

ITESM Universidad Virtual
Maestría en Educación

Período en el que se utilizará: Agosto-diciembre 2000
Nombre del curso: Diseño, desarrollo y evaluación del curriculum
Instructor responsable: Mtra. Martha Casarini
Número de alumnos esperados: 140

Capítulo: 9. 9.3 Los profesores como diseñadores
Autor: Gimeno Sacristán, José
Nombre del editor o compilador: Gimeno Sacristán, J. Pérez Gómez A.I.
Lugar de publicación: Madrid, España
Título de la publicación: Comprender y transformar la enseñanza
Editorial: Morata
Año de la publicación: 1998
Edición: 7ª
Páginas: 308-333
ISBN: 84-7112-373-8

entre centros tienen en los alumnos. En la escolarización prolongada es natural que los estudiantes pasen por distintas instituciones escolares que se especializan en niveles y tipos de currícula, dentro de los que se han creado tradiciones pedagógicas diferenciadas, referidas al tipo de atención que se presta al alumno, relaciones entre profesores y estudiantes, métodos y actividades académicas, énfasis en la evaluación, utilización de materiales de aprendizaje y patrones de conducta tolerada. Los cambios de centro y de *curriculum* exigen períodos de adaptación en los alumnos que suelen transcurrir con cierta normalidad, pero que pueden acabar para algunos en desajustes, inadaptaciones y fracaso escolar. Padres y alumnos no siempre son, siquiera, conscientes de las peculiaridades y exigencias de cada nivel escolar o de los centros especializados, y si los conocen no suele ser porque haya existido un esfuerzo en ese sentido de la administración educativa o por la iniciativa de los nuevos centros de acogida, sino a través de otros padres y otros alumnos. El significativo mayor fracaso escolar en los primeros cursos del inicio de otros niveles o especialidades, no es ajeno a esa descoordinación.

Los mismos argumentos expuestos respecto a la importancia de coordinar objetivos y orientaciones metodológicas entre profesores para evitar que los estilos educativos descoordinados resten eficacia pedagógica, pueden plantearse ahora para destacar la relevancia de la continuidad pedagógica entre los centros por los que transiten los alumnos. Esta exigencia es tanto mayor cuanto más autónomos sean los centros para precisar y acomodar el *curriculum* establecido y confeccionar su proyecto educativo. Si cada institución define un proyecto, tiene que garantizarse la continuidad del aprendizaje de los alumnos. Estrategias de contacto entre estudiantes, trabajo coordinado de profesores, realización de actividades conjuntas, coordinación general de *currícula*, seguimiento de alumnos, son, entre otras, posibilidades en esta dirección.

9.3. Los profesores como diseñadores

Aunque el profesor no es el único agente que diseña el *curriculum*, sí le corresponde un papel importante en traducir a práctica concreta cualquier directriz o selección previa de contenidos. Una significativa línea de investigación ha resaltado el papel activo que los docentes tienen en la aplicación de ideas y propuestas de cualquier tipo, así como en la acomodación de los *currícula* a las condiciones de la realidad de sus aulas (CALDERHEAD, 1988; CLANDININ, 1986; CONNELLY y CLANDININ, 1991; GIMENO, 1988; HALKES, 1984; PÉREZ GÓMEZ, 1988; SALINAS, 1987). Independientemente de que se quiera o no que los docentes sean activos profesionales en el desarrollo curricular, ellos siempre participan en el mismo.

Si el diseño es compartido, naturalmente la profesionalidad individual puede verse limitada, si se quiere entender ésta en términos absolutos. Pero en sistemas poco controlados efectivamente, como es nuestro caso, aunque haya multitud de regulaciones a las que someterse, el profesor dispone de amplios márgenes de libertad, si no para hacer cualquier tipo de práctica si para realizar muchos tipos posibles.

El diseño para el profesor, además de su participación en la elaboración y desarrollo de todo el proyecto de centro, significa acciones como hacer planes de unidades amplias o de "lecciones" más concretas, guiones de contenidos, ponderar y seleccionar estos últimos, preparar actividades o tareas, planificar trabajos fuera del ámbito escolar, prever materiales que utilizar, confeccionarlos o seleccionarlos, acomodar el espacio y mobiliario en el aula en la medida de sus posibilidades, prever la utilización de recursos o lugares de uso común en el centro, decidir pruebas de evaluación, considerar estrategias de trabajo dentro del aula y fuera de ella para diferentes tipos de alumnos o ritmos de aprendizaje, distribuir el tiempo escolar y actividades semejantes. Son tareas enmarcadas en una institución, en una jornada laboral concreta y con múltiples alumnos a los que atender.

Muchas de estas decisiones y actividades no implican un gasto apreciable de tiempo y de esfuerzo ni uso de complejos esquemas conceptuales, pues se realizan a partir de rutinas previamente ensayadas o copiadas de otros, y tampoco se dispone de demasiado tiempo para hacer de la planificación un momento prolongado de reflexión y previsión de lo que será la acción. El tiempo y los recursos dedicados por profesores y centros a lo que JACKSON (1975) llamaba la *enseñanza preactiva* son escasos para los docentes de la enseñanza obligatoria.

¿Cómo afrontar la práctica de diseñar de los docentes? Esta función se ha estudiado y tratado de orientar y regular desde múltiples perspectivas, que dan lugar a diferentes modelos de comportamiento profesional.

1) La planificación de los docentes se ha apreciado como un paso más, el último, de un proceso de desarrollo del *currículum* iniciado fuera de las aulas que los profesores tienen que aplicar. Es una perspectiva *gerencial* en la que, como ocurre en otros procesos de producción y de gestión, los realizadores hacen lo que se les indica y el cómo hacerlo. El modelo de TYLER ha servido a este enfoque *burocrático-político* (ERAULT, 1990) que desarrolla el *currículum* a partir de las declaraciones y prescripciones del llamado '*currículum* oficial'. Los procesos relevantes que destaca esta aproximación son los de cómo concretar las prescripciones y las acomodaciones, compromisos o resistencias en quienes las reciben.

2) La *perspectiva fenomenológica* ha entendido que la programación de los profesores son las operaciones que realizan cuando planifican. Los estudios descriptivos de sus operaciones nos dan una imagen real de las condiciones en que trabajan, donde se mezclan las influencias de los condicionamientos de su trabajo, su formación y las exigencias del *currículum*. De esos estudios se desprende la conclusión de que los profesores actúan de forma muy distinta a como prescriben los modelos ideales. Si los procedimientos que observamos no los vemos como naturales este enfoque puede darnos idea de cómo funciona la profesionalidad del docente en el trabajo real y, a partir de ahí, tratar de perfeccionarla (SALINAS, 1987; TAYLOR, 1970).

3) Desde una *perspectiva técnica cientifista*, los profesores, al programar o diseñar, deberían seguir los modelos elaborados desde teorías concretas de la enseñanza o del aprendizaje para ser racionales en sus decisiones. Así por ejemplo, desde la teoría conductista el profesor tiene que prever pequeños pasos enlazados en el aprendizaje, haciendo secuencias acumulativas de objetivos concretos para llegar al dominio de otros más generales. Par-

tiendo de la teoría cognitiva de GAGNÉ, la enseñanza tiene que seguir también la concatenación de pasos de aprendizaje para lograr efectos complejos. Desde la teoría de AUSUBEL se deduciría otra lógica, etc. Son modelos que, bajo la teoría de la instrucción elaborada en la psicología, tratan de analizar las tareas concretas de aprendizaje que deberían realizar los alumnos, partiendo de la especificación precisa del contenido y de los objetivos que se persiguen, para que el profesor seleccione las estrategias concretas de enseñanza. En esta opción el profesor o es un experto analista de las tareas precisas para despertar procesos muy concretos de aprendizaje, buscando los que requiere cada contenido y los que desata cada tipo de actividad, o tiene que pasar a depender de diseños muy estructurados elaborados por expertos externos. Estas posiciones no dan cabida a la complejidad de los contenidos educativos, al menos a gran parte de ellos y, por lo general, olvidan el contexto en el que ocurren los aprendizajes (ERAULT, 1990), diseñando la enseñanza en abstracto o en función únicamente de la estructura de los contenidos o de los objetivos.

El diseño de la instrucción, desde la psicología se ha solido entender como la "respuesta científica", sólidamente asentada en teorías del aprendizaje, opuesta a una concepción más artesanal y/o artística de la enseñanza. La "enseñanza científica" sería el diseño científicamente elaborado del proceso de instrucción, olvidando que las estrategias de enseñanza tienen que gobernar contextos y variables que, normalmente, no han sido considerados por las propuestas científicas del diseño. Configurar la práctica o la enseñanza de productos y procesos culturales es mucho más amplio y complejo que diseñar el proceso de la instrucción de unos contenidos delimitados.

4) Los procesos de planificación incluyen actividades mentales en los profesores mientras la realizan así como cuando aplican los planes a la realidad. Diseñar conlleva tomar decisiones, considerar alternativas y tratar de resolver problemas. Analizar desde una *perspectiva psicológica* cognitiva en qué consisten esos procesos en la mente de los profesores nos puede ayudar a comprender las formas de abordar el trabajo, cómo codifican la experiencia, la simplificación de las situaciones complejas cuando resuelven problemas, etc. Es un análisis psicológico de la profesión aplicado a esta fase preactiva de la enseñanza. Naturalmente toda acción humana tiene una dimensión psicológica, lo que no significa que las formas dominantes de comportamiento apreciadas en los profesores sirvan para proponer modelos de "cómo se debe actuar", ya que los mecanismos que los docentes ponen de manifiesto tienen que ver con las condiciones en las que trabajan. Modificando éstas pueden cambiar los procesos psicológicos, ya que éstos no son manifestaciones de una capacidad o destreza abstracta.

5) Un enfoque coherente con la tradición academicista en la educación ha determinado que el profesor como diseñador tuviese que seguir la *estructura interna del conocimiento* que imparte en diferentes áreas o asignaturas. En tanto la comprensión de unos contenidos dependen del dominio de otros previos, la lógica interna de la materia de estudio es la guía que los profesores deben atender. Considerar el orden indispensable para progresar en el conocimiento de cualquier área de cultura es una necesidad obvia, pero siempre que se tengan en cuenta, al mismo tiempo, otras consideraciones relacionadas con la forma más conveniente de presentar esos contenidos a unos determinados alumnos en los contextos en los que se enseña y se

aprende. Los contenidos pueden disponer internamente de una estructura lineal que marca el orden de progreso, pero en otros casos esas dependencias no son tan fáciles de establecer, son radiales, y no existe un sólo orden posible para relacionar los componentes más específicos y los temas entre sí. Un concepto matemático, por ejemplo, requiere otros previos subordinados, pero esa secuencia no es tan fácil de aplicar para un contenido de la literatura o en las ciencias sociales, donde podemos establecer varias y todas ellas válidas.

6) Desde una *perspectiva práctica*, el diseño se entiende como una función básica de los profesores en unas condiciones de trabajo en la que ellos reflejan su profesionalidad. En su ejercicio se ponen de manifiesto ideas, habilidades profesionales, experiencias previas y opciones éticas dentro de un contexto dado que puede y debe modificarse, porque la realidad dominante en la práctica educativa nos suele revelar que el profesor es técnicamente dependiente en esta función, lo que no conviene desde un modelo educativo que pretenda favorecer la autonomía profesional y la educación de calidad. Lo importante es analizar las consecuencias que tienen los modelos que se adopten para el desarrollo del *currículum*, para el desarrollo profesional y para el aprendizaje de los alumnos y ver cómo se puede ir más allá de lo dado (las realidades institucionales y los procesos psicológicos).

El enfoque práctico es *artístico* (ERAULT, 1990), guiado por el 'buen juicio', ya que concede valor a la destreza de los profesores para buscar la experiencia de aprendizaje más adecuada para el interés del alumno, partiendo de la premisa de que el aprendizaje es consecuencia de una implicación personal y de un proceso de reflexión que no se puede prever desde el comienzo. Como tampoco se puede prever una secuencia determinista de pasos en la enseñanza, dado que, en cuanto la pusiésemos en acción, seguramente tendríamos que modificarla para adaptarnos a la realidad cambiante e imprevisible. STENHOUSE (1984) ha concebido el diseño como un proceso de búsqueda, bajo un modelo que él llamó de *proceso*, que se basa en la consideración de que es en las actividades gratificantes y en la estructura profunda del conocimiento donde hay que buscar la orientación para la actividad pedagógica. El punto de partida está en que tanto el contenido como la actividad sean atractivos, interesantes, controvertidos, sin obsesiones por la evaluación de lo que se hace y se aprende. La mayor dificultad de este enfoque puede estar en que se apoya demasiado en las virtualidades del profesor, pero su sentido liberador, como afirma este autor, reside en que:

"... va unido al perfeccionamiento del profesor. Si lo que deben perseguir los profesores es desarrollar la comprensión, desarrollar y refinar sus criterios de juicio y su alcance en su correspondiente materia, deben ser capaces y disponer de tiempo y de oportunidades para el desarrollo profesional" (pág. 141).

"Cualquier modelo de proceso se basa en el juicio del profesor, más que en su dirección. Es mucho más exigente para los maestros y por tanto más difícil de realizar en la práctica, pero ofrece un mayor grado de desarrollo personal y profesional" (pág. 142).

No planteárselo de este modo supone dejar al profesor totalmente en manos de los diseños externos. Algo que como punto de partida es inevitable, pero que desde esta óptica práctica, artística o de proceso, se tomará como

ejemplos, que se adaptarán a las condiciones concretas, a los que cada uno puede enriquecer con experiencias propias.

(La investigación sobre algunas de las perspectivas señaladas, especialmente la fenomenológica y la psicológica, puede verse en CLARK y PETERSON, 1990, pág. 454 y ss.).

9.3.1. CONFIGURACIÓN DE UN MODELO PRÁCTICO PARA LOS PROFESORES

El profesor no actúa siguiendo modelos formales o científicos, ni elabora estrategias de intervención precisas e inequívocas según modelos de enseñanza o de aprendizaje, ni decide su práctica a partir de filosofías o declaraciones de objetivos, sino que responde personalmente, en la medida de sus posibilidades, con distinto grado de compromiso ético profesional, a las exigencias de su puesto de trabajo con un grupo de alumnos en unas condiciones determinadas. Sin embargo, no deberíamos concluir por eso que es necesariamente un mal profesional. En su actividad práctica puede aprovechar ideas y teorías científicas, pero se trata siempre de una elaboración personal ante situaciones complejas, donde debería contar el tacto, la experiencia y el saber hacer depurado por una crítica realizada desde los valores que guían la acción y desde el mejor conocimiento posible de la realidad y de cómo podría ser ésta. El conocimiento científico, las teorías pedagógicas, son importantes para conocer mejor, ser conscientes de las consecuencias y entrever con más claridad caminos alternativos, pero por sí mismas no orientan directamente la práctica docente.

JACKSON (1975) definía las posibilidades del profesor en el marco de su aula de esta forma:

"Si los profesores intentaran comprender su mundo más profundamente, e insistieran en racionalizar más sus actos, y consideraran las alternativas pedagógicas con una mentalidad más abierta, y fueran más profundos en su actitud hacia la condición humana, seguramente merecerían el aplauso de los intelectuales, pero no es seguro que resultaran más eficientes en clase. Por el contrario, es muy posible que tales dechados de virtudes, si existieran, lo pasaran muy mal al enfrentarse de manera continuada a una clase de tercer grado o a un patio lleno de críos jugando. (...)

A veces la enseñanza se describe como un asunto altamente racional. Tales descripciones enfatizan la función del profesor en cuanto a tomar decisiones y hacen que su labor se parezca a la de un mero resolvidor de problemas o probador de hipótesis. (...) La inmediatez de la vida de la clase, los signos pasajeros en los que el profesor confía para determinar sus movimientos docentes y para evaluar la eficacia de sus actos, hace que nos preguntemos si es apropiado emplear modelos convencionales de racionalidad como representativos del comportamiento del profesor en clase. (...) Las actividades que se supone acompañan a los procesos de pensamiento racional -actividades tales como la identificación de cursos alternativos de acción, la deliberación consciente sobre la elección, la consideración de evidencias y la evaluación de los resultados- éstas y otras manifestaciones del conocimiento ordenado, no son muy sobresalientes en el comportamiento del profesor cuando pasa rápidamente de un alumno a otro y de una actividad a la siguiente (...) antes y después de su encuentro cara a cara con sus alumnos, el profesor a menudo parece ocuparse de un tipo de actividad intelectual que tiene muchas de las propiedades formales de un procedimiento de resolver problemas. En esos momentos el trabajo del profesor parece ser altamente racional' (págs. 173-180).

¿En qué consisten, pues, los retos más inmediatos de un docente? Fundamentalmente en gestionar la vida de un grupo concreto de alumnos en un

espacio y tiempo reales, que ha de rellenar con actividades posibles para desarrollar el *currículum*. El profesor tiene como primer reto en su trabajo conseguir que el ambiente de clase funcione, que lo haga con fluidez, con roces interpersonales mínimos, que los alumnos se impliquen en dicho funcionamiento y, en la medida de lo posible, lograr que los *currícula*, a través de prácticas concretas de enseñanza-aprendizaje, se asimilen con alguna eficacia por parte de los alumnos. El reto más inmediato de los docentes, en la situación normal de trabajo, consiste en lograr y mantener la cooperación de los estudiantes en las actividades que ocupan el tiempo disponible.

Los profesores eligen en muchos casos lo que se va a hacer no por la potencialidad intelectual o educativa que tenga una determinada actividad, reflexionando sobre los efectos que de ella se puedan desprender, sino por necesidades más inmediatas, como mantener a los alumnos implicados en tareas dentro de un orden. La preocupación por el control de la actividad en el aula, manteniéndolo dentro de unos cauces, es el primer reto de los docentes y uno de los referentes decisivos en la elección de lo que van a hacer (Deakin University, 1985a; DOYLE, 1977, 1979 y 1986a; DREEBEN, 1973, EMMER, 1987).

Se trata de un diseño de la práctica flexible que se pone de manifiesto en los planes anuales de materia o asignatura completa, en programaciones trimestrales y por períodos más limitados para temas o unidades que se desarrollan en tiempos más concretos, aunque las directrices prácticas suelen quedar en la mente sin formalizar al exterior.

Con esta consideración de partida, todo esquema proporcionado a los profesores, para que sea seguido realmente en la planificación 'de su trabajo, debería tener en cuenta los retos más elementales a los que se enfrenta la enseñanza, considerando las condiciones de trabajo y la madurez profesional que tienen los docentes. De lo contrario, quedará como asimilación de simple retórica, como una exigencia burocrática o será, simplemente, dejado de lado. Ésta es la razón por la que, después de más de medio siglo de plantear fórmulas para diseñar el *currículum*, se hayan incorporado muy pocas novedades a la práctica profesional en la forma de dirigir racionalmente la actividad de enseñar. Motivo por el que las investigaciones y propuestas sobre el diseño para profesores han evolucionado drásticamente en el curso de los últimos años: de ser esquemas ideales elaborados desde concepciones gerencialistas, pedagógicas o psicológicas ideales, se ha pasado al estudio de los procesos reales que tienen lugar en la mente y en la práctica de los profesores en contextos prácticos para tratar de mejorarlos. Quedando muy claro que el diseño es una destreza práctica ejercida en unas condiciones laborales, y que el cambio de éstas en los centros, junto a las ayudas curriculares y estrategias de formación adecuadas, es requisito para mejorar esta fase *preactiva* de la enseñanza.

Lo que importa, pues, es partir de los diseños reales que hace el profesor, admitiendo que se orientan por *esquemas mentales* bastante simples, generalmente no explicitados, pero que pueden y deben plasmarse en planes "escritos" para clarificar las ideas de las que se parte, ser discutidos consigo mismo o con otros, y aprendiendo y formalizando la experiencia. Lo importante de cualquier programación escrita es que sea reflejo real de los esquemas mentales, individuales o de grupo, de las decisiones realistas, y no de exigencias burocratizadas que deben seguir una determinada pauta, como ha ocurrido entre nosotros con las "programaciones", los "planes de centro" y

como es previsible que suceda ahora con los 'proyectos curriculares de centro'. Todos los profesores tienen esquemas sobre cómo será su práctica en términos generales, es decir que disponen de diseños, pero muy pocos operan con planes explícitos estructurados (McCUTCHEON, 1980), a no ser que entendamos por ello guiones muy generales de temas, distribución del tiempo de un curso y cosas por el estilo. La planificación conscientemente desarrollada ha de ser la reflexión y elaboración de un 'curso de acción' a realizar en un tiempo determinado. En ese proceso los profesores visualizan un esquema general de partida que orientará su acción futura, como una especie de representación o anticipación que se hacen de lo que será su práctica globalmente (CLARK y YINGER, 1977). Esa representación es una construcción personal idiosincrásica que cada profesor se hace, reflejo de cómo perciben las situaciones profesionales, con una cierta influencia en la acción futura (CHARLIER, 1989), cuya orientación, claridad y estructura dependen de las capacidades, de la experiencia y de la situación en la que se actúa.

El diseño para los docentes significa profesionalmente un *tiempo* para dar oportunidad a *pensar la práctica*, representándosela antes de realizarla en un esquema que incluya los elementos más importantes que intervienen en la misma y que plantea una secuencia de actividades (GIMENO, 1988). El desarrollo de ese esquema tiene que seguir un proceso cíclico de investigación en la acción: pensar antes de decidir, observar o registrar lo que ocurre cuando se realiza y aprovechar los resultados y anotaciones tomadas sobre el proceso seguido para volver a diseñar el momento siguiente y guardar noticia de cómo hay que hacerlo otra vez. En ese proceso se van elaborando y puliendo esquemas, tomando conciencia de los elementos que entran a formar parte de las situaciones, diferenciando progresivamente los esquemas, reflexionando sobre la experiencia propia pasada o la de otros, 'recordando' las posibilidades y alternativas de que se dispone en un momento dado, cuestionando los hábitos dominantes de enseñanza y concienciándose, progresivamente, de la multiplicidad de dilemas ante los que se opta de hecho sin habérselos planteado siquiera. Es un proceso formativo progresivo. Un diseño concreto en un momento dado expresa el estado de dicho proceso en ese instante para quienes lo realizan.

Es más fructífero entender la planificación de los profesores como un *proceso de resolución de problemas* que afrontan desde sus posibilidades reales, en una situación en la que hay unas demandas y unas condiciones, donde se encuentran con dilemas ante los que es preciso optar con justificaciones éticas y científicas si las hay. El modelo de *toma de decisiones racional* que parte de la elección de unos objetivos, formula caminos para alcanzarlos y decide cómo hacerlos no es real en la práctica de enseñanza (YINGER, 1977, pág. 263). Los esquemas, ideas o modelos de diseñar una actividad contextualizada como la enseñanza pueden y deberían servir para ordenar y diferenciar el *espacio problemático* concreto que constituye cada situación.

YINGER (1977, pág. 268) ha formalizado ese modelo, resaltando los elementos básicos y fases que intervienen en la delimitación de la *situación problemática* en que consiste el diseño (véase Figura 12).

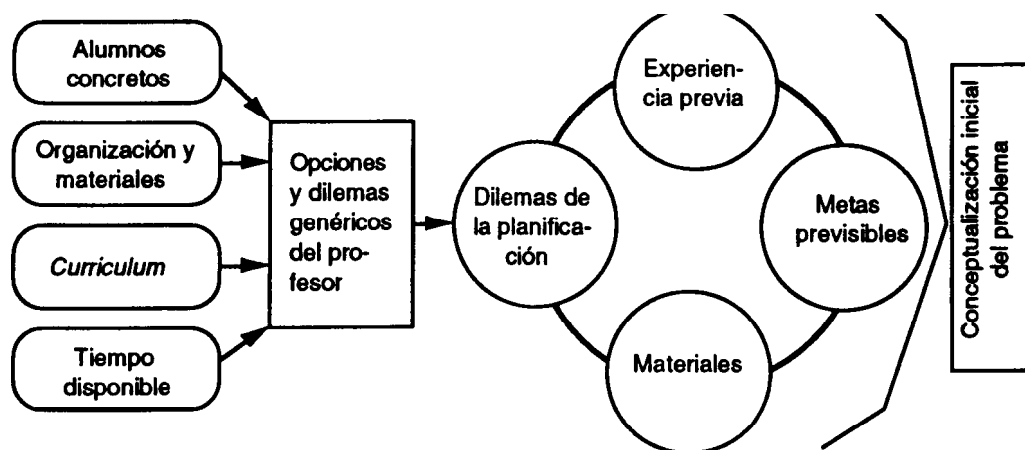


Figura 12: La planificación como problema. (Yinger, 1977, |pgd. 268.)

Cuando el profesor planifica se encuentra ante una opción o dilema muy genérico: hay que enseñar a unos alumnos, sencillamente. Dicho de otra forma: hay que desarrollar un *curriculum*. En esa situación hay que partir, al menos, de tres consideraciones.

1) *Condiciones de la situación donde se realiza.* La práctica institucionalizada es una realidad; se pueden plantear reformas pero en muy pocos casos se configura algo totalmente nuevo sin contar con lo que viene dado. Se actúa dentro de marcos y de tradiciones o rompiendo con ellas, con materiales determinados, con lugares posibles para la acción, con tiempos delimitados. Ahora bien, el carácter específico de cada situación es moldeable, transformable en alguna medida. No se dan situaciones totalmente abiertas, pero tampoco del todo cerradas. El edificio, la clase, el mobiliario, el horario, etc., son elementos de un escenario desde el que se actúa. Se pueden percibir como inexorables o alterables en alguna medida o aspecto.

2) *El curriculum demandado a los profesores y los materiales.* Los profesores tienen que poner en práctica acciones concretas para desarrollar el *curriculum* a través de procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ellos no se trata de estructuras complejas de objetivos y contenidos, teorías sobre el mismo o clasificaciones de tipos de contenidos o efectos de aprendizaje, sino demandas muy concretas que le presentan las guías curriculares, los libros de texto, o los paquetes de materiales elaborados para asignaturas o áreas concretas.

3) *Un grupo de alumnos por posibilidades y necesidades concretas.* La educación tiene que ver con procesos singulares, con sujetos de dinámicas idiosincrásicas, procedentes de un ambiente con unas condiciones, con una historia académica, con aprendizajes previos, etc. Todo aprendizaje, por lo general, surge de una interacción de lo nuevo con lo existente, por eso la enseñanza debe considerar el punto de partida de los alumnos. Hay que tomar en cuenta los estados particulares y las necesidades peculiares de individuos concretos, así como las subculturas a las que pertenecen. El diseño cerrado fuera de la práctica del profesor no sólo anula su capacidad profesional, sino que no podrá considerar lo que precisan los consumidores: los

alumnos. El pensamiento cientifista y los diseños altamente estructurados, muy determinantes, han buscado más el modelo universal como si fuese válido para todos, el alumno promedio y abstracto que no existe, la generalidad más que la singularidad.

Las determinaciones provenientes de estos tres ámbitos proponen a cada profesor un escenario desde el que él se cuestiona qué hacer, y ante el que cada uno responde con cierta peculiaridad. Puesto que en todo grupo de alumnos y situación esas demandas serían idénticas para los profesores, mientras que las respuestas individuales variarían, es obvio que la configuración del espacio problemático que cada cual se hace para sí y las respuestas que proporciona tienen un carácter singular. Los esquemas de diseño son idiosincrásicos para cada docente.

Las soluciones que el profesor da a la situación problemática dependen de cuatro factores que interaccionan entre sí:

a) *Los dilemas o posibilidades de la planificación.* El profesor tiene que decidir si hace un plan: para toda su asignatura, para una unidad concreta, para un contenido muy delimitado, para una actividad solamente, para una secuencia de éstas; si ha de ser una actividad muy estructurada o libre, de larga duración, breve, etc. El *diseño de unidades* es una de las planificaciones a la que los profesores conceden más importancia por ser la que ordena una parte significativa del contenido para un tiempo cómodo de manejar, manteniendo la actividad de los alumnos, su interés y la coherencia de la acción (CLARK y YINGER, 1979).

b) *Previsión global de metas* que pueden alcanzarse en una determinada situación. El profesor no se cuestiona detalladamente los objetivos concretos que puede lograr, pero, normalmente, tiene una cierta previsión general respecto de "para qué sirve lo que se va a hacer", qué se puede conseguir a grandes rasgos, a modo de anticipaciones de efectos de diverso tipo que tiene su enseñanza.

c) *Experiencia previa.* El profesor dispone de un repertorio de posibilidades y recursos fruto de su experiencia, y de lo que aprende de la de otros, que tiene en cuenta cuando diseña su plan de trabajo. El cúmulo y tipo de experiencia, así como el grado de estructuración crítica de ésta, condicionan el modo en que percibe la situación que tiene que afrontar, qué respuesta ofrece y los recursos que utilizará. La experiencia es fuente de recursos contrastados que dirige la acción con menos incertidumbre y ayuda a evaluar situaciones. Al tiempo, las rutinas afianzadas pueden ser un cómodo procedimiento para no buscar nuevas soluciones.

d) *Materiales disponibles.* Los diversos recursos de que disponga el profesor, no sólo las guías o los libros de texto, y su capacidad para aprovechar y buscar materiales fuera de los centros y de las aulas, le ayudan a poder plantearse unas actividades u otras. La misma experiencia que tiene y las ideas que le guíen le harán buscar materiales apropiados, más variados y atractivos para los alumnos.

La interacción de estas cuatro fuentes de dilemas y opciones llevará a la adopción de un plan para actuar en una situación y en momentos concretos, que, en forma de idea general, irá rehaciéndose a medida que se desarrolla; aunque seguramente las características globales del plan concebido al principio se mantendrán en sus líneas generales. El profesor precisa de un

esquema sobre el que elaborará variaciones, pero manteniendo una línea general, seguramente más por economía de tiempo y de pensamiento que por coherencia, al ver así facilitada la acción. A fin de cuentas, los humanos no solemos poner en cuestión constantemente todo lo que hacemos. Unos docentes aplicarán esos planes más rutinariamente, otros vigilarán su puesta en práctica para atender a contingencias que se vayan produciendo e ir adaptándolos sobre la marcha, al ver las respuestas que dan los alumnos, y los irán enriqueciendo con aportaciones no previstas inicialmente; los menos tomarán anotaciones escritas del funcionamiento para tenerlas en cuenta en próximas decisiones o "ciclos de planificación" y comentarlas con otros compañeros.

9.3.2. LA UTILIDAD DEL DISEÑO PARA LOS PROFESORES

Desde una perspectiva práctica, la utilidad fundamental del diseño de los profesores reside en las razones siguientes:

1) Facilita el enriquecimiento profesional, al ser una actividad motivo de reflexión sobre la práctica y un esquema-guía flexible para una acción consciente de los profesores. Los diseños que son asumidos por ellos orientan la acción, dándose ahí la posibilidad de hacer más racional la práctica, orientarla a partir de ideas y al servicio de metas clarificadas. Dedicar tiempo laboral a esta actividad, asistirle con medios, centrar en ella programas de formación en ejercicio, ofrecer recursos y ejemplos, son formas de mejorar una faceta profesional que tiene incidencia en el desarrollo de la enseñanza, la *enseñanza interactiva* que llamó JACKSON (1975).

2) Antes de que se ponga en funcionamiento una actividad, un período de clase o una unidad didáctica, conviene decidir sus características generales. Sobre la marcha, cuando se desarrolla el plan, pueden cambiarse detalles y reorientar los procesos, pero las líneas maestras quedan planteadas desde el principio o, como mínimo, puede resultar mucho más problemático cambiarlas una vez que la actividad comienza su desarrollo. En el plan de los profesores se determina el escenario general de su actividad y la de sus alumnos, la distribución del tiempo dedicado a actividades y contenidos, una selección y una organización de éstos, los recursos de los que se echará mano, etc. Son parámetros de la actividad que se deciden, implícita o explícitamente, al realizar el primer diseño.

3) Los diseños que hacen los profesores son recursos para acercarse progresivamente a la práctica concreta, a las características de sus alumnos y a las condiciones del medio en el que trabajan. Es una actividad profesional en la que los docentes tienen que poner ideas, teorías, finalidades y experiencia en práctica. El diseño se convierte en un momento privilegiado de potencial comunicación entre el pensamiento y la teoría con la acción.

4) Los planes, asumidos como esquemas flexibles para actuar en la práctica, proporcionan seguridad al profesor. Así abordará con más confianza los aspectos inmediatos e imprevisibles que se le presentarán en la acción. El plan previo es lo que permite, paradójicamente, un marco para la improvisación y creatividad del docente. El plan delimita la práctica pero ofrece un marco de posibilidades abiertas (SALINAS, 1987). Un plan es algo que da continuidad a la actividad enlazando aspectos parciales del *currículo*.

luz, temas dispersos, actividades concretas. No sólo se logra de esa forma más coherencia, sino que también proporciona comodidad y economía profesional.

5) Los planes de los profesores obligan a la búsqueda previa de los materiales más adecuados que precisarán docentes y alumnos. Su selección se convierte en un proceso explícito de deliberación para elegir los más convenientes. Cuando el profesor no necesita planificar es porque depende de la experiencia rutinizada o de un material tan excluyente de otros como es el libro de texto, que le evita tener que pensar lo que hará qué contenido impartirá, con qué orden, etc. Si planifica al margen de éste, lo puede aprovechar como un recurso, pero como uno más.

6) Los planes del profesor, discutidos y conocidos por los alumnos son una forma de comprometerlos en la actividad, comunicarles su sentido, proponiéndoles una lógica que no se legitima por la simple autoridad del docente, sino por su sentido. Lo mismo que el plan resultante del diseño es orientador de la práctica del profesor, lo es de la del alumno. Su orden, el desarrollo en pasos, la clarificación de acciones que realizar, los tiempos asignados, el uso de medios, la plasmación final del trabajo que se exija, etc., deberían también conocerlos los estudiantes.

7) Los diseños que hacen los profesores, plasmados por escrito y, si fuera posible seguidos de comentarios propios en un diario de clase y observados por otros en su realización, pueden ser un buen recurso de comunicación colegiada con otros compañeros, para transmitir y compartir experiencia profesional.

8) Si los diseños o programaciones son anticipaciones de la práctica y no exigencias burocráticas, son recursos para dar a conocer lo que se hace dentro de las aulas y de los centros. Si después de experimentados se valora su realización, serán un buen recurso para realizar una evaluación de los procesos educativos, con vistas a su mejora y búsqueda de apoyo, más que con afán de fiscalización.

9.3.3. DIMENSIONES DE UN MODELO PRÁCTICO

En esta perspectiva práctica no se dan fórmulas o “recetas” o modelos de comportamiento racional para que lo sigan los profesores. Se perciben como inútiles y contraproducentes para adaptarse a las situaciones y profesionalizar a los docentes. Las peculiaridades de cada contexto, de cada grupo de alumnos, de cada centro, las posibilidades de cada área curricular y de cada unidad de contenidos, el grado de desarrollo profesional de cada docente, hacen inviable todo modelo.

EISNER (1979, pág. 116 y ss), sugiere que en el diseño o creación de un *currículum* lo importante no es tanto disponer de una fórmula, como considerar las dimensiones en torno a las que se plantean los problemas más relevantes, sin que deba seguirse una secuencia u orden determinado en la consideración de los aspectos que señala. Esas dimensiones son las siguientes: reflexión sobre finalidades, decisión de contenidos, determinación de actividades a las que se les presupone el poder de desencadenar una serie de procesos de aprendizaje, organización de los contenidos, decidir en qué forma

se presentarán éstos, cómo se recogerá la respuesta o el trabajo de los alumnos y de qué forma y cuándo se evaluará.

Desarrollaremos esas dimensiones añadiendo algunas más que completan los aspectos y dilemas que pueden surgirle al profesor cuando programa. La utilidad del pensamiento pedagógico no reside tanto en ofrecer pautas concretas como en proporcionar principios generales y clarificar los aspectos que determinan las prácticas para que se piense y después se actúe consecuentemente. Son dimensiones que los profesores se pueden cuestionar y en las que tomar direcciones y opciones muy diversas; a veces no son aspectos en donde el profesor se pare a pensar y decidir de forma consciente, o al menos no lo hacen todos. Pero no por pasar inadvertidos dejan de estar presentes en la práctica. Unas dimensiones son más relevantes que otras; en algunas se dispone de más libertad de opciones que en otras.

1) Metas y objetivos

Finalidades, metas, objetivos, propósitos, son términos que en castellano se intercambian para querer significar la intención de las acciones, su guía orientadora y el logro al que se aspira por hacer algo. Generalmente "finalidad" hace alusión a formulaciones más amplias, mientras que "metas" y "objetivos" se suelen referir a aspiraciones más concretas.

En la práctica educativa de cada actividad se desprenden pequeños o significativos logros para varios propósitos a la vez; o, dicho de otro modo, los objetivos concretos no se logran uno tras otro, sino que con el desarrollo de todo el *currículum* se progresa hacia muchos de ellos simultáneamente, hacia unos más que hacia otros. Algunos de los efectos reales tienen que ver con los fines *pretendidos*, pero otros efectos son *colaterales* no buscados. Unos y otros pueden ser coherentes con lo que se pretende, pero también se logran efectos contrarios. En una determinada actividad se cultiva de un modo particular la sociabilidad, el aprendizaje intelectual, la actitud hacia el contenido, la disposición a seguir aprendiendo, los hábitos sobre lo que es correcto o inadmisibles, las actitudes hacia el profesor, se busca el dominio de conceptos pero también se van desarrollando actividades.

Es necesario que los profesores mediten sobre esta multiplicidad de efectos, pero resultaría muy problemático que tuvieran que decidir su práctica considerando cada una de las consecuencias educativas previsiblemente derivadas de las actividades o tareas académicas. Elegimos métodos o actividades porque favorecen, presumiblemente, una línea de progreso determinada, pero precisando previamente los objetivos no se deducen estrategias prácticas para los profesores. Éstos resuelven la toma en consideración de las finalidades concretas en la acción -otra cosa es la reflexión sobre fines más generales- al tiempo que tienen que decidir los contenidos y la actividad. Es importante reflexionar sobre la finalidad que nos orienta y ser sensibles hacia todos los efectos que colaboramos a que se produzcan, pero eso no significa que los fines u objetivos deban estructurarse ni antes de considerar las actividades o materia de estudio, ni al margen del contexto en el que se actúa, ni pretender que sean definidos con precisión.

Las taxonomías o clasificaciones de objetivos tan divulgadas pueden servir para distinguir efectos educativos y ayudar en esa reflexión, lo que no quiere decir que esos objetivos se consigan por separado. Por esta razón em-

pecinarse en distinguir, precisar y clasificar objetivos suele ser tan poco útil para los profesores, dado que sus preocupaciones fundamentales no son prioritariamente éstas, sino las referidas al contenido, contexto, actividad y medios que utilizar, en las que hay que introducir la reflexión de los fines a los que sirven.

A partir del esquema tyleriano se ha divulgado una especie de orden o secuencia en la toma de decisiones que postula que los profesores partan de la declaración previa de objetivos. Lo cierto es que ellos no operan de ese modo (CLARK y PETERSON 1990; GIMENO, 1982 y 1988; SALINAS, 1987; YINGER, 1977). La explicación es obvia: aparte de que no es ésta su preocupación práctica relevante, si en la acción se produce la simultaneidad de efectos señalada, les resultaría difícil decidir actividades para objetivos concretos. El profesor en su práctica real sigue una dirección, camina invariablemente hacia metas, aunque no siempre tenga conciencia de ello. Conviene que reflexione sobre ellas y contraste las consecuencias de lo que hace con los fines u objetivos que dice perseguir, pero es poco práctico para él empezar por decidir objetivos.

‘El establecimiento de objetivos o los principios teóricos no son prácticos, en principio, porque no especifican una actividad que introduzca el contenido de tales propuestas en la práctica’ (Deakin University, 1985a, pág. 29).

2) Acotar contenidos y dosificarlos

El *currículum* es una selección de cultura y en su desarrollo los profesores, junto a los medios didácticos, como los textos y guías del profesor, ponderan los contenidos que se deben tratar en las tareas académicas. Las directrices administrativas sobre los *curricula*, aunque sean exhaustivas, no proponen ni imponen el contenido preciso de temas, tópicos, aplicaciones y ejemplificaciones que, día a día, serán objeto de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. En todo caso, tal precisión la hacen los libros de texto. Mientras los profesores no dominen el contenido cultural que están llamados a transmitir, tendrán que depender de las opciones que otros tomen por ellos en este aspecto. El desarrollo de cualquier tema o unidad implica seleccionar informaciones que proponer al alumno, ordenarlas lo que exige saber apreciar el valor de un contenido dentro del contexto de la especialidad a que pertenezca-, conocer algo su evolución histórica, relacionarlo con las derivaciones que ha tenido en otros campos, posibles aplicaciones a la vida cotidiana, etc. Eso sólo es posible a partir de un cierto nivel de dominio cultural en el profesorado. Poder diseñar el *currículum* exige competencia en sus contenidos.

Esta labor de selección en la concreción es de trascendental importancia, puesto que no se elige entre elementos u orientaciones equivalentes desde un punto de vista epistemológico, educativo y social. En la decisión del contenido están presentes orientaciones epistemológicas importantes relativas a un área o tema definido, como es el seguir una determinada concepción de la historia o de la lingüística, por ejemplo, u optar por la posición de que el conocimiento es algo objetivo o construido dentro de una trama de intereses sociales y de los propios especialistas. Las decisiones en la selección afectan también a la elección de si han de potenciarse o no las rela-

ciones con los problemas cotidianos, las aplicaciones tecnológicas, las preocupaciones sociales. Estas opciones se valoran también desde posiciones pedagógicas y psicológicas sobre el aprendizaje y la enseñanza, el respeto a los intereses del alumno, etc.

Al concretar contenidos se eligen componentes de desigual valor para entender un área del saber o de cultura: la estructura interna de un área, principios o leyes generales, procedimientos de investigación en esos contenidos, hechos y conceptos aislados. En la teoría sobre el *currículum* tiene una larga tradición la distinción de aprendizajes de tipo intelectual, hábitos prácticos o habilidades de comportamiento, adquisición de valores y creación de actitudes. TABA (1974) diferencia las siguientes categorías de contenido: *conocimientos* (hechos, ideas y conceptos), *pensamiento reflexivo*, *interpretación* de datos, *aplicación* de hechos y principios, *razonamiento lógico*, *valores y actitudes*, *sensibilidad*, *sentimientos y habilidades*.

La precisión y delimitación de contenidos están muy relacionadas con la disponibilidad de tiempo para desarrollarlos. El tiempo escolar es siempre insuficiente frente a una cultura amplia que está sometida a un crecimiento exponencial de los conocimientos. Frente a este hecho caben dos opciones fundamentales: tratar de un modo superficial muchos aspectos, progresando, aparentemente, con rapidez por programas sobrecargados, o detenerse en algunos de ellos que resulten sustanciales y formativos, para dar oportunidad a que los alumnos gusten de algo que entienden más porque lo captan mejor en todas sus facetas y sobre lo que se tiene oportunidad de realizar diversas actividades. La práctica dominante parece haber optado por la primera solución. Bastaría con que los profesores aplicasen una prueba de recuerdo al comienzo de cada curso sobre los contenidos tratados el año anterior para tomar conciencia de la inutilidad de tal opción.

Una vez resuelto este dilema en una de las dos direcciones hay que repartir el contenido en el tiempo escolar de acuerdo con la importancia que se le conceda a cada unidad o tema para racionalizar la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno. Parece algo superficial de recordar, pero es muy frecuente que en distintos momentos del año escolar el ritmo de tratamiento de los temas sea muy desigual, con apresuramientos hacia el final, que para el alumno coinciden con el momento de mayor presión de la evaluación.

3) Organización del contenido

Como vimos, el marco general para organizar el contenido le viene dado al profesor en buena medida, por la parcelación previa de áreas curriculares y determinación de especialidades en los docentes. En la organización de los contenidos se tiene que abordar dos tipos de opciones: los *referentes* en torno a los que se agrupan el contenido (en temas, unidades didácticas o "lecciones") y la *secuencia* u orden de los mismos.

Cuando, como ocurre con la enseñanza primaria, es un único profesor el que desarrolla diversas áreas curriculares con unos mismos alumnos, tiene en sus manos mucha más libertad de organizar y ordenar los contenidos, relacionando los aprendizajes de varias áreas o dentro de cada una. Cuando los profesores son especialistas de área o asignatura, sólo la planificación conjunta puede tratar de mitigar las fronteras entre el conocimiento y la parcelación consiguiente del aprendizaje de los alumnos. A partir de esa primera e

importante determinación, el ámbito de autonomía que resta a los profesores es sustancial; un margen de decisiones que suelen ocupar los materiales que estructuran los contenidos al proponer cómo organizar lo que se va a aprender, en tomo a qué unidades se agrupará, qué irá antes y que después. Hay libros de texto que hasta sugieren la distribución de temas a los profesores por trimestres.

La ordenación de los componentes del *curriculum* dentro de un área y la relación entre ellas es una constante en la didáctica, promovida por la intención de que la selección de piezas que es todo *curriculum* tenga una coherencia para quien las debe asimilar. A través de la organización de los contenidos se pueden tomar en cuenta los grandes centros de interés del alumno y dar coherencia a los retazos de cultura deshilvanados que, de lo contrario, carecerán de sentido intelectual y educativo. En la historia del pensamiento y de la práctica pedagógica, la preocupación por la integración del aprendizaje -de los contenidos, por tanto-, aparece como alternativa y como reacción a la lógica de la especialización progresiva del conocimiento y de su clasificación en parcelas, asignaturas o especialidades desconectadas (PRING, 1976).

La *integración del saber* es algo que sucede en la mente de los individuos (TABA, 1974, pág. 392), pero puede facilitarse externamente con una presentación de los contenidos más acorde con esa intención. Por tanto es necesario planteada cuando se diseña el *curriculum*. La integración pedagógica del conocimiento no anula el orden lógico entre saberes o el orden construido dentro de cada disciplina, sino que lo subordina a la pretensión de su integración. No quiere decirse, pues, que se vaya a descuidar la lógica de las conexiones que existen entre los temas, conceptos o partes específicas, sino que, teniéndolas en cuenta, se busca presentar los contenidos de la forma más adecuada para un aprendizaje significativo, interesante y que muestre la mayor cantidad de relaciones posibles entre componentes, con problemas reales y aplicaciones a la vida cotidiana, dando lugar a experiencias variadas.

En la búsqueda de soluciones se aprecian dos líneas de trabajo: una de tipo didáctico que ha facilitado fórmulas prácticas válidas para los profesores y para los contextos reales de enseñanza a través del diseño de proyectos curriculares y de unidades didácticas, plasmadas en materiales y guías para profesores; otra, ligada a la investigación sobre procesos y secuencias de instrucción, que busca proporcionar modelos de pasos estructurados para lograr objetivos de enseñanza, una vez analizado el tipo de aprendizaje que implica cada elemento de los contenidos. A medida que en esta tradición científica de investigación se vayan abordando aprendizajes más complejos, más aplicaciones se derivaran al diseño del *curriculum*. No obstante, los fines generales de la educación y la complejidad del conocimiento escolar, que engloba procesos de aprendizaje también complejos, hacen difícil la pretensión de dividirlos en ordenaciones precisas; por eso, la primera línea de investigación sigue siendo la más útil para los profesores y la que hay que perfilar en el intento de organizar los *curricula*.

Tres criterios básicos, en ocasiones combinados, se han utilizado en la historia de la didáctica para diseñar el *curriculum* y la enseñanza con la pretensión de dar coherencia a la selección de contenidos:

a) Seguir la lógica de las conexiones y dependencias entre elementos de una materia o área (caso de la dependencia de conceptos en matemáticas, secuencia cronológica en historia, agrupaciones conceptuales) cuenta con toda la trayectoria académica de la enseñanza superior y secundaria, y con implantación importante en la enseñanza primaria. Tradición apoyada por el predominio de métodos expositivos que siguen esa secuencia. Caben opciones lineales, en las que cada tema o tópico sigue a otro y no se vuelve a ver; o bien secuencias cíclicas (*curriculum* en espiral).

b) Ordenar contenidos en agrupaciones relacionadas con intereses de los alumnos o con problemas llamativos que desencadenen una investigación y permitan concentrar en torno a ellos contenidos diversos de una o más áreas (globalizaciones en *centros de interés* del alumno, *proyectos* que en torno a problemas e investigaciones relacionan contenidos y actividades diversas, *unidades interdisciplinarias*, etc.). Contar con los intereses no significa hacer un *curriculum* "a la carta" según las motivaciones muy particulares de un grupo de alumnos en un lugar concreto, pues ello supondría estar constantemente rehaciendo todo, sino partir de intereses generales, de acuerdo con la edad, capacidad de comprensión y contexto, de suerte que la experiencia acumulada por los docentes en este sentido sea aprovechable en otros momentos y por otros profesores. La ciencia, por ejemplo, se puede ordenar en torno a temas como: "Más allá del ojo humano: la óptica", "Física de los instrumentos musicales", "La electricidad y las comunicaciones".

c) Responder a problemas o intereses sociales relevantes (la guerra y sus consecuencias, la contaminación ambiental, etc.). Soluciones de organización apoyadas exclusivamente en el primer criterio dejarán fuera, de modo inevitable, cantidad de exigencias del *curriculum* reclamado por la educación general en la enseñanza obligatoria.

Las fórmulas básicas que más se han utilizado han sido la elaboración de *unidades didácticas*, *módulos* o enseñanza por *tópicos* que agrupan conocimientos y requieren la realización de actividades congruentes. Primero surgieron en la enseñanza primaria y, posteriormente, en la enseñanza secundaria obligatoria (TANN, 1990; WARWICK, 1987). La intencionalidad ha sido:

a) favorecer la motivación respetando una cierta lógica de los contenidos, b) reclamar la colaboración de profesores y especialistas diversos en la ordenación de lo que hay que enseñar para favorecer la integración del aprendizaje, c) conectar los contenidos con actividades prácticas, métodos más variados y utilización de materiales diversos, d) potenciar fórmulas alternativas de organización escolar, como el trabajo a diferente ritmo en los alumnos, e) regular mejor el tiempo del calendario y de los profesores, estableciendo períodos de desarrollo de duración intermedia.

En la ordenación e impartición de los contenidos, sea cual sea la forma de agruparlos que se elija, ha de seguirse una determinada secuencia. Problema que es necesario abordar a muy diferentes niveles: se puede plantear la secuencia de asignaturas o materias, de grandes bloques, de temas específicos, de grupos de conceptos, de principios, habilidades específicas. Los problemas y soluciones que se plantean en cada caso son diversos.

Puede optarse por una secuencia lineal, lo que nos remite a una imagen acumulativa del aprendizaje, en la que un concepto o tema sigue a otro, con posibles ramificaciones en paralelo. Existen otras metáforas amparadas

también por teorías del aprendizaje que postulan el que muchos aprendizajes humanos no son tanto procesos acumulativos lineales como diferenciaciones progresivas de realidades o conjuntos complejos captados primero en sus rasgos generales para después ir viendo matices, aspectos más específicos. En esta perspectiva se sitúan las secuencias en espiral: ir abordando unos mismos temas desde perspectivas cada vez más complejas.

No hay fórmula ideal ni un único criterio para hacerlo. Dentro de un área curricular las formas de organizar sus contenidos en unidades didácticas, módulos o temas son innumerables. POSNER y STRIKE (1976), diferenciando más los tres criterios que hemos señalado, sugieren cinco posibilidades para realizar secuencias de contenidos muy delimitados:

a) Secuencias que tienen como referencia el *mundo real*. El contenido reflejará las relaciones espaciales, temporales o entre atributos físicos que se producen en el mundo real: partes de las plantas siguiendo una disposición en el espacio, acontecimientos históricos producidos secuencialmente en el tiempo, ordenación de objetos por cualidades físicas, como la dureza, etcétera.

b) Secuencias de *relaciones conceptuales*. Son organizaciones de conceptos según las relaciones y dependencias entre ellos, siguiendo una estructura lógica. Para lograr el dominio de uno se precisa entender otros con anterioridad. Es el orden basado en las disciplinas.

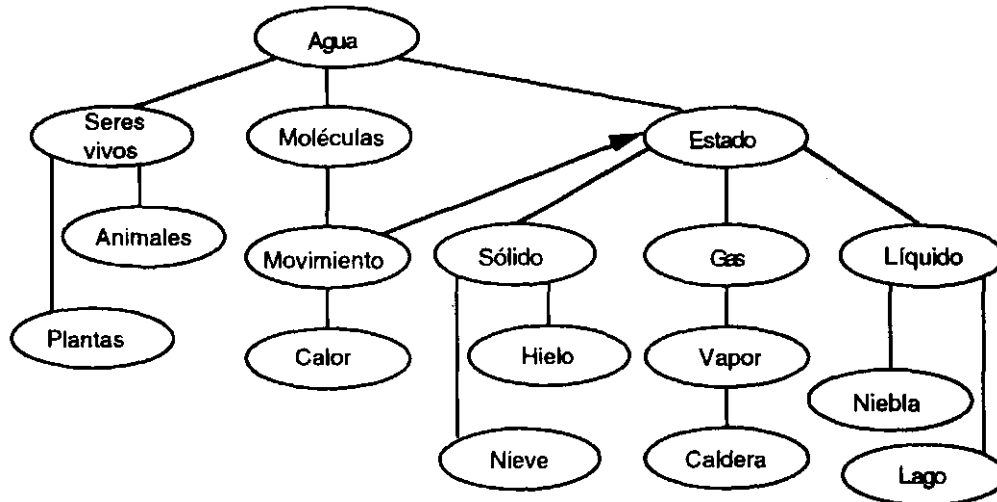


Figura 13: Mapa conceptual referido al agua. (Novak, 1988, pág. 34.)

c) Secuencias ligadas a procesos de *indagación*. Se derivan del proceso de generación, descubrimiento o verificación del conocimiento. Reflejan la lógica de la metodología interna de cada área de contenido o de pensamiento.

d) Secuencias *psicológicas de aprendizaje*. Su argumento es que la naturaleza de la materia o del conocimiento no es lo importante, sino el encadenamiento de diferentes tipos de aprendizaje para alcanzar otros más complejos. En este caso están las tipologías de aprendizajes como la de GAGNÉ (1975 y 1979) o AUSUBEL (1973) antes mencionados. El orden de componentes considerando su grado de dificultad, internalización, requisitos, experiencia anterior, etc., son ejemplos de estas secuencias.

e) Secuencias relacionadas con la *utilización del aprendizaje* en contextos sociales, profesionales o personales. Es el caso de los centros de interés, los proyectos en torno a problemas sociales y actividades de la vida cotidiana.

Como instrumento de clarificación del contenido y de las relaciones entre las partes del mismo, tanto para los profesores como para los alumnos, pueden utilizarse *mapas conceptuales del contenido* en los que representar las relaciones de dependencia del significado entre componentes diversos de la unidad de enseñanza (NOVAK, 1988; WHITE y GUNSTONE, 1992). De esa forma se evidencian las relaciones lógicas que habrá que tener en cuenta en el desarrollo de un módulo (no se pierde, pues, la perspectiva lógica), pero sin restar libertad para abordar contenidos en diferente orden, con ejemplos y actividades diversas, etc.

4) Atención a objetivos comunes

Las declaraciones sobre la importancia de objetivos educativos (sensibilidad ante problemas sociales, hacer creadores a los alumnos, ...). habilidades (manejo de medios bibliográficos, clasificación de la información, etc.) o actitudes que fomentar (tolerancia, cooperación) que no tienen que ver con un área o asignatura concreta o no sólo con una de ellas, se quedan en expresiones retóricas si no se consideran en el trabajo cotidiano que compete a todos los docentes. En tanto que para los profesores el contenido curricular propio sea el de su materia y no la educación general del alumno, las tareas no tendrán en cuenta esas otras preocupaciones, que, paradójicamente, confieren relevancia a la educación. Los objetivos comunes se tienen que incorporar a la programación de cada profesor para cultivarlos en las actividades específicas y en los métodos generales de su especialidad, ampliando el sentido educativo de ésta. En ciertos casos, será preciso decidir actividades especialmente dirigidas a esos objetivos transversales del *currículum*, pero es conveniente que formen parte de una filosofía educativa y de una metodología que impregne toda la actividad.

5) Decidir tareas u oportunidades de aprendizaje

Los objetivos y contenidos por sí mismos, aunque sean explícitamente declarados, no son el *currículum* real; hay que desarrollar prácticas para que puedan hacerse realidad. Aquí reside uno de los retos fundamentales de lo que EISNER (1979) llama la *imaginación educativa*. Es precisa una interacción del estudiante con el contenido para que de ella se deduzcan consecuencias educativas, pues de esa interacción dependen los posibles efectos educativos. El conocimiento escolar está mediatizado, como hemos resaltado en otro momento, por la situación institucional de enseñanza, que es definida, desde el punto de vista didáctico, por las actividades. En esa mediación se condicionan los procesos y resultados del aprendizaje porque se determina que experiencia tendrá el alumno. El ambiente general de la enseñanza y las actividades específicas que se emprendan deben subordinarse al análisis de su capacidad para crear un ambiente que pueda despertar procesos educativos convenientes. El *currículum* real para los alumnos queda encerrado en lo que hacen mientras están en las aulas, en cómo rellenan el tiempo esco-

lar, como decía BERNSTEIN. Es el trabajo académico el responsable más inmediato de como el *currículum* se convierte en experiencia para los alumnos (BROPHY y ALLEMAN, 1991; DOYLE, 1986b).

Aparte de condiciones generales, como la disposición del espacio, de los materiales, el clima de clase, y la estimulación de los alumnos, el ambiente más inmediato para ellos y para los procesos de aprendizaje son las *tareas* que les implican con el contenido y despiertan una dinámica peculiar de relacionarse con él. Al realizar actividades o tareas el alumno lee, comprende, asimila, relaciona, se expresa, observa, analiza, discute con otros, aplica, construye algo, etc., y a través de todo ello aprende de una determinada forma.

Y esa es la preocupación fundamental de los profesores, aunque se deba también a otras razones. En contra de la lógica del modelo de TYLER, los profesores no parten de la clarificación, precisión o clasificación de objetivos, sino que buscan prioritariamente las actividades que rellenen el tiempo, hagan funcionar al grupo de alumnos y desarrollen el *currículum*. Actividades y contenido son los elementos más relevantes en la representación que el docente se hace de los problemas que deberá resolver cuando planifica (PETERSON, MARX y CLARK, 1979; SALINAS, 1987; SHAVELSON y STERN, 1983; ZAHORIK, 1975). De ahí la importancia para el profesor de disponer de un repertorio de tareas, saber elegir las más adecuadas y estimulantes, disponer de alguna valoración sobre las posibilidades que tienen, establecer secuencias coherentes entre las mismas y saber desarrollarlas en las condiciones reales y con el grupo de alumnos (GIMENO, 1988).

Relatar un listado suficiente de las actividades que pueden realizarse en las instituciones escolares, o fuera de ellas pero relacionadas con los aprendizajes escolares, es una tarea imposible, pues se trata de resumir la experiencia metodológica acumulada históricamente por los profesores en las instituciones educativas. Una experiencia que cualquier profesor creativo puede moldear personalmente y enriquecer. Tampoco es fácil hacer una clasificación de las mismas ofreciendo prototipos de las categorías que se determinen. Los métodos pedagógicos son respuestas prácticas a situaciones y en contextos, donde se manifiesta la creatividad de los docentes. La multiplicidad de dimensiones que se entrecruzan en las tareas, la diversidad de las mismas de acuerdo con el área curricular en la que vayan a realizarse hacen difícil establecer alguna tipología general de utilidad para cualquier profesor.

Criterios más relevantes para analizar y seleccionar actividades:

- *Coherencia con los fines generales* de la educación de acuerdo con el nivel y especialidad que se curse.
- Capacidad para extraer las *virtualidades educativas genuinas de un área* o asignatura. Hay tareas más propias para un área que para otras.
- Papel que desempeña el alumno y *procesos* de aprendizaje estimulados por la actividad o tarea: memorístico, comprensión significativa de lo que se aprende, integración de informaciones, expresión personal, estímulo a la originalidad, resolución de problemas, confección de materiales o instrumentos, etc.

- *Motivación* que suscita en el alumno, como una garantía indirecta de la implicación personal en el aprendizaje, generación de actitudes positivas y de continuidad de los efectos previsibles.

- *Globalidad* de efectos que pueden desprenderse de su realización: intelectuales, afectivos, sociales, progreso en habilidades, etc. Dimensión que, a su vez, depende de la capacidad de la actividad para desarrollar un trabajo más completo de los alumnos y de cuándo se abordan contenidos relevantes que aglutinan ideas fundamentales en vez de retazos poco significativos.

- *Grado de estructuración* o directividad del trabajo del alumno. Cualquier tarea propone un patrón de comportamiento al estudiante. El grado de madurez, los conocimientos previos y los hábitos de trabajo obligan a analizar la adecuación entre la directividad que propone una tarea y las posibilidades del alumno. Es de suma importancia para el estudiante tener claro si se permiten opciones diversas. Cuando esto no sea posible, porque la tarea presente un curso de acción y un producto esperado bastante definido, o porque el profesor imponga una determinada norma en el proceso y/o producto de la tarea, la clarificación del plan de acción en cada una de ellas es de suma importancia para la seguridad del alumno.

- *Papel del profesor* exigido por el desarrollo de las actividades para determinar la secuencia en que se presentarán éstas y analizar si es posible su realización en unas determinadas condiciones. Hay tareas que el profesor prepara con poco esfuerzo, mientras que otras comportan bastante más atención previa. Una tarea con unos alumnos le exige plena dedicación, mientras otras pueden permitirle realizar actividades en paralelo con diferentes subgrupos. La estructura de tareas tiene que acomodarse a las condiciones laborales de los profesores y sus recursos personales, de lo contrario no podrán realizarse.

- *Clima* que fomenta la actividad entre alumnos y entre éstos y los profesores; si estimula la independencia personal, la cooperación o la competencia.

- *Condiciones organizativas*. Las tareas exigen unas determinadas condiciones organizativas de espacio, tiempo y recursos. Si no se disponen de ellas o no se cambian las existentes, éstas son inviables. Por eso las actividades dominantes son las que mejor se acomodan a la organización escolar existente (espacios, tiempos del horario, mobiliario, servicios del centro, etc.). Modificar los métodos, para que cambie el proceso de aprendizaje exige alterar la organización, tal como vimos en otro momento. La pobreza de los procesos de aprendizaje está ligada al predominio de unas tareas ajustadas a un ambiente que suele permitir pocas variaciones, centrado en el uso de libros de texto desde un pupitre, con pocas posibilidades de observar cosas y fenómenos fuera del ambiente del aula o manejar materiales más estimulantes, nuevas tecnologías, etc.

- *Gestión y secuencia de tareas*. Las tareas sin relación entre sí generan aprendizajes "entrecortados" con poca coherencia. Para que la acción global tenga un sentido, las partes de esa acción -tareas más específicas- tienen que guardar entre sí una relación. Lo que, indudablemente, vendrá favorecido por una estructura globalizada del contenido. La secuencia de tareas tiene que ver con la necesidad de que el trabajo realizado en una de ellas tenga que ser previo o no al realizado en otra (el trabajo individual suele preceder al trabajo en grupos, por ejemplo). EISNER (1979) habla de dos modelos al

respecto: a) El modelo de escalera. En éste se supone que unas actividades son necesarias antes de las posteriores, siguiendo una ruta muy definida, como si hubiese destrezas que se poseen al comenzar el proceso y otras al salir. b) El modelo de "tela de araña". Aquí se provee de proyectos, materiales y actividades varias de cuyo uso se derivarán diversos resultados entre los estudiantes. ¿Qué modelo es adecuado? Depende de la visión que se tenga de lo que debe ser la educación, pero el segundo es seguido más comúnmente por los profesores.

Otro aspecto de la secuencia es el carácter simultáneo o sucesivo de las tareas. En la primera opción, en una clase pueden realizarse diferentes trabajos por distintos subgrupos de alumnos: en el segundo, todos los estudiantes hacen el mismo antes de pasar a la actividad siguiente. La realización simultánea es una posibilidad para favorecer la individualización, pues permite ritmos de trabajo distintos y actividades diversificadas; lo que requiere que existan tareas bien diseñadas previamente que posibilite el quehacer dirigido por la estructura de la tarea, hecha pública, y no por la dirección constante del profesor.

RATHS (1971) propone una serie de principios o criterios para seleccionar y ponderar el valor educativo de las actividades:

1. Que la actividad permita al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla. Es más importante, por ejemplo, que el estudiante pueda elegir entre fuentes de información que permitirle decidir en la dimensión de cuándo desarrollará una actividad: ahora o más tarde.
2. Una actividad es más sustancial que otra si facilita desempeñar al alumno un papel activo: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc., en lugar de escuchar, rellenar fichas o participar en discusiones rutinarias con el profesor.
3. Una actividad que permita al alumno o le estimule a comprometerse en la investigación de las ideas, en la aplicación de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales, es más importante que otra que no lo haga. Implicarse en temas que plantean la verdad, la justicia, la belleza, comprobar hipótesis, identificar supuestos, etc., es más rentable que tratar tópicos sin cuestionarse problemas de importancia.
4. Una actividad tendrá más valor que otra si implica al alumno con la realidad: tocando, manipulando, aplicando, examinando, recogiendo objetos y materiales, y no sólo pintando, escribiendo, narrando, etc.
5. Una actividad es más importante que otra si puede implicar en ella a alumnos con diferentes intereses y niveles de capacidad. Tareas como imaginar, comparar, clasificar o resumir, no imponen normas de rendimiento únicas en los resultados posibles de las mismas.
6. Las actividades que estimulan a los estudiantes a examinar ideas o a la aplicación de procesos intelectuales a nuevas situaciones, contextos o materias son más valiosas que las que no establecen continuidad entre lo estudiado previamente y las nuevas adquisiciones.
7. Las actividades tendrán más valor educativo si exigen que los estudiantes examinen temas, o aspectos de los mismos, en los que no se suele detener el ciudadano normalmente y que son ignorados por los medios de comunicación: sexo, religión, guerra, paz, etc.
8. Las actividades que obligan a aceptar un cierto riesgo de éxito, fracaso o crítica, que pueden suponer salirse de caminos muy transitados y probados socialmente, tienen mayor potencialidad que las que no entrañan riesgo.
9. Una actividad es mejor que otra si exige a los alumnos que escriban de nuevo, revisen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales, en vez de aparecer como meras "tareas a completar", sin lugar para la crítica ni el perfeccionamiento progresivo, efectuándolas de una vez para siempre.

10. Las tareas que comprometen a los estudiantes en la aplicación y dominio de reglas significativas, normas o disciplinas, controlando lo hecho, sometiéndolo a análisis de estilo y sintaxis, son más importantes que las que ignoran la necesidad de esa regulación.
11. Las actividades que dan oportunidad a los estudiantes de planificar con otros y participar en su desarrollo y resultados son más adecuadas que las que no ofrecen esas opciones.
12. Una actividad es más valiosa si permite la acogida de intereses de los alumnos para que se comprometan personalmente.

6) La presentación del contenido y los materiales

“Los diseñadores del *currículum* pueden aprovechar intencionadamente la variedad de modalidades que los seres humanos utilizan para conceptualizar y experimentar el mundo, así como para expresar lo que han aprendido sobre él” (EISNER, 1979, pág. 129).

Buena parte de los contenidos del *currículum*, especialmente los que tienen como metas aprendizajes de tipo intelectual, necesitan un soporte sobre el que los alumnos realizarán actividades. En otro momento comentamos que el *currículum* era el texto que representa la cultura que se va a reproducir o recrear y eso requiere materiales que hagan de intermediarios portadores de mensajes. Si la actividad es condicionante de la experiencia de aprendizaje, los materiales lo son de aquélla, pues establecen las formas posibles en que el estudiante se encuentra con lo que va a aprender. El recurso más utilizado es el lenguaje hablado o escrito, pero a través de otros medios también el conocimiento y la sensibilidad se construyen, almacenan y expresan. Captamos a través de las palabras -escritas o habladas-, de otros signos, a partir de fórmulas, de gráficos, de imágenes fijas, de películas, de modelos, del trato directo con cosas, etc. La multiplicidad de registros que se utilizan cuando se codifica nuestra experiencia enriquece el conocimiento humano y las posibilidades de expresarse; utilizar los instrumentos que median entre los alumnos y la cultura contribuye a mejorar la comunicación intelectual y la sensibilidad con los demás, con el mundo, con el pasado, etc.

Mientras la experiencia de aprendizaje directo con las cosas y las personas es rica en la vida cotidiana utilizando varios de esos registros, dentro de la enseñanza institucionalizada se empobrece enormemente. Hasta el medio de comunicación por excelencia, que es el lenguaje, queda anquilosado. La palabra hablada que no sea la del profesor es frecuentemente penalizada o queda muy sometida a las pautas de disciplina: la expresión gráfica se anula progresivamente a medida que se asciende por la escolaridad, o queda reducida a sus mínimas posibilidades, convertida en asignatura; la experiencia vital, cultural o profesional que no sea la del profesor no tiene cabida en las aulas; la fotografía se cuele a través de los rellenos al texto escrito en los libros *de texto*; la diapositiva puede servir al profesor de historia, pero no al de lengua; el cine documental se recibe en los hogares pero en las aulas no se aprovecha; el video es un entretenimiento familiar infrutilizado en la enseñanza para acercarse a la realidad y experiencia de otros: y puede que llegue a pasar lo mismo con los ordenadores.

Nunca las técnicas de reproducción y toda la tecnología de la comunicación divulgaron tantos medios de expresar ideas y mensajes bajo distintas formas, ni sus comunicados alcanzaron a tantos hombres, mientras la insti-

tución escolar sigue aferrada a la forma de producción de los copistas. El debate de los *materiales* didácticos y de las nuevas tecnologías entra en la escolaridad antes como contenido de talleres y de actividades paracurriculares -nuevas asignaturas a fin de cuentas, aunque innovadoras- que como medios para utilizar en cualquiera de las preexistentes. Cuando se incorporan, es frecuente que lo hagan al servicio de la metodología dominante, como recursos más para uso del profesor.

Si bien es cierto que el docente se ve limitado por la estructura escolar que poco facilita la disponibilidad de usar con fluidez nuevos recursos, lo cierto es que de él depende la posibilidad de localizarlos, rentabilizarlos, comunicarlos a otros. Algo que no será posible mientras no se cuestionen las tareas académicas más asentadas, porque las pautas de uso de ciertos materiales están ligadas a la forma de organización de la actividad en el centro y a la metodología dominante en las aulas. Cuestionar el papel que desempeñan los medios es discutir la actividad a la que sirven y viceversa.

Un ejemplo de ello es que un material, como es el caso del libro de texto, cuya decisión queda en manos de los profesores, es muy poco discutido por ellos, porque en torno a su uso está organizada buena parte de una metodología que no se cuestiona al mismo tiempo.

"Cuando una escuela (...) adopta un libro de texto en ciencias sociales, ciencia o matemáticas, ese libro, de hecho, define una parte significativa del contenido que los alumnos estudiarán. Los libros de texto en esas áreas también contienen sugerencias de actividades suplementarias para estudiantes y profesores, y de ese modo definen lo que harán los estudiantes en las clases. Además, las guías del profesor que acompañan a muchos libros de texto le proporcionan orientación respecto de las preguntas y temas que pueden tratarse en una discusión, y hasta contienen las pruebas que pueden utilizarse para comprobar si los alumnos han aprendido lo que los libros de texto enseñan" (EISNER, 1979, pág. 114).

Los editores de materiales son las figuras más influyentes en el desarrollo del *currículum*. Los libros de texto no son por sí mismos el *currículum*, pero son elementos muy decisivos en la concreción de éste, de ahí que su elección sea decisiva en el comienzo de un curso o de un ciclo de enseñanza.

7) Producción exigida al alumno

Para muchos profesores, que los alumnos aprendan viene a significar que aprovechen el trabajo académico, lo que equivale a que realicen las actividades asignadas. Si el estudiante efectúa esas tareas, "ha cumplido". Para cerciorarse de la eficacia del cumplimiento se suele exigir, comúnmente, un tipo de producción donde quede plasmado el trabajo. Si el horario escolar no deja tiempo suficiente, se pide que el alumno lo realice en casa. Sus producciones se utilizan en muchas ocasiones como formas de comprobación del aprendizaje (redactar, resúmenes de textos, realización de ejercicios). Como veremos en otro capítulo, la posibilidad de una evaluación continua para los profesores está en el seguimiento de esos trabajos. Pero su valor fundamental reside en ser parte sustancial de la actividad de aprendizaje. Un resumen, un ensayo, una representación, son requisitos y motivos de aprendizaje. La pobreza de medios y formas de comunicar el

contenido a los alumnos va ligada a una paralela restricción en las producciones o trabajos de éstos. Una actividad dará más posibilidades a la mediación que hace del aprendizaje si da lugar a utilizar más medios de expresión en los alumnos.

8) *La consideración de las diferencias individuales*

Ya hemos visto las respuestas que a esta preocupación pueden y deben darse desde los otros dos ámbitos de diseño antes tratados. No obstante, es el profesor quien se encuentra con el alumno concreto. Las fórmulas organizativas favorecen o entorpecen las opciones del docente, pero no acaban de resolverle del todo el problema.

La búsqueda de métodos específicos para cada alumno o para un tipo con unas características concretas, o la elaboración de materiales adaptados a las necesidades del estudiante en particular están fuera del alcance de los profesores en condiciones normales. Es posible dentro de una enseñanza tutorial -un profesor para un alumno- que sólo puede ejercerse en momentos muy puntuales de su jornada laboral. Puede servir para casos muy específicos, en tratamientos de dificultades de aprendizaje, pero no como relación didáctica normal con el grupo de alumnos. En las condiciones de trabajo de los profesores la respuesta a las diferencias "normales" ha de hacerse con otras estrategias: con una organización flexible del trabajo que permita la expresión de las peculiaridades y una atención diversificada a los estudiantes dentro del grupo-aula.

La individualización debe ser abordada didácticamente apoyándose en las estrategias siguientes:

a) Recogiendo el principio de que únicamente la variedad puede dar más fácil acogida a las variaciones entre los alumnos, es preciso que las tareas no sean siempre las mismas ni idénticas para todos. De ese modo se favorece la diversificación, dado que cada actividad representa diferente forma de relacionarse con el contenido, distinto aprovechamiento de materiales, peculiares presentaciones del contenido y singulares producciones de trabajo.

b) Disponer de unidades de trabajo estructuradas y fáciles de seguir independientemente por los alumnos, liberando al profesor para atender a los que presenten dificultades u orientar tareas que se realicen simultáneamente en un mismo grupo. La individualización por este camino es posible en tanto se disponen de materiales de autoinstrucción: fichas-guía para realizar trabajos, proyectos estructurados que desarrollará el alumno, "paquetes de enseñanza" como los que se utilizan en el aprendizaje de idiomas, enseñanza asistida por ordenador, etc. El trabajo realizado a partir de un plan permite que los alumnos con distintos ritmos de aprendizaje actúen en un mismo ambiente.

c) Diferenciaciones en el estudio de temas o en partes de los mismos, con distintos desarrollos para alumnos aventajados e intensificación para retrasados. El *currículum* obligatorio no tiene que ser necesariamente idéntico para todos, como ya vimos en su momento. Si cada uno no puede leer toda la literatura, ¿por qué no dejar opciones de lectura?, por ejemplo. Una vez que todos dominan unos conceptos básicos se puede facilitar que diferentes subgrupos y/o individuos desarrollen más ciertas partes específicas, pudiendo aprovecharlas después en sesiones conjuntas. Los trabajos prácti-

cos permiten también que los alumnos aprovechen recursos propios distintos unos a otros. Incluso deberían preverse momentos o tareas específicamente dedicadas a que los alumnos se autorregulen y vayan aprendiendo a seguir el *trabajo independiente* que será el que, a la larga, favorece la expresión individual.

d) Distribución del tiempo del profesor entre subgrupos de alumnos o con algunos de ellos en particular, para lo cual se requiere que el trabajo esté previamente estructurado. El aprendizaje autónomo libera al profesor para distribuir su esfuerzo entre alumnos con dificultades o carencias, por ejemplo. Las tareas simultáneas con trabajo autorregulado permiten al docente repartir su tiempo y atender diferencias dentro de su clase.

e) La distribución de alumnos para trabajos en pequeños grupos, que pueden versar sobre distintos temas o partes de una misma unidad, permite también la diferenciación.

f) Sin medios diversificados para el desarrollo del *currículum* los alumnos tendrán que aprovechar una gama muy limitada de materiales que les ofrecerán una misma información e idénticos estímulos. La biblioteca de aula, por ejemplo, permite una variedad de fuentes de consulta que no tolera el libro de texto único para todos.

9) *Participación y compromiso de los alumnos*

Una preocupación básica de todo profesor y de la institución escolar es que la enseñanza funcione implicando a los alumnos en lo que hacen para que todo marche con normalidad. Se requiere en ellos un cierto compromiso con la tarea, un orden y una disciplina apoyada en las reglas del trabajo. Es una constante de toda educación progresista el que ese compromiso sea consecuencia de una forma razonable de estudiar y del gusto intrínseco por lo que se hace. Para ello el contenido y la actividad tienen que adecuarse a las posibilidades del alumno y plantearle retos estimulantes. La educación puede ser atractiva y producto de una colaboración entre profesores y alumnos, como lo demuestran experiencias presentes y pasadas. Atractivo del contenido, estímulo de la actividad y relaciones humanas acogedoras en los centros y en las clases son tres condiciones internas para la implicación de los alumnos.

Supuestas esas condiciones internas, el profesor puede utilizar recursos especialmente dirigidos a mantener el compromiso del alumno con la actividad. Los *contratos o planes de trabajo, la agenda personal, las fichas guía* son algunos de esos recursos (DUNN, 1972; DOTRENS, 1959). Se trata de establecer por escrito a qué se compromete, especificando las tareas, el tiempo de las mismas, su terminación, materiales que consultar, etc.

Cuando se logra ese clima de trabajo la disciplina es un orden interno y no una imposición, se fomentan relaciones pedagógicas apoyadas en la racionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y no en la norma impuesta.

El compromiso del alumno requiere que participe en su formalización. Los centros como escuela de democracia tienen que plasmar su filosofía en el desarrollo del *currículum* y en las prácticas cotidianas. No se trata de que los alumnos elijan libremente lo que tienen que aprender como sustancial, porque esa es, en todo caso, una meta y no un punto de partida. Pero sí pueden participar en la discusión del plan de trabajo, en seleccionar tareas al-

ternativas, en el análisis del trabajo realizado, en la búsqueda de recursos externos, organización de actividades autónomas o guiadas (colecciones, exposiciones, murales, talleres, etc.).

10) *Adecuación del "escenario"*

La actividad de enseñanza se realiza en unas coordenadas espacio-temporales y con unos recursos concretos. Es difícil saber, contemplando la realidad, si los "escenarios dominantes" se configuraron para servir a unas actividades que expresaban un estilo educativo, una forma de entender la educación, o las tareas dominantes que se practican son las que de forma natural se acomodan a ese escenario.

Al profesor individualmente le queda la posibilidad de ordenar el mobiliario, los recursos didácticos existentes y distribuir su tiempo, aunque cuando éste se parcela en módulos de una hora tampoco ofrece muchas posibilidades.

El "escenario escolar" tiene otra dimensión: lo que queda fuera de él. Las actividades culturales, las extraescolares, el uso de los estímulos y recursos del medio, permiten la ruptura de la monotonía del medio escolar y el aprovechamiento de la cultura externa a las aulas y a los libros de texto. Esto también está en manos del profesor.

11) *Evaluación*

La evaluación es una exigencia institucional en algún momento de la escolaridad. En nuestro sistema el modo de realizarla y su contenido quedan totalmente en manos del profesor. Las opciones que en torno a la evaluación se tomen tienen una fuerte repercusión en el ambiente educativo, en general, y en las actividades que se desarrollen dentro de él. Acabamos de comentar que las tareas y formas de producción exigidas a los alumnos están muchas veces condicionadas por el hecho de que sean más o menos fáciles de valorar. Cada una de ellas tiene peculiar significado y peso en el resultado final en función de qué procesos y resultados observables valoran más los profesores, aunque sea de forma implícita.

Al profesor le quedan muchas opciones en este tema. La evaluación implica elecciones de técnicas pero también el momento de realizarla, qué será objeto de la misma, en qué se insistirá más, a través de qué producciones se asignan valores a los alumnos, con qué frecuencia hacerlo, qué forma adoptarán las pruebas que se hagan al margen del trabajo cotidiano, si hay que evaluar sin avisar o con un conocimiento anticipado por parte de los alumnos, si se tienen claras previamente las cosas fundamentales que se van a pedir, qué grado de sorpresa puedan encontrar los estudiantes en lo que se les exija, si será discutible el resultado o no, cuándo se comunicará éste al alumno, si se compensarán notas con conducta o si el buen comportamiento equivale a alumno "aplicado", si se harán públicos los resultados o no, si se busca la competitividad entre los alumnos, qué se comunicará a los padres de lo que se evalúa.