

# ¿Marco curricular de enseñanza o aprendizaje significativo?

Una visión conciliadora dentro del aula

Gaspar Manuel Zavala Taylor y Gustavo Adolfo Esparza Urzúa

## *Aprendizaje significativo o metodología curricular*

**D**urante el siglo xx, el desarrollo de la teoría curricular puede dividirse en dos grandes periodos metodológicos:<sup>1</sup> el primero que va de 1930 a 1960 en donde Ralph Tyler (1973) e Hilda Taba (1974), principalmente, desarrollaron y fundamentaron un modelo por objetivos; en él se planteaban los lineamientos tecnológicos para el desarrollo de nuevas conductas a partir de un proceso de organización, selección y evaluación de experiencias educativas. El segundo periodo curricular comprende de 1960 a 1990, en donde autores como Lawrence Stenhouse (1991), Joseph Schwab (1969), Stephen Kemmis (1986) y César Coll (2007), entre otros, consideraban que los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las acciones eran categorías que debían figurar en una planeación curricular. Mientras que el primer grupo estimaba que la educación se fomentaba a través de un sistema tecnológico; el segundo se propuso desarrollar una visión socio-crítica de los problemas educativos.

En medio de este debate teórico, se gestó un problema de relación entre la estructura general de la planeación y la actividad docente dentro del aula; dicho de otro modo, se desarrolló el problema sobre cómo conciliar la vida práctica del quehacer cotidiano de los docentes con la visión teórica de los diseñadores curriculares. En el proceso histórico del problema, tanto Joseph Schwab (1969), Lawrence Stenhouse (1991), como Ángel Díaz Barriga (1998) plantearon que era necesario vincular la vida académica de la institución educativa con una perspectiva metodológica de la planeación. De

este marco histórico del problema consideramos como dilema lo siguiente: la teoría curricular, en muchos de los casos, no siempre se desarrolla en la docencia generando disonancias pedagógicas, lo que exige una revisión crítica para mediar entre el aula, la planeación y el aprendizaje significativo como centro (Díaz Barriga, 1998: 17-36).

Como agentes activos de la educación, planteamos que debe fundamentarse una relación entre la teoría curricular y la enseñanza significativa. Para avanzar en esta tarea nos proponemos analizar las condiciones de relación entre la teoría, la ejecución curricular y la consecuencia práctica (aprendizaje significativo), y bajo qué condiciones –si fuese el caso– existe esta relación.

<sup>1</sup> Se podría configurar un tercer gran periodo que sería el *Modelo por Competencias* luego de 1990. Consideramos que es necesario un mayor nivel de investigación histórica sobre este periodo para configurar una perspectiva más clara de él. Como educadores activos somos conscientes de que es el modelo que por ahora se practica en las aulas, pero eso no implica que se tenga la misma claridad de los alcances y consecuencias pedagógicas de esta visión. Preferimos, por tanto, mantenernos fuera del debate.

### *Programa de trabajo para una visión conciliadora del problema*

Visto el problema de este modo, el presente texto inicia con una breve semblanza histórica del desarrollo de la teoría curricular; enseguida se analiza el concepto de aprendizaje significativo en el marco de las instituciones educativas, buscando plantear los requisitos, tareas y condiciones que se deben generar para desarrollarlo; y finalmente, se revisan las propuestas curriculares actuales y cómo han posibilitado esta relación. A lo largo de los apartados se hace notar que, un balance entre la metodología educativa y la fundamentación didáctica de las prácticas dentro del aula, permite una ruta crítica para disolver el problema previamente planteado. Todo esto como una respuesta plausible al problema de la conciliación entre didáctica y *curriculum* que apunta hacia la planeación de la clase (debidamente fundamentada en modelos de enseñanza significativa) como un espacio de conciliación entre la enseñanza y el aprendizaje como procesos significativos.

### *El aprendizaje significativo: una valoración de la forma y fondo en la enseñanza*

Algunas de las técnicas pedagógicas que los docentes emplean para enseñar a los niños o adolescentes en los salones, aunque efectivas para el logro de los objetivos que se plantean dentro de la institución, en ocasiones carecen de procesos que permitan validar si el desarrollo de habilidades buscadas fue alcanzado en la materia. Aunque existen muchos instrumentos de evaluación para comprobar si han aprendido un tema, en ocasiones la evaluación se utiliza para asignar un grado numérico que representa el desempeño del estudiante, pero no necesariamente se garantiza un aprendizaje adquirido.

Al respecto, César Coll (2007) considera que la principal tarea de la educación es desarrollar el vínculo entre la práctica docente y la cultura. El psicólogo catalán se pregunta, ¿cómo saber si realmente se ha logrado dominar un tema o un concepto? La cuestión plantea como reto analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, el tener

la certeza de que el conocimiento adquirido tendrá una relación trascendental en el alumno; esto es, ¿qué hace con lo aprendido?, ¿cómo lo conectará con nuevos conocimientos?, y ¿cómo los pondrá en práctica y al servicio de los demás?

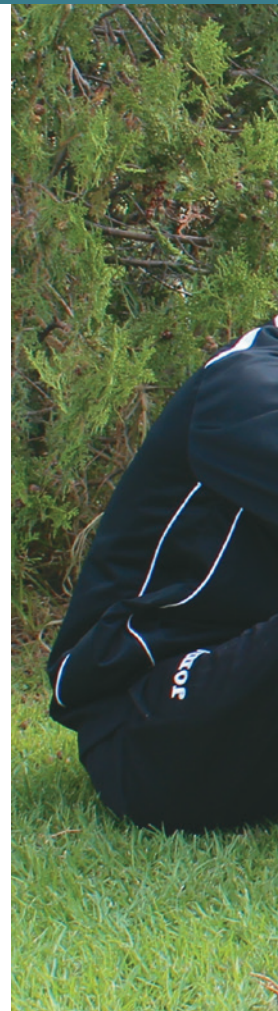
Cuando un alumno logra la comprensión a fondo de un tema o un concepto, lo que sigue es un proceso en donde los conocimientos adquiridos junto con las habilidades, las actitudes y las acciones son una base para el aprendizaje significativo de los temas que verá en los años posteriores, así como su relación con otras disciplinas. Una condición del aprendizaje es la construcción del contexto formal –en este caso, los métodos que se implementan para favorecer la apropiación simbólica del mundo– y el proceso de desarrollo –crecimiento evolutivo natural del individuo– (Cole, s/r).

En los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de habilidades y las actitudes que se tengan ante los conocimientos adquiridos son elementos que no pueden estar fuera de un currículo. La dosificación de un programa académico ayuda a tener claros los temas, las actividades y tareas de una disciplina, incluir lo que se quiere que el alumno valore y demuestre sobre lo que va aprendiendo; es considerar las actitudes como la creatividad, el compromiso, la confianza y la curiosidad.

El conocimiento significativo se sustenta en el marco de un programa curricular que orienta y valida las acciones desarrolladas dentro del aula. Hay que recordar que Stenhouse (1991) ofreció una alternativa curricular para impulsar la figura del docente como investigador; sin embargo, es necesario ofrecer una visión general que influya en los aspectos de la vida y funciones de la escuela (Taba, 1974: 33-52), permitiendo una visión flexible, crítica y metodológica de los ideales por lograr (Coll, 2007: 13-20).

### *Modelos de construcción metodológica del aprendizaje significativo*

A continuación se ofrecen tres ejemplos de modelos curriculares que privilegian el aprendizaje significativo como parte de sus proyectos educativos. Se acentúa de ellos el interés por conciliar el aspecto metodológico de la enseñanza con el desarrollo práctico del aprendizaje significativo.





El primer programa es el High Scope Currículum (HSC), modelo desarrollado en Michigan, EUA, el cual promueve una educación participante y activa por medio de “un marco educativo abierto de ideas y prácticas basadas en el desarrollo natural del niño [...]” (HSC, 2015: 2). Su base teórica es el modelo piagetano y considera a los alumnos como aprendices activos que desarrollan habilidades con apoyo de sus profesores. El concepto de aprendizaje activo se basa en las experiencias clave del alumno y la interacción docente; se esquematiza con *la rueda del aprendizaje*, en donde cada uno de los elementos tiene un papel indispensable para que el educando conforme su aprender activo. El currículum en este programa tiene como centro de enfoque la recuperación del entorno como condición de aprendizaje y la actividad significativa del alumno.

El segundo programa es el Modelo Waldorf Education, sus objetivos son educar la cabeza,

el corazón y las manos [del educando] (Petrash, 2009), egresar individuos que sean capaces de darle un sentido a su vida interna y externa, así como tener maestros y estudiantes involucrados en un proceso que lleva al educando a desarrollar un auténtico amor por el aprendizaje. El modelo curricular se apoya en la división entre pensamiento (cabeza), sentimientos (corazón) y voluntad (manos), promoviendo estas áreas a lo largo de un camino que se divide entre el nivel elemental, básico y bachillerato (Petrash, 2009: 23-34). De ese modo, es posible abarcar el conjunto de experiencias que el alumno vive a lo largo de su proceso de crecimiento. El profesor tiene un rol central al ser el orientador y gestor del conocimiento.

El tercer programa que se analiza es el Bachillerato Internacional (BI, 2015) que tiene por objetivo “formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, que se sientan motivados para alcanzar sus metas”. El programa promueve

el uso de metodologías que favorezcan un mayor nivel de análisis de las experiencias del alumno; mientras que el programa escolar descansa en tres principios metodológicos: análisis de la “Teoría del conocimiento”, el desarrollo de una “Monografía”, elaboración e implementación de un proyecto vinculado con la “Creatividad, Acción y el Servicio (CAS)” (BI, 2015).

Aprendizaje no sólo es hacer, sino saber hacer, y en ese proceso el modelo y los métodos juegan un papel fundamental. Se mencionaron tres, de entre varias formas de enseñanza que permiten comprender la educación como una oportunidad para favorecer aprendizajes significativos; modelos curriculares que ofrecen un balance entre los procesos didácticos desarrollados dentro del aula y los proyectos educativos en que éstos se enmarcan.

Coincidimos con el planteamiento de Díaz Barriga (1998: 15) respecto a que “el problema metodológico [es] un problema docente”; creemos que toda actividad dentro del aula (o dentro de un entorno de aprendizaje) debe mantener un equilibrio entre el proyecto curricular y los recursos didácticos, teniendo presente que el quid pedagógico está en la relevancia significativa de las experiencias seleccionadas, en la apropiación de conocimientos por medio de los métodos apropiados y saberes que permitan el pleno desarrollo del alumno.

## Conclusión

A partir de un análisis bibliográfico, en el presente trabajo se planteó que la relación entre la teoría y práctica docente, aunque se promueve dentro de un diseño curricular determinado, no necesariamente se cumple por principio teórico, sino por la construcción de un equilibrio entre los conocimientos teóricos del docente, su planeación didáctica y su ejecución conciliadora dentro del aula; mientras que los modelos curriculares suelen privilegiar la organización lógica y esquemática de la educación, la actividad docente se aboca a la promoción de experiencias que no siempre implica su fundamen-

tación teórica y metodológica, por lo que es necesario un equilibrio de fuerzas pedagógicas para disolver el problema. Se propuso que el aprendizaje significativo es el fin de la teoría curricular, y se mostró cómo algunos programas vinculan la planeación partiendo de las posibles experiencias del alumno como potenciadoras de nuevas conductas. Con esto se desarrolló una visión conciliadora entre el marco curricular y el aprendizaje significativo dentro del aula.

## Fuentes de consulta

- BI (2015). *Organización del Bachillerato internacional*. Recuperado el 5 de julio de 2015, en: <http://www.ibo.org/es>.
- Cole, M. et al. (s/r). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Lev S. Vigotsky*. Recuperado el 20 de mayo de 2015, en: <http://bit.ly/1Lu7r7a>.
- Coll, C. (2007). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1998). *Didáctica y Currículum*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1996). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- HSC (2015). *The High Scope K-3 Curriculum: a developmentally approach that will work in your school*. Recuperado el 5 de julio de 2015, en: <http://bit.ly/1NXcgvR>.
- Petrash, J. (2009). *Waldorf Education: teaching from the inside out*. Maryland: Gryphon House.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Schwab, J. (1969). The practical: A language for Currículum. *School Review*, No. 78, Vol. 1, 1-23.
- Kemmis, S. (1986). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum: teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- Tyler, R. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.