

Fundamentos epistemológicos del currículo Epistemological foundations of the curriculum

Jairo Eduardo Soto Molina¹
Mily Karina Rodelo Molina²

Resumen

Los fundamentos epistemológicos del currículo alimentan los debates sobre la naturaleza del conocimiento, y son las fuentes de las cuales subyace la concreción del mismo. En primer lugar, para diseñar currículos basados en procesos investigativos coherentes con la naturaleza del enfoque curricular y con el tipo de educación que se privilegia al interior del currículo, se requiere un recordatorio histórico rápido del surgimiento y la evolución de la interdisciplinariedad en el campo de la educación. La trilogía compuesta por la cultura, la sociedad y tipo de pensamiento del estudiante constituyen redes complejas de comunicación entre ellas, aun cuando estén en distintos contextos. El saber cultural se evidencia a través de las formas simbólicas en objetos de uso, tecnologías, palabras, teorías, libros y documentos, no menos que en acciones que responden a la naturaleza epistemológica a su vez. Por su parte, la investigación educativa promueve la transformación social a través de la práctica educativa, la asunción de valores educativos mediante la búsqueda, el análisis y la reflexión dentro del propio proceso de investigación. Un proceso de discernimiento en relación a la investigación debe asumirse para fortalecer el mejoramiento continuo. Es así, como se resalta la distinción entre la racionalidad teleológica y la racionalidad comunicativa, y las tendencias que demarcan esas racionalidades. Así mismo, son presentados los distintos modelos y sus intenciones educativas, las estrategias de comunicación en el aula y finalmente tres propuestas de carácter integracionista desde el punto de vista interdisciplinar.

Palabras claves: fundamentos epistemológicos, currículo, naturaleza del conocimiento, enfoque curricular, tipo de educación, interdisciplinariedad, tipo de pensamiento del estudiante.

Abstract

The epistemological foundations of the curriculum, which feed the debates on the nature of the knowledge that, must underlie each of them. First, to be able to design selected curricula in investigative processes consistent with the nature of the curricular approach and with the type

¹ Phd Ciencias Humanas Nención Enseñanza Intercultural del Inglés Docente Titular de la Universidad del Atlántico Investigador del Research Group: Language Circle languagecircle.re@hotmail.com

² PHD Ciencias de la Educación Docente Catedrático Universidad del Atlántico Investigadora del Research Group: Language Circle mrodelomolina@mail.uniatlantico.edu.co

of education that is privileged within the curriculum in any that require a quick historical reminder of the surgical and the evolution of interdisciplinarity in the field of education. The trilogy made up of the culture, the society and the type of student thinking, complex networks of communication between all of them, even when they are in different contexts. Cultural knowledge is evidenced through symbolic forms in objects of use and in technologies, in words and theories, in books and documents, no less than in actions that respond to the epistemological nature in turn.

Educational research must social transformation through educational practice, the assumption of educational values through search, analysis and reflection within the research process itself. A process of discernment in relation to research must assume to maintain a character of continuous improvement. The distinction between teleological rationality and communicative rationality is highlighted. Likewise, the tendencies that demarcate these rationalities, the different models and their educational intentions, communication strategies in the classroom, and finally three proposals of an integrationist nature from the interdisciplinary point of view are presented.

Key words: epistemological foundations, curriculum, nature of knowledge, curriculum focus, type of education, interdisciplinarity, type of student thinking.

Introducción

La formación investigativa del profesorado, es en la actualidad una preocupación y hecho de interés que tiene sus raíces en la imperativa necesidad de encontrar soluciones conjuntas a muchos problemas que abordan las posibilidades de gestión en la sociedad del conocimiento de cada de profesionales desde las diversas disciplinas que aplica aisladamente.

Lamentablemente en el nivel pregrado se trabaja una investigación formativa no completa, se esboza una formación conceptual, desde los hallazgos pertinentes que el docente requiere de su acción pedagógica en el salón de clase. Surge entonces, analizar la relación entre enseñanza e investigación, ya que esta, juega un papel primordial en la caracterización de los currículos y en sus diversas concepciones: la enseñanza como actividad técnica, como actividad práctica o como actividad reflexiva.

Asimismo, se resalta el concepto de investigación y uso que los profesores han venido haciendo de ella. Los roles que el docente ha desempeñado en el campo investigativo como co-investigador, como sujeto de investigación, como colaborador en la política educativa o como colaborador en la disseminación y aplicación de la investigación. Desde este contexto, se procede a detallar las principales tres facetas de difícil delimitación en la teoría del currículum:

- Explicar la práctica educativa, lo que siempre depende del modelo de ciencia social y de ciencia del que se parta, y que puede abarcar desde una explicación positivista hasta una

posmoderna.

- Seleccionar los criterios éticos necesarios para mejorar la práctica, entendidos como normas clarificadoras de lo que significa elevar la calidad de la educación. (Soto-Molina J., 2014)
- Proporcionar una adecuada conceptualización de su contenido. La determinación y selección del contenido que debe ser trabajado en los centros educativos depende de una determinada teoría del currículum (epistemología) y social (teoría social) desde la que pueda ser legitimado.

Al respecto, Eisner, E. W. (1998), ante la temática, expone; decidir qué enseñar y cómo hacerlo es lo que condiciona todo el proceso orientado al logro de ciertos valores, ya que son dos recursos fundamentales para que las instituciones educativas logren la consecución y concreción del currículum y la enseñanza, constituyendo ambos las bases de la educación. De igual manera, Ferrández, A., & Sarramona, J. (1977) cuestionan si la conceptualización del currículum se reduce a algunos paradigmas de enseñanza, o bien si los paradigmas de la enseñanza determinan la estructura del currículum desde sus fundamentos teóricos.

Para responder a las anteriores interrogantes, es necesario partir de los modelos y enfoques que surgen de los paradigmas, y permiten concebir la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social y ética, donde los procesos humanos se traducen en valores y principios que rigen todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, (Pérez, 1995). Es así, como el docente se convierte en un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica pedagógica, de tal manera que su acción reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de todos los que participan en el proceso educativo.

Desde esta postura, base, la formación del estudiante deben ser integral, no solo desarrollar lo cognitivo, procedimental o actitudinal, sino también, integrar el rol del individuo y su interacción en la sociedad. En otras palabras, la esencia del presente modelo parte de la realidad económica, social, política y cultural de los educandos para definir los ejes sobre los cuales se va construyendo el proceso educativo. Integrando desde esta perspectiva, los "ejes" desde una dimensión didáctica y metodológica relacionando al estudiante con su contexto social. (Malagón, 2007).

Continuando con la misma categoría de análisis, se toma como referencia a Kemmis, S. (1998) Pollard y Tann (1987), quienes presentan tres teorías para dar respuesta a esta pregunta, sobre que enseñar y cómo hacerlo: la teoría técnica, la teoría práctica y la teoría crítica. Lo anterior debe unirse a un proceso de investigación articulado con las presentes concepciones de currículo, las cuales responden a cosmovisiones o paradigmas de las ciencias claramente

establecidos. Donde la relación entre visión paradigmática curricular investigación y enseñanza; se consideran pertinentes académica y socialmente, por las implicaciones que se desprenden de la primera hacia el segundo y tercer concepto.

Como referente final, se esboza la consideración de la investigación y los roles desempeñados como: co-investigador, como sujeto de la investigación, como colaborador en la práctica educativa o como practicante del ejercicio como docente en formación y la aplicación de referentes empíricos de una investigación formativa asistida. Así como también, el uso adecuado de muestras, técnicas, instrumentos, procedimientos, principios y criterios de selección que se deben usar epistemológicamente coherentes, a fin de generar confiabilidad a los cuerpos teóricos que se concluyan el estudio de cualquier fenómeno o hechos de interés.

La teoría técnica

Desde las fuentes del currículo, esta teoría se caracteriza por racionalizar al máximo los fundamentos que los sustentan teóricamente. Ciencias como, la psicología, la sociología, la economía y la antropología, así lo han confirmado, debido a que estas constituyen las bases en las que se sustenta la teoría educativa y el currículum en concreto. Al respecto, Ferrández, (1977), señala que la escuela necesita visionarse la acción educativa cuando la "considera como un instrumento de reproducción social y cultural, por lo cual hay que establecer un modelo de acción controlable y controlado (...)" (p.39). En otras palabras, lo fundamental de la teoría técnica es que integra el hecho social y cultural en la acción educativa de la escuela, proceso sobre el que existen ciertas disparidades. En síntesis, podría decirse que esta teoría es cientifista, administrativa y tecnicista. Su objetivo es instrumental, es decir, trata de llegar a los fines a través de los medios establecidos.

La teoría práctica

Previamente, se considera una teoría humanística debido a que esta se rige por los ideales heredados de la ilustración, lo que encierra una concepción personalista que considera la sociedad como un agregado de individuos, en la que cada uno de ellos aporta su contribución tanto a la vida social como a la política y cultural. Hecha esta aclaración, la presente teoría además de compartir la anterior distinción, también se caracteriza por ser racionalista de la acción, pues su fin es que cada individuo decida y valore su propia práctica. Tal como señala Ferrández, (1977), cuando considera que "(...) mientras la razón técnica implica un proceso de acción de acuerdo a reglas preestablecidas, la razón práctica lleva a cabo la acción de acuerdo al juicio prudente, que no es innato, sino adquirido desde la relación de la teoría y la práctica" (p.36). Es decir, la principal aportación de esta teoría es que la realidad social no es algo que exista y pueda ser conocida con independencia del que quiere conocerla, sino que es una realidad subjetiva, construida y sostenida por medio de los significados y los actos individuales.

La teoría crítica

Inicialmente, esta teoría parte de las consideraciones de Carr y Kemmis (1986); sobre la teoría educativa y la teoría crítica desde los planteamientos de la postura positivista y hermenéutica, entre las principales características pueden sintetizarse en las siguientes:

- Rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad.
- Utilizar las categorías interpretativas de los docentes.
- Distinguir las interpretaciones ideológicamente distorsionadas de las que no lo están, además orientar acerca de cómo superar el entendimiento distorsionado, ya que una de las debilidades del modelo interpretativo es que omite que el entendimiento de las personas puede estar configurado por creencias ilusorias.
- Identificar aquellos aspectos del orden social que frustran la búsqueda de fines racionales, y ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes comprendan cómo eliminar o superar tales aspectos.
- Reconocer que su esencia es práctica, en el sentido de que su visión de la educación está determinada por la manera en que se relacione con la práctica.

Uno de los enfoques que incorpora estos principios es el articulado por los científicos y filósofos que integraron la Escuela de Frankfurt. Así mismo, los autores citados anteriormente, consideran que a rasgos generales, es la convicción e influencia que el positivismo ha dado lugar a una extensa difusión de la racionalidad instrumental, es decir, a la tendencia a contemplar todos los problemas prácticos como asuntos técnicos.

La teoría crítica se basa fundamentalmente en el discurso dialéctico que trata de iluminar los procesos sociales y educativos partiendo de las siguientes premisas:

- Los simples dualismos limitan la comprensión.
- Las oposiciones planteadas en estos dualismos llevan a la contradicción.
- Las ideas o posturas dualmente opuestas interactúan.
- Los procesos dinámicos de interacción entre las ideas o posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de la interacción en los escenarios sociales y educativos que se esperan comprender y mejorar.

Desde esta perspectiva, los profesores están comprometidos en el diseño y concreción del currículo, convirtiéndose, a la vez, en «producto y productores de ideología». Así pues, existe un requisito de participación democrática que no aparece en los planteamientos técnicos (el docente es un operario) ni en los prácticos (el docente es un agente moral). De hecho, el estudio

sobre el currículo no puede prescindir de esta realidad, puesto que sus bases se encuentran en el mismo devenir de la sociedad, una sociedad marcada en la actualidad por «la opresión de la irracionalidad», «la injusticia» y «la coerción en el trabajo».

En conclusión, hoy en día se aprecian dos grandes ámbitos de contextualización del currículo: el currículum como campo de intervención y el cómo campo de indagación, los cuales ambos con gran interés y se detallan en las siguientes líneas.

El currículum como campo de intervención

Cuando se habla de currículum, siempre se aprecian dos orientaciones distintas, la teórica y la práctica o de aplicación en el aula. En la teórica o metacurricular, el propio currículum es objeto de análisis y de estructuración, mientras que en la práctica o currículo operativo, el objeto de análisis y desarrollo son los componentes sistémicos que lo conforman. Estos dos tipos de discursos, también están presentes en la didáctica y constituyen una guía para explicar el diseño, desarrollo y evaluación de currículo. Tanto las teorías como su desarrollo práctico tienen su sitio en la didáctica, sin embargo, donde deben profundizarse los estudios es en su desarrollo práctico, es decir, trascender del currículo formal al currículo operativo.

Al profundizar, sobre la concepción teórica de la didáctica, como premisa se debe partir considerando como el proceso práctico, intencional y óptimo, por el cual se fundamenta el proceso educativo. En esta perspectiva del currículum como intención se podrían incluir las posturas que destacan la estructura formal de sus contenidos y propósitos. En el currículum como realidad se engloban las teorías de aprendizaje, y los procedimientos para identificar y solucionar problemas, reconstruir el conocimiento y configurar la práctica de enseñanza.

Desde este contexto, los componentes cultura, sociedad y estructura de la personalidad, constituyen redes complejas de comunicación entre unas y otras, aun cuando queden encarnadas en sustratos distintos. El saber cultural se materializa en formas simbólicas en objetos de uso y en tecnologías, en palabras y teorías, en libros y documentos, no menos que en acciones. La sociedad, por su parte, se materializa en órdenes institucionales, en normas jurídicas o en entramados de prácticas y usos normativamente regulados. Finalmente, las estructuras de la personalidad se hallan encarnadas en el complejo sistema que forma el ser humano. Las propuestas de Habermas, J. (2015), aglutinan las tres esferas donde el currículum encuentra su razón de ser, que él denomina "mundo de la vida".

Desde la concepción de currículo conectada a la vida, De Alba (1995) define el currículo como la "síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque

algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. En este sentido, según lo expresado por la autora el currículo busca destacar procesos de construcción social, donde cada tema, contenido o concepto debería asumirse no como el resultado, sino como la línea o interrogante constitutivo del mismo conocimiento con miras a la meta más alta de la formación del hombre mediante la reconstrucción reflexiva de la ciencia, el arte y la cultura.

También, el mencionado autor, siguiendo con el mismo postulado, afirma que el currículo es un campo de contacto e intercambio cultural donde se lleva a cabo una confrontación, de distintos grupos y sectores con contradicciones e intereses opuestos, los cuales luchan por determinar la selección de contenidos culturales que conformarán el curriculum, integrando a través de mecanismos en el contexto de tal lucha de negociación e imposición. Por su parte, De Alba (1984), en cuanto a este enfoque, afirma que el currículo es un campo de contacto e intercambio cultural donde se lleva a cabo una confrontación, en la que distintos grupos y sectores con contradicciones e intereses opuestos, luchan por determinar la selección de contenidos culturales que conformarán el curriculum, el cual se integra a través de la didáctica que facilita la planificación, organización, desarrollo y evaluación del proceso educativo.

En consecuencia, el núcleo del problema de la teoría del currículum debe ser entendido como el de las relaciones entre teoría y práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad, por otro.

El currículum como campo de indagación

Recuperar la práctica educativa como un espacio social o público y como un lugar de realización de determinadas actividades educativas, no puede hacerse obviando las formas que adoptan la investigación educativa y su relación con la práctica. Una investigación que se entienda como una actividad desgajada de la realización de los valores educativos, deja de lado su responsabilidad moral. Es decir, la investigación educativa tiene que mantener un compromiso continuo con la realidad y plantearse su repercusión. Para lo cual, es necesario asumir algunas de las características distintivas y beneficios de la investigación.

La investigación educativa debe dirigirse a favorecer la transformación de la enseñanza mediante la formación de valores educativos en la práctica. Lo que se considera valioso no es algo que viene dado a priori, sino que se dilucida a través de la búsqueda, el análisis y la reflexión dentro del propio proceso de investigación, de la misma manera que la investigación está en relación con un proceso de discernimiento sobre qué se puede mejorar en la práctica educativa y cómo hacerlo. Es esta, una actividad pública socialmente relevante que es necesario defender, hacerla más eficaz como ejercicio de influencia de la universidad en el sector o contexto social al cual

se debe su esencia y naturaleza de ser un ente público de carácter oficial.

Para tales propósitos, una investigación que pretende colaborar en la formación de valores educativos requiere una transformación de las relaciones de poder entre investigadores y docentes. Se trata de algo más que optar entre métodos cuantitativos y cualitativos, pues supone plantearse procedimientos y contextos adecuados para decidir las cuestiones que se van a investigar, las formas de colaboración entre investigadores y docentes y la naturaleza del vínculo entre teoría y práctica.

Así mismo, en la investigación se debe permitir a los participantes desarrollar nuevas formas de comprensión y capacitarlos para emprender caminos propios de reflexión autónoma y colaborativa sobre el sentido de la práctica educativa y sus posibilidades de mejora. El cambio educativo de la enseñanza sólo puede darse si el docente se implica en la reflexión sobre su práctica. Si el proceso de investigación se dirige a la transformación educativa de la práctica, el procedimiento no se reduce a generar conocimiento para que sea aplicado, sino que también gestiona modelos de reflexión que pongan en conexión lo que se averigua de la realidad con su significado valorativo.

Para concluir, de todo lo señalado sobre el currículum como indagación se puede establecer las siguientes concepciones:

- La acción y la indagación están presentes en los diversos autores como práctica profesional, como campo de estudio, como conjunto de experiencias, como reconstrucción de conocimiento y configuración de la práctica. El currículum como intención, plan o proyecto es el que más se ha desarrollado. En el sentido, además de representar el conjunto de experiencias, es quizás, el que más ha interesado y el que ha sido más debatido porque subraya la vertiente transmisora del currículum, es decir, lo que se hace en la práctica y lo que se necesita discutir y racionalizar, con todo lo que ello implica como hipótesis de trabajo.
- La cuestión de los criterios éticos cobra un nuevo auge en esta perspectiva, sobre todo en la actualidad, en que se habla tan a menudo, y no siempre con acierto, de la calidad de la enseñanza y de la mejora de la educación, entre otros aspectos.
- El contenido y los procesos, lo que encierra, el área de diseño curricular y el área de construcción curricular, como ámbitos complementarios.
- Lo importante en el campo del currículum no estriba en la elaboración de dicha teoría, ni siquiera en situarla como objetivo intelectual, sino en aceptar que lo es imprescindible en el desarrollo de la teorización curricular como forma de indagación en el campo del currículum.

El currículum como contenido cultural

La acepción del currículum como contenido, se entiendo como el que enseñar y que aprenden los educandos, es decir, los cuerpos teóricos, las disciplinas, asignaturas, materias, cátedras y el conocimiento mismo, los cuales se han empleado más habitualmente. Resulta evidente que el contenido del currículum es o debe ser el elemento primordial de análisis, y previo a él, los elementos que lo configuran, la cultura y la ideología, ya que el contenido se ha entendido tradicionalmente como una selección y estructuración del saber, ya sea en compendios (enciclopedias) o en disciplinas académicas, que son susceptibles a un proceso de estructuración y sistematización para su adecuada comprensión.

Así, lo que distingue a la sociedad es esta posibilidad de crear, acumular y transmitir conocimiento, es decir, la cultura cuyo contenido, según Ferrández (1977), comprende el "conjunto de vivencias específicamente antropológicas (usos, costumbres, percepciones, hábitos cognitivos, afectivos, éticos, jurídicos, estéticos, filosóficos, axiológicos, etcétera) propias de comunidades humanas determinadas en el tiempo y en el espacio". De acuerdo con el autor, el currículo debe integrar en la práctica educativa las dinámicas sociales y contextuales que operan sobre el sujeto; razón por la cual, la formación es lo resultante de la articulación de procesos sociohistóricos y procesos individuales, dándose en un entretejido continuo de relaciones a través del lenguaje y la comunicación.

Por otra parte, la ideología establece la relación dialéctica entre la conciencia individual y la estructura social, si se considera en referencia a los procesos y prácticas sociales mediante las estructuras de la vida social, las cuales se reproducen y se mantienen tanto en la conciencia de los sujetos como en las prácticas y relaciones sociales de un grupo en concreto. La ideología puede mantener percepciones erróneas basadas en formas de vida social irracional, injusta y coercitiva. En cualquier de los casos, lo que trata es llevar a cabo un proceso de socialización de las nuevas generaciones y de analizar no sólo de contenido, sino de todo lo que envuelve los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula y en distintos ambientes pedagógicos.

Desde esta perspectiva, tiene un especial interés lo relacionado a las asignaturas y disciplinas del conocimiento, es decir, reflexionar sobre el cómo conjunto de contenidos de la enseñanza, ya que éstos estructuran un tipo de cultura en los centros educativos, hasta el punto de que configuran diversas formas de entender la escuela. En cualquier caso, la configuración de las materias escolares se ha desarrollado a través de un proceso histórico, en el que la cultura, la política y las diversas administraciones educativas han ido estructurando las materias o disciplinas como elementos en torno a los que se han elaborado los currículos, aun cuando este debe ser el resultado de una construcción colectiva de los agentes educativos.

Donde se establezcan los intereses esenciales que motivan el conocimiento: interés técnico, interés práctico e interés emancipador. Desde este contexto, resulta considerar que "es el paradigma quien otorga el privilegio a ciertas operaciones lógicas a expensas de otras como la disyunción, en detrimento de la conjunción; es él quien da validez y universalidad a la lógica que ha elegido. Por su prescripción y su proscripción, el paradigma funda el axioma y se expresa en el axioma todo fenómeno natural obedece al determinismo, todo fenómeno propiamente humano se define por oposición a la naturaleza (...)" (Vega, 2005, p.24).

El interés técnico aparece unido a las ciencias físico-naturales, como instrumento del conocimiento, dominio y control de la naturaleza. Emplea una racionalidad instrumental con una finalidad explicativa (lo que se puede denominar de causa-efecto). Es la forma de razonar de la concepción positivista en su expresión tecnológica. Por su parte, el interés práctico se retoma de las ciencias histórico-hermenéuticas, la cual corresponde al ámbito de la interacción entre las personas y se orienta hacia la comprensión entre interlocutores y para ello emplea una racionalidad (o acción) comunicativa.

Por último, el interés emancipatorio o crítico se relaciona con la posibilidad de una ciencia social crítica que propugne la liberación del ser humano de la falsa conciencia y de las estructuras sociales injustas. Para ilustrar esto, los dos primeros tipos de interés se relacionan cada uno con campos epistemológicos relativamente identificables como las ciencias de la naturaleza y de la cultura; en cambio, el interés emancipatorio no tiene referente explícito, a no ser que se identifique con el «interés último de la razón» o con los «intereses generalizables» en una «situación ideal de diálogo». Mientras tanto, la tarea crítica emancipatoria se encomienda a las «ciencias sociales críticas», siendo la crítica de las ideologías la forma de emancipación de las teorías y situaciones legitimadoras de la injusticia.

Siguiendo las tesis de Habermas, J.(1989), se trataría de un particular intento de producir una teoría del saber, de la acción y de la racionalidad, que sirva como fundamento de una ciencia social con trascendencia para la práctica en un contexto educativo, o sea, para vislumbrar la comprensión de los vínculos entre lo teórico y lo práctico. A fin de facilitar recursos y espacios para promover la formación humana integral a partir de las características y dinámicas del entorno social.

Desde esta perspectiva, es necesario considerar que la formación humana se ha concebido tradicionalmente en una educación rígida, fragmentada y descontextualizada del proceso de autorrealización y del tejido socioeconómico (Tobón y Agudelo, 2000). Es así la educación actual implica mediar la formación integral de sus educandos, con el fin de mantenerse y reconstruirse continuamente afrontando los cambios, dentro del marco de sus contextos.

La racionalidad de la acción

Si bien anteriormente se ha hablado de la racionalidad medios-fines desde la perspectiva habermasiana, es interesante distinguir dos grandes tipos de acciones respecto a la racionalidad implícita en cada una: la teleológica y la comunicativa. Inicialmente, la racionalidad teleológica consiste en elegir y aplicar los medios más adecuados para conseguir, en una situación dada, el mejor resultado posible. Por ello, sería mejor llamarla racionalidad de los medios. Esta acción, puede ser, a su vez, instrumental, cuando se atiene a reglas técnicas de acción sustentadas en el saber empírico; y estratégica, cuando se guía por las reglas de elección racional.

En segundo lugar, la racionalidad comunicativa, la cual se caracteriza frente a la teleológica, porque los participantes se orientan al entendimiento o acuerdo, conjugando sus planes a partir de definiciones comunes de la situación y de planteamientos acordados como válidos desde el principio. En este sentido, la racionalidad de una acción comunicativa se dirige hacia la comprensión subjetiva, alcanzando su realización en el ejercicio sin trabas de la comunicación. Los participantes negocian, mediante interpretaciones recíprocas, una definición común de la situación; es más, sólo pueden tener validez las normas aceptadas (o susceptibles de serlo) por todos los defensores de un discurso práctico. Es evidente que dichas acciones constituyen elementos importantes en la organización de la teoría y práctica curricular.

Articulando lo antes expuesto al cambio curricular, la racionalidad instrumental junto a la inquietud predominante entre los docentes por la aplicación eficaz del conocimiento pedagógico, donde la función del profesorado es la de un simple ejecutor eficiente de prescripciones externas, genera un tipo de desarrollo curricular inadecuado. Dicho de otro modo, una racionalidad comunicativa en la que el desarrollo curricular corre a cargo de los centros educativos como comunidades, en la que el profesorado incorpora criterios morales y éticos en la práctica y reflexiona en los ámbitos espacio-temporales (aulas, departamentos y centro) sobre los supuestos que limitan o modelan la práctica, generaría un desarrollo curricular distinto del anterior. Soto, J. (2016). Esto no quiere decir que en una institución sólo exista o pueda existir un tipo de acciones. Lo evidente es que un tipo u otro de racionalidad predominante exigirán uno u otro tipo de acciones, que condicionarán todo el proceso.

A continuación, se presentan tres tendencias significativas. Una surgida de dos grandes concepciones, la técnica y la práctica; otra analítica, que combina diversos criterios y recoge todas las tradiciones, y por último, un modelo singular que incluye las orientaciones presentadas en las dos propuestas anteriores.

Tendencias desde la racionalidad de la acción

Esta primera tendencia corresponde a la propuesta de Angulo, J. F. (1994), quien afirma que es una costumbre bastante arraigada discutir los modelos de diseño sin analizar previamente los

fundamentos en que se sustentan las posturas o las decisiones adoptadas en la planificación del currículum. Normalmente, se trata de una serie de principios o convicciones profundas que se muestran evidentes, por ejemplo, en el modelo concreto que se enuncie, otras quedan ocultas entre la mezcla de supuestos propios (en coherencia con los que se poseen) y de supuestos derivados de otros enfoques o convicciones.

El enfoque tecnológico

En realidad, y desde hace varias décadas, la utilización del tipo de racionalidad que representa el enfoque tecnológico ha sido predominante en la casi totalidad de las propuestas realizadas en los centros educativos. En este enfoque, existen algunos elementos claves que sintéticamente, están presentes en los discursos, como pueden ser la ingeniería de la educación y la racionalidad medios fines.

- *La ingeniería de la educación.* En la denominada tecnología educacional o de la educación se aprecia la intención de dirigirse más a la elaboración, aprovechamiento y organización de los medios y recursos adecuados para la presentación de la información, que al desarrollo de procesos. Si bien algunos autores califican de superficial y simple tal visión de la tecnología, otros la han entendido, con razón, como un saber dirigido a mejorar las posibilidades de un hacer eficaz, que lleva a considerar la tecnología de la educación como el desarrollo de un conjunto de técnicas sistemáticas, junto con el conocimiento práctico, para el diseño, la validez y la operatividad de las escuelas como sistemas educativos.

Desde esta perspectiva, los métodos de la ingeniería de la educación incluyen los pasos siguientes:

1. Aceptar la idea para resolver un problema o responder a una cuestión.
2. Definir el problema.
3. Describir el método del proyecto y los factores definidos del problema.
4. Desarrollar el proyecto a través de las operaciones especificadas previamente, teniendo en cuenta que la solución y la eficiencia del sistema.
5. Evaluar tanto los métodos como las soluciones diseñadas.

Este planteamiento, ha sido revisado por los representantes de dicha corriente después de analizar los problemas que se les han presentado en la realidad socioeducativa. Así, por ejemplo, se ha señalado que el enfoque tecnológico de la planificación curricular, precisa una actitud y una capacitación científica del educador; debido a que es un enfoque radicalmente insuficiente, provisional e indeterminado, que supone algo más que la nueva traslación y aplicación de unos fundamentos científicos o normatividad educativa como guía de la acción.

- *La racionalidad medios-fines:*

Según diversos autores, las características de este tipo de racionalidad son las siguientes:

1. Se concibe como una actividad lineal en la que las acciones específicas del docente producen particulares respuestas de los alumnos.
2. Es una enseñanza efectiva, resulta de combinar distintos medios para conseguir conductas observables que operan independientemente del tiempo y el espacio.
3. Presupone procesos técnicos instrumentales de actuación.
4. Considera que las ciencias naturales exactas, y en particular la física matemática, establecen el ideal metodológico de las otras ciencias.
5. Suponen objetivar al máximo posible las actuaciones educativas, en tanto que las acciones técnicas (científicas) se consideran como acciones de racionalidad máxima.
6. Introduce criterios valorativos científico- técnicos como fundamento de las decisiones, de la elección de medios y, en definitiva, de los diseños curriculares de actuación.

A manera de concluir, y como señalan algunos de sus exponentes, el enfoque tecnológico, desde los puntos de vista subjetivo, objetivo, amplio o restringido, formalmente está constituido por un cierto orden o estructura racional. Un determinado tipo de acción tendrá un objetivo, es decir, servirá para obtener ciertos resultados, es así como la acción técnica se orienta siempre hacia el bien útil, y su idoneidad se pondrá de manifiesto por su eficacia para conseguir un fin. Esta racionalidad medios-fines ha creado una pluralidad axiológica, nacida del desencanto, que constituye la otra cara de la moneda del proceso occidental de racionalización.

Lo que se trataría de ver en este discurso es si la racionalidad técnica, en cuanto racionalidad científico-positivista, puede ser también una racionalidad ética. Esta propuesta tiene consecuencias importantes para la formación de los docentes. A partir de la década de 1980 aparecieron los conceptos de reflexión, capacidad de juicio, investigador de su práctica, etcétera, respecto a los profesionales de la educación. Sin embargo, los planteamientos tecnológicos impidieron que arraigara dicha concepción del profesional. Por consiguiente, toda la formación, o al menos la más oficial, continúa trabajando los problemas técnicos y prácticos del aula.

Por último, el modelo que se denomina de indagación, cuyas bases fueron concretadas por diversos autores contemporáneos de la corriente práctica, tiene como propósito principal aportar la habilidad de la crítica para que sea utilizada en la vida cotidiana. Se podría entender entonces, que las acciones técnicas y educativas son antes que nada esencialmente instrumentales y, como tales, pierden los componentes que dan sentido a las acciones prácticas, ya sea la habilidad de la crítica o el uso que el docente hace de sus capacidades intelectuales para pensar en profundidad sobre su propia realidad educativa. Así, desde esta perspectiva, en los trabajos donde explícitamente se analiza esta problemática, el docente desaparece como sujeto intelectual y profesional autónomo.

El enfoque práctico

La relación fructífera entre teoría y práctica depende, desde determinado punto de vista, de una nueva interpretación del currículum y de su planificación, partiendo de la comprensión de la acción educativa como práctica social. Al igual que el anterior enfoque, y siguiendo básicamente los trabajos de Angulo, Bolívar y Gimeno (1988), se presentan aquí los aspectos fundamentales que lo caracterizan.

Previamente, Gimeno (1988), señalaba que la práctica a la que se refiere el currículum es una realidad asentada a través de los comportamientos didácticos, políticos, administrativos y económicos, tras los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, principios, creencias o valores, que condicionan el discurso del currículum.

Existen elementos importantes que hay que tener en cuenta, uno de los cuales es la incertidumbre de la práctica educativa. Afirmar que la educación es una actividad práctica supone reconocer que se trata de una forma de acción abierta, reflexiva debido a su complejidad, incierta, singular y que genera conflictos de valores. Reconocer todo esto implica admitir una cierta inseguridad en el quehacer didáctico.

Por su parte, Angulo (1988), considera que los procesos educativos están condicionados por sus participantes. Esto significa de modo explícito o implícito que siempre existe un tipo de coordinación, permitiendo que las acciones educativas se realicen como procesos de comunicación en los que interactúan las expectativas, las motivaciones y las valoraciones de los participantes. Estos ámbitos educativos son espacios sociales de comunicación donde se relacionan diversas personas (profesionales entre sí, docentes y alumnos, y alumnos entre sí), lo que invalida la imagen sistemática e incluso simplista que se tiene de lo que ocurre en las instituciones, no sólo en el aula sino en todos aquellos ámbitos donde se diseña, desarrolla y evalúa el currículum.

Otro ámbito interesante, surge de la incertidumbre de las acciones como elemento importante del enfoque, puesto que éstas, se llevan a cabo en diversos contextos con diferentes características. Es decir, no se puede hablar de teorías o prácticas en abstracto; hay que tener siempre presente el contexto histórico, social y material en el que se producen.

La ambigüedad de los significados y de las interacciones y la incertidumbre contextual exige que cada actuación sea percibida como un «problema de acción» propio, con características distintivas y difíciles de generalizar. Razón por la cual la capacidad de reflexión docente y el juicio profesional son elementos fundamentales en el quehacer docente.

Tendencias desde una perspectiva analítica

La tendencia analítica nació, según Estebaranz, (1994), después de estudiarse la investigación sobre la planificación curricular y los factores que influyen en la misma. Contempla los modelos tecnológicos (basados en los componentes del currículum), los modelos deliberativos (basados en la reflexión del docente), los modelos críticos y los modelos de planificación colaborativa. Desde este contexto, los objetivos pertenecen a distintos ámbitos del desarrollo personal, por eso es preciso identificar sus componentes más importantes, así como las destrezas y los valores que se pretenden conseguir. Para ello es preciso clarificar las ideas sobre la educación, tener en cuenta los resultados de la psicología del aprendizaje y contar con las necesidades psicológicas y los intereses de los educandos.

Los modelos tecnológicos

Estos modelos se basan principalmente en los componentes del currículum. El modelo de R. W. Tyler, (1949), también denominado modelo por objetivos, racional o modelo medios fines, se encontraría en el marco del enfoque tecnológico y es, por tanto, un modelo normativo y prescriptivo sobre cómo construir un currículum. Dentro de este modelo se encuentran otras propuestas, que ampliaron y matizaron la aportación del autor, las cuales señalan que al determinar con claridad los objetivos se concreta el tipo de educación que se desea. Tal como lo expone su propuesta, precisando los siguientes aspectos:

1. El diagnóstico de las necesidades.
2. La formulación de objetivos.
3. La selección de contenidos.
4. La organización de los contenidos.
5. La selección de las experiencias de aprendizaje.
6. La organización de las experiencias.
7. La determinación de aspectos, procesos y «medios de evaluación».

Los modelos deliberativos

Los presentes se basan en la reflexión del docente. Entre los principales modelos deliberativos se cuentan el modelo práctico de Schwab, J. J. (1982), el naturalista de Walker, D. F. (1971), y el del proceso educativo de Stenhouse, L. (1985).

- *El modelo práctico de J. J. Schwab*: Es el propuesto por este autor frente a los modelos basados en los resultados, y se fundamenta en que la función del diseño es deliberar sobre los principios

que guían la acción en una situación particular. Por tanto, parte de la concepción de que inicialmente no se conoce con exactitud cuál es el problema ante el que nos encontramos, por lo que será el grupo implicado en el desarrollo curricular el mejor preparado para diagnosticar y resolver las cuestiones referentes al currículum. Según J. J. Schwab, tanto la pedagogía como el currículum se desarrollan en un contexto social concreto y, por consiguiente, influenciado por patrones y valores sociales y culturales.

El trabajo de los investigadores se enfoca hacia la descripción y el análisis; desde esta aproximación pueden apreciarse no sólo los elementos fundamentales del diseño (alumno, profesor, entorno y materia de enseñanza/aprendizaje), sino también las influencias y consecuencias normativas surgidas de todo el proceso. Diseñar no es más que un proceso por el que se adjudican funciones a cada uno de los elementos integrantes del desarrollo curricular, cuyo sentido se va matizando y ajustando en la práctica. Las decisiones se toman por consenso, tratándose los medios y los fines del currículum como partes inseparables y proponiendo para cada situación concreta la mejor solución. Una aportación interesante respecto al contenido de las materias de enseñanza y su posterior organización en contenidos es la que propone tener en cuenta la estructura sustantiva (los conceptos de la disciplina) y la estructura sintáctica (los métodos que utiliza para producir conocimiento), entendiendo como dialécticas las relaciones entre ambas.

- *En segunda instancia, el modelo naturalista de D. F. Walker*: Fue propuesto en 1971 y se trata de un modelo descriptivo, obtenido a partir de su experiencia como observador participante en reuniones con docentes. De las transcripciones de estas reuniones extrajo los componentes del proceso de desarrollo profesional. Consideraba que su modelo naturalista, surgido de la planificación en la práctica, descubría una secuencia de tres fases, cada una de las cuales se diferenciaba por su foco de atención. Se trataba de un proceso creativo y práctico, no lógico y jerarquizado, como señalaba él mismo. Sus componentes son los siguientes:

1. Plataforma. Conjunto de creencias, concepciones, teorías, fines de la educación e imágenes de la enseñanza.
2. Deliberación. Elaboración y toma de decisiones sobre los cursos de acción alternativos, considerando los argumentos, el contexto y los datos disponibles. Se refiere, pues, al progresivo propósito de buscar ideas y tácticas concretas, entendiendo por deliberación la presentación de las preferencias personales con argumentos razonados. La discusión es el método más adecuado para encontrar una solución viable.
3. Diseño. Distingue entre diseño explícito, soluciones aceptadas una vez discutidas, y diseño implícito, que consiste en los cursos de acción que se siguen automáticamente sin considerar alternativas. La culminación de esta fase es la elaboración de materiales de enseñanza específicos y la creación de escenarios educativos.

Finalmente, el modelo del proceso educativo. Según L. Stenhouse: propone un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un objetivo educativo, de forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Consiste en una propuesta para convertir en acciones supuestos sobre la educación y el conocimiento. Para él, el currículum es una propuesta que no espera o presupone la fidelidad de la acción, sino que, al no concebirse como un «instrumento», se muestra sensible con la diversidad de la praxis educativa en la que puede ser realizado. El currículum determina la acción y es determinado por ella.

Se apoya en los siguientes principios generales:

1. Las cuestiones relativas a los fines no pueden separarse de los medios.
2. El valor de las actividades humanas radica en sus cualidades intrínsecas.
3. Las actividades se justifican por sus fines intrínsecos y no se refieren a efectos observables.
4. La acción racional procede de la deliberación práctica sobre cómo llevar a cabo determinados fines que se consideran importantes en situaciones particulares y complejas. La concreción de los fines sólo puede ser posterior a las experiencias y a las acciones concretas.

Todo ello hace que se planteen «principios de procedimiento»; como afirma L. Stenhouse, la expresión «principio de procedimiento» es más conveniente que «objetivos del proceso», ya que evita una confusión con el término «objetivos» en su acepción más usual, y subraya al mismo tiempo la necesidad de un juicio del profesor y de una declaración de criterios y principios por parte del mismo. Por eso, en la concreción del proyecto, L. Stenhouse define los principios de procedimiento, que se refieren tanto a los medios como a los fines, para el desarrollo de la «comprensión» en el currículum de secundaria. Las cuestiones controvertidas deben ser tratadas en clase con los alumnos.

Así, en esta etapa de la educación, el docente acepta que es preciso someter su enseñanza en áreas controvertidas al criterio de neutralidad, o sea, a no promover su propio punto de vista, aceptando que existen visiones diferentes a la suya. El núcleo del planteamiento de las áreas controvertidas es el diálogo y no la instrucción. El diálogo debe proteger la divergencia de los puntos de vista de los participantes, en vez de tratar de llegar al consenso, y el docente, como moderador del diálogo, debe ser responsable de su calidad y de que se alcancen niveles aceptables de aprendizaje.

Los modelos críticos

En lo relacionado, Kemmis (1998), establece que el currículo se concreta desde un proceso participativo, democrático y de investigación cooperativa. Se hace operativo a través de las comunidades de educadores y otros participantes del proceso educativo que tratan de relacionar su teoría y su práctica en ciclos constructivos de acción y reflexión. Según la idea señalada por el autor, el currículo se presenta primeramente desde el diseño curricular y luego desde su aplicación en la práctica, procesos que están íntimamente enlazados, es decir, el currículo como programa de enseñanza, y el currículo como práctica de enseñanza.

Para Carr, W. y Kemmis, S. (2005), una ciencia social crítica procura ofrecer a los individuos un medio para concienciarse de cómo sus objetivos y propósitos pueden haber resultado distorsionados o reprimidos, y para especificar cómo erradicarlos de forma que posibilite la búsqueda de sus metas verdaderas. Parafraseando a dichos autores, una ciencia social crítica debe intentar que el enfoque interpretativo vaya más allá de su tradicional afán de producir descripciones acríicas de la autopercepción, para que sea posible exponer, explicar y eliminar las causas de la distorsión.

Teniendo en cuenta los modelos deliberativos expuestos y la distinción que en su momento se hizo entre intereses, saberes, medios y ciencia, se desarrolló otro modelo crítico, el de planificación de la investigación-acción crítica de Kemmis, S. y McTaggart, R. (2013). Su propuesta se basa en el desarrollo curricular y toma como estrategia la investigación acción. El proceso parte del planteamiento de cuestiones como: ¿qué está sucediendo?, ¿en qué sentido esto es problemático?, ¿qué puedo hacer yo al respecto? A partir de dichas preguntas se pone en marcha el ciclo de planificación acción evaluación. Las fases de la planificación en la investigación-acción son las siguientes:

1. Reflexión inicial sobre la situación a la luz de la preocupación temática; reconocimiento.
2. Planificación.
3. Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona
4. Reflexión.

Estas fases pueden resumirse en los seis principios siguientes:

- Revisar y discutir los valores sociales y educativos que moldean el propio trabajo, expresan los compromisos educativos y designan los objetivos por los que se lucha (como equidad o democracia).
- Decidir estratégicamente por dónde. Se trata de una decisión práctica acerca de dónde hay que actuar para producir el máximo efecto posible.
- Examinar las condiciones objetivas (oportunidades y limitaciones físicas y materiales, recursos o tiempo) y las condiciones subjetivas (oportunidades y restricciones en relación

con lo que la gente piensa, sus expectativas).

- Deberán proponerse fines, sugiriendo que se distinga entre objetivos globales y estratégicos, así como entre objetivos a largo y corto plazo en la acción.
- Concretar el plan. ¿Qué debe hacerse acerca de qué, por parte de quién, dónde, cuándo y cómo? Estas preguntas se plantean en términos de acción individual y cultural
- El plan debe incluir ideas de control de la puesta en práctica y los efectos de su acción.

La propuesta es una guía del desarrollo del proceso a través de preguntas y cuestionamientos sobre lo que se debe hacer, lo que permite recurrir a ella para trabajar cualquiera de los ciclos de planificación, observación y reflexión. En cada nuevo paso se descubren modos de mejorar las preguntas y sugerencias para cada caso.

Los modelos de planificación colaborativa

El currículum es el elemento fundamental en los centros, departamentos, seminarios y equipos docentes. Por tanto, los modelos de planificación colaborativa surgen de la elaboración del currículum no como un documento escrito, sino como una combinación de experiencias que se desarrollan en los centros educativos.

No obstante, este tipo de modelos se ha derivado sobre todo de las propuestas de desarrollo colaborativo como estrategia de desarrollo profesional, o de la concepción de la organización escolar como contexto de cambio y formación del profesorado.

Los modelos colaborativos se basan en los siguientes hechos:

- El trabajo colaborativo de los docentes es una aspiración de las sucesivas reformas de las leyes de educación.
- La necesidad e importancia del trabajo colaborativo.
- La situación del trabajo colaborativo en las instituciones educativas en la actualidad.

Otras razones de la existencia de este modelo son la responsabilidad profesional en el desarrollo del currículum y el que se trata de un medio para adquirir un cierto grado de autonomía, liberándose de la dependencia que puede condicionar no sólo el currículum básico sino también, y sobre todo, los recursos, en especial los libros de texto.

- *La colaboración con expertos.* El modelo de colaboración con expertos se debe al desarrollo interinstitucional nacido de las experiencias de Huberman, M. A. (1979), sucesor de J. Piaget en la dirección del Departamento de Educación y Psicología de la Universidad de Ginebra; sus propuestas fueron seguidas en muchos otros países. Los principios de colaboración que se derivan de un proyecto de desarrollo profesional basado en el desarrollo curricular son los siguientes:

1. Integrar la teoría y la práctica. Desde la noción de «conocimiento en acción».
2. Reflexionar sobre las experiencias. Consiste en revisar y analizar las prácticas que se desarrollan no sólo en el aula, sino también las del profesorado cuando trabaja en el departamento o seminario y con el equipo docente.
3. Realizar una aproximación holística. Desde una visión global del proceso.
4. Dar relevancia al individuo. De acuerdo con los principios del aprendizaje, se tienen en cuenta las necesidades individuales de cada uno de los miembros del grupo.
5. Estimular la colaboración de los docentes y el esfuerzo colectivo. La colaboración trata de implicar a los docentes para que cambien la cultura en los centros educativos y para que encuentren objetivos comunes o afines a todo el grupo.
6. Formar a los docentes en su propio trabajo. Esto incluye dotarlos de los instrumentos y disposiciones necesarias para la renovación continua, la investigación y la experimentación en su propia tarea. La libertad del profesorado, la toma de decisiones y su capacidad para influir en su propio trabajo.

El modelo de Ferreres, V. S. y Molina, E. (1999). En su propuesta se podría encuadrar tanto en este modelo como en el que se describe posteriormente. Sus fases básicas son:

1. *Diagnóstico*. Su finalidad es conocer la situación en que se encuentra el trabajo colaborativo desarrollado en departamentos didácticos y por equipos docentes. A partir de esa realidad, se diseña un proyecto de mejora, ajustado a las necesidades y problemas, que permita profundizar en el desarrollo curricular y generar una dinámica de colaboración y mejora que atienda al desarrollo profesional de los docentes en el centro educativo. De esta fase surge el «proyecto de mejora».
2. *Ejecución*. Se valora la propuesta del proyecto en sesiones de trabajo colaborativo, procediendo a su reestructuración definitiva al adaptarlo al contexto singular que constituye cada centro escolar. Para ello hay que apoyarse en las propuestas realizadas por los participantes en la experiencia que son, además de los docentes, los alumnos de magisterio que apoyan su labor y un agente externo. El papel del agente es el de «consultoría». Puede ser de «consultoría de procesos», cuando el consultor o agente externo actúa como facilitador del proceso. Su misión se reduce exclusivamente a orientar y promover las capacidades de aprendizaje de los docentes.

El método utilizado en las sesiones de trabajo colaborativo es la reflexión conjunta, la cual constituye la esencia del trabajo. El proceso sigue las siguientes fases: preparación de un «orden del día» antes de comenzar las sesiones de trabajo, lectura del diario de los investigadores sobre el desarrollo de la sesión de trabajo anterior, trabajo colaborativo apoyado en el análisis de

documentos técnicos y participación democrática.

3. *Evaluación*. Está constituida por dos modalidades: la primera es la evaluación del proceso; exige un seguimiento continuo y se realiza a partir de la lectura de los diarios de los investigadores, que resumen el desarrollo de las sesiones y sirven como introducción a la acción y evaluación constante de las actuaciones y realizaciones; para ello se utilizan las «guías de evaluación», elaboradas para tal fin, y las «guías de tareas», muy útiles, de carácter más concreto y menos ambicioso que el documento anterior. La segunda es la evaluación final; se realiza al terminar procesos de larga duración (el curso), y se realiza en colaboración. Para esta modalidad se utilizan guías orientadoras de evaluación.

La presentación del estudio en fases puede inducir a que se entienda como una secuencia lineal e irreversible. Al contrario, responde a un diseño abierto que se despliega, desarrolla y evoluciona sin darse por finalizado hasta que se termina la investigación porque así lo aconsejan el tiempo, los recursos disponibles u otras cuestiones organizativas.

El modelo integrador: un nuevo enfoque teórico

Una vez revisadas las diferentes visiones teóricas del modelo compresivo o integrador, ha realizado una serie de consideraciones atendiendo a las distintas situaciones interactivas que se dan en las relaciones entre el objeto y el sujeto de la enseñanza.

La relevancia del objeto de conocimiento se deriva del planteamiento epistemológico de las ciencias o sistemático de los saberes que, a la vez, concede importancia al sujeto considerado como un interactuante en el medio. Las necesidades sociales impuestas por concepciones ideológicas dominantes obligan a acomodar los contenidos a las posibilidades psicológicas de los alumnos, no a las reales, sino a las establecidas de acuerdo con el ideal de la persona predeterminado antropológicamente. Desde esta perspectiva aparecería un modelo didáctico tradicional, libresco o logocéntrico.

Se trata de la importancia que se da al uso del conocimiento, es decir, a la manera en que los conocimientos guían la actividad. Los conocimientos no se modificarán si la persona es incapaz de pensar en todas las implicaciones de ese conocimiento. Podrá llevar a cabo la acción con eficacia porque «sabe hacer», es un buen productor, y no toma en consideración las consecuencias que su trabajo y el producto que de él se derive puedan tener en su contexto social y cultural. Desde este análisis, cualquier intervención puede tener una justificación «científica» y, por tanto, el currículum debe contemplar tales justificaciones de modo apriorístico, no a partir de la reflexión sobre la misma actividad productora. Visto así, no hay otra solución que buscar una base «científica» en materias que aporten algo a la educación: la psicología, la sociología, etcétera, se convierten de este modo en pilares científicos sobre los

que se construye el edificio curricular. Luego, no hay duda de que existen momentos de enseñanza/aprendizaje en los que el enfoque tecnológico tiene sentido.

Si se da importancia al objeto de conocimiento estructurado de acuerdo con principios epistemológicos, técnicos o tecnológicos, al modo en que la sociedad los admite y, a la vez, se acepta al sujeto que hace realidad ese objeto de acuerdo a sus parámetros de interpretación, se tendría entonces un nuevo modelo de entender el currículum. El modelo se encuadraría dentro de los cánones de lo humanístico. El humanismo parte del dictado de la conciencia personal y propugna la libertad del sujeto, el compromiso con los demás y consigo mismo para que cada uno sea «él mismo».

Transformación de la realidad

Si se concede importancia al uso que se da al conocimiento, es decir, a la manera en que el conocimiento guía la actividad, y el conocimiento queda de alguna manera modificado y la realidad transformada por el sujeto, que la interpreta de acuerdo con sus parámetros de conocer y actuar, se cumplen las características de un modelo crítico. La realidad es percibida por el sujeto según su experiencia anterior y su posición actual en el mundo físico y social. De acuerdo con los parámetros de interpretación se acepta lo que le rodea, o bien comienza el proceso de transformación. Tanto una decisión como otra nacen de un proceso crítico.

En este mismo orden de ideas, Sacristán (1994), sostiene que el currículum es un espacio de interacción donde se entretajan procesos, agentes y diversos ámbitos que propician un proceso social complejo. Desde esta concepción, se puede destacar la importancia de analizar las características socioculturales del contexto; los factores determinantes que inciden en la realidad de los estudiantes y las condiciones del ambiente escolar para el diseño curricular de cualquier programa educativo.

Además, si se añade la comprensión de la acción educativa como una práctica social, elemento que diferencia esta perspectiva del uso del conocimiento presentado anteriormente, se configuraría un modelo más acorde con el que entiende los ámbitos educativos como espacios sociales de comunicación. A través del uso del conocimiento se relacionarían diversas personas no sólo en el aula, sino también en ámbitos organizativos (departamentos, seminarios y equipos docentes) o informales (grupos de alumnos y profesionales). Como bien señala el autor, ya no es sólo el sujeto que aprende, sino el sujeto que decide. En conclusión, hablar de currículum, amerita hablar de intenciones educativas, contenidos, estrategias de comunicación, contenidos y evaluación.

Las intenciones educativas

Es necesario presentar la dirección que tomarán los procesos cuando el diseño curricular vaya a cobrar vida. La planificación racional de un proceso tan complejo debe contemplar la formulación de algún tipo de intención u objetivo, aunque no se puedan prever ni todas las intenciones ni todos los efectos, ni sea preciso determinar los objetivos antes que la propuesta de acciones didácticas sobre contenidos. Los objetivos aportan una clarificación de lo que se pretende hacer, lo cual implica una reflexión sobre los fines que motivan la elaboración de un proyecto y el desarrollo de un programa.

En cualquier caso, la intencionalidad consiste en el ejercicio deliberado de influencias sobre aquellos a quienes se enseña, por lo que resulta un imperativo moral comunicar y expresar claramente qué se pretende. Una vez se ha encontrado la manera de explicarlo, el problema se plantea a la hora de considerar los objetivos. E. W. Eisner, uno de los críticos del paradigma positivista y de los objetivos operativos y finales, abordaba este problema a través de las siguientes premisas:

- La cantidad, tipo y cualidad del aprendizaje en clase es mínimamente predecible, en especial cuando existe interacción entre los estudiantes.
- La dinámica y complejidad del proceso instructivo produce resultados más numerosos de los que pueden ser definidos de antemano.
- La predicción terminal-operativa no resulta operativa en los resultados de tipo cualitativo.
- La secuencia lógica proyectada no siempre coincide con la dinámica psicológica que se produce en el acto didáctico.

Como alternativa, se proponen los objetivos expresivos, los cuales describen e identifican la situación en que debe trabajar el alumnado, el problema al que tiene que enfrentarse o la tarea en la que se debe implicar; pero no especifica qué tiene que aprender a partir de tales situaciones, problemas o tareas. Otra forma de entender las intenciones educativas es a través de los principios de procedimiento, que se centran en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje más que en torno al resultado. Desde este sentido se exponen "los fines educativos, entendidos de esta manera, establecerían modos de relación, moral y éticamente justos, a través de la elección de principios de procedimiento que, como criterios de actuación, delimitan las acciones educativas admisibles y legítimas del conjunto entero de las posibles" (Angulo, 1994, p.56). En cualquier caso, el hecho de explicitar el proceso implica lo siguiente:

- La demostración de que, a grandes rasgos, se sabe lo que se pretende y que se tiene una guía para la acción.
- El hecho de que el alumno también lo sabe y puede manifestar su opinión, favorable o no, y que como consecuencia pueden producirse modificaciones positivas (en este punto se refiere fundamentalmente a la enseñanza universitaria).

Respecto a esta propuesta, conviene preguntarse si los objetivos ayudan a que los docentes se concentren en sus intenciones reales o a seleccionar los contenidos, métodos, recursos y formas de evaluación más adecuados; si permiten valorar y mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, y si tal modelo de objetivos es el único procedimiento racional de «pensar» en la enseñanza.

Los contenidos

Los contenidos alcanzan su máximo valor desde un punto de vista cultural del currículum. Entre los aspectos más conflictivos de la historia del pensamiento educativo y de la práctica de la enseñanza se encuentra, precisamente, definir cuál es el contenido de la enseñanza y cómo hacerlo. Los diversos enfoques, perspectivas y opciones reflejan esta dificultad.

Se denomina contenidos, a los elementos curriculares susceptibles de transmisión, que precisen siempre de una codificación previa. (Sarramona, 2002). Estos representan una síntesis significativa de la cultura en los diferentes ámbitos académicos, síntesis acorde con las necesidades de cada etapa evolutiva de los alumnos. Pero hoy por hoy, la escuela solo ofrece los conocimientos básicos y sistematizados que permiten luego comprender e integrar todos los restantes. El desafío que se le plantea al profesional docente es el de seleccionar los contenidos que son pertinentes para cada caso. Según Zabalza (1997), los criterios para realizar tal selección de los contenidos son los siguientes:

- Preferir los contenidos más próximos a los más lejanos, para poder comprender el medio inmediato. La calificación de próximos no se puede entender solamente en perspectiva geográfica, sino también temporal y de intereses.

- Dar especial relieve a los contenidos más básicos, aquellos que es forzoso dominar para poder asimilar otros ulteriores.

- Dar preferencia a los contenidos con mayor poder de transferencia, es decir, aquellos que son útiles para desarrollar diversas aptitudes y diversos ámbitos de conocimientos (o materias escolares).

- Finalmente, sin ánimo de agotar el tema, hay que seleccionar los contenidos teniendo presente el criterio de perdurabilidad: Procurar aquellos conocimientos que en principio parecen más consolidados, menos discutibles científicamente, aunque no se puede olvidar que todo conocimiento científico es siempre provisional.

Continuando con la misma temática, el concepto de contenido en el currículum es interpretable, sobre todo porque responder a la pregunta del qué enseñar, lo que supone clarificar qué función

se quiere que cumpla éste proceso en los individuos, y su relación con la cultura heredada, con la sociedad en la que se vive y con la que se aspira lograr. Actualmente, sin embargo, y a partir de los trabajos de autores como Galton, M. y Moon, B. Snyders, (1986); Gimeno, G. J. y otros, (1995,1997), así como de las propuestas de diseño básico, se han revalorizado los contenidos en detrimento de los objetivos.

El contenido debe entenderse como una construcción social que carece de un significado estático o universal. Es más, como dice J. Gimeno, la escolaridad y la enseñanza no han tenido siempre los mismos contenidos, ni ninguno de ellos lenguaje, ciencia, etcétera se ha entendido de la misma forma a través del tiempo. Lo que en un momento determinado se consideran contenidos legítimos del currículum o de la enseñanza refleja una cierta visión del alumno, de la cultura y de la función social de la educación, sobre los que se proyecta la historia del pensamiento educativo y la de la escolarización, así como las relaciones entre educación y sociedad.

La palabra "contenido" tiene una significación más bien intelectual y cultural. Es un re-sumen de la cultura académica compuesta por programas escolares parcelados en materias o asignaturas diversas. El concepto refleja, por otro lado, la perspectiva de los que deciden qué enseñar y de los que enseñan. Por tanto, cuando se habla de contenidos, se alude a lo que se pretende transmitir o que otros asimilen, lo cual es muy distinto a los contenidos reales que obtiene el alumno.

Otra cuestión fundamental es decidir qué fuentes-criterio o principios se adoptan para la selección de los contenidos. Así, se habla de fuentes criterio, dimensiones de la realidad, puntos de referencia o principios que constituyen un argumento para decidir si un contenido temático concreto debe ser incluido o excluido del currículum explícito de determinados destinatarios de la educación. Desde esta perspectiva, las cuatro fuentes- criterio clásicas son: las necesidades sociales, las exigencias de los saberes científicos y tecnológicos, el alumnado (los destinatarios) y la dimensión pedagógica. Hubermann, A. M. (1979).

Para N. Blanco existen dos perspectivas sobre el conocimiento y el currículum: la perspectiva filosófica y la sociológica. La filosófica concibe el conocimiento como un cuerpo de entendimiento recibido, el que nos es "dado" y aun atribuido y, por lo general, no negociable. Esencialmente, es no-dialéctico y consensual. Tiene como objetivo central de la educación el cultivo de la mente. El currículum adecuado a todos los estudiantes es el que prima los elementos intelectuales, cualquiera que sea su procedencia y su destino académico y social.

En la perspectiva sociológica el contenido del currículum es un producto social que tiene que analizarse como una construcción sociohistórico, por lo que es negociable, criticable y discutible, y está sujeto, en definitiva, a una influencia política. Estos contenidos del currículum muestran

una influencia relevante de las posiciones de los distintos grupos socioculturales. Sus principales representantes, entre otros, son Bernstein, B. (1998); Lundgren, U. P. (1992); Apple M. (1996) y Popkewitz T. (2009).

La cuestión reside en averiguar cuál es ese conocimiento del que se habla, si existe alguno que «convenga» a todos, qué se selecciona de todo el conjunto de saberes disponibles, quién determina qué es más valioso y con qué criterios. Aunque tales planteamientos están en el punto de mira de muchos análisis, todavía no se les ha dado respuesta satisfactoria, puesto que no se ha intentado describir de manera decidida y con detalle cómo podría hacerse una selección de la cultura y cómo podría estructurarse en forma de currículum escolar. En este sentido, las fuentes criterios o principios pueden facilitar la selección de los contenidos.

Las estrategias o la comunicación en el aula

Entre los componentes del currículum quizá sean las estrategias las que ofrezcan mayor dificultad, debido a que las relaciones interpersonales son complejas y de difícil estudio y profundización.

El concepto de estrategia, hace referencia a un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito. De esta manera, todo lo que se hace tiene un sentido dado por la orientación general de la misma. En el campo de la pedagogía, las estrategias se refieren a planes de acción que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr unos determinados objetivos de aprendizaje en sus estudiantes (Pérez, 1995). En todo proceso educativo, las estrategias se plantean y se aplican de manera flexible, auto reflexionando continuamente sobre el proceso formativo para ajustarla a éste y afrontar a las incertidumbres que pueden surgir en el camino, teniendo en cuenta la complejidad de todo acto educativo.

Desde los procesos de comunicación y las relaciones que se producen en el aula precisan del soporte instrumental de las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, las cuales tienen un valor sintáctico y semántico. Respecto a este tema, J. Gimeno se pregunta qué utilidad tiene el diseño de estrategias sobre realidades complejas para guiar procesos cuyo desarrollo lo concretan en la práctica las mismas personas que intervienen en el diseño.

El diseño de los docentes consiste en la realización de las operaciones de muy diversos modos, referidas a una cierta parcela del currículum, a unos alumnos, a una situación, etcétera, y no a la ejecución de unas prácticas ajustadas a normas técnicas. Este diseño tiene que considerar los siguientes aspectos:

- Pensar o reflexionar antes de poner algo en práctica.
- Considerar qué elementos intervienen en la configuración de la experiencia de acuerdo con la peculiaridad del contenido curricular y su alcance.
- Representar las alternativas disponibles, acudir a otras experiencias, propias o ajenas, sobre casos, modelos metodológicos y ejemplificaciones.
- Prever, en la medida de lo posible, el curso de acción.
- Anticipar las posibles consecuencias en el contexto en que se actúa.
- Organizar las fases, sabiendo que habrá de elegirse entre varias alternativas.
- Delimitar el contexto, considerando las limitaciones, circunstancias de tiempo, espacio, organización del profesorado, alumnos, materiales, entre otros.
- Determinar los recursos necesarios y proveerse de ellos.

A manera de conclusión

Según las posibilidades de estudio se puede optar, en un afán integrador, por las propuestas de Pérez, R. P. (1994), la de Zabalza, M. A. (2017) o la de Benedito, V. (1987).

Propuesta de Pérez

Los elementos (fuente de información, mensaje didáctico, destinatario y contexto) son estudiados e integrados en un modelo tridimensional configurado por las funciones, dimensiones y niveles. Distingue cuatro elementos que conforman el proceso didáctico: - La fuente de información. Se trata de los libros de texto, diapositivas, videos, etcétera. Cada uno de estos soportes aporta un tipo de información diferente. Constituyen en conjunto las fuentes remotas. La fuente fundamental de información es, sin duda, la integradora. Está formada por el docente o fuente inmediata. Al docente corresponde la tarea de regular el funcionamiento del sistema de comunicación, de forma que los fenómenos que afectan al discente contribuyan y faciliten el aprendizaje. Él es la fuente integradora cercana, se encuentra inmerso en el sistema de comunicación y participa activamente en sus procesos, comunicando los contenidos programados en función de su propia estructura personal y de acuerdo con su forma de ser y actuar. Su ideología se manifiesta en cualquiera de sus intervenciones.

- Los mensajes didácticos. En el sistema de comunicación didáctica se transmiten mensajes de carácter especial, a través de códigos diferentes y por medio de estructuras sintácticas y semánticas peculiares. Su distribución secuencial y su ordenación, le confieren peculiaridad, aunque lo fundamental es el contexto del aula, que es donde la comunicación adquiere su máxima riqueza y vitalidad.

- El destinatario. Lo constituye el alumnado, objetivo último de todo proceso comunicativo; es quien recibe, descodifica, codifica y procesa la información. Por consiguiente, es muy importante conocer sus procesos subjetivos.
- El contexto. Está formado por el marco sociocultural concreto donde se lleva a cabo el proceso. Se incluyen en el contexto el aula, los departamentos y seminarios y el centro educativo, puesto que en estos lugares se desarrolla el proceso y se manifiestan las características materiales y organizativas, las intenciones los contenidos que se van a trabajar.

Además de estos elementos, hay que tener en cuenta el espacio-temporal, que condicionan los contextos prácticos.

La propuesta de Zabalza

Se fundamenta en las relaciones entre comunicación y enseñanza, y configura la comunicación didáctica como un todo pluridimensional integrado por distintos componentes. Distingue las siguientes dimensiones en el proceso de enseñanza/aprendizaje:

- Dimensión contextual ecológica. Situación o marco en el cual se desarrolla la enseñanza desde tres perspectivas: como estructura situacional o contorno que define, limita y configura el lugar donde se produce la comunicación; como fuente de significación para los mensajes, e incluso como mensaje en sí mismo y como lenguaje de los conceptos. La corriente etnográfica, que centra sus análisis en situaciones concretas, tiene hoy una enorme importancia.
- Dimensión instructiva. Proceso de intercambio objetivo de nociones, influencias, normas, etcétera, en el que se desarrolla el intercambio de conductas externas, y que implica también participación cognitiva de los interactuantes. El intercambio tiene lugar a través de acciones diferenciadas por su contenido y por el tipo de relación intelectual u operativa.
- Dimensión perceptiva-actitudinal. Afecta, sobre todo, a la génesis y dinámica subjetiva de los intercambios (interpersonales e intrapersonales) y a los procesos meta-comunicacionales.
- Dimensión humanística. Es transcomunicacional, en el sentido de que afecta más a su proyección teleológica y formativa y al discurso pedagógico subyacente en el proceso comunicacional que al proceso de intercambio de comunicación en sí. La principal dificultad de la dimensión humanística es el análisis metodológico.

La propuesta de Benedito

Complementa las anteriores con «los procesos y relaciones de comunicación», en los cuales comunicar implica no sólo informar sino también compartir, relacionarse, concertar, sintonizar y

establecer una comunidad con alguien.

En general, se tienen que considerar los aspectos relacionados con la organización de las estrategias a seguir en los distintos ámbitos, sobre todo en el aula (clase, biblioteca, laboratorio o gimnasio), y las facetas a analizar: sus componentes y estructura, así como las secuencias, procesos, tiempos y condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los trabajos publicados en relación a estas cuestiones establecen diversos grados formales, como los de Herbart, J. F. (1935) (preparación, presentación, comparación y abstracción, generalización y aplicación) y otros estudiosos, que plantean estructuras más amplias y complejas.

Bibliografía

- Angulo, J. F., & Blanco, N. (1994). Teoría y desarrollo del currículum. Málaga: Aljibe.
- Apple, M. W., & Manzano, P. (1996). Política cultural y educación.
- Benedito, V. (1987). Introducción a la Didáctica: fundamentación teórica y diseño curricular.
- Bernstein, B., Santomé, T., & Manzano, P. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica (No. 316.74: 37). Morata. Cap. 5 pp. 140-166.
- Habermas, J. (2015). Mundo de la vida, política y religión. Editorial Trotta.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2005). Staying critical. Educational action research, 13(3), 347-358.
- De Alba, Alicia (1995). Currículo, crisis, mito y perspectiva. Editorial, Miño y Dávila.
- Eisner, E. W. (1998). Cognición y currículum: una visión nueva (No. 37.01). Amorrortu.
- Estebaranz, A. (1994). Didáctica e innovación curricular. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Ferrández, A., & Sarramona, J. (1977). La educación: constantes y problemática actual (p. 1-573). Ceac.
- Ferreres, V. S. y Molina, E. (1999): Formación y actualización para la función pedagógica. Madrid. Síntesis.-FERRERES, V, 121-142.
- Fierro, B. (2015) Literatura e identidad, vasos comunicantes contra la desmemoria. Revista Amauta. Barranquilla (col.): Universidad del Atlántico Nro. 25, ene-Jun 2015. pp. 39-49 <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/1283/911>
- Galton, M. J., Moon, B., & Sancho, J. M. (Eds.). (1986). Cambiar la escuela, cambiar el currículum. Martínez Roca.
- Gimeno, J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica.
- Habermas, J. (1989): Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos. Cátedra, Madrid, 1989.
- Herbart, J. F., & Luzuriaga, L. (1935). Bosquejo para un curso de pedagogía. Ediciones de La

Lectura.

Hubermann, A. M. (1979). Situación actual y perspectivas futuras. El Derecho del niño a la educación. París: UNESCO, sd, 57-77.

Jimeno; A. (1997). Investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca, Barcelona.

Jimeno; A. I. Pérez Gómez. (1995): "El currículum. ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?" en Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata. Madrid,. p.p. 137 - 169.

Kemmis, S. (1998). El currículum más allá de la teoría de la reproducción: más allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2013). The action research planner: Doing critical participatory action research. Springer Science & Business Media.

Lundgren, U. P. (1992). Teoría del currículum y escolarización. Ediciones Morata.

Malagón Plata, Luis Alberto. (2007). Currículo y pertinencia en la Educación Superior. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia. Consultado en <http://books.google.com/books?id=esWjISNLckYC&printsec=frontcover&hl=es>

Pérez, R. P. (1994). El currículum y sus componentes: Hacia un modelo integrador. Magister:

Pérez, Angel. (1995). La Función y Formación al Profesor en la Enseñanza para la Comprensión. Comprender y transformar la escuela. Madrid: Ediciones Morata.

Pollard, A., & Tann, S. (1987). Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom. London: Cassell Education.

Popkewitz, T. S. (2009). El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: la ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia. Ediciones Morata. Revista miscelánea de investigación, (12), 321-325.

Sacristán, José. Gimeno, (1994). El Currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata Ediciones. Madrid – España.

Sarramona, Jaume. (2002). "Los indicadores de la calidad de la educación". Etxebarria, F. (coor.) y otros. Calidad, equidad y educación. Donostia: Erien.

Schwab, J. J. (1982). Science, curriculum, and liberal education: Selected essays. University of Chicago Press.

Soto Molina J. E. (2016): Fundamentos epistemológicos y cognitivos de las investigaciones sociales y humanas. Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información CEDOTIC., 1(1).

Soto Molina, J. (2014). "La ética de la investigación en las ciencias sociales". Amauta, Universidad del Atlántico.

Soto, J. (2016). Desde una antología del lenguaje hacia una ética intercultural de la alteridad. Amauta, Universidad del Atlántico.

Sarramona, Jaume. (2002). "Los indicadores de la calidad de la educación". Etxebarria, F. (coor.) y otros. Calidad, equidad y educación. Donostia: Erien

Soto, J. (2016). Desde una antología del lenguaje hacia una ética intercultural de la alteridad. Amauta, Universidad del Atlántico.

Stenhouse, L. (1985). Action research and the teacher's responsibility for the educational process. Research as a basis for teaching. London: Heinemann.

Tobón, Sergio.(2000). Pensamiento complejo y formación humana en Colombia. Bogotá. ICFES.

Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction.,(University of Chicago Press: Chicago, IL).

Vega Almeida, R. L. (2005). La objetividad y la subjetividad en el desarrollo de la ciencia de la información. *Acimed*, 13(3), 1-1.

Walker, D. F. (1971). A naturalistic model for curriculum development. *The school review*, 80(1), 51-65.

Wilfred Carr, Stephen Kemmis (1986); *La Teoría crítica de la enseñanza*.

Zabalza, M. Á. (2017). *Didáctica de la educación infantil (Vol. 6)*. Narcea Ediciones.

Zabalza, Miguel. (1997). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Narcea Ediciones. Madrid