

Analysis of content and underlying theories in Spanish reference texts on General Didactics

Análisis de contenido y teorías subyacentes en los textos españoles de referencia sobre Didáctica General

Cristina MORAL SANTAELLA, PhD. Associate Professor. Universidad de Granada (cmoral@ugr.es).

Agustín DE LA HERRÁN GASCÓN, PhD. Associate Professor. Universidad Autónoma de Madrid (agustin.delaherran@uam.es).

Abstract:

The results of the 2019 Pisa Reports confirm that the Spanish education system continues to stagnate after compulsory education has been completed. This situation calls for self-criticism on the part of all actors involved. One of the groups concerned are the university professors and lecturers who provide training for prospective teachers. Among them are those who teach General Didactics. They provide basic and multi-purpose training on teaching methods for prospective teachers. For this purpose, they usually consider traditional and recent textbooks and other reference texts on teaching theory and practice, which

help to define the discipline. The aim of the study is to find out whether these works train and equip prospective teachers with teaching competences and to verify their educational and professional potential with regard to the teaching theory they convey. In order to fulfil this aim, a descriptive documentary study of 35 reference works on General Didactics was carried out, including both textbooks and texts used as sources of didactic knowledge. The content of the structure and composition of these texts was analysed. The results show a tendency to prioritise theoretical aspects over competences and to order chapters based on a technical and administrative

Revision accepted: 2021-05-10.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 280 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Moral Santaella, C., & De la Herrán Gascón, A. (2021). Análisis de contenido y teorías subyacentes en los textos españoles de referencia sobre Didáctica General | *Analysis of content and underlying theories in Spanish reference texts on General Didactics*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (280), 437-455. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-01>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

tradition, rather than a conceptual and semantic approach focused on designing a meaningful learning experience. As an applied summary, recommendations are provided for the development of textbooks on General Didactics, aimed at initial teacher training, from a more competence-based and less academic approach.

Keywords: General Didactics, reference work, teacher training, competence, teaching profession.

Resumen:

Los resultados de los Informes Pisa 2019 confirman que el sistema educativo español sigue estancado al finalizar la enseñanza obligatoria. Esta situación requiere una autocrítica de todos los agentes implicados. Uno de los colectivos concernidos son los profesores universitarios que preparan a los que serán futuros docentes. Entre ellos, se encuentran los que enseñan Didáctica General, que facilitan una formación didáctica básica y polivalente a los futuros docentes. Para ello, suelen tener en cuenta manuales clásicos y recientes y otros textos de referencia sobre teoría y práctica de la enseñanza, que contribuyen

a definir la disciplina. El objetivo del estudio es conocer si estas obras preparan a los futuros profesores en competencias docentes y verificar su potencial didáctico y profesionalizador de la teoría de la enseñanza que transmiten. Para dar respuesta a este objetivo, se optó por un estudio documental de carácter descriptivo, de 35 obras de referencia de Didáctica General, entre las que se incluyeron tanto manuales como textos utilizados como fuentes de conocimiento didáctico. Sobre esos textos se ha realizado un análisis de contenido de su estructura y composición. Los resultados muestran una tendencia a valorar los aspectos teóricos sobre los competenciales y a ordenar sus capítulos desde una tradición técnico-administrativa, en vez de hacerlo desde una aproximación conceptual y semántica enfocada al diseño de una experiencia de aprendizaje significativa. Como síntesis aplicada, se aportan recomendaciones para elaborar manuales de Didáctica General, orientados a la formación inicial del profesorado, desde un enfoque más competencial y menos academicista.

Descriptor: Didáctica General, obra de referencia, formación de profesores, competencia, profesión docente.

1. Introduction

Self-criticism is necessary in education and research. It can provide a basis for rectifications and improve processes and results. When it comes to those who train prospective teachers, such action is imperative, even

if not done very often. This paper is, thus, in relation to this training area.

If teacher training and quality education are related (State School Council, 2015), the poor results of the 2020 PISA reports, the stagnant mediocrity of

the Spanish education system and those who train prospective teachers could be too. University professors and lecturers who are entrusted with the training of prospective teachers should reflect as observers and actors concerned. In a text on pedagogical self-criticism, Bolívar and Pérez (2019) addressed “education policies on teachers”, considering credits, regulations, legislative reforms, procedures, selection, professional competences, ethics, etc. In a field as complex as education and teaching, the current initial teacher training model in Spain should also be analysed.

The syllabi are structured around theoretical subjects, where the basic knowledge of the profession is acquired, and one or more periods of teacher placement, where part of this knowledge is observed and confirmed. The assumption is that in this way — in one year, secondary school teachers — will acquire the necessary skills and competences to bring good teaching practice alive. Recent studies question this model, pointing to the need for change regarding training. The objection is that there is little connection between the theory taught in the faculty and the actual practice of teaching. The professional potential of these syllabi in terms of teaching competences is questioned, since many prospective teachers feel that the regular subjects do not offer them, despite what is promised in their teaching guides. Furthermore, they believe that teaching competences are learned during the Practicum, even though a gap is detected between the Practicum and the other subjects, along

with a weakness in the training instruments that connect them. This means that they are lacking in pedagogical consistency which could be improved, if we are concerned with developing competences (Egido & López, 2016; Gairín et al., 2019).

Some variables could be identified as possible causes of this problem. There is one radical or causal variable that stands out: the type of knowledge used by trainers to prepare prospective teachers. Shulman (2005) pointed out that one type of basic teacher knowledge is the so-called “general pedagogical knowledge”. This field would fit in with the corpus of General or Multipurpose Didactics. It refers to the theory and practice of teaching for training, providing, among other things, competences for the design and development of meaningful and educational learning experiences.

The reference works on General Didactics gather and summarise this knowledge for teacher training. However, are they professionally oriented and aimed at providing training in basic/key teaching competences and practices that are currently in demand, or are they approached from an academic point of view out of touch with practice? And one other essential issue: What teaching theory are they based upon? The answers to these questions form the basis for these inquiries, complementary to the work of Heredia (2015), although this researcher studies the internal organisation of textbooks comparable to the field of General Didactics from a historical and epistemological

perspective, and, in our case, they are analysed by questioning both the teaching theory that is used as a model and the academic or professional approach that underpins them.

2. Foundations for a theory of teaching

Teachers, like other professionals, need basic knowledge that can be applied. General Didactics should, on the one hand, provide the essential knowledge and competences to carry out educational teaching and, on the other hand, allow them to build, from their experience, a professional rationale and their own well-founded body of knowledge (*episteme*) in order to design and develop a curriculum.

Curriculum design, centred on planning educational experiences, requires careful thought on the curriculum components and their relationship to learning and training. Thought regarding such is not easy, given that, in an educational and relevant sense, at least the elements defined by Tyler (1949) — objectives, activity and control-evaluation —, the “commonplaces” of Schwab (1970) — teacher, learners, subject matter and social matrix — and the key competences are to be related as the backbone of education (Council of the European Union, 2018). Thus, innovative designs are possible, combining or prioritising some elements over others, to achieve meaningful, deep and relevant learning for students (Darling-Hammond & Oakes, 2019).

In order to be able to plan, it is necessary to understand the meaning of “learning”, both as a concept associated with prior thought given to the nature and form of human knowledge, and on its creation and cognitive organisation. Neuroscience and cognitive psychology provide a basis for training, from a General Didactics approach, regarding human knowledge originating from an information processing system, not mechanical or objective, but subjective and reconstructive and based on the experience of each individual (Sousa, 2017; Weinstein & Sumeracki, 2019). Knowledge originates in the learning experience itself, in a process of transforming experience by means of a cycle of action/thought-experience/abstraction and becoming organised in the mind through schemas and conceptual structures that establish meaningful conceptual relationships. This conceptual knowledge enables what has been learned to be retained, recalled and transferred to problem solving. Retention and recall-identification of information is considered an essential step for the transfer of learning; the downside is when they become the ultimate goals of teaching, rather than a means for transferring what is learned to functional situations and contexts.

The search for meaningful and applicable learning, as opposed to retentive learning, has not prevailed in the history of teaching. In many contexts, Freire’s observation, which saw school learning as a routine process of storing information, in which domestication and memorisation without meaning prevailed, is

still valid. Priority is still given to representational learning, or the acquisition of labels, in order to replicate what is conveyed by the teacher, rather than to the acquisition of concepts that generate structures and conceptual frameworks for transfer, thus enabling the student to reason and get by independently.

This traditionalism led to the emergence of the experimentalist approaches fostered by Dewey (1902), which considered experimentation, activity and discovery to be the basis of formative learning. This approach gave rise to methodologies in which manipulation and activity predominated as ways of discovering and learning concepts. Nevertheless, it has been demonstrated that the student's experience alone does not guarantee the discovery of concepts and meaningful learning. Appropriate circumstances and consistent teaching are required. For Novak (2010), the theory of teaching by means of action and experimentation has overlooked the learning process and the structure on which it is based. For Walter and Soltis (2004), this is the cause of the clash between progressive and traditional curriculum theorists.

Progressive theorists are opposed to the practice of non-meaningful memorisation, and produce a wide variety of proposals. For example, alternative curricula built around the interest and needs of the student, activity, experience, task completion, manual work, etc. Some expect students to produce their own curriculum based on their own interests (Walter & Soltis, 2004). In this clash, the content to

be taught has been discredited to the point of disappearing as an essential element in learning designs.

In the Spanish Didactics of the 1960s, content had a certain prominence: it was considered the key element of the learning process, since the conceptual structure was important. This approach was threatened by the movement in which content was relegated due to prioritising the task or activity. In fact, it became detached from the knowledge base that defined the teaching professional, disappearing from training programmes and reference works on General Didactics, becoming diluted in objectives and evaluation. Even when the question "why teach?" was asked, the answer was given in terms of educational objectives, not content (Rodríguez-Diéguez, 1980).

Today, what is important are skills, activity and learning experience. The competences proposed by the European Commission (2004) made quite an entrance in Spain (Bolívar, 2010) and were quickly integrated. In the competence-based teaching model, the subjects contribute to their development, they are conditioned by them, and the relevance, acquisition and use of knowledge are seen as traditional.

Faced with this dual discussion, what is the purpose of education? Broadly-speaking, to make citizens happy, put an end to injustice, inequality, contribute to social development, etc. More specifically, the development of the individual through learning (Walter & Soltis, 2004),

so that every student can think, feel and act autonomously and creatively (Novak, 2010). It is, therefore, a matter of going beyond rote learning, without falling victim to the inconsistencies of learning based on competence and experience. For planning purposes, the components of teaching (students, teacher, content, climate, objectives, activity, evaluation and competence) must be combined to achieve student education in thinking, feeling and acting (Novak, 2010), drawing on the findings of neuroscience and cognitive psychology (Sousa, 2017; Weinstein & Sumeracki, 2019).

The order and organisation of the teaching components may or may not be conducive to an educational approach to learning. One way could be as follows: first, every teacher must start by considering the student and the need to foster personalised learning and education that connects and matches their emotions, interests, motivations, styles, contexts, experiences, etc. Then, what the teaching or educational content deals with (disciplinary knowledge), reflecting on its selection and organisation, regarding the key questions that make it accessible and its transferability and usability (McTighe & Willis, 2019). Thirdly, we may ask about the meaning of their learning, specifying the objectives of the action, according to the content selected and the conceptual structure identified. For this purpose, solvent taxonomies of learning objectives may be used, such as that by Anderson and Krathwohl (2001), recently assessed by Sousa from the perspective of neuroscience (2017). It progresses

from recall objectives to evaluation, design and creation objectives. Fourthly, the monitoring process for the design of objectives must be specified in order to assess progression in learning, providing the necessary feedback and formative evaluation required for personalised learning (Hattie & Clarke, 2019). Fifthly, once the outline of the design has taken shape, we can then identify the system of relationships created in class and the teaching methodology for the action and recreation of students' thinking, feeling and acting (Ritchart & Church, 2020), which will be enriched by the diversity of key competences developed from the methodological proposals, tasks and classroom activities (Bolívar, 2010).

The above structure is flexible, variable and open to innovation. However, including content as the basis of the teaching planning process optimises the coordination between General and Specific Didactics. It involves transcending the exacerbated "pedagogism" of the 1980s, which was more interested in assessing how teaching was carried out than what was actually taught, to whom and when it was taught, and which was widely rejected by secondary school teachers (Bolívar, 2005). From the perspective of active and consistent teaching, it involves making sense of the student's formative learning experience, placing what the teaching and learning addresses at the centre of formative attention.

In short, current recommendations and imperatives for teacher training em-

phasise a competence-based teaching model. The knowledge regarding General Didactics that is transferred to prospective teachers should fit in with such competences. Otherwise, the knowledge transferred as a basis for action will be useless and unlikely to be put into practice or professionally oriented. In light of this doubt, the general aim of this study is to find out whether the reference works for General Didactics equip prospective teachers with teaching competences and to verify to what extent they can, in this sense, be considered to have professional potential. The specific objectives are threefold: (1) To verify the teaching theory that underpins them, checking the content they address; (2) To ascertain the structure organising the content of the texts studied; and, (3) to deduce whether the content transferred in these works maintains an internal and coordinated order.

3. Methodology

In order to meet the objectives, the study is based on documentary research, which explores the foundations of the reference texts on General Didactics, providing answers to the typical questions in descriptive research: “what, how and who of the phenomenon being studied” (Hall, 2020, p. 35). Thirty-five texts were selected according to three criteria and reviewed. Such criteria are: published from the 1980s onwards, when General Didactics began to be considered as scientific knowledge associated with curriculum studies (Bolívar, 2008); were or still are a reference in the production of Teaching Guides for the subject of

General Didactics in numerous Spanish universities, or cover the specific content of General Didactics.

They will be described using the following categories of analysis:

- Type of authorship: individual or collaborative.
- Subject matter dealt with:
 - a) Didactic epistemology/curriculum: Didactics as a scientific discipline, conceptualisation of Didactics/curriculum, curriculum theories, types, models, curriculum paradigms, curriculum theory-practice and curriculum reform, curriculum and school, research approaches in didactics.
 - b) Curriculum design: Types of learning design, curriculum components, curriculum realisation.
 - c) Teachers: Professional capital, roles, responsibilities, authenticity, identity, autonomy.
 - d) Learners: Personalisation, motivation, learning styles, intelligences, autonomy, identity, metacognition, context.
 - e) Content: Selection, organisation, sequencing, disciplinary and global approaches
 - f) Objectives: Types and levels of generalisation, taxonomies of learning objectives, design of objectives.

- g) Competences: Types of competences, function of competences, organisation of learning design around competences.
 - h) Mix of curriculum Elements—chapter where curriculum components, objectives, content, competences, methodology, resources and evaluation are combined.
 - i) Teaching methodology: How to teach, types of methodologies (direct, collaborative, inquiry-based, etc.), teaching-learning models.
 - j) Teaching resources: Types of resources with and without ICT, usefulness and application of teaching aids, didactics and media.
 - k) Pedagogical evaluation: Types of evaluation, procedures, instruments, evaluation of teaching, evaluation of learning, evaluation of the teaching-learning context, implications of evaluation.
 - l) Techniques: Techniques and strategies to facilitate learning.
 - m) Classroom climate: Classroom climate management, interaction, communication, teacher authority, conflict resolution, relationship system, management and organisation of the learning context.
 - n) Teacher development and educational innovation: School improvement and change processes, teacher professional development.
 - o) Design examples: Case studies and examples of learning designs.
- Number of chapters relating to each subject matter.
 - Order of chapters.

The analysis does not go into detail regarding the content of each work, as the information given is considered sufficient to fulfil the objectives. Some were not designed as textbooks, but became reference texts generally used as sources of basic and applied pedagogical knowledge. This is the case of Gimeno (1981), Gimeno & Pérez Gómez (1992), Escudero (1999) and Bolívar (2008). Although some are broader and others more specific, they have provided the basis for pedagogical knowledge. Therefore, they can be considered reference works for teaching General Didactics to prospective teachers. Regardless of their greater or lesser use, they have shaped Didactics and continue to set the trend in Spain. A total of 35 texts and 435 chapters were analysed.

The bibliographical data of the texts studied are not included in the List of References, as they are considered to be data pertaining to the study. They can be found in Table 1:

TABLE 1. Reference texts on General Didactics reviewed.

No.	Year	Authors/ Coordinators	Title	Place of publica- tion/Publisher
1	1980	Rodríguez-Diéguez, J. L.	<i>Didáctica General [General Didactics]</i>	Madrid: Cincel
2	1981	Gimeno, J.	<i>Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo [Teaching theory and curriculum development]</i>	Madrid: Anaya
3	1983	Blázquez, F. & Sáenz, Ó.	<i>Didáctica General [General Didactics]</i>	Madrid: Anaya
4	1987 1995	Zabalza, M. Á.	<i>Diseño y desarrollo curricular [Curriculum design and development]</i>	Madrid: Narcea
5	1988	Gimeno, J.	<i>El currículo: una reflexión sobre la práctica [The curriculum: A reflection on practice]</i>	Madrid: Morata
6	1989	Gimeno, J. & Pérez Gómez, Á.	<i>La enseñanza. Su teoría y su práctica [Teaching. Its theory and practice]</i>	Madrid: Akal
7	1992	Gimeno, J. & Pérez Gómez, Á.	<i>Comprender y transformar la enseñanza [Understanding and transforming teaching]</i>	Madrid: Morata
8	1993	Torre, S. de la	<i>Didáctica y currículo [Didactics and curriculum]</i>	Madrid: Dykinson
9	1994	Angulo, J. F. & Blanco, N.	<i>Teoría y desarrollo del currículo [Curriculum theory and development]</i>	Málaga: Aljibe
10	1994	Sáenz, Ó.	<i>Didáctica General. Un enfoque curricular [General Didactics. A curricular approach]</i>	Alcoy: Marfil
11	1997	Díaz-Barriga, Á.	<i>Didáctica y currículum [Didactics and curriculum]</i>	Barcelona: Paidós
12	1997	Rodríguez-Rojo, M.	<i>Hacia una Didáctica crítica [Towards critical Didactics]</i>	Madrid: La Muralla
13	1998	Escribano, A.	<i>Aprender a enseñar. Fundamentos de Didáctica General [Learning to teach. Foundations of General Didactics]</i>	Cuenca: UCLM
14	1999	Escudero, J. M.	<i>Diseño, desarrollo e innovación del currículo [Curriculum design, development and innovation]</i>	Madrid: Síntesis
15	1999	Martín-Molero, F.	<i>La Didáctica en el tercer milenio [Didactics in the third millennium]</i>	Madrid: Síntesis
16	2000	Marhuenda, F.	<i>Didáctica General [General Didactics]</i>	Madrid: De la Torre
17	2004	Rodríguez-Rojo, M.	<i>Didáctica General: qué y cómo enseñar en la sociedad del conocimiento [General Didactics. What and how to teach in the knowledge society]</i>	Madrid: Biblioteca Nueva
18	2004	Sevillano, M. L.	<i>La Didáctica del siglo XXI [Didactics in the 21st century]</i>	Madrid: McGraw-Hill
19	2004	Heredia-Manrique, A.	<i>Curso de Didáctica General [Course on General Didactics]</i>	Zaragoza: Prensa Universitaria
20	2005	Tejada, J.	<i>Didáctica-Currículum: diseño, desarrollo y evaluación curricular [Didactics-Curriculum: Curriculum design, development and evaluation]</i>	Barcelona: Davinci
21	2008	de la Herrán, A. & Paredes, J.	<i>Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria [General Didactics. Teaching practice in early years, primary and secondary education]</i>	Madrid: McGraw-Hill

22	2008	Bolívar, A.	<i>Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad [Didactics and curriculum: From modernity to postmodernity]</i>	Málaga: Aljibe
23	2008	Sánchez-Huete, J. C.	<i>Compendio de Didáctica General [A compendium of General Didactics]</i>	Madrid: CCS
24	2009	Medina, A. & Mata, F. S.	<i>Didáctica General [General Didactics]</i>	Madrid: Printice-Hall
25	2010	Moral, C.	<i>Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza [Didactics. Theory and practice of teaching]</i>	Madrid: Pirámide
26	2010	Bolívar, A.	<i>Competencias básicas y currículo [Key competences and curriculum]</i>	Madrid: Síntesis
27	2011	Cantón, I. & Pino, M.	<i>Diseño y desarrollo del currículum [Curriculum design and development]</i>	Madrid: Alianza
28	2011	Navarro, R.	<i>Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente [Didactics and curriculum for teacher professional development]</i>	Madrid: Dykinson
29	2011	Lorenzo Delgado, M.	<i>Didáctica para educación infantil, primaria y secundaria [Didactics for early years, primary and secondary education]</i>	Madrid: Universitat
30	2014	Gómez, I. & García, F. J.	<i>Manual de Didáctica [Manual on Didactics]</i>	Madrid: Pirámide
31	2015	Domingo, J. & Pérez, M.	<i>Aprendiendo a enseñar. Manual práctico en Didáctica [Learning to teach. A practical manual on Didactics]</i>	Madrid: Pirámide
32	2015	Medina, A. & Domínguez, M. C.	<i>Didáctica. Formación inicial para profesionales de la educación [Didactics. Initial training for education professionals]</i>	Madrid: UNED
33	2019	Moral, C.	<i>Competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje en la formación del profesorado [Competences for the design and development of learning experiences in teacher training]</i>	Madrid: Síntesis
34	2019	Paredes, J. Esteban, R. M. & Rodrigo, M. P.	<i>Didáctica inclusiva y transformadora [Inclusive and transformative didactics]</i>	Madrid: Síntesis
35	2020	Medina, A. Herrán, A. de la & Domínguez, M. C.	<i>Hacia una Didáctica humanista [Towards humanist Didactics]</i>	Madrid: UNED–Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)

Source: Own elaboration.

4. Results and discussion

The results are collated in Tables 2 and 3, which show the type of authorship and the average and percentage of occurrence

of the categories analysed. Graph 1 visually summarises the results obtained in relation to the number of chapters on each subject matter and their positioning in the texts.

TABLE 2. Type of authorship.

Authorship	Frequency	Percentage
Individual	18	51.4%
Collaborative	17	48.6%

Source: Own elaboration.

In relation to the first category considered, and to answer the first research question, the analysis shows that 17 texts (48.6%) are collaborative works and 18 (51.4%) are produced individually. Those that are collaborative include a greater diversity of approaches, vocabulary, concepts and points of view, but at the same time they can be contradictory and hinder conceptual learning. Some of them present an accumulation of

chapters with no common thread or sense applied. Those coordinated by Cantón and Pino (2011), Gómez and García (2014) and Domingo and Pérez (2015) are among the few that include examples of learning designs. In the works of Gómez and García (2014) and Moral (2019), the chapters on theory are closely related to the final examples of learning designs. In some, both collaborative and individual, technical errors were detected.

TABLE 3. Average and percentage of indicators analysed.

Category of analysis	Mean	Percentage
No. of chapters per book	12.8	
Epistemology	3.2	25.7%
Design	1.4	11.3%
Teachers	0.4	3.4%
Learners	0.1	0.9%
Content	0.3	2.7%
Objectives	0.4	3%
Competences	0.2	1.4%
Mix	0.4	3.4%
Methods	1.4	11.3%
Techniques	0.8	6.4%
Teaching resources	0.8	6.4%
Evaluation	1.3	10.6%
Innovation-teaching development	0.9	7.3%
Social climate of the classroom	0.2	1.4%
Examples/experiences	0.5	4.8%

Source: Own elaboration.

The subject matter with the largest number of chapters is the epistemology of Didactics (25.7%), with an average of 3/4 chapters per book. This is then followed by chapters on curriculum design (11.3%) with an average of 2 chapters per book. Evaluation is also an element of interest with a frequency of occurrence of 10.6%, and an average of 1 to 2 chapters per text. Competences appear by in-

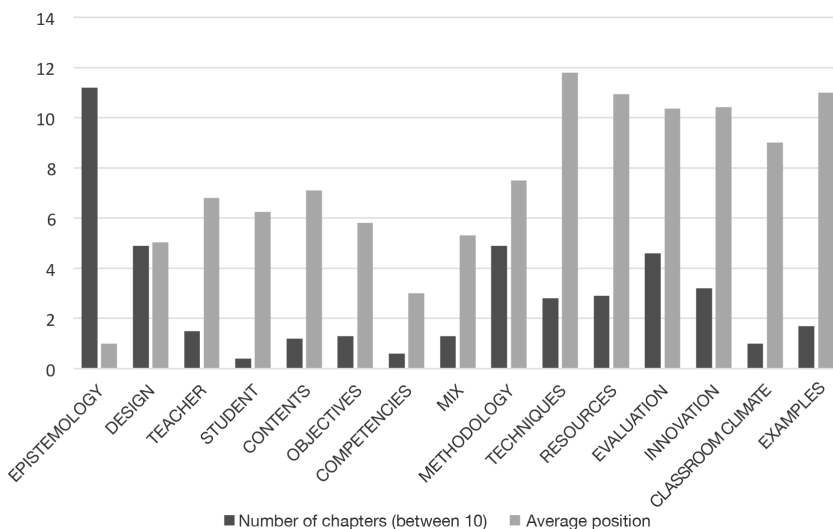
terrelating the curriculum elements from the textbook by Herrán and Paredes (2008), with the analytical approach of the curriculum components and the summaries of teaching-learning components disappearing. The chapters on the teacher are of little importance (3.4%). And there are even fewer devoted to learners (0.9%). The compendium by Sánchez Huete (2008) focuses on attitudes and motivation.



Those regarding teaching methodology account for 11.3%. The “didactics of creativity” is an innovative topic, comparable to teaching methodology, which appears in two chapters (De la Herrán & Paredes, 2008; Sánchez Huete, 2008). Teaching techniques and strategies begin to appear frequently after the textbook by Lorenzo-Delgado (2011). They are grouped around either teaching methodologies and principles (Lorenzo Delgado, 2011; Navarro, 2011; Gómez & García, 2014; Domingo & Pérez Ferra, 2015), or around learning processes (Moral, 2010, 2019), with a frequency of occurrence of 6.4%. This score is higher due to the textbook by Paredes, Esteban & Rodrigo (2019), which includes 23 chapters on teaching competences, to work on different aspects of professional interest typical of a teacher’s day-to-day — such as emotions, motivation, exams, workshops, etc. —, with a methodological approach. Otherwise, 86% of the works analysed do not include a specific chapter on practical skills or techniques.

Teaching resources, which can also be comparable to teaching methodology, continue to be very important (6.4%). The teacher-student relationship and the classroom climate are other elements that receive little attention, with a frequency of occurrence of only 1.4%. Objectives and content show a similar frequency of occurrence (3% and 2.7%), similar to those who mix curriculum components in accordance with competences (3.4%). Teacher development (professional and personal) is linked to educational innovation. Sánchez Huete (2008) and Herrán and Paredes (2008) include “personal development of the teacher” alongside professional development. Innovation is important in all texts, with a frequency of occurrence of 7.3% and an average of one chapter per book. Examples of learning designs, sometimes presented as innovation strategies, are relatively scarce: 82% have no examples at all, but Domingo & Pérez (2015) give 10 examples/experiences, which increases the average.

GRAPH 1. Number of chapters (between 10) and average position by subject matter.



Source: Own elaboration.

In terms of the position of the chapters, 88% of the chapters begin with background on General Didactics. The second position is usually occupied by the curriculum design, the teacher or the student. Few start with the teacher or the student. In almost all of them, the content is dealt with after the objectives. In the “mixed” chapters on curriculum elements, where curriculum elements are systematised around competences, content comes after objectives and competences. The order of the chapters on curriculum elements, as well as within the “mixed” chapters, follows the technical-administrative tradition (Tyler, 1949): objectives, content, methodology-resources and evaluation, as Bolívar (2010) states.

In light of these results, the following question arises: What teaching theory underlies and is conveyed by these texts? Theory (from the Greek, *the re*, to see) is necessary as, without theory, there is no knowledge, no training and no established practice. However, that contained in these texts is, in general, insufficient to train students in competences. The non-competence-based theory component in said texts is very high. The chapters on epistemology, origin and foundations of Didactics and on curriculum theory are the most numerous in relation to the rest, and notably misunderstood by prospective teachers. It would seem that the priority is the justification of General Didactics and its knowledge and the reason for its existence, excessively linked to the curriculum. In addition, and not infrequently, the chapters related to the foundations of learning design go back to its theories, curriculum design models, complexities

and implications, instead of facilitating its construction, in some cases occupying up to 3 or 4 chapters per book, thus shying away from applied competence training.

Unlike other disciplines, most textbooks do not seem to aim for comprehensiveness regarding the basics and, therefore, almost all of them leave important elements unaddressed, even stating that the area does not deal with them. Others are biased from the very start due to the author’s ego and only deal with what matters most to him or her, without the slightest interest in getting into practice. It follows that many of these works, despite their nature, are not representative of the discipline, or are only representative of a part or approach of such. Most of them are not very innovative in terms of chapters on new epistemological developments, which contradicts the theories set out in the chapters on teacher development and educational innovation.

We ask ourselves today, as we did 30 years ago, if it is necessary for an early years, primary and secondary school teacher to know, with this degree of detail, epistemology, paradigms, foundations, the didactics-curriculum dialectic, curriculum theory, teaching and design model, etc. Today we question whether such content, addressed in this way, is really so crucial for competence-based exercise of the profession. Some of the content seems to develop a discourse that is not focused on the level of education for which it is intended. It would seem to be the remnants of teaching projects with an improper epistemology, which will do nothing to show the

usefulness of General Didactics. Some of the content includes contradictions, inconsistencies, errors, even educational errors.

The curriculum elements emphasised and addressed the most are evaluation and teaching methodology. Objectives and content are by far the least important issues. Competence-based teaching has led to the clustering of isolated curriculum elements around competences. It would seem that the didactic discourse of competences overshadows the analysis of the other elements. Nevertheless, texts such as those by Medina and Mata (2009), or Moral (2010, 2019), maintain the analysis of these elements, without the functional clustering. It is noteworthy that, in the mixed chapters, they are presented one by one, linearly, sequentially and with little interconnection with one another.

Regarding the order of the chapters, and within the aforementioned traditional (Tylerian) sequence, it is important to note that content always comes after objectives, and that evaluation closes the series, even in most of the mixed chapters. This reflects the continuing existence, whether express or latent, of the tradition regarding content in Spain. Few researchers in the area defend content, as it is understood that it undermines the identity of General Didactics, when this discipline is full of its own content. Traditionally, there has been a tendency to devalue content (Angulo and Blanco, 1994; Gimeno, 1981; Gimeno and Pérez Gómez, 1992). Rodríguez-Diéguez (1980) believed that the greatest merit of the taxonomies of objectives was “having succeeded in shifting the focus of interest

in teaching from content and information to skills of different kinds”, and added, “we are currently witnessing a revival of “educational formalism”, a new concern for formal skills rather than content” (p. 77).

Gimeno (1981) stated that:

Content-centred education” is the epithet of so-called “traditional” pedagogy. For us, the advantage of separating objectives from content ... is that it emphasises that content is a means to achieve something and not an end in itself ... In other words, the role of content is minimised and it is placed at the service of something. (p. 170)

Subsequently, detractors of the “Pedagogy by Objectives” approach emerged in favour of competences. Bolívar (2010) abandons planning by objectives and considers that, although the competence-based approach does not involve rejecting the importance of content, or entail a didactic planning process, it does constitute a basis for the specific development of curricula: “Competences play an integrating role, organising content in terms of what the student is expected to be able to do. As such, they reorganise the didactic elements according to what they want them to acquire” (Bolívar, 2010, p. 177).

On the contrary, Zabalza (1995) defended that priority should be given to content in learning design:

The new primary school, both Spanish and European, must be built upon a reassessment of learning content (on a

re-dimensionalisation of the importance of “knowledge”) and teaching-learning techniques. I imagine that this statement may be controversial, and that agreement on this issue is not widespread. However, it is becoming a common principle across Europe, and not among conservative education movements, as some would like in order to dismiss it, but rather in progressive positions on education. We had reached such laxity with regard to content that, for many, what mattered least was *what* was studied, as long as it was done in a creative, free and enjoyable way for the students. (p. 296)

The above comments illustrate, in contrast, the priority trend in the reference texts on General Didactics: “learning by doing” (Dewey, 1902). Competences, action and different methodologies are the main themes in the texts reviewed. There is barely any emphasis placed on the importance of content for learning design (Zabalza, 1995). Only the textbook by Moral (2019) recognises the importance of such. From his perspective, focusing on objectives, competences and activities as the most important elements is like building a house starting with the roof. Action, without the training and conceptual structure on which to base thinking, feeling and acting, makes no educational sense (Novak, 2010).

Secondary school teachers have shown opposition and resistance to the competence-based approach, arguing that it undervalues content (Bolívar, 2005). And what about primary school teachers? They do not react in the same way. Is it that a solid knowledge base for thinking is not

built at these levels? What is done at these stages? Activities, play? As González-Sanmamed and Fuentes (2011) highlight, when referring to the most deeply-rooted beliefs in the teaching culture, it is understood that: “Teaching is easy, and being trained to teach is about learning how to do things (organising games, carrying out activities)” (p. 55). Although, at the same time, it is bewildering: “given how easy it seemed to teach and how hard it is for students to learn” (González-Sanmamed, 2009. p. 71).

5. Conclusions

The complaints of prospective teachers regarding excessive teaching of theory, which does not effectively prepare them to be trained in teaching competences, seem justified given the current competence-based teaching model. This is confirmed by the fact that, in the works examined, the relative weight of epistemological content and curriculum theories is unbalanced, with a persistent tendency to place value on theoretical aspects as opposed to applied aspects. There is a prominent tendency to consider, in depth, the curriculum components of teaching methodology and evaluation over others, of at least the same importance, such as the figure of the teacher, to whom little attention is paid, or the student, who is almost entirely forgotten.

The chapters are generally ordered according to the technical-administrative tradition: epistemology and curriculum theory, objectives, content, methodology, and evaluation. This order reflects the real prioritisation of the curriculum com-

ponents, impacting on the teaching of the syllabus and, in turn, on the acquisition of competence-based learning. In this article, another flexible order open to innovation has been proposed for learning design. It places value on semantic memory and conceptual construction as the basis for meaningful learning, and the development of creative and autonomous student thinking (Novak, 2010; Sousa, 2017; Weinstein & Sumeracki, 2019). This order begins by firstly considering the student, followed by content, objectives, evaluation, methodology and competences. Placing content first does not mean going back to the traditional content model criticised by Rodríguez-Diéguez (1980) or Gimeno (1981), since content is not simply an end in itself. On the contrary, content retention should be considered a means to foster meaningful learning, as it serves as a basis for building the conceptual structure that underpins semantic memory (Sousa, 2017).

Although the limited influence of these texts on the training of university professors and lecturers in the field of General Didactics is acknowledged, they are epistemological reference works that are key and thorough for teacher training and the definition of the area. The need to find and acknowledge a common approach is important for the scientific discipline underpinning teachers' basic pedagogical knowledge (Shulman, 2005).

Knowledge regarding learning design is both technical and strategic, and requires elements to be combined harmoniously via teaching innovation. Their coordination and interdependence would

help us to understand the learning design process, both at the second level of curriculum realisation and in the syllabus or class programmes and in the teaching units and other methodological proposals.

For the above reasons, the design of a General Didactics textbook must be carefully considered, in collaboration with Spanish education publishers who are well-established with a high level of accomplishment. To this end, we propose debatable guidelines to increase how educative they are and update them in accordance with the competence-based teaching model, in order to foster fruitful formative learning experiences for students:

- Effectively connect the textbooks to the list of professional competences, thus facilitating the construction of well-founded, practical and professional pedagogical knowledge.
- Eliminate any ancient, superfluous theories that are unrelated to the interest and professional practice of prospective teachers.
- Functionally link the chapters on theory and those that include examples of learning designs.
- Aim for a certain comprehensiveness regarding key aspects, balancing topics of interest to the author's ego with what is necessary for the student's practical training, and do not fail to include key areas in the field, which may give the impression of disciplinary carelessness or negligence.

- Seek epistemological harmony between chapters to avoid conceptual and vocabulary-related conflicts, especially in multi-authored works.
- Order the chapters according to a well-founded teaching theory, as the order of the factors affects the product.
- Avoid any potentially manipulative or indoctrinating ideological bias, in the interests of maximum pedagogical respect for students, teacher training and the meaning and sense of education or training.
- Dare to innovate, risk including innovative areas at the forefront of pedagogical knowledge which support the epistemological development of the area, consistent with the author's own proposals on educational innovation.
- Validate the text with experts and a suitable pilot project before publication in order to effectively contribute to competence-based training, aiding, right from the very start, the construction of scientific, self-critical, critical, practical and useful knowledge for the teaching profession.
- Propose authentic and consistent teaching, having previously put into practice what is proposed for the prospective teacher.

Building General Didactics textbooks according to these conditions could increase their professional potential and help to reduce the epistemological dis-

tance between Psychology, Neuroscience, General Didactics, Specific Didactics and the Practicum. The psychological and neuroscientific foundations of learning are prerequisites for the pedagogical training of a prospective teacher. A subject such as General Didactics cannot be taken before or at the same time as them, or in the same term as Specific Didactics. Quality training in teaching competences requires a special link between General Didactics and the Practicum. We propose strengthening this link between the General Didactics and Practicum subjects by means of valid, reliable and high-quality instruments of observation, action and evaluation, and increased coordination or unification of sections in teaching guides.

The situation described above calls for healthy pedagogical self-criticism, with a self-training, radical and causal approach. Self-criticism, far from being exceptional and a source of conflict for mediocre teachers, should be a scientific and professional habit, as it honours those who practise it. If it is a question of training, the leadership of its practice could logically lie with General Didactics teacher and/or researchers. However, it is not easy, for four reasons related to non-conventional training content, comparable to General Didactics: the difficulty in self-criticising; the fact that self-criticism only makes sense if it is followed by rectification (practice), which requires a particular professional maturity; the tendency of human beings to think in dual terms, and the fact that we are faced with a persistent didactic traditionalism, the historical roots of which end up in our training leaving room for improvement.

References

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. Longman.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas [Pedagogical content knowledge and specific didactics]. *Profesorado*, 9 (2), 1-39.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad [Didactics and curriculum: from modernity to postmodernity]*. Aljibe.
- Bolívar, A., & Pérez, P. (2019). Políticas educativas sobre el profesorado [Education policies on teachers]. In A. de la Herrán, J. M. Valle, & J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación?* (pp. 25-35). Octaedro.
- Consejo Escolar del Estado [State School Council] (2015). *El profesorado del siglo XXI [Teachers in the 21st century]*. Spanish Ministry of Education and Science.
- Council of the European Union (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2019). *Preparing teachers for a deeper learning*. HEP.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago-Press.
- Egido, I., & López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre teoría y práctica en el Prácticum de Magisterio [Constraints regarding the connection between theory and practice in the Teacher Training Practicum]. *Estudios sobre Educación*, 30, 217-237. <https://doi.org/10.15581/004.30.217-237>
- European Commission (2004). *Implementation of «Education and Training 2010» Work Programme. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. https://step4-sfc.eu/IMG/pdf/201509_a_integrer_dans_le_site_basframe.pdf
- Gairín Sallán, J., Díaz-Vicario A., del Arco Bravo, I., & Flores i Alarcia, O. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados educación infantil y primaria [Effect and impact of the curricular work placements forming part of the degrees in early years and primary education]. *Educación XXI*, 22 (2), 17-43. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21311>
- González-Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de educación secundaria [A new opportunity for the initial training of secondary school teachers]. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- González-Sanmamed, M., & Fuentes, E. (2011). El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente [The practicum in the learning of teaching professionals]. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Hall, R. (2020). *Mixing methods in social research. Quantitative, qualitative and combined methods*. Sage.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible learning feedback*. Routledge.
- Heredia, A. (2015). Los manuales de Didáctica en español entre 1900-1970 [Manuals on Didactics in Spanish between 1900-1970]. **revista española de pedagogía**, 73 (260), 121-139. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/01/260-07.pdf>
- McTighe, J., & Willis, J. (2019). *Understanding by design meets neuroscience*. ASCD.
- Novak, J. (2010). *Learning, creating and using knowledge*. Routledge.
- Ritchart, R., & Church, M. (2020). *Making thinking visible*. Jossey Bass.
- Schwab, J. (1970). The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81 (4), 501-522.
- Shulman, L. (2005). *Conocimiento y enseñanza. Fundamentos para una nueva reforma [Knowledge and teaching. Foundations for a new reform]*. *Profesorado*, 9 (2), 1-28.
- Sousa, D. (2017). *How the brain learns*. Corwin.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago-Press.
- Walter, D., & Soltis, F. (2004). *Curriculum and aims*. College-Press.
- Weinstein, Y., & Sumeracki, M. (2019). *Understanding how we learn*. Routledge.

Authors' biographies

Cristina Moral Santaella works as Associate Professor at the Universidad de Granada. She trains early years, primary and secondary school teachers, and con-

ducts research into different areas of study for educational improvement and change. She is a member of the FORCE Research Group and of the RILME Network, among others. Her research interests are teacher training didactics and curriculum, educational leadership, qualitative research.

 <https://orcid.org/0000-0002-7302-165X>

Agustín de la Herrán Gascón works as Associate Professor in the Department

of Pedagogy of the Universidad Autónoma de Madrid. His research interests are teacher training, pedagogy of creativity, history of educational innovation, complexity and awareness in education or radical and inclusive approach to education, among others. He is a member of the research group PR-005 “Social and labour inclusion for people with intellectual disabilities”.

 <https://orcid.org/0000-0001-9156-6971>

Análisis de contenido y teorías subyacentes en los textos españoles de referencia sobre Didáctica General

Analysis of content and underlying theories in Spanish reference texts on General Didactics

Dra. Cristina MORAL SANTAELLA. Profesora Titular. Universidad de Granada (cmoral@ugr.es).

Dr. Agustín DE LA HERRÁN GASCÓN. Profesor Titular. Universidad Autónoma de Madrid (agustin.delaherran@uam.es).

Resumen:

Los resultados de los Informes Pisa 2019 confirman que el sistema educativo español sigue estancado al finalizar la enseñanza obligatoria. Esta situación requiere una autocrítica de todos los agentes implicados. Uno de los colectivos concernidos son los profesores universitarios que preparan a los que serán futuros docentes. Entre ellos, se encuentran los que enseñan Didáctica General, que facilitan una formación didáctica básica y polivalente a los futuros docentes. Para ello, suelen tener en cuenta manuales clásicos y recientes y otros textos de referencia sobre teoría y práctica de la enseñanza, que contribuyen a definir la disciplina. El objetivo del estudio es conocer si estas obras preparan a los futuros profesores en com-

petencias docentes y verificar su potencial didáctico y profesionalizador de la teoría de la enseñanza que transmiten. Para dar respuesta a este objetivo, se optó por un estudio documental de carácter descriptivo, de 35 obras de referencia de Didáctica General, entre las que se incluyeron tanto manuales como textos utilizados como fuentes de conocimiento didáctico. Sobre esos textos se ha realizado un análisis de contenido de su estructura y composición. Los resultados muestran una tendencia a valorar los aspectos teóricos sobre los competenciales y a ordenar sus capítulos desde una tradición técnico-administrativa, en vez de hacerlo desde una aproximación conceptual y semántica enfocada al diseño de una experiencia de aprendizaje significativa. Como síntesis apli-

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10-05-2021.

Cómo citar este artículo: Moral Santaella, C. y De la Herrán Gascón, A. (2021). Análisis de contenido y teorías subyacentes en los textos españoles de referencia sobre Didáctica General | *Analysis of content and underlying theories in Spanish reference texts on General Didactics*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (280), 437-455. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-01>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

cada, se aportan recomendaciones para elaborar manuales de Didáctica General, orientados a la formación inicial del profesorado, desde un enfoque más competencial y menos academicista.

Descriptor: Didáctica General, obra de referencia, formación de profesores, competencia, profesión docente.

Abstract:

The results of the 2019 Pisa Reports confirm that the Spanish education system continues to stagnate after compulsory education has been completed. This situation calls for self-criticism on the part of all actors involved. One of the groups concerned are the university professors and lecturers who provide training for prospective teachers. Among them are those who teach General Didactics. They provide basic and multi-purpose training on teaching methods for prospective teachers. For this purpose, they usually consider traditional and recent textbooks and other reference texts on teaching theory and practice, which help to

define the discipline. The aim of the study is to find out whether these works train and equip prospective teachers with teaching competences and to verify their educational and professional potential with regard to the teaching theory they convey. In order to fulfil this aim, a descriptive documentary study of 35 reference works on General Didactics was carried out, including both textbooks and texts used as sources of didactic knowledge. The content of the structure and composition of these texts was analysed. The results show a tendency to prioritise theoretical aspects over competences and to order chapters based on a technical and administrative tradition, rather than a conceptual and semantic approach focused on designing a meaningful learning experience. As an applied summary, recommendations are provided for the development of textbooks on General Didactics, aimed at initial teacher training, from a more competence-based and less academic approach.

Keywords: General Didactics, reference work, teacher training, competence, teaching profession.

1. Introducción

La autocrítica es necesaria en educación e investigación. Puede fundamentar rectificaciones y mejorar procesos y resultados. Cuando se trata de quienes forman a los futuros profesores, esta acción es un imperativo, aunque se realice poco. En este campo formativo se sitúa este trabajo.

Si la formación de docentes y la educación de calidad están relacionadas (Con-

sejo Escolar del Estado, 2015), también podrían estarlo los malos resultados de los informes PISA de 2020, la estancada mediocridad del sistema educativo español y quienes preparan a los futuros docentes. El profesorado universitario que forma a los futuros profesores, como observador y agente concernido, debería reflexionar. En un texto de autocrítica pedagógica, Bolívar y Pérez (2019) abordaron las «políticas educativas sobre el profesorado», consi-

derando los créditos, las regulaciones, las reformas legislativas, los trámites, la selección, las competencias profesionales, la ética, etc. En un campo tan complejo como la educación y la enseñanza, cabe analizar, complementariamente, el modelo de formación inicial del profesorado vigente en España.

Los programas se estructuran en asignaturas teóricas, donde se adquiere el conocimiento básico de la profesión, y en uno o más periodos de prácticas, donde se observará y contrastará parte de ese conocimiento. Se supone que, así —en un año, los docentes de secundaria—, adquirirán las competencias necesarias para llevar a cabo una buena práctica docente. Estudios recientes cuestionan este modelo, apuntando a un necesario cambio formativo. La objeción es la escasa conexión entre la teoría transmitida en la facultad y la práctica de la enseñanza. Se cuestiona el potencial profesionalizador en competencias docentes de estos programas, ya que muchos futuros profesores consideran que las asignaturas ordinarias no se las ofrecen, pese a lo prometido en sus guías docentes. Además, consideran que el aprendizaje de las competencias docentes ocurre durante el prácticum, aunque se detecte un hiato entre el prácticum y las demás asignaturas, y una debilidad de los instrumentos formativos que los conectan. Esto hace que su coherencia didáctica sea escasa y mejorable, si de desarrollar competencias se trata (Egido y López, 2016; Gairín et al., 2019).

Se podrían identificar algunas variables como posibles causas explicativas de

este problema. Entre todas, destaca una variable radical o causal: el tipo de conocimiento desde el que los formadores preparan a los futuros profesores. Shulman (2005) apuntaban a que uno de los conocimientos básicos de los docentes es el llamado «general pedagogical knowledge», traducido por Bolívar como «conocimiento didáctico general». Este ámbito encajaría con el corpus de la Didáctica General o Polivalente. Se refiere a la teoría y la práctica de la enseñanza para la formación, aportando, entre otras, las competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas y educativas.

Las obras de referencia de Didáctica General recogen y sintetizan este conocimiento para la formación del profesorado. Ahora bien, ¿proporcionan un carácter profesionalizador encaminado a la formación en competencias y prácticas docentes básicas/centrales que se demandan en la actualidad, o se plantean desde una aproximación académica desconectada de la práctica? Y otra cuestión esencial: ¿desde qué teoría de la enseñanza se construyen? Las respuestas a estas preguntas fundamentan estas inquisiciones, complementarias al trabajo de Heredia (2015), si bien este investigador estudia la organización interna de manuales asimilables al ámbito de la Didáctica General con una perspectiva histórica y epistemológica y, en nuestro caso, se analizan cuestionando tanto la teoría de la enseñanza que les sirve de modelo como la orientación académica o profesionalizadora que les da fundamento.

2. Fundamentos para una teoría de la enseñanza

El docente, como otros profesionales, necesita un conocimiento básico y aplicable. La Didáctica General debería aportar, por un lado, los saberes y competencias esenciales para desarrollar una enseñanza educadora. Y, por otro, permitirle construir, desde su experiencia, una razón profesional y un acervo propio y fundamentado (*episteme*) para el diseño y desarrollo curricular.

El diseño curricular, centrado en la programación de experiencias didácticas, requiere una reflexión detenida sobre los componentes curriculares y su relación con el aprendizaje y la formación. Su reflexión no es sencilla, al relacionar, con un sentido educativo y pertinente, al menos, los elementos definidos por Tyler (1949) —objetivos, actividad y control-evaluación—, los «common places» de Schwab (1970) —profesor, alumnos, contenido y matriz social— y las competencias claves, como vertebradoras de la educación (Council of the European Union, 2018). Desde aquí, caben diseños innovadores, combinando o priorizando unos elementos sobre otros, para conseguir un aprendizaje significativo, profundo y relevante en los alumnos (Darling-Hammond y Oakes, 2019).

Para poder programar, es necesario comprender el significado del «aprendizaje», tanto como concepto asociado a una reflexión previa sobre la naturaleza y forma del conocimiento humano, como sobre su creación y organización cognoscitiva. La neurociencia y la psicología

cognitiva aportan bases previas para la formación desde la Didáctica General, sobre el conocimiento humano originado desde un sistema de procesamiento de información no mecánico ni objetivo, sino subjetivo y reconstructivo y sustentado en la experiencia de cada sujeto (Sousa, 2017; Weinstein y Sumeracki, 2019). El conocimiento se origina en la misma experiencia de aprendizaje, en un proceso de transformación de la experiencia mediante un ciclo de acción/reflexión-experiencia/abstracción y organizándose en la mente mediante esquemas y estructuras conceptuales que establecen relaciones conceptuales significativas. Este conocimiento conceptual permite retener, recordar y transferir lo aprendido a la resolución de problemas. La retención y el recuerdo-identificación de la información es considerada un paso esencial para la transferencia en el aprendizaje; lo malo es cuando se convierten en los fines últimos de la enseñanza, y no en un medio para la transferencia de lo aprendido a situaciones y contextos funcionales.

La búsqueda de un aprendizaje significativo y aplicable, frente a un aprendizaje retentivo, no ha primado en la historia de la enseñanza. Sigue vigente, en muchos contextos, la observación freireana, que concebía el aprendizaje escolar como un proceso rutinario de almacenamiento de información, en el que primaba la domesticación y la memorización sin significado. Todavía se prioriza un aprendizaje representacional, o de adquisición de etiquetas, para replicar lo transmitido por el profesor, en vez de una adquisición de conceptos generadores de estructuras y esquemas

conceptuales para la transferencia, que permitan al alumno razonar y desenvolverse con independencia.

Este tradicionalismo motivó el surgimiento de los planteamientos experimentalistas promovidos por Dewey (1902), que consideraron la experimentación, la actividad y el descubrimiento como bases del aprendizaje formativo. De este enfoque surgieron metodologías en las que predominaba la manipulación y la actividad como vías para descubrir y aprender conceptos. Pero se ha constatado que la mera experiencia del alumno no garantiza el descubrimiento de conceptos y el aprendizaje significativo. Se precisan circunstancias adecuadas y una enseñanza congruente. Para Novak (2010), en la teoría de la enseñanza vía acción y experimentación se ha ignorado el proceso de aprendizaje y la estructura en que se asienta. Para Walter y Soltis (2004), esta es la raíz del enfrentamiento entre los teóricos del currículo progresistas y tradicionales.

Los progresistas se oponen a las prácticas de memorización no significativa, y generan una gran variedad de propuestas. Por ejemplo, currículos alternativos, contruidos alrededor del interés y necesidades del alumno, la actividad, la experiencia, la realización de tareas, el trabajo manual, etc. Algunos esperan que los alumnos generen su propio currículo, desde sus propios intereses (Walter y Soltis, 2004). En este enfrentamiento, el contenido a enseñar se ha desprestigiado hasta desaparecer como elemento esencial en los diseños didácticos.

En la didáctica española de los años 60, el contenido tuvo un cierto protagonismo: se consideraba el elemento clave del proceso de aprendizaje, porque la estructura conceptual era importante. Esta orientación estuvo amenazada por el movimiento en el que, al priorizarse la tarea o actividad, se relegaba el contenido. De hecho, llegó a desgajarse de la base de conocimiento que definía al profesional de la docencia, desapareciendo de los programas de formación y de las obras de referencia de Didáctica General, diluyéndose en los objetivos y la evaluación. Incluso, cuando se preguntaba «¿por qué enseñar?», se respondía considerando los objetivos educativos, no los contenidos (Rodríguez-Diéguez, 1980).

Hoy, lo importante son las competencias, la actividad, la experiencia en el aprendizaje. Las competencias propuestas por la European Commission (2004) irrumpieron con fuerza en el contexto español (Bolívar, 2010) y se asimilaron con celeridad. En el modelo competencial de enseñanza, las materias contribuyen a su desarrollo, se ponen en función suya, y la relevancia, adquisición y uso de saberes se asimila a lo tradicional.

Ante esta discusión dual, cabría preguntarse ¿cuál es el propósito de la educación? Ampliamente, hacer ciudadanos felices, acabar con la injusticia, con la desigualdad, contribuir al desarrollo social, etc. Más restrictivamente, el desarrollo de la persona mediante el aprendizaje (Walter y Soltis, 2004), para que cada alumno pueda pensar, sentir y actuar autónoma y creativamente

(Novak, 2010). Se trata, pues, de superar un aprendizaje memorístico, sin caer en las incoherencias de un aprendizaje basado en la competencia y la experiencia. Para su programación, los componentes de la enseñanza (alumnos, profesor, contenido, clima, objetivos, actividad, evaluación y competencia) deben ser combinados para conseguir que el alumno se eduque en el pensar, sentir y actuar (Novak, 2010), apoyándose en los descubrimientos de la Neurociencia y la Psicología Cognitiva (Sousa, 2017; Weinstein y Sumeracki, 2019).

El orden y la organización de los componentes de la enseñanza favorecerán o no la orientación didáctica al aprendizaje. Una forma podría ser la siguiente: primero, todo profesor debe partir considerando al aprendiz y la necesidad de fomentar un aprendizaje personalizado y una educación que conecte y armonice sus emociones, intereses, motivaciones, estilos, contextos, experiencias, etc. A continuación, aquello de lo que trata la enseñanza o contenido didáctico (saberes disciplinares), reflexionando sobre su selección y organización, las preguntas centrales que lo hacen accesible y sus posibilidades de transferencia y uso (McTighe y Willis, 2019). En tercer lugar, cabría preguntarse por el sentido de sus aprendizajes, especificando los objetivos de la actuación, en función del contenido seleccionado y la estructura conceptual identificada. Para ello, se pueden utilizar taxonomías solventes de objetivos de aprendizaje, como la de Anderson y Krathwohl (2001), recientemente valorada desde la Neurociencia por Sousa (2017).

En ella, se progresa desde objetivos de recuerdo a objetivos de evaluación, diseño y creación. En cuarto lugar, el proceso de control del diseño de objetivos debe ser especificado para ir evaluando la progresión en el aprendizaje, facilitando el *feedback* necesario y la evaluación formativa precisa para un aprendizaje personalizado (Hattie y Clarke, 2019). En quinto lugar, una vez construido el esqueleto que da forma al diseño, se podrá avanzar identificando el sistema de relaciones creado en clase y la metodología didáctica para la acción y recreación del pensamiento, sentimiento y actuación de los alumnos (Ritchart y Church, 2020), que se verán enriquecidos por la diversidad de competencias clave desarrolladas desde las propuestas metodológicas, tareas y actividades de clase (Bolívar, 2010).

La estructura anterior es flexible, variable y susceptible de innovación. No obstante, incluir el contenido como base del proceso de programación de la enseñanza optimiza la articulación entre la Didáctica General y Específicas. Supone trascender el exacerbado «pedagogismo» de los años 1980, más interesado en valorar cómo se enseñaba que lo que se enseñaba, a quién y cuándo se enseñaba, y ampliamente rechazado por el profesorado de Secundaria (Bolívar, 2005). Implica dar sentido, desde una enseñanza activa y congruente, a la experiencia de aprendizaje formativo del alumno, poniendo aquello de lo que la enseñanza y el aprendizaje tratan como centro de atención formativa.

En síntesis: las recomendaciones e imperativos actuales sobre formación del

profesorado destacan un modelo de enseñanza basado en competencias. El conocimiento que se transmite a los futuros profesores desde la Didáctica General debería encajar con ellas. En caso contrario, el conocimiento transmitido como base de su actuación será inútil y con pocas posibilidades de convertirse en práctico y profesionalizador. Ante esta duda, el presente estudio tiene como objetivo general conocer si las obras de referencia para la Didáctica General preparan a los futuros docentes en competencias didácticas y verificar hasta qué punto pueden considerarse, en este sentido, con potencial profesionalizador. Los objetivos específicos son tres: (1) verificar la teoría de la enseñanza que les da fundamento, comprobando el contenido que abordan; (2) conocer la estructura que ordena el contenido de los textos estudiados, y (3) colegir si el contenido que se transmite en estas obras mantiene un orden interno y coordinado.

3. Metodología

Para responder a los objetivos, el estudio se apoya en una investigación documental, que explora el fundamento de los textos de referencia de Didáctica General, respondiendo a las preguntas características de la investigación descriptiva: «qué, cómo y quién del fenómeno estudiado» (Hall, 2020, p. 35). Se revisaron 35 textos, seleccionados siguiendo tres criterios: haberse publicado desde los años 1980, cuando la Didáctica General comienza a considerarse un conocimiento científico asociado a estudios curriculares (Bolívar, 2008); haber sido

o seguir siendo referentes en la elaboración de Guías Docentes de la asignatura de Didáctica General de numerosas universidades españolas, o abarcar el contenido específico de la Didáctica General.

Se describirán desde las siguientes categorías de análisis:

- Tipo de autoría: individual o coordinada.
- Temáticas abordadas:
 - a) Epistemología Didáctica/currículo: Didáctica como disciplina científica, conceptualización de Didáctica/currículo, teorías curriculares, tipos, modelos, paradigmas curriculares, teoría-práctica del currículum y reforma curricular, currículum y escuela, aproximaciones de investigación en didáctica.
 - b) Diseño del currículo: tipos de diseño didáctico, componentes curriculares, concreciones curriculares.
 - c) Profesorado: capital profesional, funciones, responsabilidades, autenticidad, identidad, autonomía.
 - d) Alumnado: personalización, motivación, estilos de aprendizaje, inteligencias, autonomía, identidad, metacognición, contexto.
 - e) Contenidos: selección, organización, secuenciación, aproximaciones disciplinares y globales.

- f) Objetivos: tipos y niveles de generalidad, taxonomías de objetivos de aprendizaje, diseño de objetivos. gestión y organización del contexto de aprendizaje.
- g) Competencias: tipos de competencias, función de competencias, organización del diseño didáctico en torno a competencias. n) Desarrollo docente e innovación didáctica: procesos de mejora y cambio escolar, desarrollo profesional docente.
- h) Mezcla de elementos curriculares —capítulo donde se combinan los componentes curriculares, objetivos, contenidos, competencias, metodología, recursos y evaluación. ñ) Ejemplos de diseño: casos para estudio y ejemplos de diseños didácticos.
- i) Metodología didáctica: cómo enseñar, tipos de metodologías (directa, colaborativa, indagadora, etc.), modelos de enseñanza-aprendizaje. • Número de capítulos relativos a cada temática.
- j) Recursos didácticos: tipos de recursos con y sin TIC, utilidad y aplicación de medios de enseñanza, didáctica y medios. • Orden de los capítulos.
- k) Evaluación didáctica: tipos de evaluación, procedimientos, instrumentos, evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje, evaluación del contexto de enseñanza-aprendizaje, implicaciones de la evaluación. El examen no entra en la profundidad de los contenidos de cada obra, pues se considera suficiente para responder a los objetivos. Algunos no fueron concebidos como manuales, pero han sido textos de referencia generalmente utilizados como fuentes de conocimiento didáctico básico y aplicado. Es el caso de Gimeno (1981), Gimeno y Pérez Gómez (1992), Escudero (1999) o Bolívar (2008), aunque unos son más amplios y otros más específicos, han dado fundamento al conocimiento didáctico. De aquí que puedan considerarse obras de referencia para la enseñanza de la Didáctica General de los futuros docentes. Con independencia de su mayor o menor uso, han determinado a la Didáctica y continúan marcando tendencia, a nivel nacional. Se analizan un total de 35 textos y 435 capítulos.
- l) Técnicas: técnicas y estrategias facilitadoras del aprendizaje. Los datos bibliográficos de los textos estudiados no se encuentran en el apartado «Referencias bibliográficas», ya que se consideran datos del estudio. Pueden encontrarse en la Tabla 1:
- m) Clima de aula: gestión del clima del aula, interacción, comunicación, autoridad del profesor, resolución de conflictos, sistema de relaciones,

TABLA 1. Textos de referencia de Didáctica General revisados.

N.º	Año	Autores/ Coordinadores	Título	Lugar publicación / Editorial
1	1980	Rodríguez-Diéguez, J. L.	<i>Didáctica General</i>	Madrid: Cincel
2	1981	Gimeno, J.	<i>Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo</i>	Madrid: Anaya
3	1983	Blázquez, F. y Sáenz, Ó.	<i>Didáctica General</i>	Madrid: Anaya
4	1987 1995	Zabalza, M. Á.	<i>Diseño y desarrollo curricular</i>	Madrid: Narcea
5	1988	Gimeno, J.	<i>El currículo: una reflexión sobre la práctica</i>	Madrid: Morata
6	1989	Gimeno, J. y Pérez Gómez, Á.	<i>La enseñanza. Su teoría y su práctica</i>	Madrid: Akal
7	1992	Gimeno, J. y Pérez Gómez, Á.	<i>Comprender y transformar la enseñanza</i>	Madrid: Morata
8	1993	Torre, S. de la	<i>Didáctica y currículo</i>	Madrid: Dykinson
9	1994	Angulo, J. F. y Blanco, N.	<i>Teoría y desarrollo del currículo</i>	Málaga: Aljibe
10	1994	Sáenz, Ó.	<i>Didáctica General. Un enfoque curricular</i>	Alcoy: Marfil
11	1997	Díaz-Barriga, Á.	<i>Didáctica y currículum</i>	Barcelona: Paidós
12	1997	Rodríguez-Rojo, M.	<i>Hacia una Didáctica crítica</i>	Madrid: La Muralla
13	1998	Escribano, A.	<i>Aprender a enseñar. Fundamentos de Didáctica General</i>	Cuenca: UCLM
14	1999	Escudero, J. M.	<i>Diseño, desarrollo e innovación del currículum</i>	Madrid: Síntesis
15	1999	Martín-Molero, F.	<i>La Didáctica en el tercer milenio</i>	Madrid: Síntesis
16	2000	Marhuenda, F.	<i>Didáctica General</i>	Madrid: De la Torre
17	2004	Rodríguez-Rojo, M.	<i>Didáctica General: qué y cómo enseñar en la sociedad del conocimiento</i>	Madrid: Biblioteca Nueva
18	2004	Sevillano, M. L.	<i>La Didáctica del siglo XXI</i>	Madrid: McGrawHill
19	2004	Heredia-Manrique, A.	<i>Curso de Didáctica General</i>	Zaragoza: Prensa Universitaria
20	2005	Tejada, J.	<i>Didáctica-Currículum: diseño, desarrollo y evaluación curricular</i>	Barcelona: Davinci
21	2008	de la Herrán, A. y Paredes, J.	<i>Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria</i>	Madrid: McGrawHill
22	2008	Bolívar, A.	<i>Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad</i>	Málaga: Aljibe

23	2008	Sánchez Huete, J. C.	<i>Compendio de Didáctica General</i>	Madrid: CCS
24	2009	Medina, A. y Mata, F. S.	<i>Didáctica General</i>	Madrid: Printice-Hall
25	2010	Moral, C.	<i>Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza</i>	Madrid: Pirámide
26	2010	Bolívar, A.	<i>Competencias básicas y currículo</i>	Madrid: Síntesis
27	2011	Cantón, I. y Pino, M.	<i>Diseño y desarrollo del currículum</i>	Madrid: Alianza
28	2011	Navarro, R.	<i>Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente</i>	Madrid: Dykinson
29	2011	Lorenzo Delgado, M.	<i>Didáctica para educación infantil, primaria y secundaria</i>	Madrid: Universitas
30	2014	Gómez, I. y García, F. J.	<i>Manual de Didáctica</i>	Madrid: Pirámide
31	2015	Domingo, J. y Pérez, M.	<i>Aprendiendo a enseñar. Manual práctico en Didáctica</i>	Madrid: Pirámide
32	2015	Medina, A. y Domínguez, M. C.	<i>Didáctica. Formación inicial para profesionales de la educación</i>	Madrid: UNED
33	2019	Moral, C.	<i>Competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje en la formación del profesorado</i>	Madrid: Síntesis
34	2019	Paredes, J., Esteban, R. M. y Rodrigo, M. P.	<i>Didáctica inclusiva y transformadora</i>	Madrid: Síntesis
35	2020	Medina, A., Herrán, A. de la y Domínguez, M. C.	<i>Hacia una Didáctica humanista</i>	Madrid: UNED–Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados y discusión

Los resultados se encuentran recogidos en las Tablas 2 y 3, que muestran el tipo de autoría y la media y porcentaje de aparición de las cate-

gorías analizadas. En el Gráfico 1 se reflejan, de forma visual y sintética, los resultados obtenidos en relación con el número de capítulos por temáticas y su posicionamiento en los textos.

TABLA 2. Tipo de autoría.

Autoría	Frecuencia	Porcentaje
Individual	18	51.4 %
Coordinada	17	48.6 %

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la primera categoría considerada, y para responder a la primera pregunta de investigación, el análisis realizado muestra

que 17 textos (un 48.6 %) están coordinados y 18 (un 51.4 %) están elaborados de manera individual. Los coordinados incluyen mayor di-

versidad de enfoques, vocabulario, conceptos y puntos de vista, pero, a la vez, pueden ser contradictorios y dificultar el aprendizaje conceptual. Algunos presentan una acumulación de capítulos sin hilo conductor, ni sentido aplicado. Los coordinados por Cantón y Pino (2011), Gómez y García (2014), y Domingo y Pérez

(2015) son de los pocos que incluyen ejemplos de diseños didácticos. En los trabajos de Gómez y García (2014) y Moral (2019), los capítulos teóricos guardan una relación estrecha con los ejemplos finales de diseños didácticos. En algunos, tanto coordinados como individuales, se han detectado errores técnicos.

TABLA 3. Media y porcentaje de los indicadores analizados.

Categoría de análisis	Media	Porcentaje
N.º de capítulos por libro	12.8	
Epistemología	3.2	25.7 %
Diseño	1.4	11.3 %
Profesorado	0.4	3.4 %
Alumnado	0.1	0.9 %
Contenidos	0.3	2.7 %
Objetivos	0.4	3 %
Competencias	0.2	1.4 %
Mezcla	0.4	3.4 %
Métodos	1.4	11.3 %
Técnicas	0.8	6.4 %
Recursos didácticos	0.8	6.4 %
Evaluación	1.3	10.6 %
Innovación-desarrollo docente	0.9	7.3 %
Clima social del aula	0.2	1.4 %
Ejemplos/experiencias	0.5	4.8 %

Fuente: Elaboración propia.

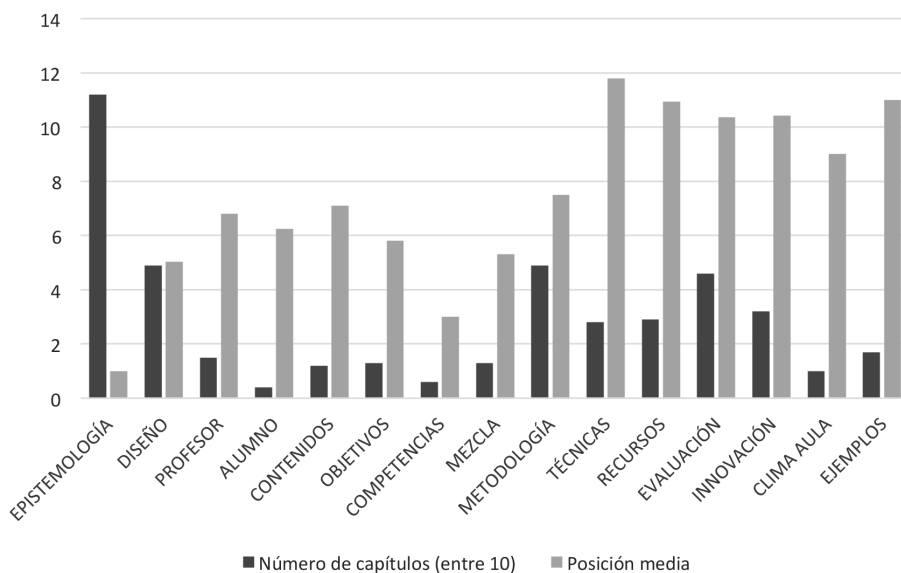
Con relación a las temáticas, el mayor número de capítulos es el dedicado a la epistemología de la didáctica (25.7 %), con una media de 3/4 capítulos por libro. Le siguen los capítulos sobre diseño curricular (11.3 %) con una media de 2 capítulos por libro. La evaluación es también un elemento de interés con un 10.6 % de frecuencia de aparición, con una media de 1 a 2 capítulos por texto. Las competencias aparecen interrelacionando los elementos curriculares desde el manual de Herrán y Paredes (2008), desapareciendo el

enfoque analítico de los componentes curriculares y las síntesis de componentes de la enseñanza-aprendizaje. Los capítulos sobre el profesor/a tienen una importancia poco destacada (3.4 %). Los dedicados a los alumnos son aún más escasos (0.9 %). El compendio de Sánchez Huete (2008) se detiene en actitudes y motivación. Los dedicados a metodología didáctica alcanzan un 11.3 %. La «didáctica de la creatividad» es un tema innovador, asimilable a la metodología didáctica, que aparece en dos capítulos (De la Herrán

y Paredes, 2008; Sánchez Huete, 2008). Las técnicas y estrategias de enseñanza comienzan a tener una aparición frecuente a partir del manual de Lorenzo Delgado (2011). Se agrupan, bien en torno a metodologías y principios didácticos (Lorenzo Delgado, 2011; Navarro, 2011; Gómez y García, 2014; Domingo y Pérez Ferra, 2015), o bien en torno a procesos de aprendizaje (Moral, 2010, 2019), con una frecuencia de aparición de 6.4 %. Esta puntuación está aumentada por el manual de Paredes, Esteban y Rodrigo (2019), que recoge 23 capítulos sobre competencias didácticas, para trabajar distintos aspectos de interés profesional propios del día a día de un docente —como emociones, motivación, exámenes, talleres, etc.—, con una orientación metodológica. De otro modo, el 86 % de las obras analizadas no tienen ningún capítulo específico relativo a técnicas o competencias prácticas. Los recursos didácticos, así mismo asimilables a la metodología didáctica, man-

tienen una importancia destacada (6.4 %). La relación entre profesor y alumnos y el clima del aula es otro elemento poco atendido, con solo un 1.4 % de frecuencia de aparición. Los objetivos y los contenidos tienen una frecuencia de aparición similar (3 % y 2.7 %), parecida a los que mezclan los componentes curriculares en torno a las competencias (3.4 %). El desarrollo docente (profesional y personal) está ligado a la innovación educativa. En Sánchez Huete (2008) y en Herrán y Paredes (2008) se incluye el «desarrollo personal del docente» junto al profesional. La innovación es relevante en todos los textos, con un 7.3 % de frecuencia de aparición y un promedio de un capítulo por libro. Los ejemplos sobre diseños didácticos, en ocasiones presentados como estrategias de innovación, son relativamente escasos: en un 82 % no aparece ningún ejemplo, pero en el de Domingo y Pérez (2015) se presentan 10 ejemplos/experiencias, que aumentan el promedio.

GRÁFICO 1. Número de capítulos (entre 10) y posición por temáticas.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la posición de los capítulos, un 88 % comienza con una fundamentación de la Didáctica General. La segunda posición suele ocuparla el diseño curricular, el profesor o el alumno. Pocos comienzan con el profesor o con el alumno. En casi todos, los contenidos se tratan después de los objetivos. En los capítulos *mezcla* de elementos curriculares, donde los elementos curriculares se sistematizan en torno a competencias, los contenidos se colocan tras los objetivos y las competencias. El orden de los capítulos sobre elementos curriculares, así como en el interior de los capítulos *mezcla*, se sigue la tradición técnico-administrativa (Tyler, 1949): objetivos, contenidos, metodología-recursos y evaluación, como comenta Bolívar (2010).

A la vista de estos resultados, cabe preguntarse: ¿qué teoría de la enseñanza subyace y se transmite desde estos textos? La teoría (del griego *the re* [ver]) es necesaria, porque, sin teoría, no hay conocimiento, ni formación, ni práctica fundada. Pero la de estos textos, en general, no es suficiente para formar en competencias. En ellos, el componente teórico no competencial es muy alto. Los capítulos sobre epistemología, origen y fundamentos de la Didáctica y sobre teoría del currículo son los más numerosos en relación con el resto, y notablemente incomprensidos por los futuros profesores. Pareciera que la prioridad fuese la justificación de la Didáctica General y su conocimiento y el porqué de su existencia, excesivamente vinculada al currículo. Por otro lado, y no en pocos casos, los capítulos relacionados con las bases del diseño didáctico, en vez de facilitar su construcción, retornan a sus teorías, modelos de diseño curricular, complejidades

e implicaciones, ocupando, en algunos casos, hasta 3 y 4 capítulos por libro, evitando la formación competencial aplicada.

A diferencia de otras disciplinas, la mayoría de los manuales no parece pretender la exhaustividad entre lo básico, de modo que casi todos dejan importantes parcelas sin abordar, viniendo a comunicar que el área no se ocupa de ellas. Otros, están sesgados desde su raíz por el ego del autor/a, de modo que solo trata lo que más le importa, sin el menor interés por descender a la práctica. Se deduce que muchas de estas obras, pese a su naturaleza, no son representativas de la disciplina, o bien solo lo son de alguna parcela u orientación de ella. La mayor parte son escasamente innovadores, en cuanto a capítulos epistemológicamente novedosos, lo que contradice las tesis que recogen en los capítulos sobre desarrollo docente e innovación educativa.

Nos preguntamos hoy, como hace 30 años, si es necesario que un maestro de infantil, primaria y secundaria tenga que conocer, con este grado de profundidad, la epistemología, los paradigmas, la bases, la dialéctica didáctica-currículo, la teoría del currículo, los modelos de enseñanza y de diseño... Hoy nos cuestionamos si tales contenidos, tratados de ese modo, son tan cruciales para su práctica competencial. Algunos parecen desarrollar un discurso no enfocado al nivel de enseñanza al que se destinan. Parecieran restos de proyectos docentes con una epistemología impropia, que en nada ayudará a mostrar la utilidad de la Didáctica General. Algunos incluyen contradicciones, incongruencias, errores, incluso didácticos.

Los elementos curriculares más destacados y atendidos son la evaluación y la metodología didáctica. Los objetivos y los contenidos quedan, con diferencia, en un lugar posterior. La enseñanza por competencias ha hecho que los elementos curriculares aislados se agrupen en torno a ellas. Pareciera que el discurso didáctico de las competencias eclipsara el análisis de los otros elementos. Sin embargo, textos como los de Medina y Mata (2009), o Moral (2010, 2019), mantienen el análisis de aquellos elementos, sin el agrupamiento funcional. Es reseñable que, en los capítulos mezcla, estos se exponen uno a uno, lineal, secuencialmente y con poca interconexión mutua.

Sobre el orden de los capítulos, y dentro de la ya comentada secuencia tradicional (tyleriana), es relevante que los contenidos siempre suceden a los objetivos, y que la evaluación cierra la serie, incluso en la mayoría de los capítulos mezcla. Este dato refleja la vigencia, expresa o latente, de la tradición mantenida en España sobre los contenidos. Son pocos los investigadores del área que defienden el contenido, pues se entiende que mina la identidad de la Didáctica General, cuando esta disciplina está cuajada de contenidos propios. Tradicionalmente, ha habido una corriente que devaluaba los contenidos (Angulo y Blanco, 1994; Gimeno, 1981; Gimeno y Pérez Gómez, 1992). Rodríguez-Diéguez (1980) consideraba que el mayor mérito de las taxonomías de objetivos era «haber conseguido trasladar el centro de interés en la enseñanza de los contenidos e informaciones hacia las habilidades de distinto tipo» y, añadía, «asistimos, en el momen-

to presente, a un renacer del «formalismo educativo», a una nueva preocupación por las capacidades formales más que por los contenidos» (p. 77).

Gimeno (1981) decía que:

La «educación centrada en el contenido» es el calificativo de la pedagogía llamada «tradicional». Para nosotros, la ventaja de separar objetivos de contenidos [...] está en que pone el énfasis en que el contenido es un medio para algo y no un fin en sí mismo [...]. Es decir, se relativiza el papel de los contenidos y se les pone al servicio de algo (p. 170).

Posteriormente, surgieron detractores del planteamiento de la «Pedagogía por Objetivos», en pro de las competencias. Bolívar (2010) abandona la programación por objetivos y considera que, aunque el enfoque por competencias no supone rechazar la importancia de los contenidos, ni conlleva un proceso de planificación didáctica, sí constituye una base para la elaboración específica de los currículos: «Las competencias desempeñan un papel integrador, organizando los contenidos en función de lo que se espera que el alumno sea capaz de hacer. Como tales, reorganizan los elementos didácticos en función de lo que se quiere que adquiera» (Bolívar, 2010, p. 177).

Por el contrario, Zabalza (1995), defendió el lugar prioritario de los contenidos en el diseño didáctico:

La nueva escuela elemental, la española y la europea, se han de construir sobre una revalorización de los contenidos del

aprendizaje (sobre una redimensionalización de la importancia del «saber») y de las técnicas de enseñanza-aprendizaje. Ya supongo que esta afirmación puede resultar polémica, y que el acuerdo en torno a esta cuestión no es general. Pero empieza a ser un principio común en toda Europa, y no precisamente (como algunos quieren para descalificarlo) entre los movimientos educativos conservadores, sino, más bien, en las posturas progresistas sobre educación. Habíamos llegado a tal laxitud con respecto a los contenidos que, para muchos, lo de menos era qué se estudiara, con tal que se hiciera de manera creativa, libre y agradable para los alumnos (p. 296).

Los anteriores comentarios ilustran, por contraste, la tendencia prioritaria de los textos de referencia de Didáctica General: aprender haciendo (Dewey, 1902). Las competencias, la acción, las distintas metodologías priman en los textos revisados. Dificilmente se aprecia en ellos la importancia de los contenidos para realizar los diseños didácticos (Zabalza, 1995). Solo el manual de Moral (2019) lo hace. Desde su perspectiva, centrarse en objetivos, competencias y actividades, en primer plano, es construir la casa desde el tejado. La acción, sin la formación y estructura conceptual en que cimentar el pensar, sentir y actuar, parece un sinsentido didáctico (Novak, 2010).

El profesorado de secundaria ha mostrado oposición y resistencia al enfoque de competencias, argumentando que minusvalora los contenidos (Bolívar, 2005). ¿Y los de primaria infantil? No reaccionan igual. ¿Es que en estos niveles no se construye una base de conocimiento sólida para pensar? ¿Qué se hace en estas eta-

pas? ¿Actividades, jugar? Como destacan González-Sanmamed y Fuentes (2011), al hacer referencia a las creencias más arraigadas en la cultura docente, se llega a entender que: «enseñar es fácil, y prepararse para enseñar consiste en aprender a hacer las cosas (organizar juegos, realizar actividades)» (p. 55). Aunque, a la vez, resulte desconcertante: «con lo fácil que parecía enseñar y lo que cuesta que los alumnos aprendan» (González-Sanmamed, 2009. p. 71).

5. Conclusiones

Las quejas de los futuros docentes hacia enseñanzas teóricas excesivas, que no les preparan eficazmente para formarse en competencias docentes, parecen justificadas, desde el modelo de enseñanza competencial vigente. Se constatan al comprobar que, en las obras examinadas, la carga relativa de contenidos epistemológicos y teorías curriculares está descompensada, observándose una tendencia persistente a valorar los aspectos teóricos sobre los aplicados. Destaca la tendencia a considerar, en profundidad, los componentes curriculares de metodología didáctica y evaluación sobre otros con, al menos, la misma importancia, como la figura del profesor, a quien se dirige poca atención, o el alumno, olvidado casi por completo.

Los capítulos se ordenan, en general, según la tradición técnico-administrativa: epistemología y teoría curricular, objetivos, contenidos, metodología, y evaluación. Este orden refleja la prioridad real de los componentes curriculares, repercutiendo en la enseñanza de la programación didác-

tica y, a su vez, en la adquisición del aprendizaje de competencias. En este artículo se ha planteado otro orden flexible y abierto a la innovación para el diseño didáctico que valora la memoria semántica y la construcción conceptual como bases del aprendizaje significativo, y el desarrollo de un pensamiento creativo y autónomo del alumnado (Novak, 2010; Sousa, 2017; Weinstein y Sumeracki, 2019). Este orden comienza por considerar primero al alumno, seguido del contenido, objetivos, evaluación, metodología y competencias. Poner en un lugar prioritario los contenidos no significa volver al modelo tradicional de contenidos criticado por Rodríguez-Diéguez (1980) o Gimeno (1981), ya que el contenido no es un fin en sí mismo, sin más. Por el contrario, la retención del contenido debe ser considerada un medio para propiciar un aprendizaje significativo, al servir de base para fundamentar la construcción de la estructura conceptual que sustenta la memoria semántica (Sousa, 2017).

Aunque se reconozca la limitada influencia de estos textos en la formación de un profesorado universitario en el ámbito de la Didáctica General, son obras de referencia epistemológica y de consulta básica y sensible para la formación de los docentes y la definición del área. La necesidad de encontrar y reconocer una orientación común es importante para la disciplina científica que fundamenta el conocimiento didáctico básico de los docentes (Shulman, 2005).

El conocimiento sobre el diseño didáctico es, a la vez, técnico y estratégico, y requiere combinar elementos armónica-

mente vía innovación docente. Su coordinación e interdependencia ayudarían a comprender el proceso de diseño didáctico, tanto en el segundo nivel de concreción curricular como en las programaciones didácticas o de aula y en las unidades de programación didácticas y de otras propuestas metodológicas.

Por las razones anteriores, el diseño de un manual de Didáctica General debe cuidarse con esmero, en colaboración con las editoriales pedagógicas españolas, cuya tradición es de un alto nivel de realización. A tal fin, se proponen orientaciones discutibles para incrementar su educatividad y actualización conforme al modelo didáctico competencial, para propiciar experiencias fecundas de aprendizaje formativo en el alumnado:

- Conectar los manuales eficazmente con la relación de competencias profesionales, facilitando la construcción de un conocimiento didáctico fundamentado, práctico y profesional.
- Eliminar toda teoría rancia, superflua, ajena al interés y al ejercicio profesional de los futuros profesores.
- Vincular funcionalmente los capítulos teóricos y los que incluyen ejemplos de diseños didácticos.
- Pretender cierta exhaustividad de aspectos básicos, equilibrando temas de interés para el ego del autor con lo necesario para la formación práctica del alumno, y no dejar de incluir ámbitos claves del área, lo que podría

comunicar desatención o negligencia disciplinar.

- Buscar una armonía epistemológica entre capítulos que evite conflictos conceptuales y de vocabulario, especialmente en las obras con varios autores.
- Ordenar los capítulos según una teoría de la enseñanza fundamentada, porque el orden de los factores sí afecta al producto.
- Evitar cualquier reflejo ideológico potencialmente manipulador o adoctrinador, en pro del máximo respeto didáctico a los alumnos, la formación del profesorado y el significado y sentido de la educación o de la formación.
- Atreverse a innovar, arriesgarse a incluir ámbitos innovadores, en la frontera del conocimiento didáctico, que apoyen el desarrollo epistemológico del área, en congruencia con las propias propuestas sobre innovación educativa.
- Validar el texto con expertos/as y un pilotaje adecuado, antes de publicarse, en aras de contribuir eficazmente a la formación en competencias, facilitando, de raíz, la construcción de un conocimiento científico, autocrítico, crítico, práctico y útil para la profesión docente.
- Proponer una enseñanza auténtica y coherente, habiendo puesto en práctica, previamente, lo que se propone al futuro docente.

Construir manuales de Didáctica General según estas condiciones podría aumentar su potencial profesionalizador y ayudar a reducir la distancia epistemológica entre la Psicología, la Neurociencia, la Didáctica General, las Didácticas Específicas y el Prácticum. Los fundamentos psicológicos y neurocientíficos del aprendizaje son requisitos para la formación didáctica de un futuro maestro. Una asignatura como Didáctica General no puede cursarse antes o simultáneamente a estas cuestiones, ni tampoco en el mismo cuatrimestre que las Didácticas Específicas. La formación de calidad en competencias didácticas requiere una vinculación especial de la Didáctica General y el Prácticum. Se propone reforzar este vínculo mediante instrumentos de observación, acción y evaluación válidos, fiables y de alta calidad, y la mayor coordinación o unificación de secciones de guías docentes de las asignaturas Didáctica General y Prácticum.

La situación descrita reclama una saludable autocrítica didáctica, de orientación autoformativa, radical, causal. La autocrítica, lejos de ser excepcional y fuente de conflictos para los profesores mediocres, debería ser un hábito científico y profesional, pues ennoblece a quien la hace. Si de formación se trata, el liderazgo de su práctica podría corresponder, en buena lógica, a los docentes-investigadores de Didáctica General. Pero no es fácil, por cuatro motivos relacionados con contenidos formativos no convencionales, asimilables a la Didáctica General: la dificultad para la autocrítica; el que la autocrítica solo tiene sentido si va seguida de rectificación

(práctica), lo que requiere una madurez profesional especial; la tendencia del ser humano a pensar en términos duales, y la circunstancia de que se trata de afrontar un tradicionalismo didáctico persistente, cuyas raíces históricas terminan en nuestra mejorable formación.

Referencias bibliográficas

- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing* [Una taxonomía para aprender, enseñar y evaluar]. Longman.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado*, 9 (2), 1-39.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Aljibe.
- Bolívar, A. y Pérez, P. (2019). Políticas educativas sobre el profesorado. En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación?* (pp. 25-35). Octaedro.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *El profesorado del siglo XXI*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Council of the European Union (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* [Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente]. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- Darling-Hammond, L. y Oakes, J. (2019). *Preparing teachers for a deeper learning* [Preparando profesores para un aprendizaje más profundo]. HEP.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum* [El niño y el currículum]. Chicago-Press.
- Egido, I. y López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre teoría y práctica en el Prácticum de Magisterio. *Estudios sobre Educación*, 30, 217-237. <https://doi.org/10.15581/004.30.217-237>
- European Commission (2004). *Implementation of «Education and Training 2010» Work Programme. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework* [Aplicación del programa de trabajo «Educación y Formación 2010». Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo]. https://step4-sfc.eu/IMG/pdf/201509_a_integrer_dans_le_site_basic-frame.pdf
- Gairín Sallán, J., Díaz-Vicario A., del Arco Bravo, I. y Flores i Alarcia, O. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Educación XXI*, 22 (2), 17-43. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21311>
- González-Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- González-Sanmamed, M. y Fuentes, E. (2011). El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Hall, R. (2020). *Mixing methods in social research. Quantitative, qualitative and combine methods* [Mezcla de métodos en la investigación social. Métodos cuantitativos, cualitativos y combinados]. Sage.
- Hattie, J. y Clarke, S. (2019). *Visible learning feedback* [Retroalimentación del aprendizaje visible]. Routledge.
- Heredia, A. (2015). Los manuales de Didáctica en español entre 1900-1970. **revista española de pedagogía**, 73 (260), 121-139. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/01/260-07.pdf>
- McTighe, J. y Willis, J. (2019). *Understanding by design meets neuroscience* [La comprensión a través del diseño se une a la neurociencia]. ASCD.
- Novak, J. (2010). *Learning, creating and using knowledge* [Aprender, crear y utilizar el conocimiento]. Routledge.
- Ritchart, R. y Church, M. (2020). *Making thinking visible* [Visibilizar el pensamiento]. Jossey Bass.
- Schwab, J. (1970). The practical 3: Translation into curriculum [La práctica 3: traducción al currículo]. *School Review*, 81 (4), 501-522.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza. Fundamentos para una nueva reforma. *Profesorado*, 9 (2), 1-28.

- Sousa, D. (2017). *How the brain learn [Cómo aprende el cerebro]*. Corwin.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction [Principios básicos del currículo y la instrucción]*. Chicago-Press.
- Walter, D. y Soltis, F. (2004). *Curriculum and aims [Currículo y objetivos]*. College-Press.
- Weinstein, Y. y Sumeracki, M. (2019). *Understanding how we learn [Entender cómo aprendemos]*. Routledge.

Biografía de los autores

Cristina Moral Santaella es Profesora Titular de Universidad en la Universidad de Granada. Dedicada a la formación de profesores de infantil, primaria y secundaria, y a la investigación sobre distintos ámbitos de estudio para la mejora y el cambio educativo. Pertenece al Grupo de Investigación FORCE y a la Red RILME, entre otros. Sus líneas de

investigación son la formación del profesorado, la didáctica y el currículo o el liderazgo educativo.

 <https://orcid.org/0000-0002-7302-165X>

Agustín de la Herrán Gascón es Profesor Titular del Departamento de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Madrid. Sus líneas de investigación son la formación del profesorado, la pedagogía de la creatividad, la historia de la innovación educativa, complejidad y conciencia en educación o el enfoque radical e inclusivo de la educación, entre otras. Pertenece al grupo de investigación PR-005 «Inclusión social y laboral de personas con discapacidad intelectual».

 <https://orcid.org/0000-0001-9156-6971>