



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Johnson, Mauritz (1978)
“LA TEORÍA DEL CURRÍCULO. (DEFINICIONES Y MODELOS)”
en Perfiles Educativos, No. 2 pp. 12-24.

La Teoría del Currículo*

(definiciones y modelos)

Mauritz JOHNSON, JR.**

Traducción: Serafín Zamora Briones
Revisión técnica: Fernando García Cortés

Los investigadores educacionales se han interesado tradicionalmente más en mejorar la educación que por comprenderla. Esta observación, hecha por Lazarsfeld y Sieber (15:33), parece válida para todos los especialistas en materia educativa, ya estén aplicados a la investigación o a cualquier otra tarea como la "elaboración del currículo". En verdad, aun los teóricos no especializados en educación que últimamente se han propuesto participar en proyectos de reforma al currículo, se han interesado más en mejorar los programas escolares, que por comprender a fondo la naturaleza del currículo. Por supuesto, en cuanto teóricos, todos ellos muestran interés por alguna clase de teoría, pero no por la teoría del currículo. Sus concepciones acerca del currículo pueden ser acertadas, pero no cuentan con mayor validez teórica que las de los profesores en materia de educación.

De igual modo, los que practican la educación (profesores, dirigentes y aun aquellos cuyos títulos indican responsabilidad específica en la elaboración del currículo), no están interesados particularmente en la teoría del currículo. Sienten, después de todo, que están consagrados al compromiso práctico de perfeccionar el currículo y no de estudiarlo. Si revisamos cuidadosamente la literatura que se ha producido durante los últimos veinte años acerca del currículo,

*Reproducido con autorización de *Educational Theory*, Vol. 17, No. 2, April, 1967. Derechos Reservados.

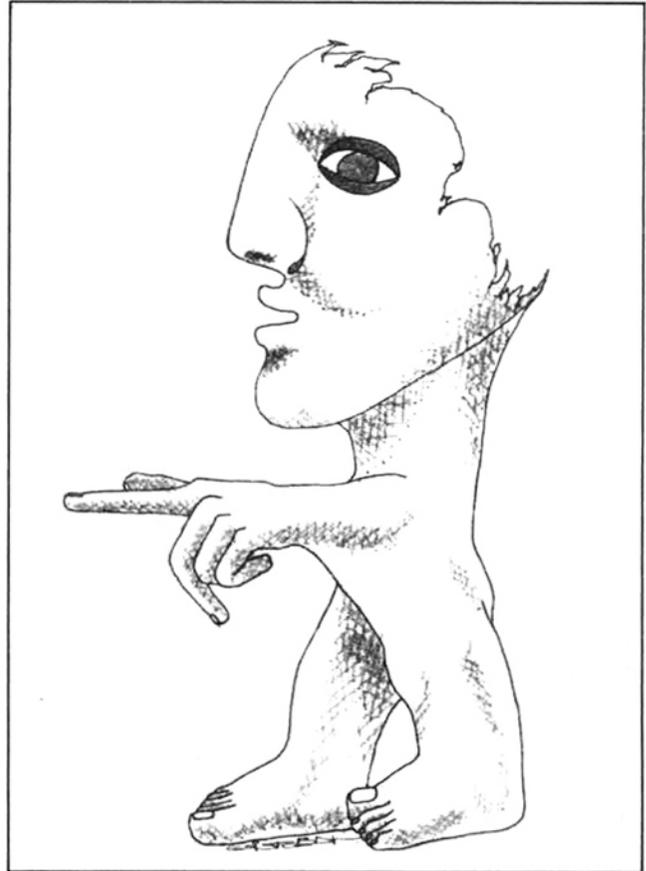
**Decano de la Escuela de Educación en Cornell University.

advertiremos, además, que los profesores de educación que se han labrado su reputación como "especialistas en currículo", han sido más bien expertos en *cómo* organizar y dirigir efectivamente a grupos de legos y profesionales para la utilización del currículo, aplicando los principios de la dinámica de grupos y de las relaciones humanas. Estos especialistas han estado más interesados en el perfeccionamiento del *proceso* de desarrollo del currículo, que en un mejoramiento específico del propio currículo, y que cualquiera haya sido su interés en la teoría *organizacional* o en la psicología de grupos, han revelado poco interés por la teoría del currículo.

De este modo, la mayoría de los especialistas, de los practicantes y de los teóricos de la educación, aplicados a la reforma del currículo, se han orientado preferentemente hacia el perfeccionamiento y no a la comprensión; a la acción y a sus resultados, más que a la búsqueda. Ello no obstante, un pequeño pero creciente número de estudiosos de la educación viene enfocando su atención hacia las interrogantes de la teoría del currículo, sin otro propósito inmediato que el de incrementar su comprensión de los fenómenos curriculares. El esclarecimiento teórico que ellos aportan puede beneficiar finalmente, tanto a los teóricos como a los prácticos, en sus esfuerzos por mejorar el currículo; pero esta posibilidad no es el motivo inmediato para tratar de elaborar una teoría del currículo. El teórico no puede permitirse a sí mismo verse forzado a justificar su búsqueda sobre la base de la utilidad inmediata.

Teorías y declaración de principios

El trabajo teórico actual sobre el currículo es de dos tipos: programático (doctrinal) y analítico. Phenix (23), quien tituló su libro *Una filosofía del currículo para la educación general* (A Philosophy of the Curriculum for the General Education), se ocupa en él tanto del aspecto analítico como del prescriptivo. Analiza variadas disciplinas y elabora una taxonomía de los significados; también propone algunos criterios para la selección y organización del currículo; pero al mismo tiempo se declara en favor de un programa específico de educación general.



Broudy, Smith y Burnett (7) intitularon su trabajo: *Un estudio sobre la teoría del currículo* (A study in Curriculum Theory) y, al igual que aquél, examinaron criterios y clasificaron las funciones del conocimiento y delinearon también un programa de educación general para las escuelas de segunda enseñanza. Del mismo modo, Beauchamp (5) examinó con algún detalle los problemas de la formulación de una teoría, pero su propio modelo ilustrativo de una teoría del currículo era programático con respecto al proceso (planeación), más que en relación a la sustancia o a la estructura. Reconoció que su propia "posición teórica acerca del currículo le fue impuesta como un esquema de clasificación organizado . . ." (5:116).

Todos estos teóricos tienen una conciencia clara de la diferencia que hay entre una toma de posición frente al currículo y la teoría del currículo; sin embargo, anteriormente, aun los "gigantes" de la profesión parecieron no advertir esta distinción. Una de las más notables colaboraciones de eminentes pensadores educacionales se dio en 1924-26, cuando Bagley, Bobbitt, Bonser, Charters, Counts, Curtis, Horn, Judd, F.J. Kelly, Kilpatrick, H. Rugg y Works se reunieron para preparar una declaración conjunta sobre "Los fundamentos para la elaboración del currículo" (The Foundations of Curriculum-Making (22)). Pese al hecho de que cada miembro se sintió obligado a anexar sus propias reservas acerca del informe, los 58 "principios" del Comité representaron

una *posición* consensual, antes que una teoría del currículo. Es evidente que el Comité consideró que esta declaración era una teoría, a pesar del pronunciamiento hecho en la sección introductoria, en el sentido de que "cada miembro . . . no ha insistido en la aceptación de su propia teoría completa del currículo" (22:11). Por otra parte, existía previamente la declaración de que el grupo estuvo interesado explícitamente en "escribir una declaración de principios acerca de los *pasos prácticos que habían de seguirse* en la elaboración del currículo . . ." La confusión aumenta en el mismo párrafo debido a la referencia de Rugg a " . . . esta declaración de principios de la teoría del currículo . . ." (22:6).

Se advierte claramente que declaraciones de principios y teorías son cosas diferentes. Una declaración de principios propone directrices, en tanto que las teorías ofrecen explicaciones. Entre los "principios" propuestos por el Comité de 1926, había muchas declaraciones normativas. Solamente hasta el punto No. 28 se advertía una definición del currículo que era claramente "programática", en el sentido en que Scheffler emplea este término (27:19). El currículo, declaró el Comité, "debe ser concebido . . . como una sucesión de experiencias y actividades que tengan para el estudiante la mayor semejanza con la vida" (22:18). El Comité, al considerar que "experiencias y actividades" constituyen los elementos esenciales del currículo, dificulta la distinción entre currículo e instrucción, y al calificar a estos elementos con la expresión "que tengan semejanza con la vida", emite una exhortación en vez de proporcionar una explicación.

Ciertamente, el Comité se percató del problema de la terminología. "Desde el comienzo de nuestra discusión —informó Rugg—, fue claro que no había entendimiento entre nosotros. La tarea principal a la que nos enfrentamos fue la elaboración de un vocabulario común" (22:4). Todavía el vocabulario representa uno de los problemas

principales para la teoría del currículo. Ejemplo de esto es la confusión que sólo se advirtió hasta 1962, en el folleto de la ASCD: *Cuáles son las fuentes del currículo* (What are the Sources of Curriculum) (2), en el cual se confunde "currículo" con "elaboración del currículo" y donde "fuente" se confunde con "determinante".

El currículo y la enseñanza como sistemas

Algunos teóricos de actualidad (Macdonald, 19; Faix, 12) se pronuncian por "sistemas" o por un modelo de proceso para el currículo y consideran como elementos del mismo insumos, procesos, resultados o productos y retroalimentaciones. Reconocen la necesidad de explicar la relación que hay entre currículo y enseñanza, pero contemplando al currículo desde un punto de vista cibernético. También confunden el currículo *per se* con su proceso de desarrollo. Macdonald (19) ha incluido tanto el contenido como el proceso en su "sistema del currículo"; pero el hecho de que el sistema " . . . está integrado por personas, como sus unidades básicas . . ." (19:6) y que su producto o resultado es "transmitido . . . al ambiente de la enseñanza (también un sistema social separado)" (19:12), hace difícil identificar el currículo mismo, ya sea como un sistema o como parte del sistema. Es claro que el currículo no está formado por personas.

En el modelo de Macdonald, algunas variables que se estiman convencionalmente como "fuentes", son consideradas como "insumos".¹ Esto tiene sentido solamente si el sistema en cuestión se construye como el "sistema de elaboración del currículo". Considerar estas variables como "insumos" en el currículo mismo, no tiene mayor sentido que considerarlas "fuentes" del currículo.

Maccia (16; 17; 18) y Macdonald discrepan respecto de la relación que existe entre currículo y enseñanza. Para Macdonald, estos son conceptos separados (¿sistemas?) que se superponen en cierta medida. Maccia (16), en el otro extremo, sostiene que el currículo es un componente de la enseñanza, por virtud de ser una variable en la "conducta del profesor";² por eso considera al currículo no como un sistema, sino como "contenido de enseñanza" que está compuesto por "reglas", las cuales, a su vez, son concebidas como "estructuras", que formando conjuntos constituyen las "disciplinas" (16:8; 18:6).

El papel del currículo en la enseñanza está implícito en la definición que da Maccia acerca de este último concepto; o sea: "influencia en el comportamiento gobernado por normas" (17). Si el currículo se equipara con normas,³ su función debe ser *gobernar*, o sea, regular el comportamiento. Pero aquí se advierten dos niveles del discurso. ¿Qué comportamientos debe

1. Sus insumos comprenden: "herencia cultural", "presiones sociales", "conocimiento conductual" y "conocimiento profesional" (19:5). Cf. la terminología similar que se refiere a fuentes en (2).

2. $I = f(BtRBs)$ Bt = IcRMc, donde I denota enseñanza; Bt, conducta del profesor; Bs, conducta de estudiante; Ic, contenido de enseñanza o currículo; y Mc, contenido motivacional (15:8).

3. "Una regla es una razón o criterio que conduce a una conducta más bien que otra. Es un modo de conducirse . . .", "un modo de resolver problemas . . ." "En un individuo, una regla es una estructura cognoscitiva" (17:14).

governar el currículo? ¿Constituye el currículo la serie de normas que influyen en la conducta del *estudiante*, a través de la enseñanza, o bien, como conjunto de normas, dirige el comportamiento del *profesor* en la enseñanza? De acuerdo con la fórmula de Maccia, $Bt = IcRMc$ (la única en la que se incluye el currículo, *Ic*), parece ser la conducta del profesor lo que es dirigido por el currículo. Pero el comportamiento del profesor en la enseñanza influye en el de los estudiantes, para que éstos se conduzcan conforme a normas. ¿Son éstas las mismas normas que constituyen el currículo? ¿Qué es un currículo?

El concepto de currículo

El uso común identifica al currículo con “experiencias planeadas de aprendizaje”. Esta definición no es satisfactoria, puesto que “currículo” se ha diferenciado de “enseñanza”. Cuando las experiencias se consideran subjetivamente en función de la sensibilidad del individuo que experimenta, o bien objetivamente, en función de las acciones del individuo en un ambiente particular, cabe decir que no hay experiencia mientras no se efectúa realmente una interacción entre el individuo y su ambiente. Es claro que tal interacción caracteriza a la *enseñanza*, no al currículo.

Un concepto de currículo que lo limite a un informe *post hoc* de enseñanza, tiene escaso valor. Seguramente el currículo debe jugar algún papel en la *dirección* de la enseñanza y, si es así, debe ser considerado como anticipador, no como informador. El currículo implica propósito.

Es indudable, también, que un concepto operante de currículo debe permitir la creatividad y el estilo personal de enseñar. En otras palabras, las decisiones relativas a las experiencias de aprendizaje que serán suministradas, son el resultado de la planeación de la enseñanza y no de la elaboración del currículo. Aunque el currículo puede limitar el conjunto de experiencias posibles, no puede especificarlas: debe ser definido en otros términos.

En virtud de las omisiones en que incurre la definición en boga, se establece aquí que el currículo es una *serie estructurada de resultados esperados (deseados) de aprendizaje*, que prescribe (o al menos anticipa) los *resultados* de la enseñanza y no establece los *medios*, o sea, las actividades, los materiales, o aun el contenido de enseñanza que se empleará para lograrlos. Al especificar los resultados esperados, el currículo está relacionado con los *finés*, pero al nivel de productos alcanzables del aprendizaje, no al más remoto en el que tales finés son justificados. En otras palabras: el currículo indica *qué* es lo que será aprendido, no *por qué* deberá aprenderse.

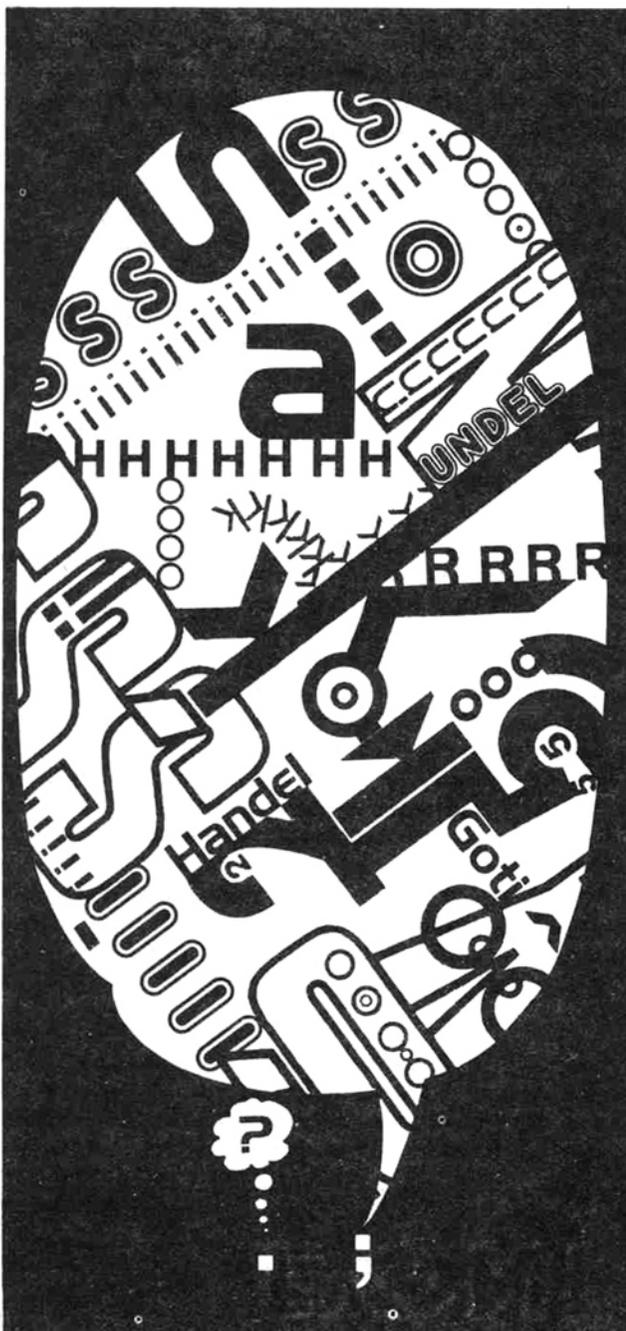
Esta visión del currículo parece estar sustancialmente de acuerdo con Gagné, quien define el currículo como “. . . una serie de unidades de contenido . . .”, una unidad de contenido, que es “. . . una capacidad que será adquirida en un conjunto único de condiciones de

aprendizaje . . .” (13:6). También Eisner parece compartir este punto de vista cuando declara que un profesor está empeñado en la construcción del currículo cuando decide “. . . qué enseñar y cómo ordenar lo que enseña” (11:156); pero parece pronunciarse en otro sentido cuando, más tarde, asienta que “. . . la unidad básica del currículo es una actividad” (11:158). La tesis central de este artículo es que el currículo está referido a lo que se desea —espera— que los estudiantes *aprendan*, no a lo que se espera que *hagan*.

Parece haber casi general consenso acerca de qué *puede* ser aprendido; o sea, cuáles son las categorías de resultados de aprendizaje. Comúnmente se han reconocido tres “dominios”: el cognoscitivo (6), el afectivo (14) y el psicomotor. Pueden preferirse otros esquemas de clasificación, pero los tipos de componentes de los resultados están bien identificados y aceptados. Comprenden: conocimiento factual, equivalentes simbólicos, conceptos, generalizaciones, habilidades intelectuales, destrezas de manipulación, actitudes, intereses, valores y apreciaciones.

La naturaleza de un resultado de aprendizaje esperado, deseado, limita el conjunto de posibles experiencias de aprendizaje pertinentes, y ello influye en la planeación de la enseñanza. Una experiencia de aprendizaje posee un componente de actividad y otro de contenido, o, lo que es lo mismo, implica una clase de actividad con alguna clase de contenido. Un tema del currículo que se refiere a un resultado tipo-habilidad, restringe el alcance de las actividades atingentes, pero puede imponer, o no, muchas limitaciones sobre el contenido. Por otra parte, un tema que alude a hechos, conceptos o generalizaciones, especifica el contenido, pero deja opción amplia respecto de la actividad. Cuando se especifica un resultado en el dominio afectivo, ni el contenido ni la actividad pueden limitarse mucho, aunque la mayor parte de los afectos tienen referentes claramente definidos (que implican contenido) y las escuelas se interesan en que la mayor parte de los resultados afectivos tengan fundamento intelectual (lo que implica actividad).

Ningún tema del currículo define enteramente el *contenido* de enseñanza. Este incluye no solamente aquello que se especifica o se encuentra implícito en el currículo, sino también un cuerpo amplio de



el agrupamiento entero. Un profesor, o quien elabora el currículo, no es libre de incluir un concepto como "capilaridad" y prescindir, por ejemplo, del de "tensión de superficie". Sin embargo, estos agrupamientos no equivalen a las "unidades de enseñanza". El currículo no especifica qué unidades de organización serán empleadas en la enseñanza, pero debe señalar las relaciones de organización que hay entre los resultados que se espera lograr. En este sentido, el currículo es una serie *estructurada* de resultados esperados del aprendizaje.

Fuente del currículo

Es necesario dar razón de la fuente de estos resultados esperados. En la mayor parte de los estudios sobre

esta cuestión, se considera que las fuentes del currículo son: 1) las necesidades y los intereses de quienes aprenden; 2) los valores y problemas de la sociedad, y 3) las disciplinas o el conocimiento organizado.

En verdad, estos tres aspectos pueden imponer criterios para la selección de los temas del currículo, aunque solamente el tercero puede ser considerado como una *fente* de ellos; pero sólo lo es en forma parcial, porque ignora el cuerpo de conocimiento no organizado y las habilidades y actitudes afines que quedan fuera de las disciplinas reconocidas. La fuente del currículo —la única posible— es la cultura total de que se dispone. Así lo reconoció Bellack en 1956, cuando identificaba "... el contenido expansivo de la cultura como la fuente del contenido del currículo", al que, a su vez, define como "... aquellos elementos del contenido de la cultura que se consideran adecuados o propios como finalidades de enseñanza de la escuela" (3:99). Esto no pretende expresar lo que *debería* ser el currículo, sino lo que es. Cuando Rugg y Withers (25:669) dicen que el currículo *debe estar* "centrado en la cultura", se refieren a algo muy diferente de lo que significa la aseveración presente en el sentido de que el currículo es *necesariamente* "derivado de la cultura".

No todo contenido cultural es susceptible de ser incorporado en el currículo. Sólo es elegible para su inclusión el que se encuentra a mano y puede ser enseñado. Artefactos e instituciones sociales son componentes de una cultura, pero no son susceptibles de ser enseñados. Incluso ciertos conocimientos y habilidades, aunque sean susceptibles de ser enseñados y muy propios de la cultura, no se pueden incluir en el currículo, porque constituyen secretos de familia, de grupos de trabajadores, de asociaciones o del gobierno.

Selección de los temas del currículo

Es obvio que en un currículo dado no puede incluirse todo elemento cultural que esté a nuestro alcance y pueda ser enseñado. Por eso es esencial la selección. Aunque es una importante cuestión de

política educativa quien haga la selección, esto no es asunto de la teoría del currículo. Sin embargo, lo que sí interesa, es que se ponga de manifiesto el criterio empleado.

Hay muchos criterios posibles; algunos razonables, otros torpes, que dependen de la ideología que se sustente. Algunos grupos insisten en que los temas del currículo se dirijan a problemas permanentes de la vida o a problemas sociales de actualidad; otros subrayan la significación de los temas para la comprensión de un campo organizado de estudio, y otros más se pronuncian por la selección hecha sobre la base de las experiencias e intereses de los estudiantes potenciales. Algunas de estas preferencias se aplican mejor a la organización de la enseñanza que a la selección del currículo. Aquellos que insisten en aplicarlas a la selección son, por supuesto, libres de hacerlo, pero la noción de agrupamientos curriculares limita su libertad para seleccionar los temas a voluntad, sin tener en cuenta las consideraciones estructurales.

Además, puede hacerse una distinción entre selección del currículo para el adiestramiento y para la educación. Adiestramiento implica aprendizaje que se empleará en una situación predecible; educación implica

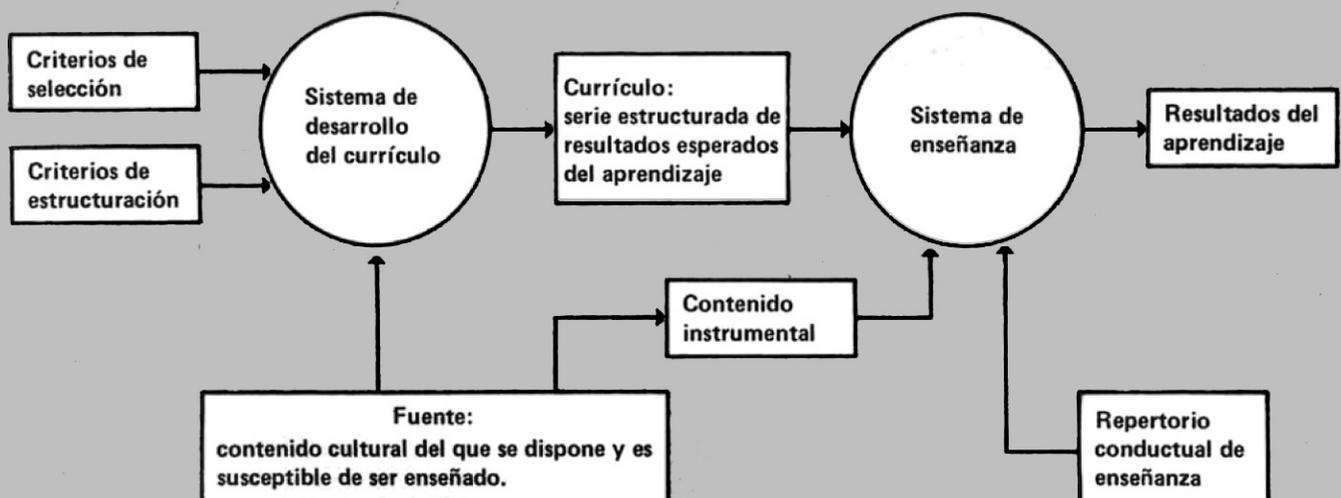
aprendizaje que se empleará en situaciones impredecibles. La elaboración de un currículo para el adiestramiento comienza por el análisis de una ocupación en la cual las tareas que se ejecutarán y el conocimiento, habilidades y actitudes requeridas para su ejecución están identificados. Los empleos del adiestramiento son, en la terminología de Broudy, Smith y Burnett (7:48-54), repetitivos y aplicativos; el uso de la educación es asociativo e interpretativo (7:46-48, 54-55).

Los esfuerzos sistemáticos del hombre para interpretar sus experiencias, son representados mediante aquellos cuerpos organizados de conocimiento, habilidades y actitudes conocidos como disciplinas. Un currículo educativo se elabora seleccionando entre estas disciplinas, y dentro de ellas, aquellos elementos que el análisis identifica como los que poseen el mayor valor interpretativo potencial. Una vez que se han identificado las disciplinas que se consideran de mayor importancia para la interpretación de la experiencia, se imponen los criterios de selección interna. La selección de los temas de un currículo determinado depende de cuan fundamentales y cruciales sean para la disciplina; cuan bien expliquen su estructura, cuan potentes sean para promover su proceso de pensamiento característico y sus formas de indagación. Phenix ha llamado la atención hacia la simplificación, coordinación y las características generativas de las disciplinas (24). Los criterios de selección adecuada aumentarán al máximo la probabilidad de conservar estas características en el currículo y, por tanto, en la enseñanza. Phenix sostiene que "una disciplina es el conocimiento organizado para la enseñanza" (24:58).

Currículo y enseñanza

Aunque el currículo no es un sistema, puede ser visto como el resultado de un "sistema de desarrollo del currículo" y como un insumo dentro de un "sistema de enseñanza". (Ver cuadro 1).

Cuadro 1. Modelo que presenta al currículo como el resultado de un sistema y como un insumo de otro.



El sistema de enseñanza posee tres componentes: planeación, ejecución (enseñanza) y evaluación. La planeación de la enseñanza se presenta a varios niveles, que varían en su proximidad temporal con la enseñanza actual. El más remoto es esa planeación estratégica que se concreta en el diseño de "cursos" y en "unidades de enseñanza" dentro de los cursos. Aquí, un número adecuado de temas del currículo (resultados esperados del aprendizaje) se seleccionan y organizan con propósitos de enseñanza. Los planificadores de cursos y unidades tienen considerable libertad en la selección y organización de éstos; tanta, cuanta no los lleve a violar los señalamientos del currículo con respecto a la jerarquía (agrupamientos) y al orden. En una organización escolar por grados pueden haberse planeado varias versiones de cada curso y unidad, para tomar en cuenta las diferencias en la capacidad y disposición de los estudiantes. En realidad, cada versión es un curso diferente y así debe ser designado, aunque pocas veces es éste el caso.

En un programa escolar sin grados, el currículo puede ser dispuesto en una serie única de cursos que aprueba al estudiante cuando cumple con tasas que varían.

El profesor continúa el proceso de planificación de la enseñanza hasta, y a través de la etapa de ejecución. Es él quien decide finalmente acerca de las actividades de aprendizaje y sobre el contenido instrumental, conforme a las características de los estudiantes, la disponibilidad de los recursos y las exigencias del proceso de enseñanza adoptado. Aun hasta este punto, las decisiones deben ser guiadas por los resultados esperados, ya estipulados en el currículo e incorporados en el curso y en los planes de unidad.

La evaluación es un aspecto de la enseñanza que implica obviamente una comparación entre los resultados reales del aprendizaje y los resultados esperados o propuestos. Para llevar a efecto esta comparación es necesario crear una situación en la cual el estudiante pueda mostrar la conducta indicadora de que ha aprendido, o sea, que ha logrado el resultado de aprendizaje deseado. Dentro de este contexto de evaluación es como debe aplicarse el requerimiento de Mager (21:12) para que los objetivos se especifiquen operacionalmente como conductas terminales, a niveles determinados de ejecución, bajo condiciones definidas. Sin embargo, esto no quiere decir que el aprendizaje consista en un cambio en la conducta o que éste no ha tenido lugar si no puede ser demostrado un cambio conductual. Tampoco se entiende que haya dejado de haber enseñanza porque no pueda ser mostrado que ha habido aprendizaje. La enseñanza es un hecho dondequiera se hayan ejecutado las acciones adecuadas para producir el aprendizaje. En ninguna forma cabe descalificar como enseñanza tales acciones a causa de que no se pueda disponer de la evidencia en el sentido de que se han logrado, o no, los objetivos deseados.

La enseñanza se compone de dos clases de interacción. Una es la "interacción" (*transaction*) de Dewey,

entre el estudiante y el ambiente manipulado por el profesor. Como se ha indicado antes, tanto el contenido del ambiente como las actividades del estudiante están dirigidas por el currículo. La segunda interacción es la interpersonal entre el profesor y los estudiantes. Flanders y Amidon (1) han desarrollado un procedimiento para analizar esta interacción, y Bellack (4), Smith (28), Ryans (26) y otros, han examinado las características lingüísticas, lógicas, del procesamiento de la información en la comunicación en el salón de clase que facilita la interacción. Maccia (17) ha destacado que la interacción tiene tanto bases de contenido como motivacionales. La base de contenido es claramente derivada del currículo o inspirada en él y, a menos que el fundamento motivacional sea enteramente no-racional (sentimental, hedonístico o de dominio (*magisterial*)), también se desprende del currículo.

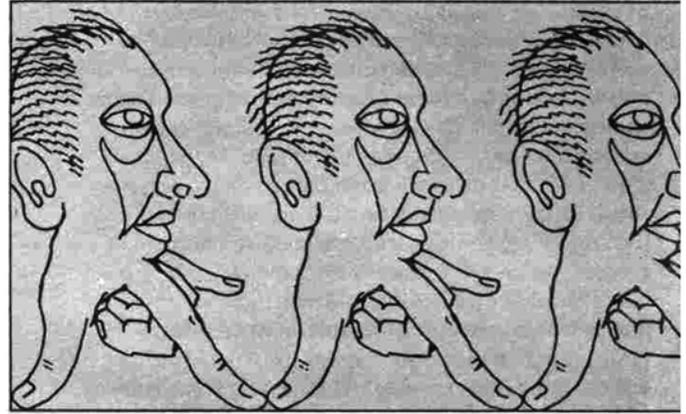
Parece claro que muchos, si no la mayor parte de los llamados proyectos de "reforma del currículo", de la pasada década, están más referidos a la enseñanza que al currículo. Algunos de ellos, en verdad, no han hecho explícito su currículo, puesto que han incursionado con dificultad en el dominio de la planeación de la enseñanza, yéndose también hasta la especificación de las actividades de aprendizaje y de los materiales de instrucción que serán empleados. Estas sugerencias pueden ser excelentes, siempre que ello no suponga que no puedan integrarse otros materiales y actividades para aplicar el mismo currículo, de igual o mejor manera. Parece probable que algunos de estos proyectos se hayan insertado en la planeación educacional en un cínico y deliberado esfuerzo por hacer del currículo un objeto de "prueba para el profesor". Además, por años, los programas, cursos y guías del currículo han sufrido la carga de grandes recopilaciones de actividades sugeridas, de materiales, procedimientos de evaluación y de otras recomendaciones para la enseñanza, siendo el caso que, aparte de una relación amplia de objetivos vagos y de un resumen explicativo del llamado "contenido", rara vez se ha presentado algo que pueda ser enteramente un currículo, en el sentido en que aquí venimos empleando el término.

Evaluación del currículo e investigación

Macdonald (20) ha señalado correctamente que la evaluación del currículo se ha dirigido con mayor frecuencia al resultado de la enseñanza que al insumo. De esta manera, la evaluación del currículo se ha confundido con la evaluación de la enseñanza. El currículo sirve como criterio para la evaluación de la enseñanza. No se puede permitir que las variaciones en la enseñanza tengan cabida en la evaluación del currículo. Si el currículo habrá de evaluarse empíricamente sobre la base de los resultados de la enseñanza, entonces las diferencias en la efectividad de la enseñanza deben ser controladas, ya sea al azar o por partes. Gagné (13) ha sugerido un método de escalas por el cual los resultados de la enseñanza pueden ser empleados "... para dar información acerca de la secuencia de un currículo"; pero señala que esto "no ofrece una *evaluación* de un currículo"; "no nos dice cuán bueno es el currículo". Este mismo autor propone que, para determinar la efectividad de un sistema íntegro de currículo-enseñanza "se debe aplicar el currículo y después medir los resultados en términos del logro del estudiante o de algún otro criterio especificado" (13:14).

Probablemente esa retroalimentación pueda suministrar evidencia acerca de la validez *estructural* de un currículo. Por la experiencia en la enseñanza puede encontrarse que los temas del currículo estén mal ordenados o que los agrupamientos jerárquicos sean incompletos o contengan superfluidades. Pero la validez de la *selección* del currículo, o sea, la omisión de temas significativos, o la inclusión de otros insignificantes, se debe basar en un criterio diferente del de los resultados de la enseñanza. Cronbach (8:9) y Stake (29) han estudiado este problema con cierta amplitud y puede esperarse que el Centro para Investigación Educativa y Evaluación del Currículo, de la Universidad de Illinois, nos ofrezca posteriormente un progreso en esta investigación. Sin embargo, para que esto suceda, es esencial una clara delineación del currículo y la enseñanza.

De igual modo, la investigación sobre el currículo sólo puede llevarse a efecto con base en un marco



de referencia teórico. Como ha observado Ryans (26:38) "... la principal función de la teoría *no* es describir de una vez por todas cómo opera cierta clase de fenómenos, sino más bien suministrar un marco de referencia para la observación y el análisis". Si la formulación del currículo que presentamos aquí sirviera a este propósito, debe ser considerada.

Un esquema en el que el currículo se contempla como algo diferente a "experiencias de aprendizaje", preserva la autonomía de la planeación de la enseñanza creativa, liberándola del carácter prescriptivo que opera bajo el aspecto de desarrollo del currículo, lo cual aclara también el dominio de la investigación curricular. Inmediatamente surgen como objeto de investigación adecuada cuestiones tales como:

¿Cuáles son las normas para determinar los resultados esperados y los objetivos más generales de educación y adiestramiento?

¿Cuáles son las normas a seguir para la selección de los temas del currículo, dentro de contextos de educación y adiestramiento?

¿Cuáles son las normas aplicables al ordenamiento de los temas del currículo y para determinar en qué casos el orden no es importante?

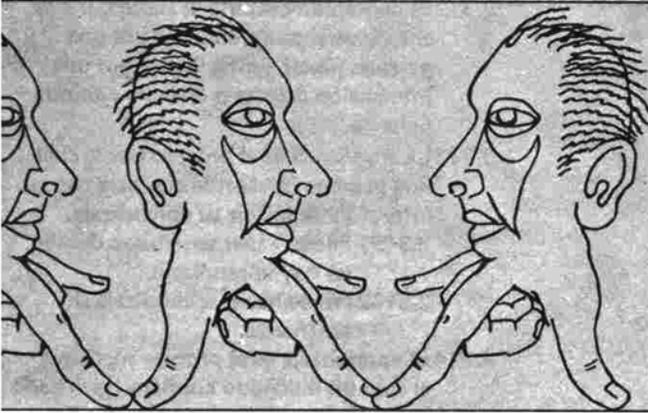
¿Cuáles son las normas por las cuales son identificados los agrupamientos jerárquicos de temas del currículo?

¿Qué estructura tendrá el contenido cultural no disciplinario?

¿Qué sistema uniforme de símbolos puede ser el más útil para dar a conocer un currículo?

Sinopsis

Se han presentado algunos problemas relativos a los actuales esfuerzos en la teorización acerca del currículo. Se ha advertido poco interés por la teoría del currículo, tanto entre los que realizan prácticas educativas, como entre los teóricos y los especialistas



en currículo. La teoría del currículo se ha confundido con posturas valorativas que le atañen. La definición convencional de currículo, como "experiencias de aprendizaje planeadas", ha impedido hacer una distinción clara entre currículo y enseñanza. En consecuencia, muchos documentos considerados como currículo son, predominantemente, reglas o sugerencias para la enseñanza.

Recientes consideraciones sobre la teoría del currículo han centrado la atención sobre las estructuras disciplinarias, pero el currículo ha sido confundido con el sistema de desarrollo del currículo, del cual es un resultado, o ha sido considerado como una parte del sistema de enseñanza, del cual es un insumo. En consecuencia, se ha hecho un intento de desarrollo de un esquema en el cual el currículo fue definido como una serie estructurada de resultados esperados de aprendizaje. Con propósitos de claridad y conveniencia, este esquema se resume en el cuadro No. 2.

Cuadro No. 2. *Un modelo para la elaboración del currículo*

1. Un currículo es una serie estructurada de resultados de aprendizaje esperados.
 - Corolario: El currículo no consiste en experiencias de aprendizaje planeadas.
 - Corolario: El currículo no es un sistema, sino el resultado de un sistema y un *insumo* de otro.
- 1.1. Los resultados del aprendizaje son de tres clases:
 - 1.11 *Conocimiento*
 - 1.111 Hechos: Temas de información verificable.
 - 1.112 Conceptos: "constructos" mentales que resumen hechos acerca de referentes particulares.
 - 1.113 Generalizaciones (comprenden leyes, principios, reglas). Declaraciones de relaciones entre dos o más conceptos.
 - 1.12 *Técnicas* (Procesos, habilidades, capacidades)
 - 1.121 Cognoscitivas: métodos de operar intelectivamente en el conocimiento.
 - 1.122 Psicomotoras: métodos para manipular con efectividad el cuerpo y las cosas materiales con relación a propósitos.

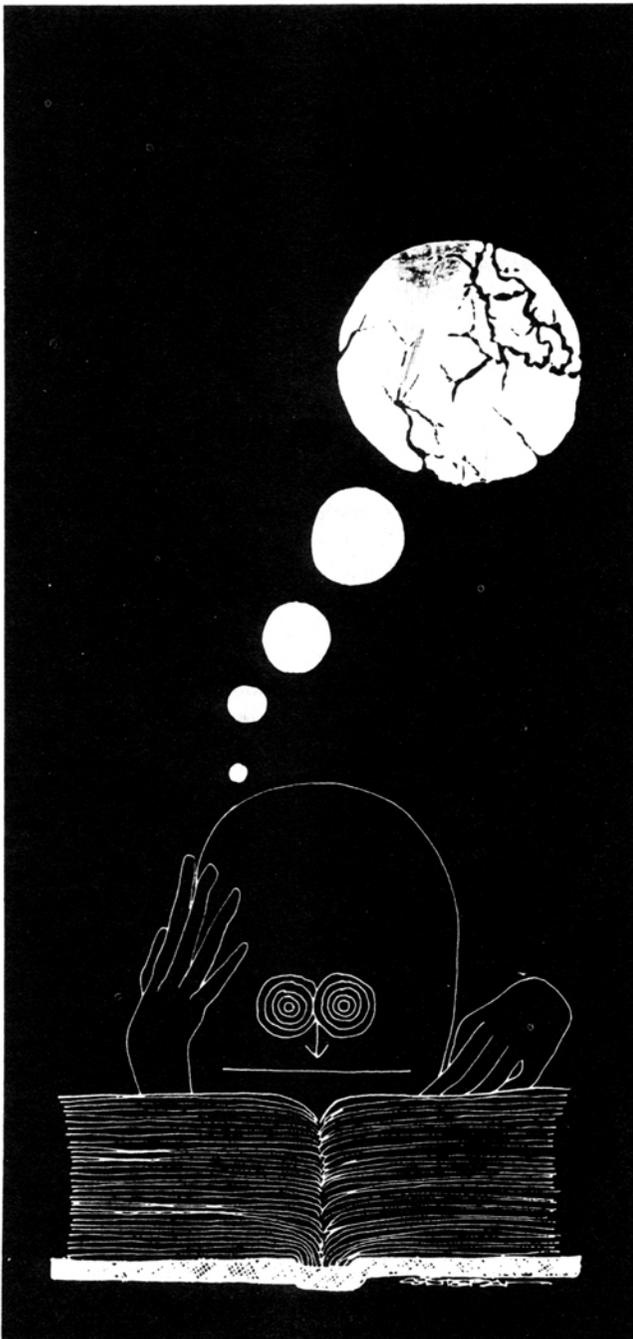
1.13 *Valores* (Afectos)

- 1.131 Normas: prescripciones de la sociedad y preferencias que atañen al comportamiento y a la creencia.
- 1.132 Preferencias: disposición preferencial individual (actitudes, intereses, apreciaciones, aversiones).

1.2 Cada vez que el currículo se emplee en la enseñanza, está implícita la intención (para lograr los resultados), sin consideración al origen o sanción del currículo.

2. *La selección* es un aspecto esencial de la formulación del currículo.

- 2.1 *La fuente* de la que se selecciona el currículo está constituida por la cultura disponible.
 - Corolario: Los problemas de la sociedad y las necesidades e intereses de los estudiantes no son fuentes del currículo.
- 2.11 La comunicación moderna torna disponible el contenido cultural que no es inherente a la sociedad en la cual es formulado el currículo.
- 2.12 Algún contenido cultural inherente puede no estar disponible debido a la reserva de quienes se encuentran en posesión de él.
- 2.2 El contenido cultural disponible para el currículo es de dos clases: disciplinario y no disciplinario.
 - 2.21 El *contenido* integrado en *disciplinas* organizadas se deriva de la investigación sistemática llevada a cabo dentro de un marco de referencia de supuestos y procedimientos aceptados por teóricos capaces de llevarla a cabo.
 - 2.22 El *contenido no disciplinario* se deriva empíricamente de experiencia diferente de la que rige la investigación deliberada.
- 2.3 Se pueden aplicar varios *criterios* al escoger el currículo dentro del contenido cultural disponible.
 - 2.31 El único criterio *necesario*, aunque insuficiente para la selección del currículo, es el de que ese contenido sea *susceptible de enseñarse*.
 - 2.311 Lo que es susceptible de enseñarse implica que es susceptible de aprenderse, pero lo contrario no se sustenta necesariamente.



2.312 El contenido cultural es *susceptible de enseñarse* si su aprendizaje por una persona puede ser facilitado por una interacción directa o distante con otra persona.

2.313 La *enseñanza* es el proceso por el cual una persona interactúa con otra con la *intención* de influir su aprendizaje.

2.3131 Puede haber enseñanza donde no hay aprendizaje.

2.3132 Puede haber aprendizaje sin enseñanza.

2.314 El aprendizaje es el proceso mediante el cual un individuo confiere *significado* al contenido cultural, con lo que llega a ser capaz de actuar de modo diferenciado en relación con los aspectos del contenido cultural.

Corolario: El aprendizaje no necesariamente modifica la conducta, pero cambia el potencial de ésta.

2.3141 Se puede captar el aprendizaje ideando una situación en la que puede ser manifiesto un cambio en la conducta.

2.3142 El aprendizaje es independiente de cualquier demostración de cómo se produzca.

2.315 El contenido cultural es *susceptible de aprenderse* si la *significación* puede percibirse en él.

2.3151 El contenido cultural tiene significación para un individuo hasta el límite en que reconoce reglas adecuadas por las cuales sus acciones pueden ser guiadas en relación con dicho contenido.

2.3152 Las significaciones pueden ser simbólicas, empíricas, estéticas, éticas, sinoéticas o sinópticas. (Phenix, 1964).

2.32 La *ideología* determina qué criterios adicionales serán impuestos en la selección del currículo.

2.321 Una sociedad determinada puede exigir que el currículo sea seleccionado de acuerdo con un conjunto específico de *valores* políticos, sociales, económicos o morales.

2.322 El contenido del currículo puede seleccionarse con referencia a su *utilidad* en el orden social o en situaciones vitales anticipadas o presentes de los estudiantes.

2.323 El contenido del currículo puede ser escogido con referencia a su *significación* en la estructura de disciplinas intelectuales.

2.33 Los fundamentos para la selección del

- currículo difieren si se trata de la *educación* o del *adiestramiento*.
- 2.331 El *adiestramiento* es el proceso de preparar a un individuo para ejecutar funciones definidas en una situación predecible.
- 2.332 La *educación* es el proceso para pertrechar a un individuo a fin de que ejecute funciones indefinidas en situaciones impredecibles.
- 2.333 La selección del contenido del currículo para el adiestramiento se basa en un *análisis* de funciones específicas que se ejecutarán en la situación específica en que deben ser ejecutadas.
- 2.334 La selección del contenido del currículo para la educación se fundamenta en que posee la más amplia *significación* y el mayor poder *explicativo* posibles.
- 2.34 La selección de algunos temas del currículo necesita la selección de temas conexos.
- 2.341 Una serie de temas estrechamente relacionados es un *agrupamiento* del currículo.
- 2.342 Un agrupamiento del currículo puede estar constituido por un tipo de temas o por tipos mezclados de temas.
3. *La estructura* es una característica esencial del currículo.
- 3.1 La estructura del currículo revela ordenamientos que son obligatorios en la enseñanza.
- 3.11 El ordenamiento de algunos temas del currículo es indiferente.
- 3.12 El ordenamiento de algunos agrupamientos del currículo determina el ordenamiento general de los temas constitutivos, pero no su orden interno.
- 3.13 Algunos agrupamientos del currículo están ordenados internamente.
- 3.14 El ordenamiento del currículo no toma en cuenta el espaciamiento temporal de la enseñanza (colocación de edad o grado).
- 3.2 La estructura del currículo revela las relaciones taxonómicas (jerárquicas), sea significativa o no el orden de los temas.
4. *El currículo guía la enseñanza*
- 4.1 La enseñanza es interacción entre un agente que enseña y uno o más individuos que se proponen aprender.
- 4.2 La enseñanza compromete a los estudiantes interesados en actividades dirigidas a un contenido cultural.
- 4.21 El agente que enseña influye en las actividades de aquellos que se proponen aprender.
- 4.22 El alcance de las actividades adecuadas de enseñanza está limitado por el *tipo* de temas del currículo.
- 4.23 El contenido de la enseñanza incluye tanto el contenido curricular como el instrumental.
- 4.231 El contenido curricular es aquel contenido cultural destinado explícitamente a ser aprendido.
- 4.232 El contenido instrumental es el contenido cultural opcional que se introduce en una situación de enseñanza, no para aprenderse, sino para facilitar el aprendizaje esperado.
- 4.24 La planeación de la enseñanza consiste en la selección y el ordenamiento de las actividades de enseñanza y del contenido instrumental con base en el currículo.
- 4.25 Una *experiencia de aprendizaje* es el concomitante subjetivo de las actividades con un contenido de enseñanza en la medida en que un individuo se compromete con ellas.
- 4.3 La enseñanza es episódica.
- 4.31 Un episodio de enseñanza es la serie de ciclos de enseñanza relativos a uno o más temas del currículo.
- 4.311 Un ciclo de enseñanza implica percepción, diagnóstico y reacción por un agente que enseña y los estudiantes interesados. (Smith 1961).
- 4.312 Los ciclos de enseñanza son iniciados al requerir o estructurar movimientos (Bellack y Davitz, 1963).
- 4.313 Los ciclos de enseñanza representan la respuesta reflexiva o movimientos de reacción. (Bellack y Davitz, 1963).
- 4.314 Las acciones y reacciones en los ciclos de enseñanza son lingüísticos, de ejecución o expresivos (Smith, 1961).
- 4.32 Pueden relacionarse varios episodios de enseñanza con el mismo tema del currículo, del mismo modo en que un episodio de enseñanza dado puede referirse a varios temas del currículo.
5. La evaluación del currículo implica validación tanto de la selección (temas) como de la estructura.
- 5.1 La evidencia empírica que se recoge de la enseñanza puede identificar los errores estructurales y las omisiones que haya en la selección de temas (Gagné, 1966).

- 5.2 Los métodos consensual y de enjuiciamiento se necesitan para validar las prioridades y para identificar las superfluidades en la selección.
6. El currículo es el criterio para la evaluación de la enseñanza.
- 6.1 La efectividad de la enseñanza está representada por la magnitud comparativa entre los resultados obtenidos y los resultados esperados.
- 6.2 Las comparaciones entre los planes de enseñanza y entre los profesores que emplean el mismo plan de enseñanza, pueden hacerse solamente en términos de un currículo determinado.

REFERENCIAS

1. Amidon, Edmund J. and Ned A. Flanders, **The Role of the Teacher in the Classroom**, Amidon and Associates, 1963.
2. Association for Supervision and Curriculum Development, **What are the Sources of the Curriculum? A Symposium**, ASCD, 1962.
3. Bellack, Arno, "Selection and Organization of Curriculum Content: An Analysis", in **What Shall the High School Teach?** ASCD Yearbook, 1956.
4. _____ and Joel R. Davitz, **The Language of the Classroom**, Institute of Psychological Research, Teachers College, Columbia University, 1963.
5. Beauchamp, George A., **Curriculum Theory**, Kagg Press, 1961.
6. Bloom, Benjamin, (ed.), **Taxonomy of Educational Objectives**, Handbook I: Cognitive Domain, Longmans, Green, 1956.
7. Broudy, Harry S., B. Othanel Smith and Joe R. Burnett, **Democracy and Excellence in American Secondary Education**, Rand, McNally, 1964.
8. Cronbach, Lee J., "Evaluation for Course Improvement", in **New Curricula**, Robert W. Heath, ed., Harper and Row, 1964, pp. 231-248
9. _____, "The Psychological Background for Curriculum Experimentation", in **Modern Viewpoints in the Curriculum**, Paul C. Rosenbloom, ed., McGraw-Hill, 1964, pp. 19-35.
10. Dewey, John, **Experience and Education**, Macmillan, 1938.
11. Eisner, Elliot, "Levels of Curriculum and Curriculum Research", **Elementary School Journal**, 66 (December, 1965), pp. 155-162.
12. Faix, Thomas L., "Structural-Functional Analysis as a Conceptual System for Curriculum Theory and Research: A Theoretical Study", Paper presented at American Educational Research Association Meeting, February, 1966, Mimeo.
13. Gagné, Robert M., "Curriculum Research and the Promotion of Learning", Invited address to AERA meeting, February, 1966, Mimeo.
14. Krathwohl, David R., Benjamin S. Bloom and Bertram B. Masia, **Taxonomy of Educational Objectives**, Handbook II: Affective Domain, David McKay Company, 1964.
15. Lazarsfeld, Paul and Sam Sieber, **Organizing Educational Research**, Prentice-Hall, 1964.
16. Maccia, Elizabeth S., **Curriculum Theory and Policy**, Educational Theory Center and Social Studies Curriculum Center, Occasional Paper 65-176, Ohio State University, 1965, Mimeo.
17. _____, **Instruction as Influence Toward Rule-Governed Behavior**, Educational Theory Center, Occasional Paper 64-155, Ohio State University, 1964, Mimeo.
18. _____, **The Scientific Perspective: Only One Curricular Model**, Center for the Construction of Theory in Education, Occasional Paper 63-143, Ohio State University, 1963, Mimeo.
19. Macdonald, James B., "Curriculum Theory: Problems and a Prospectus", Paper presented at Professors of Curriculum Meeting, Miami Beach, April 3, 1964, Mimeo.
20. _____, "Researching Curriculum Output: The Use of a General Systems Theory to Identify Appropriate Curriculum Outputs and Research Hypotheses", Paper presented at AERA Meeting, February, 1965.
21. Mager, Robert F., **Preparing Objectives for Programmed Instruction**, Fearon Publishers, 1961.
22. National Society for the Study of Education, **The Foundations of Curriculum-Making**, 26th Yearbook, Part II, Public School Publishing Co., 1927.
23. Phenix, Philip, **Realms of Meaning**, McGraw-Hill, 1964.
24. _____, "The Disciplines as Curriculum Content", in **Curriculum Crossroads**, A.H. Passow, ed., Teachers College, Columbia University, 1962, pp. 57-65.
25. Rugg, Harold and William Withers, **Social Foundations of Education**, Prentice-Hall, 1955.
26. Ryans, David G., "A Model of Instruction Based on Information System Concepts", in **Theories of Instruction**, James B. Macdonald and Robert L. Leeper, eds., Association for Supervision and Curriculum Development, 1965, pp. 36-61.
27. Scheffler, Israel, **The Language of Education**, Charles C. Thomas, 1960.
28. Smith, B. Othanel, "A Concept of Teaching", in **Language and Concepts in Education**, Smith, B.O., and Robert H. Ennis, (eds.), Rand, McNally, 1961.
29. Stake, Robert E., "The Countenance of Educational Evaluation", Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, University of Illinois, 1966, Mimeo.
30. Schwab, Joseph J., "Problems, Topics and Issues", in **Education and the Structure of Knowledge**, Stanley Elam, (ed.), Rand, McNally, 1964, pp. 4-42.
31. _____, "Structure of the Disciplines: Meanings and Significances", in **The Structure of Knowledge and The Curriculum**, G.W. Ford and Lawrence Pugno, (eds.), Rand, MacNally, 1964, pp. 6-30.