

Reflexiones sobre los niveles y agentes del diseño del curriculum

ANTONIO BAUTISTA
Universidad Complutense



Resumen

Este artículo explora un tema actual del diseño del curriculum. Después de hacer una definición de términos sobre el tema, se expone una propuesta sobre los distintos niveles de concreción del diseño del curriculum.

Palabras clave: *Diseño curricular, Desarrollo curricular.*

Abstract

The purpose of this article is the exploration of recent topic in the curriculum design. After explaining the terminology of the subject is develop a proposal of concretion levels in the curriculum design.

Key words: *Curriculum Design and Development.*

Dirección del autor: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Ciudad Universitaria, s/n. 28071 Madrid.

Dentro de la proliferación de estudios sobre "currículum" que se están publicando en esta década, últimamente uno de los temas en los que se ha centrado el interés es el de los niveles de concreción del diseño.

En este tema aparecen diversos problemas sobre los que conviene reflexionar. Por nuestra parte queremos detenernos en algunos de ellos, concretamente en ¿quiénes son los agentes diseñadores del currículum en cada uno de los niveles de concreción? o de otra forma, ¿cuál es el papel de los profesores en el diseño del currículum?, ¿es un mero ejecutor? o, por el contrario, ¿es un elemento activo? y de ser cierta esta posibilidad, ¿sobre qué aspectos y cuándo participa en los diferentes niveles?

Recientemente, varios autores (Gimeno, 1986; Pérez Gómez, 1986; Coll, 1986; etc.) han respondido de diferente forma a estos interrogantes. Por eso, en este artículo, queremos reflexionar sobre las propuestas apuntadas y aportar nuestras perspectivas. Pero, antes de empezar, queremos hacer unas delimitaciones conceptuales.

ALGUNAS PRECISIONES PREVIAS

Ante la diversidad de usos y sentidos dados al término currículum, es preceptivo que comencemos manifestando cómo lo entendemos y cómo se conjuga a través de su diseño y de su desarrollo.

De forma amplia y siguiendo a Gimeno (1987), entendemos por currículum "un proyecto o expresión del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones" (pág. 32).

Desde nuestro punto de vista, para que este proyecto se puede llevar a la realidad, deben de concretarse los principios criterios, condiciones y planteamientos de todo tipo, ideológicos, políticos, económicos, etc. que contribuyen a orientar la práctica escolar y a resolver los problemas que surjan en las aulas.

Para nosotros, pues, el currículum es algo más que el estudio de los contenidos de la enseñanza (qués) y de los métodos utilizados (cómos) para presentárselos a los alumnos. El qué y el cómo no tienen sentido si los aislamos de la necesidades, intereses, motivaciones, etc. de los alumnos a los que van dirigidos, es decir, del quién, del dónde y del para qué de esas materias.

De esta forma, una de las funciones del currículum es ser un instrumento al servicio del profesor para guiarle y ayudarle en el desempeño de su práctica profesional.

Otro término que vamos a utilizar a lo largo de este artículo es el de *diseño del currículum*. En pocas palabras y en una primera aproximación es un recurso que utilizamos para acercarnos a la práctica partiendo de una teoría de la educación y del currículum. Apuntamos su importancia, pues a través de este recurso se ordena la actuación pedagógica, entre otros aspectos, mediante la selección de un método de enseñanza adecuado (ordenando los recursos, materiales, actuación del profesor, conexión con el medio, selección y ordenación de contenidos, etc.) para estimular un proceso de aprendizaje de los alumnos, con el propósito de que alcancen unos resultados esperados.

Recientemente, Coll (1986) ha dado la siguiente definición que nos gustaría matizar:

"El diseño curricular es la explicitación del proyecto que preside y guía las actividades educativas escolares, precisando las intenciones que están en su origen y pro-

porcionando orientaciones sobre el plan de acción para llevarlas a término. Con este fin, el diseño incluye informaciones sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar". (Coll, 1986 p.24)

Continúa Coll comentando que es un instrumento que facilita y sirve de base a la programación y que su utilidad depende en gran medida de que tenga en cuenta las condiciones reales en las que va a desarrollarse.

Según estas notas, parece ser que el diseño se le da al profesor y éste lo toma como instrumento para hacer su programación. Entendemos que en el diseño del curriculum se vierten los puntos de vista, concepciones y opciones sobre temas relacionados con la educación, la enseñanza, el aprendizaje, fines y valores de la sociedad, etc., y estas opciones son personales e individuales. Además, entendido así el curriculum, se olvida que una de sus funciones principales es ser un marco de referencia, psicológico según Clark y Yinger (1980), elaborado por el profesor que le va a servir de base para resolver los problemas que se le vayan planteando en el trabajo desarrollado en espacios educativos.

En esta misma línea, discrepamos de Coll sobre cuándo es útil el diseño, pues, como veremos posteriormente, al hablar de los niveles de concreción del diseño del curriculum, consideramos que a un nivel mínimo de especificación, donde el profesor hace su declaración de principios relacionados con la educación, no se tiene presente el contexto sociocultural donde se va a desarrollar, pero, sin embargo, sí es un marco de referencia que le va a permitir resolver los problemas que se planteen en el aula. Esto, por lo tanto, supone una utilidad del curriculum, pues recoge las reflexiones de su autor sobre elementos relevantes de la práctica educativa que, a su vez, le permite solventar las dificultades que se le plantean. Evidentemente, esta utilidad de la declaración de principios a un nivel mínimo de concreción del diseño, es independiente de las condiciones reales en las que va a desarrollarse.

A nuestro juicio, estas diferencias aconsejan que perfilamos cuántos y cuáles son los distintos niveles en los que se concreta el diseño del curriculum, pero antes vamos a comentar las relaciones entre el diseño y su desarrollo.

Entendemos el *desarrollo* de la práctica como un hacer crítico, artístico, debiéndose entender estas características no como una falta de racionalidad, sino como un proceder fundamentado científicamente. Esta conducción de la práctica es crítica en el momento en que no es una aplicación técnica, sistemática y ciega de unas normas de proceder. Es *artística* no sólo por las peculiaridades de los sujetos de la acción (creatividad, libertad, autonomía, etc.), sino por la naturaleza determinada del objeto (la enseñanza) en la que confluyen variables contextuales y situaciones que configuran espacios difíciles de determinar con antelación.

Consideramos que el desarrollo es la puesta en práctica del diseño, con las necesarias adecuaciones, modificaciones y enriquecimientos sucesivos, que comporta inevitablemente el hecho de contrastar un proyecto educativo (especificado en el primer nivel de concreción del diseño del curriculum) con la realidad de las aulas. Esto implica que ambos aspectos, el *diseño* y el *desarrollo*, son indisociables y se nutren mutuamente, de tal forma, que el diseño debe estar siempre abierto a las correcciones que se deriven de su desarrollo. De esta forma, el desarrollo es una de las fuentes del proceso de elaboración, revisión y continuo enriquecimiento del diseño curricular.

NIVELES DE CONCRECIÓN DEL DISEÑO DE CURRÍCULO Y NIVELES DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO

Consideramos que el proceso de diseño del currículum es complejo y comprende un conjunto de opciones que van desde las decisiones administrativas hasta el diseño de unidades didácticas realizadas por los profesores para unas situaciones concretas de sus aulas.

Es evidente la necesidad de aclarar cuántos niveles de concreción son necesarios para que el diseño de currículum sea un marco de referencia a partir del cual el profesor pueda resolver los problemas que se le plantean en su aula y, además, pueda orientar y desarrollar su práctica educativa con unas bases racionales y científicas, es decir, sabiendo en todo momento por qué actúa de una forma y no de otra. También, es necesario ponerse de acuerdo sobre qué especificaciones debe contener cada uno de estos niveles y quiénes deben realizarlas. Para ello, en primer lugar, vamos a comentar los niveles que han propuesto diversos autores y, posteriormente, exponer nuestro punto de vista sobre el tema.

Pérez Gómez (1986) entiende que existan dos grandes niveles de diseño del currículum con diferentes grados de concreción en cada uno de ellos. Así, habla de un *marco curricular* que nosotros lo interpretamos como un primer nivel y, de una *propuesta flexible de intervención, o proyecto curricular*, realizada por el profesor, que podría entenderse como un segundo nivel.

Dentro del marco curricular están los programas, principios y valores, impuestos o "sugeridos" desde la administración, que los profesores deben tener presentes al elaborar su proyecto curricular. Siendo tal proyecto, según Pérez Gómez:

"Una propuesta coherente y armónica con sentido en sí misma, que ofrece y justifica una selección y organización secuencial de contenidos más o menos rígidos y que sugiere una determinada forma de trabajo" (Pérez Gómez, 1986 p. 92).

Un esquema que refleja estos niveles es el siguiente:

MARCO CURRICULAR: Principios, objetivos y valores genéricos del sistema educativo de un estado o comunidad.

PROYECTO CURRICULAR: — Propuesta realizada por profesores y alumnos que ofrece y justifica una selección y organización secuencial de contenidos.

— Sugerencia de una forma de trabajo.

Según este autor, los profesores deben de tener un conocimiento del contenido del marco curricular, de otros ejemplos y modelos de proyectos y, también, deben entender la estructura epistemológica de la materia o disciplina con la que va a trabajar y, necesariamente, el contexto sociocultural y estructura del grupo formado por sus alumnos. Con estos conocimientos y con el grupo que compone su aula, el profesor deberá elaborar su proyecto curricular.

Aunque falta perfilar más cada uno de estos niveles, entendemos que esta propuesta es muy coherente.

Gimeno (1986), distingue entre el diseño del currículum para un sistema educativo y los diseños como instrumentos útiles y que sirven de guías a los profesores.

En el primer nivel, o propuesta general de currículum para un país o comunidad autónoma, las administraciones respectivas toman una serie de decisiones globales sobre la política, fines, valores y contenidos del sistema educativo:

En el segundo, estarían los diseños u organizaciones concretas de las partes o contenidos culturales del curriculum. Aquí, Gimeno se diferencia de Pérez Gómez en que este segundo nivel de diseño no lo hacen completamente los profesores, pues, desde un punto de vista pragmático, éstos, normalmente, no tienen los conocimientos suficientes ni disponen de tiempo para hacerlo. Por lo tanto, dentro del segundo nivel, este autor distingue entre el *diseño de componentes curriculares* que se debe ofrecer a los profesores y que es elaborado por equipos de especialistas, y el *diseño de la propia práctica* o de *núcleos didácticos* que es realizada por los propios docentes.

Un esquema que refleja estas opciones es el siguiente:

- PROPUESTA GENERAL DEL CURRÍCULO: — Realizada para un país o comunidad, en la que se toman decisiones globales sobre política y fines del sistema educativo.
- DISEÑO CONCRETO: — Diseño de *componentes curriculares* a ofrecer a los profesores. Es realizado por especialistas.
- Diseño de la *propia práctica*. Realizado por profesores.

Después de justificar y desarrollar estos niveles de concreción, Gimeno dice textualmente: "Por último, sería preciso estructurar los caminos para que este 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". (Gimeno, 1986, p.88).

Ante esta frase, entendemos que los profesores diseñan sus unidades didácticas con las orientaciones e informaciones que les proporcionan un equipo de especialistas, desde un nivel intermedio de diseño, concretamente desde el diseño de los componentes curriculares. Según esta interpretación que hacemos del texto de Gimeno, un profesor no tiene espacio ni lugar en los distintos niveles de concreción del diseño del currículo para hacer su declaración de principios sobre cómo entiende la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, las formas de vida y valores de la sociedad, los fines de la educación en estos momentos de desarrollo económico y tecnológico, etc. Tememos, pues, que la concepción de esos equipos de especialistas y de algunos profesores, encargados del diseño de los componentes curriculares, conviertan o relegen la función del profesorado a *meros ejecutores* de tal diseño. En tal caso entendemos que es un error no hacer partícipes a todos los profesores en el diseño del curriculum en todo este segundo nivel de concreción, pues de ser así, esos proyectos no tendrán ningún sentido ni significado para tales profesores y, por lo tanto, nunca les servirán como marcos de referencia para resolver los problemas que se les planteen. Estas reflexiones impiden que aceptemos la argumentación pragmática dada por Gimeno como razón que justifique la no participación del profesor en su proyecto educativo y se convierta sólo en creador de unidades didácticas con las orientaciones, criterios, principios, etc. dadas por unos especialistas. Si ciertamente el profesor no dispone de tiempo para adquirir la preparación científica necesaria y para hacer ese proyecto, entonces hay que buscarlo a través de becas o planes de perfeccionamiento que conlleven la liberalización parcial de su tiempo de docencia, pero en ningún caso se evitará el privilegio de reflejar en un documento (proyecto curricular) los resultados de sus reflexiones so-

bre los aspectos fundamentales que inciden en la educación y que, posteriormente, le servirá de marco de referencia para soslayar las innumerables y diversas dificultades y problemas que se le plantearán en su práctica educativa.

A nuestro juicio, la figura del "especialista" es temporal, es decir, su función está limitada a formar a equipos de profesores de centros escolares en temas relacionados con el diseño de curriculum en sus distintos niveles de concreción. Pero una vez que estos profesores hayan asumido esos contenidos y estén preparados para ese trabajo, la función de estos expertos ha terminado.

Coll (1986), partiendo de su concepción del curriculum, entiende que los aspectos que han de detallarse progresivamente en el diseño del curriculum y en distintos niveles de concreción son los referidos a:

- a) las intenciones o qué (contenidos y objetivos) de las actividades educativas,
- b) los planes de acción que se han de seguir en la realización de tales actividades, y
- c) actuaciones de evaluación que faciliten una tarea de ajuste progresivo de la ayuda psicopedagógica a las características de los alumnos.

Como los autores antes citados y basándose en lo realizado en la Comunidad Autónoma de Cataluña, Coll entiende que las finalidades del sistema educativo no se discuten y no se contemplan en ningún lugar del curriculum. Este «nivel marco» contiene un conjunto de afirmaciones generales sobre el papel que el sistema educativo de un país o comunidad debe desempeñar en consonancia con la constitución y las leyes que la desarrollan. Desde este nivel, pues, emanan los objetivos generales de la enseñanza obligatoria, concretamente, de los fines del sistema educativo.

Propone tres niveles de concreción. En el primer nivel se enuncian los objetivos generales a conseguir en un ciclo y se establecen las áreas curriculares y los objetivos generales de área. En este nivel también se formulan los objetivos terminales y los bloques de contenidos del área para dicho ciclo.

Respecto al plan de acción, en este nivel deben de aparecer unas orientaciones previas sobre cómo enseñar derivadas de la concepción constructivista del aprendizaje.

El segundo nivel de concreción incluye informaciones sobre la secuenciación de los aprendizajes y de los correspondientes contenidos a lo largo del ciclo. Coll entiende que esta secuenciación se debe realizar atendiendo a la propia estructura interna de los contenidos como a los procesos de aprendizaje significativo.

En este nivel se propone un conjunto de criterios que, de acuerdo con la concepción constructivista del aprendizaje, oriente el diseño de actividades de enseñanza/aprendizaje en cada área del curriculum considerada.

Un tercer y último nivel, según Coll ya no incluido en el diseño del curriculum, se refiere a las programaciones, que deben ajustarse a las necesidades de cada centro. Su elaboración debe partir, según esta propuesta de Coll, de una temporización de los contenidos.

En este nivel se hará una propuesta concreta de actividades de enseñanza/aprendizaje que esté de acuerdo con la mencionada concepción del aprendizaje.

Entendemos que la propuesta de niveles de concreción realizada por Coll está hecha desde las preocupaciones y puntos de vista de la administración. Punto de vista necesario, evidentemente, pero que no debe hacer olvidar las perspectivas de otras partes o elementos de la práctica educativa como son los profe-

sores, alumnos, etc. Así, por ejemplo, echamos de menos un lugar donde un profesor pueda manifestar o reflejar los principios sobre educación, así como justificar y explicar sus opciones, intenciones, cómo entiende la realidad social en la que vive, etc. Olvidar esto es olvidar que una de las funciones más importantes, desde nuestro punto de vista, del diseño del currículum es servir como marco de referencia para resolver los problemas que se presentan en la acción educativa.

Respecto a los niveles de concreción que propone Coll de los objetivos terminales, sólo queremos recordar los peligros que encierra una excesiva preocupación por definirlos de forma precisa y en términos comportamentales (Coll, 1987; pp. 141 y 142), como puso de manifiesto Gimeno (1982).

También, nos sorprende que en distintos niveles de concreción de una propuesta curricular realizada por la administración de una comunidad autónoma, se den criterios para diseñar actividades de acuerdo con un solo modelo de aprendizaje, en el artículo citado (Coll, 1986; p. 24) sólo hace referencia a «concepciones constructivistas». Consideramos que ésta es una forma de cercenar las posibilidades que tienen los profesores para orientar su práctica de acuerdo con otros modelos que expliquen el aprendizaje y el desarrollo como podría ser, por ejemplo, el propuesto por Vygotski.

Ante estas consideraciones, propuestas y reflexiones, vamos a proponer los niveles del proceso del diseño, los elementos que los constituyen y los agentes que los elaboran que, a nuestro entender, hacen que cumplan el papel de marco de referencia dado por la administración y ofrezcan dos grandes funciones al profesor:

- ser un marco de referencia para resolver las dificultades que surjan en la práctica educativa, y
- guiar u orientar el trabajo que tendrá lugar en espacios educativos.

PROPUESTA DE NIVELES DE CONCRECIÓN EN EL DISEÑO DEL CURRÍCULUM

Las bases y argumentos que nos llevan a proponer los niveles de concreción que expondremos seguidamente, son:

1) La ausencia de la dimensión artística en los modelos tecnocráticos del diseño del currículum. Dimensión que permite al profesor responder adecuada y coherentemente a las demandas y conflictos generados en esos espacios complejos, cambiantes y, por lo tanto, difíciles de prever y determinar con antelación. Espacios multidimensionales e irrepetibles que exigirán al profesor que trabaja en unas coordenadas de flexibilidad y de racionalidad, adecuar los principios derivados de teorías o los resultados de investigaciones a las exigencias de alumnos concretos en contextos singulares.

Esto justifica que tengamos presentes en el diseño las dimensiones sociales, culturales y políticas del currículo y que nos opongamos a diseños inflexibles y cerrados como ocurre en el modelo por objetivos.

En esta línea, Gimeno (1982), citando a Wickens (1974), propone sistemas de diseño *abiertos* que pongan el énfasis en las motivaciones y actividades de los alumnos y en los intercambios sujeto-medio ambiente. En definitiva unos sistemas que recojan las aportaciones de los estudios ecológicos del comportamiento (Doyle, 1979 y 1985; y Bronfenbrenner, 1987).

2) Un segundo argumento se refiere al carácter dinámico y descentralizado del diseño y desarrollo del currículo que permite que tengan cabida las reflexiones y deliberaciones de profesores y alumnos.

Esto supone que los grupos de profesores de los centros educativos dispongan de cierta autonomía tanto para el diseño como para el desarrollo y esto se conseguirá mediante el diseño del primer y segundo nivel de concreción que proponemos.

Entender el diseño y el desarrollo del curriculum como algo dinámico y descentralizado supone considerar al profesor de forma diferente a como se lo considera en los modelos verticalistas, es decir, como mero ejecutor y transmisor de proyectos y diseños realizados fuera del contexto en el que va trabajar.

3) Otro argumento es la necesidad de caminos y fórmulas que posibiliten al profesor trasladar los resultados de la investigación a la práctica para mejorar la enseñanza y desarrollarse profesionalmente. Es decir, es necesario un modelo de diseño del curriculum que contemple la formación del profesorado como un desarrollo del profesor originado por su reflexión sobre la acción y por una asimilación crítica y significativa de principios y teorías que intentan explicar esa práctica educativa.

Esto implica que los niveles de diseño del curriculum que vamos a proponer para desarrollar la práctica educativa en el aula y en la formación del profesorado se encuádran en unas coordenadas que entienden:

— El carácter singular e irrepetible de los procesos que tienen lugar en los espacios educativos.

— La enseñanza como una actividad reflexiva que permita al profesor debatir abiertamente sobre su práctica para entenderla y generar hipótesis de acción que permitan mejorarla. Estas propuestas se llevan a la práctica y se vuelve a reflexionar sobre sus resultados, continuando, de esta forma, la relación dialéctica: práctica → reflexión → hipótesis de acción → práctica → ...

— Como consecuencia del punto anterior, entendemos la enseñanza como una forma de investigación en la acción. Pues si pretendemos que los alumnos efectúen unos aprendizajes comprensivos, tendrán que dar significados amplios y en relación con las materias de conocimiento. Una forma coherente de hacer esto posible es mediante el paradigma de investigación en la acción (Stenhouse, 1984; Elliot, 1985; Carr y Kemmis, 1986; entre otros).

— La reflexión, deliberación y discusión de puntos de vista de los sujetos que confluyen en espacios educativos como elementos que transforman y mejoran la práctica (Schon, 1983; Zeichner, 1987).

— Las prácticas en la formación de los futuros profesores, como una interacción social y basadas en una reflexión continua sobre la acción (Elliot, 1985; Zeichner, 1987).

— El desarrollo profesional del profesor, derivado de una autoevaluación emancipatoria (Elliot, 1987).

— La resolución y desarrollo de situaciones conflictivas y problemas, como un arte del profesor en la aplicación de sus teorías a contextos y alumnos concretos y como resultado de una toma de decisiones derivadas del procesamiento de una serie de informaciones sociales y contextuales percibidas (Stenhouse, 1985; Gimeno, 1983; Contreras, 1985).

— La investigación sobre la enseñanza ha empezado a utilizar el modelo ecológico frente al modelo proceso-producto y mediacional. Esto ha venido motivado por las aportaciones realizadas desde otros campos científicos, que han pro-

ducido un aluvión de estrategias de investigación en las que se pone de relieve la importancia del «punto de vista» de quien vive el problema; la unidad y complejidad de las situaciones que han de abordarse con métodos diversos de aproximación a la realidad; la ventaja de los enfoques naturalistas, la peculiaridad de grupos y problemas que plantean interrogantes a los procesos de generalización.

Ante estas bases fundamentales, entendemos que existe un primer nivel o «referente» que configura el marco administrativo/legal constituido por la administración de un estado o de una comunidad mediante una serie de decisiones de tipo legal (derivadas del respeto a la Constitución, etc.), político (referidos al tipo de control y evaluación de la gestión y Proyecto de Centro, etc.) y cultural (referidos al tipo de parcelas o contenidos culturales mediante los cuales se formará a los alumnos, etc.).

Como respuesta a las críticas que hacíamos a las anteriores propuestas y, por lo tanto, posibilitar la función del diseño del curriculum como desarrollo profesional del profesor y como marco de referencia para resolver los problemas que emanen de la práctica, y, además, para establecer una adecuación coherente y flexible entre el marco legal y la práctica de las aulas, consideramos necesario la existencia de un primer nivel de concreción en el proceso de tal diseño.

Primer nivel de concreción

En varias ocasiones hemos argumentado la función y la necesidad del diseño como marco de referencia del profesor para resolver problemas. ¿Cómo entendemos esto? Antes de continuar, hemos de indicar que desde hace tiempo empezamos a sospechar que un profesor que tenga claro y aplique un modelo que explique cómo aprendemos y una teoría de la enseñanza que oriente su práctica y que, incluso, hubiese reflexionado sobre los fines de la educación ante una sociedad en constante cambio, con un desarrollo tecnológico patente, entonces, este profesor sería capaz de resolver con más calidad los problemas y las dificultades que se le presentaran en su aula que otro profesor que no hubiera pensado y analizado esos temas básicos de la educación.

Esta sospecha nos llevó a realizar un pequeño estudio con los alumnos, profesores de EGB en activo, de cuarto curso de la Facultad de Filosofía y CC. de la Educación (Sección CC. de la Educación). Mediante un cuestionario estudiamos el conocimiento que tenían sobre modelos de aprendizaje y teorías de la enseñanza y su disposición y autoconcepto sobre cómo resolvían las dificultades que se le presentaban en su práctica docente. Además de hacer un estudio correlacional y observar que efectivamente había una correlación positiva entre conocimientos sobre teorías y modelos de enseñanza y aprendizaje y actitudes y aptitudes positivas en la solución de problemas, mediante una entrevista individual intentamos conocer cuáles eran los mecanismos cognitivos que operaban durante la resolución. La mayoría de los alumnos que poseían esas características, manifestó que de forma inconsciente (sin proponérselo, de forma automática,...) «echaban mano» de esos conocimientos (cómo aprendemos, ...etc.) que como «marcos de referencia» servían y ayudaban para resolver las dificultades y problemas que les surgían en el aula.

También, la existencia de este primer nivel, donde el profesor debe plasmar sus reflexiones sobre ¿qué beneficios educativos ofrece la escuela a sus alum-

nos?, ¿hay igualdad en la distribución de recursos culturales?, ¿cuáles son los grandes fines de la educación en estos momentos?, y ante estos interrogantes hacer su declaración de principios sobre ¿qué hacer?, ¿cómo entiende la disciplina con la que tiene que trabajar?, ¿cómo entiende la enseñanza y el aprendizaje?, ¿cómo va a desarrollar sus clases?, ¿cómo entiende la evaluación y qué técnicas va a utilizar?, etc., se deduce de la aplicación de un modelo de aprendizaje al trabajo de los propios profesores. Tal acción y práctica, así como las diferentes opciones y decisiones que debe tomar el profesor, tienen que tener una justificación o razón y ésta, a su vez, surge de unos conocimientos básicos que, ante todo tienen que tener significado para él. Siguiendo a Ausubel (1978), una persona asimila unas informaciones cuando es capaz de relacionarlas con sus conocimientos previos y con sus experiencias de vida anteriores. Precisamente esto es lo que hace un profesor en este nivel de concreción del diseño del currículum, reflexionar y establecer unos «enganches» significativos entre estos principios básicos, y, nuevos en muchos casos, de la educación con sus conocimientos anteriores. Siguiendo a Vygotski (1979) y a Forman y Cazden (1984) esta actividad en la que se elabora el proyecto docente que configura este primer nivel de concreción, tendrá más sentido y, por lo tanto, favorecerá posteriormente su aplicación si se realiza en interacción entre iguales, es decir, junto a otros profesores de su departamento o del nivel escolar. Esto se explica por la interiorización que se hace del diálogo interpersonal que pasa a ser lenguaje soterrado o interno y, posteriormente, se convierte en pensamiento. Sin embargo, el efecto de la interacción social en la interiorización o aprendizaje, es explicado por Johnson y Johnson (1979) y Perret-Clermont (1984) como un proceso de resolución individual de un conflicto cognitivo creado en los avatares y discusión en un grupo o según Slavin (1978) y Gall y Gall (1976) como un proceso de reconstrucción cognitiva.

Estos argumentos nos llevan a proponer que la elaboración de este primer nivel de concreción del diseño, en la que se realiza el proyecto docente, la hará en un primer momento el profesor de forma individual, pues las experiencias previas y los conocimientos anteriores son personales e individuales, con el fin de que dé sentido y significado al proyecto y, posteriormente, sus reflexiones las debatirá en grupo. Esta discusión tiene una especial importancia para Stenhouse (1986) pues como segundo legado del movimiento curricular inglés apuntó que el currículum como preocupación es objeto de *debate* profesional entre los profesores de un departamento o del centro escolar. Sobre este punto, Rutter y otros (1979), señalan que cuando los profesores de un centro llegan a un acuerdo en sus discusiones sobre el currículum, además de «marcar una línea» o «definir el espíritu» de un centro escolar, los alumnos obtenían mejores resultados y había menos faltas de asistencia.

¿Por qué denominamos a este primera nivel de concreción proyecto docente?

Porque, en una primera aproximación, el proyecto docente es un plan para la ejecución de la docencia, en la que se anotaría y explicaría todas las circunstancias principales que concurren en la enseñanza y en el aprendizaje.

Según esta perspectiva, consideramos que el proyecto docente dista de ser una programación clásica; es decir, una relación de temas con sus correspondientes actividades, referidos a una asignatura o disciplina, que el alumno debería cubrir en un período de tiempo determinado; pues, de ser así, olvidaríamos las circunstancias especiales que son necesarias anotar y explicitar, como son los aspectos sociales, culturales, psicológicos, pedagógicos, etc.

Esta consideración general del proyecto docente se hace más precisa cuando lo relacionamos con el currículum. Stenhouse (1984) considera que como mínimo un currículum debe proporcionar bases para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo.

Siguiendo en esta línea a Pérez Gómez (1983) en la última de las cinco perspectivas del currículum que apunta, el currículum como resolución de problemas, consideramos que existe una relación estrecha entre currículum y proyecto docente, pues, el primero desemboca en el segundo cuando se concretan los principios y orientaciones para la toma de decisiones de la práctica docente en la carta magna. Concretamente apunta:

«Un currículum supone, pues, un estudio teórico de lo que ocurre en la práctica, en todas sus dimensiones y variables y desemboca en un proyecto que prescribe con flexibilidad principios y orientaciones sobre el qué, el cómo y el cuándo, sobre los contenidos y procesos; en particular, es una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctica escolar como un proceso de solución de problemas». Pérez Gómez (1983) pp. 194-195.

Desde esta perspectiva y ante las consideraciones precedentes, entendemos que un proyecto docente debe incluir los siguientes apartados:

1. ¿Cómo entiendo la disciplina?. Además de esta concepción, consideramos que en este primer apartado se incluirán los principios y razones en base a los cuales se selecciona los contenidos o se pone más énfasis en unos que en otros.
2. ¿Cómo la desarrollaría o enseñaría? Este apartado del proyecto contendría una declaración de principios que fundamentaría y justificaría las estrategias didácticas a utilizar, las bases sobre cómo decidir la organización y secuencia de actuaciones en el aula, etc.
3. ¿Cómo evaluaría lo acontecido en el aula? Correspondería al capítulo donde se especifica qué habría que valorar a nivel cuantitativo y cualitativo y cómo y con qué materiales e instrumentos.
4. ¿Cómo investigaría en esta disciplina? Es necesario indicar los presupuestos y modelos de investigación a través de los cuales aumentemos el caudal de conocimientos en esta disciplina. Conocimientos, a su vez, aplicables a la construcción de teorías explicativas de la práctica escolar.
5. ¿Cómo la fundamento y la delimito respecto a otras áreas?

Según esta propuesta y en una segunda aproximación, entendemos que el proyecto docente se confunde con el primer nivel de concreción del diseño del currículum. En este sentido apuntaremos los principios y orientaciones que, como marco de referencia, nos servirán para resolver los problemas que se nos vayan planteando en la práctica de la educación. El diseño lo iremos desarrollando día a día según vayamos concretando esos principios y orientaciones a unos alumnos con unos conocimientos previos y experiencias particulares, con unos intereses y expectativas determinadas, en un contexto concreto, etc., es decir en función de la realidad que se nos presente. Esto lo haremos a través de un segundo nivel de concreción del diseño en el que iremos elaborando unidades de trabajo.

Según estos apartados, los elementos sobre los que debe reflexionar el profesor y hacer una declaración de principios, entre otros, son los siguientes:

1) ¿QUE HACER?

- ¿Para qué educamos: fines?
- ¿Cómo entiendo la asignatura?
- ¿Cuál es la realidad?
- Contexto social y cultural del centro.
- Intereses, motivaciones y necesidades de los alumnos.
- Selección, organización y prioridad de contenidos.

2) ¿COMO DESARROLLARIA LAS CLASES?

- Declaración de principios:
- ¿Cómo entiendo la enseñanza y el aprendizaje?,
- ¿En qué modelos y teorías fundamentamos las anteriores concepciones?
- Estrategia didáctica: Fases, momentos, organización, etc.

3) ¿COMO EVALUARIA LO SUCEDIDO EN EL AULA?

- Declaración de principios sobre cómo entiendo la evaluación.
- Técnicas de registros de datos cualitativos y cuantitativos.
- Informes de evaluación.

4) ¿COMO INVESTIGARIAMOS?

Paradigmas antropológicos y experimentales.

En este primer nivel, las respuestas que proponga el profesor a los interrogantes mencionados más arriba deben ser amplias y abiertas. Esto se debe en primer lugar porque el profesor no se dirige a un grupo concreto de alumnos y, en segundo lugar para posteriormente, en el siguiente y último nivel de concreción, dar entrada y abordar la complejidad de contextos socioculturales y realidades educativas que se le presenten.

Segundo nivel de concreción

Finalmente, llega el nivel de la práctica educativa. En él, el profesor, partiendo de las necesidades, intereses y motivaciones, y de las relaciones sociales del grupo de alumnos con el que va a trabajar, hará una selección de los contenidos y los organizará según la estructura interna de la disciplina y de las prioridades dadas por los alumnos.

En este segundo nivel de concreción es donde el profesor elaborará las *unidades didácticas o de trabajo* que guiarán y orientarán su práctica docente.

En cada una de estas unidades y siguiendo a Gimeno (1986), el profesor vertebrará e integrará en «todos» coherentes los contenidos de la disciplina. Esa es la forma de que tales materias de estudio, a partir y a través de las cuales se alcanzarán los objetivos generales, sean parcelas culturales con significado para los alumnos. También, el profesor, conocedor de la realidad de su aula, deberá diseñar las actividades que desarrollarán la unidad de trabajo. Estas actividades respetarán la coherencia de los conjuntos de contenidos que estructuró anteriormente el profesor, además, como afirma Stenhouse (1985), los contenidos pueden proporcionar principios de procedimientos para su desarrollo. De igual forma, al diseñar las actividades, el profesor respetará los principios de aprendizaje ofrecidos por los modelos y procurará que sean adecuadas al nivel de desarrollo evolutivo del grupo y, por supuesto, a las necesidades, intereses y motivaciones de los alumnos.

Finalmente, en la confección de una *unidad de trabajo* el profesor dará orientaciones para su desarrollo, explicitando la estrategia didáctica que, a su entender por las características de la clase, es más conveniente a seguir. Por otro lado, esta metodología de enseñanza surgirá de la concreción y aplicación de los elementos que componen los modelos de enseñanza y aprendizaje, que debió exponer en el nivel anterior del diseño, a las condiciones específicas de su aula y a las características peculiares de sus alumnos.

Una vez finalizado el diseño de una unidad didáctica, sería conveniente, por razones expuestas anteriormente, que el profesor la sometiera a «juicio» y a debate ante un grupo de expertos y/o compañeros de departamento o ciclo.

CONSIDERACIONES FINALES

Antes de terminar y desde esta perspectiva de diseño, queremos indicar que el profesor ocupa el papel que le corresponde, es decir, de diseñador del currículum. De esta forma se le libera de la función que ha tenido en muchas ocasiones, o sea, de ser un mero ejecutor de planes o programas elaborados y presentados desde otros estamentos.

Esta forma amplia, flexible y abierta de diseño del currículum que hemos propuesto, proporciona perspectivas a los profesores (esquemas de pensamiento y acción que actúan como marcos de referencia) para resolver los problemas que se le plantean en su acción docente, pues les obliga a reflexionar sobre temas que son vitales para desempeñar de forma racional y científica su profesión. Esto, a su vez, irá modificando la triste realidad que existe en un porcentaje alto de docentes, es decir, que carecen de perspectivas hacia la enseñanza, que no tienen ideas claras sobre cuáles deben ser las metas y propósitos de la educación, que no poseen una concepción acerca del diseño y desarrollo del currículum, etc.

Finalmente, entendemos que esta forma de diseñar el currículum orienta al profesor a desarrollarlo, o lo que es lo mismo, a poner en práctica día a día los principios y reflexiones que hayan discutido y expuesto, en el primer nivel de concreción, mediante la elaboración de las unidades de trabajo que guiarán su práctica escolar.

Referencias

- AUSUBEL, D. (1978). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*. México. Trillas.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical: Knowing Through Action Research*. Londres. The Palmer Press.
- CLARK, C. M. y YINGER, R. J. (1980). *The hidden world of teaching: Implications of research on teacher planning*. (Research Series n.º 77). East Lansing: IRT. Michigan State University.
- COLL, C. (1986). «Los niveles de concreción del diseño del currículum». *Cuadernos de Pedagogía*, 139, pp. 24-30.
- COLL, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona. Laia.
- CONTRERAS, J. (1985). «¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado». *Revista de Educación*, 277, pp. 5-28.
- DOYLE, W. (1979). «Classroom Effects». *Theory into Practice*, 18 (3) pp. 138-144.
- DOYLE, W. (1985). «La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado». *Revista de Educación*, 277, pp. 29-42.

- ELLIOT, J. y otros. (1985). *Investigación/acción en el aula*. Valencia. Generalitat Valenciana.
- ELLIOT, J. (1987). «Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad». En Galton, M. y B. Moon, *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona. Martínez Roca, pp. 237-259.
- FORMAN, E. A. y CAZDEN C. B. (1984). «Perspectivas vygotkianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales». *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, pp. 139-157.
- GALL, M. D. y GALL, J. P. (1976). «The discussion method». En N.L. Gage (Ed.). *The psychology of teaching methods*. Chicago: The University of Chicago Press.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficacia*. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1983). «El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores». *Educación y Sociedad*, 2, pp. 51-73.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1986). «Formación de los profesores e innovación curricular». *Cuadernos de Pedagogía*, 139, pp. 84-89.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1987). «El currículum como marco de la experiencia de aprendizajes». En *Reflexiones sobre un marco curricular para una escuela renovadora*. C.N.R.E.E. Serie Documentos, 3. Madrid.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON R. T. (1979). «Conflict in the classroom: Controversy and learning». *Review of Educational Research*, 49, pp. 51-70.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1983). «La teoría del currículum». En J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1986). «Más sobre la formación del profesorado». *Cuadernos de Pedagogía*, 139, pp. 92-94.
- PERRET-CLERMONT, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid. Aprendizaje-Visor.
- RUTTER, M. y otros. (1979). *Fifteen Thousand Hours*. Open Books. Londres. Citado por P. Green «Círculos de tiza: El currículum como área de conflicto». En Galton, G. y B. Moon (1986). *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona. Martínez Roca, pp. 156-179.
- SCHON, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals. Think in Action*. Londres. Temple Smith.
- SLAVIN, R. E. (1978). «Student teams and comparison among equals: Effects on academic performance and student attitudes». *Journal of Educational Psychology*, 70, pp. 532-538.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- STENHOUSE, L. (1986). «El legado del movimiento curricular». En Galton, M. y B. Moon. *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona. Martínez Roca, pp. 363-372.
- VYGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- WEBB, N. M. (1984) «Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños». *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, pp. 159-183.
- WICKENS, D. (1974). «Piaget theory as a model for open systems of education», en M. Schwebel *Piaget in the classroom*. Londres. Routledge and Kegan Paul.
- ZEICHNER, K. M. (1987). «Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado». *Revista de Educación*, 282, pp. 161-189.

Extended summary

This paper presents the teacher as the curriculum designer. He is released from the task of solely «executing» programs, designed and imposed by outside administrators.

A broad, flexible and open model of curriculum design is proposed, providing teachers with thinking and performance schemas that can be used as reference frameworks to solve teaching-educational situations. It leads them to reflect on fundamental topics that are essential to accomplish a rational and scientific design. It can help to modify the poor educational perspectives towards teaching that are very often found among teachers who lack a clear view of what the aims and goals of education are which comes from the knowledge and understanding of curriculum design and development.

The proposed model, for curriculum design will aid teachers in designing curricula themselves. Moreover, it will aid them to put into practice, on a daily basis, the principles and ideas exposed and discussed with colleagues at the first stages of expression in concrete terms through elaboration of working units that will guide their teaching practice.