

Isabel Cantón Mayo
Margarita Pino-Juste
[coords.]

Diseño y desarrollo del currículum

Alianza Editorial

Índice

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 reprodujeran, plagiaran, distribuyeran o comunicaran 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; teléf. 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	13
Introducción	15
1. ¿Qué son la didáctica y la teoría del currículum?, José Tejada Fernández	19
1. La conceptualización de la didáctica: aproximación etimológico-definicional	19
2. El proceso de enseñanza-aprendizaje como objeto de la didáctica	22
2.1 La enseñanza	22
2.2 El aprendizaje	26
2.3 La instrucción	29
2.4 La formación	30
3. La didáctica como tecnología y práctica	32
4. Didáctica y teoría del currículum	35
Bibliografía	39
2. El educador competente, Julia María Crespo Comesaña	41
1. El uso del término «competencia»	41
2. Qué es una competencia	42
3. Relación entre las competencias del docente y las del educando	44
4. Campos competenciales del docente	45
4.1 La comunicación	45
4.2 La regulación de espacios de aprendizaje en contextos de diversidad	48
La formación ciudadana	48
4.3 La observación en el aula	50
4.4 El compromiso con la formación permanente	51
4.5 El diseño y gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje	52
4.6 El conocimiento sobre la organización de los centros educativos	53
Bibliografía	54
3. Teorías y modelos curriculares, Reyes Hernández Castilla y F. Javier Murillo Torrecilla	57
1. Currículum y teorías curriculares	57

2.	Curriculum, teoría y práctica	60
3.	Teorías paradigmáticas del currículum	62
3.1	Teorías positivas o técnicas	63
3.2	Teorías interpretativas	64
3.3	Teorías socio-críticas	64
3.4	Teoría curricular posmodernista.....	65
4.	Orientaciones teóricas del currículum.....	66
4.1	Teorías orientadas a la estructura	68
4.2	Teorías orientadas a los valores	69
4.3	Teorías orientadas al contenido.....	69
4.4	Teorías orientadas al conocimiento	70
4.5	Teorías orientadas a la sociedad.....	70
4.6	Teorías orientadas al proceso.....	71
5.	Apunte final	72
	Bibliografía	73
4.	El diseño curricular: componentes y modelos, Ramón Pérez Pérez ...	77
1.	Introducción	77
2.	Sobre el concepto de diseño curricular	78
3.	Justificación del diseño curricular, su estructura y funcionalidad.....	80
3.1	Por qué hay que diseñar el currículum	80
3.2	Estructura del currículum	82
3.3	Funcionalidad del diseño curricular.....	83
3.3.1	Construir una teoría de la educación, del aprendizaje y de la enseñanza	83
3.3.2	Justificación del para qué enseñar o del porqué aprender	84
3.3.3	El diseño del currículum como concreción de tomas de decisión.....	86
3.3.4	Contexto, evaluación y mejora del diseño del currículum	86
4.	Modelos del currículum o cómo el diseño curricular modela la práctica educativa.....	88
5.	Principales modelos de currículum. Aproximación a una taxonomía.....	91
6.	Conclusiones	95
	Bibliografía	95
5.	Del currículum prescriptivo al currículum del aula, Roberto Baelo Álvarez, Ana Rosa Arias Gago y Victorino Madrid Rubio	99
1.	Niveles de concreción curricular.....	99
2.	La programación didáctica como instrumento de trabajo en el aula	102
3.	Elaboración de unidades didácticas	104
3.1	¿Qué es una unidad didáctica?	104
3.2	Elementos de la unidad didáctica	105
3.2.1	Identificación / justificación	106
3.2.2	Contextualización.....	106
3.2.3	Competencias básicas	107
3.2.4	Objetivos didácticos	110
3.2.5	Contenidos	112

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 reflexiones.

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).

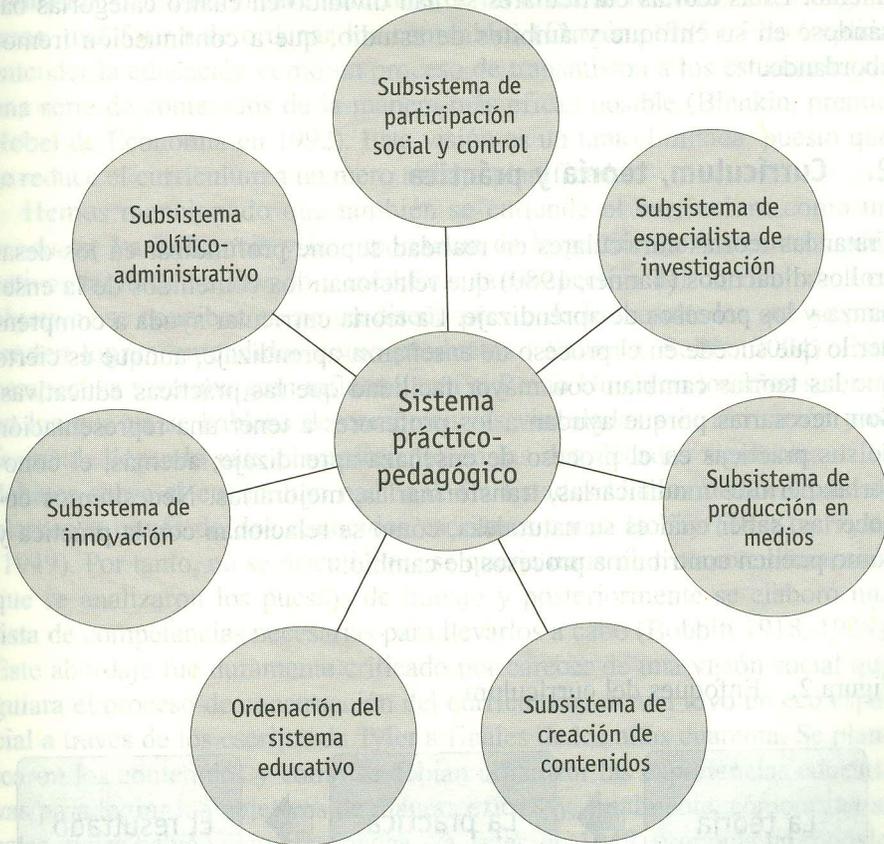
Si nos situamos en una perspectiva histórica podríamos reconocer ambos sentidos como modelos de enseñanza, estilos docentes o teorías del aprendizaje y de la enseñanza. En cualquier caso, su objetivo fundamental es que sean útiles para mejorar la práctica diaria en el aula, en la escuela y en el conjunto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

Figura 1. Concepciones sobre el currículum



FUENTE: Gimeno Sacristán (1988:25).

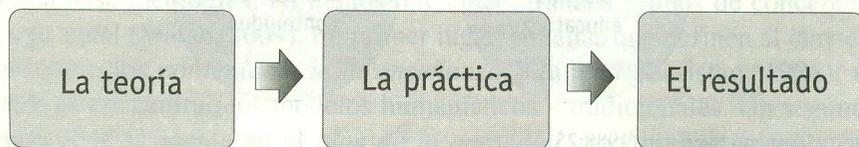
centro y sistema educativo. Ello implica dos elementos relacionados: la *acción*, como hemos mencionado en primer lugar, pero también la *reflexión*. En esta perspectiva, se afrontan ambas simultáneamente. Su diseño se fundamenta en diferentes tipos de fuentes: pedagógicas, sociológicas, psicológicas 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).

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

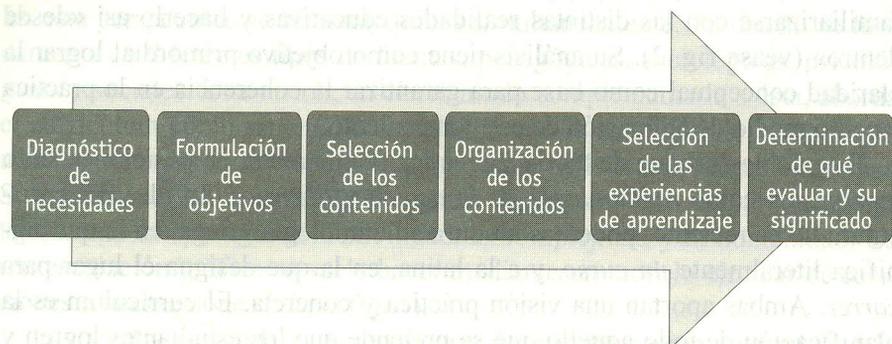


Ha sido una constante preocupación el estudiar la educación como una actividad práctica y no simplemente como un cuerpo teórico con el fin de familiarizarse con las distintas realidades educativas y hacerlo así «desde dentro» (véase fig. 2). Su análisis tiene como objetivo primordial lograr la claridad 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 ha 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* (Hewitt, 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, sociocríticas y posmodernistas. Sus diseños nos proporcionan teorías ontológicas que contextualizan las teorías curriculares (Grundy, 1987; Lockett, 1995). Dichos paradigmas de investigación pueden ser con-

templados 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 recono-

cer 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 cultural 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 interaccionan 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. Vallance (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. Suscitando 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 teorías 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 puzzle, 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: Macut-cham.
- (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, F. (1918): *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- (1928): *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bolívar, 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 posmoderna». *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 shaping 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 Guzmán, 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: Harcourtbrance 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 Arno A. Be-

- Ilack 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.

Raquel Pérez Pérez

1. Introducción

El currículo es una estructura organizada de toda la relevancia que conforma un proceso educativo desde que se manifiesta en un momento hasta que se termina como resultado de este exigido por una larga y sucesiva de decisiones en las que no solo participa el destinatario, el alumno, ni el docente, mediador inmediato del proceso, sino un gran número de personas e instituciones públicas, privadas.

Sin embargo, el resultado esperado es único y aspira a ser homogéneo 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 apuesta al interpretar una construcción curricular.

El currículo, estructura, diseño y modelo de currículo son conceptos que hacen referencia a una cuestión mediana de los procesos educativos, especialmente los más ligados con acción instructiva, enseñar y aprender.

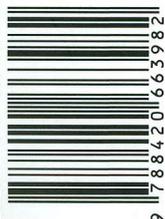
La acción educativa es intencional, intencionalidad que se manifiesta en la individual, pero que no se escape de ser también una intencionalidad social, denominada cultural y políticamente. Su proceso es complejo, así como que el ser humano lo es, mucho más sus dimensiones psicológicas, que tanto tienen que ver en este proceso.

De ahí la relevancia del diseño curricular, de la construcción del currículo y del modelo que conforma y modela el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad, y sintetizando propuestas legislativas y técnicas, el currículum se refiere al conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, metodología y evaluación que los profesores planifican, desarrollan y evalúan en los centros educativos. El currículum responde a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Y la LOE (2006), en su artículo 6, define el currículum como «el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación».

Este libro permite a los futuros docentes de cualquier nivel educativo disponer de un manual básico para planificar sus programaciones didácticas, ya que ofrece una base teórica de fundamentación y justificación de las acciones docentes, pero también una práctica o técnica, sobre el diseño curricular y sobre cada uno de los componentes y elementos del currículum. Muy útil para los docentes que se estén formando, y para el profesor en ejercicio que pretenda actualizarse o revisar sus técnicas de programación didáctica.

ISBN 978-84-206-6398-2



9 17884201663982

Alianza Editorial

alianzaeditorial.es