

Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje

por Joan MALLART NAVARRA
Universidad de Barcelona

«Hay una técnica de construir barcos... y otra de hacerlos navegar.
Hay una técnica de fabricar violines... y otra de hacerlos sonar.
Conviene no olvidar la diferencia.»
(Oswald Spengler)

1. Introducción

La intención del autor era recoger y aportar algunos puntos de vista que sirvieran para contribuir a la clarificación de las relaciones entre la Didáctica y el currículum. Al mismo tiempo que permitiera situar esta cuestión en España y presentar la dirección hacia la que se encaminan los estudios didácticos en este momento así como las prioridades educativas en el próximo futuro. La dificultad evidente de esta pretensión ha hecho que, siendo más modestos, la finalidad se haya podido concretar en la realización de un análisis de contenido de casi treinta manuales actuales, análisis centrado en los descriptores de Didáctica, currículum, métodos y estrategias.

Para empezar, se presentará primero un resumen del estado de la cuestión sobre las relaciones entre Didáctica y currículum, se verán las aportaciones de cada una y se propondrá una síntesis que no deje de lado ninguna de las principales

aportaciones de cada tradición. A continuación se enlazará con el contenido de las obras de Didáctica en relación con estos dos temas.

Para concluir, un breve apartado sobre los contenidos necesarios en una educación válida para todos en el momento presente y para el próximo futuro, relacionándolo con las estrategias didácticas más adecuadas y congruentes.

2. Antecedentes

Los estudios sobre la Didáctica y el currículum pertenecen cada uno a tradiciones distintas nacidas en espacios y contextos culturales muy diferentes. El origen de la Didáctica como ciencia con objeto propio, independiente de la Filosofía, se sitúa en la obra *Didáctica Magna* de Comenio publicada en checo en 1632 y en latín en 1657, aunque el término como adjetivo ya lo había utilizado Ratke a principios del mismo siglo XVII (1612).

Kemmis (1988) y Hamilton (1991), cada uno por su cuenta, indican que la primera vez en usarse el término currículum con el significado que nos ocupa fue en Leiden en 1582 y en Glasgow en 1633. Pero en la obra de Peter Ramus, *Professio Regia*, de 1576, ya se trata textualmente sobre un currículum dividido en *exotecricum* y *acroamaticum*, algo parecido al *trivium* y *cuadrivium*. A pesar de este uso del término con el significado de planificación de la enseñanza, un cuerpo de teoría curricular como tal no aparecerá en el mundo anglosajón hasta 1918 con *The curriculum* de Bobbitt. En aquel momento, se trataba del

período de desarrollo de la industrialización de la sociedad norteamericana, del estudio científico sobre la racionalización del trabajo. Se unirán así pragmatismo, funcionalismo y conductismo en el origen de los estudios sobre el currículum adecuado a la preparación de mano de obra eficiente para la industria.

Podríamos mostrar la evolución del encuentro o desencuentro entre ambos conceptos en Europa con un gráfico como el siguiente, en el que aparece la D de Didáctica decreciendo mientras la C de currículum va aumentando de tamaño.

D	CD	CD	CD	CD	CD	C
1940			1970			2000

CUADRO 1: Predominio de la Didáctica o del currículum en diversos momentos

Al principio de todo, ambas denominaciones tuvieron un desarrollo paralelo en el sentido de ignorarse totalmente. No se hablaba de currículum en los estudios didácticos, con este nombre al menos. Aunque sí se trataban los contenidos relativos a qué y cómo enseñar. Estebaranz (1994, 69) hace notar que «en los comienzos, didáctica y currículum son dos términos que se refieren a contenidos distintos, sujetos diferentes y finalidades divergentes».

En los años 60, en Europa, el currículum comienza a ocupar parte del campo de la Didáctica. De modo que algunos especialistas europeos ven una posible invasión del terreno propio que se debería recuperar. Otros, en cambio, vislumbran nuevas posibilidades y se lanzan en esta nueva dimensión, no sin reconocer que se trata

de campos diferenciados y que tal vez al final deberían integrarse. Mientras en esta década de los años 60, la preocupación de la Didáctica se hallaba en la aplicación de las teorías del aprendizaje y posteriormente de las teorías de la enseñanza, el currículum iba iniciando un camino que podría acabar suplantando a la Didáctica incluso en el corazón de la misma Europa que la vio nacer. En efecto, Klafki (1986) sitúa en Alemania la introducción del término currículum en el año 1967, con una clara influencia sobre la planificación, ejecución y valoración de la instrucción.

En los años 70, se produce el declive del currículum tecnocrático, cuya influencia no deja de resultar complicada en nuestro país, puesto que todavía la tradición curricular no había hecho más que acabar

de descubrirse. Mientras que aquí se inicia una tradición curricular y se difunden las traducciones de las obras principales de Tyler, Taba..., en el ámbito anglosajón los reconceptualistas insisten en que el currículum no debe ser considerado un plan de enseñanza, sino la experiencia de la vida, de la acción misma. Además de una guía para la instrucción, un plan de acción anticipatorio y prescriptivo, el currículum debe recoger la experiencia viva y la interacción real en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la década de los 70, pues, el currículum formó parte de la Didáctica, pero considerándolo solamente como programa. En la década siguiente, años 80, la Didáctica se volcó en el estudio del currículum como su capítulo clave, muchas veces casi único. Va creciendo el contenido referido a los temas curriculares dentro de la Didáctica, hasta llegar en los 90 a una coincidencia de campos de estudio que puede hacer peligrar la misma denominación de Didáctica —como así ha ocurrido— ya que la desaparición del término se ha producido en bastantes obras y autores incluso europeos o hispanoamericanos, que eran los que la conservaban. Tal vez por abrazar la carga conceptual de la nueva denominación curricular y tratar de evitar connotaciones consideradas no deseables del término Didáctica. Como si el enfoque peyorativo propio de la tradición anglosajona se hubiera trasladado incluso al corazón de la vieja Europa continental.

3. Inicio del diálogo

En agosto de 1995, en la Universidad de Oslo tuvo lugar una conferencia internacional que debatió la aparente superpo-

sición temática entre *Didáctica* y *Currículum*. La cuestión era (y sigue siendo) si la relación entre ambos campos debiera ser de igualdad o de distinción.

Desde el principio de la pasada década se inició el diálogo entre ambas tradiciones científicas europea continental y anglosajona. Se vino en llamar *Didaktik Meets Curriculum* y sus principales hitos se hallan en el Instituto de Ciencias de la Educación de Kiel, en 1993, y en el ya citado congreso de Oslo de 1995. También aparecen algunas contribuciones en las reuniones anuales de la *American Educational Research Association* (AERA). Los autores principales implicados en este diálogo han sido, entre otros, Doyle, Hopmann, Gundem, Westbury, Hamilton, Klafki, Schaller, Shulman, Van Manen, Kunzli... Existen ya algunas publicaciones que recogen las diferentes aportaciones que recogen las diferentes aportaciones (*Didaktik Meets Curriculum*, Longman, 1990). Es cuanto menos curioso constatar que este diálogo se inició en los países escandinavos, donde se reconoce (Wallin, 1988) que el término *Didaktik* era poco utilizado unos 15 años antes.

Al margen de este movimiento de colaboración científica inicialmente nórdico-anglosajón, podemos observar las fechas de publicación de algunas obras que mantienen en sus mismos títulos ambas denominaciones bien yuxtapuestas o coordinadas: Díaz Barriga (1984, puesto al día en la reedición de 1998), Álvarez (1987), Serna (1992), Cebrián (1992), de la Torre (1993), Mena (1998), Tejada (2000)...

La coordinación implica que, al menos de entrada, en un primer momento, se con-

sideran dos realidades diferenciadas aunque muy relacionadas. Veamos lo que dicen o bien cómo titulan algunos de sus capítulos los autores siguientes:

- «Didáctica y/o currículum» (Oliva, 1996, 74).

- «Didáctica y Currículum: espacio semántico y objetual» (Bolívar, 1995, 77 – cap. 3)

- «¿Didáctica o teoría del currículum?» (Estebanz, 1994, 68).

- «¿Entendemos lo mismo por Didáctica que por currículum?» se interroga Ruiz (1996, 16-40).

- «Se fue ampliando el significado de currículum y como Teoría del currículum su alcance fue casi el mismo que el de la Didáctica tradicional» (Klafki, 1974, 117).

- «Un nuevo término que sirve para designar la práctica totalidad de cuestiones relativas a la enseñanza y el aprendizaje escolar. Se trata del término currículum...» (Rosales, 1988, 28).

Navarro, Granada, López y Barroso (1998, 280) entienden concluido el debate entre Didáctica y currículum con la consideración de este último como campo de aplicación de la Didáctica [1]. Hemos podido encontrar esta misma opinión en Benedito, de la Torre, Ciscar, Pla en algún momento [2]. Siempre con matices:

«Lo más probable es que el ámbito del currículum y de las teorías curriculares inunde y desborde el contenido semántico de la didáctica. La vitalidad, practicidad y carga sociopolítica que implica así lo da a entender» (Benedito 1987b, 123).

De todas formas, en las puertas del siglo XXI, parece arriesgado decir que ya

está zanjada la cuestión en el sentido de que una de las dos tradiciones queda asumida en la otra. Más bien, en esta integración necesaria, cada una de las dos tradiciones se debería enriquecer con los aspectos más positivos de la otra.

Bolívar (1995, 99) y Estebanz (1994, 71) se inclinan por considerar ambas denominaciones como aplicables a una misma realidad, respondiendo a dos tradiciones culturales distintas en relación con un mismo problema. Hay que reconocer que se ocupan de la misma realidad, aunque se trate de distintas denominaciones, distintas tradiciones y distintos orígenes geohistóricos. Si esto es así, y es muy difícil ponerlo en duda, lo mejor debe ser tratar de hallar una síntesis coherente que aproveche lo más interesante y ventajoso de ambas aportaciones.

4. Ventajas e inconvenientes de cada tradición

Debemos tener en cuenta una primera observación interesante (Fernández Pérez, 1994, 19). Según este autor, los aspectos positivos del enfoque curricular se encuentran en el hecho de trascender el espacio del aula para poder incluir los condicionamientos sociales. Al lado de ello, el enfoque didáctico tendría también como ventaja la posibilidad de centrarse en las decisiones docentes cotidianas del profesor en el aula.

La desventaja del predominio de los estudios sobre el currículum es el riesgo de teorización, que nos dejaría indefensos frente a las demandas de la práctica del profesorado. Pero también la Didáctica tiene el inconveniente de ignorar los contextos y

condicionantes de todo cuanto acontece en el aula.

Es decir, que mientras la Didáctica es más útil y práctica para el trabajo del aula, los estudios curriculares atienden mejor aspectos más globales, exponiendo cómo se realiza la selección y organización del conocimiento que se debe transmitir y cómo este mismo proceso de selección no es neutro, favoreciendo a unos grupos frente a otros (Bolívar, 1995, 79).

El currículum podría ser el puente entre la teoría y la práctica. Al mismo tiempo, el currículum también aporta una nueva visión de la enseñanza, una visión amplificadora, integradora y contextualizadora que no se había visto tan claramente antes.

«La visión curricular obliga a cambiar y a replantear las cuestiones didácticas con otra perspectiva. El profesor toma las riendas en una acción integral y pasa a ser el protagonista en la elaboración del diseño curricular y en el análisis de su actividad. La «mentalización curricular» a la que estamos asistiendo ha venido a significar con respecto a la Didáctica un factor de renovación» (Oliva, 1996, 74-76).

5. Integración de ambas tradiciones

No hay duda de que la mejor solución en este punto es la integración de los aspectos complementarios de ambas tradiciones. Habría que considerar una pérdida no contar con lo mejor de cada enfoque. En nuestro contexto cultural, lo mejor parece seguir utilizando como venimos haciendo, el término Didáctica, enriquecido con los

contenidos curriculares, procurando armonizar con coherencia los elementos que se puedan integrar.

«Cualquier intento de integrar didáctica y currículum debe partir de una concepción de currículum como un proceso... El currículum y la Didáctica se funden —dice Doyle (1992)— en los eventos que alumnos y profesores construyen en los contextos escolares. Si en lugar de tomar el currículum como un documento para controlar y dirigir la práctica, se entiende como el conjunto de experiencias construidas y vividas en el aula, la conexión e integración con la Didáctica es clara» (Bolívar, 103).

La misma fuente de inspiración, Doyle (1992), impulsa a Ruiz (1996, 32) a decir que «el currículum (contenido) es un componente necesario de la Investigación Didáctica».

Hay aspectos que trascienden el trabajo cotidiano en el aula, pero que repercuten en él. Debemos reconocer que son problemas complejos que influyen —aunque en algunos casos indirectamente— en el quehacer del aprendizaje. Desde las aportaciones de la teoría del currículum, estos problemas no se pueden soslayar. Y no sólo son elementos culturales o sociales, sino también políticos y económicos, éticos e incluso ideológicos (Estebanz, 1994, 75).

En definitiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje es el ámbito común de la Didáctica y del currículum, pero la primera ha ampliado el campo de sus preocupaciones con nuevas aportaciones: «El enfoque curricular ha de legitimar, justificar y ampliar el qué, el porqué, el para qué y desde

qué condiciones (sociales, económicas, antropológicas) ha de llevarse a cabo la enseñanza» (Oliva, 1996, 76).

6. Metodología. Qué enseñar y cómo. Qué aprender y cómo

Las preguntas a las que se ha intenta-

do responder desde siempre han sido, entre otras, las que presentamos a continuación. Diversos autores y desde diferentes puntos de vista se han enfrentado con las mismas preocupaciones. La metodología ha estado presente en todos los autores y desde todos los puntos de vista.

Cuestiones fundamentales de la Didáctica que también se plantean en el currículum				
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué? • ¿Por qué? • ¿A quién? • ¿Cómo? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué? • ¿Por qué? • ¿A quién? • ¿Cómo? • ¿Con qué resultados? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué? • ¿Cómo? • ¿Cuándo? • ¿Qué, cuándo, cómo evaluar? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué? • ¿Por qué? • ¿Cómo? • ¿Desde qué condiciones? • ¿Para qué? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué? • ¿Por qué? • ¿Para qué?
<p><i>Helmar Frank (1967)</i></p>	<p><i>Gaston Mialaret (1976)</i></p>	<p><i>César Coll (1986)</i></p>	<p><i>José Oliva (1996)</i></p>	<p><i>Juan M. Escudero e.a. (1997)</i></p>

CUADRO 2: Preguntas a las que intentan responder la Didáctica y el currículum

Observaremos en el cuadro anterior que las únicas preguntas sobre la enseñanza que aparecen repetidamente en todos y cada uno de los autores son las que se refieren a qué y cómo enseñar. César Coll utiliza estas cuestiones para definir lo que sería para él el currículum (Coll, 1986, 15) y Gaston Mialaret, en cambio, presenta estas preguntas para concretar cuáles son, a su juicio, los problemas principales de la Didáctica. Se puede tratar de tradiciones diferentes o de puntos de vista diferentes. Pero es claro que hablan de lo mismo.

La ausencia de la cuestión metodológica (la pregunta cómo) en Escudero no es significativa por cuanto a renglón seguido se plantean los ámbitos del currículum y de la enseñanza de manera que entre ellos se contempla claramente diferenciada una dimensión didáctico-metodológica paralela, entre otras, a la dimensión de contenidos [3]. En esta misma obra, se entiende el currículum como «el conjunto de actividades y experiencias de aprendizaje vividas o llevadas a cabo en el centro escolar, de las cuales la más importante (como mani-

fiesta el tiempo dedicado) es la enseñanza en el ámbito del grupo/clase. La enseñanza es el conjunto de acciones que, de modo intencional y sistemático, se realizan para facilitar el aprendizaje (Escudero y otros, 1997, 118).

Kemmis (1988, 33), siguiendo a Broudy y sobre todo a Lundgren, reconoce que el currículum debe incluir:

- Contenidos y objetivos, conocimientos y destrezas que han de transmitirse mediante la educación.
- Organización del conocimiento y de las destrezas.
- Indicación de los métodos de enseñanza.

Ahora bien, mientras los documentos oficiales de tipo curricular, al menos en España, incluyen siempre unas orientaciones metodológicas que sirven de base a las decisiones de los equipos docentes, los manuales de Didáctica se han ido centrando en el estudio del currículum, pero sin tratar a fondo el aspecto metodológico. Como máximo, apuntan por encima algunas ligeras referencias.

Hilda Taba distinguía el campo del currículum del campo de la metodología. Era una distinción clásica, propia de la tradición tyleriana, una distinción entre fines y medios. Mientras el currículum se proponía decidir los fines propios del sistema educativo, la instrucción (Didáctica) se ocuparía de los medios y procedimientos para conseguirlos. Hoy parece que incluso este campo metodológico queda integrado en el currículum.

Otros autores europeos como Aschers-

leben (1974), en cambio, consideraron la posición opuesta: la Didáctica —decían— se ocupaba principalmente de *qué* enseñar, mientras el campo de la metodología trataría el *cómo* enseñar. También la metodología quedaba incluida en el campo de la Didáctica, pero el contenido didáctico nuclear era el que correspondía a la selección cultural de lo que había de ser enseñado. Justo, de lo mismo que trataban los estudios sobre el currículum.

Tradicionalmente, la Didáctica se ha orientado en dos direcciones principales. Kopp (1967) ha propuesto una teoría del contenido de la enseñanza, al lado de una teoría del método de enseñar. Exactamente lo mismo que propone Wallin (1988) al distinguir contenido y forma de la enseñanza, entendiendo también por la forma, el estudio de la metodología.

Se ha ido pasando de una didáctica psicológica [4], que trataba de aplicar las teorías del aprendizaje, a una didáctica sociológica o política de un alcance mucho más amplio. Las aportaciones de otras disciplinas y la visión del contexto social junto con los condicionantes económicos y sociopolíticos no debieran ser ningún obstáculo si no nos hacen perder de vista el conjunto. Entre una didáctica psicológica y una de corte sociopolítico, hoy no parece adecuada ni una ni otra, sino la síntesis de ambas.

Si la Didáctica olvida la metodología, quién se encargará de este aspecto? ¿Quién lo desarrollará? Los prácticos, los tecnólogos. Pero aún así, lo que hagan será didáctico. Y, sin una referencia constante a la

práctica, podría confundirse con la Teoría de la Educación.

La Didáctica debe incluir necesariamente estrategias o métodos concretos de acción. Sin ello sería parcial, incompleta... Ni siquiera en las épocas de mayor formalismo o teoricismo, épocas que sirvieron para fundamentar a la Didáctica, ni siquiera entonces se olvidaron de ello. Ahora no es que nos hayamos olvidado, es que parece menospreciarse, como algo menor o menos valioso. Incluso entre aquellos autores que revalorizan la práctica y centran su estudio en la vida real en el aula.

Hay un peligro evidente en la aplicación acrítica de un mismo método de enseñanza a distintos contextos, el peligro de las recetas o panaceas. Pero los principios generales que subyacen en la base de cada metodología constituyen un bagaje imprescindible en la formación del profesorado.

Tal vez no haya pasado aún el tiempo de aquella *Didáctica Magna* como el arte de enseñarlo todo a todos. Precisamente porque hoy no sería inconveniente una postura optimista como la de Bruner (1963, 12) cuando afirmaba que los fundamentos de cualquier materia pueden ser enseñados a cualquier persona, de cualquier edad, en alguna forma. Para ello bastaría con hallar el método adecuado. Lo cierto es que esta idea podría servir de motor para la investigación y la práctica en un momento en que hay una preocupación seria por tratar de evitar o reducir al menos el fracaso escolar, sin disminuir los niveles académicos.

No se pretende resucitar un con-

ductismo o positivismo. Bienvenidas sean las aportaciones posteriores. La Didáctica ya no será igual a partir de ellas. Pero tal vez sea hora de recuperar el campo de la acción, el campo de la aplicación reflexiva.

Se ha ensanchado extraordinariamente el campo de una didáctica que ya no es sólo metodología (Titone, 1966). Pero que tiene —como siempre— un contenido especial al que no hay que desatender: la respuesta eficaz a la pregunta de cómo enseñar mejor aquello que ya ha quedado claro que debe ser enseñado. No se puede dejar solamente a la Tecnología o a la Psicología de la Instrucción la respuesta a esta cuestión, la respuesta a la pregunta didáctica por excelencia.

Se ha sugerido que muchos contenidos didácticos pueden

«encontrarse en los libros de texto de la psicología educativa, que cuentan con prolongadas secciones con material de fondo, de naturaleza puramente psicológica, así como claras secciones normativas. La psicología de la educación y la didáctica se hallan enlazadas y se citan como psicología educativa. El aspecto práctico entra en consideración, sobre todo en los métodos de enseñanza. Las referencias teóricas se hacen a las teorías del currículum, y esa es la razón por la que no es posible analizar el término *Didaktik* sin considerar el significado de currículum» (Kansanen, 1998, 16).

Y nuestro interés por aunar los espectaculares avances producidos por la aportación de la teoría del currículum al lado

de la Didáctica considerada en su dimensión de *qué* y *cómo* enseñar no está en la obtención de unos métodos en sentido reduccionista, meramente aplicativos sin más, sino en llegar a unas estrategias concebidas en sentido amplio para dar respuesta a las nuevas prioridades asumidas.

7. Estrategias didácticas

Una estrategia, en general, es un medio para alcanzar una finalidad, un método para emprender una tarea o una secuencia de decisiones tomadas para alcanzar un objetivo. Aplicado al campo didáctico, se puede definir la estrategia didáctica como el «proceso reflexivo, discursivo y meditado que pretende determinar el conjunto de normas y prescripciones necesarias para optimizar un proceso de enseñanza-aprendizaje» (Rodríguez Diéguez, 1993, 69). También podemos considerar sinónimas ambas expresiones: métodos y estrategias (Martín Molero, 1993, 51) puesto que si el método no es más que un camino, en griego, estrategia acabamos de ver que también supone un significado de medio a través del cual se llega a un objetivo. Después de haber atravesado un período en que el extremo formalismo distinguía entre métodos, técnicas, procedimientos, formas e incluso modos

didácticos, hoy todo este campo queda reducido a métodos y estrategias.

Del lenguaje militar proceden las dos denominaciones de táctica y estrategia. La primera se refiere a movimientos de tropas y es más propia de sargentos y oficiales. La segunda denominación —estrategia— es más usada por los generales. Mientras la táctica se ha aplicado al lenguaje deportivo, la usan mucho los entrenadores, la estrategia se viene usando en el lenguaje político, diplomático y económico —estrategias comerciales, de mercado...—. De ahí ha pasado a la Psicología y a la Didáctica como estrategias de intervención.

También se habla de estrategias cognitivas, como de aquellas formas con que cuenta el alumno para controlar los procesos de aprendizaje. Serían las actividades realizadas por el alumnado durante su proceso de aprendizaje, con la finalidad de adquirir conocimientos, obtener destrezas o desarrollar incluso habilidades metacognitivas. Como ejemplos de estrategias, se pueden citar las de repetición, elaboración, organización de la información o incluso regulación de los propios procesos cognitivos y afectivos.

Tipos de estrategia	Ejemplos
<i>Estrategias transmisivas basadas en la enseñanza</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición • Conferencia • Lección magistral • Proyecciones, audiovisuales
<i>Estrategias interactivas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo • Debate • Trabajo por proyectos • Centros de interés • Estudio de casos • Resolución de problemas • Simulación • Juego de rol • Juegos no competitivos
<i>Estrategias de aprendizaje individual inductivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje por descubrimiento • Metodología heurística • Enseñanza programada • Enseñanza multimedia • Contrato didáctico

CUADRO 3: Estrategias didácticas basadas en la enseñanza, la interacción o el aprendizaje individual

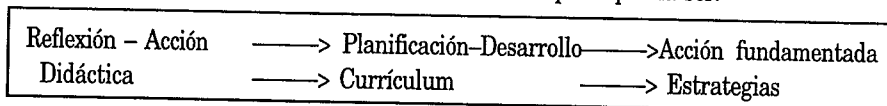
Las estrategias son algo más que simples métodos, técnicas o procedimientos que buscan solamente una eficacia en la acción. Según de la Torre (de la Torre y Barrio, 2000, 112-115) trata de formas de proceder caracterizadas por:

- Partir de consideraciones teóricas que legitiman y justifican la acción
- Tener una finalidad, concretada en objetivos parciales o de etapa
- Formar parte de una secuencia

adaptativa u ordenación lógica y psicológica de los elementos

- Adaptarse a la realidad contextual
- Contar con la implicación de elementos personales
- Basarse, aunque no exclusivamente, en criterios de eficacia o funcionalidad

Las estrategias son, pues, como *operadores didácticos*. La Didáctica, así, avanza hacia consideraciones estratégicas pasando por la mediación curricular. La secuencia conceptual podría ser:



Los manuales más recientes publicados en España tratan de dar cuenta de los descriptores contenidos en las directrices

de los planes de estudio de magisterio y de pedagogía o psicopedagogía. Pero también estas directrices recogen la temática de las

estrategias, aunque su tratamiento más desarrollado esté ausente de muchos manuales.

8. Análisis de contenido de obras recientes

Con el fin de ver la proporción relativa de estos dos aspectos curriculares y metodológicos se ha procedido al análisis del contenido de obras de Didáctica publi-

cadadas en español en las décadas más recientes. La mayor parte publicadas a partir de 1985, pero también algunas de los años 70 para comparar. Algunos autores han escrito más de una obra y algunas publicaciones son colectivas (Angulo, Ferrández, Medina, Sáenz Barrio, Sevilla-no...).

Por orden alfabético, los autores de las obras manejadas son:

- | | | | |
|----------------|--------------------|-----------------|---------------------|
| • Álvarez | • Escribano | • Marcelo | • Rodríguez Diéguez |
| • Angulo | • Escudero | • Martín Molero | • Rodríguez Rojo |
| • Arruda | • Estebanz | • Medina | • Rosales |
| • Aschersleben | • Fernández Huerta | • Mena | • Rosselló |
| • Benedito | • Fernández Pérez | • Nérici | • Ruiz |
| • Blanco | • Ferrández | • Oliva | • Sáenz Barrio |
| • Bolívar | • Gervilla | • Pérez Gómez | • Sevillano |
| • Contreras | • Gimeno | • Pla | • Titone |
| • De la Torre | • González Soto | • Pozo | • Torres |
| • Díaz Barriga | • Jiménez | • Roca | • Zabalza |

Se ha buscado la proporción, respecto a todo el conjunto de la obra, que representaban los capítulos dedicados a temas curriculares y asimismo se ha hecho lo propio con los capítulos dedicados a estrategias didácticas. En realidad, estos últimos no representaban más que un solo capítulo o bien algunas partes más o menos diferenciadas dentro de otros capítulos más amplios. Lo cual confirma el resultado obtenido por Navarro, Granada, López y Barroso (1998) cuando afirman que «esta

categoría sólo ha sido tratada en cuatro de los catorce textos actuales examinados y se hace en ellos una referencia mínima acerca de los modelos y principios básicos, lo que ratifica la poca importancia que se concede a la dimensión práctica de la Didáctica» (p. 282).

En cambio, el currículum es la estrella de casi todas las obras analizadas. Muchas de ellas, utilizando el término en el mismo título:

- *Didáctica y Currículum*
- *Didáctica-Currículum*
- *Didáctica, currículo y evaluación*
- *La didáctica, el currículum, los medios y los recursos didácticos*
- *Currículum y educación. Campo semántico de la Didáctica*
- *Teoría y desarrollo del currículum*
- *El currículum: una reflexión sobre la práctica*

- *Diseño y desarrollo curricular*
- *Didáctica e innovación curricular*
- *Didáctica general. Un enfoque curricular*
- ...

Se han dividido las obras analizadas en tres grupos: los dos extremos (A y C) corresponden a aquellas en que predominan los aspectos metodológicos (los llamen o no estrategias) y las que tratan casi exclusivamente acerca del currículum. En un grupo intermedio, B, se han clasificado aquellos trabajos que abarcan, entre otras, ambas temáticas en una proporción bastante equilibrada. A la hora de esta clasificación, se han desestimado las monografías por cuanto lógicamente debían tratar sólo del tema elegido.

En el grupo A, con el 100% del contenido dedicado a la metodología, se encuentran: Titone (1966), Aschersleben (1974) y Martín Molero (1993). Únicamente esta última autora introduce el término de «estrategia» ya que es la obra más reciente, pero lo hace para asimilarlo a método. Aparte de estos casos más claros, también se encontraría en esta categoría la obra de Nérici (1973). Queda claro hasta qué momento la Didáctica General se ocupaba del tema metodológico y a partir de cuándo parece no interesarle o interesarle menos.

En el grupo B, distribuyendo su contenido más o menos en partes iguales entre currículum y estrategias de actuación, hemos encontrado las obras que se mencionan a continuación. En Fernández Huerta (1985), aunque no se insiste en el término currículum, la temática sin embargo es curricular y se sigue trabajando la metodología; Sáenz Barrio (1994) dedica una

tercera parte a cada cuestión. Benedito (1987a), Ferrández (1995) y de la Torre (1993a) tienen un cierto equilibrio entre ambas temáticas. En Rosales (1988) predomina claramente el enfoque curricular, pero sigue dedicando parte importante de su atención a los métodos. Lo mismo que ocurre con Zabalza (1987), dedicado exclusivamente al currículum, pero incorporando de forma coherente con el conjunto no menos de una tercera parte de su contenido a la metodología de actuación práctica. A pesar de ello, Zabalza (1987) debe ser considerado en el grupo siguiente C.

Las obras que tratan principalmente de currículum pertenecen al grupo C. Son las más numerosas y muestran a menudo un enfoque original o basado en unas fuentes más anglosajonas que europeas. Su aportación es muy importante a la hora de configurar actualmente la Didáctica. Además de la obra ya citada de Zabalza (1987), hay que incluir aquí, entre otros: Angulo y Blanco (1994), Ruiz (1996), Escribano (1998), Mena (1998), Oliva (1996), Bolívar (1995), Benedito (1987b)... Viendo las fechas de publicación y comprobando que son las obras más recientes se comprenderá nuestra preocupación por el abandono de la temática de intervención más práctica en manos de los especialistas de las didácticas específicas y en las de los psicólogos de la instrucción [5].

9. Finalidades y contenidos curriculares

«Es esta otra dimensión, esta representación de los valores... que enriquece el concepto de tronco común y sobrepasa la simple adquisición de conocimientos, de la comprensión y de las calificaciones obtenidas en las disciplinas. Significa que el método tanto como el contenido es importante si se quiere que unas cualidades tan cruciales a la vez que sutiles sean integradas en la experiencia vivida del alumno. La forma de organización de la escuela, sus ceremonias y sus ritos, sus disciplinas, sus relaciones —la cultura de la escuela— deben dar testimonio de estas cualidades comunes, al mismo nivel que el método pedagógico y el contenido de los estudios».

(Skilbeck, 1994, 112-113)

Está claramente admitido que la Didáctica debe ocuparse de lo que responde a la pregunta *qué enseñar*, uno de los componentes fundamentales del currículum. La determinación de aquello que debe aprenderse se puede encontrar tanto en un tronco común básico y fundamental como en los llamados temas transversales. Los grandes objetivos o prioridades se encuentran recogidos en el informe Delors (1996), concretamente, en sus cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, hacer, convivir y ser.

<i>A partir de 1960</i>	<i>A partir de 1980</i>	<i>A partir de 2000</i>
Aprender a aprender	Aprender a aprender y a autoevaluarse. Acceder a la autonomía intelectual.	Aprender a conocer
Aprender a ser	Aprender a ser y a devenir; a iniciar y a dominar el cambio.	Aprender a hacer Aprender a ser (Perfeccionamiento del cuerpo, la mente y el espíritu)
Aprender tanto para uno mismo como para aprobar los exámenes	Aprender para desarrollarse y participar en el desarrollo de la sociedad y en la educación continua de los conciudadanos.	Aprender a convivir

CUADRO 4: Prioridades de la educación, según Rassekh y Vaideanu (1987, 151) y Delors (1996)

El tronco común (*core curriculum*) es la denominación que ha dado la OCDE en sus trabajos internacionales desde hace ya algún tiempo al conjunto de conocimientos más valiosos que todos deberían poseer. Se trata de materias fundamentales y esenciales cuya adquisición se considera necesaria para todos los alumnos hoy y en el futuro. Al tener que dominarlas todos los

alumnos, es razonable decir que deben ser obligatorias.

La idea de tronco común tal como la ha formulado la OCDE comprende tres dimensiones. En primer lugar, nueve dominios del saber o de la experiencia; a continuación, la selección del método de aprendizaje correspondiente y, por último, las

situaciones o entornos en los que se aprende (Skilbeck, 1994, 113).

Los dominios del saber o de la experiencia propuestos son:

- a) Trabajos manuales
- b) Estudio del medio
- c) Técnicas y razonamiento matemático y su aplicación
- d) Estudios sociales, culturales y cívicos
- e) Educación sanitaria
- f) Formas de conocimiento científico y tecnológico y su aplicación social
- g) Comunicación
- h) Razonamiento y acción moral, sistemas de valores y creencias
- i) Trabajo, tiempo libre y estilo de vida

En cuanto a los métodos o estrategias de aprendizaje, se han sugerido, sin querer ser una lista cerrada:

- a) Las técnicas de reflexión y de aprendizaje como el registro sistemático de información, la organización del método de trabajo, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la memorización.
- b) Los medios de organizar y de sistematizar el saber, como los temas, asuntos, modelos, fórmulas, cuadros, gráficos y representaciones de las nociones esenciales.

c) Las técnicas específicas como la lectura, la expresión verbal, la experimentación, el empleo de herramientas y el aprendizaje en colaboración o en grupo.

d) Diversas formas de expresión, como la composición de relatos, la expresión oral y la comunicación gráfica.

Finalmente, los lugares y locales que constituyen situaciones y entornos de aprendizaje no se reducen a la sala de clase o aula, sino situaciones mucho más variadas como laboratorios, talleres, bibliotecas o visitas sobre el terreno.

Con esta misma idea de tronco común, que supone un consenso entre diversos participantes en el acto educativo, Sarramona (1999) ha dirigido un equipo de investigadores de Cataluña, Baleares y Canarias que ha indagado sobre los conocimientos mínimos que debería aportar la enseñanza obligatoria. Así, han aislado un número limitado de objetivos y contenidos educativos que denominan competencias básicas. En sentido amplio, estas competencias incluyen tanto saberes (conocimientos teóricos) como habilidades (conocimientos prácticos o aplicativos) y actitudes (compromisos personales). Las han clasificado a partir de un análisis de los documentos curriculares. La síntesis es como sigue:

Ámbitos	Subámbitos
Matemático	Cálculo, resolución de problemas, medida, geometría, tratamiento de la información y azar
Social	Interpretación espacial, simbología, historia y territorio, pensamiento crítico, diversidad cultural, participación y habilidades sociales
Tecnocientífico	Conocimientos sobre objetos cotidianos, procesos tecnocientíficos, medio ambiente, salud y consumo
Lingüístico	Expresión oral, expresión escrita, comprensión oral, comprensión escrita, lenguaje plástico e iconográfico, valoración sociocultural, valor estético del lenguaje y uso mediático
Laboral	Selección del lugar de trabajo, compromiso, evaluación, promoción, calidad, derechos y deberes, trabajo en equipo e iniciativa

CUADRO 5: Competencias básicas en la enseñanza obligatoria (Sarramona, 1999)

La metodología utilizada para llegar a aislar las competencias básicas ha consistido en partir de los currículos vigentes en Cataluña, Baleares y Canarias, realizar consultas a los colectivos más implicados: alumnado, docentes de diversas etapas educativas, padres y madres, ex-alumnos, representantes de empresas, instituciones,

sindicatos... Los resultados, altamente fiables, se encuentran en fase de revisión.

Un desarrollo más detallado y desarrollado de las áreas de contenido posibles junto con sus objetivos prioritarios puede verse en el cuadro siguiente, publicado por la UNESCO.

Áreas de contenidos	Objetivos prioritarios
1. Matemáticas y educación científica (Informática, Física, Química, Biología, Geología...)	Formación científica básica. Alfabetización informática Capacidad de autoaprendizaje continuo y creativo Capacidad de aprovechar las fuentes de información
2. Ciencias sociales y humanas (Historia, Literatura, Filosofía...)	Formación humana, educación del espíritu crítico Conclusiones sobre la evolución de las sociedades, desigualdades e injusticias sociales Aceptación de la diversidad Mejora de la vida escolar y comunitaria
3. Tecnología y formación profesional	Actitudes ante el trabajo Cultura tecnológica, interés y actitud crítica frente al progreso técnico Formación de la persona activa y del <i>saber hacer</i> Capacidad de adaptación a los cambios en el mundo del trabajo
4. Lengua materna y lengua extranjera	Pertenencia a una cultura determinada, dignidad nacional Medios de comunicación y conocimiento de otras culturas Apertura de espíritu Análisis crítico de los mensajes vehiculados por los <i>media</i>
5. Educación moral y cívica	Interés por la calidad ética de la vida, igualdad y justicia social Valores morales susceptibles de hacer posible la cooperación Desarme de la agresividad, egoísmo, racismo...
6. Educación espiritual y cultural	Orientarse en el mundo de los valores materiales y espirituales Respeto a los valores y a los talentos Lucha contra la deshumanización de las personas Mejora de la calidad de las relaciones personales
7. Educación por y para las artes y las manifestaciones de lo bello (especialmente la música y las artes plásticas)	Formación del gusto estético Participación en la vida artística de la sociedad Organización de ejercicios artísticos creativos Identificación y estímulo de los talentos
8. Educación por y para el deporte y el tiempo libre	Formación del espíritu deportivo Interés por las competiciones como manifestaciones deportivas y éticas Mantener la alegría de vivir
9. Educación doméstica moderna (la casa, el presupuesto, nutrición...)	Preparación para la vida familiar y para ser futuros padres Preparación indirecta para la vida profesional

<p>10. Nuevas educaciones y problemática del mundo contemporáneo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación ambiental • Participación democrática • Nuevo orden internacional • Educación para la paz y la cooperación... 	<p>Visión pertinente sobre la problemática mundial Mejorar la calidad de la vida escolar y las relaciones humanas Poner en evidencia la interdependencia y las responsabilidades de cada uno Cultivar la idea de solidaridad con la humanidad contemporánea</p>
---	---

CUADRO 6: Contenido prioritario de la educación, basado en Rassekh y Vaideanu (1987, 151)

Lo más reciente son los 16 indicadores de calidad que acaba de proponer la Comisión Europea (2000) entre los que destacan en primer lugar [6]:

- Matemáticas
- Lectura
- Ciencias
- Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)
- Idiomas extranjeros
- Aprender a aprender
- Educación cívica

Están apareciendo nuevas sensibilidades y nuevas prioridades en este momento denominado de la postmodernidad. Y, además, surgen nuevos objetivos que afectan al currículum, como la enseñanza para la comprensión, el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas y el pensamiento divergente, cultivo de diversas modalidades de inteligencia, valores que promuevan el aprendizaje cooperativo... (Escudero, Bolívar, González y Moreno, 1997, 81).

Entre algunas de las nuevas prioridades bastante desatendidas hasta ahora se pueden seleccionar algunos temas propios de los ejes transversales:

- Respeto a los derechos humanos, a las minorías y a las identidades

- Respeto a la dignidad del ser humano, igualdad, libertad, justicia
- Atención a la diversidad individual y social. Valoración positiva de la diversidad
- Educación para la igualdad de oportunidades.
- No-discriminación por razón del género, educación no-sexista
- Multiculturalidad, educación intercultural
- Multilingüismo, respeto a la diversidad lingüística
- Educación para el uso e interpretación adecuada de los medios de comunicación: defensa ante la agresión de la publicidad salvaje
- Creatividad, valores estéticos
- Pacifismo y no-violencia
- Valores éticos y morales
- Ecología, respeto a la naturaleza y conservación, educación ambiental
- Educación para la salud, educación sexual, valores vitales
- Educación para el consumo equilibrado y para el desarrollo sostenible, valores económicos
- Colaboración, solidaridad, espíritu de servicio, educación vial positiva, valores sociales
- Iniciativa y participación democrática

tica responsable en la construcción social, valores políticos

- Educación para la comprensión internacional, para la atención a la dimensión europea e internacional
- Educación para el respeto a las creencias de los demás, transcendencia y espiritualidad

Ante la multiplicación de contenidos, áreas y subáreas, todo ello necesario más que nunca, no hay que perder de vista que lo importante es el sujeto del aprendizaje y no el contenido mismo. Ante la homogeneidad propia de un currículum centrado en las disciplinas, se debe ofrecer otro basado en la diversidad del alumnado, en sus necesidades e intereses.

<i>Currículum centrado en las disciplinas</i>	<i>Currículum centrado en el alumnado</i>
Presenta la herencia cultural a los estudiantes	Libera al profesor de la obligación de perseguir un objetivo según una sucesión preestablecida que no corresponde necesariamente a las necesidades de los estudiantes
Ofrece al profesorado una cierta seguridad, al especificar cuáles son sus responsabilidades en el desarrollo de ciertas aptitudes de conocimientos	Tiene una influencia positiva sobre los estudiantes puesto que se dan cuenta de que la educación está diversificada a fin de responder a las necesidades y fines individuales
Reduce la repetición o el doble empleo al mismo nivel o en secciones de la misma clase	Anima la iniciativa del profesor en la selección del contenido considerado como más apropiado para un grupo de alumnos
Aumenta la probabilidad de que los conocimientos sean expuestos a los estudiantes y desarrolla las aptitudes de una manera metódica	Aumenta las posibilidades del alumnado para beneficiarse de un contenido pertinente
Permite la evaluación metódica del progreso de los alumnos; supone que los conocimientos son el único resultado mensurable de las experiencias formativas	Modifica el proceso de aprendizaje según los ritmos de desarrollo y los tipos de comportamiento, puesto que las diferencias individuales son identificadas y controladas
Facilita la planificación de grupos comunes por los enseñantes en función de fines y secuencias de experiencias formativas	Concede una mayor libertad de planificación creativa a cada profesor

CUADRO 7: Currículum centrado en las disciplinas o en el alumnado (Rassekh y Vaideanu, 1987, 194)

La adaptación de los programas a las necesidades individuales y de cada uno de los grupos de alumnos puede hacerse mejor si se trabaja en equipos docentes (Mallart, 2000). Las decisiones de qué y cómo enseñar, la elaboración de las programaciones y materiales idóneos, la revisión de los procesos implementados son perfectamente temas sujetos a una *investigación colaborativa* si se saben ir dividiendo

o poco a poco y no se intentan llevar a cabo completamente en un corto plazo.

En la *forma* de este tipo de investigación vemos la manera concreta de trabajar. Mediante reuniones frecuentes, planificadas, participativas y democráticas. En la observación participante, en el método colaborativo... Si se enseña a trabajar y aprender juntos a los alumnos, ¿por qué no

pueden hacerlo los profesores y profesoras? Pues resulta que este aspecto es decisivo, ya que representa un espíritu coherente con la línea colaborativa propugnada, más que una simple técnica que pueda ser reproducida. La forma, pues, no es independiente del fondo. El *qué* enseñar, no es independiente del *cómo* enseñarlo.

10. A modo de conclusión

Ocuparse de las estrategias de enseñanza sigue siendo una materia central de la Didáctica. No hace falta mencionar que antes de saber cómo se irá a un determinado destino es preciso haber decidido cuál será este destino, pues —como hacía decir Lewis Carroll a Alicia— si no sabes a dónde vas, puedes acabar muy bien en otro sitio. Concediendo la necesaria prioridad a las decisiones fundamentales de hacia qué dirección educamos e instruimos, es verdaderamente pertinente que la Didáctica se ocupe de las mejores estrategias que se pueden seguir. Hoy ya no como único contenido de nuestra disciplina, pero sí como uno de sus contenidos nucleares.

Una posible explicación del olvido o retroceso en el cultivo de la metodología puede ser, como se ha apuntado, el avance de las didácticas específicas. En ellas sí que ocupan un espacio preeminente sus metodologías propias, más concretas y aplicables de forma inmediata. Incluso a veces se ha negado el derecho de la Didáctica General a tratar sobre los métodos. Ya que, como se sabe, no se pueden aplicar a todas las materias por igual. Una relación de estrategias aplicadas a diferentes ámbitos específicos puede verse ya en varios trabajos (de la Torre, 1993b, 123-128; de la Torre y Barrios, 2000).

No se propone de ninguna manera, insistimos, una vuelta al formalismo, sino que presentamos una alternativa basada en una valoración en su justa medida del quehacer práctico en el aula, según unos criterios amplios, debatidos, adaptados a los contextos reales. Pero también experimentados y con una solvencia demostrada. También estamos lejos de proponer —tal como podría inducir a pensar el texto de Spengler con el que se encabeza el artículo— que haya una división del trabajo, especializándose unos en la elaboración del currículum y otros en su aplicación. Más bien pensamos en un trabajo colaborativo (Mallart, 2000) y en que el profesorado pueda intervenir sin ninguna duda en la elaboración de los programas que deba aplicar.

Tratamos de defender una didáctica que —sin abandonar los avances conseguidos hasta hoy gracias a las aportaciones de la teoría del currículum— se ocupe también de las cuestiones prácticas relativas a la metodología y las estrategias de aprendizaje. Como consecuencia de esta posición, en este número monográfico de la **revista española de pedagogía** los artículos siguientes presentan diversas maneras actuales de enfocar la aplicación de estrategias didácticas a diferentes ámbitos: los saberes, las habilidades, los hábitos y valores, la vida emocional, la validez y las posibles aportaciones de una metodología activa...

Otra conclusión de lo anteriormente expuesto sería la defensa de un currículum más centrado en el alumno, en su propio proceso de aprendizaje, que en los contenidos de las áreas educativas o disciplinas académicas. Lo cual es tan nuevo como el

paidocentrismo de la Escuela Nueva. Pero ante la acumulación de saberes posibles y la necesidad de habilidades precisas propia de este momento de revolución tecnológica, de final y principio de siglo, hace falta volver a recordar que los contenidos son para los alumnos y no al revés, los alumnos para los contenidos. Para que estos contenidos lleguen a sus destinatarios se necesita una adecuada selección previa y el uso acertado de las mejores estrategias didácticas.

Ya que la forma no puede ser independiente del fondo, las estrategias no pueden ser independientes del contenido, ni de los objetivos, ni tampoco del contexto. Se propone, por tanto, una investigación colaborativa para el desarrollo del currículum y la elección de las estrategias.

Para confirmar la importancia y la actualidad de este contenido tradicional de la Didáctica no hay más que comprobar cuál es el tema seleccionado para la XLVI Conferencia Internacional de Educación. La Unesco ha elegido para el año 2001 el tema de las *Estrategias de aprendizaje para vivir juntos en el siglo XXI*. A poco que lo analicemos, veremos que intenta reunir las dos cuestiones que hemos tratado: un objetivo/contenido muy relevante, propio de la educación actual (convivir, vivir juntos) y la cuestión más práctica de cómo conseguirlo, es decir: con qué estrategias de aprendizaje.

Dirección del autor: Joan Mallart Navarra. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona, Campus Vall d'Hebron. Avenida del Valle de Hebrón, 171. 08035 Barcelona.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30.VI.2000

Notas

- [1] Estas cuatro profesoras de la Universidad de Sevilla han publicado en 1998 en la revista *Bordón* un interesante análisis exhaustivo de las más recientes obras de Didáctica de nuestro país, comparadas con otras menos actuales que consideran clásicas. Han utilizado un sistema de 16 categorías, de las cuales aquí sólo hemos tenido en cuenta dos: currículum (marco conceptual y diseños curriculares) y estrategias didácticas (metodología). Los resultados no podían menos que coincidir plenamente.
- [2] Concepción Ciscar ha elaborado un manual con unidades independientes. El título de la unidad 2 es precisamente: *El currículum como campo de proyección e intervención didáctica*. (Valencia, Nau Llibres, 1992). Igualmente se titulan así sendos capítulos de Benedito (1987b) y de la Torre (1993a). El primero se titula «El currículum como campo de proyección de la Didáctica» (p. 123-125). El segundo lleva por título «El currículum: un campo de proyección de la Didáctica» (p. 133).
- [3] También la pregunta «cómo» es el aspecto central en de la Torre (1993b, 122-128). Alrededor de *cómo* actuar, se sitúan las demás cuestiones: *para qué*, *qué*, *quién*, *dónde*, *con qué*.
- [4] La aplicación de teorías del aprendizaje para fundamentar una metodología útil y eficaz era algo propio incluso de los didactas más progresistas. Recuérdese como Celestin Freinet basaba todo su método natural en una teoría propia del aprendizaje, la teoría del *tanteo experimental*. Tenía una concepción personal de cómo aprendían los alumnos, lo que le servía para idear estrategias globales y aplicarlas de manera coherente.
- [5] No sería tampoco justo decir que se haya producido un total abandono del tema metodológico. La preocupación etnográfica por el acontecer diario y la vida del aula, así como el interés de algún sector crítico por las tareas académicas demuestra que, de alguna manera, la metodología ha estado siempre presente, aún sin representar un enfoque normativo. De todas formas, el hecho comprobable es la disminución muy notable del espacio dedicado a tratar cuestiones metodológicas o estrategias en los manuales de Didáctica o de currículum más recientes. Algo explicable también quizás por la especialización de estas obras dedicadas principalmente a los segundos ciclos de Pedagogía o de Psicopedagogía y no tanto a los primeros ciclos, en los que la Didáctica General debería incluir necesariamente el aspecto estratégico como fundamental.

[6] A las antiguas y famosas «3R» (leer, escribir y contar, que en inglés serían *to read, to write, to recount*) como objetivo básico de la escuela, las necesidades del mundo actual han añadido: las habilidades sociales y comunicativas, hablar otros idiomas, alfabetización tecnológica e informática y la capacidad de seguir aprendiendo. Sin todo ello, un nuevo analfabetismo dejará marginados de la cultura y del acceso a los bienes materiales a toda una gran parte de la humanidad.

Mayor Zaragoza viene insistiendo en que cada vez son más numerosos los excluidos de la sociedad. En el futuro, no serán excluidos sólo por cuestiones económicas, sino también por falta de cultura. Mientras un tercio vivirá mejor con los avances actuales (información, cultura, trabajo), otro tercio malvivirá con trabajos temporales, subvenciones de la administración, poseyendo una cultura media o básica. El tercio restante no tiene ni siquiera ahora mismo cubiertas sus necesidades más básicas. Por falta de cultura o por falta de actualización, en un futuro muy próximo las personas pueden quedar totalmente marginadas por el sistema incluso en países avanzados. Los requerimientos culturales, los nuevos contenidos que hay que dominar no son ajenos al problema.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, J. M. (1987) *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas* (Barcelona, Alameda).
- ANGULO, J. F. y BLANCO, N. (eds.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum* (Málaga, Aljibe).
- ASCHERSLEBEN, K. (1974) *Introducción a la metodología pedagógica* (México, Roca).
- BOLÍVAR, A. (1995) *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular* (Granada, FORCE-Universidad de Granada).
- BOLÍVAR, A. (1998) Tiempo y contexto en el discurso curricular en España. *Profesorado*, 2: 2, pp. 79-38.
- BRUNER, J. (1963) *El proceso de la educación* (México, Uteha).
- CEBRIÁN, M. (1992) *La didáctica, el currículum, los medios y los recursos didácticos* (Málaga, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga).
- COLL, C. (1986) *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori* (Barcelona, Departament d'Ensenyament).
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro* (Madrid, Santillana-UNESCO).
- DÍAZ BARRIGA, A. (1998) *Didáctica y currículum* (México, Paidós; 1.ª ed. México, Nuevo mar, 1984).
- DOYLE, W. (1992) Curriculum and Pedagogy, en JACKSON, Ph. W. ed. *Handbook on research of curriculum* (Nueva York, MacMillan), pp. 486-516.
- ENGLESEN, B. U. (1990) Didactics: swedish and norwegian understandings compared by a norwegian. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34:4, pp. 285-299.
- ESCRIBANO, A. (1998) *Aprender a enseñar. Fundamentos de Didáctica General* (Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha).
- ESCUDERO, J. M. (1998a) La genealogía como consejera: ¿podríamos aprender algunas cosas de la reciente historia del currículum en España? *Profesorado*, 2:2, pp. 31-50.
- ESCUDERO, J. M.; BOLÍVAR, A.; GONZÁLEZ, M. T. y MORENO, J. M. (1997) *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria* (Barcelona, ICE-Horsori).
- ESTEBARANZ, A. (1994) *Didáctica e innovación curricular* (Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla).
- EUROPEAN COMMISSION (2000) *European report on quality of school education. Sixteen quality indicators* (Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities).
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994) *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable* (Madrid, Siglo XXI).
- FRANK, H. (1967) *Pédagogie et Cibernétique* (París, Gauthier).
- GERVILLA, A. (1988) *El currículum: Fundamentación teórica y modelos didácticos* (Málaga, Innovare).
- GUNDEM, B. B. (1992a) *The place of didactics in curriculum in Scandinavia* (San Francisco, AERA).
- GUNDEM, B. B. (1992b) Notes on the development of nordic didactics. *Journal of Curriculum Studies*, 24:1, pp. 61-70.
- HAMILTON, D. (1991) Orígenes de los términos educativos «clase» y «currículum». *Revista de Educación*, 295, pp. 187-205.
- HUGHES, Ph. (1994) *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXIe siècle* (París, OCDE).

- KEMMIS, S. (1988) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción* (Madrid, Morata).
- KLAFKI, W. (1974) Curriculum-Didaktik, en WULF, C. *Wörterbuch der Erziehung* (Munich, Piper), pp. 117-128.
- KLAFKI, W. (1986) Los fundamentos de una didáctica crítico-construccionista, *Revista de Educación*, 280, pp. 37-79.
- MALLART, J. (2000) Desarrollo curricular, organizativo y profesional: una concepción del currículum desde la colaboración del profesorado, en PÉREZ CERRA, M. *Desarrollo curricular* (Barcelona, Oikos Tau) (en prensa).
- MARTÍN MOLERO, F. (1991) *La didáctica ante el tercer milenio* (Madrid, Síntesis).
- MARTÍN MOLERO, F. (1993) *El método: su teoría y su práctica* (Madrid, Dykinson).
- MEDINA, A. y SEVILLANO, M. L. (1990) *Didáctica. Adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación* (Madrid, UNED, 2 vols.).
- MENA, B. (1997) *Didáctica y currículum escolar* (Salamanca, Anthena, 2.ª ed., 1998).
- MIALRET, G. (1976) *Les sciences de l'éducation* (París, Presses Universitaires de France).
- MORENO OLMEDILLA, J. M. (1998) La genealogía como consejera: ¿podríamos aprender algunas cosas de la reciente historia del currículum en España? *Profesorado*, 2:2, pp. 31-50.
- MORENO OLMEDILLA, J. M. (1998a) Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. *Profesorado*, 2:2, pp. 11-30.
- MORENO OLMEDILLA, J. M. (1998b) Las relaciones entre currículum y área Didáctica como asunto de familia? *Profesorado*, 2:2, pp. 99-104.
- NAVARRA, R.; GRANADO, C.; LÓPEZ, A. y BARROSO, P. (1998) Innovaciones en los contenidos de Didáctica General: de los textos clásicos a los actuales. *Bordón*, 50:3, pp. 277-285.
- NÉRICI, I. G. (1973) *Hacia una Didáctica General dinámica* (Buenos Aires, Kapelusz).
- OLIVA GIL, J. (1996) *Crítica de la razón didáctica. Materiales para el diseño y desarrollo del currículum* (Madrid, Playor).
- PLA, M. (1993) *Curriculum y educación. Campo semántico de la Didáctica* (Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona).
- RASSEKH, S. y VAIDEANU, G. (1987) *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici a l'an 2000* (París, UNESCO).
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1980) *Didáctica General. I. Objetivos y evaluación* (Madrid, Cincel-Kapelusz).
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1993) Estrategias de enseñanza y aprendizaje, en SEVILLANO, M. L. y MARTÍN, F. *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado* (Madrid, UNED), pp. 67-105.
- ROSALES, C. (1988) *Didáctica. Núcleos fundamentales* (Madrid, Narcea).
- RUIZ, J. M. (1996) *Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular* (Madrid, Universitat).
- SÁENZ BARRIO, O. (dir.) (1992) *Didáctica general. Un enfoque curricular* (Alcoy, Marfil).
- SARRAMONA, J. (dir.) (1999) *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori* (Barcelona, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu - FREREF Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Éducation et en Formation).
- SERNA, M. (1992) *La didáctica, el currículum, los medios y los recursos didácticos* (Málaga, Universidad de Málaga).
- SEVILLANO, M. L. y MARTÍN MOLERO, F. (eds.) (1993) *Estrategias de enseñanza* (Madrid, UNED).
- SKILBECK, M. (1994) Le tronc comun, en HUGHES, Ph. *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXIe siècle* (París, OCDE), pp. 110-116.
- TEJADA, J. (2000) *Didáctica-curriculum: diseño, desarrollo y evaluación curricular* (Barcelona, Oikos-Tau) (en prensa).
- TORRE, S. de la (1993a) *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. (Madrid, Dykinson).
- TORRE, S. de la (1993b) Métodos de enseñanza y estilos cognitivos, en SEVILLANO, M. L. y MARTÍN MOLERO, F. *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado* (Madrid, UNED), pp. 107-156.
- TORRE, S. de la, y BARRIOS, O. (coords.) (2000) *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (Barcelona, Octaedro).

ULJENS, M. (1997) *School Didactics and learning. A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory* (Hove, Psychological Press).

WALLIN, E. (1988) Notes of Didactics as a field of research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 32:1, pp. 1-8.

ZABALZA, M. Á. (1987) *Diseño y desarrollo curricular* (Madrid, Narcea).

ZABALZA, M. Á. (1998) De la genealogía a la biografía: ¿Qué ha pasado con la Didáctica en estos últimos 25 años? *Profesorado*, 2:2, pp. 51-72.

suggestions about the most important contents for teaching in the XXIst century based on Spanish and international researchs (UNESCO, OCDE, European Community). As a conclusion, we would like to emphasize the idea of how Curriculum and Didactics must take care about the educational contents and also the learning strategies.

KEY WORDS: Didactics, curriculum, teaching, learning, learning strategies, contents of education.

Summary:

Didactics, from curriculum to learning strategies

The main issue we have analyzed in this paper is about the actual content of Didactics and its relationship with the concept of Curriculum, more related to the Anglo-Saxon tradition. We have shown how important both Didactics and Curriculum are in the teaching and learning process.

First we have presented the Nordic approach with the participation of several English and American authors. Later on we have analyzed more than 25 studies of General Didactics published in Spanish from 1985 to 1998. This section is focused on the descriptors of Didactics, Curriculum, Methods and Strategies. From our analysis we have concluded how even all of them take care about Curriculum only a few part gives importance to methodology and learning strategies.

In the last part we have included some

Estrategias didácticas activas y reformas educativas: revisión de un problema

por José Luis RODRÍGUEZ DIÉGUEZ
Universidad de Salamanca

Contextualización

Las reformas educativas mantienen algunas líneas que pueden entenderse como relativamente constantes. Llama la atención que se denomine «reforma» a la persecución de un cambio en los modos de actuación en el profesor que aparece enmascarado tras un término que aparece continuamente: el activismo.

Iniciaremos el trabajo revisando los componentes de la Escuela Nueva como entorno en el que surge y se desarrolla el activismo, para pasar después a examinar la pretendida presencia de las estrategias de base activa en las reformas de la educación obligatoria española a lo largo del siglo XX.

1. Escuela Nueva y activismo

El movimiento, inicialmente difuso y borroso, de la «escuela nueva» va tomando cuerpo progresivamente en los últimos años del siglo XIX. La información sobre sus características y su sentido suele aparecer en un tipo de documentos de característi-

cas bien señaladas. La contraposición, la réplica entre escuela tradicional y escuela nueva —del trabajo, progresiva o funcional— se recoge en documentos cuyo sentido fundamental es el de servir de soporte informativo a las pretensiones del nuevo modelo.

Un tipo peculiar de cuadro comparativo se utiliza como vía de presentación de los supuestos ideológicos que subyacen a la visión convencional frente a la perspectiva innovadora de la enseñanza —pensamiento filosófico y pensamiento científico lo denomina Mirick (1931, 22) en un cuadro tardío en el que compara esos dos contextos (Cuadro 1).