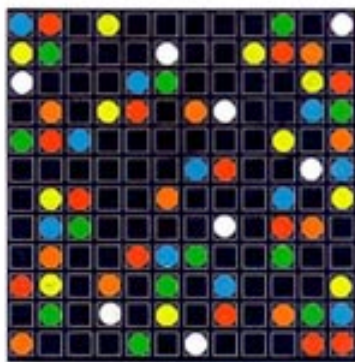
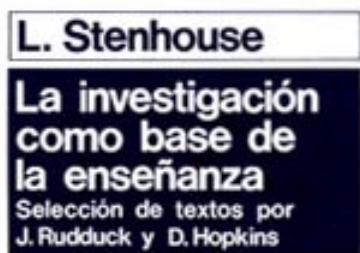


La investigación como base de la enseñanza

L. Stenhouse

Ediciones Morata



TERCERA EDICIÓN



Madrid, 1987

Este material se utiliza con fines exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Prólogo a la edición española, <i>por M^a Antonia Casanova</i>	9
Agradecimientos	20
Introducción	21
Primera Parte	
Investigación	27
¿Qué es investigación?	28
Un concepto de investigación	44
El paradigma psicoestadístico y sus limitaciones-1	44
El paradigma psicoestadístico y sus limitaciones-2	51
La tradición de la investigación iluminativa	58
Un ejemplo de diseño experimental e investigación en las aulas	60
Lo que la investigación puede brindara los profesores	69
Información a los profesores sobre la investigación:	
el recurso a un criterio profesional	69
Un ejemplo de cómo pueden emplear los profesores la investigación	71
Cómo puede contribuir la investigación al perfeccionamiento	
de la enseñanza	79
La tradición del estudio de casos y su aplicación en la práctica	82
Investigación en la acción y responsabilidad del profesor	
en el proceso educativo	87
Segunda Parte	
“Curriculum”	93
Definición del problema del “curriculum”	94
Un concepto de “Curriculum”	100
Constitución de una perspectiva	100
¿Qué es un “curriculum”?	102
El “curriculum” hipotético	106
Comprobación en el aula de las hipótesis del “curriculum”	108
Un concepto de diseño curricular	111
El modelo de objetivos: algunas limitaciones	111
La inadecuación del modelo de objetivos en algunas áreas de estudio	117
Apología de un modelo de proceso para el desarrollo	
del “curriculum”-1: conocimiento y comprensión como	
proyectos curriculares significativos	120
Apología de un modelo de proceso para el desarrollo	
del “curriculum”-2: respeto por formas de	
conocimiento y principios de procedimiento	125
El modelo de proceso en acción: el “Humanities Curriculum Project”	128
Un concepto de investigación del “curriculum”, el profesor y el arte de enseñar	133
La investigación del “curriculum” y el desarrollo profesional	

de los enseñantes	133
El “currículum” como medio de aprender el arte de enseñar	137
La relación de la “forma” en la enseñanza con el perfeccionamiento de ésta	141
Investigación del “currículum”, talento y enseñanza	145

Tercera Parte

Exposición razonada	157
La investigación como base de la enseñanza	158
Selección de Bibliografía de la obra de Lawrence Stenhouse	179
Bibliografía adicional	182

UN CONCEPTO DE DISEÑO CURRICULAR

EL MODELO DE OBJETIVOS: ALGUNAS LIMITACIONES*

El argumento básico subyacente al modelo tradicional de diseño *curricular* es como sigue. La educación se interesa por la producción de cambios en el rendimiento o en la conducta de los estudiantes. Esta formulación procede de definiciones del aprendizaje empleadas en psicología y refleja el punto de vista conductista. El siguiente paso consiste en afirmar que las conductas que esperamos producir pueden ser especificadas previamente. Se ha señalado que en la enseñanza deberíamos conocer, en términos más bien precisos, qué cambios estamos tratando de producir en la conducta de nuestros alumnos. Existe una clara implicación tanto de que todos los estudiantes deben manifestar la misma conducta, como de que es relativamente fácil predecir los resultados de la enseñanza en las conductas.

El proceso de producción de objetivos de la conducta se desarrolla del siguiente modo. Empezamos con nuestro proyecto educativo y, si podemos pensar con suficiente claridad, deberíamos ser capaces de relacionar las formas en que cambiará la conducta de los estudiantes si cumplimos ese proyecto. “El alumno será capaz de...” es nuestra frase inicial. Somos capaces de traducir nuestro proyecto en formulaciones muy precisas de los cambios en la conducta que deseamos advertir en los estudiantes y antes de empezar a enseñar decimos cuáles serán éstos. Se da por supuesto que, habiendo especificado previamente los cambios, sabremos cómo enseñar para lograrlo.

Si es posible, también describimos las “conductas iniciales” de los estudiantes, lo que son capaces de hacer antes de que empiece la enseñanza. Una definición de conductas iniciales nos dice en dónde estamos: una definición de objetivos de la conducta nos dice a dónde queremos llegar. Así, la educación se convierte simplemente en una cuestión de aplicar unos medios a un fin (véase Tyler, 1949).

El esquema de acción es como sigue:

1. Especificar los objetivos de la conducta (destino).
2. Especificar o comprobar la conducta inicial (punto de partida).
3. Diseñar el *curriculum* y enseñar a los estudiantes.
4. Comprobar si han logrado los objetivos de la conducta,

En la práctica, la conducta inicial es generalmente observada por un pre-test y el logro de los objetivos de la conducta por un post-test. En ambos casos, el test procede de una referencia de criterio a los objetivos de la conducta. Hay cierto número de inconvenientes en este procedimiento que aquí no nos interesan (véanse, por ejemplo, Stake, 1971; MacDonald-Ross, 1973; Walker y Schaffarzick, 1974; Stenhouse, 1975). Podemos advertir, sin embargo, que, con tal de que el profesor especifique sus objetivos, el modelo anterior puede ser trabajado por psicólogos o psicometristas que sepan muy poco acerca del aula que, a menudo, es tratada como una “caja negra” (¡con el profesor dentro!).

El paradigma torna aparentemente directa la evaluación y, desde luego, esta facilidad de evaluación es uno de los principales atractivos del modelo de objetivos. Fue conformado más por los intereses de examinadores que por los de profesores o de quienes desarrollan *curricula*. El primer manual de la *Taxonomy of Educational Objectives* (Bloom y otros, 1956)** es presentado “por un Comité de Inspectores de Colegios y Universidades”.

Este no es el lugar indicado para ofrecer una explicación detallada del modelo de objetivos. Tales explicaciones resultan fácilmente accesibles. Pero podemos pasar revista a sus puntos fuertes antes de estudiar sus debilidades. En primer lugar, como ya hemos dicho, encaja bien con una tradición de investigación educativa basada en la psicología, puesto que sugiere que, una vez definido el producto en términos de objetivos, la educación puede ser materia de experimentos semejantes a los realizados en el mejoramiento de la agricultura. Tales experimentos se parecen por su diseño a los empleados en psicología, pero utilizan objetivos en vez de hipótesis. Cabe advertirlo en la definición de la naturaleza aplicada del campo. En segundo lugar, como el modelo de objetivos proporciona criterios simples y directos para el éxito de la educación –el logro de unos objetivos– hace bastante simple la evaluación de la educación. En tercer lugar, se induce a los profesores a pensar analíticamente acerca de lo que están tratando de lograr cuando enseñan por implicación en el proceso de formulación de los objetivos o de reflexión sobre éstos. Los textos mencionan algunas otras ventajas.

* De “Teacher development and curriculum design”. Trabajo presentado en un congreso sobre *curriculum*, Universidad de Trondheim, Noruega, 1975 (inédito).

** Traducción española: *Taxonomía de los objetivos educativos*, (3ª ed.), Alcoy. Marfil, 1979 (N. del R.)

Pero existen algunas notables desventajas en el enfoque del problema del *curriculum* a través de objetivos y se hallan, en mi opinión, en la excesiva simplificación implicada. El diseño y la evaluación experimentales plantean problemas sutiles ante los que parecen ciegos los entusiastas del enfoque de objetivos. La reflexión sobre los objetivos no ayuda considerablemente a los profesores a lograrlos si son ambiciosos en un modo adecuado.

Aquí pretendo simplemente llamar la atención acerca de cuatro puntos sobre los que estimo débilmente basado el modelo de objetivos.

1. No aprovecha ni está de acuerdo con los estudios empíricos de la clase. Estos estudios señalan que no es así como la mayoría de las veces aprenden los estudiantes ni como enseñan los profesores. En su forma óptima, la enseñanza y el aprendizaje, se hallan estratificados y no se orientan hacia un objetivo: se alzan tan alto como les es posible. Popham (1968) se suma a la afirmación según la cual los profesores no operan orientados hacia un objetivo: “Deberían tenerlo”. Creo que quiere decir que enseñarían mejor si lo tuvieran, pero me parece que se equivoca. Los experimentos realizados con pago por resultados en Inglaterra y la contratación por rendimiento en los Estados Unidos, así como aplicaciones más moderadas del esquema de objetivos sugieren que sólo enseñarán mejor los peores profesores. Casi inevitablemente, los objetivos definen una norma para el que Dahllöf (1971) denominó “grupo determinante”, situado en la zona inferior del colectivo al que se enseña. Reducen el nivel de aspiración de los profesores mejores.
2. El análisis del contenido del *curriculum* en los objetivos de la conducta no está de acuerdo con la naturaleza y la estructura del conocimiento, con la epistemología. No cabe reducir el conocimiento a conductas. Especialmente no puede expresarse en términos de rendimientos especificados de antemano, porque función del conocimiento es, en contraste con la simple acumulación de hechos, no determinar la conducta sino liberarla. El conocimiento es una base para diversidad de actuaciones caracterizadas por la comprensión. Un enfoque a través de los objetivos constituye un intento de uniformar las conductas, es decir de tornarlas más sometidas a fórmulas y menos materia de respuesta creativa. Además los objetivos tienden a hacer del conocimiento, que es el fin adecuado, el medio para el desarrollo de destrezas, que deberían ser el medio pero se trocan en fin. En razón de su incapacidad para enfrentarse a la idea del conocimiento como base de ilustración y de comprensión, el enfoque a través de objetivos de la conducta tiende a trivializar los propósitos de la educación.
3. Normalmente, la fórmula de los objetivos se aparta de y enturbia los problemas éticos y políticos asociados con el control de la educación, sus aspiraciones y su individualización. ¿Qué objetivos han de ser éstos: los del Estado, los de quien desarrolla el *curriculum*, los del profesor o los del alumno? ¿Deben tener los mismos objetivos todos los alumnos de la misma clase? ¿Cómo es preciso diferenciar los objetivos? ¿Cómo examinan o evalúan ustedes si hay grupos alternativos de objetivos dentro del mismo *curriculum*? La realidad es que nuestras clases y enseñanza varían año tras año y otro tanto sucede en cualquier otra clase cualquier año. Ignoramos por qué. No podemos predecir lo que lograremos. Desde luego y en nuestro país, los exámenes fijan niveles inferiores a los que los buenos profesores esperan alcanzar, porque se trata de niveles *comunes* a todos los alumnos, mientras que gran parte del logro más elevado es considerablemente individual. Como no podemos predecir hechos y efectos educativos de un modo fiable, las especificaciones públicas de objetivos fijan en la práctica unos propósitos bajos. Y además, con harta frecuencia, la misma especificación disuade a los profesores de ver hasta dónde pueden llegar: aprisiona a los alumnos dentro de los límites de nuestras esperanzas.
4. Todo esto me lleva a afirmar que el modelo de objetivos sobrestima nuestra capacidad de comprender el proceso educativo. Puede incrementar la *claridad* de nuestra intención, pero hace poco o nada por mejorar su *calidad*. Tampoco aumenta en realidad nuestra capacidad de comprender nuestras aspiraciones, porque no se enfrenta adecuadamente a la situación multivariada de la clase. En resumen, no es la mejor base para el desarrollo del profesor. Cabe admitir que acosa un tanto a los profesores, haciendo que cada día se parezca más a aquel en que el inspector visita el aula. Pero todos conocemos los trucos astutos e ingeniosos que se reservan al visitante y me parece que descubriremos que el modelo de objetivos tiene efectos semejantes. ¡El profesor hábil es capaz, si quiere, de lograr los objetivos apreciados públicamente sin acometer la tarea de educar a los alumnos! Ya lo consiguen muchos profesores que trabajan en clases de examen. Aseguran el aprobado a alumnos que no comprenden la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

- Bloom, B. S. y cols.**, (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: 1 Cognitive Domain*, Longman. Traducción española: *Taxonomía de los objetivos*, (3ª ed.), Alcoy, Marfil, 1979.
- Dahllöf, U.** (1971). *Ability Grouping, Content Validity and Curriculum Process Analysis*, Nueva York: Teacher's College Press.
- MacDonald-Ross, M.** (1973). "Behavioural objectives: a critical review", *Instructional Science* 2, Amsterdam: Elsevier.
- Popham, W. J.** (1968). "Probing the validity of arguments against behavioural goals". Ponencia presentada en la Asamblea Anual de la American Educational Research Association, Chicago, 7-10 Febrero 1968; publicada en R. J. Kibler, L. L. Barker y D. T. Miles (1970), *Behavioural Objectives and Instruction*, Boston: Allyn and Bacon.
- Stake, R.** (1971). "Testing hazards in performance contracting", *Phi Delta Kappah*, Junio, 583-9.
- Stenhouse, L.** (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann Educational Books. Traducción española: *Investigación y desarrollo del curriculum*, (2a ed.), Madrid, Morata, 1987.
- Tyler, R. W.** (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago; University of Chicago Press.
- Walker, D. F. y Schaffarzick, J.** (1974). "Comparing curricula", *Review of Educational Research*, 44, 1, 83-111.

LA INADECUACIÓN DEL MODELO DE OBJETIVOS EN ALGUNAS ÁREAS DE ESTUDIO*

Cuando se inició el Proyecto (*Humanities Project*) (y aún ahora), predominaba un modelo específico para diseño de investigación curricular. Este era un modelo de resultados, basado en objetivos.

El procedimiento señalado era el siguiente. Una declaración general de propósitos tenía que ser analizada en objetivos –yo prefiero decir resultados pretendidos del aprendizaje– que deberían referirse a la conducta, en el sentido de que especificaban cambios en el comportamiento del estudiante (en el sentido psicológico de este término) que era lo que se pretendía que produjera el *curriculum*. Debería entonces elaborarse y probarse un *curriculum*, en la medida de lo posible, mediante instrumentos de medición y respecto de su éxito en la enseñanza de los objetivos.

Este diseño no fue adoptado en el Proyecto.

Me he referido en otras ocasiones (Stenhouse, 1964, 1968, 1970-1, 1971) a mis reservas ante el modelo de objetivos. Aquí sería inapropiado un examen detallado, pero vale la pena formular algunas objeciones:

1. Los objetivos tienden a ser sustitutos *ad hoc* de hipótesis. No conducen a una teoría acumulativa. Por esa razón, son generalmente preferibles las hipótesis.
2. El empleo de objetivos da por supuesta una capacidad de predecir los resultados de los *curricula* que no se halla justificada por el trabajo empírico.
3. Consecuentemente, las declaraciones de objetivos tienden a ser supersimplificadas y autorrealizantes.
4. Un desarrollo curricular centralmente concebido (proyecto) y probado por referencia a unos objetivos formulados detalladamente por el equipo central debe implicar la comprobación del profesor. Nuestro *curriculum* suponía la existencia de diferentes interpretaciones de un proyecto general por parte de los profesores.
5. El empleo de objetivos tiende a hacer instrumental el *curriculum* y a tergiversar el valor intrínseco del contenido y del proceso. Conduce al concepto de un ejercicio.
6. Existen objeciones epistemológicas a la idea según la cual todo conocimiento y toda comprensión pueden ser expresados en términos de conductas especificables de los estudiantes.
7. Puede que resulte apropiado que los alumnos sigan un curso para lograr objetivos propios que, hasta cierto punto, sean divergentes.
8. En un desarrollo exploratorio que penetre en áreas poco determinadas es necesario enfocar especulativamente el problema de los efectos y, en particular, orientarse hacia la generación de hipótesis a partir de los estudios de casos.
9. Un *curriculum* puede tener importantes efectos en los profesores y en las escuelas como instituciones y no simplemente en la actuación de los estudiantes.

Por estas y otras razones, hemos adoptado un modelo de proceso más que un modelo de producción. Dado un proyecto concebido en términos de conocimiento y de entendimiento (y quizá también de destrezas desarrolladas y complejas), es posible determinar un proceso de enseñanza y unos materiales docentes que resulten consecuentes con ese proyecto. En este caso, el proyecto es analizado en el proceso *input* de aprendizaje en vez de en el *output*.

Este procedimiento permite una exploración gradual de la lógica y de la estructura del área de una asignatura, tanto durante el proyecto del *curriculum* como mediante el desarrollo del trabajo del proyecto por parte de los profesores. En vez de la producción, el modelo de *input* opera con los efectos hipotéticamente concebidos a partir de estudios de casos de situaciones prácticas. Se orienta hacia el logro de una especificación del *curriculum* que describa una gama de resultados posibles del aprendizaje y los relacione con sus causas. El estilo de su formulación es éste: “Si usted sigue estos procedimientos, con estos materiales, con este tipo de alumno, en este ambiente escolar, los efectos tenderán a ser X”.

El problema del modelo de *input* o de proceso estriba en su complejidad. Entre sus valores destaca el hecho de que es susceptible al método hipotético-deductivo y por eso ofrece una mayor posibilidad de constitución de ciencia acumulativa del *curriculum*; rehuye la posición filosóficamente dudosa según la cual

* De “The Humanities Curriculum Project”, en *Educational Research in Britain No. 3*, H. J. Butcher y H. B. Pont (eds.), London University Press, 1973, reproducido en *Authority, Education and Emancipation*, de L. Stenhouse, Heinemann Educational Books, 1983.

todo conocimiento puede expresarse como conductas aprendidas; permite que los estudiantes tengan objetivos divergentes dentro del mismo *curriculum* y trata de hacer frente a la complejidad de la clase.

BIBLIOGRAFÍA

- Stenhouse, L.** (1964). "Aims or standards?", *Education for Teaching*, 64, 15-21.
- Stenhouse, L.** (1968). "The Humanities Curriculum Project", *Journal of Curriculum Studies*, 1, 1, 26-33.
- Stenhouse, L.** (1970-1). "Some limitations of the use of objectives in curriculum research and planning", *Paedagogica Europaea*, 6, 73-83.
- Stenhouse, L.** (1971). "The Humanities Curriculum Project: the rationale", *Theory into Practice*, 10, 3, 154-62.

APOLOGÍA DE UN MODELO DE PROCESO PARA EL DESARROLLO DEL “CURRICULUM”-11: CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN COMO PROYECTOS CURRICULARES SIGNIFICATIVOS*

Afirmo que, aunque la educación se interesa inevitablemente por la transmisión de destrezas y de información, su esencia consiste en proporcionar acceso al conocimiento como un medio y una disciplina de reflexión. Cabe comprobar fácilmente destrezas e información y, si se desea, pueden ser especificadas en términos de objetivos de la conducta. Pero una educación que simplemente dispense destrezas e información es una educación inferior, si se la compara con aquella que induce a los estudiantes al conocimiento. El propósito de la educación que brinda acceso al conocimiento puede ser resumido en la palabra *comprensión*. Desde el punto de vista de la epistemología, resulta problemático qué es lo que constituye la comprensión respecto de cualquier tipo de conocimiento.

Pero la comprensión se halla evidenciada por la capacidad de operar bien conforme a unos criterios, seleccionando de forma apropiada información y destrezas para un fin propio. No cabe especificarla previamente de un modo útil en términos de resultados de la conducta; y en consecuencia se valora mejor a través de ensayos, de tentativas organizadas para expresar la comprensión propia acerca de fenómenos, experiencias o problemas. Yo sostengo que la valoración del rendimiento en el conocimiento exige la especificación de ese rendimiento que ha de ser materia de juicio.

Crittenden (1979) escribe:

Stenhouse parece dispuesto a hablar de propósitos de la educación, pero no advierte que no pueden guiar eficazmente el proceso educativo a no ser que estén relacionados con resultados del aprendizaje a través de los cuales son logrados progresivamente. Alude al propósito pedagógico del *Humanities Project*, señalando que consiste en “desarrollar la comprensión de situaciones sociales y de actos humanos y de las cuestiones de valor controvertido que suscitan” (*sic*). Indica correctamente que no siempre puede ahondarse en tal comprensión (es decir, que no cabe lograrla de una vez por todas) y que son objeto de debate los criterios de una comprensión válida. Pero si se persigue inteligiblemente el propósito de comprensión en el *Humanities Project*, el profesor debe poseer, al menos, alguna noción de lo que constituye un mejoramiento en la comprensión y de la manera de reconocerlo cuando tenga lugar (p. 39).

¡Naturalmente! En las páginas 33-36 del Manual del *Humanities Project* que se refieren al juicio sobre el trabajo de los alumnos, se mencionan de un modo exacto estos puntos. Por ejemplo:

Al mismo tiempo es esencial saber qué es lo que cuenta como éxito en un trabajo orientado hacia la comprensión. Por eso brindamos en esta sección unos criterios conforme a los cuales cabe juzgar el trabajo de los estudiantes. Tales criterios son concebidos como principios de juicio para el profesor: es posible, desde luego, que el estudiante produzca un trabajo que se conforme al criterio de estas normas sin ser capaz de enunciarlas.

Los profesores se interesarán por juzgar el trabajo de los estudiantes en función de dos razones. A veces el juicio, tanto si se refiere a un debate como a otro trabajo, constituirá parte de un proceso de diagnóstico y autoevaluador por el que el profesor cumple con su deber de asegurarse de que cada uno de los estudiantes o grupos están haciendo progresos en comprensión. En otro contexto es posible que se necesite valorar y expresar en términos de notas o de otros sistemas de evaluación pública la actuación del estudiante (*The Humanities Project: an Introduction*, p. 33).

Siguen después diez criterios sugeridos para la valoración del trabajo respecto del propósito de comprensión.

La deducción es que una comprensión es un logro personal en presencia de criterios públicos. La elección de la palabra comprensión como un propósito queda ilustrada por la consideración de sus dos términos opuestos, falta de comprensión y equivocación. Existe una implicación de pretensión de comprender cuando un individuo tiene una experiencia subjetiva de conclusión, una sensación de ¡Ajá!, pero al mismo tiempo sabe que existen criterios por los cuales juzgar si su comprensión es defendible o si se trata de una equivocación.

Ahora sostengo que, aunque los objetivos tylerianos trabajan suficientemente bien cuando se trata de destrezas y de información –por lo que a la valoración se refiere– no funcionan con respecto al conocimiento, que es el núcleo del *curriculum* escolar. Aunque el conocimiento se infiere de las conductas,

* De “Productor process? A reply to Brian Crittenden”, *New Education*, 2, 1, 1980.

no es posible especificar previamente qué conductas esperamos evidenciar. El “pensamiento crítico” (citado por Crittenden), incluso cuando se halla asociado con un área de contenido, como hace Tyler, sigue constituyendo un propósito amplio y no un objetivo. No es posible lograr que su desarrollo sea secuencial en sentido alguno que ayude a la planificación del *currículum*. Ni cabe comprobarlo adecuadamente por ningún otro medio que no sea un ejercicio –una composición original en palabras, música o forma visual– que libere al que aprende de los designios de su profesor. Porque la esencia del conocimiento estriba en que proporciona normas según las cuales juzgar la calidad de lo imprevisto; no reside en conductas, sino en los criterios por los que cabe controlar y juzgar el comportamiento.

El conocimiento no puede limitarse a conductas. Como medio de reflexión, su característica es que respalda el pensamiento creativo y, de ese modo, no determina los comportamientos. Necesariamente los objetivos de la conducta falsifican la naturaleza del conocimiento. Pero la falsificación estriba en la especificación previa que connota el término de objetivo. No implica que el conocimiento no sea un resultado de la educación. Desde luego afirmo que podemos juzgar los resultados sin anticiparlos. En educación, como en la planificación curricular, las normas no dependen de una especificación previa de los resultados en la conducta, en todo caso en las áreas del conocimiento.

He esbozado tan claramente como me ha sido posible, dentro de los límites de esta breve exposición, mi concepto del proceso educativo como algo determinado por normas de criterio que dependen del juicio del profesor y mi opinión de que no es posible que el juicio del profesor se vea guiado en áreas del conocimiento por una especificación previa de los resultados. ¿De dónde cabe extraer normas para la selección del contenido y para la crítica de la actuación? Sólo, expongo, del hecho de que el profesor capte la naturaleza y las normas del conocimiento que está siendo enseñado, Por esa razón es por la que los profesores aprenden las diversas materias.

Cuando postulo una formulación del *currículum* en términos de contenido más que de objetivos, estoy diciendo que, en buena parte, debe confiarse al proceso que surge de la enseñanza. Me pregunto cómo enseña Crittenden. O bien fragmenta sus materias en una especificación de múltiples objetivos en la conducta (lo que la investigación nos dice que debería proporcionar a sus alumnos) o acepta una breve especificación del contenido de un calendario de cursos universitarios y lo colorea conforme a semejante boceto. E indudablemente enseñará de modo diferente cada año, aunque no se altere el calendario. Me parece enteramente adecuado y es lo que por mi parte hago. Cada año el curso cambia. Cada alumno obtiene también una oportunidad de seguir la propia inclinación en su trabajo.

Y ahora creo que estamos llegando al núcleo de la cuestión. Me parece que el modelo de objetivos se basa realmente en su consideración del profesor de la escuela como un tipo de peón intelectual. Un *currículum* basado en objetivos es como un terreno simplificado de modo que las personas sepan exactamente en dónde han de excavar sus zanjas sin tener que conocer por qué.

En cualquier área de conocimiento –por ejemplo, la Historia– ustedes pueden iniciar la planificación curricular, formando un grupo de colegas que vayan a enseñar la materia. Hagan que cada uno defina su interés sustantivo: la historia diplomática del siglo XVIII o la historia de las reglas del fútbol australiano (véase *History Primer* de Hexter) o la historia de la banca o de la máquina de vapor. Que cada uno acepte explicar durante un año filosofía de la historia e historiografía y luego durante un segundo año obras clásicas e históricas y que, durante ese tiempo, efectúen algún trabajo en el área sustantiva de interés que haya elegido. Relacionen esto con la enseñanza, aceptando como punto de partida el *currículum* y la enseñanza en que ahora se halla usted comprometido. Revisen de modo regular ejemplos de los trabajos de los alumnos junto con los de ustedes ¿Están logrando los mismos progresos que el grupo de profesores? Sigán probando con estrategias del *currículum* y de la enseñanza para obtener más resultados.

Si precisan de una mayor estructuración, recurran a un proyecto curricular en Historia y empléenlo como línea de desarrollo, obteniendo retroinformación de la estimación evaluativa de su clase y del seminario de profesores y asimilando el proyecto hasta desintegrarlo para que llegue a vigorizar su enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Crittenden, B. (1979). "Product or process in curriculum?". *New Education*, 1, 2, 35-51.

Hexter, J. (1972). "The History Primer", Allen Lane: The Penguin Press.

Humanities Curriculum Project (1970). *The Humanities Project: an Introduction*, Heinemann Educational Books.

APOLOGÍA DE UN MODELO DE PROCESO PARA EL DESARROLLO DEL “CURRÍCULUM”-2: RESPETO POR FORMAS DE CONOCIMIENTO Y PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO*

En primer lugar he de preguntar lo siguiente: ¿pueden existir criterios destinados a la selección de contenido distintos del principio de que dicha selección ha de contribuir al logro de un objetivo? No cabe duda de que puede haberlos. Peters (1966) argumenta convincentemente en favor de la justificación intrínseca del contenido, y parte de la posición de que la educación “implica la transmisión de aquello que vale la pena transmitir a los que son encomendados a la misma” y que ha de “implicar conocimiento y comprensión, así como una cierta perspectiva cognitiva, todo lo cual no es inerte” (p. 45). En la creencia de que la educación implica tomar parte en actividades que valen la pena, Peters argumenta que tales actividades tienen sus propios estándares implícitos de excelencia y que así “pueden ser evaluadas debido a los estándares inmanentes en ellas, más que a causa de aquello a lo que se encaminan” (p. 155). Puede afirmarse que son valiosas en sí mismas, más que como medios hacia objetivos.

En opinión de Peters, los ejemplos más importantes de actividades de este género son las artes y las formas de conocimiento.

Actividades correspondientes al *curriculum*,... como ciencias, historia, apreciación literaria y poesía, son “serias” en cuanto iluminan otras áreas de la vida y contribuyen mucho a su calidad. Poseen, en segundo lugar, un amplio contenido cognitivo que las distingue de los juegos. Las habilidades prácticas, por ejemplo, carecen de un amplio contenido cognitivo. Montar en bicicleta, nadar o jugar al golf, no tienen mucho contenido en cuanto a conocimiento. Se trata en gran parte de un “saber cómo” más bien que de un “saber qué” de aptitud más que de comprensión. Por otra parte, lo que hay que conocer aquí no arroja mucha luz sobre otros sectores. Sin embargo, en historia, ciencias o literatura existen gran cantidad de conceptos por conocer y, si son adecuadamente asimilados, arrojan constantemente luz sobre otros innumerables contenidos, con los cuales se amplía y profundiza nuestro conocimiento.

(Peters, 1966, 159)

Ya he afirmado que las habilidades prácticas son probablemente susceptibles de tratamiento mediante el modelo de objetivos, que tropieza con sus mayores problemas en las áreas de conocimiento. Peters afirma que estas áreas de conocimiento son partes esenciales del *curriculum* y que pueden justificarse intrínsecamente más que como medios para un fin o para fines. Pueden ser seleccionadas como contenido sobre bases distintas al escrutinio de sus resultados específicos en cuanto a los comportamientos de los estudiantes.

Dentro de las áreas de conocimiento y artísticas es posible seleccionar contenidos para una unidad de *curriculum* sin referencia a los comportamientos de los alumnos o a finalidades de cualquier clase distintas de la de representar, en el *curriculum*, la forma de conocimiento. Esto es debido a que una forma de conocimiento posee estructura e incluye procedimientos, conceptos y criterios. El contenido puede seleccionarse para ejemplificar los procedimientos más importantes, los conceptos claves y las áreas y situaciones en las que se aplican los criterios.

Podría pensarse que esto equivale a designar procedimientos, conceptos y criterios como objetivos a ser aprendidos por los estudiantes. Podría seguirse, por supuesto, esta estrategia, pero creo que distorsionaría el *curriculum*, porque los procedimientos, conceptos y criterios clave en cualquier materia –*causa, forma, experimento, tragedia*– son importantes precisamente debido a que son problemáticos dentro del sujeto. Constituyen el foco de la especulación y no el objeto de la maestría. Son también importantes desde el punto de vista educativo, porque invitan a la comprensión en diversos y múltiples niveles. Una clase de enseñanza básica que considera los orígenes de una pelea desarrollada en el patio de recreo y el historiador que analiza los orígenes de la Primera Guerra Mundial, están esencialmente comprometidos en la misma clase de tarea. Están intentando comprender utilizando los conceptos de causalidad y no sólo analizan el acontecimiento, sino también el concepto mediante el cual pretenden explicarlo.

La construcción del *curriculum* sobre estructuras tales como procedimientos, conceptos y criterios, que no pueden ser adecuadamente traducidas a los niveles de realización de objetivos, es lo que posibilita la

* De *An introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann Educational Books, 1975. Traducción española: *Investigación y desarrollo del curriculum* (2ª ed.). Madrid, Morata, 1987 (págs. 127-128) (*N. del R.*)

“traducción cortés” del conocimiento de Brunner, y permite un aprendizaje que desafía todas las capacidades y todos los intereses en un grupo variado.

BIBLIOGRAFÍA

Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*, Allen and Unwin.

EL MODELO DE PROCESO EN ACCIÓN: EL “HUMANITIES CURRICULUM PROJECT”*

En el *Humanities Curriculum Project*, tratamos audazmente de trabajar un modelo de proceso en un área que no brindaba el respaldo de una disciplina reconocida del conocimiento y, en consecuencia, una tradición de principios y de normas desarrollados por una comunidad académica. Empezamos como Tyler (1949) dijo que no deberíamos hacer, partiendo del examen de una materia o área de temas: cuestiones humanas de interés universal. Tuvimos la fortuna de ser capaces de diagnosticar tales cuestiones como controvertidas en el sentido empírico de que resultaba probable que alumnos, padres y profesores disintieran al respecto. Lo que resultaba todavía más discutible en este país y en aquel tiempo fue que estableciéramos que los profesores podían sentir que deberían justificarse ante padres y alumnos en la medida en que no deseaban utilizar su posición de autoridad en la clase para adelantar sus propios conceptos, sabiendo que cabía la posibilidad de que éstos chocaran con los arraigados firmemente en el hogar.

Esta posición nos proporcionó la idea de que podíamos explorar la posibilidad de enseñanza conforme al criterio de neutralidad, permitiendo a los alumnos advertir que cabía entender mejor las cuestiones controvertidas mediante la aceptación y la interpretación de la divergencia de percepción y de situación.

La elaboración de nuestro *curriculum* fue obra de un equipo de ocho personas que trabajaron durante tres años. No es posible compendiar en pocas palabras semejante proceso. Adviértase, sin embargo, que precisamente se emplearon esos tipos tradicionales de especificación que Tyler critica para producir uno de los esquemas más rigurosamente especificados de contenido, enseñanza, aprendizaje y valoración logrados por un proyecto curricular.

Nuestra especificación comenzó con una definición del contenido y del papel del profesor –las “actividades del profesor” que vedaba Tyler– y, si no un esquema generalizado de conducta, al menos un propósito general en modo semejante: desarrollar una comprensión de los actos humanos, de las situaciones sociales y de las cuestiones de valor controvertido que susciten.

Desde luego, no cabe derivar un *curriculum* y una estrategia docente tan sólo de definiciones de contenido, del papel de profesor y del alumno y del propósito. Con éstas se entrecruzan principios o valores educativos de un tipo más general: un deseo de que la educación socialice o emancipe, una convicción de que el acceso al conocimiento resulta vital para la educación, una creencia en que la educación aporta ciertos valores, una preferencia por la racionalidad sobre la irracionalidad, por la sensibilidad sobre la insensibilidad, por la integridad de sentimientos sobre el sentimentalismo, etc.

El modelo de proceso se sitúa en la posición según la cual semejantes principios educativos, junto con la especificación de un contenido y de unos amplios propósitos, pueden proporcionar una base para principios de procedimiento y normas de crítica adecuadas al mantenimiento de la calidad en el proceso educativo sin referencia a resultados del aprendizaje pretendidos y estrictamente especificados. En consecuencia, podemos enseñar bien y de un modo inteligente en áreas de conocimiento sin crear efectos en la problemática de los estudiantes. No pienso que esté inventando un modo más nuevo de trabajar el desarrollo curricular. Creo, por el contrario, que estoy tratando de rescatar y de conservar por disciplina los modos largo tiempo empleados que Tyler desechaba.

En suma, no necesitamos abandonar especificaciones tradicionales por el modelo de objetivos con el fin de proporcionar claridad y rigor a nuestra enseñanza. Necesitamos en cambio buscar análisis más profundos y un mayor rigor dentro de los enfoques tradicionales.

Para resumir: afirmo que uno puede definir inteligentemente un *curriculum* como “actividades que han de ser realizadas por el profesor” y en términos de contenido o materia, y de “esquemas de conducta” muy generalizados o al menos de “comprensión”. Desde luego, en las áreas del conocimiento y la comprensión, éste es un modo mucho mejor de abordar el desarrollo curricular que a través del análisis de un proyecto en objetivos de conducta o en resultados pretendidos de aprendizaje.

El medio de estimación apropiado a semejante enseñanza es más orgánico que analítico y depende del juicio más que de la medición. Naturalmente, la medición resulta más fiable pero no es válida. No hay modo de rehuir el juicio.

La base de este tipo de estimación implicada es el “ensayo” en el sentido pleno de la palabra: la pieza de prueba de arte o de música, de tecnología del diseño o de análisis ecológico. Los profesores perfeccionan

* De “Developing *curriculum* on the process model”: ponencia presentada en la Sheffield Polytechnic, Junio de 1982 (inédita).

este tipo de estimación no analizando un proyecto en objetivos de conducta, sino debatiendo el trabajo con los alumnos de manera que a través del debate se conciban las normas de juicio.

Desde luego, el modelo de proceso exige profesores conocedores y dotados de sensibilidad, capacidad de reflexión y dedicación profesional, mientras que el modelo de objetivos transige con las debilidades del profesor. Lo que me esfuerzo por señalar es que no existe una lógica apremiante respecto del modelo de objetivos en áreas del conocimiento y de la comprensión. Resulta menos razonable, menos claro, menos riguroso y menos profundo que la alternativa que hace proceder el *curriculum* de unos principios educativos y de una consideración de la naturaleza del conocimiento cuyo acceso deseamos brindar a los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction* Chicago, University of Chicago Press.

“Los objetivos son en ocasiones formulados como cosas que el instructor tiene que hacer; como, por ejemplo, presentar la teoría de la evolución, demostrar la naturaleza de la prueba inductiva, introducir a los poetas del Romanticismo o enseñar la gama armónica. Tales formulaciones pueden indicar lo que el instructor proyecta hacer, pero no son en realidad formulaciones de fines educativos. Como la auténtica finalidad de la educación no estriba en hacer que el instructor realice ciertas actividades, sino en lograr cambios significativos en los esquemas de la conducta de los estudiantes, es importante advertir que cualquier formulación de los objetivos de la escuela debe ser una manifestación de los cambios que han de producirse en los alumnos. Con semejante formulación es entonces posible inferir los tipos de actividades que el instructor puede realizar en su esfuerzo por alcanzar los objetivos, es decir, un esfuerzo por lograr los cambios requeridos en el alumno. La dificultad de un objetivo declarado en forma de actividades que han de ser realizadas por el profesor radica en el hecho de que no existe manera de juzgar si esas actividades deben efectuarse en realidad. No constituyen el propósito definitivo del programa educativo y, por eso, no son en realidad objetivos. Así, y aunque los objetivos son a menudo formulados en términos de actividades que han de ser realizadas por el instructor, esta declaración formal opera como un tipo de razonamiento circular que no proporciona una orientación satisfactoria respecto de los posteriores pasos de selección de materiales y durante los procedimientos de tratamiento del curriculum.

Una segunda forma en la que se formulan frecuentemente los objetivos consiste en citar temas, conceptos, generalizaciones u otros elementos del contenido que se refieren al curso o a los cursos... Los objetivos declarados en la forma de temas o generalizaciones u otros elementos del contenido indican las áreas de éste que es preciso abordar con los estudiantes. Pero no son objetivos satisfactorios puesto que no especifican lo que se espera que hagan los estudiantes con estos elementos...”

Tyler, 1949.