

CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA

Una Didáctica centrada en Procesos

PRÓLOGO

En este trabajo (libro), CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA tratamos de **diseñar un modelo didáctico centrado en los procesos de aprendizaje del aprendiz**. No se puede hablar con rigor de enseñanza si previamente no aclaramos cómo aprende el que aprende y cuáles son sus procesos de aprendizaje. Por ello defendemos un modelo de aprendizaje-enseñanza, frente a los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje (escuela clásica y escuela activa). En la escuela clásica el aprendizaje de contenidos es lo nuclear y en la escuela activa lo básico es el aprendizaje de métodos o formas de hacer. Pero ni uno ni otra tienen demasiado futuro, ya que descuidan los procesos del aprendiz y renuncian de hecho a la posible mejora de la inteligencia.

En la actualidad se defiende un tipo de escuela centrada en el **enseñar a pensar**, tratando de desarrollar las capacidades, las destrezas y las habilidades del aprendiz por medio de contenidos y procedimientos. Más aun, se puede construir un modelo de escuela centrada en el desarrollo de capacidades, que enseñe a pensar por medio de programas libres de contenido y de procedimientos, tema que ya planteamos en nuestra obra *Inteligencia y Potencial de Aprendizaje* (1988). En el fondo lo que nos preocupa es tratar de mejorar la inteligencia del aprendiz para que sea capaz de mejorar sus capacidades y luego pueda utilizar éstas para vivir como persona y como ciudadano capaz (que utiliza de hecho sus capacidades en la vida cotidiana). Pero no solo pretendemos desarrollar la **cognición** (capacidades) en el aprendiz sino también su **afectividad**, al potenciar los valores y las actitudes.

El modelo didáctico que defendemos parte de este axioma: **los contenidos y los procedimientos son medios para desarrollar capacidades-destrezas y valores-actitudes**. O de otro modo los objetivos se indican en forma de capacidades-destrezas y / o valores-actitudes y se deben desarrollar por medio de contenidos y procedimientos. Asumimos de una manera global los postulados fundamentales de la **Reforma educativa actual**, pero tratamos de superar **algunos errores didácticos básicos que la hipotecan**. Entre otros: una deficiente definición de currículum, una insuficiente conceptualización de las fuentes del mismo, el subordinar los procedimientos y las actitudes a los contenidos conceptuales, el no diferenciar con claridad entre procedimiento-método y procedimiento-estrategia, una extraña mezcla de paradigmas en el que prevalece lo conductual a nivel práctico, el no diferenciar adecuadamente entre evaluación de objetivos y evaluación por objetivos, las numerosas ejemplificaciones oficiales basadas en la escuela activa que suponen una fuerte ruptura entre teoría y práctica, la aprobación oficial de textos editoriales escolares que son un claro exponente de contra-reforma,....

No obstante creemos que la **Fuente Psicológica del Currículum** y las teorías del aprendizaje expuestas en los Diseños Curriculares Base son positivas y valiosas pero la Fuente Pedagógica del Currículum los modelos de enseñanza y programación son manifiestamente mejorables. A pesar de todo entendemos que la Reforma Educativa actual, en España, en el marco de las Reformas Educativas Europeas, debe ser impulsada y potenciada reconduciendo algunos errores graves tanto técnicos como políticos. El fracaso de la misma (¿en la actualidad existen indicadores claros del

mismo!) produciría una enorme frustración entre numerosos profesores y nos volvería a modelos educativos profundamente regresivos. Es necesario reconocer que las sociedades modernas evolucionan muy deprisa y la escuela demasiado despacio.

Este trabajo pretende **apoyar críticamente los modelos alternativos diseñados en las reformas educativas europeas, analizando los nuevos conceptos de enseñanza y programación** desde una perspectiva teórico-práctica, tratando de aterrizar desde la teoría curricular al diseño curricular aplicado. Pretende descender desde el concepto de cultura social-cultura escolar a una forma de elaboración del diseño curricular aplicado al aula, en el marco del paradigma cognitivo-contextual, contrastándolo con otros productos curriculares conductuales (programación clásica, programación por módulos,...) o semiconductuales (currículum basado en experiencias, unidades didácticas centradas en los métodos o formas de hacer,...). Para ello analizamos los elementos curriculares básicos (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) desde perspectivas diferentes, tratando de definirlos, explicarlos y aplicarlos.

En nuestra obra *Curriculum y Aprendizaje: un modelo de Diseño Curricular de Aula en el marco de la Reforma (1989)* analizamos los conceptos fundadores del currículum (paradigmas, potencial de aprendizaje, aprendizaje constructivo y significativo, aprender a aprender como desarrollo de estrategias cognitivas, diversas concepciones del currículum,...) y optamos por un paradigma cognitivo-contextual y los productos derivados del mismo. Pero no lo aplicamos de una manera pormenorizada a la enseñanza y a la programación, cosa que pretendemos hacer ahora al estudiar de un modo minucioso los elementos fundamentales que configuran el Diseño Curricular. Pero no solo se trata de dar recetas aplicadas (¡por desgracia existen demasiados recetarios!), sino de **formas de hacer fundamentadas en una teoría adecuada**.

Para ello partimos del concepto de **cultura** y sus diversas manifestaciones sociales, para aplicarlo a la **cultura escolar**, entendida la escuela de ordinario como **transmisora crítica de la cultura** y con menor frecuencia como **reproductora de cultura** o como **liberadora de cultura**. Y tratando de profundizar analizamos el concepto de **educación integral**, como integrador de capacidades + valores contenidos + métodos-procedimientos. Y ello desde las diversas formas de entender la educación (como perfección, socialización adaptación, inculturación, intervención ...).

Pero cualquier Diseño Curricular consta de una serie de **elementos básicos** que es preciso analizar: **objetivos, contenidos, métodos-procedimientos y evaluación**. Nuestra pretensión es tratar de comprenderlos y aplicarlos desde perspectivas diferentes. Objetivos, contenidos, métodos-procedimientos y evaluación son conceptos análogos y también a menudo equívocos. Aparentemente todos decimos lo mismo cuando hablamos por ejemplo de objetivos en educación y programación, pero cuando profundizamos existen serias discrepancias, según el modelo teórico o paradigma de partida. Por ello realizamos un análisis teórico-práctico pormenorizado y reposado de cada uno de los elementos.

Al hablar de **objetivos** confrontamos diversos modelos de redacción y de comprensión de los mismos, aunque fundamentalmente analizamos al detalle dos: objetivos desde el paradigma conductual y desde el paradigma cognitivo-contextual. Por otro lado tratamos de secuenciar mediante niveles de abstracción o de concreción diversos tipos de objetivos. En todo caso **el axioma fundamental del que partimos es éste**: los

contenidos y los procedimientos son medios para conseguir los objetivos, entendidos éstos como **capacidades-destrezas y valores-actitudes**.

La **secuenciación de los contenidos** (conceptos, sistemas conceptuales, teorías, hipótesis, leyes, principios, hechos, ejemplos, experiencias,...) como **formas de saber** tratamos de justificarla desde diversas perspectivas: los contenidos en la escuela clásica, en la escuela activa y los contenidos significativos. Desde esta última orientación pretendemos justificar la **arquitectura del conocimiento, elaborando jerarquías conceptuales** en forma de redes conceptuales, mapas conceptuales, marcos conceptuales, mapas cognitivos, esquemas conceptuales,... para facilitar el aprendizaje significativo coordinado, subordinado o supraordenado. En todo caso optamos por una secuenciación inductivo-deductiva de los contenidos, que facilite la utilización del método científico o al menos aproximaciones del mismo.

Al hablar de **procedimientos** (formas de saber hacer y de saber pensar) entendemos éstos en una doble dirección: **como formas de hacer** (métodos, técnicas metodológicas ...) y como **formas de enseñar a pensar** (estrategias de aprendizaje,...). Para facilitar la comprensión de las "las formas de hacer en el aula" analizamos los métodos en la escuela clásica, en la escuela activa, en la escuela moderna, el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje constructivo,... y optamos por modelos de desarrollo de capacidades, entendiendo por procedimiento-estrategia el camino para desarrollar capacidades y destrezas. Por otro lado al hablar de **actividades** entendemos que éstas han de orientarse a la consecución de los objetivos (capacidades-valores) y no quedase solo en meras actividades para el aprendizaje de contenidos y / o métodos (formas de hacer). En todo caso las actividades han de facilitar la contraposición de hechos con conceptos y conceptos con hechos para posibilitar la dimensión constructivista del aprendizaje.

Pero también analizamos el posible **desarrollo de la inteligencia** entendida como un conjunto de capacidades, destrezas, y habilidades del aprendiz. Esta unas veces puede ser potencial (sus posibilidades no se utilizan adecuadamente) y otras real (uso concreto y adecuado de sus potencialidades). Y desde este marco defendemos un modelo de **aprender a aprender como desarrollo de estrategias cognitivas: enseñar a pensar**, por medio de programas libres de contenido, orientados al desarrollo de las capacidades, destrezas y habilidades del aprendiz.

La evaluación tratamos de enfocarla desde modelos diferentes, aunque optamos por un modelo de evaluación **criterial, formativa y por objetivos**. De este modo postulamos, conforme a la filosofía de la Reforma, un modelo de **evaluación formativa de objetivos**, por medio de escalas de observación sistemática individualizadas y cualitativas y también hablamos de un modelo de evaluación **formativa-sumativa por objetivos de contenidos y procedimientos** (formas de hacer). Reclamamos también una nueva relectura de la evaluación inicial entendida como andamio previo, estructura previa, organizador previo,... capaz de facilitar el aprendizaje constructivo y significativo.

Y por fin aplicamos cada uno de estos elementos (objetivos, contenidos, procedimientos-métodos y evaluación) a diversas formas de elaboración de **programaciones y diseños curriculares de aula**, entendidos como subproductos de modelos teóricos (paradigmas y teorías) diferentes.

Optamos por un **modelo práctico de Diseño Curricular de Aula** que integra programaciones largas y cortas aplicables a todas las áreas y niveles educativos. Para realizar esta opción analizamos numerosos modelos de programación de épocas anteriores y también reflexionamos sobre pseudomodelos de esta Reforma, que no respetan mínimamente la teoría en que se apoya. No se trata de un modelo caprichoso de Diseño Curricular de Aula, sino de un modelo riguroso y bien fundamentado. En el libro *Curriculum y Programación: Diseños Curriculares de Aula* (1994, Madrid: EOS) desarrollamos numerosas aplicaciones prácticas de Diseños Curriculares de Aula, semielaborados para facilitar la comprensión y el dominio de este modelo.

Nuestro trabajo solo tiene una **pretensión**: colaborar en el desarrollo de esta Reforma Educativa que supone un cambio muy profundo en educación y una verdadera revolución científica que implica una reconversión profesional-mental de los profesores. Por ello tratamos de ofrecer estas ideas teórico-prácticas a los profesores y a las administraciones educativas como un esfuerzo de reflexión que pueda ser útil y también como una ayuda para favorecer la superación de las "profundas contradicciones teóricas y prácticas que vive en la actualidad esta Reforma"

Los Autores

Madrid, Enero de 1994