

Isabel Cantón Mayo
Margarita Pino-Juste
[coords.]

Diseño y desarrollo del currículum

Alianza Editorial

Isabel Cantón Mayo es catedrática en la Universidad de León, Área de Didáctica y Organización Escolar.

Margarita Pino-Juste es profesora en la Universidad de Vigo, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte.

Diseño y desarrollo del currículum

Isabel Cantón Mayo
Margarita Pino-Juste
(coords.)

Diseño y desarrollo del currículum

Alianza Editorial

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaren, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la preceptiva autorización.

© Isabel Cantón Mayo y Margarita Pino-Juste, 2011

© Alianza Editorial, S. A., Madrid, 2011

Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15; 28027 Madrid; telef. 91 393 88 88

www.alianzaeditorial.es

ISBN: 978-84-206-6398-2

Depósito legal: M. 39.732-2011

Fotocomposición e impresión efca, s. a.

Parque Industrial «Las Monjas»

28850 Torrejón de Ardoz (Madrid)

Printed in Spain

SI QUIERE RECIBIR INFORMACIÓN PERIÓDICA SOBRE LAS NOVEDADES DE ALIANZA EDITORIAL

ENVÍE UN CORREO ELECTRÓNICO A LA DIRECCIÓN:

alianzaeditorial@anaya.es

Índice

Relación de autores	9
Introducción	11
1. ¿Qué son la didáctica y la teoría del currículum?, José Tejada Fernández	14
1. La conceptualización de la didáctica: aproximación etimológico-definicional.....	14
2. El proceso de enseñanza-aprendizaje como objeto de la didáctica	16
2.1 La enseñanza.....	17
2.2 El aprendizaje.....	21
2.3 La instrucción.....	23
2.4 La formación.....	24
3. La didáctica como tecnología y práctica.....	26
4. Didáctica y teoría del currículum.....	28
Bibliografía.....	33
2. El educador competente, Julia María Crespo Comesaña	34
1. El uso del término «competencia».....	34
2. Qué es una competencia.....	35
3. Relación entre las competencias del docente y las del educando.....	36
4. Campos competenciales del docente	37
4.1 La comunicación.....	38
4.2 La regulación de espacios de aprendizaje en contextos de diversidad. La formación ciudadana.....	40
4.3 La observación en el aula.....	42
4.4 El compromiso con la formación permanente.....	43
4.5 El diseño y gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	44
4.6 El conocimiento sobre la organización de los centros educativos.....	45
Bibliografía.....	46
3. Teorías y modelos curriculares, Reyes Hernández Castilla y F. Javier Murillo Torrecilla	47
1. Currículum y teorías curriculares.....	47

2.	Currículum, teoría y práctica.....	50
3.	Teorías paradigmáticas del currículum.....	52
3.1	Teorías positivas o técnicas.....	52
3.2	Teorías interpretativas.....	53
3.3	Teorías socio-críticas.....	53
3.4	Teoría curricular posmodernista.....	54
4.	Orientaciones teóricas del currículum.....	55
4.1	Teorías orientadas a la estructura.....	56
4.2	Teorías orientadas a los valores.....	57
4.3	Teorías orientadas al contenido.....	58
4.4	Teorías orientadas al conocimiento.....	58
4.5	Teorías orientadas a la sociedad.....	59
4.6	Teorías orientadas al proceso.....	59
5.	Apunte final.....	60
	Bibliografía.....	61
4.	El diseño curricular: componentes y modelos, Ramón Pérez Pérez.....	63
1.	Introducción.....	63
2.	Sobre el concepto de diseño curricular.....	64
3.	Justificación del diseño curricular, su estructura y funcionalidad.....	65
3.1	Por qué hay que diseñar el currículum.....	66
3.2	Estructura del currículum.....	67
3.3	Funcionalidad del diseño curricular.....	68
3.3.1	Construir una teoría de la educación, del aprendizaje y de la enseñanza.....	69
3.3.2	Justificación del para qué enseñar o del porqué aprender.....	70
3.3.3	El diseño del currículum como concreción de tomas de decisión.....	71
3.3.4	Contexto, evaluación y mejora del diseño del currículum.....	72
4.	Modelos del currículum o cómo el diseño curricular modela la práctica educativa.....	73
5.	Principales modelos de currículum. Aproximación a una taxonomía.....	76
6.	Conclusiones.....	80
	Bibliografía.....	80
5.	Del currículum prescriptivo al currículum del aula, Roberto Baelo Álvarez, Ana Rosa Arias Gago y Victorino Madrid Rubio.....	82
1.	Niveles de concreción curricular.....	82
2.	La programación didáctica como instrumento de trabajo en el aula.....	85
3.	Elaboración de unidades didácticas.....	87
3.1	¿Qué es una unidad didáctica?.....	87
3.2	Elementos de la unidad didáctica.....	88

3.2.1	Identificación/justificación.....	89
3.2.2	Contextualización.....	89
3.2.3	Competencias básicas.....	89
3.2.4	Objetivos didácticos.....	93
3.2.5	Contenidos.....	94
3.2.6	Metodología.....	97
3.2.7	Actividades.....	98
3.2.8	Recursos.....	99
3.2.9	Evaluación.....	99
	Bibliografía.....	101

Relación de autores

Catalina M. Alonso García

UNDED

Manuel Area Moreira

Universidad de La Laguna

Ana Rosa Arias Gago

Universidad de León

Antonio Bautista García-Vera

Universidad Complutense de Madrid

Roberto Baelo Álvarez

Universidad de León

Isabel Cantón Mayo

Universidad de León

Julia María Crespo Comesaña

Universidad de Santiago de Compostela

Ma. Teresa Domínguez Pérez

Universidad de Vigo

J. Ricargo Gago Conde

Profesor de Secundaria

Domingo J. Gallego Gil

UNED

Reyes Hernández Castilla

Universidad Autónoma de Madrid

Victorino Madrid Rubio

Universidad de León

Elena Martín Monje

UNED

F. Javier Murillo Torrecilla

Universidad Autónoma de Madrid

Ramón Pérez Pérez

Universidad de Oviedo

Margarita Pino-Juste

Universidad de Vigo

Beatriz Rodríguez López

UNED

Primitivo Sánchez Delgado

Universidad Complutense de Madrid

Ma. Luisa Sanchiz Ruiz

Universitat Jaume I de Castellón

José Tejada Fernández

Universidad Autónoma de Barcelona

José Luis Vázquez Fernández

Director del CRA El Burgo Ranero, León

Introducción

La palabra «currículum» tiene que ver con la latina *carrera* y puede referirse a dos ámbitos: la carrera de la vida a los contenidos o materias de una carrera de estudios. Realmente para Kliebard el devenir del currículum es el de la historia social. El primero en utilizar la palabra currículum fue Bobbit, en 1918, referido al curso o cuerpo de cursos de una institución educativa. En la actualidad el currículum, sintetizando propuestas legislativas y técnicas, se refiere al conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, metodología y evaluación que los profesores planifican, desarrollan y evalúan en los centros educativos. Desde la LOGSE (1990), el currículum responde a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?, abarcando las respuestas a estas preguntas los conceptos señalados antes. Por su parte, la LOE (2006), en su artículo 6, define el currículum como «el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación». Existe un acuerdo genérico entre ambas con la incorporación de las competencias en la última de las leyes educativas.

Términos cercanos son el «diseño curricular» y la «teoría curricular». Diseño, viene de la palabra latina *designo*, dibujar. Está vinculado a la planificación, a la forma de una cosa u objeto, a la visión espacial del mismo. Tiene dos acepciones que nos sirven a los educadores: como proceso (planificación de la enseñanza) y como producto (materialización de la idea previa o proyección). El currículo entonces es el diseño que permite planificar las actividades académicas con anticipación de los objetivos previstos en la educación. El diseño curricular es la planificación de este proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el puente entre la teoría y la práctica, entre la realidad diaria de cada ciudadano y el mundo de la escuela de docentes y discentes. Esta planificación conlleva una serie de fases o tareas que se explicitan en los elementos prescriptivos del currículum y debe llevar parejo un proceso de reflexión basado en el conocimiento y la acción.

Ello implica el dominio por parte de los docentes de determinados contenidos teóricos que permitan la toma de decisiones fundamentada durante la elaboración de proyectos y programas.

El currículum, entendido como previsión estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje, debe implementarse de forma innovadora para que facilite la resolución de problemas de la realidad de modo reflexivo, crítico y creativo. El currículum no es aséptico o

neutro, sino que está teñido de influencias culturales, políticas, sociales, históricas y hasta personales. Su función es conseguir en los educandos la adopción de una cultura compartida en el proceso de escolarización de cada país con sus niveles, tradiciones y costumbres.

La finalidad de este texto es ofrecer unos contenidos organizados y estructurados de forma didáctica que permitan el dominio y la consolidación de conceptos básicos sobre el currículum y el diseño curricular desde dos perspectivas: una teórica que permita la fundamentación y justificación de las acciones docentes, y otra práctica que haga posible descubrir las reglas básicas de la programación didáctica.

De ahí que consideremos que el texto puede ser muy útil para los docentes de cualquier nivel educativo que se estén formando, pero también para el profesor en ejercicio que pretenda actualizarse o revisar sus técnicas de programación didáctica.

El libro se estructura en trece capítulos donde se trabajan todos los elementos prescriptivos del currículum desde una perspectiva teórica y, además, en la parte práctica, se ofrecen cuatro unidades didácticas programadas desde diferentes modelos y aplicando diferentes métodos didácticos con el fin de que sirvan de guía y ayuda al profesorado de todos los niveles educativos.

El capítulo 1 se centra en la conceptualización de la didáctica a través del estudio de las definiciones ofrecidas por diferentes autores ya que, como término polisémico, goza de diversos significados que varían con el devenir de los tiempos y los contextos. También se estudian términos relacionados como: enseñanza, aprendizaje, instrucción, formación intelectual, etc.

El capítulo 2 se dedica a detallar algunas de las competencias más importantes de un docente como son: la comunicación, la regulación de los espacios de aprendizaje, la formación ciudadana, la observación en el aula, el compromiso con la formación permanente, el diseño y gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la organización de los centros educativos.

El capítulo 3, titulado «Teorías y modelos curriculares», intenta resumir las teorías que nos ayudan a dar respuesta a las nuevas realidades científicas de cómo se organizan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El capítulo 4, sobre el diseño curricular, analiza y justifica este concepto y determina su estructura y funcionalidad. Además, se describe cómo el diseño curricular modela la práctica educativa y se explicitan los principales modelos de currículum.

El capítulo 5 se centra en los niveles de concreción curricular, explica el concepto de unidad didáctica y sus elementos curriculares, al tiempo que señala en cada uno de ellos la legislación específica en diferentes comunidades autónomas.

El capítulo 6 realiza una aproximación a los diferentes currículum de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, detallando las características de cada etapa educativa, los objetivos y contenidos, la metodología y la evaluación.

A partir del capítulo 7 se detallan aspectos concretos en el diseño de cada elemento curricular. Así, el capítulo 7 estudia las competencias y objetivos; el capítulo 8, los contenidos; el capítulo 9, la metodología; los capítulos 10 y 11 se dedican a los recursos, y el 12, a evaluación.

Se ha decidido incluir dos capítulos sobre recursos dada la importancia de esta temática y la escasez de textos que resuman las principales características de este elemento curricular. Por ello, en el tema 10 se estudian medios y recursos didácticos como el cartel, el póster y el mural, la imagen analógica y digital, el fotolenguaje, el vídeo, la prensa, la radio o el cine y la televisión, mientras que en el 11 se trabajan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso o material didáctico, enmarcando algunos principios educativos para la enseñanza con TIC y sugiriendo tipos de actividades.

Por último, en el capítulo 13 se explicitan cuatro ejemplos de unidades didácticas de diferentes ámbitos: Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Escuela Oficial de Idiomas.

Consideramos que este libro permite a los futuros docentes de cualquier nivel educativo disponer de un manual básico para planificar sus programaciones didácticas, ya que ofrece, de forma sencilla y práctica, una base epistemológica, pero también práctica o técnica, sobre el diseño curricular y sobre cada uno de los elementos del currículum.

Isabel Cantón Mayo
Margarita Pino-Juste

1. ¿Qué son la didáctica y la teoría del currículum?

José Tejada Fernández

1. La conceptualización de la didáctica: aproximación etimológico-definicional

No es fácil realizar la conceptualización de la didáctica, cuando una somera revisión de la literatura más representativa al respecto, además de manifestar los continuos esfuerzos dedicados a esta tarea, indica que este término no es unívoco, sino que goza de una rica polisemia, que incluso varía con el devenir de los tiempos y los contextos.

Varias explicaciones podrían atribuirse al anterior aserto. En primer lugar, el hecho de que estemos ante una ciencia, como tal, relativamente joven. Esto conlleva, en comparación con las que cuentan con cierta tradición, un menor grado de precisión y homogeneidad en su estructura conceptual, por no poder contar con un periodo de consolidación a través del cual los conceptos se van depurando, y que permita un consenso más evidenciable, por tanto, entre los teóricos.

Por otra parte, también es importante destacar que en cada una de sus definiciones existen unos supuestos previos o unos niveles de abstracción distintos con los que cada autor opera. Esta diferenciación inicial, que implica distintos parámetros de referencia, provoca que el resultado conceptual, obviamente, sea diferente.

Además, en las mismas definiciones sobre didáctica se incluyen otros conceptos — enseñanza, aprendizaje, instrucción, formación intelectual, medios, etc.— que por sí mismos también resultan la mayoría de las veces ambiguos o incluyen en su seno dificultades semánticas.

Sea como fuere, al margen de la problemática particular del concepto, lo que nos interesa en este momento es tomar postura en torno a lo que hoy día se entiende por «didáctica», requisito imprescindible para avanzar en nuestro cometido.

En primer lugar, el análisis etimológico del término didáctica pretende mostrar la evolución conceptual habida sobre el particular. Concretamente podría decirse que es el primer paso para conocer el sentido originario del mismo y verificar cómo dicho sentido se ha ido modificando y abriendo a toda una riqueza semántica, para llegar a la actualidad donde tanto la denotación como la connotación de didáctica prácticamente no coinciden en nada con sus orígenes. Pero tampoco la didáctica hoy tiene que ser fiel a sus orígenes, ni ésta en nuestra pretensión.

Volviendo a los orígenes, podemos verificar que la raíz «da» (*deade, edaen, dedaeka, daemon*) se asocia a significados como: enseñar, estar instruido, aprender, conocer, docto, sabio, instruido. *Didaskein*, de donde suele hacerse derivar el término didáctica, lleva asociado el reduplicativo «di», cuyo significado tiene que ver con la enseñanza y la instrucción.

A continuación presentamos otros tantos términos de esta familia léxica.

Didask (mostrar) y *theaon* (contemplar).

Didaktikos: perteneciente a la enseñanza.

Didaktike: enseñar, en relación con los saberes que pueden y deben enseñarse.

Didasko: enseñar.

Didaxis: acción mostrativa efectiva, lección, docencia (sentido más activo).

Didaskalos: maestro.

Didaskalia: tiene la doble acepción de teatro y enseñanza (conjunto de anotaciones que explicaban las lides trágicas o cómicas de las fiestas dionisíacas y leneas. En Roma adquiere el carácter de auténtico guion teatral).

A partir de estas etimologías, *grosso modo* se observa que la didáctica tiene que ver con la enseñanza. Por tanto, una primera aproximación definitoria de didáctica permitiría considerarla como «lo relativo a la enseñanza».

En síntesis, se puede afirmar, después de este breve repaso etimológico, que la didáctica *se refiere a la enseñanza*. De ello se desprende que la «enseñanza» es el elemento constitutivo del contenido conceptual de la didáctica. Nos enfrentamos, así, a un nuevo problema conceptual a raíz de dicho término, dada su ambigüedad y polisemia. Conscientemente se margina otro problema adicional de capital importancia, cual es si verdaderamente hoy día puede concebirse la enseñanza como el objeto de la didáctica o, por el contrario, existen otros elementos en el fenómeno didáctico además de la enseñanza.

Aplazamos momentáneamente esta problemática, que será abordada con detenimiento cuando analicemos el objeto de la didáctica, y continuamos buscando luz en las definiciones

aportadas por los tratadistas del tema, ya que la definición basada en el análisis etimológico es insuficiente para nuestro propósito en este apartado sobre lo que entendemos por didáctica.

Por su parte, el análisis de las definiciones de los autores —tanto españoles como extranjeros— más significativos en esta área de conocimiento nos permite realizar un acercamiento conceptual, puesto que con ello podemos concretar los elementos esenciales.

No obstante, esta vía conlleva un problema adicional, que no podemos dejar de advertir, a la hora de aunar concepciones: la descontextualización de dichas definiciones. Es decir, al analizar semánticamente cada definición y compararla con las demás se obvia que cada una de ellas proviene de paradigmas de interpretación o niveles de abstracción distintos, por lo que la terminología varía tanto cualitativa como cuantitativamente. Detrás de cada definición, hay, pues, una línea de trabajo.

En un trabajo anterior, Tejada (2005), realizamos un análisis de contenido de más de cuarenta definiciones — y a él nos remitimos— para fijar con precisión las coincidencias entre los aspectos categorizados. De las definiciones analizadas se desprende una serie de consecuencias que nos ofrecen la evolución del concepto, su campo semántico, su caracterización científica, sus finalidades, así como su imbricación con respecto a la pedagogía.

Una síntesis de estas definiciones nos indica que:

1. La didáctica desde el punto de vista de su *contenido (definiens)* se ocupa y preocupa de la enseñanza, del aprendizaje, de la instrucción, de la formación intelectual, de la comunicación de conocimientos, de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. La didáctica es una ciencia, técnica, arte, teoría, norma, tecnología, por lo que se refiere a su *estatuto epistemológico* o circunscripción lógica.
3. Desde su *delimitación disciplinar* es considerada parte de la pedagogía, es una disciplina pedagógica, ciencia auxiliar de la pedagogía.
4. La *finalidad* de la didáctica es la formación, la instrucción, la instrucción formativa, el desarrollo de facultades, la creación de cultura, etc.

2. El proceso de enseñanza-aprendizaje como objeto de la didáctica

Como acabamos de ver, la aproximación al concepto de didáctica a través de las definiciones de los distintos autores nos indica una diferencia desde el punto de vista de su contenido respecto a otros tratamientos pedagógicos que viene especificada por otros tantos términos primitivos como **son enseñanza, aprendizaje, instrucción, formación intelectual**, etc.

Para ello, pues, se torna necesario que profundicemos en los términos aludidos, puesto

que en sí mismos se nos muestran, igualmente, polisémicos, al margen de que desde una perspectiva histórica también su importancia y concepción hayan evolucionado.

2.1. La enseñanza

Es éste un término, sin duda, polisémico y uno de los más ambiguos en el campo de la ciencia pedagógica. Si atendemos a su etimología, procede el latín *in-signare* que viene a significar «poner en signo», «mostrar», «señalar». Históricamente ha sido el primer significado de la didáctica y muchos tratadistas han coincidido en que es el término clave de la misma, centrando en ella su objeto de estudio (Mattos, Titone, Nerici, etc.).

Desde un punto de vista conceptual, se ha venido definiendo el enseñar como codificación y transmisión de informaciones, donde lo importante ha sido

La búsqueda de los medios más adecuados de transmisión de cultura dejando de lado otras variables del fenómeno didáctico, como si éstas se dieran como lógica consecuencia de una adecuada acción de enseñanza.

Ferrández, 1986:83-84

Este planteamiento de la enseñanza, que ha tenido su peso o influencia a lo largo de la historia de la didáctica, donde predomina el carácter transmisivo, resalta el protagonismo del docente sobre el discente, que, por tanto, se convierte en mero receptor de los contenidos, y reduce el acto didáctico al papel de transmisión de conocimientos o información.

Sin embargo, no todos los autores coinciden actualmente con esta delimitación de la enseñanza. Varias razones explicarían esta afirmación. De una parte, porque se entiende que «enseñar» desde su ámbito semántico («dar signo», «mostrar», etc.) desborda el ámbito específico de lo didáctico. Por otra, por todo lo contrario; es decir, por entender que el concepto de enseñanza no cubre todo el ámbito de lo didáctico, que incluiría no sólo la actividad docente, sino también la discente.

Este planteamiento transmisivo es monopolar, puesto que prescinde de otro polo fundamental en didáctica cuál es el aprendizaje. No quiere decir esto que existan exclusivamente dos polos tan restrictivamente entendidos como enseñanza y aprendizaje.

También es cierto que la enseñanza, como transmisión, en el amplio sentido de la palabra,

Existe y aparece en multitud de fenómenos del hombre en sociedad, donde se dan continuas mostraciones que llegan a nuestro campo perceptivo y las interiorizamos de alguna forma de acuerdo a los parámetros personales de interpretación. Así entendida la enseñanza, el campo de la didáctica sería inconmensurable y encontrar su punto definitorio supondría un intento asintótico.

Además, en tal dirección, la enseñanza no pertenece en exclusiva al campo didáctico, al margen de que una escuela receptiva —libresca y memorística— no es la más adecuada para responder a las exigencias modernas de nuestra sociedad dejando a un lado las dificultades que conlleva el materialismo didáctico, consecuencia primera de dicho planteamiento.

Por tanto, es necesario acotar el contenido de la enseñanza en el ámbito de la didáctica contemporánea, de manera que sea rescatado de su ambigüedad y podamos operar con él a lo largo de nuestro trabajo.

En primer lugar, podríamos detenernos en el contexto más amplio del «enseñar», ya aludido, esto es, el acto didáctico¹. Varios son los modelos que explican tanto descriptiva como fenomenológicamente el acto didáctico. Por su interés y significación en este momento de desarrollo del trabajo seguiremos las directrices de dos de ellos, con el propósito de tener un hilo conductor, sin que esto signifique que el resto carezca de importancia.

Ferrández Huerta (1985), en su análisis fenomenológico del acto didáctico considera que existen cinco dimensiones esenciales en el mismo: 1) un ser que enseña, 2) un ser al que se enseña o muestra (destinatario de la enseñanza), 3) un objeto enseñable (el contenido u objeto sobre el que se enseña), 4) un mediador de la enseñanza (el recurso, método o procedimiento a través del que se enseña lo que se enseña) y 5) un acto enseñante (conjunto de acciones implicadas en el proceso).

Por su parte, Ferrández (1986,1996), después de considerar que efectivamente las cuatro primeras dimensiones de Fernández Huerta son las fundamentales, amplía las mismas por su insuficiencia para entender el acto didáctico fuera del contexto real donde se produce. En su nomenclatura las denomina *nucleares* y constituyen el estudio de la didáctica. No obstante, destaca la importancia que tienen también en dicho fenómeno las variables *endógenas* y *exógenas*. Las primeras emanan de cada realidad escolar concreta en su dimensión física y social (recursos humanos, materiales y funcionales), mientras que las segundas provienen del entorno social donde se produce el acto didáctico (expectativas sociales, política educativa, influencia del microgrupo, ambiente cultural, etc.).

Así pues, desde el análisis del objeto formal de la didáctica, observamos que el acto didáctico, en el que se sitúa la enseñanza, es un espacio sistémico en el que los diversos componentes o variables que lo constituyen interactúan entre sí, se condicionan y se modifican.

¹ Desde los lineales (Glaser), triangulares (Larroyo y Pozo o Matos), hasta los cúbicos (Fernández Huerta), tetraédricos (Ferrández) o piramidales (Gimeno), entre otros.

Si reparamos en dicho análisis, podemos obtener una serie de consecuencias que es importante destacar. Momentáneamente resaltamos dos:

- a) El profesor ya no es el único protagonista, con lo cual eliminamos el peligro de reducir la enseñanza a la acción del profesor. El discente y el grupo también son agentes del acto didáctico.
- b) Conectado con lo anterior, es evidente que desde la perspectiva didáctica no se puede entender la enseñanza si no es con relación al aprendizaje. Se convierte de esta forma en un proceso interactivo en el que participan docente y discente, así como el contexto en el que los intercambios se producen. Y esto vale tanto para el ámbito de la educación formal como de la no-formal.

Esto nos lleva a replantearnos la relación existente entre **enseñanza y aprendizaje**, de la que nos ocuparemos posteriormente. Baste por ahora referir la opinión que algunos autores relevantes han dado al respecto. Dewey (1989) fue uno de los primeros en plantear la cuestión; su conocida ecuación «**la enseñanza es al aprendizaje lo que el vender es al comprar**» indica que no hay enseñanza si no existe aprendizaje, al igual que no existe venta si alguien no compra.

En este punto podría ser interesante retomar el neologismo de *enseñaje*, propuesto por Torre, que permitiría

una nueva conceptualización del objeto de la didáctica que respondiera al proceso interactivo y correlativo de la enseñanza-aprendizaje entendido como transacción entre sujeto y medio, de tal modo que sólo cabría hablar de enseñanza cuando se diera un cambio formativo.

1993:66

Es decir, la enseñanza propiamente didáctica hay que conectarla ineludiblemente al aprendizaje.

Existen, además, una serie de características o cualidades específicas que nos permiten apuntalar aún más el concepto de *enseñanza didáctica* y diferenciar ésta de la que no lo es o de conceptos próximos², conectadas con la línea argumental que desarrollamos; es decir, dentro del contexto del acto didáctico. Nos referimos a la **enseñanza didáctica como una acción intencional, sistemática, contextualizada y compleja** (Tejada 2005).

Intencional y sistemática. Es un comportamiento intencionado, ya que su meta es inducir al aprendizaje.

² «Adiestrar», «amaestrar», «entrenar» = promover destrezas operativas de respuesta en situación limitada. «Adoctrinar» = Imbuir, insuflar doctrinas sin buscar ni comprensión ni aceptación personal. «Condicionar» = Lograr respuestas condicionadas a estímulos específicos, etc. (Fernández Huerta, 1985:88).

De lo anterior puede llegar a desprenderse fácilmente como consecuencia el que la escuela o la institución educativa es la única que enseña. Sin embargo, «también lo extraescolar tiene capacidad de una enseñanza intencional y sistemática y esto no admite duda hoy en nuestra cultura dominada por los mass-media» (Ferrández, 1986:85), a lo que ya hay que añadir los self-media.

La intencionalidad, si nos situamos en el contexto específico del acto didáctico, la aporta el propio docente de acuerdo a sus propias creencias- competencias pedagógicas y a la lectura que hace de la situación específica en que actúa.

Otro problema distinto es si realmente nosotros podemos considerar objeto de tratamiento didáctico aquella enseñanza con intención no educativa. Desde la perspectiva que venimos reflexionando, no cabe duda, aunque ésta produzca aprendizaje, que la misma quedaría fuera del campo didáctico³.

Contextualizada. No cabe duda de que el acto didáctico se produce en un espacio social donde se da una relación social directa (cara a cara, discente- docente) y una relación social indirecta (contexto institucional), constituyendo de esta forma el contexto próximo del aprendizaje, sin olvidar el medio social general en el que el acto didáctico se produce.

Por tanto, dicho contexto constituye un marco de condiciones del acto didáctico y por ende de la enseñanza, que afectan al proceso instructivo en su dimensión relacional y que obligan a estrategias instructivas particulares.

En este sentido, las aportaciones del paradigma ecológico son sumamente relevantes. Baste momentáneamente la referencia a Tikunoff (1979) para destacar que es en el aula donde básicamente se desarrolla la enseñanza⁴, y en la misma se dan cita una serie de variables que, siguiendo la terminología de su modelo ecológico, se denominan *situacionales, experienciales y comunicativas.*

³ Zabalza (2004) menciona una serie de cualidades de la enseñanza para que esta sea denominada «educativa» como tal: *valía de los contenidos* (en sí mismos como para el sujeto y/o la sociedad), *veracidad de lo que se enseña*, *actualidad* (significación para la propia vida y el propio desarrollo intelectual y colectivo), *utilidad* (provecho que se espera de la actividad didáctica), *adaptación a los sujetos*, ampliación de la enseñanza a todos los sujetos y a toda la vida y dimensiones de la vida, etc. También podría aludirse a su eficacia y efectividad. Dado que estos conceptos entrañan conceptualizaciones muy diferentes según los paradigmas en los que podemos ubicarnos, nos reservamos su tratamiento para el momento en que los analicemos con posterioridad.

⁴ Con carácter general, mantenemos esta línea argumental. a sabiendas de que hoy día, y sobre todo de cara al futuro con la incorporación de las TIC, se hace difícil sostener esta afirmación. Nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje desde hace algún tiempo han aparecido y estamos abocados a planteamientos institucionales-organizativos donde la interacción cara a cara dejará de tener todo el protagonismo.

Compleja. La enseñanza ha adquirido semánticamente nuevas extensiones según los enfoques desde los que se ha planteado, integrando en la acción de enseñar cada vez más componentes y ello es obvio desde la consideración de la enseñanza como transmisión hasta hoy. Por ejemplo, enseñanza preactiva, interactiva y posinteractiva.

El estudio de la evolución del concepto de enseñanza nos permite concluir en este sentido. Zabalza (2004) destaca cinco etapas de enriquecimiento semántico-didáctico del concepto: 1) transmisión de la información o los conocimientos, 2) condicionamiento, 3) dirección del aprendizaje, 4) orientación del aprendizaje y 5) articulación de la experiencia extraescolar e intraescolar.

2.2. El aprendizaje

El aprendizaje es otro de los grandes conceptos del campo semántico de la didáctica. De hecho, la didáctica, en cuanto estructura operativa finalizada (el saber y el quehacer didáctico), está indefectiblemente orientada hacia el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, no siempre es objeto directo de la didáctica; como ya señalamos, también el aprendizaje, al igual que la enseñanza, por su uso y aplicación, desborda el ámbito de lo didáctico.

La etimología latina (*aprehéndere, de prehéndere = coger, atrapar*) nos refiere el aprendizaje como una acción de adquisición, de apropiación de algo, para llegar a denotar la *adquisición de conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o experiencia* (Diccionario de la Real Academia de Lengua).

Conceptualmente, el aprendizaje también se nos muestra problemático, dependiente de la teoría en la que se sustenta. No es éste el momento ni el lugar de analizar las distintas teorías del aprendizaje, estudio propio de la psicología y objeto de otras disciplinas en el currículum de formación de nuestros alumnos, aunque es necesario tener presentes dichas teorías para elaborar la teoría de la enseñanza más idónea en la que sustentar la acción didáctica. De ahí que no entremos en un análisis exhaustivo de las definiciones respecto al aprendizaje⁵ y busquemos una acepción que, aunque no satisfaga a todas las teorías del aprendizaje, al menos sí pueda considerarse didácticamente válida.

Fernández Huerta (1985), tras una revisión de definiciones de psicólogos de la educación, psicólogos del aprendizaje y psicodidactas, destaca una serie de descriptores en el aprendizaje:

- Modificación o cambio duradero de la conducta —no es necesaria una permanencia total—.

⁵ Entre otras cosas porque habría que responder a la pregunta de si hay un sólo tipo de aprendizaje o varios, y también distinguir entre aprendizaje y maduración, adaptación sensorial o instinto.

- de las disposiciones o aptitudes individuales
- que se manifiesta en el cambio, variación o extinción de respuestas o comportamientos,
- que se produce gracias a la práctica intencional y reforzada,
- de un contenido que puede ser integrado.

Según Scurati, un concepto abierto de aprendizaje desde el punto de vista didáctico incluye (citado por Zabalza, 1990:175):

- a) Adquirir informaciones y conocimientos, esto es aumentar el patrimonio cultural (dimensión cognitiva).
- b) Modificar las actitudes, las modalidades de comportamiento y de relación con los otros y con las cosas (dimensión comportamental).
- c) Enriquecer las propias perspectivas existenciales y las capacidades operativas, acumular experiencias, extraer informaciones del ambiente en el que se vive y se actúa, asimilar y hacer propias determinadas formas de influencia, etc.

Ferrández, desde un planteamiento de proceso y resultado, lo define como

un proceso por el que se provoca un cambio cualitativo y cuantitativo en la conducta del sujeto, gracias a una serie de experiencias con las que interactúa; se eliminan aquellas conductas que aparecen o mejoran gracias a tendencias naturales de respuesta, a la secuencia madurativa o bien a estados temporales del discente.

1986:93

Esta breve muestra de opiniones viene a significar que para el didacta lo importante es que todo aprendizaje es:

- Una acción que se desarrolla a dos niveles, el comportamiento y el pensamiento.
- Un proceso donde participan activa y conscientemente docente y discente.
- En tanto educativo y producido por un medio institucional reúne unas características particulares: orientado por objetivos, dirigido al desarrollo global del sujeto, delimitado por las necesidades personales y las convenciones sociales.

Zabalza, 1987:191

Y requiere, para ser tal, de:

- Una situación «materialmente apta» para que se produzca —maduración discente—.
- Una actividad intencional y sistemática sobre los contenidos o paquetes didácticos.
- Un conjunto de incentivos que provoquen en el interior del sujeto la suficiente fuerza motivacional. Si no hay motivación, no existe aprendizaje integrado.

- Una modificación (mejora o corrección) de la conducta que se especifique en aptitudes, actitudes, creencias, hábitos, etc.

En síntesis, desde la óptica de cambio formativo, el aprendizaje se caracterizaría por (Tejada, 2005):

- a) Afectar a la triple dimensión personal: cognitiva, afectiva y conativa.
- b) Ser tarea del alumno y del profesor.
- c) Desarrollarse a lo largo de la vida.
- d) Ser de naturaleza innovadora.

Todo ello quiere decir que los elementos aludidos se constituyen en variables de la función enseñanza-aprendizaje⁶ y deben ser analizados si se quiere comprender bien el fenómeno didáctico y construir, a partir de todo el sistema complejo, nuevas teorías o introducir planteamientos axiomáticos originales.

Estas matizaciones nos conducen a resaltar el papel tan importante del aprendizaje en la didáctica actual, convirtiéndose en un contenido con un amplio espectro de la misma, superando ya la tradicional concepción de que la didáctica se ocupa y preocupa del aprendizaje intelectual, puesto que si el aprendizaje didáctico ha de ser integrador, también son materia de incumbencia de la didáctica los aprendizajes de orden psicomotor y afectivo, en tanto que son potenciadores de los aprendizajes intelectuales, aunque no debieran separarse tan tajantemente estos tres tipos de aprendizajes si no es con intención de análisis.

2.3. La instrucción

Si reparamos en este concepto es porque el objetivo de la didáctica es la actividad instructiva, entendiendo esta actividad como acción personal, grupal, institucional o instrumental con intención de promover una mejora, optimización y perfeccionamiento en el discente.

De hecho, la síntesis del proceso de enseñanza-aprendizaje desemboca en la instrucción o personalización integradora de los contenidos didácticos. Es decir, la instrucción es entendida como la intersección resultante de dos fenómenos imbricados: enseñanza y aprendizaje.

⁶ Estas variables, que constituyen las condiciones internas y externas del aprendizaje, lo favorecen, hoy son objeto de estudio tanto de los teóricos de la enseñanza como de quienes la practican, convirtiéndose en un objeto de investigación para la didáctica de carácter privilegiado, que hasta hace poco lo fue sólo para la psicología. Pueden catalogarse, si entendemos el aprendizaje como tarea discente en: maduración, motivación, actitudes, habilidades, actividades, expectativas, atención, atribución, percepción de la tarea, autoestima, transferencia, etc., mientras que desde la perspectiva del aprendizaje como tarea docente destacaríamos las estrategias didácticas y la relación educativa. Esto nos lleva a considerar al discente un agente activo, siendo el docente un mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ferrández, 1996).

La instrucción (de *instruere* = construir dentro) consistiría, según Titone,

en la formación interior de la mente. Lo que quiere decir que no es instrucción la simple acumulación de nociones, la memorización de datos inconexos. Auténtica instrucción es la que da por resultado la construcción de estructuras mentales (que no han de concebirse como categorías vacías) y el afinamiento de las funciones lógicas (claridad de percepción, seguridad de juicio, secuencialidad de ilaciones, etc.). Tal formación mental tiene lugar mediante la asimilación de la cultura, la cual es contenido y forma.

1976:27-28

Este autor refiere la instrucción como «enseñanza con efecto». Para Fernández Huerta instruir no es más que «construir en la mente del escolar estructuras culturales e integrarlas» (1985:88). Torre, por su parte, entiende la instrucción como

el proceso por el que el discente adquiere conocimientos o perfecciona sus facultades mediante la enseñanza o actividad personal [...] aprendizaje interiorizado que contribuye a la construcción del pensamiento de forma eficiente.

1993:71-72

Como puede apreciarse, la instrucción implica aprendizaje, integración de cultura, pero bajo ciertas condiciones: implica orden, estructuración, perfeccionamiento de las funciones mentales, distinción entre el contenido en sí y la forma del mismo.

La instrucción puede entenderse como producto (integración de objetivos culturales) y como proceso (actividad discente según sus modos de aprender, hasta que configure una estructura cognitiva personal, como apoyatura a la estructura personal afectiva y conativa).

Esto nos lleva al análisis de la dimensión intencional, teleológica de la instrucción: la formativa, con lo cual entramos directamente en un aspecto más específico y característico de la didáctica, y en definitiva de su campo conceptual, aunque también el término «formación» presente sus ambigüedades.

2.4. La formación

Entramos de nuevo en un concepto complejo y polémico. No es este el momento de entrar en disquisiciones filosóficas o discusiones en torno a la confusión existente entre el objeto de la didáctica y el objeto de la pedagogía, por ejemplo. Más adelante estudiaremos la delimitación disciplinar de la didáctica, que nos aportará luz al respecto.

Lo que nos interesa subrayar aquí es que lo didáctico no se define como algo únicamente técnico, sino también axiológico, y desde esta perspectiva la formación es el vehiculador del

componente teleológico del discurso didáctico:

Un discurso didáctico reducido a la mera generalización y/o aplicación de prescripciones «a-orientadas» o «des-orientadas» formativamente perdería una parte sustantiva de su naturaleza pedagógica.

Zabalza, 1990:202

De ahí que nos preocupemos del tema. En general, pues, la «formación» podría definirse como «el proceso de desarrollo humano hasta lograr la plenitud personal» (Zabalza, 1990:201).

Dejando a un lado la ambigüedad que proporcionan ciertas interpretaciones al término, podemos destacar algunas características del mismo. En primer lugar, la formación supone un proceso, al igual que la instrucción, pero más interiorizado, lo que equivaldría a decir, en términos de Ferrández, que

mientras que la instrucción permanece en un nivel intelectual, la formación se inserta en la personalidad y se manifiesta en actuaciones. [...] La formación como la instrucción ya sedimentada forma parte del patrimonio personal porque se ha realizado sobre ella una labor de recreación e integración.

1986:73

En segundo lugar, la formación como proceso no puede trabajar en el vacío, sino que necesita un soporte exterior en el que apoyarse y que se centra en la información. Este material informativo imprescindible puede ser proporcionado por la instrucción, con lo cual ésta se presentaría como la vía de alimentación del proceso formativo. Por último, el proceso formativo también se caracteriza por la intencionalidad perfectiva.

De lo que no cabe duda es de que la formación adquiere enorme relevancia por la dimensión cualitativa que introduce en la acción didáctica. Es ahí también donde la instrucción cobra sentido como acción educativa especializada. Una instrucción sin formación se quedaría en un simple entrenamiento, en un mero ejercicio técnico despreocupado de sus efectos en el desarrollo general del sujeto. Por tanto, la didáctica ha de generar estructuras conceptuales y estrategias operativas que permitan, articulen y optimicen los procesos de desarrollo de los alumnos.

Por último, hay que destacar que la didáctica es complementaria y contingente a la acción del medio social (como medio formativo). Quiere esto decir que la didáctica necesita un modelo de formación que dé sentido a los procesos instructivos, dado su carácter axiológico. Dicho modelo actúa como mediador de las relaciones escuela-sociedad, instrucción-sociedad, ya que no es concebible una escuela o una instrucción no socializada; en cuanto a los parámetros formativos que en ella se gestionan (de hecho, la institución educativa suele conceptualizarse como el lugar donde sistemáticamente se va construyendo al sujeto formado a partir de los patrones sociales

vigentes), sí constituye una característica de actuación institucional cierto nivel de independencia e incluso de contradicción respecto a tales patrones.

3. La didáctica como tecnología y práctica

La didáctica cobra pleno sentido en su dimensión aplicada; es más, lo didáctico supone siempre connotación de actividad práctica. Nadie duda de la importancia del desarrollo tecnológico en el progreso de cualquiera de las actividades del ser humano (incluido el progreso científico), pero hay que advertir de sus limitaciones, y simultáneamente asumir que toda tecnología tiene un precio para dicho progreso. Esto nos remitiría a su análisis o evaluación desde criterios de eficacia, eficiencia, comprensividad, efectividad.

No es nuestro propósito, ni nuestro objetivo, profundizar en estas cuestiones, pero no podíamos eludir al menos su insinuación al acometer este apartado. Lo que realmente nos interesa es caracterizar la dimensión aplicada de la didáctica, verificar cuál es el sentido de la misma y su significado en el ámbito que nos ocupa, ya que es de sumo interés para su configuración epistemológica.

Coincidimos con Ferrández (1986) cuando apunta que el significado exacto de «práctica» incluye a la vez «lo tecnológico», «el hacer» y «lo artístico». Desde esta óptica podemos verificar que algo puede hacerse bien por aprendizaje repetitivo al actuar siempre de la misma manera y verificar que dicha acción es eficaz; no se sabe con exactitud «el por qué» se hace así, y aún menos se diferencia de otras formas de hacer igualmente correctas o eficaces. Por otra parte, se puede actuar de otra forma, cual es el «saber el por qué» se está actuando, conociendo o disponiendo de diferentes modelos de actuación que en cualquier momento se pueden utilizar según las exigencias del contexto de intervención. He aquí, pues, una primera diferencia entre la persona práctica (a secas) y el tecnólogo: la conciencia del «saber hacer»; la primera tiende a mantenerse en los mismos comportamientos, mientras que el segundo busca modelos y se adapta a las variaciones imprevistas.

Esta asunción tiene algunas consecuencias en nuestro campo de estudio. De entrada, hay que dejar claro que no es suficiente con que la acción didáctica sea intuitiva, experiencial, sino que ésta debe ser racional, enlazada con la consideración teórica. Esto quiere decir que la caracterización aplicada, y no sólo teórica, de la didáctica exige que nos ocupemos de la lógica de toda actividad planificada, de la acción tecnológica.

Hay que advertir, antes de continuar, que nuestro planteamiento sobre este particular no es exclusivamente una apuesta por lo tecnológico. Aunque nos ocupemos de ello, somos conscientes del riesgo que puede correrse al convertir la didáctica en algo únicamente instrumental, ya que ello ocasionaría la pérdida del verdadero valor educativo. Lo que queremos decir es que la

dimensión aplicada-práctica de la didáctica ha de ser holista e integrar adecuadamente todos los componentes en dicha acción: el teórico, el tecnológico y el artístico, llegando a la praxis aristotélica. Por seguir con Aristóteles, se trataría de tres formas distintas de acción (acción racionalmente verdadera, acción técnicamente efectiva y acción moralmente ilustrada) que podrían corresponder a otros tantos tipos de pensamiento (el razonamiento científico o abstracto, el razonamiento técnico e instrumental y el razonamiento práctico o deliberativo).

Los griegos entendían por *tekhne* un «saber hacer» con cierto conocimiento de causa, de esta forma la diferenciaban del simple «hacer» basado en la experiencia. La «técnica», pues, es un hacer que acumula la experiencia y el conocimiento interpersonal, mientras que el «arte» se fundamenta en la habilidad personal. Cuando se realiza un estudio, una reflexión sobre la técnica, nos encontramos ante el concepto de tecnología: estudio sobre el «saber técnico».

El tecnólogo sabe del porqué de su actuación, puesto que se apoya en razones no meramente subjetivas para resolver los problemas, conceptualiza y analiza las relaciones de los componentes del problema con el objeto de descubrir las causas que lo generan, y a partir del conocimiento de esas causas propone alternativas de solución.

No obstante, la tecnología superaría el estatuto de simple ciencia aplicada (Bunge, 1981:35) para convertirse en teoría y práctica, reflexión y acción, el «enfoque científico de los problemas prácticos». Incluye, como venimos sosteniendo, el hacer (la práctica) y el saber (la reflexión teórica). En la práctica, ciencia y tecnología constituyen un *continuum* de reflexión/acción y acción/reflexión.

La implicación de mejora nos llevaría también a integrar el papel de la innovación en dicho *continuum*. De hecho, la innovación es un concepto estrechamente unido al desarrollo tecnológico, de manera que no es posible concebir dicho desarrollo al margen de los procesos de innovación, convirtiéndose éstos, a su vez, en el motor de la investigación científica. Como destaca de la Torre:

El desarrollo tecnológico viene marcado por dos factores fundamentales: búsqueda sistemática de procedimientos y bases teóricas que optimicen los criterios de eficiencia y el imperativo de innovación constante. Extrapolando estos criterios, afirmaríamos que todo desarrollo científico, institucional o personal viene condicionado también por procesos sistemáticos de mejora, esto es, utilizando los medios adecuados para conseguir un fin propuesto, al tiempo que se incorporan nuevos modos de pensar o actuar.

1993:37-38

Todo lo anterior no implica, por lo que respecta a la didáctica, que hayamos de situarla en un contexto exclusivamente de utilización-aplicación-validación operativa de conocimientos científicos ajenos, sino que en la propia acción didáctica surgen conocimientos científicos específicos, y es en la propia acción escolar donde se crea y amplía el espacio objetual que la

didáctica trata de abordar científicamente. Como señala Ferrández:

La tecnología tiene sentido si se contempla desde la perspectiva de la acción, cuando ésta no es ciega, sino guiada por el conocimiento racional del objeto. De aquí se puede inferir que la tecnología didáctica sería la planificación, proceso y control continuo de experiencias de aprendizaje mediante estrategias que nacen de las leyes que configuran una teoría instructiva y que se encaminan a alcanzar objetivos de aprendizaje.

1986:178

Esto implica que, si la tecnología didáctica consigue los objetivos de aprendizaje, tiene sentido, pero, si no es así, es inútil y, por tanto, exigirá automáticamente la revisión de la teoría que la configura.

Teniendo presente lo expresado hasta ahora, resulta fácil asumir que la didáctica cumple a la perfección los requisitos demandados por la tecnología: es una ciencia teórico-práctica, explicativa y aplicativa. Implica siempre acción sobre la realidad (proceso de enseñanza-aprendizaje) para conseguir unas finalidades (instrucción formativa).

En síntesis, podemos asumir que la didáctica es

una ciencia aplicada que tiene por objeto el proceso de instrucción formativa integral e integrada posibilitando la aprehensión de la cultura y el desarrollo individual y social.

Tejada, 1999:110

4. Didáctica y teoría del currículum

Afrontar la conceptualización del currículum se nos antoja, de entrada, una tarea ardua. Lo cierto es que estamos ante un término que ha tenido y tiene numerosas acepciones, y de ahí la proliferación de sus definiciones (Tejada, 2005). También cabe añadir que el *boom* o el auge de lo curricular en nuestro contexto cultural se desata en las últimas décadas, cuando en otros contextos culturales, el anglosajón fundamentalmente, goza de una historia de más de tres siglos, con una cuantiosa bibliografía.

Cierto es que, como apuntamos, las definiciones se multiplican y apenas se puede sacar luz de las mismas por contar con referentes muy diferentes. Obviamos su análisis para referir una aproximación a este campo de estudio, muy utilizada, cual es la de sus concepciones. En tal sentido, con carácter sintético, se entiende el currículum:

- a) Como un conjunto de contenidos culturalmente organizados.
- b) Como plan de instrucción.

- c) Como experiencias de enseñanza-aprendizaje.
- d) Como práctica.

Laten en cada una de estas aproximaciones los paradigmas imperantes en cada momento, de manera que en las dos primeras predominaría **el paradigma tecnológico**, la tercera podría estar a caballo entre éste y el **paradigma interpretativo**, y la última entre el interpretativo y el sociocrítico. Cabe advertir, como hemos podido comprobar, que ninguna por sí misma puede abarcar la complejidad del currículum, admitiendo que el mismo es una y otra cosa y todas a la vez, con lo que es necesario operar más a fondo en los intersticios en los que unas y otras se enlazan, desde la representación cultural y la representación de la acción hasta la acción misma, que, a su vez, genera una cultura propia.

En nuestra conceptualización entendemos el curricular como

un conjunto de contenidos culturales organizados en un plan de instrucción que integra las experiencias de enseñanza-aprendizaje que han de desarrollarse por los diferentes agentes educativos, sujeto a revisión-reflexión según su desarrollo práctico y contexto particular con la finalidad del desarrollo personal y social.

Tejada, 2005:91

De todas formas, aunque el currículum se nos presenta como una palabra mágica y emblemática del actual sistema educativo, asumiendo su polisemia por incluir referentes filosóficos, psicopedagógicos y epistemológicos de la teoría educativa hasta la planificación y el desarrollo de los distintos espacios y momentos de la práctica escolar y aunque como término no sea nuevo, no podemos concluir que el cambio terminológico en nuestro contexto sea atribuible a las exigencias de la moda. Más bien, diríamos que es la resultante de un cambio paradigmático con relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Retomando los orígenes, nos tropezamos con dos trayectorias muy diferentes, la latina, dominada, preocupada y ocupada en lo «didáctico», y la anglosajona, más centrada en lo «curricular». Ambas cuentan con circunstancias sociológicas, ideológicas y económicas que provocan su emergencia; no obstante, hay una gran diferencia que posteriormente ha alimentado la concepción restringida en relación con la didáctica y la curricular, limitando la primera al *cómo* (metodología: método universal para enseñar todo a todos) y la segunda respecto al *qué* (contenidos: programas, actividades, experiencias).

Pero lo que también llama la atención más allá del uso terminológico⁷, si damos el salto al presente siglo, es que las distancias no son tan grandes como pudieran parecer, dado que ambas

⁷ Hay que recordar en este punto que el término «didáctica» no se utiliza en el mundo anglosajón, aunque ahora existe una tendencia aproximativa para que esto sea posible (Doyle, 1992). Para ello se utilizan términos como pedagogía o psicología de la educación.

tradiciones han vivido prácticamente las mismas vicisitudes conceptuales y epistemológicas, produciéndose en su desarrollo similar afectación en cuanto a los referentes paradigmáticos, corrientes, teorías y modelos explicativos. De hecho, al margen de dichos referentes, el término «currículum» en educación no es nuevo, sino que designa elementos, funciones y conceptos que han constituido el esqueleto básico de la didáctica general, compartiendo el mismo espacio teórico-práctico, reflejando la enseñanza como objeto clave, la planificación y el desarrollo curriculares, el análisis de los procesos de aprendizaje, el diseño, implementación y evaluación de las innovaciones, de los medios y recursos, de los procesos de formación de profesores, programas especiales, adecuaciones curriculares, etc. Más aún, en la aproximación conceptual de la didáctica hoy verificamos que la misma no se limita exclusivamente al *cómo*, sino que tiene bastantes ingredientes conectados con el *qué*, y no se limita al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, sino que integra, para que ello sea posible, otros contextos tanto endógenos como exógenos.

Pero reparemos un poco más en dicha evolución. Si asumimos, como en un principio se hizo, los planteamientos del currículum ligado a los contenidos de la enseñanza (logocéntricos) e incluso al modo en que el planteamiento disciplinar permite el desarrollo de la estructura cognitiva, la didáctica se relacionaría con el currículum en forma de didáctica especial. Si, por otra parte, se entiende el currículum como un conjunto de experiencias de aprendizaje, según centro de interés o necesidades de los alumnos (planteamiento psicocéntrico), amén de las connotaciones de la didáctica diferencial, la didáctica estaría más conectada con la actividad, en un entronque más de carácter metodológico o si se prefiere de estrategias metodológicas, donde lo importante es la estrategia y los medios y recursos como articuladores de la actividad y posibilitadores del aprendizaje. En este caso, la hermandad con la psicología de la educación es evidente. También es cierto, como muchos nos han hecho ver, que la didáctica adquiere una relevante dimensión tecnológica, pero esto no es nada nuevo. También el currículum ha vivido dependiente del mismo bajo planteamientos positivistas (Tyler, Taba, Bloom, etc.).

Si, por contra, se asume un planteamiento curricular eminentemente práctico, como ciencia que se ocupa del proceso de enseñanza-aprendizaje, el quehacer didáctico propone la intervención de acuerdo con los valores de la práctica.

Este breve repaso no sólo pone sobre el tapete las concepciones sobre el currículum, sino que también evidencia los diferentes caracteres de la propia didáctica (teórico, técnico, práctico, artístico).

Llegados a este punto, cabe preguntarse de nuevo en relación con el *boom* de lo curricular y uno concluye que no ha sido tal más allá de la terminología. Podríamos decir que estamos sencillamente ante dos tradiciones y un sólo campo o ámbito de estudio (Bolívar, 1999, 2008;

Estebaranz, 2004)⁸. En nuestro contexto europeo siempre hemos estado afectados por los vaivenes del currículum en mayor medida que en el contexto anglosajón, y esto ha tenido su incidencia. También es verdad que ha habido una cierta resistencia a la asimilación terminológica que hoy no se evidencia. Los ejemplos expuestos con anterioridad sobre las diferentes traducciones de currículum por programa son una buena prueba, al igual que lo es la influencia de Tyler, Taba, etc., y todos los tecnólogos del currículum que en las décadas de los sesenta y setenta tuvieron su incidencia sobre la **tecnología didáctica como un subámbito de la didáctica general.**

Estos nuevos planteamientos en la dinámica del currículum producen sus efectos en nuestro contexto, en el que ya había preocupaciones críticas importantes en relación con la exclusividad del planteamiento tecnológico de la didáctica (Gimeno, 1981). Quizás la publicación de la obra de Gimeno y Pérez (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*, donde se integran numerosos artículos de autores norteamericanos, marque el punto de inflexión en la incorporación del currículum y lo curricular en nuestra tradición, dando pie a la presencia de la sociología de la educación como impregnadora del debate, superando de alguna forma la psicologización anterior. No debemos olvidar que en esta década se estaba diseñando la nueva reforma del sistema educativo, y como acontece en este tipo de situaciones, se presenta un momento idóneo para introducir cambios conceptuales importantes. Como destaca Bolívar (1999), en un primer momento se introduce el concepto, para, posteriormente —con la primera propuesta de la reforma—, implicar a los agentes, de manera que el lenguaje curricular lo llegó a impregnar todo. Pero se corría un riesgo ante la imposición de una cierta «ortodoxia curricular» y es el de la trivialización del currículum con su psicologización, impuesta desde los más altos estamentos oficiales, con una clara ausencia de teoría del currículum y del cambio curricular.

En la actualidad, con la incorporación del debate posmodernista e incluso con su crítica y los nuevos afloramientos del pragmatismo relativista, las relaciones entre didáctica y currículum adquieren nuevas formas. De momento, hay una fuerte preocupación por unir ambas tradiciones.

Las notas anteriores, si bien destacan el discurrir en paralelo de dos tradiciones, no son suficientes para agotar el problema que tenemos planteado. Hay que incidir un poco más para verificar la interrelación de estos conceptos. La recurrencia de nuevo a Doyle (1992), preocupado por la unión de ambas tradiciones, centra el problema aunque no aporte una solución clara. Destaca el autor que

es difícil focalizarse conjuntamente en el currículum y la didáctica (pedagogy). Cuando los investigadores intentan captar el currículum, la didáctica fácilmente se escapa por el fondo; y cuando vuelven su atención a la didáctica, fácilmente el currículum se tornó invisible. Necesitamos un marco común para entender las transformaciones didácticas del currículum.

⁸ Estos autores nos ilustran en detalle sobre dichas tradiciones, ofreciéndonos los matices diferenciales de su incidencia en ámbitos geográficos concretos (Alemania, Francia, EEUU, España, Italia, países nórdicos, etc.).

1992:507

De aquí se desprende al menos una consecuencia: no podemos plantearnos el dilema didáctica o currículum, porque no podemos establecer delimitaciones férreas entre ambos campos, sino que ambos confluyen hoy en un proceso de mestizaje que potencia la interconexión de los mismos, buscando coincidencias y apuntando los matices diferenciales.

Por otra parte, al margen de los posicionamientos o posturas habidas en relación con esta problemática, coincidimos con De la Torre (1993) en que didáctica y currículum no son términos equivalentes sino *interrelacionados*, con diferente origen, tradición cultural, núcleos temáticos y connotaciones conceptuales. Pero en esta interrelación resulta insuficiente asumir que el currículum es el campo de proyección de la didáctica, porque ello puede llevar a subsumir el currículum en la didáctica. Si expandimos su consecuencia en el terreno de la teoría de la enseñanza equivaldría a integrar la teoría del currículum dentro de la teoría de la enseñanza, cuando, como muy bien apunta Bolívar (2008) esto es imposible, llevándonos más bien a afirmar que la teoría curricular debe integrar la teoría de la enseñanza.

Como destaca Bolívar:

Si bien es preciso justificar y legitimar los contenidos a enseñar con teorías curriculares, los procesos de transformación didáctica ocurren ineludiblemente en la enseñanza, por lo que el aula es el espacio de intersección de currículum y didáctica. La enseñanza es, entonces, entendida como un proceso curricular donde contenidos y actividades se funden más que como un intercambio personal (comportamientos docentes y discentes), mediado por un conjunto de factores personales, curriculares y contextuales.

1999:93

Con ello, recalamos en el aula como el espacio básico de encuentro común donde se produce el acto didáctico, reservando el resto de los contextos para los matices diferenciales entre didáctica y currículum. De nuevo tropezamos aquí con Doyle (1992), y no podía ser de otra manera, dado el planteamiento ecologista de este autor. El segundo nivel de contexto — institucional— además, como ya habíamos apuntado, permite integrar lo organizativo, siendo intermediario en el desarrollo del currículum, con su manera peculiar de acomodar, ajustar en clave de proyecto curricular de centro el mismo, tarea previa y necesaria en el aludido desarrollo curricular. Pero también el primer nivel, sobre todo desde un planteamiento de política educativa y sociología de la educación, proporciona las claves para articular el currículum. No retomamos más argumentos sobre este particular. En cualquier caso, no debe desprenderse de esta síntesis y en este momento que lo didáctico queda reducido al aula. Transitar por los diversos niveles de contexto implica a diferentes agentes y la toma de decisiones tanto curriculares como didácticas en cada uno de ellos. En cualquier caso, la integración de unas y otras deben partir de un planteamiento del currículum como proceso.

Bibliografía

- Bolívar, A. (1999): «Tiempo y contexto del discurso curricular en España». *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2, pp. 73-97.
- (2008): *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bunge, M. (1981): *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Dewey, J. (1989): *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Doyle, W. (1992): «Curriculum and pedagogy», en Jackson, PH. W. (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. A Provecí of the A.E.R.A., Nueva York: Macmillan, pp. 486-516.
- Estebaranz, A. (2004): «Currículum», en Salvador Mata, E, Rodríguez Diéguez, J. L. y Bolívar, A. (dres.) *Diccionario enciclopédico de didáctica*, Vol. I. Málaga: Ediciones Aljibe, pp. 270-295.
- Fernández Huerta, J. (1985): *Didáctica*. Madrid: UNED. (2.a ed.).
- Ferrández, A. (1986): *Proyecto docente de cátedra didáctica y organización escolar*, Dept. Pedagogía y Didáctica, UAB, documento policopiado.
- (1996) (coord.): *Didáctica general*, Barcelona: EDUOC.
- Gimeno, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Ana-ya/2.
- y Pérez Gómez, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Jiménez, J. M., González Soto, A. P. y Fandos, M. (2006): *Visión general de la didáctica*. Tarragona: Publicaciones URV.
- Tejada, J. (1999): *Proyecto docente de cátedra de didáctica y organización escolar*, UAB, Bellaterra.
- (2005): *Didáctica-curriculum: Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Mataré (Barcelona): Davinci Continental, S. L.
- Tikunoff, W. Y. (1979): «Context Variables of a Teaching Learning Event», en Ben- net, N. y MacNamara, D., *Focus on teaching*. Nueva York: Longman.
- Titone, R. (1981): *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea.
- Torre, S. de la (1993): *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- Zabalza, M. A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- (1990): «La Didáctica como estudio de la educación», en Medina, A. y Sevillano, M. L. (coords.), *Didáctica-adaptación. El currículum: fundamentación, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED, tomo I, pp. 91-124.
- (2004): «Enseñanza», en Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J. L. y Bolívar, A. (dres.), *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Vol. I. Málaga: Ediciones Aljibe, pp. 536-567.

2. El educador competente

Julia María Crespo Comesaña

1. El uso del término «competencia»

Desde la década de los cincuenta dentro del campo de la psicología, la lingüística y la teoría comunicacional, ya se utilizaba el concepto de competencia. Chomsky, en 1957, la definía como la capacidad y la disposición que permiten la interpretación y la actuación. Más tarde, el sentido de este término fue retomado y redefinido desde el mundo del trabajo y la empresa. Dentro de este ámbito, la palabra competencia fue utilizada por primera vez bajo un enfoque conductista por McClelland en 1973. Este profesor experto en motivación, que por entonces trabajaba en la universidad de Harvard, realizó estudios que le permitieron asegurar que los elementos que ordinariamente se tomaban como base para predecir el éxito de una persona en el desempeño de sus funciones dentro de un puesto de trabajo como las calificaciones de los expedientes académicos, las credenciales, los resultados de test de aptitudes y conocimientos, la experiencia o las habilidades no siempre eran buenos predictores del rendimiento laboral. Así, utilizó el término «competencias» para referirse a aquellas variables o características propias de la persona que estaban detrás del éxito en el trabajo. Estas competencias podían ser identificadas si se observaba a diversas personas durante el desarrollo de su trabajo y luego se procedía a contrastar las características de aquellas que lograban un desempeño realmente eficiente en sus funciones con las de los sujetos que demostraban un nivel de resolución inferior.

El reconocimiento de las competencias adecuadas a cada tipo de desempeño y ligadas a un trabajo determinado no solo orienta en la elección de candidatos para esa labor, sino que permite la formación concreta de los sujetos en esas variables.

Siguiendo a Jiménez (2007), el enfoque centrado en la competencia, visto como herramienta para mejorar el nivel de resultados de la formación académica para el mundo laboral, empieza a desarrollarse en los años 80 desde Inglaterra. Se propone la búsqueda y configuración de un sistema formativo que prepare efectivamente al sujeto para el ejercicio eficaz de una actividad dentro del mundo del trabajo.

Desde los años setenta hasta ahora estamos viendo como el tema de las competencias en el ámbito educativo promueve múltiples investigaciones y trabajos que han favorecido una gran

diversidad de definiciones y una multiplicidad de enfoques para su estudio e implementación en la práctica. A partir de los años noventa la idea del aprendizaje basado en competencias se plasma en la creación de distintos modelos educativos que buscan la incardinación de los sujetos en la sociedad actual.

Hoy día el debate sobre las competencias centra la atención de la escena educativa, pero incluso sin salir de este ámbito, sigue sin existir una definición precisa. Además, se ha generado un debate en el que se plantea si, dado su origen en el mundo de la empresa y la competición productiva, son una herramienta adecuada para guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista pedagógico. La argumentación sobre este último aspecto excede el propósito de este capítulo por lo que no abordaremos esta cuestión; pero debe entenderse que, pese a la amplia aceptación de la competencia como elemento organizador del currículo, ni es un término de significado unívoco ni es una herramienta válida aceptada, sin reservas, por toda la comunidad pedagógica.

2. Qué es una competencia

No existe una única forma de definir el término «competencia». Numerosos autores como Spencer y Spencer (1993), Zabalza (2003) o Medina (2009), entre otros, han elaborado diversas definiciones para acotar el concepto. Tomando como base el trabajo de García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco (2009), nosotros hemos realizado una síntesis de elementos esenciales presentes en las distintas aproximaciones terminológicas y estos tienen que ver con:

- La referencia a una variedad de elementos o facetas de la persona como conocimientos, habilidades o actitudes que están presentes o deben adquirirse.
- La consideración de diversos entornos en los que se activan de forma específica esas facetas personales (contexto de trabajo, relacional...).
- La característica referida a que los aprendizajes puedan ser transferidos de forma eficaz de unos contextos o entornos a otros.
- La finalidad de utilidad de la propia competencia que viene establecida por su conversión en conducta efectiva que debe ser elicitada concretamente por el sujeto atendiendo a los elementos propios de la situación particular en la que se encuentra.
- Un saber hacer eficaz, lo que implica una actuación discrecional; esto es, una actuación que atiende tanto a los elementos contextuales como a los personales para hacer los ajustes específicos. Esta actuación *ad hoc*, y el proceso por el que se lleva a cabo, es perfecta, de lo que se deduce que las competencias pueden alcanzar grados de dominio y pueden orientar el proceso de autoperfeccionamiento del individuo.

Después de esta selección de los elementos más comunes presentes en las definiciones podemos hacer una doble aproximación al concepto de competencia. Por una parte, está el

intentar definir ese rasgo, esa característica, esa propiedad que connotaría a la persona competente con respecto a una labor o función. Esto sería como intentar hacer o recoger la imagen fija de la cualidad que se posee y que explica la actuación eficaz, eficiente, exitosa de un sujeto ideal al resolver un tipo de cuestión en relación a un contexto. Bajo esta perspectiva podríamos decir que las capacidades son las herramientas que permiten a un sujeto mantener sus esquemas mentales en permanente estado de eficiencia, entendiendo ésta como un equilibrio entre la organización eficaz de los esquemas cognitivos del sujeto y la resolución de problemas planteados por su interrelación con el medio.

Por otra parte, también podemos abordar la definición de competencia desde una perspectiva didáctica y pedagógica, apuntando hacia aquellos elementos que deben ser trabajados y la forma de trabajarlos, es decir a las ganancias que se deben alcanzar para conseguir como resultado de un proceso formativo esa persona competente, antes descrita, que se nos señala como meta. En todo caso, una competencia:

- Puede plantearse en términos de una necesidad expresada desde la comunidad: una demanda social.
- Es un elemento presente en el currículo que acredita la interrelación del resto de componentes curriculares en una organización coherente centrando la atención en el educando y en el proceso consciente de aprendizaje.
- Busca un aprendizaje flexible cuya eficacia se muestre en contextos diversos.
- Apunta simultáneamente a múltiples dimensiones del educando.
- Desde el punto de vista de la concepción global del aprendizaje del sujeto es un aglutinador de contextos y agentes educativos.
- Tiene sentido como idea que fundamenta la necesidad de la interconexión de los elementos organizativos del centro.
- Apunta a la formación de un individuo capaz de llevar a cabo conscientemente, durante su vida, las acciones que le permitan mantener en perfecto equilibrio sus esquemas cognitivos en relación con las demandas del medio.

Podemos decir que las competencias estarían en relación con las estructuras cognitivas de las personas y, por tanto, tendrían que ver con sus esquemas, que son las herramientas a través de las que filtramos, interpretamos y resolvemos los problemas.

3. Relación entre las competencias del docente y las del educando

Una de las novedades que incorpora la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006 (BOE 106, de 4 de mayo) es la referida a la inclusión de competencias básicas como un elemento fundamental del currículo (art. 6). Aunque la propia LOE no va a especificar de forma clara un listado de competencias, posteriormente, con el conjunto legislativo que va a desarrollar esta ley,

es decir, con los reales decretos que van a regular las enseñanzas mínimas, se van a establecer las ocho competencias básicas que deben ser incluidas en los respectivos decretos de cada una de las comunidades autónomas por los que se establece el currículo tanto para Educación Infantil como para los niveles obligatorios del sistema educativo (ver capítulo 7, «Competencias básicas y objetivos de aprendizaje»).

Debemos pensar que estas competencias definidas para los alumnos de la educación infantil y el período obligatorio deben tener alguna correlación con las propias de los docentes que tendrán a su cargo la formación de dichos alumnos. Es decir, las competencias que han de tener los profesionales de la educación tienen que ser las que los habiliten para planificar, organizar y llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje que posibiliten los logros señalados por estas ocho competencias con la participación activa de sus alumnos.

Es por ello que normativamente se establecen las competencias en las que deben ser formados los docentes de los diferentes niveles: la Orden ECI/3 854/2007, de 27 de diciembre, referida al docente de Educación Infantil; la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, para los profesionales de Educación Primaria, y la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, para los profesores de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, todas ellas aparecidas en el BOE 312, de 29 de diciembre de 2007.

Estos documentos generan tres conjuntos de competencias, uno para cada cuerpo profesional en función del cual se redacta el documento. Como cada uno de los grupos está relacionado globalmente con las ocho competencias básicas señaladas normativamente para la formación de los alumnos existe, a pesar de algunas diferencias, un estrecho grado de similitud entre ellos.

No vamos a entrar en el análisis pormenorizado de cada grupo de competencias; lo que haremos es sustraer aquellos aspectos relevantes y comunes que guían la actividad del docente en cuanto tal y que constituyen el núcleo de lo que consideramos competencias del agente educativo en el sistema formal (Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Formación Profesional o Bachillerato), es decir, del maestro o profesor, cualquiera que sea el nivel educativo en el que preste sus servicios.

4. Campos competenciales del docente

Dejaremos al margen las cuestiones particulares relativas a las didácticas específicas de las respectivas áreas curriculares y el conocimiento necesario en dichas áreas para centrarnos en aquellos ámbitos de los que todo el profesorado debe poseer conocimientos, en los que debe haber construido capacidades y generado actitudes que le permitan el desempeño eficiente de su actividad profesional.

4.1. La comunicación

El ser humano es un ser incompleto en su nacimiento. Los procesos que se llevan a cabo para su desarrollo como persona se efectúan a lo largo de su vida y dentro de grupos diferentes en distintos contextos. Estos grupos transmiten al sujeto normas, valores, conceptos, muestran pautas de comportamiento. .. y todos estos factores tienen la doble misión de hacer de él un elemento integrado e integrante del grupo y, además, en el caso de los contextos formativos formales, añadimos la procura del despliegue individual progresivo y permanentemente perfectivo de todas sus potencialidades. Para conseguir todo esto es indispensable una herramienta: la comunicación.

Los procesos formativos son actos comunicativos. La capacidad de construir contextos de comunicación es la pieza fundamental del sistema sin la cual nada podemos conseguir. Pero, ¿qué entendemos por comunicación?, o mejor dicho, ¿qué tipo de comunicación es realmente educativa?

La comunicación, siguiendo a Kaplún (1998), es un término que admite diversas definiciones, pero no debemos confundir una relación comunicativa de carácter informacional con otra de carácter dialógico, aunque en ambos casos se trate de actos de comunicación.

La comunicación entendida como información, en general, se produce en un contexto en el que emisor y receptor no tienen el mismo nivel. Es un proceso vertical. El emisor, que es siempre la misma persona, domina la situación y tiene el uso preferente de la palabra. Existe muy poca relación intersubjetiva entre el emisor y el receptor salvo la necesaria para adaptar el nivel del mensaje a las características del receptor y, de esta forma, asegurar la eficacia de aquél.

En el terreno educativo, los métodos tradicionales, centrados en la figura del docente, utilizan este estilo comunicativo fundamentalmente. Generan situaciones de comunicación que pueden ser extrapoladas con facilidad a otros contextos similares. Estos procesos, por lo general, producen aportaciones de tipo cuantitativo en los conocimientos de los alumnos, pero es más difícil mover desde ellos los cambios profundos. El docente debe conocer el ámbito de conocimiento del que habla y organizar el discurso desde la doble perspectiva del orden epistemológico (lógica interna por la que se presentan los contenidos de un campo de conocimiento) y del orden psicológico (para lo cual se debe conocer las características de la etapa y nivel evolutivo en la que se encuentra el alumno). Se trata de adaptar el mensaje al público diana.

Cuando el proceso comunicativo se realiza en clave dialógica, los papeles de emisor y receptor están constantemente cambiando de persona. La posición en el dominio del contexto y uso del discurso es parecida en los participantes. El proceso es más horizontal. Existe una conexión intersubjetiva, una relación de atracción. Hay un interés común por hacer que el otro

comprenda y por comprender al otro; por eso, son procesos únicos que se dan entre sujetos particulares. Si bien podemos aprender de su uso, la estructura del discurso nunca se repite en otras ocasiones. Esta experiencia comunicativa es un trampolín para que se generen cambios importantes, pero se produce en situaciones en las que todos los participantes aportan algo y en las que el docente no parasita el papel de los alumnos.

Aunque ambos tipos de comunicación tienen un momento y un peso distinto, según los diversos niveles educativos, en los procesos de enseñanza- aprendizaje una concepción basada en la adquisición de competencias que coloca al educando en el centro de la acción está fuertemente ligada a los procesos dialógicos, La búsqueda y perfeccionamiento de competencias están unidas a los procesos de reconstrucción y reordenación de los esquemas de pensamiento del sujeto, por lo que éste debe implicarse desde todas sus dimensiones personales en esos contextos dialógicos. En este sentido, la función del docente será la de preparar estas situaciones comunicativas para que el alumno pueda dar el salto que solamente a él le corresponde y consiga ese aprendizaje significativo.

La preparación de estos procesos es compleja, es necesario saber todo lo que se explicita para el modelo informativo y además: conocer y saber poner en práctica estrategias y recursos didácticos, manejar la comunicación asertiva, demostrar un interés real por el discente, conocerle bien y percibirle como persona y no como un objeto, tener claros los objetivos y las competencias que están más allá de la propia acción, pero que la hacen pertinente, y observar todo el proceso para percibir los elementos que puedan indicar un cambio o un refuerzo en el mismo. Se requiere formación en los campos específicos de conocimiento como las matemáticas o la filosofía y formación en el campo de la didáctica, la pedagogía y la psicología, y además, actitud y aptitud para la labor de la docencia.

Para autores como Aubert, García y Racionero (2009), los procesos que generan auténtica comunicación y por lo tanto enriquecimiento y crecimiento de las personas y de las comunidades que conforman son los dialógicos, por lo que los procesos de enseñanza aprendizaje deben atender a ellos.

Cuando hablamos de comunicación no hablamos en exclusiva de dominar un lenguaje verbal (oral o escrito), paraverbal, gestual o de la imagen. Hemos de referirnos también a la necesidad de conocer y utilizar, en clave formativa, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. No solamente porque están configurando de manera diferente el mundo, el conocimiento y la sociedad, ni porque el alumno tiene el derecho de que se le forme para el mundo del futuro, que es en el que desarrollará todas esas competencias que pretendemos ayudarle a conseguir y que está marcado por las tecnologías de la información y la comunicación; sino porque el propio alumno, influenciado por los nuevos medios de comunicación, ha construido un modelo de comunicación con el que se relaciona con el mundo, y ese modelo es en buena medida diferente del de las generaciones anteriores.

Aunque todas las razones aludidas para enfatizar la necesidad de la incorporación de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje son verdaderamente importantes como para ser tratadas con extensión y profundidad nos detendremos en la última de ellas.

Numerosos autores, como Tapscott (1998) o Bernal y Barbas (2010), están señalando las diferencias que existen entre el modelo comunicativo en el que ha crecido la generación de los que actualmente ejercen como docentes y el modelo comunicativo de la generación de sus discípulos. Sendos modelos han sido construidos bajo la dirección de diferentes pautas aportadas por los medios de comunicación dominantes en cada momento histórico. Para estos autores, el modelo de la generación adulta es, en general, un modelo vertical, jerarquizado y pasivo que encaja bien en los modos de hacer de la institución escolar clásica. En cambio, el modelo de la nueva generación creado con el concurso de las nuevas tecnologías tiende a la horizontalidad, a la instantaneidad y a la participación y, como muchos autores están advirtiéndolo, genera un nuevo modelo de aprendizaje (Gutiérrez, 2003).

Dado que esta nueva generación está llamada a insertarse en la era de la comunicación y la información, en la sociedad del conocimiento; la escuela debe evolucionar con los nuevos tiempos y cambiar su estructura comunicativa para conseguir sus objetivos, que siguen siendo los de preparar a cada persona para vivir plenamente en el tiempo histórico que le pertenece.

Esta perspectiva presupone no solo el uso de las nuevas tecnologías como contenidos de aprendizaje, sino su utilización como mediadoras de este aprendizaje. Esto supone para la institución educativa un reto y en la superación de este reto reside la legitimación de la escuela como agente formador efectivo de las nuevas generaciones.

Hemos dicho que la herramienta fundamental que posibilita el proceso formativo es la comunicación. Desde este ámbito, la escuela actual pretende enseñar a los hombres y mujeres del futuro utilizando un modelo anclado en el pasado. La escuela debe adaptarse a los nuevos tiempos, y ello supone la capacitación del docente para trabajar con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, incluyéndolas en la organización del proceso educativo trabajando sobre ellas, con ellas y a través de ellas.

4.2. La regulación de espacios de aprendizaje en contextos de diversidad. La formación ciudadana

El hombre es un ser social y necesita de los demás para sobrevivir, por lo que las disposiciones para la convivencia social están presentes en los seres humanos; pero estas disposiciones deben de ser educadas conforme al momento histórico en el que el individuo vive.

La sociedad en la que nos movemos es una sociedad democrática. Aunque podemos

definir ésta como una forma de gobierno o un tipo de doctrina política, en un sentido más profundo, que implica las múltiples dimensiones de la persona, la democracia es una forma de vida, un estilo de relación con lo que nos rodea. Implica la asunción de reglas de conducta que nos van a permitir convivir social y políticamente, pero además implica creer profundamente que la dignidad y los derechos de cada ser humano conforman los valores que deben regir las acciones de los individuos particulares y de las instituciones públicas y privadas, tanto en las cuestiones que van dirigidas hacia otros individuos como en aquellas otras que se refieren a la relación de respeto que debemos mantener con el medio en el que vivimos.

La ciudadanía, entendida como el ejercicio de la práctica ciudadana en contextos democráticos, no es, pues, una habilidad inherente al sujeto, como señalan Ortega y Mínguez (2001). La ciudadanía es un modo de actuar y ser que se aprende, que se adquiere.

La adquisición de esta disposición pasa, entre otras cuestiones, por el conocimiento de uno mismo, el reconocimiento y valoración del otro y, en función de ambos parámetros, la autorregulación de la propia conducta. En este proceso formativo es fundamental el aprendizaje vicario y la participación en contextos democráticos. El docente se convierte en el punto de referencia como modelo de conducta y como creador de situaciones y espacios para ejercitar las capacidades implicadas en esta competencia. También supone que los diversos espacios de la institución escolar han de poseer una estructura democrática. La dinámica dentro de estas instituciones se ha de caracterizar por la participación efectiva, responsable y reflexiva de todos los miembros de la comunidad escolar. Por supuesto, esta participación viene dada por un proceso dilatado en el tiempo en el que cada uno de los actores va encontrando su sitio y en el que, entre todos, van creando una cultura propia que fundamenta el proceso participativo.

El proceso participativo aludido incluye a todos los sujetos que conforman la comunidad escolar y se extiende a todas las dimensiones en las que es posible ubicar el trabajo y la organización de la institución escolar, por lo que podemos hacernos a la idea de las dificultades que entraña la implementación de cada acción encaminada a la formación de una conciencia ciudadana.

Si la complejidad es un atributo de estas actuaciones aun en comunidades que tienden a la homogeneidad (si es que en algún caso podemos usar este término), mucho más lo es en contextos donde la diversidad cultural es evidente. En los últimos años, trabajos como los de Cebolla (2010) o Santos, Crespo, Lorenzo y Godás (en prensa), estudian el impacto de la inmigración en las instituciones educativas y nos advierten sobre las posibles consecuencias negativas derivadas de la despreocupación en la gestión de los procesos de integración de la inmigración en nuestros centros formativos.

Las tendencias actuales de las corrientes migratorias configuran un nuevo panorama en la constitución étnica y cultural de las sociedades europeas. Aunque la gestión en democracia no es

puesta en cuestionamiento más que por pequeños grupos de ideología extrema, está claro que la nueva situación precisa de la formación de una ciudadanía basada en la convivencia y en la superación de las fronteras del individualismo. Para ello, es preciso que las escuelas, los institutos y las universidades se conviertan en ejemplos de organizaciones democráticas en las que todos y cada uno de los individuos tengan un espacio de participación, decisión y responsabilidad. En estos espacios, la gestión adecuada del conflicto es un elemento importante para garantizar el respeto de los derechos de cada sujeto. El docente tiene un papel clave como estimulador de la comunicación y como mediador en las situaciones de dificultad. Debe crear los espacios para la participación e idear la forma de esa participación. Esto no es posible si el propio docente no ha hecho suyos los valores de la democracia y no se empeña en hacerlos efectivos a través de la práctica de su trabajo.

4.3. La observación en el aula

Para llevar a cabo de una forma adecuada la labor de la docencia, es imprescindible conocer a los alumnos. Ello supone estar en posesión de una información que nos permita: colocarnos en la posición del otro para prever sus problemas o su posible respuesta, entender sus necesidades, conocer el punto de partida para trabajar un nuevo tema, incidir sobre aspectos que resultan importantes para el sujeto o planificar estrategias didácticas personalizadas. No parece fácil disponer de la información necesaria para tratar de forma personalizada a cada educando. Sin embargo, las múltiples situaciones que se producen dentro del ámbito escolar nos brindan la oportunidad de obtener de ellas referencias relevantes, y la herramienta necesaria para conseguir esta información es la observación.

Si la efectividad del proceso formativo estriba en la adecuada aplicación de los recursos disponibles del sistema educativo en función de las características y necesidades del alumno, la observación resulta el elemento que hace posible el conocimiento de esas características y particularidades, y que nos permite fundamentar nuestra actuación como profesionales, ya que nos capacita para razonar el propósito y la causa de nuestra planificación y actuación.

Pero ¿qué es observar? Una de las definiciones más clásicas nos la proporciona De Ketele (1984), que indica que la observación es un proceso voluntario e inteligente que fija la atención sobre un objeto, situación o sujeto para obtener información relacionada con el objetivo de la observación.

La observación aplicada a los procesos de enseñanza-aprendizaje no es nueva; hasta ahora, pedagogos, psicólogos, antropólogos y sociólogos, por citar algunos, se han valido de ella y han utilizado los resultados para incrementar el saber en sus respectivos campos de conocimiento. La novedad reside en que el observador está ahora en el propio contexto; no es un agente externo, es el propio docente. Este nuevo enfoque a nivel práctico viene avalado por la propia legislación. Desde la normativa se busca un conocimiento y una reflexión sobre la propia

práctica, la comprensión del proceso educativo de forma contextualizada y una aproximación mayor al educando y a la comunidad. Desde la nueva concepción del docente, la observación, así entendida, reduce la distancia existente entre la teoría, su ámbito de creación y la práctica; además, incrementa la efectividad de las estrategias utilizadas en los procesos de formación.

¿Qué podemos observar? Todo aquello que está presente en los procesos de enseñanza aprendizaje como las diferentes dimensiones de los alumnos o los docentes, la distribución de los tiempos, el uso y ocupación de los espacios, el uso pertinente de materiales, las relaciones sociales en el aula... Sería imposible citar todas las posibilidades.

Lo mismo ocurre si queremos enunciar las finalidades; podría interesarnos detectar situaciones de riesgo, evaluar la consecución de objetivos, identificar estrategias de aprendizaje en los alumnos, detectar en qué medida se está adaptando un proceso a las necesidades detectadas...

La observación es de uso discrecional del maestro o profesor, sirve a sus intereses como profesional, le hace plenamente consciente de su práctica, generador de conocimientos del campo educativo.

4.4. El compromiso con la formación permanente

El hombre y la mujer son sujetos abiertos al cambio durante toda su vida. El proceso madurativo físico, psicológico, afectivo o social tiene lugar a lo largo de nuestra existencia. Hay una interacción constante entre el propio individuo y el medio en el que se desenvuelve que persigue la adaptación permanente, y tenemos esta posibilidad porque la característica de educabilidad está siempre presente en la vida del sujeto. Esta adaptación hace que la existencia del ser humano transcurra en plenitud y en armonía con el entorno. Esta es una de las razones que apoyan o justifican la idea de que es necesaria la implementación de un sistema que permita a los ciudadanos el acceso permanente a la educación. Se trata de construir calidad de vida, por lo que reconocemos que la educación permanente es un valor en los estados de bienestar.

Hemos de pensar también que los conocimientos obtenidos para un desempeño profesional en la formación inicial no son suficientes. En la sociedad en la que vivimos, el conocimiento se caracteriza por estar sujeto a constante revisión, lo que requiere una permanente actualización del saber por parte de los profesionales que utilizan ese conocimiento para construir su práctica. Esta actualización constante es el resultado de un proceso que abarca todas las dimensiones del sujeto, que procede de todos los ámbitos, escenarios y niveles de formación, y que ofrece respuesta a las necesidades sociales e individuales.

El docente debe reconocer la importancia de la formación permanente autoguiada, de ello depende la eficacia de su trabajo y por ello cobra importancia la autogestión de su aprendizaje y

el aprender a aprender. Bajo esta perspectiva, los campos de actualización no se reducen a las áreas curriculares que deba impartir o al cuerpo de conocimientos didácticos relativo a los procedimientos de enseñanza-aprendizaje; abarca todo aquello que hace posible su crecimiento personal desde los valores, la ética o la autorregulación. Hemos de recordar que el aprendizaje vicario es fundamental en la formación y que el maestro enseña, sobre todo, lo que es.

4.5. El diseño y gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje

El diseño de un proceso centrado en competencias es una operación con cierto grado de complejidad. Debemos tener en cuenta las diferentes dimensiones del individuo, pues las competencias interesan a varios ámbitos de la persona a la vez. Esto quiere decir que hemos de prestar atención a aspectos que tienen que ver con ámbitos poco tratados por la educación formal, como el emocional o el corporal. Este enfoque entiende que la persona, a la hora de enfrentarse al medio, lo hace de una manera global, poniendo todos los elementos necesarios disponibles en su potencial personal en esa actuación. Por eso, las competencias, que son las que nos permiten llevar a cabo ese desempeño exitosamente, son complejas y están relacionadas con varias dimensiones de la persona.

La planificación de estos procesos ha de tener en cuenta también la importancia de conjugar las aportaciones desde los diferentes contextos formativos. Hasta ahora la educación formal se organizaba y gestionaba dando la espalda a los contextos provenientes del campo informal y no formal. Hoy en día los profesionales de la educación entendemos que lo que una persona sabe procede del conjunto de aprendizajes que ha podido realizar interconectando las aportaciones de todos aquellos contextos en los que está inmersa. El docente ha de tener en cuenta esos otros contextos y abrir el aula a la realidad exterior que conforma el aprendizaje de los alumnos. Esto implica dar peso curricular real a aspectos y elementos que hasta ahora no lo tenían.

Debemos considerar también la importancia de conjugar los diversos agentes de la formación de los individuos. Al igual que estimamos la influencia de los diferentes contextos hemos de tener en cuenta los distintos agentes a la hora de planificar y gestionar los procesos formativos. Los agentes básicos presentes en la familia o la escuela no son los únicos con peso; tenemos que observar los mensajes que provienen de la prensa escrita, la televisión, la propaganda, las figuras de la farándula o el deporte, que se convierten en iconos a imitar. Todos ellos transmiten un mensaje al que se debe atender.

Los contenidos presentes en el currículum presentan una estructuración según los campos de conocimiento de los que proceden. Esto tiene una lógica desde la perspectiva epistemológica y organizativa, pero de ningún modo significa que se deban abordar esos campos como parcelas independientes del saber a la hora de programar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al igual que decimos que el individuo aborda la resolución de problemas desde todas sus dimensiones

personales, utiliza todos sus conocimientos independientemente del campo de procedencia. Por eso, en un contexto de formación por competencias el enfoque ha de ser interdisciplinar. Esta visión global tiende a difuminarse según avanzamos en los niveles del sistema educativo, por lo que el docente se aísla en su materia. No se trata de saber de todo, sino de entender que la capacidad de trabajar en equipo es la que permitirá superar las barreras de las áreas de generación de los conocimientos. No hay que olvidar que las competencias se consiguen con el concurso de todas esas áreas de conocimiento aunque algunas tengan vinculaciones muy evidentes con campos determinados.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo esta concepción no contemplan la práctica como un añadido o una extensión de la teoría. Hay que recordar que las competencias deben estar contextualizadas y el contexto es siempre una práctica. Esta práctica, siguiendo el argumento precedente, contiene un problema o situación que incluye campos de conocimientos diversos. Esta misma argumentación es válida para todo el aspecto de evaluación relativo a la competencia.

La complejidad para diseñar y gestionar un programa de enseñanza-aprendizaje en un enfoque como el que hemos descrito hace pensar que hoy, más que nunca, la eficacia en nuestra labor depende del buen trabajo profesional colaborativo (Montero, 2011). Esto no resta un ápice a la responsabilidad de cada elemento del conjunto, porque el docente competente es aquel que sabe observar todo aquello que interesa al alumno para conjugarlo en favor de su formación; pero añade a las competencias propias del docente la indispensable capacidad de trabajo y aprendizaje continuado dentro de un equipo.

4.6. El conocimiento sobre la organización de los centros educativos

El marco organizativo del trabajo de las competencias es la escuela. La visión más tradicional la observa como el espacio físico en el que se distribuyen, atendiendo a un criterio normativo, de orden y de eficacia: los tiempos y espacios, recursos materiales, humanos y económicos. Aunque la dificultad de la organización así entendida no es poca, resulta del todo insuficiente. El trabajo formativo que hemos descrito a través del resto de apartados no se puede llevar a cabo dentro de una concepción organizativa de estructura plana como la que se perfila en ese enfoque. La visión de la institución educativa que se precisa es también multidimensional. A través de trabajos como los de Cantón (2003) o Martín-Moreno (2007), podemos darnos cuenta de la complejidad de las relaciones, que se establecen en distintos niveles, entre las diversas dimensiones que conforman la organización de un centro educativo. Este es un conocimiento que debe poseer todo profesional de la educación que se mueva en el campo formal y es un conocimiento que no se adquiere simplemente por el contacto con las organizaciones; necesita fundamentación teórica y reflexión apoyada en la praxis. Las instituciones educativas son también susceptibles de ser analizadas según su competencia, pero esa competencia no es fruto de azar, sino de la labor de toda la comunidad educativa orquestada desde el conocimiento informado del profesional, que es el docente.

Bibliografía

- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009): «El aprendizaje dialógico», *Cultura y educación*, 21(2), pp. 128-140.
- Bernal y Barbas (2010): «Una generación de usuarios de medios digitales», en Roberto Aparici (coord.). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED, pp. 107- 132.
- Canton Mayo, I. (2004): *Nueva organización escolar normativa y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cebolla, H. (2010): «Impacto de la inmigración y adecuación de los servicios públicos. La educación», en Aja, E., Arango, J. y Oliver, J. (eds.), *La inmigración en tiempos de crisis. Anuario de la inmigración en España*. Edición 2009. Barcelona: Fundació Cidob.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- De Ketele, J. (1984): *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Jiménez J. R. (2007): «Competencias Básicas», *P@K-EN-REDES. Revista digital*. 1(1). Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/concepto/Explicativos/COMPETENCIAS%20B%CISICAS.%20JOSE%20R%20JIMENEZ.pdf> (fecha de acceso: marzo de 2011).
- Kaplún, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Martín-Moreno, Q. (2007): *Organización y dirección de centros educativos innovadores: el centro educativo versátil*. Madrid: McGraw-Hill.
- McClelland, D. C. (1973): «Testing for Competencies rather than Intelligence», *American Psychologist*, 28, pp. 1-14.
- Medina, A. (ed.) (2009): *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Ediciones Universitas.
- Montero, L. (2011): «El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa», *Revista Electrónica CEE Participación Educativa*, n.º 16, pp. 69-88. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/cesces/revista7n16-montero-mesa.pdf> (fecha de acceso: marzo 2011).
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001): *La educación moral del ciudadano hoy*. Barcelona: Paidós.
- Santos-Rego, M., Crespo, J., Lorenzo M. y Godás, A. (en prensa): «Escuelas e inmigración en España. ¿Es inevitable la segregación?» *Cultura y Educación*.
- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993): *Competence at Work*, Nueva York: John Wiley and Sons.
- Tapscott, D. (1998): *Creciendo en un entorno digital. La generación Internet*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Zabalza, M. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

3. Teorías y modelos curriculares

**Reyes Hernández Castilla
F. Javier Murillo Torrecilla**

1. Currículum y teorías curriculares

La mejora de la escuela pasa por que los profesores tengan una visión novedosa y retadora del proceso de enseñanza, tanto respecto a qué se debe enseñar como al modo en que se debe hacer. Esta visión de conjunto es necesaria para conocer sus límites, sus aportaciones, su naturaleza y también de dónde proviene. Las teorías educativas nos llegan como fruto de una herencia cultural acerca del modo en el que se organizan los procesos de enseñanza o sencillamente cómo se entiende la educación. En toda práctica de enseñanza o hecho didáctico está implícita una serie de creencias que influyen en nuestra forma de transmitir el conocimiento. En ella están influyendo los nuevos saberes de otras disciplinas, así como su evolución en el tiempo. Por ello, las teorías nos ayudan a dar respuesta a las nuevas realidades científicas, psicológicas, de la información y de los valores. En este sentido, surgen desde ámbitos enormemente heterogéneos y promueven nuevas re-flexiones.

Partimos de la idea de teoría como soporte de hechos o hipótesis que estructuran toda una ciencia o gran parte de ella; sus orígenes están en la filosofía de la ciencia. Actualmente se tiene una visión más amplia de la teoría; en el campo de la educación y específicamente en el de la teoría curricular podemos definirla como un conjunto de conceptos educativos relacionados que abordan de manera sistemática el fenómeno curricular y que pretende arrojar luz sobre él. La mayoría de los filósofos de la ciencia debaten el sentido que tienen las teorías: describir, explicar o predecir determinados hechos. Sin embargo, la teoría curricular aporta dos sentidos adicionales. En primer lugar, Apple (1987) afirma que ésta proporciona una visión crítica de la sociedad y la educación. Y un segundo sentido subraya el papel de la teoría curricular como guía de la práctica educativa (Tyler, 1949).

Si nos situamos en una perspectiva histórica podríamos reconocer ambos sentidos como modelos de enseñanza, estilos docentes o teorías del aprendizaje y de la enseñanza. En cualquier caso, su objetivo fundamental es que sean útiles para mejorar la práctica diaria en el aula, en la

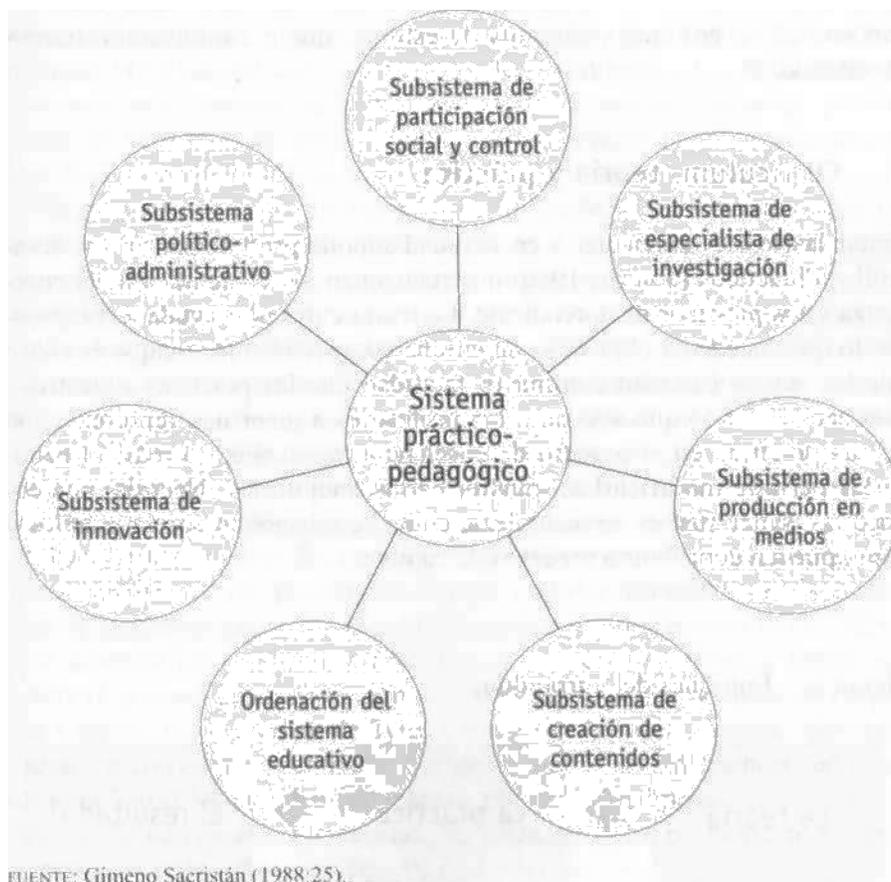
escuela y en el conjunto del sistema educativo. Plantear su conocimiento en la formación inicial del profesorado implica que este conocimiento *a priori* de las diferentes teorías de la enseñanza genera un profesorado más reflexivo y consciente.

Las teorías de la enseñanza no son universales sino situacionales. Ello supone que son contextualizadas y, por tanto, variadas y cambiantes. Ninguna de ellas es idónea o única. Si las abordamos teniendo en cuenta, por ejemplo, la perspectiva del análisis de los procesos de aprendizaje, se muestra un proceso rico y diverso: desde el clásico conductismo, de Watson o Pavlov, a las teorías del procesamiento de la información, como la de Gagné; o la teoría dialéctica de Vygotsky o Luria; el mismo constructivismo de Mayer; o teorías más globales como la Gestalt, con autores significativos como Koffka o Köhler, que nos aproximan a diferentes modos de adquirir los aprendizajes y, por tanto, distintas maneras o teorías sobre cómo han de ser enseñados o diseñados estos procesos. Quizá de entre todas ellas podamos resaltar tres: *la centrada en el lenguaje, la perspectiva sociocultural y la constructivista cognitiva*. Esta última reflexiona sobre los procesos de aprendizaje como una interpretación y explicación de la experiencia de los propios estudiantes, a diferencia de las teorías socioculturales, que inciden en la escuela situada en un contexto más amplio que genera una cultura específica en la que se aprende y se da significado a aquello que aprendemos. Finalmente, la perspectiva basada en el lenguaje propone reflexionar sobre su función, ya que aquél en ningún caso es neutro. El currículum y los elementos que usamos para reflexionar sobre la experiencia educativa utilizan el lenguaje, que no es aséptico. De esta manera, cada comunidad desarrolla sus propias normas en el uso del lenguaje y la perspectiva que adopta para su reflexión sobre la educación y sobre el propio currículum.

En las definiciones mismas de lo que se entiende por currículum existe ya una base ideológica. Al menos hay cinco grandes grupos de concepciones de aquél (Marsh, 2009). En primer lugar, aquellas que definen al currículum como *los contenidos de la enseñanza* (Gimeno Sacristán, 1988), en donde se encuentran los modelos humanísticos o tradicionales. Un segundo grupo pone el acento en *el plan de la actividad escolar* (Taba, 1962); sus defensores consideran que la programación es el eje principal del proceso de enseñanza. Otras perspectivas, sin embargo, entienden el currículum como *una experiencia de enseñanza aprendizaje* que requiere planificación, implementación, evaluación e incluso procesos de investigación y acción. Esta postura tiene claramente un enfoque emancipatorio, puesto que la práctica está fundamentada en los procesos reflexivos (Grundy, 1987). Otro planteamiento entiende el currículum, como veremos más adelante en este capítulo, como una construcción social (Kemmis, 1988). Otra de las perspectivas o concepciones del currículum es aquella que lo considera *una disciplina*, en el sentido de que no es puramente un proceso activo y dinámico, sino una reflexión que vincula la teoría con la práctica. Es un instrumento técnico para el análisis de los procesos de enseñanza en los diferentes niveles: aula, centro y sistema educativo. Ello implica dos elementos relacionados: la *acción*, como hemos mencionado en primer lugar, pero también la *reflexión*. En esta perspectiva, se afrontan ambas simultáneamente. Su diseño se fundamenta en diferentes tipos de

fuentes: pedagógicas, sociológicas, psicológicas y sociales. Una visión, en cierto modo complementaria a ésta, aborda el currículum como *sistema*, coincidiendo con la aparición de la teoría general de sistemas, que proporciona una visión holista del proceso educativo. Soto Guzmán (2003) entiende el currículum con una serie de características tales como la apertura, la flexibilidad, la complejidad y la humanidad. La representación gráfica se suele hacer mediante un modelo circular de relaciones e interacciones (véase fig. 1).

Figura 1. Concepciones sobre el currículum

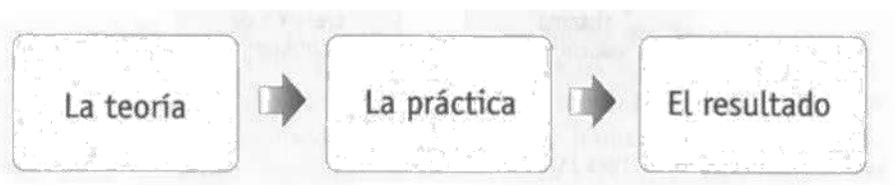


Las teorías curriculares forman parte de nuestro bagaje cultural, son la forma en que transmitimos nuestros conocimientos, nuestra cultura y nuestros valores. Por tanto, es un hecho culturalmente situado que corresponde a un tiempo y a un lugar, en definitiva una actividad social y profesional. En él se manifiestan teorías implícitas sobre cómo adquirimos el conocimiento. Estas teorías curriculares se han dividido en cuatro categorías basándose en su enfoque y ámbitos de estudio, que a continuación iremos abordando.

2. Currículum, teoría y práctica

Tratar las teorías curriculares en realidad supone profundizar en los desarrollos didácticos (Tanner, 1980) que relacionan los contenidos de la enseñanza y los procesos de aprendizaje. La teoría curricular ayuda a comprender lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque es cierto que las teorías cambian con mayor facilidad que las prácticas educativas. Son necesarias porque ayudan a los profesores a tener una representación de sus prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; además, el conocerlas permite modificarlas, transformarlas, mejorarlas. Necesitamos conocerlas, saber cuál es su naturaleza, cómo se relacionan con la práctica y cómo pueden contribuir a procesos de cambio.

Figura 2. Enfoques del currículum



Ha sido una constante preocupación el estudiar la educación como una actividad práctica y no simplemente como un cuerpo teórico con el fin de familiarizarse con las distintas realidades educativas y hacerlo así «desde dentro» (véase fig. 2). Su análisis tiene como objetivo primordial lograr la claridad conceptual como base para garantizar la coherencia en la práctica y como medio de aplicación de ese pensamiento.

Este doble enfoque de teoría y práctica se encuentra en posiciones tanto *humanistas como racionalistas de la acción y liberales*. La idea del currículum no es reciente; podemos aludir a su etimología griega, en la que significa literalmente un *curso*, y a la latina, en la que designa el lugar para *correr*. Ambas aportan una visión práctica y concreta. El currículum es la planificación de todo aquello que se pretende que los estudiantes logren y que es guiado por la escuela (Kelly, 2009). El carácter práctico puede considerarse que arranca del pensamiento aristotélico. Esta definición implica que el aprendizaje es intencional, planificado y guiado por la escuela. El currículum puede ser entendido como un *syllabus* o una forma concisa de enumerar, como los encabezamientos de un discurso referidos a las asignaturas, una forma de ordenar los contenidos (Curzón, 1985). Ello implica entender la educación como un proceso de transmisión a los estudiantes de una serie de contenidos de la manera más eficaz posible (Blenkin, premio Nobel de Economía en 1992). Esta visión es un tanto limitada, puesto que se reduce el currículum a un mero trabajo planificador.

Hemos mencionado que también se entiende el currículum como un *producto*. La

influencia y la importancia de la gestión de los centros educativos también han llevado a modificar la perspectiva del currículum. Los objetivos se conciben como un diseño previo de los resultados que se pretenden lograr, entendidos como productos (Walker y Soltis, 2004). Esta perspectiva tuvo una gran influencia en el Reino Unido en los años setenta, en los que ya se hablaba de competencias vinculadas a la formación profesional, llegando este planteamiento en las dos décadas siguientes a los debates sobre el currículum nacional. En Estados Unidos dicho debate se planteó a través de dos conocidos escritores como Bobby (1928) y Tyler (1949). Por tanto, no se discutió qué se quería transmitir como cultura, sino que se analizaron los puestos de trabajo y posteriormente se elaboró una lista de competencias necesarias para llevarlos a cabo (Bobbitt 1918, 1928). Este abordaje fue duramente criticado por carecer de una visión social que guiara el proceso de construcción del currículum, el cual tuvo un eco especial a través de los escritos de Tyler a finales de los años cuarenta. Se plantearon los contenidos y cómo se debían organizar las experiencias educativas para lograr los objetivos de manera eficaz, y, finalmente, cómo saber si estas metas habían sido alcanzadas. Ya Tyler, en 1949, proponía un modelo de proceso curricular (véase fig. 3).

Figura 3. Modelo de proceso curricular de Tyler



Entender el currículum como un *proceso* (Flewitt, 2006) implica que el modelo está fuertemente ligado a la redacción de los documentos curriculares que ayudan a su implementación. En realidad el currículum no es un hecho físico propiamente, sino la interacción de los profesores y los estudiantes con el conocimiento. Supone un proceso que se realiza en la escuela concreta a través de la acción. Es, por tanto, una propuesta guiada por la práctica que ayuda a la reflexión sobre ella. Stenhouse (1975), en uno de sus estudios sobre la teoría y la práctica curricular, define el currículum como el intento de comunicar los principios esenciales y las características de una propuesta educativa de manera que esté abierta a la crítica y permita trasladarlos eficazmente a la práctica. Lo primero implica la selección del contenido y el cómo se debe enseñar y organiza la secuencia del aprendizaje. Supone, asimismo, los principios que diagnostiquen las fortalezas y las debilidades de cada estudiante individualmente, mediante principios para esa evaluación acompañados de los criterios de fiabilidad en la implementación del currículum. Se trata de una evaluación que se ajuste a la diversidad de los contextos

educativos y la heterogeneidad de los estudiantes. El currículum dirige la práctica mediante principios que marcan las líneas prioritarias y los criterios para tomar decisiones educativas.

3. Teorías paradigmáticas del currículum

Si partimos de los diferentes paradigmas de investigación educativa, los podemos asimilar a las grandes teorías del currículo: hipotético-deductivas, interpretativas, socio críticas y posmodernistas. Sus diseños nos proporcionan teorías ontológicas que contextualizan las teorías curriculares (Grundy, 1987; Luckett, 1995). Dichos paradigmas de investigación pueden ser contemplados como cuatro formas de conocimiento construido; es decir, perspectivas para asomarse a la realidad (Habermas, 1992). El enfoque positivista plantea como fin el predecir la realidad, mientras que el interpretativo busca comprenderla. Se diferencia del emancipatorio porque aporta una perspectiva crítica del contexto. Finalmente, el enfoque posestructural presenta como finalidad la deconstrucción de la realidad.

No es ésta la única taxonomía del currículo. Otras utilizan como criterio clasificador su efectividad, su complejidad o madurez. De hecho, Faix (1964) utiliza un criterio «evolutivo» de acuerdo a tres etapas:

- Las teorías de la primera etapa son aquellas que tienen un carácter especulativo incipiente. Se basan en hipótesis no contrastadas, con pocas variables y emplean conceptos que no están sistemáticamente definidos o reclasificados. En el análisis del currículum no hay un dominio fundamental de los elementos sino como una teoría básica.
- Las teorías de una segunda etapa incluyen hipótesis que han sido empíricamente comprobadas. Pero el esfuerzo ha sido realizado para eliminar variables y relaciones improbables en el modelo propuesto. A través de ellas se establecen leyes y se generalizan los resultados. La teoría es utilizada para arrojar luz, predecir y contrastar hechos (Goodlad, 1979).
- Por último, en una tercera etapa, la teoría general implica la integración de un marco teórico o esquema inclusivo que abarca un universo completo de investigación. El conocimiento al que se llega es sustantivo porque constituye el conocimiento producido por un conjunto de teorías que estaban previamente situadas en la segunda etapa. Por ello ofrece una visión más comprehensiva del currículum y proporciona una mirada holística (Beucham, 1981).

Más allá de esta visión de las teorías por etapas existe una perspectiva ligada a diferentes marcos teóricos como el positivista o técnico, interpretativo o sociocrítico que a continuación describimos.

3. 1. Teorías positivistas o técnicas

Las teorías positivistas o técnicas conciben la realidad de manera que pueda ser descubierta, medida y manipulada. El método para lograr el conocimiento es el experimental o cuasi-experimental; y la objetividad como modo de conocimiento de la realidad es fuertemente valorada. Se adquiere mediante la observación de la realidad desde fuera (Guba, 1990). ¿Cuál es el impacto que esta teoría positivista tiene en el diseño del currículum? El paradigma tradicional o positivista supone una reflexión empírica sobre la enseñanza y el aprendizaje. El conocimiento es un conjunto de habilidades que han de ser transferidas de los profesores a los alumnos. Así, el desarrollo del currículum se contempla como una tarea técnica en la medida en que se puede predecir y controlar el entorno. En este sentido se identifican los objetivos pretendidos como los resultados esperados de los alumnos. Para ello se deben planificar cuidadosamente tanto los objetivos como los procesos de entrada, el profesorado y el material utilizado de manera que podamos obtener los resultados esperados. Incluso se puede abordar el currículum desde la eficiencia, la utilización de la menor cantidad de recursos para obtener el máximo de resultados.

3. 2. Teorías interpretativas

A diferencia del paradigma positivista, el interpretativo aspira a una comprensión de la realidad humana en un contexto específico y referida a una acción concreta (Grundy, 1987). El interés práctico es generar conocimiento en forma de comprensión interpretativa que guíe el juicio práctico (Carr y Kemmis, 1986). La realidad se contempla como una construcción que es inherente a cada contexto específico. El objetivo de la investigación es comprender este contexto determinado tal y como es. No busca replicar o generalizar experiencias. La orientación subraya la importancia de descubrir el significado que los participantes dan a la realidad y a sus actividades (Quinn, 2001). El paradigma interpretativo del currículum está guiado por el contexto, puesto que pretende comprender la enseñanza y el aprendizaje como un proceso de construcción de significados en interacción. El currículum no está visto como un proceso lineal, sino como una actividad en progreso perfilada mediante la interacción entre el educador, el aprendiz, el aula y los contextos más amplios (Combleth, 1990).

3. 3. Teorías socio-críticas

No se puede negar que el currículum ejerce un papel socializador y cultural en la escuela. Apple (1975) lo considera un mecanismo de distribución social, una herramienta que está al servicio de la dominación cultural de determinados sectores sociales e incluso económicos. El hecho de proporcionar visiones más integradoras del currículum nos pueden ayudar a comprender diferentes perspectivas y niveles de análisis del currículum: la política, la ideológica, la económica, la individual/social, la explícita/implícita. Profundizar de manera crítica en él nos ayuda a conocer y reconocer el valor instrumental y mediador del currículum. Remitimos aquí a la perspectiva de la pedagogía de Paulo Freire (1972), que, recordemos, propuso el uso de la lectura como instrumento prosocial de manera que condujera a la libertad, a ser más conscientes

de la realidad. En este marco, la escuela ha de ampliar la experiencia de los sujetos, proporcionar contenidos nuevos que formen sobre procesos y culturas diferentes a lo recibido en el contexto escolar (Gimeno, 2001). Algunos autores sitúan estas tendencias en las teorías curriculares del posmodernismo, el feminismo, los estudios poscolonialistas y los estudios culturales. En cualquier caso, su perspectiva sobre los contenidos del currículum es compartida, en el sentido de que ayudan a configurar procesos de identidad a partir de las prácticas culturales y de los contenidos desarrollados dentro de un contexto social específico en el que la clase social, el género o las diferentes etnias están presentes.

Ello hace que determinadas perspectivas críticas del currículum estén basadas en diferentes modelos de sociedad y de Estado. Este papel socializador de la escuela hace que se legitime o no la sociedad en la que se encuentra. Si no se plantea una visión crítica es complicado llevar a la práctica el marco ideológico, cultural y económico de la sociedad que lo ampara (Giroux, 1992). Su traducción a la práctica implica decisiones políticas, administrativas, organizativas y didácticas que han de explicitarse para no asumirlas mecánicamente necesario en este planteamiento. Es necesario cuestionar cuáles son los criterios para tomar decisiones educativas, cómo son los procesos, quién participa, cómo se toman dichas decisiones, quiénes son los responsables y quiénes lo llevan a la práctica.

La explicación de los hechos sociales y cómo éstos son argumentados está relacionada con el tipo de sociedad y de persona que la escuela pretende. La justificación de las condiciones de privación social, económica o cultural y las razones de la distribución de los bienes implican una determinada concepción de la sociedad. La concepción del derecho a la educación o a la cultura afecta al currículum y condiciona la toma de decisiones en la regulación tanto de las modalidades del currículum, como de los contenidos, el establecimiento de procesos de evaluación y de control, la vida en los centros y en las aulas, así como los procedimientos de agrupación o de relaciones sociales.

3. 4. Teoría curricular posmodernista

A mediados de los años ochenta se utilizó el término posmodernismo aunque se fue sustituyendo por otras acepciones como *modernidad tardía*, *segunda modernidad e incluso globalización* (Bolívar, 2008). Lo primero que hay que aclarar es que no es lo mismo posmodernidad que posmodernismo. El *posmodernismo* es un movimiento estético, intelectual, mientras que posmodernidad es una condición de carácter social. En este marco, la didáctica y el currículum son consecuencia de la modernidad y del proceso generalizado de escolarización. La posmodernidad ha tenido visiones diferentes dependiendo de la localización geográfica donde se haya desarrollado; así, en Estados Unidos se sitúa en los estudios culturales y de reivindicación de cuestiones de género en el marco del feminismo, mientras que en Europa supone una vuelta al nihilismo tras la caída del marxismo.

Podemos señalar en la teoría curricular algunos elementos descriptores del posmodernismo. Quizá uno de los más conocidos es la *deconstrucción* propuesta por Derrida (2007), que implica mostrar las contradicciones de un determinado discurso o teoría. Se plantea que se puede cambiar el mundo modificando la forma en que lo describimos. Por ello, el modo más adecuado para conocerlo es a través de la investigación biográfico-narrativa porque emerge como una herramienta para prestar importancia al sujeto y *dar voz a los sin voz*. Esta metodología conjuga tres dimensiones para conocer la educación: la cognitiva, la afectiva y la de la acción (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Además, este movimiento posestructuralista, que incluye a autores como Foucault, reflexiona sobre las estrategias micropolíticas del poder y se relaciona con filósofos existencialistas como Nietzsche. Sin querer agotar todos sus postulados, aludimos a algunos de ellos. En primer lugar mencionamos los movimientos feministas dentro de la teoría curricular (Gilligan, 1985; Noddigs, 1992) como modo particular de concebir la educación en contraposición al pensamiento cartesiano y kantiano. De hecho se utiliza este enfoque en calidad de principio organizador del currículum entendido como elemento distribuidor de los conocimientos y del poder. Este enfoque concibe la educación como una relación que implica recuperar el rostro humano de la interacción entre los estudiantes y los docentes.

En este sentido, las teorías curriculares han pasado de tener el foco puesto exclusivamente en la escolarización a entender ésta como un hecho más profundo y cultural. Se contempla como un elemento que pretende formar a los ciudadanos de una manera integrada en la que se adquieran valores como la tolerancia, el desarrollo sostenible, la cooperación o la justicia.

4. Orientaciones teóricas del currículum

McNeil (1992) clasifica las teorías curriculares en duras y blandas. En esta dicotomía están los «suaves», que pertenecen al campo de la literatura crítica, la filosofía e incluso la religión (Pinar, 2008), clasificados así porque provienen de las mismas teorías investigadoras. Los duros, por su parte, aportan un enfoque más racional, basado en los datos empíricos. Otras clasificaciones propuestas por Pinar también se muestran como insatisfactorias. Manejan tres dimensiones: tradicionales, empírico-conceptuales y reconceptualistas. Tyler define el currículum como el conjunto de conocimientos que están diseñados para transmitir la herencia cultura y mantener el funcionamiento de la sociedad existente (Pinar, 1978). Estas teorías tradicionales manejan términos como las nociones de la clase, profesor, curso, unidades didácticas y lecciones. De hecho, entienden que es el conjunto de una serie de conocimientos que promueven la excelencia y la equidad en la educación temprana. Sin embargo, en la educación no formal la perspectiva es completamente diferente. Se contempla desde una visión con un carácter existencial. Los reconceptualistas ponen el énfasis en la subjetividad, en la experiencia existencial, en el arte de la interpretación que manifiesta la clase en conflicto y con una relación desigual en la sociedad más amplia. Autores como Eisner proponen que la educación informal tiene que liderar la revisión curricular y hacer nuevas e innovadoras propuestas.

Las clasificaciones, tal y como se está desgranando en el capítulo, son numerosas y dependen de la perspectiva o el criterio que se seleccione. Algunas de las teorías se centran en los «procesos cognitivos» y, por tanto, subrayan el desarrollo intelectual y conceden una menor importancia a los contenidos. Otros, por su parte, muestran una concepción del currículum como un «proceso tecnológico», lo que supone buscar un proceso eficaz para lograr determinadas metas. El currículum de «autoactualización» supone una experiencia educativa acumulativa que produce un crecimiento personal. La teoría de «la reconstrucción social relevante» implica una visión del currículum que enfatiza las necesidades sociales frente a las individuales. Y, por último, una visión «académica racionalista» hace hincapié en el establecimiento de la disciplina para ayudar a los jóvenes a participar de la cultura tradicional occidental (Eisner y Vallance, 1977).

Otra perspectiva en la clasificación de las teorías curriculares ha sido realizada por Huenecke (1982) con tres tipologías: *estructurales*, *genéricas* y *sustantivas*. Las primeras, dominaron en los años cincuenta y se centraron en identificar los elementos del currículum y su interrelaciones, así como las estructuras en las tomas de decisiones. Las genéricas se focalizaban en los resultados del currículum, las asunciones de creencias percibidas como verdades en la toma de decisiones curriculares. A veces se refieren a ellas como las teorías críticas, las cuales pretenden liberar a los individuos de las limitaciones de la sociedad utilizando marcos sociológicos y políticos para examinar los criterios de poder, control e influencias. Y, finalmente, las teorías *sustantivas* especulan sobre los contenidos curriculares más deseables y contemplan el conocimiento como lo más valioso. Esta clasificación de las teorías se ha considerado útil. Schwab (1964) las reorganiza en *teorías orientadas a la estructura*, que se fundamentan en el análisis de los componentes curriculares y su relación; *teorías orientadas a los valores*, de naturaleza crítica; *teorías orientadas al contenido*, que determinan qué elementos han de ser enseñados; y *teorías orientadas al proceso*, que se centran, con un carácter descriptivo algunas e interpretativo otras, en cómo se desarrolla y cómo debería ser desarrollado. A continuación profundizamos en estas cuatro perspectivas.

4.1. Teorías orientadas a la estructura

En esencia, estas teorías se ocupan de analizar los componentes del currículum y sus interrelaciones. Es decir, buscan tanto describir qué elementos conforman el currículum, como explicar los diferentes elementos que inter- actúan en el entorno educativo.

Varias son las cuestiones que orientan el trabajo y que son abordadas mediante investigación empírica, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. Algunas de ellas son las siguientes:

1. ¿Cuáles son los elementos esenciales del currículum y cómo se definen?

2. ¿Cuáles son los niveles de toma de decisiones curricular?
3. ¿Qué principios parecen orientar la selección, organización y secuenciación de contenidos?

En este marco hay una doble perspectiva: nivel micro y nivel macro. Los principales representantes micro son Posner y Strike (1982). Proponen cuatro criterios básicos de secuenciación y toma de decisiones: el primero de ellos es en *la relación con el mundo*, es decir, en temas relacionados con los hechos, los sucesos y la gente. Presupone una relación espacio-temporal y física. El segundo concepto está relacionado con la *lógica del contenido* como prerrequisito, y toda la secuenciación de los contenidos está en función de este principio. Se necesita un primer concepto para entender los siguientes contenidos. Otro criterio es el de *investigación* o de *procedimiento de descubrimiento*, como el que tenía Dewey (1938) para el planteamiento y resolución de problemas. Un criterio añadido es conocer cuáles son los *procesos de aprendizaje* y, por tanto, seguirlos. Estos principios de aprendizaje guían la secuencia: por ejemplo, empezar por contenidos de interés intrínseco, por las habilidades más sencillas, por los aprendizajes significativos, etc. Un último principio para la toma de decisiones en el diseño del currículum es el de *criterio relacionado*, de manera que la selección tenga en cuenta tres contextos posibles: social, personal y profesional. Tal y como proponen Posner y Strike (1982), estas categorías pueden ser consideradas en la toma de decisiones del desarrollo curricular cuando se diseñan los contenidos, se evalúan o incluso cuando se estudia el currículo.

4.2. Teorías orientadas a los valores

Estas teorías se centran en el análisis de los valores y los supuestos de los constructores de currículum y sus productos. Estas teorías están asociadas a movimientos educativos que pretende desarrollar la conciencia sobre los hechos sociales. Por su naturaleza, son de carácter crítico. Son aquellas que han defendido la presencia de un currículum oculto en el que están presentes valores que no se encuentran definidos en los documentos educativos, sino que hallan presentes en los modos de organizar y comportarse en la escuela. Dicha perspectiva también ha sido llamada reconceptualizada por su deseo de redefinir o reconceptualizar el currículo.

Algunas de las cuestiones que orientan a los investigadores centrados en esta línea son las siguientes:

1. ¿De qué formas las escuelas mantienen y reproducen las diferencias de poder que se dan en la sociedad?
2. ¿Cómo inhibe la escuela la naturaleza individual de cada uno?
3. ¿En qué medida los colegios moldean consciente o inconscientemente a sus estudiantes en cuanto pertenecientes a una raza y una clase?
4. ¿Cómo se legitima el conocimiento?
5. ¿Qué decisiones inhiben el desarrollo de los niños y jóvenes?

6. ¿En qué medida se minimizan o se realzan los conflictos sociales?

Dos teóricos destacan en esta perspectiva: MacDonald (1975) y Apple (1983).

MacDonald tiene una visión retadora y cuestionadora de las asunciones establecidas del currículum. Dicha visión, desde la condición humana y la búsqueda de la trascendencia, está influida por los escritos de Jung. La perspectiva de Apple (1975, 1983, 1987), por su lado, consiste en plantear una visión crítica sobre la relación entre la sociedad y la escuela, en términos de poder y las visiones hegemónicas de la realidad.

4.3. Teorías orientadas al contenido

Estas teorías pretenden determinar el contenido del currículum, por lo que son prescriptivas en el procedimiento de selección del mismo. En función de la perspectiva predominante pueden clasificarse en:

- Teorías sobre la infancia: educación afectiva, educación evolutiva, abierta.
- Teorías sobre el conocimiento: estructura disciplinar y procedimientos de conocimiento.
- Teorías centradas en la sociedad: conformistas, reformistas, radicales y futuristas.

Las teorías centradas en la infancia determinan la profundidad del currículum, las materias son una forma de aprendizaje y de adquirir el conocimiento. De esta forma, el entorno social y las necesidades de la sociedad no están consideradas. Parker (1894) marcó un movimiento de la educación centrada en la infancia. Entre estos movimientos, como ya hemos mencionado, está la *educación afectiva*, que enfatiza los sentimientos y los valores de la infancia a través de diferentes actividades del aula. La *educación abierta* subraya el desarrollo social y cognitivo a través de la exploración informal, la actividad y el descubrimiento. El niño en su conjunto supone el punto de partida y el foco del trabajo curricular de Weber (1971): es el currículum el que se adapta al niño.

4.4. Teorías orientadas al conocimiento

Estas teorías subrayan que el principal criterio para la organización del currículum es el contenido que se pretende transmitir; en este modelo, lo primario es la estructura disciplinar, la naturaleza del conocimiento y su secuenciación. La estructura disciplinar subraya la importancia del énfasis que se da a las asignaturas; desde 1890 hasta la primera década del siglo xx se estableció una estandarización del currículum y se hizo un alineamiento con los requisitos de la educación secundaria. Las formas de conocer suponen diferentes líneas de investigación de la ciencia cognitiva, la creatividad humana, el funcionamiento del cerebro, las diferentes concepciones del conocimiento y de la inteligencia. Vailance (1977) señala que ello diseña un mapa curricular en el que hay diferentes modos de aprender y que tienen que estar contemplados

en el diseño curricular.

4.5. Teorías orientadas a la sociedad

En esta perspectiva hay tres grandes grupos: los conformistas, los reformadores y los futuristas. Los *conformistas* consideran que el orden que existe es bueno, el mejor de los posibles. El currículum ayuda a comprender la historia de la sociedad, a valorar y educarse en el modo de ser exitoso en ella; establece un principio de realismo. Los *reformistas* mantienen un principio democrático en su estructura. El currículum ha de ayudar a identificar problemas de carácter social, como el racismo, el sexismo, la contaminación ambiental, etc. Se encontraban en los años sesenta y setenta, se consideraba una revolución cultural y pretendían desarrollar la responsabilidad social. Los *futuristas*, por su lado, hablan de promover el cambio. Suscitan mejoras, pues innovaciones parciales son consideradas como insuficientes. Se plantean la aplicación de modelos de gestión empresariales al ámbito educativo y la implicación de los padres en el cambio del sistema, así como la gestión privada como parte involucrada en los procesos educativos e incluso el papel de las nuevas tecnologías en el panorama educativo como elemento de la toma de decisiones curriculares. Los radicales plantean el papel de empoderamiento de los estudiantes para producir efectos radicales abogando por procesos de desescolarización de la educación. Aquí de nuevo aparece la importancia de Paulo Freire (1970) con su *Pedagogía del oprimido* y la meta de la concientización. Se crearon materiales propios para que expresaran la percepción del mundo y de la vida que deseaban, con el fin de estar prevenidos ante los aspectos deshumanizados de sus vidas, y ayudaron a comprender mediante la alfabetización.

4.6. Teorías orientadas al proceso

Las teorías orientadas al proceso se centran en describir cómo se desarrollan los currículos y en aportar recomendaciones sobre cómo deberían desarrollarse. Así, es posible encontrar algunas teoría claramente descriptivas y otras en esencia prescriptivas. Eisner (1985) y Vallance (1974), Schiro (2008) y Gay (1980) desarrollaron clasificaciones sobre las teorías en función de los procesos y los productos. Las descripciones que hacen Eisner y Vallance del modelo experimental sugieren la importancia de las necesidades de los niños como elemento determinante del contenido. Su orientación es liberal y enfatiza el proceso de planificación en términos de orgánico, envolvente, situacional y centrado en la investigación.

En este sentido se presenta una serie de descriptores como un cuerpo de análisis sistemático para analizar estrategias que aparentan ser similares. Un primer grupo corresponde a los participantes en el proceso, los elementos que influyen en la toma de decisiones, el modo de formular dichos elementos, la organización y la estructura de los cursos, el modo en el que se secuencian, la progresión de los contenidos, si es recurrente, secuencial, etc. Además, deben ser sensibles a las diferentes concepciones: como un puzle, un mosaico, como un viaje, como un

conjunto de experiencias, una organización desde la base al tejado, cualquiera de estas metáforas revela diferentes procedimientos de desarrollo del currículum. Asimismo se focaliza en cómo se debe probar que los procesos son implementados y en qué medida son los más adecuados y sensibles a la dimensión política del trabajo curricular.

5. Apunte final

Concluimos este capítulo sobre las teorías curriculares planteando que es un campo de estudio configurado por hechos tanto sustantivos como procesuales. La teoría curricular desde mediados del siglo xx ha constituido un conjunto de planteamientos tendentes a explicar y legitimar la enseñanza, así como las prácticas curriculares. En definitiva, pretenden ser un conjunto de ideas sistemáticas y coherentes que ayuden a explicar los problemas o fenómenos curriculares que sirvan para guiar y orientar en la toma de decisiones más adecuadas y justificar de manera reflexiva y crítica sus acciones educativas.

Entendida desde el punto de vista sustantivo porque plantea un esquema que ordena y racionaliza la práctica curricular proporcionándole un significado, la teoría curricular analiza el currículum como una serie de prácticas educativas, planificadas o no, que el contexto educativo ofrece para el aprendizaje, una toma de decisiones sobre la cultura que se transmite y que está influenciada por el nivel interpersonal, el administrativo y el social.

Otras perspectivas lo plantean como un producto final que se suele centrar en problemas reales, concentrado en audiencias reales, fechas concretas de planificación, transformación de la información y una adecuada evaluación, pero siempre basado en prácticas reales. Su trabajo se basa en el estudio de casos, y recoge los problemas planteados de la distancia entre las teorías y las prácticas educativas reales. Parte del estudio «en microscopio» de las prácticas educativas reales, examinando así las situaciones concretas del aula. Proporciona una parte controlable de la realidad, vida y contextualizada que permite la gestión y la observación del trabajo.

Quizá podamos concluir con la perspectiva del *currículum como un reto*, independientemente de si es oculto o aparente o cambia con las diferentes realidades. El diseño educativo instructivo está basado en la investigación sobre cómo aprenden los alumnos, cómo reciben, procesan e interpretan la información (Caulfield Kidd y Kocher, 2000).

Esta visión de diferentes teorías nos debe permitir reflexionar sobre todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza-aprendizaje y la toma de decisiones que se hacen sobre él, de manera que contemplemos la teoría como un referente para que la educación contribuya verdaderamente a promover el tipo de persona y sociedad justa que deseamos.

Bibliografía

- Apple, M. (1975): «The hidden curriculum and the nature of conflict», en Pinnar, E. (ed.), *Curriculum Theoring. The reconceptualist* (95-119). Berkeley: Macutcham.
- (1983): «Curricular form and the logic of technical control», en Apple, M. y Weis L. (eds.), *Ideology and practice of schooling*. Filadelfia: Temple University Press, pp. 143-165.
- (1987): *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Beauchamp G. A. (1981): *Curriculum Theory*. Washington: F.E. Peacock Publishers.
- Bobbitt, E (1918): *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- (1928): *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bolivar, A. (2008): *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986): *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Londres: Lewes Falmer Press.
- Caufiel, J., Kidd, S. y Kockher, T. (2000): «Brain-based instruction in action». *Educational Leadership*, 58(3), 62-65.
- Dewey, J. (1938): *The logic: The theory of Enquiry*. Nueva York: Rinehart and Winston.
- Eisner, E. y Vallance, E. (1974): *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley: Mocutcham Publishing Cooperation.
- (1985): *The art of educational evaluation*. Nueva York: Lewes Falmer Press.
- Faix, T. (1964): *Towards a Science of Curriculum. Structural Funcional Analysys of Conceptual System of Research*. Tesis doctoral inédita.
- Freire, P. (1970): *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Herder and Herder
- (1972): *Pedagogy of the oppressed*. Londres: Harmondsworth Penguin.
- Gay, G. (1984): «Multiethnic Education. Historical developments and future». *The Phi Delta Kapan*. 6, 8.
- Gimeno Sacristán, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- (2001): «Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa posmodema». *Fundamentos de humanidades* (7-47). Primavera, 4. Buenos Aires: Universidad de San Luis.
- Goodlad, J. I. (1979): *What are Schools For? Phi Delta Kappa*. <http://intl.kappan-magazine.org>
- Grundy, S. (1987): *Curriculum: Product or praxis*. Nueva York: Legwes Falmer Press.
- Guba, E. G. (1990): *The paradigm dialog*. California: Sage.
- Habermas, J. (1992): *Facticidad y validez. Sobre el discurso y el estado democrático en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.
- Hewitt, T. W. (2006): *Understanding and shopping the curriculum. What we teach and why*. Londres: SAGE.
- Huenecke, D. (1982): «What is Curriculum Theorizing? What Are Its Implications for Practice?», *Educational Leadership*, 39, pp. 290-294.

- Kelly, A. V. (2009): *The curriculum. Theory and Practice*. Londres: SAGE.
- Kemmis, S. (1988): «Curriculum an introduction to the Field», en R. Gress, J. R., *Principles for Program Evaluation in Curriculum Development and Innovation* (478-494). Berkeley, CA: McCutchan.
- Lucket, K. (1995): *Towards a model of curriculum development for the university of Natal's curriculum reform program*. Academic Development (2).
- MacDonald, F. (1975): «*The Hidden Curriculum: Its Impact on Learning*». Bulletin: Canadian Society for the Study of Education, 3, 9-12.
- Marsh, C. J. (2009): *Key Concepts of understanding the curriculum*. Londres: SAGE.
- McNeil, J. D. (1992): «*Curriculum Organization*», en Marvin C. Alkin (ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (273-279). 6.a ed. Nueva York: Macmillan.
- Pinar, W. F. (1978): «*Life History and Curriculum Theorizing: A Case Study*». Review Journal of Philosophy and Social Science, 3, 1, pp. 92-118.
- et al. (2008): *Understanding Curriculum*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. y Gertzog, W. A. (1982): «*Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change*». Science Education, 66, pp. 211-227.
- Quinn, M. y Garrison, J. (2001): «*The Curriculum Story or the Curriculum Word? Mythos and Logos at the Crossroads of the Postmodern*», JCT, 17, pp. 125-139.
- Schiro, M. S. (2008): *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Schwab, J. J. (1964): «*Structure of the Disciplines: Meanings and Significances*», en Ford, G. W. y Pugno, L. (eds.), *The Structure of Knowledge and the Curriculum*. Chicago: Rand McNally, pp. 6-30.
- Soto Guzman, V. (2003): «*Paradigmas, naturaleza y funciones de la disciplina curricular*». Reflexiones Pedagógicas (20):36-48.
- Stenhouse, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heineman.
- Taba, H. (1962): *Curriculum development: Theory and practice*. Nueva York: Haurcourtbrace and World.
- Tanner, D. (1980): *Curriculum development: Theory into practice*. Londres: McMillan.
- Tyler, R. W. (1949): *Basic principles of the curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vallance, E. (1977): «*Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth Century Educational Reform*», Curriculum Theory Network, 4 (No. 1, 1973/74), 5-21. Publicada también en Amo A. Be-
- Hack y Herbert M. Kliebard (eds.), *Curriculum and Evaluation*. Berkeley, CA: McCutcha, pp. 590-607.
- Walker, D. y Soltis J. (2004): *Curriculum and Aims*. Nueva York: Teacher and College Press.
- Weber, L. (1971): *The English Infant School and Informal education*. New Jersey: Prentice Hall.

4. El diseño curricular: componentes y modelos

Ramón Pérez Pérez

1. Introducción

El curriculum, como estructura organizada de toda la actividad que conlleva un proceso educativo desde que se manifiesta como intención hasta que se obtiene como resultado, está exigido por una larga cadena de decisiones en las que no solo interviene el destinatario, el alumno, ni el docente, mediador inmediato del mismo, sino un gran número de personas e instancias institucionales.

Sin embargo, el resultado esperado es único y aspira a ser integrado y coherente, siendo necesario para que esto ocurra que la cadena de toma de decisiones y acción también se defina con cierto grado de coherencia y esté orientada a los fines que persigue, como una orquesta al interpretar una composición musical.

Estructura curricular, diseño y modelos del currículum son conceptos que hacen referencia a una cuestión medular de los procesos educativos, especialmente los más ligados a la acción instructiva, enseñar y aprender.

La acción educativa es intencional, intencionalidad que se materializa en lo individual, pero que no se escapa de ser también una intencionalidad social, connotada cultural y políticamente. Su proceso es complejo toda vez que el ser humano lo es, mucho más sus dimensiones psicoemocionales, que tanto tienen que ver en este proceso.

De ahí la relevancia del diseño curricular, de la estructura del currículum y del modelo que conforma y moldea el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este capítulo pretendemos poner al lector en alerta sobre la importancia de considerar estos aspectos a la hora de intervenir en los procesos educativos y formativos, destacando especialmente los itinerarios de toma de decisión que condicionarán definitivamente el éxito del aprendizaje, aun cuando se pudieran dar aprendizajes al margen de cualquier consideración didáctico-pedagógica y curricular.

2. Sobre el concepto de diseño curricular

Antes de iniciarnos en el análisis de los modelos de currículum, objeto nuclear de este tema, consideramos imprescindible clarificar algunos conceptos que, indefectiblemente, van asociados a la idea de modelo. En la literatura sobre currículum no es infrecuente hallarse con el uso indistinto de términos como «diseño», «planificación», «definición», «programación»... del currículum, e incluso como definición del currículum en su integridad o como referencia a los documentos que prescriben la concepción curricular, a una etapa del proceso curricular, etc.

Ante todo, conviene clarificar que «diseñar» es una tarea compleja que implica acciones y procesos acompañados de toma de decisiones que permiten anticipar la actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es una tarea similar a la que realiza el arquitecto cuando se hace responsable de una obra arquitectónica: no solo tiene que dar forma visible al nuevo edificio, sino que debe tomar decisiones acerca de su estructura, el orden de todos los elementos que lo integran, la calidad resistencia y estéticas de los materiales que utiliza, etc.

Diseñar es un proceso que requiere una metodología, pero también numerosos conocimientos acerca de los elementos que integran el objeto resultante o «diseño». Diseñar es anticiparse con previsión a lo que deberá acontecer en el aula cuando llevemos a cabo lo establecido. Desde este punto de vista «diseñar» tiene proximidad semántica con «planificar», «programar», «definir»..., pero cuando hablamos de currículum cada uno de tales términos tiene connotaciones semánticas específicas.

Así, por ejemplo, planificar el currículum aporta un cierto grado de generalidad y escasa concreción. Se suele utilizar para referirse a las tareas de previsión que realizan las administraciones educativas; sin embargo, el término «programación» suele referirse a un grado de concreción muy preciso y minucioso, que especifica con gran detalle lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo. En una escala abstracto/generalidad-concreto/particularidad, el diseño se situaría en grado intermedio, quizás más próximo a programar.

Se puede decir que el diseño curricular es como una dimensión del currículum integradora de la concepción de lo educativo, como fenómeno, de las metas o fines de la acción misma del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los medios de que nos vamos a servir para lograr los resultados esperados, dando forma, estructura y orden —modelo— al currículum, concretado en un «proyecto curricular». Este carácter integrador que le hemos asignado al diseño se da también en la concurrencia de su naturaleza metodológica —pues define cómo se hace—, su naturaleza de acción —proceso de definición, toma de decisiones y concreción— y su naturaleza de producto o resultado —concreción escrita de un programa—.

Por esta razón es importante tener en cuenta que aunque un diseño curricular se

materializa en una propuesta o proyecto, normalmente escrita en un documento, no se reduce sólo a esto, sino que conlleva, como mínimo, una serie de dimensiones que conviene no olvidar. Así pues, para realizar un diseño de esta naturaleza, conviene tener en cuenta que han de darse las siguientes condiciones:

- Se debe disponer de una concepción del hecho educativo (teorías, ideales, finalidades, etc.).
- Tiene que haber una concepción del ser humano, de su educabilidad y de las potencialidades/posibilidades de educarse, tanto como resultado como en el proceso de su crecimiento y desarrollo, físico, psicológico y social.
- Han de darse concepciones claras acerca de los fines y objetivos de la educación, no solo en general, sino también en lo concreto, referido a una persona con nombres y apellidos, una edad, unas necesidades concretas, etc.
- Se debe conocer a los destinatarios del currículum. Se tiene que disponer de un conocimiento de lo que se quiere que aprendan los destinatarios; por tanto, de qué y cómo enseñar, de cómo aprenderlo, de cuándo y con qué medios, recursos, actividades y tiempos, etc., de cómo medir y valorar los aprendizajes, pero también de todos los elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En definitiva, el diseño curricular exige la consideración de las fuentes del currículum y de todos sus elementos.

Como toda acción previsor y anticipatoria de otras acciones, el diseño curricular debe ser previsor y anticipatorio de las acciones que resuelven el proceso de aprendizaje y por la misma razón el de la enseñanza, en el marco de la intencionalidad que envuelve a ambos. Para que esto tenga lugar, es importante considerar una serie de fases que aseguren la coherencia e integración de tal diseño, las más importantes de las cuales son las siguientes:

- La consideración de las teorías educativas, del aprendizaje y del currículum, así como de las políticas educativas y curriculares de la administración educativa.
- El diagnóstico de problemas, necesidades, expectativas y aspiraciones de los destinatarios, sociedad familias, padres y alumnos.
- La consideración de los elementos del currículum, su estructura, organización y modelo concreto.
- La consideración de los espacios físicos, temporales y de recursos para su puesta en práctica y desarrollo.
- La previsión de la evaluación del propio diseño curricular y su proyección en la práctica.

3. Justificación del diseño curricular, su estructura y funcionalidad

Toda acción humana, salvo en las etapas iniciales de la vida, suele estar modelada por

cierto grado de intencionalidad. La intencionalidad es una característica propia del ser humano, en tanto que es capaz de orientar su conducta, hacia el bien o hacia el mal, lo que la hace previsible para el propio sujeto, cosa que no ocurre en los animales. Debido a esta naturaleza de la acción humana es posible hacer previsión de lo que se quiere hacer, tanto en el resultado —fin, lo que se quiere— como en el proceso —metodología, cómo lo vamos a conseguir—.

En la historia del ser humano, cada logro en su largo camino de separación de la conducta instintiva —animal— implica una gran inversión de esfuerzo conducido por la intencionalidad, y la superación de cada logro por otro superior conlleva, generalmente, decenios o siglos, con lo que se manifiesta que las actividades humanas, conocimientos, habilidades, destrezas, etc., requieren aprendizaje, estructura y orden, además de estar reguladas por la intencionalidad.

Aun cuando numerosas acciones de nuestra vida se desarrollan de forma automática —hábitos—, ello exige un proceso previo de aprendizaje, casi siempre referido a conductas o acciones sencillas que, ensayadas convenientemente y repetidas con cierta frecuencia en situaciones idénticas o similares, se instalan como automatismos. Sin embargo, ante situaciones novedosas o complejas la respuesta espontánea no es posible, pero si se da, las posibilidades de éxito son muy reducidas. La intervención educativa es una de esas acciones complejas en las que está comprometido el ser humano.

3.1. Por qué hay que diseñar el currículum

Hay que considerar que toda acción humana requiere una anticipación, primero intencional (querer hacer algo) y después metodológica (cómo hacerlo), y que tal anticipación no es más que un proceso de gestionar los elementos que habrán de considerarse en tal anticipación. La acción educativa es algo tan sumamente complicado, que no solo pone en juego conocimientos, lo que se espera aprender, sino todo un complejo sistema de relaciones comunicativas que son la que, definitivamente, habrán de transformar la estructura cognitiva de quien aprende, si es que en efecto se ha producido el aprendizaje.

Los procesos educativos, incluido el propio aprendizaje, no son algo individual, sino social y colectivo. Aunque quien aprende, definitivamente, es cada uno de nosotros, este aprendizaje que tiene forma individual y personal no se produce al margen de la red social, la familia, un grupo humano, la aldea, la ciudad, etc.

Lo que somos en términos de conocimiento se lo debemos a los demás en buena medida, primero como modelo, después como espejo y más tarde como tribuna sancionadora. Nuestro conocimiento será tanto más efectivo y valioso cuanto más «confrontado» haya estado frente a los demás, profesores, compañeros, familiares y sociedad en general.

Consideramos que la actividad educativa tiene, por tanto, una connotación pública a la

que no podemos renunciar, no solo porque sea una actividad regulada por el orden político de la sociedad confiado a las administraciones educativas, sino porque buena parte de la finalidad educativa es precisamente socializadora, es decir, consiste en hacer que la vida del sujeto sea posible y viable en el seno de la tribu social.

Las aportaciones de las ciencias de la educación, de la psicología educativa y del desarrollo, las teorías de la ciencia y de la educación, el propio conocimiento acumulado por la sociedad ponen al docente ante un complejo contexto que le exigen un amplio dominio de tales conocimientos y una interpretación adecuada de lo que es esencial en tal cúmulo de elementos para hacer viable el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Igual que el artista realiza sus bocetos antes de la obra definitiva o el arquitecto dibuja y calcula los elementos de su obra, el docente necesita hacer explícitas y visibles sus intenciones acerca del acto didáctico y de las demás variables que lo definen y condicionan.

Así pues, el diseño curricular se justifica, entre otras, por las siguientes razones:

- a) *Es una previsión de la acción educativa* que se sitúa en un contexto con antecedentes y consecuentes, que requiere unos prerrequisitos y de la que se esperan resultados, y que es necesario explicitar para que no quede en la intimidad del docente, sino en su acción pública.
- b) Diseñar el currículum es realizar una previsión de *elementos, acciones, recursos, tiempos, etc.*, a fin de permitir valorar que lo necesario haya sido contemplado y esté previsto.
- c) El diseño curricular es un modo de establecer *compromisos, por parte del docente y del alumno*, por la institución educativa y las familias, así como por las administraciones educativas. Es, por tanto, un contrato.
- d) El diseño como planificación de los cursos de acción permite hacer *seguimiento de tales cursos*, mejorar el diseño a través de la reflexión y el análisis de su coherencia y ajuste a la práctica, así como que otros lo enjuicien o sea sometido a revisión si es necesario
- e) Facilita su mejora por medio de *evaluaciones* que no sólo miden los resultados obtenidos, sino el grado de ajuste de los elementos previstos al logro de los mismos.

El diseño del currículum se hace cada vez más imprescindible y es una más de las tareas que tiene encomendadas el docente, precisamente como mecanismo de modelado de su intervención, la del alumno y la de la propia institución escolar.

3.2. Estructura del currículum

Diseñar es dar forma a aquello que estamos previendo, en sentido literal es una visión de los que vamos a realizar. El pintor y el escultor tienen una imagen muy aproximada de lo que quieren hacer antes de ponerse a hacerla, pero, además, ésta no es suficiente, por lo que la

plasman en un boceto que les sirve para concretar la idea, perfeccionarla al poder trabajar con ella en su creación y perfeccionamiento, y someter a consideración todos aquellos elementos que serán puestos en juego al realizar la obra definitiva.

Considerar los elementos del modelo supone darles un significado a cada uno de ellos, el pintor utiliza colores, pero también emplea sustancias que soportan el color; cuando elige un color, le está dando una significación, y cuando elige el soporte del color, también, y así, sucesivamente, con cada uno de los elementos sobre los que toma decisiones. Finalmente se logra un sistema en el que cada elemento tiene su cometido, da forma a la estructura y justifica su relación en el sistema.

Los elementos que componen el currículum son numerosos y aceptan interpretaciones muy diferentes. El docente, cuando diseña un currículum, no sólo realiza un ajuste entre los elementos o componentes de éste, objetivos, contenidos, actividades, metodología, recursos o medios, tiempos, evaluación, etc., sino que, a su vez, establece relaciones entre los mismos, determinadas por las consideraciones y concepciones que ponga en juego, definidas a partir de la valoración hecha desde las fuentes del currículum.

No será lo mismo diseñar el currículum si partimos de la idea de que él estudiante es un sujeto pasivo-receptivo que si se lo considera como ser activo- creativo, como tampoco lo será si se parte de una idea de docente como transmisor de información o como generador de situaciones problemáticas para el alumnado. Aun cuando los elementos del currículum sean los mismos, su modelado y estructura serán distintos, y el énfasis o el rol reservado a cada uno de ellos harán variar el resultado final.

Estos aspectos son los que permiten definir los distintos modelos de curriculum a los que haremos referencia más abajo, atendiendo tanto a sus concepciones teóricas como a las finalidades y funcionalidades del diseño del currículum.

3.3. Funcionalidad del diseño curricular

El docente, cuando afronta la tarea educativa, debe atender una serie de exigencias que habrá de concretar, ya sea en su consideración para la toma de decisiones o para la materialización de cada decisión. Tomar decisiones como docente siempre tiene consecuencias que deberán ser tenidas en cuenta, primero porque se orientan a una finalidad concreta explicitada en la intencionalidad definida en el currículum y, seguidamente, porque pone en acuerdo al docente, discente y demás agentes implicados en el hecho educativo, familias y sociedad en general.

Cumplir con esta finalidad del diseño curricular es cumplir con exigencias que le van a dar su funcionalidad es decir, qué aspectos están implicados en el proceso de diseño, por qué y

para qué.

3.3.1. Construir una teoría de la educación, del aprendizaje y de la enseñanza

Cuando actuamos, incluso en el caso de las acciones más primarias y menos conscientes, estamos haciendo uso de cierta intencionalidad más o menos explícita, que responde al modo en qué comprendemos la realidad en la que actuamos, sea en el plano más abstracto o en el más concreto y operativo. No todas las personas realizan acciones del mismo modo o con idéntico grado de conciencia e intencionalidad, incluso muchas de ellas obedecen a razones y finalidades distintas, no por ello carentes de intencionalidad. Es decir, cada sujeto actúa de acuerdo con sus conocimientos, experiencias previas, necesidad o expectativas (Pérez Pérez, 1994).

Todos construimos teorías acerca de nuestro modo de actuar, más o menos sólidas, incluso erróneas, pero que dan sentido a lo que hacemos y nos ayudan a explicar y justificar qué hacemos y cómo y por qué lo hacemos. El profesorado no es menos ante su tarea docente, construye sus propias teorías, sean más certeras o más erróneas, bien como resultado de su experiencia como alumno o de vida, de docente o fruto de su propia indagación e investigación.

Es importante señalar que la experiencia sin más no aporta sabiduría, y que no todo estudio, reflexión y razonamiento conduce por sí mismo a la verdad. Las teorías que construimos no siempre son acertadas ni fuente de verdad, lo que exigirá un estado de alerta permanente si, realmente, estamos comprometidos con la verdad.

El docente, en su tarea de enseñar, adquiere una responsabilidad muy elevada al convertirse en «influyente» de la formación de otras personas a las que debe dotar de instrumentos útiles y necesarios para construir también su conocimiento, comprometido con la verdad, para lo cual no es suficiente la información, sino que se requieren otros instrumentos, actitudes y valores.

Es obligación del docente considerar todas las fuentes de conocimiento que lo ayuden a construir esta teoría de la educación, valiéndose para ello de las teorías educativas, del aprendizaje y del currículum, considerando lo ya aportado por otros y con una mirada crítica al confrontar su propio saber, tratando de buscar la luz que lo ayude a orientar su actividad, tomar decisiones y concretar la tarea educativa.

En este marco de construcción teórica y orientación para la práctica es necesario también el desarrollo de las políticas educativas y curriculares de la administración educativa, responsable última del mandato social, sometida al mismo rigor de revisión crítica y reflexiva en tanto que define la acción educativa, y que no por ello puede estar exenta de errores o carente de verdades.

Es uno de los fines del diseño curricular poner a prueba nuestra propia teoría educativa, el

modo como entendemos la educación, los procesos de aprendizaje de nuestro alumnado y de la enseñanza como responsabilidad del docente. Una forma de iniciar este proceso pasa por la revisión de los referentes filosóficos, sociológicos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos que influyen en los fundamentos de la posible concepción curricular, sobre los cuales se va a realizar el diseño del currículum.

3.3.2. Justificación del para qué enseñar o del porqué aprender

Sin necesidad de acudir a las concepciones filosóficas del ser humano, su educabilidad, misión o destino, en el actual contexto sociocultural de todo el mundo se acepta que los seres humanos deben ser educados y que, sin ignorar que tal potencial educativo dura toda su vida, tal acción se intensifica y universaliza en determinada edad, a la que sirven las distintas etapas de escolarización, teniendo como finalidades esenciales, una de naturaleza socializadora y otra más orientada al desarrollo de las propias potencialidades del sujeto, desarrollo intelectual, cognitivo, así como los valores de su libertad y autonomía, búsqueda de verdad y, por qué no, de utopía.

Orientar y concretar la intervención educativa a través del diseño curricular exige un diagnóstico que nos permita conocer a los sujetos que van a aprender en sus necesidades, intereses, motivaciones, conocimientos previos, su nivel de desarrollo personal físico, cognitivo y emocional.

Tal diagnóstico no se refiere sólo al alumnado como destinatario del proceso, sino también a su entorno, social y familiar. La intervención educativa se resuelve en el logro por parte del alumno de conocimientos, destrezas o habilidades, en un complejo entramado de relaciones, procedimientos, comunicación, emociones, etc., por parte de todos los implicados — profesorado, alumnado, familias y administraciones educativas-, actuando en sintonía. Sintonía que no surge de forma espontánea, sino que necesita construirse.

Conocer las dificultades, puntos de partida, necesidades, expectativas, oportunidades en todos sus ámbitos, sociales, políticos, económicos, culturales, ideológicos, etc., así como las condiciones institucionales, es imprescindible para conducir con éxito el proceso educativo, lo que debe ser considerado en el diseño curricular.

La enseñanza está al servicio del aprendizaje y éste debe estarlo al de la atención de las necesidades, resultando decisivo que los elementos que se determinan en este diagnóstico-exploración permitan caracterizar y evaluar la situación real en la que se definen y concretan las necesidades, consideradas al diseñar el currículum, en su integración en el marco de la teoría que hayamos construido, buscando la coherencia entre:

- Las necesidades que se dan y lo que se enseña

- La coherencia entre lo que se enseña y lo que se aprende
- La coherencia entre lo que se logra en el aprendizaje y las necesidades o problemas que existían.

La tarea educativa debe dar respuesta a problemas reales que están en las sociedades, en los grupos y en las personas, y esta respuesta sólo es posible si se conocen y se concretan y se tienen en cuenta en el diseño curricular y les incluye en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la organización de éste.

3.3.3. El diseño del currículum como concreción de tomas de decisión

Establecido el marco teórico de acción y diagnosticados los problema reales, necesidades, expectativas, etc., estamos en condiciones de iniciar un proceso de toma de decisión que afecta definitivamente a los componentes del currículum.

La acción misma del diseño del currículum se concreta en la determinación de los contenidos necesarios para alcanzar los objetivos terminales, es decir, los conocimientos, habilidades y destrezas que deben concurrir al desarrollo de las competencias que habrá de adquirir el estudiante, concretado en los distintos programas de áreas o asignaturas.

Objetivos y contenidos no son los únicos referentes del diseño curricular toda vez que las experiencias del alumnado son base del aprendizaje, se definen y desarrollan a través de actividades debidamente organizadas en las que los contenidos alcanzan su máximo significado. Para concretar estas actividades, es necesario contar con medios y recursos, organizar el proceso en un tiempo y un espacio.

Seleccionar o definir objetivos, concretar los contenidos de aprendizaje, diseñar y secuenciar las actividades y determinar con qué recursos, en qué tiempo y espacio se van a desarrollar, etc., son decisiones que afectarán a la calidad del proceso de aprendizaje, por lo supone que todo un proceso estratégico de tomas de decisión que deberán quedar reflejadas en un documento o programa.

En este proceso de toma de decisiones se va materializando la conceptualización del modelo, asumiendo posiciones en función de los diferentes referentes teóricos y su relación con la realidad de acuerdo con el diagnóstico realizado, haciendo explícitos aspectos que tienen que ver con las interpretaciones hechas sobre sociedad, ser humano, educación, profesorado, alumnado, familia, la institución escolar, etc.

Diseñar el currículum exige prever todas las medidas que garanticen su puesta en práctica, siendo determinante la formación de quienes van a desarrollar el proyecto, la comprensión de las

concepciones que lo modelan, el dominio de los demás niveles del diseño, creando las condiciones necesarias para su desarrollo. En la práctica del diseño, una de estas condiciones es la coordinación entre todos los que conformen los equipos que lo van a desarrollar, el profesorado de aula, los equipos de ciclo o del centro educativo, etc.

3.3.4. Contexto, evaluación y mejora del diseño del currículum

El desarrollo del currículum no tiene lugar en una situación abstracta sino concreta, en un espacio físico y en un tiempo real. Los espacios físico-temporales son determinantes en el éxito de esta tarea y están afectados por el contexto institucional y social que envuelve la actividad del docente y el discente. El profesor y el alumno no están solos, ni en el aula ni fuera de ella, y su relación-comunicación educativo-formativa se ve, necesariamente, afectada por tal situación.

El aula, como espacio cerrado, no escapa a esa influencia, que depende de aspectos organizativos que aseguren recursos suficientes, una disposición del espacio y del tiempo acorde a la actividad que allí se desarrolla, pero también de un clima relacional adecuado en el que se resuelvan aspectos tan importantes como la afectividad seguridad valores, actitudes, procedimientos, etc., en suma, un clima de armonía empática, cognitiva y emocional compartida por toda la comunidad escolar.

Este nivel de sintonía exige un gran esfuerzo por parte de todos cuantos comparten el espacio institucional, especialmente del profesorado, pero también por parte de los directivos, responsables de liderar, orientar y facilitar tal proceso, así como de las familias y el propio alumnado.

Estos contextos que afectan al currículum también deben considerarse desde la perspectiva del ambiente de aprendizaje que proporciona experiencias significativas al alumnado. Generar situaciones en las que el alumnado se convierta en ejecutor de su propio proceso de aprendizaje sobre la base de experiencias desarrolladas a través de actividades convenientemente diseñadas es algo que ha de ser considerado en el diseño curricular.

Asimismo, deberá tenerse en cuenta el proceso de revisión y mejora del currículum, tanto en su diseño como en su desarrollo. Considerando que la evaluación del diseño será incompleta en tanto no sea desarrollado el currículum, se habrá de incorporar al diseño aquellos elementos que orienten, faciliten y aporten información necesaria para retroalimentar los procesos del mismo. Cuando un proceso de enseñanza-aprendizaje no da los resultados esperados, las razones pueden estar en errores o deficiencias de los procesos de diseño —y dentro de éste, en todas las fases consideradas en relación con el marco teórico, el diagnóstico, la toma de decisiones, etc.—, en los de desarrollo o ejecución —aplicación de todo lo previsto como estaba previsto—, en la influencia de variables extrañas —aquellos elementos que no habían sido considerados, pero que están presentes en el desarrollo del currículum—, etc.

No hay que confundir la evaluación del currículum, del diseño curricular o de su desarrollo, con la del alumnado, ya contemplada como un elemento del propio diseño y desarrollo del currículum, sino que es la evaluación de todos los procesos que se dan una vez definida la intencionalidad del currículum que se va a desarrollar y que considera todas las fases hasta la obtención del resultado.

Este tipo de evaluación, que está orientada a la mejora, es una evaluación diagnóstica que permitirá valorar tanto la bondad del diseño o del desarrollo curricular como sus deficiencias, resaltando en qué aspectos se debe dar una mejora, cuán urgente o importante es y qué elementos son los más comprometidos.

Cómo síntesis diremos que el diseño del currículum deberá dar respuesta amplia y completa a los grandes interrogantes de todo el proceso educativo, resumidos en el «qué se pretende», «cómo se va a lograr» y «qué se ha logrado lo esperado».

4. Modelos del currículum o cómo el diseño curricular modela la práctica educativa

Definir nuestras acciones y explicarlas requiere construir una estructura más o menos abstracta. Organizamos los elementos que la definen, dándoles una categoría de estatus, una jerarquía y un sistema de relaciones. En el desarrollo teórico de las ciencias, y el de la enseñanza lo es, tiende a ser concretado y definido a través de estructuras que podemos definir como «modelo».

La definición de modelo la podemos hallar en numerosos autores, pero ha sido Kuhn (1975) quien mejor ha valorado la importancia del modelo en la evolución científica, precisamente por la posibilidad de poder realizar sobre ellos transformaciones para su acomodación a las realidades sobre las que operan.

Definiremos aquí el concepto de modelo como «un sistema de elementos que dan forma y definen una realidad y su funcionamiento». Que el modelo haga referencia a una realidad y a la forma en que ésta se comporta o funciona no significa que dé cuenta de toda la realidad; ésta puede ocultar elementos o funciones, lo que haría incompleta nuestra interpretación. La existencia de un modelo no justifica que la realidad quede plenamente explicada, y muchas veces los modelos sólo son aproximaciones intuitivas a la realidad que no proporcionan un conocimiento de ésta en profundidad, labor para la que se requieren procesos de indagación, investigación y reflexión profundos.

Los modelos nos ayudan a comprender mejor las realidades en tanto que:

- Representan una realidad, pero con cierto distanciamiento.
- Son una representación conceptual, simbólica, cognitiva, lo que hace necesario realizar abstracciones que simplifican la realidad, obligando, no obstante, a seleccionar los elementos más representativos y significativos de la misma.
- Tienen un carácter explicativo, interpretativo-funcional, que exige a quienes definen el modelo agotar ese afán explicativo, lo que incide en la necesidad de estudio y comprensión de esa realidad, atendiendo a lo relevante y desechando lo que carece de significado explicativo.

Los modelos, en general, vienen definidos por características (véase tabla 1) ya referidas en anteriores trabajos (Pérez Pérez, 1994) y que los hacen ser operativos y cumplir con una finalidad en el campo científico.

Tabla 1. Características de los modelos

Característica	Significado de la característica
Reducción	En tanto que es simplificador de la realidad.
Acentuación	Enfatiza o destaca determinados rasgos, elementos o factores de la realidad.
Transparencia	Facilita el acceso a la comprensión de las complejidades o totalidades que de otro modo serían irreductibles a nuestra comprensión.
Perspectiva	Propone puntos de vista que destacan determinados aspectos, facilitando así un enfoque orientado.
Productividad	Cada modelo se orienta a la obtención de unos resultados. Cuando se alcanza su límite óptimo de rendimiento, se hace necesario investigar para su mejora.
Abstracción	Permite abstraerse de una realidad tomando los elementos teóricos que la definen.
Provisionalidad	Los modelos definen sistemas de producción en unas determinadas condiciones; cuando cambian éstas o se necesita más rendimiento, hay que mejorarlos, de ahí que sean provisionales.
Aplicabilidad	El modelo como tal abstracción tiene por finalidad ser aplicable a una realidad concreta, en nuestro caso a la tarea educativa, la enseñanza y la vida en el aula.
Investigación	El modelo, como estructura organizada, sugiere líneas de investigación para resolver los problemas concretos con los que actúa (enseñanza, aprendizaje, aula, etc.).
Validez	Se trata de la evaluación de los modelos y la comprobación de su validez de funcionamiento. Esta validez suele ser temporal salvo que el modelo se vaya perfeccionando.

Fuente: R. Pérez Pérez (1994. 2011).

Referidos a la naturaleza del diseño curricular, tal y como se ha explicado más arriba, los modelos pretenden responder a ciertas necesidades básicas que presenta todo planteamiento educativo, esto es:

- Ha de ser la guía que oriente la elaboración del currículum.
- Debe definir cómo se ha de desarrollar la actividad práctica y qué tipo de interacción se ha de establecer entre alumnos-profesores, incluyendo aquí el tipo de actividades propias de aprendizaje.
- Tiene que diseñar, desarrollar y utilizar materiales de instrucción.
- Debe establecer mecanismos de evaluación que permitan una retro- alimentación que haga posible la mejora del sistema o modelo.

El alcance de un modelo no siempre está claro para todos los autores, pues mientras algunos toman como modelo cualquier variante en el proceso de enseñanza aprendizaje, la mayoría prefiere reservar el concepto de «modelo» para estructuras más amplias y completas. Por ejemplo, el comportamiento del docente en el aula con relación a su forma de comunicarse con el alumno no cabría ser definido como modelo, sino más bien como «estilo de comunicación» o «metodología», y no es más que uno de los elementos que se han de considerar en un modelo.

Es decir, cuando decimos que el docente adopta un estilo socrático (Sócrates), basado más bien en interrogaciones; o un estilo dialogístico-platónico (Platón), que potencia un diálogo entre amigos; o escolástico (Santo Tomás), que pretende demostrar verdades absolutas; o naturalista (Rousseau), que incide en el libre desarrollo del sujeto; o experimental (Escuela Nueva de finales del siglo xix y principios del xx), que se apoya en un activismo basado en el método científico; sólo hablaríamos de instancias metodológicas o formas de relación comunicativa del docente con el alumno pero no de un modelo.

Los modelos aportan una estructura mediadora que permite conocer los planteamientos subyacentes a los mismos. Del análisis de sus componentes, de las relaciones que se dan entre ellos y de la propia estructura, es posible establecer una teoría, teniendo en cuenta que los modelos no son isomorfos ni entre sí, ni con respecto a la realidad que pretenden representar.

Los modelos en general, y los del currículum en particular, aportan una serie de valores a la intervención educativa en tanto que son una representación de la realidad, permitiendo definir una explicación de la misma y una forma de intervenir en ella. Desde este punto de vista sus finalidades más relevantes son:

- *Interpretar la realidad*, dando una explicación de la misma y construir una teoría. Esta teoría debe aspirar a ser lo más sólida posible; por tanto, no debe conformarse con una visión empírica de la realidad, sino que deberá ser objeto de contraste con las teorías

previas, la indagación, la reflexión y la investigación.

- *Reconstruir el modelo desde la teoría en contraste con la propia realidad*, dando paso, así, a una mayor racionalización del modelo y a la incorporación de aquellos elementos que evidencien una relación significativa. Lo que da ocasión a una mejor explicación y comprensión de la realidad.
- *Servir de guía* de la práctica educativa en tanto que puede aplicarse tanto para orientar el proceso como para prescribir los elementos, sistemas de relaciones, criterios, etc., esenciales para el éxito del proceso de desarrollo del currículum y el aprendizaje de los alumnos.
- *Facilitar la construcción* del sistema de supervisión del currículum que a través de la evaluación permite la retroalimentación para la mejora del modelo.

Los modelos son modeladores de la práctica, haciéndola explícita en sus intenciones, los supuestos de los que parte, los principios considerados o los elementos que quedan fuera de su consideración. No adscribirse a un modelo o no diseñar de forma explícita el currículum no evita la existencia del mismo, quedando oculto, siendo más difícil de modelar por la intencionalidad y limitando la posibilidad de su mejora. Todos actuamos bajo modelos más o menos preconcebidos, sean implícitos o explícitos; hacerlos explícitos es la mejor forma de poder conocerlos en profundidad y mejorarlos.

5. Principales modelos de currículum. Aproximación a una taxonomía

Si bien en su sentido originario los modelos, cómo decíamos más arriba, suelen ser identificados con los modelos de enseñanza, como actividad centrada en el profesor, las aportaciones de la psicología, primero, y de la sociológica, más tarde, junto con el propio desarrollo de la teoría sobre el currículum, han posibilitado que el desarrollo de los modelos sea más integrador, centrándose, así, en la complejidad de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Los modelos curriculares tienen un nivel de abstracción mayor que los diseños, por cuanto éstos concretan las opciones de aquéllos; sin embargo, los diseños tratan de materializar el modelo. Realizar una clasificación de los distintos modelos no resulta fácil, toda vez que el resultado varía según el punto de vista o referente que se considere para su clasificación.

En primer lugar, cabe la consideración de grandes modelos o modalidades del currículum, normalmente referidos a alguno de los ámbitos de diseño. Por lo común, estos ámbitos de diseño son cuatro:

1. Supranacional: políticas educativas de organizaciones internacionales, por ejemplo la Unión Europea, la OCDE, la UNESCO, etc.
2. Nacional: políticas educativas de un país, por ejemplo España.
3. Regional, autonómico, etc.: políticas educativas implantadas por los gobiernos de las regiones o comunidades más pequeñas. Es el ámbito en el que se concreta la acción de la Administración educativa.
4. Local/institucional: ámbito del desarrollo del currículum, que es aplicado ya en las escuelas o centros educativos de que se trate.

Atendiendo a estas instancias, los modelos curriculares podrían clasificarse en tres tipos:

- *Abiertos*. Son aquellos en los que cada uno de los niveles anteriores solo da orientaciones, y será en los centros educativos donde se tomen las decisiones.
- *Cerrados*. Estos currículum son desarrollados detalladamente desde las instancias superiores y llegan a los centros escolares con todas o casi todas las decisiones tomadas. El docente y el centro educativo son aplicadores del currículum pero no lo diseñan.
- *Básicos*. Son aquellos currículum que participan de las características de los anteriores, en tanto que en cada uno de los ámbitos se reservan espacios para la toma de decisión, de forma tal que según vamos acercándonos a la escuela hay decisiones tomadas por las instancias superiores, pero hay otras que se confían al profesorado.

Atendiendo al contenido del currículum y desde una perspectiva científica del mismo, los modelos han sido clasificados habitualmente en cuatro tipos:

- *Tradicionales*. Parten del concepto de disciplina científica, definida como un cuerpo cerrado de conocimiento, organizado en el tiempo y en el espacio por asignaturas, por curso académico y profesor. Metodología y proceso didáctico se definen al margen de esa organización del contenido.
- *Por áreas*. Pretenden superar la parcelación del conocimiento del anterior modelo, agrupando materias afines en torno a una materia eje.
- *Estructurales*. Son definidos como estructuras curriculares que responden a objetivos que atienden a principios psicológicos y epistemológicos. Existen varios criterios de estructuración: «integral» (se integran materias de forma flexible), «por áreas de vida» (tratan de aprovechar los intereses, experiencias y motivaciones del alumnado) y «por necesidades» (parte de las necesidades del alumnado y le propone la experimentación como vía de aprendizaje).

- *Taxonómicos*. Están contruidos sobre taxonomías de objetivos, que atienden de modo prioritario a los procesos o estructuras cognitivas.

Otro modo distinto de clasificar los modelos suele ser por el tipo de elemento que integran y el valor que conceden a tales elementos en la definición del sistema procesual del mismo, es decir por la forma en que se concreta en la práctica (Pérez Pérez, 1994). De aquí resulta la siguiente clasificación:

- *Formales*. Como su nombre indica formalizan la intervención educativa explicitando su finalidad o valores, los presupuestos científicos acerca del educando, la naturaleza del conocimiento y una metodología aceptable éticamente.
- *Psicológicos*. Aspiran a construir una teoría de la enseñanza que supere la limitación de las teorías psicológicas, los elementos considerados en estos modelos son el tipo de objetivos, los procesos psicológicos desarrollados y las actividades de enseñanza.
- *Estructurales*. Son muy abundantes y tienen una perspectiva más pedagógica, respondiendo a una estructura con alto grado de formalización de carácter sistémico y de relación compleja entre sus elementos. Entre los más destacados tenemos:
 - *Modelo de Taylor* (1967). Está diseñado sobre la base de tres dimensiones o elementos: fines u objetivos, conocimiento y metodología.
 - *Modelo de Frank* (1976). Se define en el tratamiento de seis dimensiones: objetivos (para qué), psicoestructura (a quién), socioestructura (en dónde), materia o contenidos (qué), metodología (cómo) y medios (con qué medios).
 - *Modelo de Klausmeier* (1975). Es un enfoque que trata de comprender las «situaciones de aprendizaje»; sus componentes son: objetivos, contenido de la materia, materiales instructivos y tecnología, el alumno y sus características personales, el profesor con sus características e interacción con el alumno, las variables organizativas y de espacio y, finalmente, las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad.
- *Procesuales*. Se diferencian de los anteriores por enfocar la enseñanza desde la perspectiva de la intervención en la realidad, mientras que aquéllos lo hacían desde la estructura de corte sincrónico atemporal. Estos modelos procesuales analizan la dinámica que va desde la intencionalidad definida en los objetivos hasta la evaluación de resultados, tienen cierto grado de naturaleza tecnológica y los más representativos serían los siguientes:
 - *Modelo de Tyler* (1973). Está definido por las dimensiones de objetivos, materia, método y organización. El marco teórico en el que se sustenta la evaluación trata de dar respuesta a estas cuatro dimensiones.

- *Modelos lineales* (Glasser, 1976; Herrick, 1950; etc.). Son modelos de secuencia lineal que se definen con cuatro dimensiones; si bien en algunos casos no coincide el tratamiento que se le da a alguna específica, en general responden al siguiente esquema: objetivos, experiencias, organización (proceso instructivo) y evaluación.
- *Modelo de Taba* (1962, 1974). Más elaborado que los anteriores al considerar el marco contextual en el que acontece el proceso, la fundamentación científica se realiza en base a las aportaciones de las disciplinas que versan sobre el alumno, la sociedad y la escuela, procediendo a la elaboración y desarrollo del currículum, cuyas dimensiones son las siguientes: objetivos, organización de contenidos y experiencias, evaluación.
- *Modelo de Wheeler* (1967, 1976). En él se establecen cinco fases para todo el proceso: selección de fines, metas y objetivos, selección de experiencias de aprendizaje, selección de contenidos, organización e integración de experiencias y contenidos, evaluación.
- *Modelo de Gimeno* (1981: 123). En él, además de considerar elementos que se dan en la mayor parte de los modelos tecnológicos (objetivos, contenidos, medios), se incluye el sistema de comunicación como dimensión que, desde una perspectiva práctica, dinamiza la interacción entre todos los elementos del modelo, y desde una perspectiva teórica establece el marco adecuado para desarrollar la teoría de la enseñanza y dinamizar líneas de investigación, justificando la ausencia del profesor y de los métodos por quedar implícitos en la estructura didáctica definida por el sistema de comunicación.

Otra forma de enfocar los modelos curriculares es atendiendo a la forma en que se organizan los contenidos o al modo en que se establece el sistema metodológico. Se pueden considerar, así, los siguientes modelos:

- Modelos científicos, cuyo contenido deriva directamente del corpus científico del conocimiento, definido en áreas o disciplinas, interpretando la intervención educativa desde una perspectiva científico-tecnológica.
- Modelos lineales, con una estructura del contenido en áreas que se organizan linealmente por contenido y grados de dificultad, adoptando una estructura jerárquica del mismo.
- Modelos globalizadores e interdisciplinarios, hacen un tratamiento más integrado de los contenidos, dándoles así una visión más integrada, facilitando un conocimiento más amplio de los hechos, fenómenos o procesos y del logro de competencias.
- Modelos individualizados o socializados, según pongan el acento en el proceso educativo

resaltando la individualidad del sujeto o destacando la socialización.

- Modelos de descubrimiento, basados en resolución de problemas, etc. Hacen hincapié en la parte metodológica y dan protagonismo al alumno en su propio aprendizaje.
- Modelos que se contraponen a aquel modelo de tipo directivo en el que el docente dirige toda la actividad, convirtiendo al alumno en mero reproductor de la información recibida.
- Modelos pluriculturales, que apoyan una visión más abierta y global con relación a los contenidos del currículum y también a los criterios metodológicos, facilitando así diversidad de procesos de aprendizaje, según las características personales, sociales y culturales de cada alumno.

6. Conclusiones

Podríamos señalar que el currículum se entiende como una estructura organizada de la cultura que se define en un sistema de producción, como plan de instrucción que se concreta en un aprendizaje sustentado en un sistema de experiencias.

Diseñar el currículum supone organizar ese proceso sobre la base de una serie de presupuestos que lo fundamentan, determinadas necesidades de los estudiantes y unas expectativas o ideales del grupo social.

Los modelos curriculares dan forma a la estructura curricular, proyectando a la práctica docente los presupuestos que lo sustentan, sistematizando las opciones de viabilidad del proceso en orden al logro de las expectativas de resultado esperado. Todo modelo es un sistema de producción que busca la eficacia y calidad del proceso y de su resultado, si bien el número y complejidad de las variables intervinientes dificultan esta optimización, requiriendo un proceso continuo de indagación y reflexión, integración y contextualización.

Bibliografía

- Ausubel, B.P y otros (1983): *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Bandura, A. y Walters, R. H (1987): *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- (1974): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Bigge, M L. y Hunt, M. P. (1976): *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Trillas.
- Bruner, J. S. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. México: Alianza.
- (1978): *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Cabero, J. (2001): *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Diccionario de Ciencias de la educación* (1983), Madrid: Santillana.
- Diccionario de Ciencias de la educación* (1984), Madrid: Anaya.
- Eisner, E. W. (1987): *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca.

- Frank, H. y Meder, B. S. (1976): *Introducción a la pedagogía cibernética*. Buenos Aires: Troquel.
- Gagné, R. M. (1977): *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- Galton, M. y Moon, B. (1986): *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gimeno, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Anaya.
- Glasser, R. (1964): Components of the Instructional Process, en De Cecco, J. P., *Educational Technology. Readings in Programmed Instruction*. Nueva York: Holt Rinehart and Winston.
- Herrick, V. (1950): «The concept of curriculum design», en Herrick, V. y Tyler, R, *Toward improved curriculum theory*, Supplementary Educational Monographs, n.º 71, Chicago University of Chicago Press, pp. 26-35.
- Hilgard, E. R. y Bower, G. H. (1975): *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.
- Hopkins, D. (1989): *Investigación en el aula*. Guía del profesor. Barcelona: PPU.
- Inhelder, B. (1975): *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1988): *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Ketеле, J. Ma. de (1984): *Observar para educar*. Madrid: Visor.
- Klausmeier H. J. (1975): «An Alternative Form of Schooling», en H. Talmage (ed.), *System of Individualized Education, The National Society of Education Series on Contemporary Educational Issues*, Berkley: McCutchan Publishing, pp. 48-83.
- Kuhn, T. (1975): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: FCE.
- Landsheere, G. De (1979): *Los objetivos de la educación*. Barcelona: OikosTau.
- Moreno, M. y Sastre, G. (1980): *Descubrimiento y construcción de conocimientos*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez Gómez, A. (1989): *Análisis didáctico de las teorías del aprendizaje*. Universidad de Málaga.
- Pérez Pérez, R. (1994): *El currículo y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. Barcelona: OikosTau.
- Pérez Pérez, R. (2006): «Diseño del proyecto curricular». *En el Máster en TIC y Entornos Virtuales de Formación*. G9/Universidad de Oviedo (inédito).
- Shulman, L. S. (1974): *Aprendizaje por descubrimiento*. México: Trillas.
- Sluckin, L. (1976): *El aprendizaje temprano en el hombre y en el animal*. Madrid: Siglo XXI.
- Taba, H. (1974): *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Taylor, P. H. (1967): «Purpose and structure in the curriculum». *Educational Review*, n.º 159-172, p. 19.
- Tonuci, F. (1975): *La escuela como investigación*. Barcelona: Avance.
- Tyler, R. (1973): *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Vigotsky, L. S. (1982): *El proceso de los desarrollos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Walton, J. (1980): *Diseño y organización del programa*. Madrid: Anaya.
- Wheeler, D. K. (1976): *El desarrollo del currículo*. Madrid: Santillana.

5. Del currículum prescriptivo al currículum del aula

Roberto Baelo Álvarez
Ana Rosa Arias Gago
Victorino Madrid Rubio

1. Niveles de concreción curricular

La historia de la educación en España, desde la segunda mitad del siglo xix y gran parte del siglo xx, se caracteriza por la creciente intervención del Estado, tanto como proveedor de infraestructuras educativas, como en calidad de financiador y, sobre todo, regulador de la enseñanza.

La Constitución española de 1978, con el nacimiento del Estado de las autonomías, abrió el paso a la asunción de competencias educativas por parte de las comunidades autónomas, de tal manera que la regulación de la enseñanza en la actualidad tiene dos protagonistas: la administración del Estado y las correspondientes administraciones de las comunidades autónomas, cada una en el marco de sus competencias.

Esta asunción de competencias por las comunidades autónomas viene implementada por la asunción competencial por parte de los centros educativos, reconocida en la LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (MEC, 1990). Esta ley propugna un currículum abierto y flexible, adaptado a las características de cada uno de los alumnos y al propio contexto socioeducativo; aspectos imposibles de llevar a cabo si no se acompañan de la necesaria autonomía pedagógica y organizativa de los centros, a los que corresponde desarrollar el currículum. Por ello reconoce a las administraciones educativas la función de fomentar la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, así como de favorecer y estimular el trabajo en equipo de los profesores.

La LOPEG, Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación

y el Gobierno de los centros docentes (MEC, 1995), profundiza en este aspecto y dedica un artículo a la autonomía de gestión de los centros docentes para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y, cuando proceda, normas de funcionamiento. El proyecto educativo fija los objetivos, las prioridades y los procedimientos de actuación, a partir de las directrices del consejo escolar del centro, para cuya elaboración se tendrán en cuenta las características del entorno escolar y las necesidades educativas específicas de los alumnos, tomando en consideración las propuestas realizadas por el claustro.

En la LOE de 2006, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (MEC, 2006a), se hacen múltiples referencias al proyecto educativo. En el preámbulo lo define como pieza clave para la mejora del sistema educativo. Reconoce en el artículo 120 la autonomía de los centros docentes para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo, y en artículos siguientes desarrolla el concepto, así como los distintos procedimientos. Reconoce en la disposición final primera la autonomía de los centros privados no concertados para elaborar el proyecto educativo. La autonomía de los centros educativos se concreta en los reales decretos que desarrollan esta ley. los llamados de enseñanzas mínimas, así como en los correspondientes decretos que establecen los currículum en las distintas comunidades autónomas (corresponde a los centros docentes desarrollarlos y completarlos, concreción que formará parte del proyecto educativo).

La LOE establece el contenido del proyecto educativo, su relación con el entorno social y cultural del centro, así como las competencias de las administraciones educativas y la posibilidad de que el proyecto educativo de los centros privados concertados, incorpore el carácter propio.

En definitiva, podemos decir que el proyecto educativo de centro nace en sintonía con la progresiva descentralización del Estado y la asunción de competencias por las comunidades autónomas. Supone un paso más en la adecuación curricular a las características de cada uno de los alumnos y al propio contexto socioeducativo.

Las leyes de educación desarrollan objetivos, modelos... que lleven a la construcción del paradigma de sociedad que se desea. Desde la LOGSE, todas las leyes educativas pretenden garantizar que todos los alumnos, independientemente de sus peculiaridades, reciban una educación comprensiva, abierta a la diversidad y acorde con el contexto y que el servicio educativo sea el adecuado en función de la características individuales, diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones. Estos objetivos no pueden cumplirse sin una concepción del currículum abierta y flexible, con la conveniente des-centralización en la toma de decisiones a través de los sucesivos niveles de concreción curricular y la autonomía pedagógica de los centros, niveles de concreción que determinan las competencias de las administraciones educativas, los centros escolares y el profesorado en el establecimiento del currículum escolar.

El primer nivel de concreción corresponde a las administraciones educativas, la del

Estado y las de las comunidades autónomas. Refleja las intenciones educativas del propio sistema y los principios psicopedagógicos que lo fundamentan y determina las experiencias educativas válidas para todo el alumnado de una determinada etapa, ciclo o nivel educativo.

Precisamente por ello ha de ser un documento abierto y flexible (incluye competencias, objetivos generales, grandes bloques de contenidos y orientaciones sobre la metodología y la evaluación), por lo que gran parte de las decisiones curriculares se reservan a los equipos docentes, orientador (a fin de que los equipos de profesores puedan concretarlo para la propia realidad educativa) y prescriptivo (de objetivos, contenidos o experiencias educativas que han de asegurarse a todos los alumnos).

Incluye los siguientes elementos:

- *Aspectos generales de la etapa:* objetivos generales de las diferentes etapas, competencias básicas, áreas curriculares y su distribución en los cursos de la etapa, orientaciones para la evaluación y promoción, atención a la diversidad.
- *Áreas curriculares de cada etapa:* contribución a la adquisición de competencias básicas, objetivos generales de cada una de las áreas y que se pretende que alcancen los alumnos al finalizar la etapa, contenidos (agrupaciones de contenidos que deben trabajarse durante la etapa y cuya distribución debe decidir el equipo de profesores), orientaciones metodológicas (sugerencias sobre cómo enseñar, decisiones respecto al papel que desempeñan alumnos y profesores, uso de espacios, medios y recursos, tipos de actividades y tareas más convenientes para cada etapa educativa) y criterios de evaluación.

El segundo nivel de concreción corresponde a los centros educativos y se recoge en el proyecto educativo de centro, instrumento para la planificación a medio plazo que dota al centro de coherencia y personalidad propia, al tiempo que incluye las programaciones didácticas, las finalidades educativas, el reglamento de régimen interno, el plan de convivencia... El proyecto educativo de centro se concreta en el tiempo en la programación general anual (documento que recoge todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, el currículum, las normas y todos los planes de actuación acordados y aprobados) para cada uno de los cursos escolares, pudiendo incluir pequeñas modificaciones, consecuencia de las reflexiones contenidas en la memoria de fin de curso, documento en el que el consejo escolar, el claustro de profesores y el equipo directivo evalúan la programación general anual y su grado de cumplimiento. Coordina su elaboración el equipo directivo y participan en ella todos los sectores de la comunidad educativa.

Las programaciones didácticas son el instrumento pedagógico-didáctico que articula el

conjunto de actuaciones del equipo docente y persigue el logro de las competencias y objetivos de cada una de las etapas. Concretan las previsiones del primer nivel de concreción en proyectos de intervención didáctica adecuados a un contexto específico. Las elaboran los correspondientes equipos docentes coordinados por el jefe del departamento didáctico o el coordinador del ciclo.

El tercer nivel de concreción corresponde a las programaciones de aula, estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje que cada profesor realiza con su grupo de alumnos. Suelen recogerse en unidades didácticas —unidad de trabajo escolar relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo—, ordenadas y secuenciadas para cada una de las áreas de cada ciclo y/o nivel educativo, acordes y coherentes con los dos niveles de concreción anteriores.

Existe acuerdo casi generalizado para considerar un cuarto nivel de concreción, el correspondiente al de las adaptaciones curriculares —ajuste de la oferta educativa común a las posibilidades y necesidades de cada uno de los alumnos— y, en general, a las medidas de atención a la diversidad.

2. La programación didáctica como instrumento de trabajo en el aula

Programar es proyectar lo que se piensa hacer; se opone a improvisar. Desarrollar la programación didáctica significa anticiparse reflexivamente al proceso educativo de un grupo concreto de alumnos, es decir, planificar.

Sin planificación no puede llevarse a cabo una buena gestión. Si el profesor no realiza una adecuada planificación previa del proceso educativo, éste no puede llevarse a cabo con éxito. La planificación del proceso educativo implica que los distintos miembros de la comunidad escolar, en función de las competencias que tienen atribuidas, tomen una serie de decisiones compartidas, ya que sin unas bases comunes de actuación no sería posible garantizar una coherencia mínima en la formación del alumnado.

La programación didáctica del ciclo/curso es un documento en el que el profesorado de cada una de los ciclos/cursos de la etapa educativa, a partir del análisis de las enseñanzas mínimas definidas por la Administración Central, del currículum definido por la Comunidad Autónoma, de las decisiones incluidas en el proyecto educativo de centro, del análisis del contexto y de la experiencia previa, refleja los acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que se van a utilizar con el fin de asegurar la coherencia en la práctica docente.

La programación didáctica, instrumento específico de planificación, desarrollo y evaluación curricular de cada área o materia, garantiza la eficacia de la labor docente — por ser fruto de decisiones asumidas colectivamente por los equipos de profesores—, facilita la reflexión sobre la práctica educativa y la adopción de criterios acordados, ayuda a incrementar y actualizar

los conocimientos del profesorado, mejorando su práctica en el aula, y hace posible un currículum adaptado al contexto del alumnado; además, las decisiones que se tomen en la programación didáctica condicionan el desarrollo de las programaciones de aula.

Tienen características distintas para cada una de las etapas educativas, pero, en todos los casos, se conciben como instrumentos de planificación curricular, específicos para cada una de las áreas, materias y ámbitos, que responden a criterios establecidos por el claustro de profesores y desarrollan el currículum establecido para cada una de las etapas por la administración educativa competente.

En Educación Infantil y Primaria son llevadas a cabo para cada uno de los ciclos por el correspondiente equipo de ciclo, si bien en Infantil debe prevalecer el carácter globalizado e integrador, atendiendo a la necesaria coordinación entre los cursos que componen el ciclo, así como entre las áreas que integran el currículum, mientras que en Educación Primaria el número de áreas se incrementa. En Educación Secundaria Obligatoria las elaboran los departamentos didácticos para cada una de las materias cuya impartición tengan encomendada.

Lo habitual es que las programaciones didácticas se estructuren en unidades didácticas, estructuras menores de programación que incluyen —para desarrollar en un período de tiempo determinado— todos los apartados previstos en la propia programación didáctica.

Una buena programación didáctica ha de reunir las características de:

1. Coherencia. Tanto de la propia programación como en relación con los diseños más amplios con los que se relaciona.
2. Contextualización. Ha de tener en cuenta las características del grupo de la clase en el que se va a aplicar.
3. Utilidad. No es un documento burocrático; está concretada en un plan de actuación para que realmente sea útil.
4. Realismo. Debe ser realizable. Ajustada al tiempo, con disponibilidad de espacios y recursos y con actuaciones que estén al alcance de todo el alumnado al que se dirige.
5. Colaboración. El tutor actúa como coordinador e impulsor de una tarea que debe realizarse en equipo por todo el profesorado que interviene en el grupo de la clase.
6. Flexibilidad. La programación está en función de la práctica, por lo que no la debe estrangular, sino que ha de tener la capacidad de ajustarse a las condiciones reales de la propia práctica.
7. Diversidad. Debe poder incluir distintas alternativas a fin de que el alumnado pueda desarrollarse en función de sus posibilidades.

3. Elaboración de unidades didácticas

Desde esta perspectiva las unidades didácticas se conforman como herramientas fundamentales para la consecución por parte del alumnado de las competencias básicas señaladas en la legislación vigente y recogidas en los proyectos educativos de centro, estableciéndose una relación sincrética entre las prácticas educativas de aula y las prescripciones pedagógicas del proyecto educativo.

3.1. ¿Qué es una unidad didáctica?

A la hora de definir lo que es una unidad didáctica nos encontramos con un extenso elenco de significados, nomenclaturas y acepciones que provocan cierto desasosiego a la hora de obtener una definición formal.

Seleccionemos algunas a modo de ejemplo. En primer lugar, Antúnez et al. (1999) indican que las unidades didácticas o unidades de programación son la explicitación de los todos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia metodológica interna y por un período de tiempo determinado.

Por su parte, Escamilla (1992) se refiere a la unidad didáctica como una forma de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significado. La misma autora indica cómo al organizar los conocimientos y experiencias de esta forma debemos tener en cuenta la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumnado, medio sociocultural y familiar, proyecto educativo, recursos disponibles...) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que se pretenden alcanzar, las pautas metodológicas que se desarrollarán y las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarias para perfeccionar el proceso.

Viciana (2002) identifica la unidad didáctica con la unidad mínima del currículum del alumnado con pleno sentido en sí misma y cuya unión secuenciada conforma un todo más global que es la programación de didáctica.

Por lo tanto, la unidad didáctica sería un elemento de la programación del aula, diseñado de acuerdo con una secuencia temporal delimitada que posibilita la selección, secuenciación y temporalización de los elementos curriculares. Su diseño permite al docente organizar la acción educativa orquestando su intervención hacia la consecución de unos aprendizajes de calidad en relación con las características particulares del alumnado y del grupo en su diversidad.

Esta concepción de unidad didáctica se encuentra en la línea de lo establecido por la LOE

(MEC, 2006a), buscando un desarrollo de los contenidos en relación con las competencias, y dotando de importancia a las experiencias de aprendizaje vivenciadas en el aula, que se relacionan con los procedimientos, aunque sin menoscabar la relevancia de los procesos teóricos, conceptuales que el alumnado debe adquirir, pero siempre sin perder de vista los tres tipos de saberes que definen cualquier acción competencial: saber hacer, saber y saber ser y estar.

Tras estas definiciones y a modo de resumen observamos cómo las unidades didácticas se conciben como:

- *Unidades básicas de planificación* que facilitan la labor docente. Se conforman como la unidad mínima de trabajo que contiene todos los elementos curriculares.
- *Instrumentos de trabajo* que facilitan la labor del docente.
- *Un espacio de concreción* y síntesis de decisiones sobre los objetivos y contenidos, las estrategias metodológicas, la evaluación, el diseño y/o selección de materiales y la gestión del aula en relación con el contexto y las características del propio alumnado.

3.2. Elementos de la unidad didáctica

Es importante subrayar que a la hora de diseñar cualquier actividad educativa previamente tenemos que programarla, especificando los objetivos que se deben conseguir, los contenidos que se han de abordar, las actividades que se van a desarrollar, los recursos que necesitaremos y la forma en la que vamos a evaluar la consecución de las metas que nos habíamos fijado. Esta programación es la que se concreta en las unidades didácticas que, independientemente del modelo bajo el que se desarrollen, van a tener una serie de apartados comunes.

Nuestro modelo de unidad didáctica recoge los elementos explicitados en las programaciones didácticas, concretándose en los siguientes apartados:

1. Identificación /justificación.
2. Contextualización.
3. Competencias básicas.
4. Objetivos generales y didácticos.
5. Contenidos.
6. Metodología: métodos, estrategias metodológicas.
7. Actividades.
8. Recursos.
9. Evaluación.

A continuación describimos a grandes rasgos los aspectos que han de recogerse en cada uno de los apartados anteriormente indicados.

3.2.1. Identificación / justificación

En este primer apartado se reflejan los datos esenciales de la unidad didáctica, es decir aquella información sobre la identidad de la unidad, el tema específico que se trata, etc. Encontramos aquí el título de la unidad didáctica, el tipo de unidad didáctica (globalizada/interdisciplinar/disciplinar), la materia o materias que se integran en la misma, los bloques de contenido o áreas que se desarrollan, el nivel al cual va dirigido, el número de sesiones por las que está compuesta, el objetivo u objetivos generales de etapa que se van a desarrollar, su ubicación temporal dentro de la programación así como el momento específicos del curso en el que va a ser desarrollada.

En relación con el título de la unidad, éste se puede formular como un enunciado o como un interrogante para motivar al alumnado. Nosotros sugerimos que el título sea incluido una vez que se ha finalizado la elaboración de la propia unidad didáctica, ya que en este proceso pueden darse situaciones que permitan plantear títulos de gran originalidad. En caso de optar por una opción original sería interesante subtítular la unidad con la temática que se va a desarrollar.

3.2.2. Contextualización

Las unidades didácticas son el puente entre las planificaciones curriculares desarrolladas por los docentes y la realidad contextual del aula. En este sentido dentro de este apartado se recoge información sobre los conocimientos previos que son necesarios para abordar la unidad las características psicológicas, sociológicas y evolutivas de nuestro alumnado, así como su grado de desarrollo y nivel de conocimientos.

De igual forma también se reflejará la relación de la unidad didáctica con la programación didáctica y por ende la coherencia de la misma con el proyecto educativo de centro y con el currículum.

La concreción de este apartado tiene una gran importancia, al permitir orientar la actuación del docente a la diversidad del alumnado, favoreciendo el desarrollo de las competencias básicas por medio de una respuesta individualizada a las necesidades particulares del alumnado.

3.2.3. Competencias básicas

La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (MEC, 2006a), establece el desarrollo y la adquisición por parte del alumnado de unas competencias básicas durante su etapa de escolarización obligatoria.

Por competencias básicas nos referimos a aquellas que el alumnado tiene que haber

desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria de tal manera que le permitan lograr su realización personal, ejercer una ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

Estas competencias se detallan en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (MEC, 2006b), así como en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 2007), en los que se especifica que tomando como referencia el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea se identifican ocho competencias básicas que han de ser adquiridas por todos los escolares del sistema educativo español, sin menoscabo de que cada Comunidad Autónoma pueda incluir alguna más. De esta forma, las competencias básicas requeridas para todos los escolares del Estado español son:

1. Competencia en comunicación lingüística (CCL).
2. Competencia matemática (CM).
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (CC1MF).
4. Tratamiento de la información y competencia digital (TICD).
5. Competencia social y ciudadana (CSC).
6. Competencia cultural y artística (CCA).
7. Competencia para aprender a aprender (CAA).
8. Autonomía e iniciativa personal (CAIP).

De acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 1631/2006 (MEC, 2007), la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (JCLM, 2007a, 2007b) ha incluido en el desarrollo de su currículum una novena competencia, la *Competencia emocional*.

En el Anexo II de los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 (MEC, 2006b; MEC, 2007) se indican las materias que componen tanto la Educación Primaria como la Secundaria Obligatoria, señalando la forma en la que cada una de estas materias contribuye al desarrollo en el alumnado de las competencias básicas fijadas. Además, estas contribuciones también se explicitan en los decretos de currículum en los que desarrollan la LOE en las etapas de primaria y secundaria cada una de las Comunidades Autónomas (CAM, 2007a; CAM, 2007b; EUS, 2010; GENCAT, 2007a; GENCAT, 2007b; JA, 2007a; JA, 2007b; JCLM, 2007a; JCLM, 2007b; JCYL, 2007a; JCYL, 2007b; XG, 2007a; XG, 2007b).

A este respecto se reseña dentro del Real Decreto 1631/2006 (MEC, 2007) cómo la materia de *Ciencias de la Naturaleza* de Educación Secundaria Obligatoria, por ejemplo, contribuye al desarrollo de la competencia n.º 4, *Tratamiento de la información y competencia digital*, gracias al desarrollo de las destrezas asociadas a la utilización de recursos habituales como los esquemas, los mapas conceptuales, los resúmenes, etc., así como gracias a la

producción y presentación de trabajos, memorias, textos, etc. Además, el desarrollo de la competencia digital se ve favorecido a través de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación tanto en el aprendizaje de las ciencias para comunicarse, recoger información, retroalimentarla, simular y visualizar situaciones, como para la obtención y el tratamiento de datos, etc.

En el desarrollo de la LOE (MEC, 2006a) se indica la necesidad de incorporar y explicitar las competencias básicas que se van a trabajar en cada unidad. Cada competencia está compuesta por cuatro elementos: contenidos, habilidades, actitudes-valores y estrategias de aprendizaje, que resultan de gran utilidad a la hora de desarrollar nuestra unidad didáctica. Mientras que los contenidos están reflejados y regulados por la normativa vigente, las habilidades, actitudes y valores y las estrategias de aprendizaje son determinados por el profesorado (véase tabla 1).

Como indican Castillo, Cabrerizo y Rubio (2010), las competencias se encuentran definidas por unas características que se concretan en una serie de descriptores que son los que conforman cada competencia. Cada descriptor recoge de manera sintética los elementos que componen la competencia.

Los descriptores hacen referencia al aspecto concreto de cada competencia que se va a trabajar en el transcurso de una unidad didáctica determinada. Cuando incluimos un descriptor en la unidad didáctica debemos concretar los contenidos que se van a desarrollar, las habilidades que se pretenden alcanzar, las actitudes y valores que se fomentan y las estrategias de aprendizaje que se seguirán para el desarrollo de dicho descriptor.

Tabla 1. Ejemplificación de elementos competenciales referidos a la competencia de comunicación lingüística en una unidad didáctica de Matemáticas

Unidad didáctica: Funciones y gráficas. Matemáticas. Opción B. 4º ESO					
	Descriptor	Contenidos	Habilidades	Actitudes y valores	Estrategias de aprendizaje
CCL	Utilizar de manera activa y efectiva códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas	B.5. Funciones y gráficas 1. Propiedades de las funciones 1.3. Crecimiento y decrecimiento de una función 1.4. Máximos y mínimos 1.6. Discontinuidad y continuidad de una función	Incorporación al lenguaje y la argumentación cotidiana de las distintas formas de expresión matemática	Valorar la utilidad, simplicidad y precisión del lenguaje numérico para situaciones de la vida cotidiana	Exposición oral de los contenidos trabajados
CM	(Completar...)	(Completar...)	(Completar...)	(Completar...)	(Completar...)
CCIMF	(Completar...)	(Completar...)	(Completar...)	(Completar...)	(Completar...)
CTICD	(Completar...)	(Completar...)	(Completar...)	(Completar...)	(Completar...)
CSC	(Completar...)	(Completar...)	(Completar...)	(Completar...)	(Completar...)
CCA	(Completar...)	(Completar...)	(Completar...)	(Completar...)	(Completar...)
CAA	(Completar...)	(Completar...)	(Completar...)	(Completar...)	(Completar...)
CAIP	(Completar...)	(Completar...)	(Completar...)	(Completar...)	(Completar...)

Junto con los contenidos, las habilidades, actitudes y valores y estrategias de aprendizaje es imprescindible definir los elementos que utilizaremos para conocer el nivel de adquisición de este descriptor por parte del alumnado, es decir los procedimientos e instrumentos de evaluación del descriptor competencial (véase tabla 2).

Tabla 2. Plantilla relación descriptor/criterio de evaluación en una unidad didáctica

unidad didáctica		
Unidad Didáctica: ... Asignatura. Curso		
Competencia	Descriptor	Criterios de evaluación
CCL		
CM		
CCIMF		
CTICD		
CSC		
CCA		
CAA		
CAIP		

Es importante recordar que en la unidad didáctica no es suficiente con citar las competencias, sino que debemos concretar la forma en la que van a ser adquiridas, relacionándolas con los objetivos, contenidos, las actividades planteadas y los criterios de evaluación.

3.2.4. Objetivos didácticos

Los objetivos didácticos por una parte concretan los objetivos generales fijados en las programaciones didácticas y por el otro definen las capacidades que va a desarrollar el alumnado como consecuencia de la aplicación de la unidad didáctica. Indican qué es lo que se pretende que el alumnado logre, los aprendizajes que van adquirir con el desarrollo de la unidad didáctica, por lo que guardan una íntima relación con las competencias básicas.

Para su redacción partimos de los objetivos que se muestran en el Reales Decretos (MEC, 2006b; MEC, 2007) para cada una de las materias. Normalmente utilizamos verbos en infinitivo que expresan los aprendizajes concretos que se pretenden alcanzar. Éstos tienen que expresar capacidades, ser concisos y comprensibles, procurando recoger en su formulación contenidos y técnicas de aprendizaje que reflejen componentes tanto cognoscitivos como comportamentales.

La formulación de los objetivos didácticos es de gran utilidad a la hora de establecer la secuencia de aprendizaje. Para su formulación tendremos en cuenta tres aspectos fundamentales:

1. La capacidad, habilidad o conducta que se pretende desarrollar o reforzar.
2. Los contenidos por medio de los cuales se consolidará dicha capacidad habilidad o conducta.
3. La orientación o finalidad con la que se desarrolla o refuerza la capacidad habilidad o conducta pretendida.

Al formular los objetivos didácticos en clave competencial, concretamos los contenidos de la unidad de acuerdo con el proceso evaluativo que vamos a desarrollar. En este sentido puede ser de utilidad completar una frase del tipo «El alumnado, al concluir la presente unidad didáctica, tiene que ser competente para...» y a continuación utilizar el verbo que consideremos más adecuado, teniendo en cuenta que, si describimos una acción sobre un objeto, nos estamos decantando por aspectos conceptuales; si describimos una habilidad, nos dirigimos a aspectos procedimentales; y si describimos una finalidad, nos orientamos hacia aspectos de índole actitudinal (véase los ejemplos de verbos en tabla 3).

Tabla 3. Verbos frecuentes en la formulación de objetivos didácticos de acuerdo con su orientación

Con un mayor peso conceptual (Saber)	Con un mayor peso procedimental (Saber hacer)	Con un mayor peso actitudinal (Saber ser y estar)
Analizar	Componer	Aceptar
Clasificar	Confecionar	Apreciar
Definir	Construir	Colaborar
Estudiar	Contrastar	Concienciar
Explicar	Debatir	Criticar
Identificar	Diseñar	Disfrutar
Interpretar	Elaborar	Rechazar
Reconocer	Manejar	Respetar
Señalar	Observar	Tolerar
Sintetizar	Simular	Valorar

Una vez redactados los objetivos didácticos en clave competencial, reflejaremos la relación de los mismos con las competencias básicas de mayor afinidad, quedando de esta forma integradas las competencias básicas (descriptores) señaladas en el currículum y facilitando así el seguimiento en la consecución de las mismas.

A modo de ejemplo y partiendo del objetivo n.º 3, «Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y al que organizan», de la materia de Ciencia Sociales, Geografía e Historia, enunciado en Real Decreto 1631/2006 (MEC, 2007), y que ha de ser conseguido por el alumnado al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, redactamos, en clave competencial, dos objetivos didácticos. Estos objetivos se contextualizan dentro del desarrollo de una unidad didáctica que aborde el segundo bloque de contenido del primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria «La Tierra y los medios naturales». En este sentido podríamos proponer como objetivos didácticos para desarrollar que el alumnado al concluir la presente unidad didáctica tiene que ser competente para:

- Reconocer los principales problemas medioambientales (escasez de agua, pérdida de bosques, etc.) que amenazan a nuestra sociedad.
- Valorar la importancia que tiene la conservación del medio ambiente para el ser humano.

3.2.5. Contenidos

Los contenidos han variado en su consideración desde la finalidad educativa última de transmisión de contenidos referidos a hechos y conceptos (visión tecnológica de la escuela, destacando el carácter instrumental de los mismos), hasta la nueva concepción que los define

como un «conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados en torno al cual se organizan las actividades del aula», dividiéndose en contenidos de carácter básico o fundamental y contenidos que se concretan con la finalidad de ampliar conceptos, procedimientos y actitudes, trabajándose de forma conjunta, y siendo el instrumento básico para el desarrollo de capacidades del alumnado.

En el proceso de elaboración de unidades didácticas, el rol del docente en relación con los contenidos se centra en su selección y secuenciación. En la selección de contenidos, podríamos indicar los siguientes tres criterios para su representación:

- *Validez.* Se refiere a la congruencia entre el contenido y la competencia que se pretenden alcanzar. Un contenido es válido cuando posibilita el desarrollo de los logros establecidos.
- *Adecuación.* Debe existir relación entre el contenido seleccionado y las características del individuo que aprende, en función de sus posibilidades reales de recepción y de integración de ese conocimiento.
- *Significación.* Un contenido es significativo cuando sirve al propósito de transmitir aquellos pensamientos concernientes a la realidad (exterior o interior) que se consideren necesarios, o cuando posibilita el modo de comprender el mundo que nos rodea y que permite actuar sobre él.

Por otro lado, y atendiendo a la segunda función, establecer una secuencia de contenidos implica analizarlos, realizar una selección de los aspectos que se consideren más relevantes y definir las relaciones que deben establecerse en su desarrollo en un momento dado y a lo largo del tiempo.

A la hora de fundamentar la secuenciación de contenidos realizada a lo largo de los distintos ciclos de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria tenemos que relacionar cada uno de los bloques de contenidos especificados en el RD 1513/2006 y el RD 1631/2006, que establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 2006b; MEC, 2007), con los núcleos temáticos fijados en las correspondientes órdenes de las comunidades autónomas que desarrollan dichos currículum. En la tabla 4 mostramos la relación existente entre la legislación de carácter nacional y la autonómica, en este caso con la Orden de 10 de agosto de 2007 que desarrolla el Currículum de la Educación Primaria en Andalucía (JA, 2007) en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, para el segundo ciclo.

Tabla 4. Relación entre los bloques temáticos de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural descritos en el RD 1513/2006 y la Orden de 10 de agosto que desarrolla el currículum de Educación Primaria en Andalucía

del RD 1513/2006	de 10 de agosto de 2007
BC 1. El entorno y su conservación.	NT 1. La construcción histórica, social y cultural de Andalucía.
BC 2. La diversidad de los seres vivos.	NT 2. Paisajes andaluces.
BC 3. La salud y el desarrollo personal.	NT 3. El patrimonio en Andalucía.
BC 4. Personas, culturas y organización social.	NT 4. Igualdad, convivencia e interculturalidad.
BC 5. Cambios en el tiempo.	NT 5. Salud y bienestar.
BC 6. Materia y energía.	NT 6. Progreso tecnológico y modelos de desarrollo.
BC 7. Objetos, máquinas y tecnologías.	NT 7. El uso responsable de los recursos.
	NT 8. La incidencia de la actividad humana en el medio.

A pesar de que en la LOE no se explícita la división de los contenidos de enseñanza en tres tipos complementarios (*los conceptos*, relativos a los sistemas conceptuales y que requerían un aprendizaje de carácter académico; *los procedimientos*, relativos a habilidades, destrezas, técnicas, etc., es decir, variedades del saber hacer teórico y práctico; y *los valores*, las actitudes y las normas), se puede trabajar con el siguiente proceder de acuerdo al modelo de desarrollo de descriptores competenciales anteriormente indicado (relacionándolos con los contenidos, habilidades y actitudes y valores).

Aun así debemos ser conscientes de que la posibilidad de ajustar los diseños a la realidad concreta de cada grupo de la clase debe promoverse mediante el uso flexible de los contenidos, de forma que permita realizar los ajustes necesarios en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje (véase tabla 5).

Tabla 5. Secuenciación de contenidos de 2.º ciclo de Primaria.
Área: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural

Bloques de contenidos		
3. Salud y desarrollo personal	4. Personas, culturas y organización social	5. Cambios en el tiempo
Núcleo temático:	5. Salud y bienestar.	Ejemplo de selección de Contenidos
Conocimientos	Destrezas / habilidades	Valores / actitudes
Los alimentos y sus nutrientes: hidratos de carbono, proteínas, grasas, vitaminas y minerales y la fibra.	Análisis y elaboración de la propia dieta durante un día.	Valoración de la importancia de la salud y de los hábitos saludables en la vida.

La mayoría de los autores reconocen la importancia de tener en cuenta las características del alumnado a fin de establecer la secuencia adecuada; para Piaget y Bruner, el punto de referencia son las estructuras operativas desarrolladas; para Gagné, los requisitos de aprendizaje, y para Ausubel, los conocimientos previos del alumnado.

3.2.6. Metodología

La *metodología*, como apartado de la unidad didáctica, y tras haber seleccionado los objetivos y contenidos, nos va a permitir tomar decisiones relativas al modo de enseñar: el rol del profesor y del alumnado, el desarrollo de las tareas, su relación con las competencias, así como el tiempo y el espacio en que van a realizarse o los materiales que se van a utilizar.

Los *métodos didácticos* podríamos clasificarlos según se centren en el profesor, en el alumnado (considerado individual o socialmente) o en la experiencia o en el medio. Pero no vamos a detenemos en estos aspectos, ya que, en el trabajo de aula, raramente un profesor aplica un método de modo estricto, sino que más bien hace uso de diferentes estrategias metodológicas.

Por *estrategia metodológica* entendemos la secuencia organizada de las actividades que el profesor utiliza en el aula con la finalidad de la adquisición de conocimientos por parte de sus alumnos y el desarrollo de las competencias básicas. La diferencia conceptual con el *método* parte de la experimentación que se da en éste y del carácter flexible de las estrategias.

Las estrategias metodológicas se adaptarán a factores tales como la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje que tenga el profesor, la madurez del alumnado, el tipo de materia

y los factores contextuales del aula, como son el tiempo disponible, los espacios o los recursos con los que se cuenta.

La metodología de enseñanza es responsabilidad de los centros educativos y del profesorado. Ahora bien, por considerarlos esenciales para el desarrollo del currículum, se incorporan unos principios metodológicos de carácter general para cada etapa y unas orientaciones didácticas para cada una de las áreas.

El Real Decreto del Ministerio de Educación y Ciencia 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (MEC, 2006b), presenta el enfoque metodológico de esta etapa; así:

La organización en áreas se entenderá sin perjuicio del carácter global de la etapa, dada la necesidad de integrar las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en estas edades. La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.

3.2.7. Actividades

La propuesta organizada de *actividades*, o concreción de la estrategia metodológica, debe partir de un elenco de tareas para poder adaptar el quehacer del aula al estilo y ritmo de aprendizaje de cada alumno y alumna; de este modo, dispondremos de actividades de introducción y de motivación, de conocimientos previos, de desarrollo, de resumen, de consolidación (recuperación o ampliación), de evaluación... y, dentro de ellas, individuales, de pequeño grupo o de gran grupo.

Algunos autores, como Lucena (2008) o Gallego y Salvador (2009), han realizado una recopilación de los rasgos que deben reunir las actividades. En este texto hemos seguido a Rath (1973), ya que las suyas son las características más utilizadas (véase tabla 6).

Tabla 6. Rasgos que deben poseer las actividades

A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si:

- Permite al alumnado tomar decisiones y comprobar las consecuencias de las mismas.
- Otorga un papel activo al alumnado.
- Exige al alumnado investigar sobre hechos y situaciones, comprometiéndose con dicha investigación.
- Obliga al alumnado a interactuar con la realidad.
- Puede adecuarse a alumnado de distintas capacidades e intereses.
- Hace al alumnado examinar y aplicar ideas ya conocidas en contextos nuevos.
- Desarrolla el espíritu crítico, obligando al alumnado a replantearse ideas que normalmente son aceptadas sin una reflexión previa.
- Sitúa al alumnado ante la posibilidad de fracasar o tener éxito.

- Obliga al alumnado a revisar sus esfuerzos iniciales.
 - Su realización conlleva la aplicación y dominio de reglas significativas y normas.
 - Posibilita el trabajo en equipo y la puesta en común de ideas y conclusiones.
 - Se refiere a los intereses del alumnado.
-

Fuente: Raths (1973).

Dentro del apartado de actividades debemos concretar diversos aspectos:

- Decidiremos sobre el tipo de agrupación que se va a emplear en el desarrollo; tal y como decíamos antes: individual, de pequeño grupo y de gran grupo.
- La disposición sobre el tiempo supone hacer un esfuerzo en la asignación a cada actividad y a cada momento del día; debemos ser conscientes de la dificultad de cuadrar estrictamente los tiempos, ya que la variabilidad de las características del aula, puede producir que la misma actividad, en momentos diferentes, se desarrolle con una temporalidad también diferente.
- Otro aspecto que hay que tener en cuenta es el espacio del que se dispone, ya que no todas las actividades requieren la utilización del aula, y hay que prever las distintas áreas de trabajo.

3.2.8. Recursos

Debemos pensar qué *recursos* utilizar, qué medios emplear en el diseño y desarrollo de las clases, qué objetos van a ser los facilitadores de los aprendizajes.

No vamos a incidir mucho en este aspecto, dado que este tema ya será objeto de trabajo en el capítulo 10 de este libro.

En cuanto a los recursos organizativos, hacemos referencia a aquellos elementos que tienen que ver con la gestión del tiempo y de los espacios y a los relativos a la agrupación del alumnado.

Es necesario que en la elaboración de unidades didácticas se plasmen aquellas modificaciones sustanciales que se salen de la dinámica general del aula; por ejemplo, en relación con el tiempo, deberá preverse si la propuesta didáctica excede de las horas asignadas o si precisa la utilización de horas lectivas de otras áreas.

3.2.9. Evaluación

En el apartado de la evaluación, ésta no puede sintetizarse únicamente en el análisis de los resultados del alumnado, en términos de adquisición de aprendizajes y competencias o de

desarrollo de capacidades, a través de los momentos y técnicas que se emplean en las evaluaciones inicial, formativa y sumativa, sino que ha de referirse a lo que en un primer momento se había formulado en la programación, a lo que se ha llegado a lograr y a las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la Ley Orgánica de Educación (2006) se indica que «la evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos de enseñanza» (MEC, 2006a: 17161). Por ello, es necesario tener un conocimiento de lo que significa el término evaluación y de cómo son los procesos de evaluación del alumnado integrado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, abandonando el concepto arraigado de calificación, en relación con la medición comparativa de resultados de aprendizaje.

La Administración educativa nos proporciona unos estándares de evaluación para la elaboración de las programaciones y de las unidades didácticas; estos estándares los encontramos en los decretos curriculares de las distintas comunidades autónomas, dentro del apartado *criterios de evaluación* y con especificidad para cada una de las etapas educativas.

Estos criterios de evaluación, habitualmente, vienen referenciados en los decretos de forma muy genérica, definidos ampliamente, por lo que es necesario realizar un análisis de la tarea que indica la Administración como estándar de referencia.

Sirva como ejemplo, en el Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (JCYL, 2007b), dentro de la materia de Ciencias de la Naturaleza, en el primer curso, correspondiente al bloque 2 de contenidos: «La Tierra en el universo», sería propio el criterio de evaluación que a tal fin establece el Decreto:

Explicar la organización del sistema solar y las características de los movimientos de la Tierra y la Luna y sus implicaciones, así como alguna de las concepciones que sobre el sistema planetario se han dado a lo largo de la historia.

Los criterios de evaluación evidenciarían el aprendizaje producido en función de las competencias trabajadas, los objetivos propuestos y los contenidos y metodologías desarrollados. Debemos tener presente que la evaluación se realizará sobre el alumnado (capacidades, competencias y aprendizajes adquiridos), el profesor (puesta en práctica de la unidad) y, necesariamente, sobre el desarrollo de la propia unidad didáctica (la pertinencia y adecuación de los distintos apartados que componen la unidad). Para este último aspecto, resulta clarificadora la elaboración de un índice de coherencia (véase capítulo 13.3, dedicado a la elaboración de unidades didácticas en Educación Secundaria).

Bibliografía

- Antúnez, S., Carmén, L. M., Imbernón, E., Parcerisa, A. y Zabala, A. (1999): *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- CAA (2007): Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículum de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- CAM (2007a): Decreto 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículum de la Educación Primaria
- (2007b): Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Castillo, S., Cabrerizo, J. y Rubio, Ma. J. (2010): *Programación por competencias: formación y práctica*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Escantilla, A. (1992): «Unidades didácticas: una propuesta de formación». *Aula* (1), 13-15.
- EUS (2010): Decreto 97/2010, de 30 de marzo, por el que se modifica el Decreto que establece el currículum de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- Gallego, J. L. y Salvador F. (2009): «El diseño didáctico: objetivos y fines», en Medina y Salvador (coords.), *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall, 2.a ed.
- GENCAT (2007a): Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació deis ensenyaments de l'educació primària.
- (2007b): Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació deis ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.
- JA (2007a): Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.
- (2007b): Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- (2007c): Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículum de Educación Primaria en Andalucía.
- JCLM (2007a): Decreto 68/2007, de 29 de mayo de 2007, por el que se establece y ordena el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- (2007b): Decreto 69/2007, de 29 de mayo de 2007, por el que se establece y ordena el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- (2007a): Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- (2007b): Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- Lucena Ferrerò, R. (2008): «El profesor que programa: la programación como instrumento de

- trabajo», en Sánchez Huete, J. C. (coord.). *Compendio de Didáctica General*. Madrid: Editorial CCS, pp. 207-241.
- MEC (1990): Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE-A-1990-24172 C.F. R.
- (1992): Guía Documental de Recursos (Cajas Rojas).
- (1995): Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, BOE-A-1995-25202 C.F.R.
- (2006a): Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, BOE-A-2006-7899 C.F.R. (2006a).
- (2006b): Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, BOE-A-2006-21409 C.F.R.
- (2007). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínima de Educación Secundaria Obligatoria, BOE-A-2007-238 C.F.R.
- Viciano, J. (2002): *Planificar en educación física*. Barcelona: Inde.
- XG (2007b): Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obligatoria na Comunidade Autónoma de Galicia.
- (2007a): Decreto 130/2007, do 28 de xuño, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma.