

OPINIONES, DEBATES Y CONTROVERSIAS

Las prácticas de enseñanza del profesor universitario, una herramienta efectiva para el éxito pedagógico

Teaching practices, an effective tool for pedagogic success

Jhon Jairo Bejarano-Roncancio MSc, PhD (c)¹ • Fabiola Becerra-Bulla MSc¹ • Diana Patricia Escobar-Gutiérrez MSc^{2,3,4}

Recibido: 18/04/2013 / Aceptado: 19/07/2013

¹ Departamento de Nutrición Humana. Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

² Ingeniería de Sistemas, Facultad Universidad Abierta y a Distancia. Bogotá, Colombia.

³ Fundación Universitaria San Martín. Bogotá, Colombia.

⁴ Instrumentación Quirúrgica, Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá, Colombia.

Correspondencia: jjbejaranor@unal.edu.co

| Resumen |

Este escrito tiene la intención de abordar las prácticas de enseñanza en el contexto de la formación en la educación superior, partiendo de la definición de didáctica como las diversas estrategias que tiene el docente para enseñar, siguiendo una ruta narrativa y argumentativa sobre su fundamentación para luego explorar la dimensión de esta disciplina en el aula y en las formas de enseñanza que desarrollan los maestros en su práctica. Los hallazgos principales dentro de las prácticas de enseñanza permiten valorar referentes como la selección de contenidos, las estrategias de comunicación, los recursos, el desarrollo metodológico y la relación profesor estudiante; esto en términos de saberes, creencias, preconcepciones, desde los cuales el docente estructura y dirige la práctica educativa. En este sentido, la didáctica desempeña un rol primordial, ya que indica las formas para llevar a cabo el proceso de enseñanza.

Por otra parte, la configuración didáctica puede realizarse desde un discurso general, pero debe especializarse al interior de cada disciplina. Le corresponde a cada docente convertirse en investigador de sus propias prácticas de enseñanza, no sólo para validarlas o reevaluarlas, sino para aportar en la reflexión que converja hacia la construcción del conocimiento.

Palabras clave: educación, metodología, enseñanza, estrategias, docentes (DeCS).

Bejarano-Roncancio JJ, Becerra-Bulla F, Escobar-Gutiérrez DP. Las prácticas de enseñanza del profesor universitario, una herramienta efectiva para el éxito pedagógico. Rev. Fac. Med. 2013; 61: 315-320.

Summary

This paper aboards the teaching practices in the context of training in higher education, from the definition of didactics as the strategies the teacher has to teach, following narrative and argumentative routes about its grounds and then explore the dimensions of this discipline in the classroom and in the ways of teaching that teachers develop in their practices. The main findings in teaching practices allow valuate aspects concerning the content selection, communication strategies, resources, methodological development and teacher student relationship; this in terms of knowledge, beliefs, preconceptions, from which the teacher structure and conducts educational practice. In this way, didactics play a primary role, because it indicates the ways to carry out this process.

Moreover, the didactical configuration can be performed from a general speech, but must be specialized within each field. It is up to each teacher to become a researcher of its own teaching practices, to not only validate or evaluate them, but to contribute in the discussion that converges towards the construction of knowledge.

Key words: education, methodology, teaching, strategies, faculty (MeSH).

Bejarano-Roncancio JJ, Becerra-Bulla F, Escobar-Gutiérrez DP. Teaching practices, an effective tool for pedagogic success. Rev. Fac. Med. 2013; 61: 315-320.

Introducción

Desde finales del siglo pasado, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, “se planteó la necesidad de realizar cambios en los modelos de enseñanza en la educación superior, que deben centrarse en el estudiante y no en los contenidos y los conocimientos. Lo anterior exige, una renovación de los contenidos, métodos, prácticas que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración entre los diferentes actores involucrados en el proceso educativo. Es deseable contribuir desde la academia al desarrollo del sentido crítico y a la capacidad de buscar soluciones para los problemas de la sociedad y actuar de manera responsable en cada contexto” (1).

Por lo tanto, la finalidad de la universidad no es solo “transmitir” una serie de conocimientos sino formar profesionales y personas que sepan cómo resolver, de forma activa, problemas en la sociedad; análogamente la didáctica busca esta misión y la desarrolla en el aula. Por una parte, suple las necesidades de los estudiantes en cuanto a contenidos y los relaciona con una situación particular y, por otra, indica el camino que el docente debe seguir para lograr el proceso de formación del educando. Por eso se identifica a la actividad didáctica con las posibilidades, características y efectos del aprendizaje. Sin embargo, dentro del contexto educativo, esta le proporciona al docente diferentes herramientas en la construcción de la enseñanza, permitiéndole dirigir con eficiencia este proceso acompañado del aprendizaje; al tener un carácter funcional y normativo, la didáctica procura afinar las técnicas para alcanzar las metas educativas de los estudiantes. En general, al hablar de las prácticas de enseñanza se tiene la intención de inducir al docente, para asegurar el éxito pedagógico, en una reflexión sobre su propia práctica y la forma de concebir el ejercicio educativo en función del contexto, lo afectivo y las situaciones particulares que enfrenta en su práctica como profesional de la educación.

Aproximación conceptual

Se debe partir del hecho de que las prácticas de enseñanza son, en sí mismas, una práctica social. A este respecto Bourdieu afirmó que: “Están históricamente determinadas, esto es, insertas en un determinado contexto, se caracterizan por la incertidumbre, la vaguedad, en tanto están regidas por principios prácticos que no permanecen inmutables, sino que varían de acuerdo a la lógica de la situación, dada una perspectiva generalmente parcial” (2).

Al reconocer el carácter de social a las prácticas docentes es importante considerar que no se encuentran ajenas a los cambios que se producen en el contexto, de esta manera a lo largo del tiempo estas han variado y aún continúa su

reconfiguración. Sobre estas variaciones, se introduce el concepto de las Buenas Prácticas de Enseñanza (BPE), entendidas como aquellas que generan en los estudiantes aprendizajes profundos, vale decir, una influencia duradera e importante en la manera como el estudiante piensa, actúa y siente. Debe contribuir al desarrollo del sentido moral, es decir el aprendizaje de valores, estimular la reflexión y el sentido crítico. La buena enseñanza es una enseñanza comprometida social y culturalmente (3).

De ahí que la didáctica como término se deriva y “proviene del griego *didaktikós*, que significa *yo enseño*, literalmente *arte de enseñar*” (4). Siguiendo las connotaciones griegas, la actividad didáctica se refiere a la enseñanza, al que comunica determinadas nociones al alumno. El significado histórico parte del etimológico, teniendo en cuenta que si enseñar es mostrar los signos en los que se condensa y cifra la cultura, la lectura es la actividad didáctica esencial. Entonces, las prácticas de enseñanza son las destrezas que se tienen para enseñar bajo un método.

Dentro de las múltiples definiciones que diferentes autores han dado a la didáctica, conviene retomar dos que la describen detalladamente; por una parte, vista de manera general como “parte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas, conocimientos, en suma, a su metódica e integral formación” (5).

Por otra parte, vista como una “disciplina pedagógica que se ocupa de problemas que le son propios a ella como son: el pensamiento del profesor, teorías implícitas de los alumnos, estrategias de enseñanza, evaluación de los aprendizajes, la gestión institucional y la relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y prescripción didáctica” (6). Tomando como referencia estas dos conceptualizaciones, también se deben tener en cuenta las dimensiones que han acompañado a la didáctica a lo largo de su camino, como son el contenido, el método, la estrategia, la técnica y las actividades.

La estrategia didáctica se entiende como “el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje. (...) La estrategia debe estar fundamentada en un método” (7). Entonces, la interacción adecuada de las dimensiones llevan al éxito pedagógico.

De esta manera, “la enseñanza ya no se entiende como el esfuerzo por hacer aprender a alguien que se encuentra en la orilla de la ignorancia; se mira más bien como el desafío de llegar a ser capaz de diseñar ambientes y condiciones propicias para que los sujetos puedan aprender; se trata así de facilitar unos contextos, de modo que alguien que lo desea pueda aprender como resultado que él mismo realiza para tal fin” (8).

Este enfoque encauza a los maestros para que recapitulen algunos razonamientos frente a las prácticas y métodos utilizados en un contexto particular, dado que muchas variables externas o hasta inherentes al docente pueden llegar a modificar la esencia implícita de la educación. Lo anterior se explica dado que “la enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los estudiantes, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad” (8).

Hasta el momento los conceptos dados a la didáctica han sido variados, pero lo que se busca con ella es asegurar el desarrollo de las capacidades intelectuales del sujeto que aprende y prepararlo para participar de la ciencia y la cultura, ya que esta es necesaria para explicar el ser, el saber ser y el saber hacer, cumpliendo el compromiso con la enseñanza. De esta manera, es importante que todo docente trate de responderse preguntas fundamentales como: ¿Qué enseñamos? ¿Cómo enseñamos? ¿Qué debemos enseñar? ¿Qué debe ser y hacer la institución educativa? Estas son unas preguntas de gran responsabilidad, pues la universidad es una institución fundamental en la construcción de la sociedad. Al responder estas preguntas, que están claramente permeadas de valores y comprometidas con la ética, se logra el propósito que plantea la didáctica, que es el de superar la condición de profesores intuitivos e informadores por la de científicos, formadores y comprometidos en la calidad de los aprendizajes.

Así, el proceso de enseñanza es llevado a cabo por el docente a través de una serie de configuraciones didácticas, las cuales se refieren a “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (9). Las configuraciones didácticas, por tanto, estructuran el paso a paso a seguir para construir los conocimientos en el espacio académico; por consiguiente, se ocupan de los métodos, medios y procedimientos sobre los que se organiza la actividad docente educativa, es decir, las formas de trabajo propias de una acción docente o de unas prácticas de enseñanza.

Los actores en las prácticas de enseñanza

Dentro del estudio de la didáctica participan como actores el docente orientador y formador, y el estudiante. Es necesario recalcar la importancia de hacer diferencias frente a la participación de cada uno de ellos a partir del manejo del proceso de enseñanza, ya que de la interacción de este binomio depende lo consciente, permanente y real de este proceso. *Consciente* desde la responsabilidad de cada actor

frente al hecho educativo, *permanente* porque cada uno de ellos establece un vínculo de desarrollo progresivo a través del tiempo para enriquecer sus procesos cognitivos y la relación dialéctica con la información científica, y *real*, ya que a través de los dos anteriores puede transformar sus relaciones con el mundo, con la historia y la cultura. Todo ello, con un objetivo en común: llevar a cabo una formación integral donde se fomente el aprendizaje significativo para poder dar solución o enfrentar con decisión los problemas específicos de una sociedad.

A partir de estos argumentos, se puede considerar la didáctica como una herramienta para la construcción de la sociedad, ya que el empleo de unas prácticas de enseñanza acordes al individuo que está en proceso de formación permitirá mediar o enfrentarse a los problemas que se le presentarán en la academia o en la práctica laboral, y de esta forma consolidar las oportunidades para la toma de decisiones. Es bastante arriesgado descifrar esta postura en lo teórico, pero se debe tener en cuenta que si esta sinergia se ha fortalecido desde los principios de la didáctica y las prácticas de enseñanza de los maestros, el potencial de formación desde el pensamiento y la inteligencia del educando, reitera un avance importante en el desarrollo de habilidades cognitivas que se reflejan en sus competencias profesionales.

Las prácticas de enseñanza desde el análisis universitario

Según Pérez Gómez y Fenstermacher se reconocen tres modelos explicativos de las prácticas docentes:

La práctica docente como actividad técnica: desarrollada entre los años cuarenta y setenta. Se centraba en el rendimiento del alumno; la actividad docente era de tipo instrumental, se basaba en la aplicación de la teoría científica y se enmarcaba dentro de la racionalidad técnica.

La práctica docente como comprensión de significados: propia de los años setenta, en donde empieza a reconocerse la importancia de la mediación de los procesos mentales en el comportamiento del docente y de los alumnos, es decir el aprendizaje fue considerado como el resultado de la actividad mental. Podría estar centrada en el docente y en su mirada particular del proceso educativo, o en el alumno y en su aproximación al aprendizaje.

La práctica docente como espacio de intercambio sociocultural: basada en el modelo pedagógico ecológico de finales de la década de los años setentas. Aquí, la construcción de significados se dio de manera conjunta entre profesor y alumno. Algo importante de este modelo es que reconoció la incidencia del contexto físico y psicosocial en la actuación individual y grupal del docente y de los estudiantes (10).

En ese sentido, cada docente debe ser reflexivo sobre sus prácticas de enseñanza y, desde la planificación de su labor, el educador necesita utilizar una serie de recursos personales para lograr la formación del estudiante, porque la educación no es un mero proceso de transferir el conocimiento, sino que también lleva a cabo un proceso de formación humana. Dicha formación del pensamiento en el hombre no se debe desarrollar espontáneamente, ni parte solamente de una buena didáctica: se hace necesaria su ejecución bajo una plataforma científica y con un carácter sistémico. De esta manera, se podría articular al desarrollo de sus sentimientos, desde lo afectivo.

Conviene subrayar, en este enfoque, que es necesario contemplar la hechura de la política educativa en nuestro país desde la perspectiva de derecho constitucional, ya que es la ruta organizativa para que las instituciones tanto públicas como privadas, de orden superior, inicien su proceso de transformación para dar cumplimiento a las directrices del Estado en esta materia, sin olvidar también que las políticas internas de las instituciones (Proyecto Educativo Institucional-PEI) deben cumplir con esas premisas. Sin embargo, vale la pena analizar el contexto globalizado para diversificar el conocimiento, a partir de la transferencia de tecnologías y comunicaciones desde el enfoque pedagógico.

De otra parte, es pertinente abordar y acentuar con sentido crítico los cambios de la dinámica gerencial de la década de los noventa y comienzos del siglo XXI. En este contexto, diversas corrientes administrativas y estrategias de tipo organizacional han fortalecido el andamiaje de la empresa de servicios educativos, como se reconoce actualmente a cualquier institución que maneja recursos del conocimiento, lo cual implica que se deje a instancias primarias el manejo de la didáctica como simple ayuda o herramienta de apoyo logístico al interior del aula.

Desde esta crítica, es significativa la importancia que tienen algunos planteamientos sobre “el estudio de los procesos de enseñanza” en espacios como “el aula universitaria”, dado que constituye un “campo de preocupación y desafío para los interesados en el análisis de la institución universitaria, de la calidad de sus prácticas y de sus resultados, en términos tanto de formación como de producción del conocimiento” (7).

El sistema educativo y las prácticas de enseñanza

La didáctica es concebida como parte del currículo, ya que se debe tener en cuenta el cómo, el qué, el para qué, a quién y dónde enseñar, permitiéndole al docente manejar modelos prácticos y flexibles, en constante construcción, de acuerdo a las necesidades del entorno. Sin embargo, la docencia y sus prácticas de enseñanza, en nuestro contexto, han avanzado a paso lento. Desde la perspectiva de la gestión contemporánea, en donde los escenarios productivo-laboral, científico-tecnológico, cultural,

poblacional y el de los valores de las personas participan de los cambios en la estructura educativa, especialmente en donde la docencia tradicional eroga su función social hacia una dimensión de tipo comercial.

No podemos dejar de advertir que las estrategias administrativas de los centros universitarios afectan, de una u otra manera, las prácticas de enseñanza, y más cuando el interés se forja en la venta de servicios a colectividades sin el más mínimo temor de poner en riesgo las BPE en el aula. Se parte de estos antecedentes para concebir dos interrogantes: ¿El sistema educativo colombiano busca todavía el interés general de una colectividad a la que pertenece, aunque este interés pueda, en ocasiones, ir en contra de los objetivos curriculares de los programas académicos ofrecidos? O, ¿busca obtener una mayor calidad integral, soportado en los implícitos de las prácticas de enseñanza de sus maestros, en sus programas de formación profesional para poder mantener el nivel de gestión, comunicación y aprendizaje?

Difícilmente podríamos responder esta paradoja. No obstante, cada uno de los actores del sistema da un juicio defensor o en contra, a través de su alcance dentro del mismo y la experiencia acumulada. De cualquier modo, no se pueden negar las buenas intenciones en los planes nacionales de educación y el enfoque para entender la enseñanza; conviene observar y discutir la correlación del aprender a aprender o el ser estratégico para aprender como una actividad imprescindible en la cultura actual. Lo anterior, en vista de que es necesario procesar y enfrentarse a una gran cantidad de información y ahora a la globalización del conocimiento.

En tal sentido, es menester contar con instrumentos dinámicos y eficaces para acceder reflexiva y críticamente a fracciones cada vez mayores y diversas de datos. He aquí un detalle que merece atención: las estrategias de aprendizaje, la metacognición, la autorregulación y el cómo enseñar, son premisas que deben ser abordadas bajo enfoques que expliciten la enseñanza en sus diferentes frentes de análisis. Estas sencillas observaciones nos indican lo imperioso que es reconocer que “el docente tiene creencias e intuiciones sobre cómo hacer las cosas, que ha desarrollado en forma a veces consciente pero generalmente inconsciente.” (8). Estas últimas corresponderían a lo que algunos autores denominan Teorías Implícitas, o “el conjunto de conocimientos organizados que poseen un grado de uniformidad, que marcan pautas y directrices de la conducta” (8).

Lo dicho hasta ahora explica por qué es inevitable debatir que las universidades colombianas no tienen sistematizado un procedimiento para la formación de estudiantes, por lo tanto, es necesario encontrar una descripción de cómo se construye el conocimiento correspondiente a los núcleos temáticos del proyecto curricular, para posteriormente proponer algunos lineamientos tendientes a mejorar las prácticas de enseñanza universitarias.

Uno de los elementos que serviría de insumo inicial para identificar ese procedimiento de formación es el comportamiento retrospectivo de las calificaciones de los educandos durante su actividad educativa, que muestra, de alguna forma, los rasgos de la dinámica académica de las asignaturas planeadas desde el currículo. Esto permitiría evaluar las características mínimas de las prácticas de enseñanza de los educadores en la cotidianidad universitaria. Sin embargo, esta valoración sería subjetiva cuando se cuenta con una rotación alta de personal docente dentro de un sistema de contratación y vinculación poco incluyente, en algunas universidades, para cada una de las asignaturas que componen un plan de estudio. A partir de estas significaciones se construyen las configuraciones didácticas, las cuales son una expresión de las prácticas en la enseñanza universitaria, en las que confluyen no solo los contextos sino también las construcciones personales de los docentes.

Las configuraciones didácticas

Desde esta perspectiva, es necesario dar respuesta al siguiente interrogante: ¿cuál es la configuración didáctica propuesta por el docente para el desarrollo de su asignatura? Esta pregunta obliga a precisar que los maestros deben plantearse la necesidad de categorizar sus prácticas y buscar otras formas de enseñar, en las cuales el estudiante lleve a cabo un aprendizaje significativo, que sepa el por qué y para qué de los conocimientos adquiridos.

Aquí es pertinente hacer una digresión sobre las modalidades operativas de un buen número de docentes que interactúan en los diferentes centros universitarios nacionales. En este sentido, se contemplan aspectos como la disponibilidad horaria que tienen para su actividad pedagógica, ya que muchos de ellos son de tiempo parcial o catedráticos, autodidactas en su quehacer formador y, en algunos casos, por así decirlo, ignorantes de las técnicas didácticas. Por lo general, dichas características se manifiestan en los excesos de autoridad, el sarcasmo, el desmedido nivel de exigencias hacia los alumnos o, en sentido contrario, la excesiva permisividad, que no son más que un reflejo de la inseguridad del maestro en relación con su función educativa.

Desde esta mirada, se puede considerar que “los maestros deben plantearse la necesidad de buscar otras formas de enseñar, en las cuales el estudiante asuma un papel más activo y creativo, más autónomo. Como consecuencia, algunos maestros están explorando activamente formas de enseñanza que buscan dar al alumno la posibilidad de crear, de plantear sus propias preguntas: que fomentan el asombro e incitan al pensamiento y a la creatividad. Formas de enseñanza que plantean sistemas de trabajo escolar orientados a la práctica

de la discusión civilizada, del respeto de la diferencia, de la participación, como manera de formar para la práctica de la democracia en la sociedad civil. Formas de enseñanza en las cuales el maestro no da respuestas, sino que hace preguntas, y responde a los errores y a las preguntas de los alumnos con otras nuevas preguntas” (9).

A modo de cierre

En la actualidad no hay suficiente producción intelectual acerca de la enseñanza en la educación superior en nuestro país. En la mayoría de los textos se aborda la didáctica general en el aula, no se profundiza, ni se dirigen hacia una asignatura o núcleo del currículo en particular, ejercicio que se debe realizar en todas las carreras para que la información sea menos ecuménica y más distintiva. Dicho ejercicio permitiría, ante esta situación, realizar una propuesta de carácter didáctico al sistema de educación superior para cualquier caso de estudio, ampliando y fundamentando, aún más, la labor educativa.

Conocer el qué, el cómo y el para qué se enseña, le permitiría al docente una mayor capacidad de decisión para realizar, en forma planeada, su labor. En lo personal, el saber cómo orientar las prácticas de enseñanza ayudará a mejorar el quehacer propio en la práctica educativa, ya que conociendo los atributos y características esenciales de la actividad docente, se ampliarían las posibilidades para escoger los métodos o estilos de enseñanza más adecuados en educación superior; esto llevaría al educador a poseer una autonomía no conjetural frente a la escénica didáctica. Es importante reflexionar bajo la premisa de que el enseñar, desde la didáctica, no se debe entender como el seguir o cumplir rigurosamente un proceso, unas técnicas o unos pasos, ya que también el enseñar lleva consigo el desarrollo de las habilidades del pensamiento, solución de problemas y habilidad de transferencia metodológica en un acto de responsabilidad social.

Conflicto de interés

Ninguno declarado por los autores.

Financiación

Ninguna declarada por los autores.

Agradecimientos

Ninguno declarado por los autores.

Referencias

1. Unesco. Declaración Mundial sobre la Educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Octubre de 1988. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. Consultado: 2012 abril 10.
2. **Bordieu P.** Razones Prácticas sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama; 1997.
3. **Leymoníé J, Arzuaga M.** Las buenas prácticas de enseñanza en las carreras de comunicación social de Ausjal. Universidad Católica de Uruguay. 2008. Disponible en: <http://portales.puj.edu.co/ausjal-comunicacion/pdfsasusjal/practicas.pdf>. Consultado: 2012 abril 9.
4. **Comenio JA.** Didáctica magna. 8 Ed. México: Porrúa; 1998.
5. **Lucio R.** La pedagogía y la didáctica en el quehacer universitario. Revista Opciones Pedagógicas. 1992;20:7-21.
6. **Camilloni A, Davini MC, Edelstein G, Litwin E, SoutoM, Barco S.** Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós; 1996.
7. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. México: Itesm; 2002.
8. **Sacristán J, Pérez A.** Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata Ediciones: 1992.
9. **Litwin E.** Configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós; 1997.
10. **De Vicenzi A.** Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. Educación y Educadores, Universidad de la Sabana. 2009;12:87-101.
11. **Lucarelli E.** El asesor pedagógico en la universidad. Buenos Aires: Paidós; 1998.
12. **Forero F, Pardo A.** Mejorar la docencia universitaria. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; 1999.
13. **Gimeno J.** Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Madrid: Anaya editores; 1981.