

## LAS REFORMAS CURRICULARES Y EL PROFESORADO

### LOS PROFESORES EN EL DESARROLLO Y DISEÑO DEL CURRÍCULUM: ANÁLISIS DE UNA FUNCIÓN INSTITUCIONALIZADA

De entre todas las tareas que se puedan adscribir al profesor como propias de su quehacer profesional, sea cual sea la orientación que se adopte, resaltan siempre todas aquellas relacionadas con las funciones de desarrollar el currículum del nivel correspondiente en el que trabaja. Aparte de las funciones de atención personal a los alumnos, puede afirmarse que todo lo que tenga relación con el desarrollo del currículum en las aulas forma el cometido más inmediato de los profesores como profesionales de la enseñanza.

Por desarrollo del currículum entendemos aquí todas aquellas operaciones, secuenciación de pasos, previsión de cometidos asignados a diversos tipos de personas, materiales, etc., que es preciso dar para concretar en planes didácticos la selección de cultura y sus correspondientes directrices, que un determinado currículum prevé para un nivel y tipo de enseñanza. El desarrollo del currículum, dada la complejidad de los sistemas escolares, su misma institucionalización y la propia complicación técnica que han experimentado, hoy no es una competencia ejercida solamente por los profesores. Y es utópico pensar que ellos solos puedan ejercerla. En qué medida deban hacerlo es un problema de decisiones más bien políticas y estratégicas o de oportunidad, según sea la capacitación de los profesores para ejercerla. En el desarrollo del currículum la tarea específica del *diseño* cobra un significado y un valor estratégico de primera importancia por cuanto es a través de él como se concreta en la acción el desarrollo del currículum (Beauchamp, 1981, pág. 108).

El diseño del currículum, como función pedagógica, tiene como cometido la propuesta de planes didácticos justificados psicopedagógicamente, transformando los contenidos de cultura que se han seleccionado como adecuados para un determinado tipo de alumnos de acuerdo con los objetivos educativos que se aceptan para ellos. Dependiendo de cómo sea el diseño de un currículum o de una parte del mismo se logrará o no una enseñanza de calidad que aúne la exigencia, que en ocasiones se ha presentado como contradictoria, de tener una escuela que imparte cultura con procedimientos psicopedagógicamente adecuados. Es la *operación más decisiva en orden a dar sentido educativo y psicológico a los elementos culturales que componen los currícula*.. Podría decirse que es la operación que transforma la cultura con claves psicopedagógicas creando un ambiente que debiera ser estimulante y atractivo. Parte de ese proceso del diseño de la enseñanza le corresponde al profesor, pero otras muchas decisiones son previas a él o son realizadas por otros elementos o personas, editoriales de material didáctico, etc. En el diseño intervienen diversos agentes que se reparten de forma peculiar entre ellos esa función, de suerte que se forma un entramado de responsabilidades interdependientes que se condicionan mutuamente.

Puede decirse que no se puede hablar de cómo diseñan o han de diseñar la enseñanza los profesores, de cómo han de organizar y prever su propia acción de enseñanza, sin hacer referencia a cómo se estructura el proceso global de desarrollo curricular dentro del nivel o tipo de enseñanza de que se trate.

Como cualquier otra actividad que forma el universo de la profesionalidad de los que enseñan, ésta que ahora comentamos se enmarca en el contexto de la educación institucionalizada, regida por unas pautas de comportamiento determinadas. La tarea del diseño como concreción del desarrollo del currículum, es una «competencia» pedagógica dentro de los sistemas educativos repartida de forma

*su; generis* para cada caso, que tiene repercusiones en la distribución de tareas «profesionales» entre los diversos agentes del desarrollo curricular. La profesionalidad docente, el modo de entenderla, el grado de autonomía y de responsabilidades de la misma en el diseño de la enseñanza están condicionados por el cómo se reparte esa competencia. El diseño o programación a realizar por los profesores es una competencia institucional social y políticamente condicionada.

Por ello, el diseño de la enseñanza, antes que analizarlo como la secuencialización de unos determinados contenidos culturales y actividades de aprendizaje -lo que se ajusta más a un enfoque estrictamente técnico de tipo psicológico o didáctico- es una estrategia que gobierna el comportamiento de las personas y partes que intervienen en el desarrollo del currículum.

Para entender mejor lo que quiero decir, pondré un ejemplo: cuando en ocasiones, desde una perspectiva de renovación pedagógica, se preconiza la supresión de los libros de texto, sugiriendo que sean los propios profesores los que elaboren los materiales para utilizar en clase, ha de pensarse que el libro de texto es el soporte más decisivo del que dispone una cantidad importante de profesorado para guiar su acción, a través del que se propaga un tipo de diseño de la enseñanza y del proceso de aprendizaje de los alumnos. Es decir, que en esos casos el libro de texto y la editorial es el agente más decisivo del desarrollo del currículum.

Por otra parte, la administración educativa prediseña de alguna forma la práctica cuando avanza en sus disposiciones sobre el currículum modelos pedagógicos determinados como sugerencias u obligaciones para los profesores.

Se trata de un reparto de competencias, como decíamos, en el profesor dependiente de ese material y de esas disposiciones administrativas y puede tener un papel secundario frente al papel más decisivo que desempeñan los otros agentes. Ese reparto hace que el papel de los profesores quede enmarcado por unos límites legales, usos institucionalizados o tendencias del mercado de material didáctico, que regulan de alguna forma su trabajo en esta faceta de diseñar la enseñanza, como en otras muchas. El desarrollo de la profesionalidad de los profesores exige que éstos participen en el diseño de la enseñanza como recurso para ejercer la creatividad de su profesión y un cierto control sobre la misma.

Cuando exista una situación en la que el papel asignado al profesor sea reducido o éste tenga pocas posibilidades de flexibilizarlo, bien por la rigidez de las disposiciones, bien por una inadecuada formación profesional, bien porque exista un mercado de material con productos poco variados y flexibles, pedir que los diseños se acomoden a la peculiaridad cultural del medio o de grupos concretos de alumnos supone la necesidad de trastocar el reparto de competencias en el diseño que se ha configurado históricamente en una determinada situación. En consecuencia, esa propuesta de renovación pedagógica debe abordar un nuevo marco de redistribución de competencias técnicas en el diseño del currículum, y calibrar si son posibles o no en unas circunstancias concretas las alternativas que se propongan. De lo contrario fracasarán en sus intentos.

## LOS PLANOS Y NIVELES DE LA INNOVACIÓN Y DEL DISEÑO

Por ello, cuando se habla de renovación o innovación de los programas escolares, es preciso diferenciar varios niveles:

a) *El de los contenidos* de cultura que formarán la base común de formación de los alumnos, su selección, forma de organizarlos, su mayor o menor conexión interdisciplinar, la diferente ponderación de sus componentes, etc. Como consecuencia de la discusión y de las actuaciones en este nivel tiene que deducirse una orientación diferente en la cultura escolar, excesivamente encerrada en sí misma y justificada por sus propios ritos. Este nivel de discusión no es frecuente entre nosotros, estando como estamos muy polarizados a veces por una pedagogía y una psicología centrada más aún en los procesos de aprendizaje sin referentes culturales.

b) *El cambio de metodologías* que puede necesitar una determinada orientación en los procesos de aprendizaje de estos contenidos del currículum, adecuadas para un tipo de alumnado y que seguramente necesitan otro tipo de profesorado, otro tipo de formación para ellos, etc. De este plano de discusión y actuación se puede y debe esperar cambios importantes en la calidad de la enseñanza, más acordes con las orientaciones psicopedagógicas modernas.

c) Pero existe un tercer nivel, que situamos en el *plano estratégico* de la innovación, que se refiere a la *caracterización del puesto de trabajo de los profesores* y a los cambios que una innovación pueda introducir en el mismo. Y ello referido, a su vez, a dos aspectos: 1) Al cómo se ejerce el puesto de trabajo en los centros escolares, individual o colectivamente, en contacto con otros centros, etc. (lo que define la dimensión individual o colectiva de la profesionalidad, las posibilidades de configurar grupalmente una actuación profesional de calidad); 2) El plano que hace referencia al reparto de competencias y el tipo de papeles asignados a cada uno de los elementos participantes en la función pedagógica del diseño del currículum.

En los dos primeros planos estamos ante un cambio de programas, de sus contenidos y de sus orientaciones metodológicas; en el tercero se nos plantea la necesidad de una alternativa en la estrategia de cambio de programas, en la que es preciso plantear de distinta forma la renovación de los programas. Aquí se trata de la misma estructura de la renovación. Una reforma en profundidad de la enseñanza exige actuar coordinadamente con una política de objetivos a largo plazo en los tres planos, en los que el tempo de progreso es muy desigual.

En correspondencia con estos tres planos me parece necesario señalar tres ámbitos de discusión necesarios. Qué tipo de culturas vamos a facilitar a nuestros alumnos no universitarios, qué justificación psicológica y pedagógica han de tener las orientaciones metodológicas, y cómo ha de entenderse el papel de los profesores para la renovación educativa en los dos niveles indicados.

Me parece, además, que la profundidad del cambio en educación tiene relación con el dónde se sitúe el énfasis de la renovación. Cambiar los contenidos es importante pero puede ser inútil sin cambiar los procedimientos. Cambiar los procedimientos mejorará la calidad de la práctica, pero si se trabaja sólo desde una perspectiva o justificación psicopedagógica de los mismos, que sería peligroso entenderla al margen de un cambio en la sustancialidad de la cultura que se imparte en las aulas, el cambio de procedimientos puede quedar al servicio de contenidos parecidos. Actuar en ambos planos con más eficacia, a más largo plazo, y trastocar las claves más profundas del funcionamiento del sistema de enseñanza para mejorar la calidad en un sentido que yo llamaría sociopolítico, requiere actuar en el plano estratégico de la innovación, en la modificación del puesto de trabajo de los profesores.

Esas tres perspectivas o planos de la innovación a discutir interrelacionadamente, sugieren la necesidad de tratar el diseño del currículum a distintos niveles, de forma interrelacionada también.

Creo que existen diversos niveles en los enfoques de que ha sido objeto el diseño de la enseñanza, todos ellos necesarios de plantear jerarquizadamente.

a) Por un lado, puede hablarse de un diseño o programación centrado en la secuenciación lógica de contenidos, una vez que se han seleccionado como valiosos para un cierto grupo o tipo de alumnos. Cuando esta perspectiva se convierte en dominante y hasta exclusiva, estamos ante una concepción de la enseñanza al servicio del dominio de los saberes considerados valiosos en sí mismos. Como cualquier otra posición, tiene una apoyatura lógica importante: el que los saberes del currículum tienen valor cultural por sí mismos, y su lógica interna proporciona una guía para la ordenación de su enseñanza.

Esta perspectiva es bastante dominante en estilos educativos tradicionalmente caracterizados por su academicismo, como ocurre muchas veces en nuestro bachillerato e incluso en la propia EGB.

b) Por la creciente influencia de los enfoques psicopedagógicos de que es objeto la enseñanza moderna, se ha planteado muchas veces como tarea prioritaria del diseño la estructuración de actividades apropiadas e interesantes para los alumnos, para acomodarlas a la forma propia de aprender que tiene un determinado tipo de sujetos.

En este propósito de «psicopedagogizar» el diseño de la enseñanza se puede encontrar desde los que pretenden acomodarlo a un determinado enfoque o corriente científica, legitimando técnicamente esta opción, hasta los que preconizan esa actitud simplemente basados en una idea romántica de la infancia que no tiene o tenga nada que ver con los saberes de la cultura adulta que han sido poco o nada significativos para los más jóvenes. En otros casos se trata de mera resistencia a una tradición academicista de cultura sin sentido para los que la recibían.

Lo cierto es que en nuestra cultura moderna se ha asentado una especie de pensamiento pedagógico en el que ha perdido peso el discurso sobre el valor del conocimiento en la educación. El progresismo pedagógico, apoyado muchas veces en justificaciones psicológicas, es una oferta de pedagogía vacía de cultura o que da un valor relativo a ésta.

Este discurso repercute en una carencia de argumentación para estructurar una enseñanza interesante pero culturalmente valiosa, y, en consecuencia, una caracterización de las competencias profesionales - psicopedagógicas- del profesor, un tanto «aculturales», podríamos decir. Lo que ha impedido ofrecer una alternativa real a una enseñanza que sigue centrada inevitablemente en los contenidos, porque son una exigencia cultural y social inevitable, aunque siga ganando terreno el discurso psicopedagógico al tratar los problemas de la educación.

Incluso para ciertos profesores autocalificados de renovadores, puede parecer poco progresista un planteamiento didáctico en el que se dé valor psicopedagógico a los contenidos.

Creo que conviene revisar muchas elaboraciones conceptuales psicológicas y pedagógicas catalogadas de científicas que se han elaborado bajo lo que Shulman (1986), ha llamado el paradigma «desaparecido» refiriéndose a la ausencia del re-

ferente relativo al valor de los contenidos culturales en los esquemas y conceptos que la psicología y la pedagogía han vertido en los análisis de las realidades pedagógicas, así como en las proposiciones para la acción que se deducen de ellos.

La psicología no elaborada desde las necesidades y preocupaciones de la educación puede fácilmente obviar la referencia a los contenidos de la cultura, incluso bajo el pretendido paraguas de la legitimación científica de la práctica pedagógica.

c) Desde un punto de vista pedagógico, el diseño cobra el papel de ser un plan operativo para el profesor que le ayuda a trasladar a su práctica las ideas que vertebran un proyecto pedagógico. Y en este sentido, cualquier esquema o modelo que se ofrezca a los profesores para realizar el diseño o programación de la enseñanza o se atiene a las necesidades globales y dimensiones de la situación real en la que tiene que actuar el profesor o no posee valor operativo global. El diseño es la oportunidad de conectar teoría o fundamentación científica con la práctica, por un lado, y utopía con posibilidades de esa práctica, por otro.

Por tanto, en una situación concreta, para la renovación educativa han de ofertarse esquemas que sean útiles al profesorado desde el estado de sus propias necesidades para progresar hacia una mayor y progresiva autonomía profesional.

Como tal plan operativo, el diseño de la enseñanza engloba muy diferentes aspectos: consideración de contenidos, peculiaridades de los alumnos, materiales disponibles, experiencias de aprendizaje que la metodología adecuada debe estimular, ciertas particularidades organizativas de los centros, etc. Lo que pone de manifiesto la necesidad de integrar saberes diferentes en un profesor para afrontar con éxito esta tarea didáctica. Es el momento en el que todas las «ideas útiles» deben conjuntarse armoniosamente en un proyecto de acción. No en vano el diseño del currículum es un instrumento privilegiado en la comunicación teoría-práctica.

Lo que ocurre es que el poder de decisión de un profesor y las posibilidades de ejercerlo, en tanto posea los saberes necesarios para hacerlo, es muy diferente en cada una de esas variables que se entrecruzan en el diseño. Mientras los profesores tienen teóricamente un ámbito real de autonomía en los aspectos metodológicos o en la contextualización de los saberes que transmite el currículum, por ejemplo, aunque fuertemente condicionada por las estructuras escolares, su ámbito de autonomía en diseñar la organización de los contenidos es mucho más baja. Lo mismo que tiene escasa autonomía en la modificación de las trabas organizativas.

Este desigual poder de intervención en unos aspectos u otros refleja el carácter social e institucional de su puesto de trabajo. Y ello nos habla del nivel estructural de la innovación que tienen que abordarse para una renovación educativa más profunda. El papel del profesor en el diseño es la expresión de un determinado concepto de profesionalidad. Y todo diseño concreto expresa los márgenes de sus actuaciones posibles.

## **EL DISEÑO COMO MARCO DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES**

De aquí que el capítulo del diseño y sus dimensiones culturales, psicopedagógicas y estructurales sea un buen punto de referencia para concretar buena parte de los componentes de la formación y perfeccionamiento de profesores, así como de las orientaciones que ha de tener ésta. Más o menos directamente, unas determinadas líneas de formación y perfeccionamiento de profesores son coherentes con un determinado planteamiento curricular, bien porque se forme decididamente a los profesores para que después ellos reproduzcan determinadas orientaciones del currículum, o bien porque, de forma implícita,

la propia formación de profesores, como parte del sistema de valores, creencias y prácticas que impregnan todo el sistema educativo, esté contaminada por esos valores y prácticas dominantes y sea coherente con ellas.

No olvidemos que los currícula son los resúmenes codificados de la cultura que se quiere transmitir, y en ese sentido la modelación de la mentalidad de los profesores con un determinado código curricular resulta esencial para el cumplimiento de la labor que se les asigna a éstos.

La orientación dominante en un momento determinado de cómo enfocar el desarrollo del currículum es un marco de referencia inevitable para la formación y actualización de los profesores. Por citar algún ejemplo, diré que cuando la apropiación de un currículum por parte de los alumnos se entiende como el dominio de una serie de contenidos elaborados, las «destrezas» fundamentales en los profesores consisten en dominar previamente esos contenidos, así como las técnicas propias de la transmisión. Cuando, por el contrario, un currículum, o algún componente del mismo pretende utilizar unos ciertos elementos culturales para que los alumnos entiendan mejor la realidad que les circunda, entonces la competencia profesional del profesorado tiene que ser algo diferente. Siempre se pueden y se deben buscar, con las disfuncionalidades previsibles, ciertas correspondencias e isomorfismos entre las orientaciones que se dan para desarrollar los currícula y la forma de entender la formación y perfeccionamiento de los profesores.

Como afirma Grace (1978) lo que se entiende en un momento determinado como «buen profesor» es una construcción social en un doble sentido. Por un lado, en la medida en que en ese concepto se pongan de manifiesto los valores ideológicos que configuran el sistema educativo, y por otra parte, en la medida en que obedece a los requerimientos de la práctica concreta en la que ha de ejercer su profesión, que a su vez está configurada por esos valores. Muchos valores y pautas de comportamiento técnico de los profesores que en un momento determinado se consideran adecuados en el ejercicio de su profesionalidad son la expresión de necesidades de configurar esa profesionalidad docente desde un punto de vista técnico para hacer viable un tipo concreto de práctica pedagógica acorde con un determinado contexto de valores sociales.

El conocimiento de la práctica pedagógica, como sugiere Popkewitz (1986) implica la comprensión de las interrelaciones que se establecen entre tres contextos: 1) el *contexto-pedagógico* configurado por las prácticas cotidianas en la clase que completan el discurrir de la vida dentro de las escuelas, que viene a ser lo que llamamos «la práctica». 2) el *contexto profesional* propio del trabajo de los enseñantes en tanto que comunidad social, que se arroja de ciertos conocimientos e ideologías que legitiman su práctica cotidiana, tratando de darle un matiz técnico y que en muchos casos supone simplemente una absorción de los valores dominantes en un contexto social. 3) Un *contexto sociocultural* más amplio que proporciona los valores y contenidos de conocimiento dominantes o «valiosos» en un momento determinado.

Las exigencias propias del trabajo de los profesores y las circunstancias en las que se desarrolla configuran el contenido técnico del mismo. Y esas exigencias dependen de la forma cómo se plantea el currículum y del papel que se asigna a los profesores en su desarrollo en las aulas. El currículum, tanto por sus contenidos como por los mecanismos de transmisión que implica, prefigura un tipo de actuación profesional determinada y reclama la posesión de una capacidad técnica concreta.

Ese marco curricular le exige unas tareas determinadas al profesor, una forma de realizarlas en concreto, unos márgenes de actuación profesional más flexibles o más rígidos, unas determinadas oportunidades de ejercer unas competencias y unos conocimientos u otros muy distintos, unos conocimientos técnicos para legitimar profesionalmente su actuación, etc.

*El concepto de buen profesor y las competencias técnicas concretas que incluye esa acepción dependen de cómo un sistema educativo plantea el currículum para un determinado nivel educativo. Si por competencias técnicas incluimos pues, los usos metodológicos que tiene el profesor y todo el bagaje de creencias que los sustentan, puede afirmarse que los contenidos de las competencias técnicas de los profesores quedan determinados por los marcos curriculares en los que ellos desarrollan su labor. Y, más en concreto, el papel que al profesor se le propone en el diseño del proyecto de enseñanza- aprendizaje es la expresión de lo que se espera de él en el proceso de planificar su propia actuación para un grupo determinado de alumnos.*

El papel de los profesores en el desarrollo del currículum -más en concreto a través de cómo participan en el diseño de la enseñanza- es un campo privilegiado para comprender la relación entre los tres contextos anteriormente señalados. Las prácticas profesionales, curricularmente condicionadas, que configuran el puesto de trabajo (siendo el currículum la expresión de unos valores sociales, culturales, etc.) determinan las prácticas de enseñanza en las que se expresan esos valores sociales.

El diseño de la enseñanza, o lo que en nuestro contexto llamamos más a menudo programación, es una tarea docente central en la caracterización de la profesión de los que enseñan. Por ello sirve como centro para ver reflejada en esa «destreza» profesional cómo se entiende técnicamente la enseñanza y a qué concepción se halla ligada.

El *diseño de la enseñanza* en tanto, supone pensar y estructurar anticipadamente la acción a realizar que es posible en torno a unos contenidos culturales y actividades de aprendizaje para unos alumnos, *es uno de los momentos clave para el ejercicio de la profesionalidad del docente*. Es el momento donde se puede analizar toda la capacidad de racionalización que un profesor posee como pretendido experto para fundamentar científicamente las propuestas de actuación didáctica. Es ahí donde se proyectan todas las justificaciones «científicas» de su acción y donde debe hacerse explícito el proyecto educativo que posee. En el diseño de la enseñanza se pone de manifiesto con claridad meridiana la concepción de la profesionalidad del profesor que se tiene.

Es cuando se puede pretender transformar los límites de la realidad organizativa institucional, es cuando se puede diseñar un proyecto individual o colectivo de centro, es cuando se pueden conectar en equipo profesionales «prácticos» y «teóricos».

Las labores de diseño de la enseñanza son oportunidades desde un punto de vista profesionalizador para los profesores. Al tiempo puede decirse que el fomento de la profesionalidad de los docentes pasa por capacitarles y ayudarles en ese proceso de diseño de su práctica.

Esto debe tenerse muy presente cuando se pretende analizar el pensamiento y los mecanismos de procesamiento de información que llevan a cabo los profesores durante la realización de sus quehaceres profesionales. No hay pensamiento ni comportamiento profesional autónomo, al margen de las circunstancias establecidas con anterioridad, en las que se realiza su trabajo. Las condiciones de su práctica marcan en muy buena medida los *caminos, contenidos y los límites de su pensamiento* y de su acción. La forma de entender el currículum, los mecanismos para llevarlo a cabo, los medios de que se dispone, el papel que se le asigna a

los profesores en todo ello, son factores decisivos para condicionar la mentalidad y el desarrollo de la profesionalidad.

Por todo ello, no es cuestión baladí, ni mucho menos, plantearse las interrelaciones entre una forma de entender el desarrollo del currículum y el profesorado necesario, el tipo de profesional preciso para que ello sea posible. Del mismo modo, es conveniente pensar en el tipo de profesionalidad docente que se desarrolla a través de las condiciones concretas en las que los profesores ejercen su trabajo, de acuerdo con el papel y tareas que les asigna un determinado estilo, que generalmente está muy asentado, de entender su papel en el diseño de la enseñanza.

Cualquier idea importante, cualquier nuevo planteamiento para la práctica educativa pasará a ésta de forma efectiva en la medida que impregne los pensamientos y la forma de actuar de los profesores. La mentalidad y las prácticas de los profesores son caminos eficaces a través de los que las ideas transforman la realidad. La comunicación teoría-práctica en educación tiene un eslabón intermedio fundamental, además del diseño, que es el profesorado. Y si ese profesorado trabaja muy condicionado por las directrices del currículum obligatorio, quiere decirse que las ideas renovadoras deben constituir la espina dorsal de los *currícula* que se ofrezcan al profesorado.

*Los discursos renovadores, provengan de donde provengan, para ser eficaces, tienen que reflejarse en la oferta del currículum obligatorio que se haga a los profesores.* La mera asimilación de un discurso renovador, con ideas interesantes, provenientes de la psicología o de cualquier otra fuente, crea como máximo el consenso en torno a ideas-fuerza, pero no garantiza la transformación de la realidad, aunque sea, desde luego, importante el proporcionar a los profesores un discurso intelectual articulado que sirva de base justificadora de nuevas prácticas. Esto tiene que completarse con propuestas curriculares coherentes.

La enseñanza en cualquier planteamiento educativo, tiene siempre un contenido cultural. Y en las sociedades desarrolladas tecnológicamente ese contenido es imprescindible para participar en la sociedad y para entender lo que pasa en ella. Y por eso, es a través del hecho de proporcionar cultura como la escuela tiene que ser renovadora, lo mismo que los profesores. Y este es el reto de la configuración de los *currícula* para un determinado nivel de educación.

Un currículum que es una selección de contenidos de cultura organizada de acuerdo con ciertos principios e ideas, que pretende cultivar e infundir en los alumnos determinadas pautas de valor, de pensamiento y de comportamiento, se ha ce operativo en tanto se traduzca en un diseño apropiado y coherente con las ideas y principios que lo orienten. Los primeros destinatarios de ese diseño curricular no son los alumnos, sino los profesores.

Una idea dominante en los últimos años, después de tantos esfuerzos realizados en otros países por mejorar la calidad de la enseñanza a través de las reformas del currículum, es la que los *currícula*, con sus diseños, son medios de educar a los alumnos y *a los mismos profesores*, que es un camino doble y más duradero de incidir sobre los alumnos. *Nuevos currícula* muy bien confeccionados han fracasado en tanto no se ha previsto que eran los profesores los que tenían que implantarlos y que en ese proceso los mejores proyectos se empobrecen en la práctica si su «traductor» -el profesor- no incorpora a sus esquemas de pensamiento y de actuación las ideas clave que sustentan las nuevas propuestas curriculares. Por eso innovación curricular va indisociablemente ligada al perfeccionamiento de los profesores.



Como afirma Stenhouse (1980) los nuevos *currícula* se tienen que apoyar en el principio de que no existe desarrollo del currículum en la práctica sin desarrollo de los profesores, pues las ideas que vertebran al currículum son ideas para mejorar la actuación de los profesores en primer lugar; es a través de la realidad de la enseñanza, de acuerdo con los diseños del currículum que se hagan, donde se prueban las ideas innovadoras que orientan los proyectos culturales. Asegura el autor citado que todas las ideas educativas tienen que encontrar su expresión en el currículum antes de que podamos decir si son sueños o contribuciones a la práctica.

Al profesor se le pueden ofrecer ideas innovadoras, nuevas perspectivas y todo lo que se quiera, y siempre será positivo para su cultura psicopedagógica. Pero son pocas, en general, las ideas que pueden transformar las realidades si no se relacionan directamente con los contenidos de la enseñanza que se imparten y con el cómo se imparten. En algún sentido puede decirse que fuera del currículum al profesor le quede poco margen de actuación profesional con sus alumnos, sin que ésta se agote del todo en la realización de aquél.

Es decir, reteniendo algunas ideas importantes, el currículum se estructura con una serie de ideas que pretenden renovar la práctica pedagógica y que han de expresarse en el diseño, y por otro lado, esos diseños son como puntos de referencia para que los profesores los trasladen a su práctica probándolos en sus clases.

A partir de esto se puede deducir que en los diseños de las partes del currículum que lleguen a los profesores se encuentran no sólo los contenidos que se transmiten, sino el valor de esos contenidos según cómo vayan estructurados en el diseño.

De ahí que la formación más operativa del profesorado tiene su oportunidad en los momentos y las maneras como los profesionales abordan el desarrollo de los currícula en las aulas. Es el currículum un auténtico medio muy potente de formación de los profesores. Y todas las prácticas que de hecho se desarrollan en ese sentido son el auténtico ambiente pedagógico en el que los profesores aprenden su estilo profesional, al margen de la formación inicial de partida, pues por muy adecuada que sea, siempre carecerá de la cercanía de la práctica y por lo tanto, de operatividad inmediata.

## **HACIA UNA ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN A TRAVÉS DEL DESARROLLO Y DISEÑO**

Todo esto es decisivo en mi opinión para montar una estrategia de renovación pedagógica desde la política de desarrollo curricular que entre nosotros es muy necesaria, porque hasta el momento ha sido prácticamente inexistente. La política curricular en España se ha asentado sobre la desconfianza hacia los profesores y sobre un afán de control ideológico de la educación a través de las regulaciones del currículum.

La administración central o autonómica, puede y debe concretar cuál es el contenido y cuál el sentido de un proyecto educativo. Pero pasar de esas definiciones y querer incidir en la realidad en coherencia con esas propuestas, necesita un trabajo que en nuestro contexto educativo nadie cumple salvo las editoriales, que son las confeccionadoras de materiales didácticos, auténticos diseños de los que depende la actuación de los profesores y de los que éstos se hacen dependientes cuando no tienen otra alternativa posible. Nuestro sistema

educativo se caracteriza en este sentido por carecer de instancias intermedias de desarrollo del currículum que ayuden a los profesores. La opción del profesorado está en depender o no de esas editoriales o el elegir entre ellas. Y cualquier cambio que quiera introducirse en este aspecto requerirá modificar las pautas de consumo de materiales y textos en el sistema escolar.

Por todo ello, la transformación cualitativa de nuestra enseñanza obligatoria tiene que plantearse apoyada en tres pilares básicos, que en este momento son muy débiles e inadecuados: 1) Un profesorado mejor preparado para desarrollar sus prácticas de acuerdo con supuestos renovadores, 2) Una política que fomente la creación de propuestas de nuevos diseños de currículum que sean herramientas útiles para los profesores que tenemos acordes igualmente con esos mismos supuestos, 3) Una modificación de los condicionamientos profesionales del trabajo de los profesores. Me parece que estas tres vertientes serán capitales si queremos mejorar nuestra enseñanza, y por ello se convierten en puntos de referencia para analizar cualquier política educativa que aspire a mejorar la calidad de la educación.

Por todo ello, la transformación cualitativa de nuestra enseñanza obligatoria tiene que plantearse apoyada en tres pilares básicos, que en este momento son muy débiles e inadecuados: 1) Un profesorado mejor preparado para desarrollar sus prácticas de acuerdo con supuestos renovadores, 2) Una política que fomente la creación de propuestas de nuevos diseños de currículum que sean herramientas útiles para los profesores que tenemos acordes igualmente con esos mismos supuestos, 3) Una modificación de los condicionamientos profesionales del trabajo de los profesores. Me parece que estas tres vertientes serán capitales si queremos mejorar nuestra enseñanza, y por ello se convierten en puntos de referencia para analizar cualquier política educativa que aspire a mejorar la calidad de la educación.

Y ahora vienen algunas preguntas: ¿se puede disponer de un esquema básico para diseñar los diferentes componentes de los currícula en cualquier área cultural y en todo el proceso de desarrollo del currículum? ¿Existe un modelo de racionalidad universalmente válido para todos los profesores y para todas las áreas culturales?

Primeramente, hay que manifestar que el diseño del currículum, desde las primeras instancias de decisión en la administración hasta el diseño de unidades didácticas para situaciones concretas de aula, comprende un proceso muy complejo que es imposible de reducir y de simplificar aquí. Aunque a todo ese proceso le llamaremos diseño del currículum, la verdad es que comprende operaciones diferentes y repartidas necesariamente.

Pero no sólo pueden distinguirse operaciones diversas en los diferentes niveles, sino que una política coherente de desarrollo del currículum, incluso un esquema didáctico para entrelazar las diversas facetas y niveles que puedan distinguirse, debe considerar que el contenido de esos niveles tiene que estar coherentemente conjuntado en cuanto al grado de competencias y de precisión que se asigne a cada nivel. Y no creo que pueda pensarse en un esquema a priori para ver en qué debe consistir cada nivel del diseño, pues ello depende de dos aspectos básicos.

1. Del grado de poder modelador de los niveles inferiores o más concretos de diseño que se le quiera asignar a un nivel de diseño superior, lo que depende del tipo de política curricular que quiera montarse y del papel que esa política asigne a los niveles moduladores intermedios del currículum. Es en buena parte un problema de reparto de competencias entre los diversos agentes de modelación del currículum. Y una propuesta concreta en este sentido implica un modelo político.

Un sistema que quiera potenciar la diferenciación cultural, o la adaptación de programas a la realidad sociocultural de los alumnos tiene que contemplar espacios de modulación para los niveles inferiores de desarrollo curricular. La estructura autonómica de España exige un diseño relativamente general del currículum a niveles de Estado para ser moldeado en las Comunidades Autónomas, por ejemplo. Una estructura política determinada, en este caso, impone un grado de precisión y de diferenciación de las directrices del currículum en la enseñanza. No se trata de un problema técnico, sino de política escolar.

2. En segundo lugar, el nivel de precisión y de directividad que asuma un determinado nivel de diseño curricular depende del grado de preparación del profesorado, al que competen las funciones de adaptación del diseño a las exigencias de una determinada realidad escolar. Un profesorado más cualificado profesionalmente precisa menos directividad en los niveles de diseño anterior. Creo que pragmáticamente esto es muy importante para tenerlo en cuenta.

Es interesante defender la idea del profesorado como un profesional autónomo, modelador y crítico de su propia práctica por múltiples razones. Porque en el fondo es una idea coherente con un tipo de enseñanza y de educación; porque es una forma de facilitar un tipo de actuación profesional de más calidad; porque es una idea liberadora para profesores fuertemente sometidos a pautas de control en su actuación profesional, etc. Pero no puede olvidarse que todos esos modelos expresan deseos a conseguir, que es preciso cultivar con determinadas metodologías y forma de funcionamiento de los centros escolares. Un sistema educativo con profesores de peor calidad, en cuanto a sus competencias profesionales en diseño de currícula, necesita una política para perfeccionar al profesorado, y un diseño sugeridor de cómo hacer una práctica mejor es un instrumento liberador de los profesores, en la medida que no fomente la dependencia y estimule a la experimentación de los esquemas que se le proponen al profesor.

Recuerda Beauchamp (1981) que existen dos dimensiones fundamentales en el diseño de los currícula. El conjunto de decisiones globales para dar forma a una propuesta general de currículum para un país, para una comunidad, para un nivel educativo concreto (es el proceso que afecta básicamente a la administración educativa), y por otro lado, el diseño u organización concreta de las partes del contenido cultural del currículum general. Esta última parte o proceso tiene que estar subordinada, evidentemente, a la primera, pero no se deduce mecánicamente de aquélla.

Dentro de este segundo aspecto, referido al diseño de las partes del currículum creo conveniente a su vez, hacer una distinción entre los diseños de componentes curriculares a ofrecer a los profesores y el diseño de la propia práctica concreta que éstos harán para sus aulas. La distinción creo que se justifica básicamente no por ninguna opción científica, sino por simple pragmatismo. Creo, como decía, que estos esquemas más que científicos son racionalizadores de una política adecuada para la enseñanza en un momento determinado, y para cubrir ciertas necesidades.

Se exigiría un gran esfuerzo del profesorado, aquí y ahora, como en cualquier otro sistema educativo, si se les pidiese a todos y a cada uno de los profesores que con las directrices que pueda elaborar cualquier administración al diseñar las líneas generales de un currículum, ellos tuviesen que concretar una práctica de acuerdo con los principios psicopedagógicos adecuados, creadora, ligada a su medio, seleccionar los contenidos concretos que es conveniente impartir, etc. Las propias condiciones laborales en las que el profesor desarrolla su trabajo hacen inviable esa aspiración.

La renovación cualitativa de nuestra enseñanza no universitaria pasa por armonizar dos principios que pueden parecer contrapuestos. Por un lado, un mayor

margen de autonomía profesional para los profesores y la oferta de ayudas sugeridoras para realizar su labor, por otro.

La complicación técnica que están experimentando los diseños de currícula que exigen cada vez más materiales potentes, hace de hecho inviable la idea de que los profesores por sí mismos renovarían la práctica educativa. Hacer de una selección cultural, pues eso es básicamente un currículum, algo adecuado para unos alumnos y hacerlo de acuerdo con los principios de la psicología, pedagogía, etc., no queda al alcance de todos y cada uno de los profesores de un sistema educativo. Y las reformas curriculares van dirigidas, como es lógico, a todo el profesorado para obtener resultados positivos en un tiempo no excesivamente largo.

El profesor actúa ante situaciones complejas que debe necesariamente simplificar y forzosamente tiene que disponer de ayudas operativas que economicen esfuerzos. Por esto es conveniente un diseño intermedio entre las directrices generales y la práctica de las aulas, que ha de concebirse como una ayuda a los profesores. Lo que tampoco significa que la administración tenga que hacer esta labor plasmándola en las disposiciones oficiales sobre el currículum, ya que con ello oficializa algo que no tiene por qué hacerse y convierte en algo rígido lo que tiene que tener una cierta flexibilidad, lo que es necesariamente provisional y tentativo.

Pondré un ejemplo. Se puede hablar de la contaminación al tratar la alimentación humana y la de todos los seres vivos, al hablar de la vida en la Tierra, al tratar el desarrollo industrial y agrícola, al desarrollar los problemas de las concentraciones humanas, etc. Esos rótulos pueden servir de base para estructurar el currículum integrado de ciencias naturales y de ciertos conocimientos sociales.

Todo eso son opciones aleatorias de unidades-base de estructuración del currículum, que por ello conviene dejar en manos de instancias intermedias de desarrollo curricular, sin que deban quedar fijadas por el Boletín Oficial. ¿Qué razón hay para interrelacionar el tema de la contaminación desarrollado para niños de 10-12 años, por ejemplo, con el tema de la calidad de la vida y no hacerlo al tratar de los medios de producción industrial? La tradición de nuestra política curricular, en lo que se refiere a la enseñanza básica, es que ese diseño queda también muy determinado por las disposiciones oficiales, y en esa medida nos veremos impelidos a reformas curriculares constantemente. ¿Por qué no permitir y estimular financiando y organizando múltiples opciones de diseño de componentes del currículum?

En el diseño general del currículum hay que tomar una serie de decisiones de índole política y cultural básicamente, matizadas por el conocimiento psicopedagógico disponible en un momento determinado. Se discute qué tipo de cultura va a formar parte de la enseñanza, qué pautas de control de los centros y de todo el sistema educativo se van a montar, qué nivel de interpretación se va a permitir de las directrices que se establezcan, qué se entiende como proyecto cultural mínimo para un país, en definitiva, etc. Esto es, contradictoriamente, lo que no se discute mucho entre nosotros. Desde el punto de vista técnico, en esa fase hay que plantearse cuál es la mejor forma de comunicar a la sociedad y al sistema educativo ese diseño. En una sociedad democrática los profesores deben participar en este nivel de decisión, pero no es el ámbito exclusivo de su actuación profesional. Exige participaciones de otros elementos.

Es el diseño concreto de las partes del currículum lo que se relaciona más directamente con la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos, y lo que hace referencia, por tanto, al papel de profesores y alumnos ante el diseño.

Esta distinción, que puede parecer académica, tiene gran valor metodológico para diferenciar acciones a emprender, porque la administración las trata generalmente en su conjunto sin recapacitar en que debería instrumentar una actuación distinta cuando se diseña el currículum en general y cuando se realizan diseños para que sean instrumentos útiles y renovadores para el profesorado. Hacer política de renovación pedagógica con los profesores es una cosa, y diseñar el currículum para un sistema educativo es algo diferente, aunque relacionado. La Administración, si quiere hacer diseños curriculares que incidan en la práctica de los profesores, tendrá que hacer otras cosas y no concretar unidades didácticas y aprobar libros de texto.

Recordemos los Programas vigentes de la EGB que plantean una continuidad entre las decisiones de diseño global del currículum y el desarrollo de los diseños concretos para componentes del currículum en términos de bloques temáticos, con sugerencias metodológicas, propuestas de actividades, etc., que por lo general no están adecuada y suficientemente estructuradas para que sean diseños de unidades didácticas útiles a los profesores. Es lo que podríamos llamar hacer técnica pedagógica desde las disposiciones del Boletín Oficial correspondiente.

Otro ejemplo: se están ensayando ahora reformas de los currícula en la práctica con los profesores para después extraer -se dice- las disposiciones globales que han de configurar el diseño de los mínimos obligatorios de todo el currículum a nivel de Estado o de Comunidades Autónomas.

La misma indiferenciación de aspectos o componentes del diseño curricular se puede apreciar a veces cuando los profesores piden diseños a la Administración que les sean guías útiles a ellos en su práctica cotidiana.

Creo que el diseño general del currículum se debe hacer de una forma y tomando una serie de medidas y los diseños que hayan de servir de guía para los profesores de otra. En nuestro país es preciso diferenciar la política curricular y realizar un mayor esfuerzo para que los profesores dispongan de ayudas que no sean únicamente los libros de texto actuales.

El diseño de núcleos didácticos es la unidad estratégica más adecuada de actuación para renovar el currículum, porque se convierte en un tipo de unidad de parcelación del currículum en la que, de forma manejable, los profesores pueden encontrar la coherencia de un bloque estructurado adecuadamente, con sentido unitario. De hecho, así viene funcionando en los proyectos curriculares modernos.

Podría decirse que la *unidad didáctica* es la base para ordenar molarmente la enseñanza en buena parte de los componentes del currículum, sin caer en una especificación que rompería el sentido unitario de la enseñanza para los profesores y del aprendizaje para los alumnos. Se daría oportunidad para globalizar en alguna medida conocimientos diferentes en torno a temáticas que pueden dar un significado personal al conocimiento proveniente de diferentes campos especializados para entender la realidad circundante. Se pueden proponer actividades metodológicas diferentes, confeccionar y aprovechar materiales variados, engarzar aprendizajes más específicos en unidades más amplias donde encuentran sentido; y hasta pueden servir de referencia para realizar una evaluación con sentido pedagógico. Por poner un ejemplo, cito algunos nombres de unidades del proyecto *Learning through Science*: El color, Casas y Hombres, El cielo y el espacio, El crecimiento, Los Juguetes, etc.

El lenguaje y las matemáticas pueden permitir en ciertos casos programaciones transversales con los contenidos de otras áreas, al menos en EGB.

Como tercer aspecto, sería necesario tratar las tácticas más adecuadas para que los profesores diseñen su propia práctica. Lo que implica a) Un problema de cómo formarlos para ello, b) De cómo vertebrar el trabajo de los profesores para aprovechar la experiencia individual de cada uno de ellos y poder ir, paulatinamente, extrayendo un «saber hacer» cada vez más depurado, que debe tener dos niveles de tratamiento, a su vez: el trabajo organizado dentro de los centros y la comunicación entre diversos núcleos de profesorado, c) Por último, sería preciso estructurar los caminos para que ese trabajo de los profesores se comunique, a través de un camino de ida y vuelta, con los equipos de especialistas y profesores encargados de realizar los diseños de unidades.

El segundo interrogante general que planteamos era si se puede disponer de un esquema de diseño o de programación, universalmente válido para todos los profesores y para cualquier tipo de unidad didáctica.

En los últimos tiempos se han producido innumerables intentos de ofertar esquemas que sirviesen para racionalizar la práctica pedagógica de los profesores, actuando de guías de sus programaciones, que se han querido extender a la forma de organizar las unidades básicas de contenido y a su práctica didáctica cotidiana.

Los estudios de que disponemos son a veces contradictorios pero, en cualquier caso, indican que son *las actividades pedagógicas y los contenidos* los puntos básicos de referencia en los que se apoyan los profesores a la hora de realizar la programación de su enseñanza. Si un plan pedagógico o diseño es una guía que visualiza el futuro inmediato de lo que se va a hacer en el aula, los profesores, naturalmente, echan mano de los elementos que mejor los ayudan a estructurar su práctica, que son esos dos aspectos señalados (Clark y Peterson, 1986).

Por tanto, las ayudas que se les quiera ofrecer a los profesores deben aportar una estructuración adecuada de los contenidos culturales objeto de su enseñanza. Contenidos que no pueden ser una mera selección de retazos de los saberes elaborados por especialistas, sino vertebrados o integrados en todos, coherentes, que sirvan para proporcionar conjuntos significativos a los alumnos y sean para ellos auténticamente elementos de cultura.

Las actividades que se propongan tienen que respetar la coherencia de esos conjuntos, así como los principios del aprendizaje, proporcionando actividades variadas y apropiadas, apoyadas éstas en los principios psicopedagógicos adecuados al nivel de que se trate.

Un modelo de programación, y pueden relacionarse muchos, tiene que guardar una serie de condiciones, pero una de ellas muy fundamental: que sea útil para el profesor, como se dijo más arriba, y que le ayude a mantener la coherencia en cada actuación práctica con todas las ideas básicas que guían el diseño general del currículum. La planificación de unidades, el diseño de esos retazos del currículum, es el recurso de planificación citado por los profesores como más importante en investigaciones realizadas al respecto (Clark y Yinger, 1979).

El diseño de los componentes del currículum tiene que ser una guía para estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los modelos de diseño que no engarben con la capacidad de actuación real de los profesores pueden ser válidos desde una óptica científica, pero careciendo de esa adecuación al modo de operar de los profesores pasan a ser instrumentos poco útiles.

Es condición de utilidad el que dichos esquemas de diseño sean amplios para dar entrada a la complejidad de la realidad educativa que manejan los profesores y

que se estructuren en torno a las variables básicas que maneja el profesor cuando está con sus alumnos pues no serán más operativos por precisos, si no son englobantes de las situaciones reales. Creo que el diseño de unidades de currículum, además de estructurar el contenido, tiene que sugerir las formas de su desarrollo en el contexto escolar. El diseño del currículum desborda el mero diseño de la instrucción.

Uno de los defectos que tienen, a mi juicio, los esquemas de diseño de la instrucción que nos aporta la psicología es que son excesivamente específicos y «descarnados», como para abordar la complejidad de los contenidos culturales que se imparten en las escuelas, al no dar cabida a la complejidad de variables que tiene que manejar el profesor. No son lo suficientemente *molares* y por ello les falta operatividad didáctica (Regeluth, 1983).

Otro problema básico es interrogarse por la posibilidad de proporcionar un esquema válido para todos los contenidos. *Si el diseño tiene que estructurar contenidos con actividades metodológicas, básicamente, la especificidad de contenidos impone necesariamente una guía al diseño.* «Allí donde existe una forma de conocimiento, una especificación del mismo, implica de alguna forma cómo manejarse con él», afirma Stenhouse (1984). En los contenidos se pueden encontrar principios de procedimiento para su desarrollo. Es decir, me pregunto si una unidad de literatura para niños o para adolescentes se puede estructurar bajo los mismos principios de diseño que una unidad de ciencias naturales, por ejemplo. Creo que no. Parece que, más que buscar un esquema de programación universal de unidades curriculares, habrá que ir buscando esquemas en alguna forma diferenciados para distinto tipo de unidades, según cual sea el contenido básico al que se refieren. Idiomas y lenguaje, artes, ciencias o conocimientos sociales necesitan vertebraciones particularizadas. Al menos esta conclusión parece desprenderse de la experiencia en diseños globales de *currícula*.

La pretensión de lograr un esquema general de diseño de las experiencias de aprendizaje responde a la aspiración de poseer pautas universales de desarrollar la enseñanza desde una perspectiva técnica, legitimada por un conocimiento científico, que suele reducir la complejidad misma del diseño de la instrucción, perdiendo de vista que es parte de un proyecto educativo, en el que variables de tipo cultural, el valor de distinto tipo de conocimientos, la relación de los conocimientos del currículum con las experiencias de los alumnos, etc., podrían perderse como temas fundamentales para analizar y planificar las experiencias escolares.

Creo que es preciso ponerse a pensar en el sentido que tiene una serie de áreas de conocimiento para unos alumnos determinados dentro de un nivel educativo, para aplicar esa filosofía al diseño de unidades. Por ejemplo, en el lenguaje es básico buscar la potenciación de lo que sea capacidad de comunicación y expresión; en los idiomas extranjeros, la capacidad de entenderse con otro en situaciones concretas, en la ciencia, el conocimiento de aportaciones diversas que explican el mundo, nuestra realidad inmediata y que además ofrecen una forma de investigar sobre la realidad; en las ciencias sociales es básico facilitar la comprensión de los entornos humanos, la génesis de las realidades sociales, etc. Son ejemplos de los que quiero manifestar que, lo resumiría en algo tan vago como la *delimitación del sentido educativo de los contenidos de la cultura* para alumnos que tienen que adquirir una cultura básica y no sólo superar escalones del sistema educativo.

## REFERENCIAS

BEAUCHAMP, G. (1981): Curriculum theory. Ithaca. Illinois. F. E. Peacock Publishers, Inc.

CLARCK, CH. y R. YINGER, (1979): Three Studies of teacher planning. Michigan State University, I.R.T.

CLARCK, CH. y P. PETERSON (1986), «Teacher's thought processes». En M. WITIROCK (ED.): Handbook of Research on Teaching. Nueva York. Macmillan Publishing Comp.

GRACE, G. (1978): Teachers, ideology and control, Londres, Routledge and Kegan Paul.

POPKEWITZ, T.S. (1986): «The social contexts of schooling, change and educational research». En Ph. TAYLOR, Recent developments in curriculum studies. Windsor, Nfer-Nelson, págs. 205-302

REIGELUTH, CH. (Ed.) (1983): Instructional design. Theories and models. An overview of current status. Hillsdale. N.J. LEA.

SHULMAN, L.S. (1986): «Those who understand: Knowledge growth in teaching» Educational Researcher, V.15, núm. 2. págs. 4-14.

STENHOUSE, L. (1980): Curriculum research and the art of teacher, Curriculum, 1. págs. 40-14.

STENHOUSE, L. (1984): Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Morata.