

El papel del currículo en la reforma educativa española

Elena Martín Ortega

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (*)
Universidad Autónoma de Madrid



RESUMEN

En el artículo se presenta una revisión del papel que el currículum ha desempeñado en la reforma educativa española y se reflexiona acerca de las otras medidas de desarrollo curricular que se han ido poniendo en marcha durante la implantación de la LOGSE. En la primera parte, relativa al modelo curricular, se exponen los principios teóricos en los que se fundamentó la propuesta, se analiza brevemente la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, y se contrastan las intenciones plasmadas en los documentos oficiales con la realidad en los centros educativos ocho años después de la aprobación de la ley. En la segunda parte se analizan las medidas de desarrollo curricular es decir, los principales ámbitos de la política educativa en los que es imprescindible actuar para que el potencial que encierra el currículum se convierta de hecho en un factor de mejora. Así, se revisa la formación del profesorado, la política de materiales curriculares, los servicios de apoyo a la escuela, y la evaluación del currículum. En estos ámbitos se presenta, una vez más, el enfoque teórico y la realidad del sistema educativo.

Como ya han señalado César Coll y Rafael Porlán, el currículo constituye una de las señas de identidad más importantes de la reforma educativa española. El objetivo de este artículo es presentar brevemente el modelo curricular de la LOGSE y su papel en la mejora de la calidad de la enseñanza, haciendo especial hincapié en su fundamentación teórica y en las opciones básicas que lo diferencian de los planes de estudio anteriores. Por otra parte, la capacidad del currículo de mejorar la calidad no depende sólo de su coherencia teórica. Hay otra serie de actuaciones que deben llevarse a cabo, ya que ellas son las que convierten en realidad, en mayor o menor grado, la potencialidad innovadora que el currículo pueda ofrecer. En la segunda parte se analizarán las medidas de

desarrollo curricular previstas en la nueva normativa. En ambos apartados la reflexión se organizará en un doble plano. Se expondrán las intenciones propuestas en la reforma para, a continuación, valorar en qué medida se han convertido en realidad.

Antes de entrar directamente en el análisis es conveniente hacer dos precisiones. La necesaria brevedad del artículo obliga a seleccionar los aspectos de la reforma curricular que se consideran básicos. Ello deja obviamente sin tratar otros muchos de indudable interés. Se trata, pues, de una reflexión limitada y parcial, por la razón señalada y porque, dado el escaso tiempo de aplicación del nuevo sistema educativo -al que todavía le faltan tres cursos para completar el cambio de estructura-, y la escasez de datos cuantitativos con los que aún se cuenta,

(*) Facultad de Psicología. U.A.M. Cantoblanco, 28049 Madrid. Tfno.: 913 975 176



las valoraciones y conclusiones que se apuntan en el artículo deben interpretarse con prudencia, como tendencias que con el tiempo se verán o no confirmadas.

Las opciones básicas del modelo curricular

La primera de las características del currículo de la LOGSE que hay que destacar es precisamente el que tiene voluntad de actuar como *eje vertebrador* del conjunto de las restantes iniciativas que constituyen la reforma educativa. En efecto, una vez establecida la nueva estructura de la enseñanza obligatoria a partir de su prolongación hasta los 16 años, las restantes decisiones se tomaron básicamente a partir de la definición del currículo. Este se concibe como un proyecto social en un doble sentido, por su finalidad de hacer a los alumnos y alumnas futuros ciudadanos de un grupo social determinado, y por el carácter de acuerdo colectivo que las intenciones educativas deben reflejar. Diseñar un currículo debe ante todo ser una reflexión acerca del tipo de sociedad que se quiere contribuir a formar mediante el desarrollo personal y la socialización de sus futuros miembros. El acierto de un currículo, su capacidad para dar respuesta a las necesidades sociales presentes y futura, dependerá pues de la medida en la que refleje las aspiraciones comunes. Asimismo, el convencimiento de la necesidad de elaborar un currículo con el máximo nivel de consenso llevó a la administración educativa a establecer cauces para el debate. La primera propuesta de un Diseño Curricular Base para todo el Estado se publicó en el año 1989 y estuvo debatiéndose durante más de un curso hasta que finalmente se convirtió en norma en 1991. Las intenciones educativas recogidas en el currículo deben por lo tanto convertirse en la dimensión organizadora de los restantes

componentes del sistema educativo. Esta idea, que desde un punto de vista teórico es comúnmente aceptada (Coll, 1987; Coll y otros, 1991; Gimeno, 1988; Elliot, 1998), no es sin embargo fácil de llevar a la realidad. En el caso de la reforma española existen también incoherencias, que se analizarán en el siguiente apartado sobre las medidas de desarrollo curricular, pero en el proceso de planificación y puesta en marcha de la reforma sí que se reconoce el papel vertebrador que el currículo ha venido desempeñando.

Un segundo rasgo del modelo curricular se refiere a su *sólida fundamentación teórica*. Frente a quienes opinaron que un currículo oficial no podía hacer opciones teóricas por el riesgo que ello implicaba de caer en "la ciencia del estado", la administración educativa española dedicó un enorme esfuerzo a elaborar el currículo a partir de un marco teórico muy potente y bien definido. La denominada "concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje" (Coll, 1987, 1996) que integra las aportaciones de todas aquellas teorías del desarrollo y el aprendizaje que entienden estos procesos como construcción tanto del conocimiento como de las estructuras intelectuales, e incluye asimismo elementos de otras disciplinas educativas, constituyó el referente que permitió dar unidad y coherencia al conjunto de la propuesta curricular desde la educación infantil a los bachilleratos. Sin pretender realizar una exposición del conjunto de esta concepción, sí es importante referirse a los principales rasgos del currículo que se deben a esta manera de entender la función de la educación, del desarrollo y del aprendizaje, si bien es importante resaltar que la concepción constructivista sirve fundamentalmente como orientación para la toma de decisiones y no como prescripción de soluciones concretas (Coll y Martín, 1997):

1. El convencimiento teórico de que aprender supone adquirir capacidades generales, pero que éstas no pueden construirse al margen de los contenidos específicos, explica el que a la pregunta *¿qué enseñar?* se responda simultáneamente mediante la definición de objetivos y contenidos. Los alumnos deben sin duda adquirir determinadas capacidades, pero también e indisolublemente deben aprender determinados conocimientos culturalmente relevantes.

2. Los objetivos están definidos en términos de capacidades y no de comportamientos ya que se considera que las competencias intelectuales pueden manifestarse de maneras muy distintas por una misma persona, y más aún por personas diferentes. Esta diferencia entre competencia y actuación lleva a definir las intenciones educativas de toda la población escolar en términos de lo que debe ser común, las capacidades, dejando a los profesores que identifiquen en cada caso los comportamientos concretos y particulares que las pongan de manifiesto.

3. El desarrollo se concibe como el equilibrio armónico entre distintas dimensiones de la persona y no exclusivamente como el progreso intelectual. Por esta razón los objetivos se refieren a capacidades de distinto tipo -cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal, y de inserción y actuación social- que cubren el conjunto de los ámbitos del desarrollo. Ello supone un cambio importante en el énfasis que hasta ahora la escuela ha venido poniendo en el desarrollo intelectual en detrimento de otras capacidades. Por otra parte, la selección de las áreas que los alumnos deben estudiar se basaría en su potencialidad para colaborar en la adquisición de los distintos tipos de capacidades, y no la mera tradición en anteriores planes de estudio. Así en el currículo de la LOGSE aparece algún área nueva, como la

tecnología, y se da mayor peso a otras, como la música o la educación física, por su importancia para determinados ámbitos del desarrollo.

4. La distinta naturaleza del conocimiento que señalan los enfoques cognitivos también se refleja en el currículo en el que los contenidos de aprendizaje se presentan organizados en tres tipos -conceptos, procedimientos y actitudes- con una doble finalidad: asegurar la presencia de las dos últimas categorías, cuyo peso siempre ha sido mucho menor que el de los conceptos, y orientar el tratamiento didáctico, ya que cada uno de estos tipos de contenido debe enseñarse y evaluarse de una manera diferente (Coll y otros, 1992).

5. La organización y secuenciación de los contenidos de aprendizaje también responde a determinados principios del aprendizaje significativo. Así, se ha organizado el currículo de acuerdo con una progresión desde unidades muy globalizadas a áreas con un peso disciplinar cada vez mayor. Ello llevó a utilizar el área como estructura curricular para favorecer la interrelación de los contenidos. En el cuadro I se muestra esta evolución y la relación entre las áreas de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

Por otra parte, los contenidos se seleccionaron desde el criterio de funcionalidad del aprendizaje para favorecer lo más posible la motivación de los alumnos. En relación con este aspecto, es importante destacar la inclusión en el currículo de una serie de enseñanzas de clara trascendencia social y vinculadas al conjunto de las áreas. Los denominados "temas transversales" -educación para la paz, la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, para la salud, la educación ambiental, del consumidor, y la educación moral- constituyen una de las innovaciones más importantes del currículo.

EDUCACIÓN INFANTIL	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
Comunicación y Representación	Lengua y Literatura Matemáticas Lengua Extranjera	Lengua y Literatura Matemáticas Lengua Extranjera
Identidad y Autonomía Personal	Educación Física Educación Artística	Educación Física Educación Visual y Plástica Música
Medio Físico y Social	Conocimiento del Medio Físico, Social y Cultural	Ciencias Sociales, Geografía e Historia Ciencias de la Naturaleza Tecnología

Cuadro I: Organización curricular en áreas de la Educación Infantil y Obligatoria siguiendo un proceso de mayor globalización a mayor disciplinariedad.

La tercera característica del currículo de la reforma también se deriva de la concepción constructivista, pero tiene un alcance que desborda la mera estructura de los elementos del currículo, ya que se refiere a la opción global por un *modelo de currículo abierto* (Stenhouse, 1981; Kirk, 1986; Coll, 1987). A diferencia de los planes de estudio de la anterior Ley General de Educación del año 1970, la LOGSE otorga una importante capacidad de decisión a las comunidades autónomas y a los propios centros docentes. El currículo se define en distintos niveles de concreción, en cada uno de los cuales se toman determinadas decisiones en torno a las intenciones educativas por parte de instancias diferentes. En el cuadro II se presentan estos diversos momentos de diseño del currículo. Las razones para optar por un modelo abierto son sin duda de naturaleza política y administrativa, pero también de carácter psicopedagógico. En el primer caso se basan en la rela-

ción de la autonomía con la calidad de la enseñanza (OCDE, 1989; Fullan, 1991), y en la organización del Estado español en Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación. El reparto de responsabilidades que finalmente se adoptó en la ley pone claramente de manifiesto el carácter político del acuerdo, por encima de la lógica curricular. En el primer documento que se ofreció a debate la propuesta era consensuar entre todas las administraciones educativas un currículo mínimo común para el conjunto de la población escolar española. Admitiendo, por supuesto posibles modificaciones propias de cada realidad histórica, social, y lingüística, se trabajaba sobre unas intenciones educativas que reflejaran el proyecto social del conjunto de un Estado. Se buscaba además fijar lo estrictamente necesario en este primer nivel concreción, dejando a los centros un amplio campo de autonomía. La normativa revela una realidad notablemente

distinta. El gobierno establece las enseñanzas mínimas comunes para todo centro que definen el 65% de los contenidos del horario escolar, quedándoles a las administraciones autonómicas la posibilidad de cerrar el 35% restante. En el caso de las comunidades con lengua propia, este margen es más amplio ya que las enseñanzas mínimas abarcan únicamente el 55% (la diferencia horaria coincide exactamente con las horas adjudicadas al área de lengua y literatura castellanas con el fin de asegurar igual peso en el currículo a la lengua oficial de la comunidad). Por otra parte, si bien la LOGSE fija el principio de autonomía de los centros, los decretos de enseñanzas mínimas permiten que las administraciones autonómicas cierren a los centros de su territorio de gestión nuevas decisiones curriculares. En la realidad, las comunidades han respetado mayoritariamente esta autonomía, pero la discusión sobre el currículo oficial común se ha visto negativamente sesgada hacia razones políticas y no tanto pedagógicas.

Por otra parte, la apertura del currículo se fundamenta desde luego en términos netamente educativos. Desde el punto de vista de la concepción constructivista, la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje depende de la capacidad de ajuste de la ayuda pedagógica a las características peculiares de los alumnos y alumnas. Se trata de un proceso interactivo que toma necesariamente formas distintas en cada situación educativa. Por ello, no se puede pretender prefijar desde la Administración el qué, cómo y cuándo de las intenciones educativas de manera total y definitiva ya que la respuesta a estas preguntas dependerá de las características específicas del entorno sociocultural en el que se encuentre el centro escolar y de las peculiaridades de su alumnado. Deben ser, pues, los equipos de los centros docen-

tes y los profesores responsables de cada grupo de alumnos los que, a partir de unos mínimos comunes para el conjunto de la población escolar, concreten el currículo que consideren más adecuado en cada caso.

En estos mínimos se considera que deben incluirse los objetivos y contenidos básicos como elementos que definen qué debe aprender cualquier alumno o alumna español en cada etapa escolar, así como una serie de criterios para la evaluación que aseguren que en todos los centros docentes se toman determinados aprendizajes de los alumnos como referentes comunes para valorar el grado de consecución de las intenciones educativas. Sin embargo, las decisiones de secuencia y organización de objetivos, contenidos y criterios dentro de cada ciclo o curso se dejan en manos de los docentes, ya que deben obedecer a opciones didácticas que pueden ser muy variadas. Con mayor razón aún quedan fuera del currículo oficial las decisiones de metodología y las relativas a cómo evaluar. Si bien el enfoque constructivista señala algunos principios metodológicos básicos, no prescribe en absoluto métodos concretos. La posible "bondad" de los métodos se mediría en función de su capacidad de dar respuesta ajustada a las necesidades específicas derivadas de los alumnos. Por lo tanto, planificar el cuándo y cómo de la enseñanza debe ser responsabilidad del profesorado de cada centro. La mayor adaptación del currículo en un modelo abierto es, pues, una de las razones que llevó a optar por esta alternativa en la reforma española.

A ello hay que añadir las repercusiones positivas que una estructura curricular abierta tiene para el desarrollo profesional de los docentes. Dejar un importante número de decisiones en manos de los profesores de los centros tiene un doble objetivo, desde este punto de vista. En primer

NIVEL DE CONCRECIÓN	FASE DEL DISEÑO DEL CURRÍCULUM	ENTIDAD RESPONSABLE	DECISIONES
PRIMER NIVEL	Enseñanzas Mínimas (para todos los centros del Estado)	Gobierno del Estado	Objetivos, contenidos y criterios de evaluación de carácter básico, definidos para el conjunto de las etapas
	Currículo oficial (incluye las enseñanzas mínimas) y añade otras propias. Es prescriptivo para los centros del ámbito de gestión de la Comunidad	Administración Educativa de la Comunidad Autónoma	
SEGUNDO NIVEL	Proyecto Curricular	Equipo docente de cada centro escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Secuencia de objetivos, contenidos y criterios de evaluación primer ciclo o curso - Decisiones de cómo enseñar - Decisiones de cómo evaluar - Decisiones de atención a la diversidad - Optatividad
TERCER NIVEL	Programación de Aula	Profesor responsable del grupo de alumnos	Concreción de las decisiones del Proyecto Curricular a las características del grupo, para un período de un curso

Cuadro II: Niveles de Concrección Curricular en la LOGSE.

lugar, favorecer el trabajo en equipo de los docentes, saliendo al paso de una tendencia excesivamente individualista del sistema educativo español. En segundo, aumentar la competencia profesional de los docentes al hacerles reflexionar sobre su práctica. En efecto, al tener que tomar decisiones conjuntas que hasta ahora estaban en manos de la Administración, los profesores entran en un proceso de refle-

xión acerca de cuáles son las respuestas más adecuadas a las preguntas que implica la definición de un currículo. Esta reflexión sobre su práctica pedagógica, enriquecida por el contraste con la de sus compañeros, constituye una de las principales fuentes de desarrollo de su competencia profesional.

Finalmente, el currículo de la reforma educativa española se caracteriza por ha-

berse elaborado con la intención explícita de *servir de instrumento de atención a la diversidad del alumnado* como garantía de una igualdad de oportunidades real. Obviamente, la búsqueda de equidad en un sistema educativo no depende tan sólo del currículo, pero éste puede colaborar en gran medida a conseguirla. La mayor parte de los rasgos descritos en los párrafos anteriores encierran ya recursos para dar respuesta a esta necesidad pero, además de ellos, la propuesta curricular de la LOGSE incluye otros elementos como la inclusión en los contenidos de conocimientos relativos a otras culturas o grupos sociales, o el equilibrio entre tronco común y optatividad. Un análisis detallado del currículo revela como entre los tres tipos de contenidos se encuentran numerosos conocimientos dirigidos a respetar y valorar las diferencias de sexo, raza, religión, y origen social o cultural. Por otra parte, en toda la etapa secundaria, en la que la diversidad de los alumnos es mayor, el currículo intenta responder a las diferencias de capacidades, intereses y motivaciones desde una oferta de asignaturas optativas que complementen los aprendizajes comunes.

De las intenciones a las realidades

¿Hasta qué punto ha calado el nuevo modelo curricular en el quehacer cotidiano de los docentes?, ¿cuáles de las principales innovaciones del currículo han sido más fáciles o más difíciles de asimilar?, ¿en qué medida ha contribuido la propuesta curricular a mejorar la calidad de la enseñanza? Todavía puede resultar un poco prematuro dar una respuesta definitiva a estas preguntas. Sin embargo, los ocho años transcurridos desde la aprobación de la LOGSE y la experiencia de la anterior reforma experimental permiten extraer algunas conclusiones consistentes.

La primera de ellas indica que de los objetivos que pretendían conseguirse con la elaboración de proyectos curriculares se ha avanzado sobre todo en el trabajo en equipo en los centros y no tanto en la reflexión sobre la práctica. En efecto, los directores de los centros y los propios profesores reconocen un avance en el hábito de tomar las decisiones que implican al conjunto de un ciclo o departamento en equipo, superando con ello, aunque lentamente, la tendencia a la planificación aislada de la enseñanza. Sin embargo, las decisiones no se toman habitualmente a través de un análisis reflexivo sobre la práctica. Todavía es muy frecuente atenerse a propuestas elaboradas por otras instancias, bien sea la Administración o sobre todo los libros de texto. (Coll y Martín, 1994; INCE, 1997, 1998). No obstante, los proyectos educativos de centro que ya existen sí desempeñan una función clara de orientar la línea pedagógica, aunque pueda ser en decisiones todavía muy básicas. Este papel vertebrador se pone de manifiesto cuando se suscita de nuevo una polémica sobre algún aspecto recogido en el proyecto, o cuando se incorporan nuevos miembros al equipo docente. En ambos casos los acuerdos establecidos en el proyecto evitan una práctica incoherente o errática y ofrecen un marco mínimo de referencia que va consolidando un estilo educativo más estable. Esto desde luego no significa que no puedan modificarse las decisiones tomadas, pero lleva a que los cambios se sopesen con más prudencia y se basen en los datos recogidos desde la práctica.

Una de las mayores dificultades con las que se enfrenta el proceso de elaboración de los proyectos curriculares es el riesgo de burocratización que se corre (Escudero, 1994). Muchos centros han elaborado los proyectos como una obligación meramente administrativa. El proyecto es tan sólo un documento que no informa el proceso

de enseñanza y aprendizaje que el centro lleva realmente a cabo. A esta tendencia han colaborado especialmente dos hechos: las condiciones impuestas por la Administración y la actitud de determinadas editoriales. En el primer caso, hay que señalar que el que la administración educativa exigiera en determinados casos la entrega de una parte del proyecto en un período relativamente corto de tiempo llevó a que muchos equipos de profesores tomaran estas decisiones sin dedicarles el tiempo necesario de discusión y análisis. Por otra parte, la falta de tradición de los servicios de inspección en este campo tuvo también alguna repercusión negativa, tanto por la falta del apoyo necesario a los equipos docentes como por una revisión excesivamente formalista de los proyectos. Por último, el papel de algunas editoriales que ofrecían documentos totalmente elaborados que suplían las decisiones de los centros no ayudó en absoluto a avanzar en este terreno de la autonomía curricular, como se expondrá más extensamente en el siguiente apartado.

Por lo que se refiere a las decisiones concretas que debían incluirse en los proyectos, las que mayor dificultad presentaron fueron los temas transversales, los criterios de promoción y las medidas de atención a la diversidad (Coll y Martín, 1994). En el caso de los temas transversales las razones eran variadas. Por una parte, se trata de enseñanzas que han estado habitualmente ausentes de los planes de estudio y carecen de tradición. La demanda de trabajarlas desde el conjunto de las áreas añade dificultad, ya que supone coordinar la actuación de profesores de cursos y materias diferentes. Por último, y ésta quizás sea la razón más importante, los temas transversales se basan fundamentalmente en el aprendizaje de valores y actitudes. La enseñanza de este tipo de contenidos resulta especialmente difícil tanto por motivos didácticos como por razones

de concepción educativa, ya que muchos profesores -sobre todo en la educación secundaria- se resisten a considerar los conocimientos de esta naturaleza como algo relevante y propio de la educación escolar (Martín, 1994).

Los problemas relativos a los criterios de promoción han sido sin duda los que más tiempo han llevado en los centros y los que han suscitado más discusión, y ello es lógico ya que supone poner en práctica el principio de la evaluación integradora y consensuar el sentido de la escolaridad en cada etapa educativa. Como se ha señalado en el apartado anterior, el referente de la evaluación deben ser las capacidades que se desea que los alumnos hayan desarrollado, recogidas en los objetivos generales. Estas capacidades son comunes al conjunto de las áreas, pero los comportamientos de los alumnos que permiten valorar su grado de adquisición están ligados a contenidos y tareas específicas de cada área. La reflexión que es preciso llevar a cabo acerca de lo común a todas las materias, y el complejo hilo de decisiones que es necesario hilvanar para pasar de las capacidades a la resolución de tareas hacen de este elemento del proyecto curricular uno de los puntos más arduos. A esto se añade el que no se trata sólo de realizar esta evaluación integradora sino que es preciso derivar de ella decisiones de promoción y, en su caso, titulación. Este segundo aspecto remite a la manera de entender el sentido de un título, y, en último término, a la función que se otorga a la escolarización. Conseguir un acuerdo en este ámbito es costoso ya que las ideologías educativas de los profesores son muy variadas y en algunas etapas, como la Secundaria, responden a una concepción fundamentalmente selectiva (Gimeno, 1996).

Este mismo hecho es el que explica las resistencias de los centros a poner en marcha las medidas de atención a la diversidad (Marchesi y Martín, 1998). Se observa en gran parte del profesorado una tenden-

cia a considerar que las dificultades de aprendizaje de los alumnos se deben a factores internos al alumno, de naturaleza estable, y en los que la educación tiene, por tanto, poca influencia. Desde esta perspectiva, intentar enseñar a estos alumnos a la vez que al resto de sus compañeros sólo retrasa a estos últimos. Este tipo de mentalidad se resiste a admitir que todos los alumnos pueden aprender, si bien los apoyos que en cada caso necesitan son diferentes. Por otra parte, esta manera de entender la diversidad deriva en medidas segregadoras en las que se tiende a sacar a los alumnos de los grupos ordinarios y a depositar la responsabilidad de su aprendizaje en profesionales con formación específica. Todo ello hace difícil la aceptación por parte de los centros del modelo comprensivo de enseñanza que se propone en la LOGSE para toda la enseñanza obligatoria, en el que debe ser el conjunto del profesorado quien organice su aula de tal manera que se no se generen más dificultades de aprendizaje y se de respuesta a las ya existentes desde un marco más integrador y normalizador (Martín y Mauri, 1997).

El papel adjudicado en la normativa a la optatividad tampoco se ha conseguido siempre. En efecto, desde las primeras propuestas curriculares a las actuales se observa una disminución del espacio dedicado a las asignaturas optativas. La presión de las áreas con más tradición en el currículo, unida al mayor coste económico de las optativas ha llevado a limitar la oferta a una optativa de dos horas en los tres primeros años de la Educación Secundaria Obligatoria y a dos en el último curso. Esta reducción en horario se ha visto acompañada de una mayor acotación en los contenidos que se ofrecían en este tipo de asignaturas. De un "menú" muy amplio se ha pasado a la consolidación de determinadas optativas que forman parte del currículo de una manera bastante estable.

Esta reducción se ha producido por distintas razones, unas más lógicas desde el punto de vista pedagógico, como el porcentaje de elección de los alumnos o la relación de las asignaturas con futuros itinerarios de estudio, otras más perversas, como la escasez de dotación de plantilla por parte de la administración o el reparto de las optativas entre el profesorado existente en el centro con criterios corporativistas al margen de las necesidades reales de los alumnos. Esta evolución del espacio de optatividad es especialmente patente en las asignaturas denominadas de "oferta obligada" -aquellas que todo centro tiene que brindar a sus alumnos, pero que éstos no se ven forzados a coger (segundo idioma y cultura clásica)-, ya que se han ido poco a poco cerrando las opciones reales del alumnado de tal forma que muchos de ellos acaban cursando estas asignaturas.

La presión que los conocimientos con más tradición en el currículo han venido ejerciendo sobre aquellos que han intentado abrirse paso en la reforma no se han limitado al espacio de optatividad. De hecho, si se comparan las primeras propuestas horarias con las que se han venido sucediendo, se observa claramente que se ha producido un aumento en áreas como lengua o ciencias de la naturaleza a costa de asignaturas que siguen considerándose de bajo estatus: Tecnología, Música, o Educación Visual y Plástica. En los últimos años se ha asistido a un intenso debate social sobre el peso de las humanidades en el currículo, desde unas posiciones que, en nuestra opinión, responden a una visión reduccionista del humanismo, difícil de defender con los datos cuantitativos en la mano. En la discusión se transmite una concepción del humanismo en la que, por ejemplo, no se entienden incluidas asignaturas como Ciencia, Tecnología y Sociedad, o Ciencias Ambientales. Una concepción por tanto que rechaza que la actitud humanista de la persona de nuestros días

tenga que ver entre otras cosas con la comprensión de la acción humana sobre el entorno y el respeto al medio ambiente, con nociones como el desarrollo sostenible, o con el papel de la economía en la situación de humanidad o inhumanidad en la que vive gran parte de la población del planeta. El Latín o el Griego se siguen considerando más humanistas que estos conocimientos, y se observa una resistencia a admitir que Filosofía puede ser también el análisis de los dilemas morales que los conflictos apuntados plantean a la sociedad y al individuo. Ello ha llevado, por ejemplo, a volver a pedir la salida del currículo de una asignatura como la Economía para poner en su lugar las lenguas clásicas.

Estas tensiones entre conocimientos nuevos y tradicionales no se limitan al establecimiento del currículo oficial sino que se reproducen también en los centros. El currículo en último término es el resultado de un reparto de poder entre los distintos departamentos didácticos responsables de las asignaturas (Hargreaves, 1994). En la concreción que se produce del currículo oficial en las áreas influyen muchas veces estos sesgos corporativos en detrimento de argumentos realmente pedagógicos.

La estructura de áreas de la propuesta curricular ha puesto de manifiesto otros dos problemas en la práctica. El primero tiene que ver con la propia naturaleza del área como unidad de organización del currículo. Así como en Infantil y Primaria esta opción ha sido perfectamente aceptada, en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria el rechazo ha sido mayoritario por parte del profesorado. El ejemplo más claro es el del área de Ciencias de la Naturaleza que se ha roto en dos asignaturas: Biología-Geología, y Física-Química. En esta tendencia ha pesado lógicamente la formación disciplinar de los licenciados que imparten clase en la secundaria, pero en nuestra opinión también la dificultad

en entender que para enseñar bien una asignatura no basta con conocerla perfectamente sino que es preciso tener también en cuenta otros elementos como la ayuda que para el alumno supone la mayor interrelación de los contenidos y un menor número de docentes impartiendo clase. Este segundo argumento nos lleva a la otra decisión que se ha mostrado negativa: el número de áreas. El problema no es tanto curricular como organizativo. La excesiva parcelación de las especialidades del profesorado lleva a que cada área sea impartida en la secundaria por un docente distinto. Obviamente un número entre diez y doce profesores para abarcar el conjunto de la docencia de un grupo de alumnos es a todas luces una estructura errónea. El alumno se dispersa enormemente, intentando acoplarse a los diferentes estilos de enseñanza; el profesor apenas puede conocer al gran número de alumnos de los distintos grupos que necesita impartir para cubrir su dedicación ya que a veces está únicamente dos horas con ellos; y la coordinación de la práctica de tantos profesores se hace mucho más difícil.

Para finalizar este análisis sobre las principales dificultades con las que se ha venido encontrando el modelo curricular de la reforma hay que destacar una que, a pesar de no ser de las más importantes a nuestro juicio, sí ha sido sin embargo objeto de un amplio debate y crítica. Nos referimos a las incomprensiones y rechazos que se han provocado en el profesorado por causa de la terminología utilizada. La fundamentación teórica de la propuesta curricular se ha presentado a menudo mediante una terminología psicológica y pedagógica ampliamente desconocida, por buena parte del profesorado, que ha contribuido en ocasiones a hacer opaco el mensaje y a enmascarar sus principios básicos y sus ideas esenciales (Coll y Martín, 1997).

Las medidas de desarrollo curricular

No obstante, junto con los factores relacionados propiamente con las características del modelo de currículo, la capacidad de éste de convertirse en un elemento dinamizador de la mejora de la enseñanza ha venido condicionado por una serie de decisiones en otros ámbitos de la reforma del sistema educativo cuya incidencia en la puesta en práctica de las intenciones curriculares es crucial. Ciertamente, la viabilidad de una propuesta curricular depende en gran parte de la medida en que éste se convierte en eje vertebrador de la línea de cambio de otros factores de calidad fundamentales, y del grado de coherencia que se alcanza en esta planificación conjunta. Entre estas medidas de desarrollo curricular vamos a revisar aquellas que consideramos de mayor trascendencia: la formación del profesorado, los apoyos externos a la escuela, la política de materiales curriculares, y la evaluación.

La formación del profesorado

Todos los temas relacionados con el profesorado se han desarrollado extensamente en el artículo de Daniel Gil y Carlos Furió. Aquí nos limitaremos a señalar determinadas consecuencias que el modelo curricular tiene en las decisiones sobre su formación. Ante todo es preciso recordar algo que, a pesar de ser casi un axioma en la literatura sobre los procesos de reforma, no siempre se tiene suficientemente en cuenta: ningún cambio educativo puede llevarse a cabo sin la colaboración del profesorado (Fullan y Hargreaves, 1996). Cuando las reformas han partido de una descalificación del trabajo de los docentes, los resultados se han visto afectados muy negativamente (Hargreaves e Evans, 1997; Lawton, 1996). No obstante, todo profesor o profesora necesita contar con una adecuada oferta de

formación para su desarrollo profesional, y en un momento de reforma esta formación se convierte en un requisito absolutamente imprescindible.

Por lo que se refiere a la formación inicial, ésta debe modificarse en función de las nuevas demandas del currículo. En el caso de la reforma española este ajuste no ha sido en absoluto satisfactorio. Los planes de estudio de las escuelas de formación del profesorado se han reformado de acuerdo a las nuevas especialidades a las que éstos se adscriben en los centros, aunque todavía quedan lagunas en su planteamiento en relación con el nuevo currículo. Sirva como ejemplo el hecho de que la enseñanza de los temas transversales ha quedado relegada a la optatividad y tan sólo en aquellos centros que han querido impartirla. Pero, quizás, el problema fundamental sea el de su duración. El estatus de estudios de primer ciclo, con tan sólo tres años y un título de diplomado, sigue poniendo de manifiesto una concepción peyorativa de estos futuros profesionales. En cualquier caso, el problema se focaliza en la formación inicial del profesorado de secundaria. El nuevo curso de al menos un año de duración que todo licenciado debería cursar para poder impartir docencia en esta etapa educativa, que responde a las demandas del nuevo currículo, está encontrando todo tipo de resistencias para empezar a impartirse en las universidades españolas. Una vez más la institución universitaria muestra un claro desinterés por las enseñanzas que la preceden, a pesar de achacarles gran parte de la responsabilidad en los problemas de su alumnado.

No obstante, el reto fundamental de la reforma en el ámbito de la formación se refería a la permanente, ya que el sistema educativo español está prácticamente saturado y la media de edad del profesorado es baja. Desde el punto de vista de la formación en servicio hay dos consecuencias que se derivan del modelo curricular. La

primera se refiere a que *la planificación de la formación debe basarse fundamentalmente en la reflexión sobre la práctica*. En efecto, una de las razones que justifican un currículo abierto se basa, como se ha señalado más arriba, en la concepción del docente como un profesional reflexivo que no se limita a ejecutar lo que otros deciden sino que gestiona de manera autónoma el currículo. Los proyectos curriculares pretendían favorecer esta competencia al dejar gran parte de las decisiones en sus manos. Pero la formación debe ser coherente con esta misma meta y organizarse mediante actividades que se centren en tomar como objeto de reflexión la práctica real de los docentes y analizarla desde las principales innovaciones curriculares. Sin embargo, la realidad de los centros de profesores es que han dedicado en su mayoría el esfuerzo a la organización de cursos de actualización científica o didáctica. A pesar de que la fundamentación teórica de las redes de formación señalaba los grupos de trabajo estables y la formación en centros como las modalidades más adecuadas, la dificultad de organización de estas actividades, así como el mayor esfuerzo que requieren por parte del profesorado y su falta de tradición podrían explicar el poco peso que de hecho han tenido.

Además de centrarse en la reflexión sobre la práctica la formación permanente, para potenciar el currículo, *debería dirigirse a grupos de docentes que trabajan conjuntamente*. La formación dirigida al profesor aislado resulta poco coherente con la lógica curricular, ya que cuando éste vuelve al centro normalmente no es capaz de modificar por sí solo la dinámica general. Por otra parte, las decisiones de los proyectos curriculares deben tomarse en equipo, porque ello mejora la coherencia de la práctica, y porque el contraste de opiniones enriquece claramente la reflexión. Lo mejor sería pues planificar la formación como situaciones que permitan reflexionar sobre su trabajo a docentes que

compartan tareas curriculares en el centro (ciclos, departamentos, tutorías, programas específicos, etc.), suministrándoles la ayuda de expertos. Desde este punto de vista los "proyectos de formación en centros" -actuaciones formativas en las que el centro analiza sus necesidades y demanda a la Administración el tipo de apoyo y recursos que requiere- resultan especialmente útiles. Un proyecto de este tipo no implica necesariamente la participación de todo el equipo docente, pero sí debe ser conocido por todos los profesores y responder a un objetivo identificado por la propia institución escolar. La formación en centros, a pesar de las claras ventajas que tiene, tanto desde el punto de vista teórico como en opinión de los profesores que han participado en proyectos de este tipo, no ha terminado de generalizarse como modalidad formativa. A las razones de mayor esfuerzo, necesidad de consenso en el centro y falta de tradición, señaladas anteriormente, se une la dificultad que este proceso plantea a los asesores de formación. Ciertamente, es mucho más difícil sentarse a trabajar codo a codo con un grupo de docentes que organizar un buen curso de formación. Los asesores son personas que en la mayoría de los casos no han recibido a su vez formación para llevar a cabo una tarea de este tipo, sino que han sido reclutados por su conocimiento pedagógico o didáctico. Sin embargo, junto con la preparación sobre el contenido de la formación, es preciso contar con destrezas de asesoramiento. Y este punto nos lleva a la siguiente medida de desarrollo curricular que querríamos analizar.

Los servicios de apoyo externos a la escuela

Un proceso de reforma exige durante todo el período de implantación la puesta en marcha de servicios formados por expertos que puedan ayudar a los centros en

las nuevas tareas que se les piden, en este caso sobre el nuevo modelo de currículo. En la reforma española la red de apoyos externos a la escuela ha estado formada básicamente por las estructuras de formación permanente, los servicios psicopedagógicos y el servicio de inspección. Los dos primeros encargados de ayudar a los docentes a tomar las decisiones curriculares de la manera más adecuada, y el último en un doble papel difícil de compatibilizar que incluye tanto asesoramiento como control.

La primera de ideas clave que es preciso tener en cuenta para que esta ayuda a la puesta en práctica del currículo sea realmente eficaz es *la coordinación de todos estos apoyos para evitar solapamientos y lagunas*. Un paso básico en este objetivo es sectorizar los recursos haciendo coincidir las áreas de actuación. Ello permite analizar conjuntamente las demandas y necesidades de los centros de la zona, acordar las prioridades y distribuirse el trabajo de manera eficaz. Si bien es verdad que el apoyo de cada servicio tiene un carácter específico, hay muchos elementos comunes entre ellos, sobre todo en lo que se refiere a las intenciones profundas que subyacen al currículo y a los conocimientos relacionados con los procesos de elaboración de los proyectos curriculares. La localización física en un mismo espacio ayuda a conjuntar esta labor de equipo. Por lo que se refiere al servicio de inspección, su función principal es la supervisión y, si bien todas sus actuaciones en el centro deben estar presididas por la intención de orientar y ayudar al equipo docente, su papel en cuanto a un apoyo más constante y amplio debe consistir en dar la entrada a los restantes servicios a partir de los ámbitos de mejora que haya detectado. De hecho, aquellas administraciones que han establecido normativa a este respecto han comprobado una mejora notable en la utilidad de estos servicios (Coll y Martín, 1994).

El otro aspecto en el que es preciso hacer hincapié se refiere al enfoque general desde el que es necesario abordar el asesoramiento. Dado que la finalidad del currículum abierto es desarrollar la competencia docente a través de la toma de decisiones, el asesor debe tener claro que *no debe suplir la competencia de los docentes sino ampliarla*. El asesoramiento es un proceso de formación en el que una persona experta en determinados temas enseña a otros nuevos conocimientos. Pero no se trata de un experto que soluciona un problema que otros tienen, asumiendo toda la responsabilidad y manteniendo al margen a los docentes, sino de una interacción de carácter más simétrico y colaborativo en la que el docente va siendo cada vez capaz en mayor medida de asumir las nuevas tareas (Monereo y Solé, 1996). Como tal proceso de formación, lo dicho en el epígrafe anterior es lógicamente válido para esta reflexión. Y dado que se trata en cierto sentido de una situación de enseñanza y aprendizaje, las aportaciones de la concepción constructivista sirven también como principios orientadores del asesoramiento, aunque haya diferencias obviamente con una relación profesor-alumno. Desde este punto de vista, el propio proceso de asesoramiento puede analizarse con el profesorado como ejemplo de la aplicación de determinadas ideas del enfoque constructivista.

La política de materiales curriculares

Es bien sabido que el papel de los materiales didácticos en la definición del currículo es fundamental (Martín, 1996; Párcerisa, 1996). A pesar de optar por un modelo abierto, si las editoriales de libros de texto no adoptan una actitud de colaboración hacia este mismo objetivo, la realidad puede ser que los docentes se encuentren de hecho con un currículo totalmente definido que no exija tomar decisiones sino

ejecutarlas meramente, rompiendo con ello totalmente la meta perseguida con la reforma curricular. Por esta razón, hacer viable un nuevo currículo supone planificar también una política de materiales didácticos.

El Ministerio de Educación y Ciencia español organizó su política de materiales en torno a tres ámbitos de actuación. En primer lugar abrió *cauces de comunicación con las editoriales* de materiales didácticos con el fin de mantenerlas permanentemente informadas para que pudieran elaborar sus libros de acuerdo con la línea pedagógica de la reforma y con tiempo suficiente. A lo largo de estas relaciones, la posición más habitual de las editoriales, sobre todo de las más importantes dentro de este mercado del libro, fue de reticencia y desconfianza. En su opinión, el tipo de materiales que se proponían respondían a un profesor autónomo y reflexivo que ellos creían que no era el perfil del docente español. Con esta argumentación falaz se resistían a desempeñar el papel de hacer de los propios libros un instrumento formativo que fuera ayudando a los profesores a sentirse cada vez más competentes, ya que ello, lógicamente no favorecía sus intereses comerciales.

En segundo lugar se tomaron *medidas normativas*. En 1992, se publicó un Real Decreto en el que se regulaba la supervisión de los proyectos editoriales. La norma establecía un control sobre el proyecto de material y no sobre los libros propiamente dichos y en ella se reflejaban las principales innovaciones curriculares: los materiales debían ser de ciclo y no de curso; el proyecto debía hacer explícitos los principios que fundamentaban las decisiones para que así los profesores no actuaran como meros ejecutores sino que pudieran asumir o rechazar los materiales; debían trabajarse los tres tipos de contenido; debían recogerse los temas transversales; y debían incluirse actividades diversas que

permitieran trabajar con diferentes ritmos de aprendizaje. Este decreto no ha conseguido verdaderamente modificar en un sentido profundo el tipo de materiales que las editoriales han ido produciendo. En una gran parte de los casos los cambios han sido meramente formales -nueva terminología, nuevos formatos-, sin reflejar en la estructura del material una nueva manera de entender el aprendizaje y la enseñanza. Ha habido no obstante editoriales, normalmente más modestas desde el punto de vista comercial, que sí han apostado por formar parte con su trabajo de un proceso de innovación y que han colaborado con la administración entre otras cosas en el apoyo a la tercera de las líneas de su política de materiales: la elaboración de materiales propios.

El apoyo a la elaboración de *materiales curriculares innovadores* ha sido otra de las principales vías que el Ministerio de Educación y Ciencia utilizó para favorecer el nuevo currículo. Dado que los materiales que siguen la concepción de la enseñanza y el aprendizaje expuesta no suelen ser especialmente solicitados por el profesorado, y no resultan por tanto atractivos para las editoriales, la administración financió mediante convocatoria pública a determinados grupos de docentes para que pudieran diseñar este tipo de textos, y coeditó posteriormente los materiales elaborados con editoriales que se interesaron por su publicación. De esta manera, al asumir el Ministerio una parte muy importante del coste de la edición, algunas editoriales se atrevieron a invertir en materiales que tenían un mayor riesgo comercial. Con ello se conseguía que estos textos salieran de la marginalidad de los circuitos de "iniciados" en los que habitualmente se mueven los proyectos innovadores y estuvieran accesibles para todo el profesorado.

Estas y otras medidas son imprescindibles si se quiere evitar el riesgo de seguir con un currículo cerrado, en este caso por

las editoriales de materiales didácticos. No se trata pues de pedir a los maestros que trabajen sin textos, sino de hacer del propio libro o material un instrumento de formación para los docentes, un recurso que, dándole ideas y evitándole trabajo, no supla su tarea profesional como responsable de planificar, desarrollar y evaluar el currículo de sus alumnos.

La evaluación del currículum

Finalmente, un proceso de descentralización y de mayor autonomía curricular tiene necesariamente que venir acompañado de otras medidas que equilibren el aumento de la responsabilidad en la toma de decisiones con un mayor control del sistema. Entre estas medidas destacan por su especial importancia las tres siguientes: un refuerzo de la dirección que asegure una adecuada vertebración de los centros en las nuevas decisiones; un aumento en la participación de la comunidad educativa que garantice una gestión democrática de los proyectos de los centros; y la puesta en marcha de mecanismos de evaluación que nos permitan conocer la forma en que realmente se están concretando las intenciones educativas deseadas.

De entre ellas la que mayor relación tiene directamente con el currículum es sin duda la evaluación, ya que a través de ella debería recogerse la información necesaria para completar el círculo entre las fases de diseño y de desarrollo. El modelo curricular que ha venido exponiéndose a lo largo de este artículo supone revisar periódicamente las repercusiones que el currículum diseñado está teniendo en la práctica de los docentes, y en el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos. La modificación y actualización del currículum no puede ni debe esperar a los ritmos propios de las reformas generales de los sistemas educativos. La estructura de un sistema tiene lógicamente una voluntad de

continuidad mucho mayor que la de los objetivos y contenidos curriculares. Manteniendo incluso la concepción curricular, la concreción específica de objetivos y contenidos necesita una revisión mucho más frecuente para evitar el desfase que habitualmente se produce entre los cambios sociales y los cambios educativos. Por otra parte, la evaluación del currículum que toma forma en los centros y en las aulas es imprescindible para comprender qué otras medidas de desarrollo curricular pueden ser necesarias para hacer viable las potencialidades encerradas en el cambio curricular (Marchesi y Martín, 1998).

En el caso de la reforma española se creó el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) como institución encargada de llevar a cabo la evaluación del sistema en el nivel estatal. Este instituto, cogestionado por el conjunto de las administraciones educativas con transferencias, tendría la responsabilidad de llevar a cabo estudios que permitan conocer la marcha de la reforma en general y, dentro de ello, del currículum recogido en las enseñanzas mínimas. Hasta este momento el INCE ha llevado a cabo dos grandes evaluaciones: la de la Educación Primaria y la de la Educación Secundaria Obligatoria (INCE, 1997, 1998). La puesta en marcha de estas evaluaciones muestra todavía diversas dificultades, tanto por los problemas técnicos que un trabajo de este tipo implica, como por la falta de tradición y por el excesivo peso que aún tienen en ocasiones los aspectos políticos. Sin embargo, la información que este tipo de estudios puede ofrecer es imprescindible para un sistema curricular descentralizado y abierto.

No obstante, existen dos insuficiencias importantes en la puesta en marcha de este nivel de evaluación estatal. El primero es que no se cuenta con una institución que, una vez identificadas las modificaciones necesarias, pueda técnicamente llevarlas a cabo. En la mayor parte de los países

que han optado por un currículum abierto existe esta doble estructura -evaluación, diseño curricular- que desde funciones distintas lleva a cabo una labor necesariamente complementaria. La revisión de las enseñanzas mínimas comunes a todo el estado queda pues en un vacío de responsabilidad en este momento.

El segundo problema se refiere a la falta de marco legislativo para compensar las desigualdades que la evaluación de los aprendizajes curriculares de los alumnos y alumnas pueda poner de manifiesto. En efecto, el proceso de transferencia de las competencias curriculares no ha terminado de planificarse desde el punto de vista de la compensación interterritorial. Las evaluaciones a las que nos hemos referido anteriormente han revelado "de hecho" importantes diferencias entre las distintas comunidades autónomas, y no están previstos los mecanismos que permitan intervenir desde el gobierno central para reequilibrar lo que de hecho se está convirtiendo en desigualdades entre el alumnado.

Por lo que se refiere a la evaluación del currículum en cada centro, el panorama muestra igualmente importantes lagunas. La normativa sobre la elaboración de los proyectos curriculares prevé que en él se establezcan los procesos de los que va a dotarse el centro para evaluar su currículum en la práctica. Sin embargo, la mayor parte de los centros no han avanzado en este ámbito. La evaluación interna de los centros tiene muy poca tradición en el sistema educativo español. Por lo que se refiere a la externa, el gobierno socialista publicó una orden ministerial que preveía evaluar a todos los centros cada cuatro años mediante un modelo que combinaba agentes externos e internos, pero el cambio político abortó la propuesta. En este momento, el Ministerio de Educación y Cultura apuesta por un modelo de evaluación de la calidad total, que lleva a ca-

bo en un número muy reducido de centros. La evaluación del currículum, realizada de una manera sistemática y rigurosa, es por lo tanto una asignatura pendiente en la reforma española.

La reflexión acerca de las medidas de desarrollo curricular pone de manifiesto, en nuestra opinión, errores o lagunas en algunas de las decisiones que debieran haberse tomado para hacer viable las intenciones curriculares, pero ilustra también como, incluso cuando sí se adoptaron por parte de la Administración, otra serie de factores actuaron negativamente. La imagen que este análisis refleja es, pues, la de un complejo mosaico en el que confluyen una gran cantidad de elementos que deben conjugarse armónicamente. Conseguir esto no es, sin duda, fácil. El caso de la reforma curricular española, como el de otras, pone de manifiesto aciertos y errores. Creemos que en el equilibrio entre estos dos polos, se ha avanzado más que retrocedido y estamos convencidos de que se puede seguir avanzando si se actúa sobre todo desde las medidas de desarrollo curricular. La propuesta curricular sigue aún teniendo un enorme potencial innovador que no ha sido explotado y que no lo será si no se potencia desde los otros ámbitos educativos analizados.

REFERENCIAS

- COLL, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia. Nueva edición, 1991. Barcelona: Paidós.
- COLL, C. (1996). "Constructivismo y educación: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica". *Anuario de Psicología*, 69, 153-178
- COLL, C.; DARDER, P. y PILACH, J. (1991). "Proyecto educativo y concreción del currículum en el marco de la reforma". En P. DARDER y otros, *Grupo clase y proyecto educativo de centro*. Barcelona: ICE-Horsori.

- COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B. y VALLS, E. (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- COLL, C. y MARTÍN, E. (1994). "Aprendiendo de la experiencia". *Cuadernos de Pedagogía*, 223, 8-15.
- COLL, C. y MARTÍN, E. (1997). Constructivismo, innovación didáctica y aprendizaje en las aulas. Apuntes para una valoración. *Signos*, 22, 14-23.
- ELLIOT, J. (1998). *The curriculum experiment*. Buckingham: Open University Press.
- ESCUADERO, J.M. (1994). "El desarrollo del currículum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario". *Revista de Educación*, 304, 113-145.
- FULLAN, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Casell.
- FULLAN, N. y HARGREAVES, A. (1996). *What's Worth Fighting for in Your School*. Buckingham: Open University Press.
- GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers work and Culture in the Postmodern Age*. London: Casell. (Trad. Cast.: *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.
- HARGREAVES, A. y EVANS, R. (1997). *Beyond educational reform. Bringing teachers back in*. Buckingham: Open University Press.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN. (1997). *Evaluación de la Educación primaria*. MEC-INCE.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN. (1998). *Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria*. MEC-INCE.
- KIRK, G. (1986). *The Core curriculum*. Londres: Hodder and Stoughton. (Trad. cast. *El currículum básico*. Barcelona: Paidós-MEC, 1989)
- LAWTON, D. (1996). *Beyond the National curriculum*. Londres: Hodder and Stoughton.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Educación.
- MARTÍN, E. (Coord.) (1996). *Materials didactics i curriculares*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- MARTÍN, E. (1994). Nuevos tiempos, nuevos aprendizajes. *Infancia y Sociedad*, 25,26, 47-63.
- MARTÍN, E.Y MAURI, T. (Coords.) (1997). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE- Horsori.
- MONEREO, C. y SOLI, I. (Coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- OCDE. (1989). *Schools and Quality. An International Report*. París: OCDE. Trad. Cast.: *Escuelas y Calidad de la Enseñanza. Informe Internacional*. Barcelona: Paidós-MEC, 1991
- PARCERISA, A. (1996). *Materiales curriculares. Criterios para elaborar, seleccionar y utilizar libros de texto y otros materiales curriculares*. Barcelona: Graó.
- STENHOUSE, L. (1981). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann. Trad. cast: *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.