Isabel Cantón Mayo
Margarita Pino-Juste
[coords.]

Diseño y desarrollo del currículum

Alianza Editorial

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.

Edición electrónica, 2014
www.alianzaeditorial.es

© Isabel Cantón Mayo y Margarita Pino-Juste, 2011
© Alianza Editorial, S. A. Madrid, 2014
Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid
ISBN: 978-84-206-8921-0
Edición en versión digital 2014

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. 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. Currículum, 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

3.2.6 Metodología 115
3.2.7 Actividades 115
3.2.8 Recursos 117
3.2.9 Evaluación 117
Bibliografía 118

6. El currículum en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, *M.ª Luisa Sanchiz Ruiz* 121
1. Introducción 121
2. Cuestiones curriculares básicas comunes a las tres etapas: EI, EP y ESO 122
2.1 El diseño del currículum: la programación 122
2.2 Estrategias docentes básicas: la práctica 124
3. El currículum en Educación Infantil 126
3.1 Características de la etapa 126
3.1.1 Organización 126
3.1.2 Alumnado 127
3.2 Finalidades, objetivos y contenidos de la EI 128
3.3 Metodología específica para Infantil 129
3.4 Evaluación: particularidades en Infantil 131
4. El currículum en Educación Primaria 131
4.1 Características de la etapa 131
4.1.1 Organización 132
4.1.2 Alumnado 133
4.2 Finalidades, objetivos y contenidos de la EP 134
4.3 Metodología específica para Primaria 134
4.4 Evaluación: particularidades en Primaria 135
5. El currículum en Educación Secundaria Obligatoria 135
5.1 Características de la etapa 136
5.1.1 Organización y contenidos 136
5.1.2 Alumnado 136
5.2 Finalidades y objetivos de la ESO 138
5.3 Metodología específica para Secundaria 138
5.4 Evaluación: particularidades en Secundaria 139
Bibliografía 139

7. Competencias básicas y objetivos del aprendizaje, *Isabel Cantón Mayo*. 141
1. ¿Qué son las competencias? 141
2. Tipos de competencias 145
3. Las competencias básicas en la LOE 150
3.1 Descripción y componentes de la competencia en comunicación lingüística 152
3.2 Descripción y componentes de la competencia matemática 153
3.3 Descripción y componentes de la competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico 154
3.4 Tratamiento de la información y competencia digital 155
3.5 Competencia social y ciudadana 155
3.6 Descripción y componentes de la competencia cultural y artística 156

3.7 Competencia para aprender a aprender 156
3.8 Autonomía e iniciativa personal 156
4. Los objetivos del aprendizaje 157
5. Formulación de los objetivos 161
6. Competencias y objetivos del aprendizaje 162
Bibliografía 165

8. Selección y secuenciación de contenidos didácticos para la inclusión sociocultural, *Antonio Bautista García-Vera* 169
1. Introducción 169
2. Selección de contenidos didácticos 171
2.1 Enfoques sobre la selección de contenidos 173
3. La organización y secuenciación de los contenidos 175
3.1 Enfoque disciplinar sobre la organización y secuenciación de contenidos del currículum 176
3.2 Enfoque interdisciplinar e integrador de organización de contenidos en los currículum 178
4. Principios de comprensión y justicia social para la selección y organización de los contenidos 179
4.1 La formación del profesorado para la selección y secuenciación de contenidos del currículum 181
4.2 La formación del profesorado para la elección de contenidos que lleven a una mayor justicia social en la escuela y la sociedad 182
Bibliografía 183

9. Métodos, principios y estrategias didácticas, *Primitivo Sánchez Delgado* 185
1. Métodos de enseñanza y aprendizaje 185
1.1 Aproximación conceptual 185
1.2 Clasificación 186
1.3 De los métodos transmisivos a los activos y al aprendizaje para la comprensión 187
2. Principios metodológicos 189
2.1 Diversidad metodológica 189
2.2 Otros principios metodológicos 191
3. Estrategias didácticas 193
3.1 Presentación del docente, los estudiantes y la materia 193
3.2 Detección de ideas previas 194
3.3 Ejercicios *versus* actividades 195
3.4 Aprendizaje cooperativo 196
3.5 Aprendizaje basado en problemas, estudios de casos y trabajo por proyectos 197
3.5.1 Aprendizaje basado en problemas (ABP) 198
3.5.2 El estudio de casos 199
3.5.3 El trabajo por proyectos 201
Bibliografía 202

10. Los medios y recursos didácticos, *Domingo J. Gallego Gil* y *Catalina M. Alonso García* 205
1. Introducción 205
2. Medios y recursos didácticos. Qué son 206
3. Taxonomía de los medios didácticos: abanico de posibilidades para los docentes 207
4. Medios didácticos grupales: las técnicas blandas 209
5. Cartel, póster y mural 211
6. Imagen analógica y digital 212
7. Fotolenguaje 214
8. El sonido en la educación 214
9. El vídeo 215
10. Medios de comunicación y escuela 217
11. Prensa en el aula 218
11.1 La prensa como objeto de estudio 218
11.2 La prensa como ayuda didáctica 219
12. El medio radiofónico 221
13. Cine, televisión y educación 221
Bibliografía 223

11. Las tecnologías de la información y la comunicación como recurso didáctico, *Manuel Area Moreira* 225
1. ¿Qué son las TIC? 225
2. Las TIC como recursos o materiales didácticos 227
3. Algunos principios educativos para la enseñanza con TIC 231
4. Web 2.0 y enseñanza: blogs, wikis y redes sociales 233
4.1 Los blogs educativos 236
4.2 Las wikis y su potencial educativo 237
4.3 Las redes sociales: una nueva forma de colaboración entre docentes y estudiantes 238
5. Enseñar con TIC en el aula: tipos de actividades 239
6. TIC y enseñanza: a modo de síntesis final 242
Bibliografía 244

12. La evaluación de los aprendizajes, *Margarita Pino-Juste* 247
1. Introducción 247
2. Aclaración conceptual 249
2.1 Evaluación 249
2.2 Medición 250
2.3 Clasificación 250
2.4 Calificación 250
3. Tipos y funciones de la evaluación 250
3.1 Según la función de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. 251
3.2 Según su extensión: global y parcial 254
3.3 Según los agentes de la evaluación: interna o externa 254
3.4 Según los protagonistas de la evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación 254

3.5 Según el nivel de explicitación: explícita o implícita 255
3.6 Según el momento de la evaluación: inicial, continua y final 255
3.7 Según los criterios de comparación: autorreferencia o heterorreferencia 255
4. Cómo evaluar 258
4.1 Principales premisas para la elección de instrumentos 258
4.2 Técnicas e instrumentos 259
5. Procedimientos y criterios de evaluación 262
Bibliografía 264

13. Unidades didácticas 267

13.1. Unidad didáctica de Educación Infantil: *¡¡¡Cuántas emociones!!!,* *M.ª Teresa Domínguez Pérez* y *Margarita Pino-Juste* 269
1. Justificación 269
2. Competencias básicas 270
2.1 Competencia en comunicación lingüística 270
2.2 Competencia matemática 270
2.3 Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico 270
2.4 Tratamiento de la información y competencia digital 271
2.5 Competencia social y ciudadana 271
2.6 Competencia cultural y artística 271
2.7 Competencia para aprender a aprender 271
2.8 Autonomía e iniciativa personal 272
3. Objetivos 272
3.1 Objetivos generales por áreas 272
3.2 Objetivos didácticos 274
4. Contenidos educativos 275
5. Metodología 276
5.1 Planteamientos metodológicos 276
5.2 Estrategias metodológicas 278
5.3 Medidas de atención a la diversidad 279
6. Actividades de aprendizaje 280
6.1 Actividades de motivación 280
6.2 Actividades de introducción 280
6.3 Actividades de desarrollo 281
6.4 Actividades de refuerzo 282
6.5 Actividades de ampliación 283
6.6 Actividades de evaluación 283
7. Recursos 284
8. Evaluación 284
8.1 Tipos de evaluación 284
8.2 Técnicas e instrumentos 285
8.3 Criterios y procedimientos de evaluación 285
8.3.1 Del proceso de aprendizaje 285
8.3.2 Del proceso de enseñanza 287
Bibliografía 289

13.2. Unidad didáctica de Educación Primaria: *¿Malas pulgas?* Área de Lengua castellana y Literatura, *José Luis Vázquez Fernández* e *Isabel Cantón Mayo* 291
1. Introducción 291
2. Nivel educativo 291
3. Contextualización 292
4. Justificación 292
5. Objetivos de área 292
6. Objetivos didácticos 293
7. Competencias básicas 294
8. Contenidos 295
8.1 Mapa de procesos de contenidos 295
9. Temas transversales 296
10. Metodología y organización 297
10.1 Planteamientos metodológicos 297
11. Actividades de aprendizaje 298
11.1 Actividades de motivación inicial 298
11.2 Actividades de conocimientos previos 298
11.3 Actividades de desarrollo 299
11.4 Actividades de síntesis y consolidación 314
11.5 Actividades de refuerzo y ampliación 315
12. Evaluación 316
12.1 Criterios de evaluación 316
12.2 Instrumentos de evaluación 317
12.2.1 Evaluación del proceso de aprendizaje 317
12.2.2 Evaluación del proceso de enseñanza 319
13. Atención a la diversidad 320
14. Índice de coherencia 320

13.3. Unidad didáctica de Educación Secundaria: *Energías renovables / no renovables. Su transformación y aprovechamiento,* *J. Ricardo Gago Conde* e *Isabel Cantón Mayo* 321
1. Justificación y ubicación 321
2. Aspectos interdisciplinares de la unidad 321
3. Objetivos. ¿Para qué enseñar? 322
3.1 Objetivos generales del área 322
3.2 Objetivos didácticos 322
4. Competencias básicas 322
5. Contenidos 325
5.1 Conocimientos previos de los alumnos 325
5.2 Contenidos de la unidad didáctica 325
5.3 Mapa conceptual de la unidad 326
6. Metodología 332
7. Actividades 332
7.1 Actividades de presentación-motivación (APM) 333
7.2 Actividades de evaluación de conocimientos previos (AECP) . 333
7.3 Actividades de desarrollo de los contenidos (ADC) 334

7.4 Actividades de ampliación o consolidación (AAC) 334
7.5 Actividades de recuperación o refuerzo (ARR)..... 335
8. Temporalización 335
9. Recursos 335
10. Evaluación 340
10.1 Criterios de evaluación 340
10.2 Procedimientos, instrumentos de evaluación y criterios de calificación 340
11. Recuperación..... 342
12. Educación en valores..... 343
13. Tratamiento de las tecnologías de la información y la comunicación .. 343
14. Atención a la diversidad..... 343
Bibliografía 344

13.4. Unidad didáctica de la Escuela Oficial de Idiomas: *I have a dream!,* *Elena Martín Monje* y *Beatriz Rodríguez López* 345
1. Introducción 345
2. Competencias 346
2.1 Competencias generales..... 346
2.2 Competencias comunicativas..... 346
2.2.1 Competencias lingüísticas 346
2.2.2 Competencias sociolingüísticas..... 346
2.2.3 Competencias pragmáticas 347
3. Objetivos..... 347
3.1 Objetivos generales por destrezas..... 347
3.2 Objetivos didácticos 347
4. Contenidos por competencias 348
4.1 Competencias generales..... 348
4.1.1 Contenidos nocionales 348
4.1.2 Contenidos socioculturales 348
4.2 Competencias comunicativas..... 348
4.2.1 Competencias lingüísticas 348
4.2.2 Competencia sociolingüística..... 349
4.2.3 Competencias pragmáticas 349
5. Metodología 350
6. Descripción en detalle de las actividades secuenciadas y ordenadas . 350
7. Evaluación 362
7.1 Evaluación del aprendizaje..... 362
7.1.1 Tipos de evaluación 362
7.2 Técnicas e instrumentos de evaluación 363
7.3 Criterios y procedimientos de evaluación..... 363
7.4 Evaluación del proceso 365
8. Índice de coherencia didáctica 366
Bibliografía 371

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 plani-

ficar 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 capitulo 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

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

M.ª 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

M.ª 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

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 guión 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 prespectiva 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 didácti-

co. 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.
>
> Ferrández, 1986:84

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 didáctico. Varios son los modelos que explican tanto descriptiva como fenomenológicamente el acto didáctico[1]. 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.

Fernández 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

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

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.

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 próximos[2], 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.

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 didáctico[3].

---

[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).

[3] Zabalza (2004) menciona una serie de cualidades de la enseñanza para que ésta 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 individual 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

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 enseñanza[4], 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*.

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

---

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.

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 (*apreh*é*ndere*, de *preh*é*ndere* = 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 aprendizaje[5] 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:

a) Modificación o cambio duradero de la conducta —no es necesaria una permanencia total—
b) de las disposiciones o aptitudes individuales
c) que se manifiesta en el cambio, variación o extinción de respuestas o comportamientos,
d) que se produce gracias a la práctica intencional y reforzada,
e) 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).

[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.

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-aprendizaje[6] 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.

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

---

[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).

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 porqué» 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 porqué» 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 di-

dáctica 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 racionamiento 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 que es 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 epistemológi-

cos 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 terminológico[7], si damos el salto al presente siglo, es que las distancias no son tan grandes como pudieran parecer, dado que ambas 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 didác-

[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.

tica 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 (Bolivar, 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 nu-

[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.).