.** (1976) *Education and Social Control*. London: Routledge and Kegan Paul.

Shavelson, R. y **Stern, P.** (1981) «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas». En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) (1983) *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.

Shipman, M. et als. (1974) *Inside the Curriculum Project: a case-study in the process of curruculum change*. London: Methuen

Simon, B. y **Willcocks, J.** (1981) *Research and Practice in the Primary Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.

Simons, H. (1980) *Towards a Science of the Singular*. Norwich: CARE, University of East Anglia.

Simons, H. (1981) «Process evaluation in schools». En C. Lacey y D. Lawton (Eds.) *Issues in Evaluation and Accountability*. London: Methuen.

Simons, H. (1984) «Issues in Curriculum Evaluation at the Local Level». En M. Skilbeck (Ed.) *Evaluating the Curiculum in the Eighties*. London: Hodder and Stoughton.

Skilbeck, M. (Ed.) (1984) *Evaluating the Curriculum in the Eighties*. London: Hodder and Stoughton.

Smith, B. O., Stanley, W. O. y **Shores, J. H.** (1957) *Fundamentals of Curriculum Development*. New York: Harcourt.

Smith, L. y **Goeffrey, W.** (1968) *The Complexities of an Urban Classroom: An Analysis Toward a General Theory of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston

Solà, P. (1980) La innovación educativa y su contexto histórico social. *Cuadernos de Pedagogía*, pp. 33-36.

Somerkh, B. (1984) «Métodos de investigación en la acción». En VVAA

Métodos y técnicas de investigación en las escuelas. «Mimeo: Málaga. Seminario de Formación».

Stallings, J. (1981) *Testing Teachers' In-class Instruction and Measuring Change Resulting from Staff Development.* Countain View, C.: Teaching and Learning Institute

Stenhouse, L. (1975) *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Morata (1984).

Stenhouse, L. (1984) «Artistry and teaching: the teacher as focus or research and development». En D. Hopkins y M. Wideen (Eds.) *Alternativeperspectives on school imprevement. The falmer Press.*

Stenhouse, L. (1986) «El legado del movimiento curricular». En M. Galton y B. Moon (Eds.) *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum.* Barcelona: Martínez Roca.

Stufflebeam, D. L. y **Webster, W. J.** (1980) An analysis of alternative approaches to evaluation. *Educational Evaluation an Policy Analysis,* 2(3) pp. 3-20.

Suchodolski, B. (1980) El historiador de la educación y su actitud frente a las innovaciones pedagógicas. *Cuadernos de Pedagogía,* 71, pp. 35-39

Taba, H. (1962) *Curriculum Development: Theory and Practice.* New York: Harcourt, Brace and World. Versión castellana de Troquel.

Tanner, D. y **Tanner, L. N.** (1980) (2ªed.) *Curriculum Development: Theory into Practice.* New York: Macmillan

Tenorth, H. E. (1988) Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación,* 285, pp. 77-92.

Travers, R. M.W. (1983) *How Research Has Changed American Schools.* Kalamazoo, Mi.: Mythos Press.

Tyler, R. W. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago: University of Chicago Press. Versión castellana de Troquel.

Tyler, R. W. (1978) «The curriculum field». En D. Tanner (ed.) *What the Curriculum Field Needs to Know from Its History.* AERA, Special Interest Group ont the Creation and Utilization of Curriculum Knowledge.

Vázquez, J. (1982) Programación y evaluación. VVAA *El ciclo medio en la Educación General Básica.* Madrid: Anaya.

Vidal, C. (1984) *Criteris d'avaluació a l'ensenyament secundari.* Barcelona: CEAC.

VVAA (1988) *El marco curricular en una escuela renovada.* Madrid: Editorial Popular.

Walker, B. (1983) «La realización de estudios de casos en educación Ética, teoría y procedimientos». En W. B. Dockrell y Hamilton (Eds.) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa.* Madrid: Narcea.

Walker, B. (1985) *Doing Research?* London: Methuen. (Versión castellana de Morata.)
Williamson, J. (1986) «Investigación del aula e investigación curricular: algunos ejemplos nacionales e internacionales». En M. Galton y B. Moon (Eds.) *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.
Wolcott, H. (1967) *A Kwakuilt Village and School*. New York: Holt, Renehart and Winston.
Wolf, R. M. (1979) *Evaluation in Education: Foundations of Compentency Assessment and Program Review*. New York: Praeger.
Worthen, B. y **Sanders, J.** (1973) *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Worthington, Ohio: Charles A. Jones Pu.
Wragg, E. et als. (1976) E201 Block II *Classroom Interaction*. Milton Keynes: The Open University Press.
Young, M. F. D. (Ed.) (1971) *Knowledge and Control: New Directions for Sociolgy of Education*. London: Collier-Macmillan.
Zabalza, M. A. (1987) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

Cuadro 1:	El desarrollo del curriculum como proceso de resolución de problemas	59
Cuadro 2:	La planificación del curriculum en el centro.	70-71
Cuadro 3:	El cambio social como problema de conocimiento paralelismo entre las teorías de Piaget y de Lewin	87
Cuadro 4:	Posiciones paradigmáticas de la evaluación de programas	133
Figura 1:	Factores susceptibles de informar la perspectiva de evaluación	127
Figura 2:	Triangulación de participantes	163
Figura 3:	Coordenadas que enmarcan las modalidades posibles de evaluación del curriculum en función de los participantes y del foco de la evaluación	168
Figura 4:	Formalización del acto educativo como sistema.	169
Figura 5:	Formas de organización de líneas de evaluación desde una institución	175
Figura 6:	Autoevaluación del curriculum en la acción.	183
Figura 7:	Organigrama de funcionamiento	193
Figura 8:	Interrelación entre los ámbitos de estudio, legislación y desarrollo del curriculum	203
Anexo I:	Plantilla de observación estructurada	204
Anexo II:	Prototipo de perfil de una situación de clase.	205

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 9
Organización general del libro 9
Lo que no se encontrará en este texto 10

PRIMERA PARTE
PUNTO DE PARTIDA Y TOMA DE POSICIONES

CAPÍTULO I 11

El porqué de una propuesta 11
El ámbito de lo profesional 11
Las reformas de las enseñanzas 15
Las cuestiones generadas 17
Implicaciones de los movimientos y tendencias en el campo de los estudios sobre el desarrollo del curriculum 20
La evaluación como investigación 22
La evaluación del curriculum en el centro y el desarrollo profesional de los enseñantes 23

CAPÍTULO II 25

Introducción 25
La educación como instrumento social 25
El sistema educativo como construcción social 27
La importancia de las decisiones relativas al proceso de enseñanza 29
La «crisis» de los profesores 32
La educación como tema de conocimiento 33
La especificidad del «objeto» de las Ciencias Sociales 34

Investigación, conocimiento y mejora de la práctica..... 35
Las razones de una desconexión..... 36
Las perspectivas de investigación y evaluación. Sólo un problema metodológico?..... 37
Caracterización de la perspectiva naturalista de investigación.. 41
Riesgos y dificultades inherentes a la perspectiva naturalista.. 44
Los estudios en torno al tema de la educación..... 45
Investigación educativa..... 45

SEGUNDA PARTE
ELEMENTOS PARA LA FUNDAMENTACIÓN

CAPÍTULO III..... 47

Cuestiones en torno al curriculum..... 47
El valor de las conclusiones como planteamiento..... 47
El largo camino de una idea..... 49
Las aproximaciones al curriculum en el Estado español..... 51
Qué se entiende por curriculum?..... 53
El curriculum como campo de estudio..... 53
Estudios que configuran el ámbito del curriculum..... 54
Las vertientes prescriptivas de los estudios sobre el curriculum. 56
La necesidad de conocimiento acumulativo..... 60
El estudio de los fenómenos educativos en su contexto como base de una teoría del curriculum..... 62
El curriculum como un documento escrito. El enfoque oficial. 65
El curriculum desde la práctica..... 68
El curriculum como proceso de toma de decisiones..... 72
Consideraciones en torno a la visión del alumno..... 72
En torno a las demandas de la sociedad..... 73
Las aproximaciones al conocimiento..... 75
Implicaciones de la selección y articulación del conocimiento.. 77

CAPÍTULO IV..... 80

Introducción..... 80
El cambio social: un hecho continuo difícil de regular..... 80
Los cambios en la organización de la enseñanza..... 81
La teorización sobre el cambio en educación..... 82
El cambio como actitud cognitiva..... 85
Modelos de difusión y utilización de la innovación..... 88
Estrategias de difusión del cambio en el ámbito del curriculum 90

La innovación en estructuras burocráticas 94
El cambio en acción 95

CAPÍTULO V 99

El profesor: formación y desarrollo profesional 99
El pensamiento del profesor y las teorías implícitas 100
La formación permanente del profesor 101
Modalidades de formación 102
La toma de decisiones y la actuación como base de la formación 104
Los profesores ante su formación 106
Valoración de la formación recibida por los profesores 107
La formación que posibilita la mejora de la práctica docente ... 109
Características de la formación según los profesores 110
Las causas de las ausencias 111
El profesor como profesional 112
Caracterización del trabajo profesional 112
La autoimagen de los profesores 115
Hacia la configuración del profesional de la enseñanza 116
El desarrollo profesional de los enseñantes 118

TERCERA PARTE
CONFIGURACIÓN DE LA PROPUESTA

CAPÍTULO VI 121

La evaluación: polisemia de un concepto 121
De la evaluación de los alumnos a la evaluación del curriculum. 122
El dilema de la evaluación en el ámbito de la educación 123
Aspectos del curriculum relacionados con la evaluación 124
Para qué la evaluación del curriculum 128
Antecedentes y evolución de los estudios de evaluación del curriculum 131
Caracterización de los estudios experimentales 132
Los estudios ecléctico y holístico-decriptivo 136
Aproximaciones a la evaluación de la enseñanza desde la Ley General de Educación 140
La evaluación de la reforma de las enseñanzas 142
Aproximación a la legislación, recomendaciones sobre la evaluación. 144
La evaluación en los centros de enseñanza 148
La insuficiencia de los exámenes como datos para la evaluación. 149
La evaluación de la tarea del profesor 151

CAPÍTULO VII 153
Introducción 153
Caracterización de la evaluación del curriculum en el centro... 154
Planteamientos epistemológicos y metodológicos 156
El estudio de casos 156
La investigación en la acción 159
La figura del investigador-facilitador 161
La triangulación 161
Recogida e interpretación de datos 164
Configuración «ideal» de la evaluación del curriculum en los centros. 168
El rol del evaluador 171
Planificación: Provisión de recursos 172
La puesta en marcha de la evaluación 177
Configuración del estudio 177
Un esquema de evaluación del curriculum en acción 180
Las preguntas claves 180
¿Sabemos lo que aprenden los alumnos? 185
El posible y difícil papel de los componentes de los Equipos Psicopedagógicos en la evaluación del curriculum en el centro... 187

CAPÍTULO VIII 189
El valor de un ejemplo 189
Contexto y génesis de la experiencia 190
Los contactos y negociaciones previas 191
El esquema de plan 191
Puesta en marcha del proyecto 192
Método de trabajo 194
El Seminario de Evaluación en los centros. Distintos contextos, distintos intereses 195
C.P. Ibañez Martí o la búsqueda de la coherencia 195
C.P. Gral. Pizarro o el interés por los la colaboración de los padres. 196
C.P. Pablo Serrano o la necesidad de cambiar la actitud hacia la escuela 196
C.P. Martín del Rio o un claustro preocupado por los padres.. 197
C.P. de Cantavieja o la virtud de la necesidad 197
La evaluación del plan 198
EPÍLOGO 200
Dificultades generales de la propuesta 200
Líneas de trabajo sugeridas 201

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 206