

CE 02 145 02

Vamos a ver, hasta aquí podríamos decir que aceptaríamos todos que hace falta una reforma curricular, pero dentro de las escuelas de formación del profesorado y en la línea que decían Isabel y Concha, que están trabajando ya con estos niños, que lo psicopedagógico parece que es lo más necesario. Esto, no sé si conoces el libro de Julia Varela, *La aprendiz de maestro*, ella demuestra precisamente cómo los alumnos reclaman este tipo de formación, notan las lagunas en esta formación. También la pregunta que yo hacía de la necesidad de modificar la relación profesor-alumno, parece que puede ser contemplada.

Ahora bien, estamos yendo hacia adelante en ese sentido de formación, pero queda otro tema, y es que ocurre con los que están ahora mismo en ejercicio, ¿qué pasa con esa formación del profesorado que está trabajando con estos niños? Porque yo preguntaba antes, en una especie de introducción al tema, antes de sentarnos delante de los micrófonos, qué ocurre con un profesor que quiera hacer un curso de reciclaje o que, como muy bien dice Pilar, se dable un diálogo, es decir, a través de la deliberación los profesores pueden llegar a acuerdo. No hace falta que lo especifique el ministerio, es una voluntad de cambio. Pero, claro, no hay año sabático previsto.

Si a un alumna, como decía Concha antes muy bien, le daban una beca, el ministerio no concede excedencia. Entonces, ¿cómo va a haber un intercambio entre las ciento...? ¿Cuántas me has dicho que hay en plan experimental? 176. 176 escuelas de plan experimental, pero hay muchísimas que no están en el plan.

¿Cómo se va a hacer este intercambio si a los que están viviendo la experiencia no se les da la oportunidad de transmitirla liberándole? O, por ejemplo, ¿cómo van a hacer esas deliberaciones si tienen todo el horario previsto para trabajo dentro del aula? ¿Cuándo se les va a dar tiempo para que el equipo funcione? Bueno, nosotros en este momento, desde luego, planteamos la propuesta que hemos hecho basada fundamentalmente en la cualificación del personal que esté a cargo de los niños. Y, por lo tanto, por supuesto, nos hemos planteado el hacer de forma simultánea la propuesta y la formación del profesorado. En ese sentido, se han ido creando vías, no solamente para la titulación al magisterio de los educadores que no la tienen, sino vías de perfeccionamiento o de actualización del profesorado que está llevando a cabo la experiencia.

Lo que estamos haciendo en este momento es una serie de jornadas periódicas con los educadores y, sobre todo, a través de los centros de profesores, el crear o llevar a cabo actividades que incidan en la formación del profesorado en general. Pero, desde luego, para nosotros la formación fundamental del profesorado viene a partir de su propio equipo de centro. Es decir, esta propuesta está basada en el trabajo de equipo, que es el que realmente tiene que adaptar una cosa tan general como son las orientaciones que se dan desde el ministerio al grupo de niños que tienen con ellos.

Entonces, para eso realmente se necesita tiempo. En este momento, con los centros públicos estamos jugando con las horas de exclusiva que hay, una hora de exclusiva diaria en los colegios, de tal forma que nosotros les hemos propuesto que jueguen con esa hora y que, si es necesario, vayan acumulando las dos horas y media o tres a la semana en un mismo día para reunirse, aunque el resto de los días no se queden esa hora en el centro. Y con los profesionales de escuela infantil, que lo tienen bastante más difícil porque es un horario más largo y, además, la escuela permanentemente tiene niños, lo que hemos hecho ha sido facilitarles modelos de organización para que realmente, jugando con las horas de siesta, puedan irse reuniendo en ciertos momentos.

Claro, siempre supones que los niños duermen la siesta al mismo tiempo. Yo, que de verdad tengo niños y creo que hasta la que estamos aquí sentadas tenemos, me parece que no podemos contar con que todos estén dormidos para poder trabajar. No se concha.

Yo es que pienso que, un poco relacionado con lo que está planteando Maribel del tema de la formación del profesorado, pienso que es que hasta este momento funciona todo a base de sacrificio personal. Es decir, Maribel plantea que en los colegios públicos estamos utilizando esa hora exclusiva, pero es que en el colegio público estamos en cantidad de comisiones. Hay cantidad de actividades que, por ejemplo, tenemos que hacer.

Que si el miércoles padres, que si el miércoles comisión de no sé qué, que si el miércoles comisión de no sé cuánto. Entonces reservas una hora a la semana para el tema de la preparación a nivel del tema del anteproyecto del plan experimental. Claro, te das cuenta de que es insuficiente, de que deberías dedicar no solamente una hora, porque en nuestro caso personal te estás dando cuenta que es que si quieres sacar un trabajo adelante, menos de dos, tres, cuatro o cinco horas semanales es que no estamos sacando absolutamente.

Porque no solamente es tu trabajo de colegio, sino también es el trabajo del plan experimental. Y luego, en el tema de los intercambios, por ejemplo, el trabajo de los CEP a nivel de actividades de CEP, funciona porque a partir de las cinco de la tarde dedicas tu tiempo libre, tu tiempo de ocio, a irte al CEP. Cuando estás nosotros en este momento en el CEP de nuestra zona, estamos trabajando en un seminario de 15 personas, pero el último día, por ejemplo, que estamos todos realmente agotados, te das cuenta de que no rindes.

Porque claro, es a partir de las cinco de la tarde, cuando tu rendimiento baja casi el 50 o el 80%. Cuando te estás planteando toda una serie de cosas y dices, bueno, ¿y esto por qué? ¿Por qué tengo que venir yo aquí todos los miércoles a lo mejor de siete a diez de la noche? Y cuando realmente ves que no es suficiente, porque ves que es que llegas agotada y entonces te estás empezando a replantear y el otro día nos estamos empezando a replantear el tema del perfeccionamiento en los CEP y del intercambio y de los seminarios. Porque es que realmente estamos viendo, y hablo un poco nuestra experiencia personal, como un grupo que tenemos formado en el CEP de nuestra zona.

Que no se rinde, que no se cunde, que el trabajo no se saca adelante, que es intercambio que

no vale. O que se arbitra de otra manera más práctica o si no, no... Bueno, me da la impresión que estamos pidiéndole ya a Maribel que replantee de otro modo la formación del profesorado y el reciclaje y las conferencias entre los propios profesores. Vamos a hacer un pequeño descanso y después continuamos con el tema de escuelas infantiles.

Continuamos con el tema de escuelas infantiles y veo muchas manos levantadas, lo que significa que todavía queremos hablar del tema de la escuela. Pero yo advierto que quiero que hablemos de los niños. O sea, que en un momento determinado cortaremos el tema de formación del profesorado y de la organización del centro para que me contéis, los que estáis viviendo con los niños, qué estáis haciendo con ellos con este proyecto experimental.

Vamos a ver, tú querías contestar, Maribel. Yo, muy brevemente, suelo decir que, efectivamente, yo recojo el problema que Isabel y Concha estaban diciendo, porque es verdad que existe, y que realmente vamos hacia el perfeccionamiento en horario lectivo. Pero, desde luego, yo no puedo prometer que eso sea mañana y, entonces, no lo puedo decir.

Pero lo que... Insisto en que muchas veces hay problemas de organización, quizás no en todos los casos, pero en algunos sí. Y, luego, quería decir otra iniciativa que estamos llevando a cabo que enlaza con todo el trabajo de Begoña en la Escuela de Magisterio y que consiste en utilizar a los estudiantes de práctica, en determinados momentos muy bien planificados, utilizarles como sustitutos, entre comillas, para que, después de haber estado con el maestro que lleva la responsabilidad de la escuela programando y diseñando la actividad que ellos van a realizar mientras el maestro se va, en unos momentos determinados, el maestro se marcha, se queda el estudiante y el maestro asiste a unas actividades de formación que programa o el Ayuntamiento o la Escuela de Magisterio o el CEP que esté encargado de aquella demarcación. Y añadido, Teresa, que esa dificultad de horario y, por tanto, el disponer de unas horas al menos semanales para estos encuentros de programación de equipo, quedan subsanados con la amplitud de horario que tiene la Escuela Infantil, no el centro de enseñanza, o sea, no el grupo de preescolar de un centro de GB, porque la Escuela Infantil tiene previsto un horario más amplio donde hay una posibilidad de incorporación de los educadores secuenciada y, por tanto, un encuentro de dos o tres horas, nosotros hemos previsto incluso tres horas semanales para la reunión de equipo y de discusión y debate y programación e inclusión de materiales, etcétera.

Probablemente sea más fácil la aplicación de estos encuentros en una Escuela Infantil a la nueva usanza que en los centros de enseñanza preescolar vigentes. Sí, yo le quería decir a Maribel que muchas veces la queja de los alumnos en prácticas de magisterio es precisamente que son simplemente sustitutos del profesor en estos centros y que les falta esa guía, esa orientación del profesor, porque prácticamente todas sus prácticas son sustituciones. Entonces, el profesor se quiere ir, pero el alumno que manda no se quiere quedar porque quiere al profesor de GB, es decir, esto va a ser difícil de coordinar, habrá que buscar otros modelos de encontrar tiempos para que los profesores trabajen en equipo.

Concha, tú querías insistir en algo. Solamente quería apuntar que es que yo creo que falta una planificación coordinada, escuelas de magisterio, profesorado, o por lo menos maestros que nos encontramos con esos alumnos de prácticas en las escuelas. Isabel, sí.

No, yo ahora, como tú decías antes que vamos a hablar un poco del niño, puesto que estamos hablando de la educación infantil, pues ya apuntar sobre el niño, qué es lo que tiene que hacer un niño entonces en la clase, porque si no queremos que su enseñanza sea puramente instructiva, pues entonces, ¿qué tiene que hacer? Entonces, bueno, nosotros lo tenemos muy claro, ¿no? Si el PIAJET nos dice que el niño construye su conocimiento a través del juego, pues lo que un niño tiene que hacer en la escuela es jugar, ¿no? Es jugar y pienso que no nos debe dar miedo a decir que el niño tiene que jugar porque parece que dices, madre mía, y es que los padres dicen que ya juegan bastante en casa, pero nos tenemos que plantear, bueno, ¿y cuántas horas tiene que jugar un niño? ¿Cuántas horas un niño está en su casa y cuántas horas está en la escuela? Entonces, quizás es que mucha gente se conforme o pensemos que sea suficiente con que juegue en casa, que a lo mejor está dos horas, de las cuales se las va a pasar la mitad viendo la televisión, que no va a ser jugando, y en cambio si pensamos como pensamos nosotros que el niño lo que tendrá que hacer será jugar, no dos horas, sino todas las horas que pueda porque así es como él va a aprender, ¿no? Y que no nos deben dar miedo, pues, ni los padres, ni los de primero de GB que luego dicen que es que tienen que saber leer porque les van a dar un montón de libros, pues que no les den un montón de libros sencillamente, y a los padres, eso sí, nosotros tenemos muy claro que es necesario, pues, un poco darles a conocer cómo aprende un niño y de esa forma entenderán que a través del juego lo va a hacer, ¿no? Y nosotros desde luego en el colegio sí que tenemos unas reuniones trimestrales, al menos todos los cursos, en los cuales se ponen conocimiento de los padres cómo un niño puede aprender a través del juego porque, claro, si llegamos a los padres y les decimos es que no les vamos a enseñar a leer, es que no les vamos a enseñar, pues dicen, bueno, ¿y aquí qué aprenden, no? Efectivamente, dar a conocer a los padres qué es lo que debe hacer un niño a esa edad. Bueno, yo estoy muy de acuerdo con lo que ella dice y creo que, bueno, también hay muchas clases de juego, o sea, que el juego puede ser un juego espontáneo en el que los niños están un determinado tiempo, pero a mí me parece que lo que sería muy importante es que aunque las actividades no fueran juego para el maestro, porque el maestro siempre estará pendiente del niño y controlando ese juego, aunque pongo la palabra controlando entre comillas, lo que sí sería importante es que el niño viera la actividad escolar como juego, eso es lo que creo que sería más importante, ¿no? Y eso no significa que el niño no esté aprendiendo porque a mí me llama la atención, por ejemplo, cuando voy a la escuela donde paso muchísimas horas que estamos trabajando con los niños y resulta que se les está enseñando unas cosas que los niños no pueden aprender, porque no tienen ese nivel de desarrollo, o sea, no han llegado a eso. Entonces, por eso los niños rechazan esa enseñanza, porque les resulta difícil aprenderlo, porque no están capacitados para eso.

Entonces, esto solo será posible, claro, si se mentaliza a los padres y también a otros profesores del propio centro, ¿no? Pero insistir en que la actividad escolar no tiene por qué ser negativa,

sino que puede ser juego, ¿no? Claro. Yo creo que es, bueno, como decía antes Maribel, es que hay una intencionalidad por parte del maestro y hay una intencionalidad en el juego. Entonces, se trata muchas veces de aprender a través del juego, simplemente.

Yo lo que sí, un poco lo que nos estamos planteando, lo que nos hemos planteado ya, un poco, cuando nos hemos puesto, un poco estamos intentando ir hacia la búsqueda de ese nuevo modelo que plantea el Ministerio de Educación, lo primero que hemos hecho es dejar de ser protagonistas de la educación del niño, es decir, que el niño sea un sujeto activo y que, al ser posible, sea él el sujeto de su propia educación. Añado, Teresa, que tenemos dos etapas muy diferenciadas en estas edades, que cuatro, cinco, seis años, que son los que en estos momentos atienden tanto Isabel como Concha, realmente tal vez las expectativas de los padres ahí crezcan, aumenten con respecto a rendimientos. No solamente las expectativas de los padres, sino incluso la de los propios profesores de primero de EGB, que pretenden una preparación mayor por parte de los niños que luego van a tener ellos.

Pero una dimensión importantísima a considerar en las escuelas infantiles no solamente es los niños cuatro o cinco años, sino los niños cero o tres. Y ahí realmente la posibilidad de acción lúdica sea mayor, porque las expectativas de los padres sean menores. No porque descarguemos ni muchísimo menos a las otras.

Evidentemente, la etapa de cuatro, cinco o seis años, a mi modo de ver, debe tener el mismo enfoque, la misma actitud. Sin embargo, yo pondría mucho más énfasis en el clima de escuela infantil para niños de cero a tres años, donde, cuando comentábamos antes, tanto Pilar como yo, la incidencia enorme de un desarrollo armónico, con una atención pormenorizada y rigurosa a su dimensión afectiva, a su grado de sociabilidad, al establecimiento de los primeros patrones, etc. Ahí tendríamos una gran preocupación para que estos niños que se están, por primera vez, poniendo en relación con el mundo y con otros niños y con otros adultos, en un clima pseudo-organizado, efectivamente, pero organizado, realmente el juego, insisto, no porque desaparezca en los otros periodos, ahí tendría que ser absoluto.

Creo y noto en Maribel como una cierta discrepancia. Lo que quiero insistir es que los padres, efectivamente, tienen una gran expectativa con respecto a la edad cuatro o cinco años, porque observan que otros niños de esa misma edad han alcanzado unos determinados rendimientos y temen, y yo respeto ese temor, que la carencia de esos contenidos por parte de sus hijos cree unas dificultades de aprendizaje futuras. Ciertamente, hay que aclararles que eso no es así, que en una escuela infantil, si el proyecto de escuela ha sido correcto, si una programación de actividades ha sido correcta, el desarrollo de ese niño, desde el punto de vista madurativo general, se ha producido en condiciones armónicas y sale, por tanto, en condiciones óptimas para que los aprendizajes y contenidos se den más adelante.

Es decir, que nuestro objetivo, por tanto, no es la introducción exactamente de elementos instructivos, sino de crear un individuo capaz de ir asimilándolos posteriormente y que nuestra metodología de trabajo va a ser totalmente diferente a la que luego van a seguir en la escuela.

¿Por qué? Porque, incluso, la introducción de la aceptación de la norma por parte del niño no es previa a los seis años. Es decir, el niño no acepta incluso la organización normada, la configuración de grupo monocorde antes de esa edad.

Por tanto, nuestras metodologías de trabajo tienen que ser plurales, amplias, lúdicas, fundamentalmente, sobre todo en la etapa de 0-3 años, en un clima de relación afectiva extraordinaria, en una relación entrañable y positiva con él, para que ese desarrollo armónico le permita abrirse al mundo. Efectivamente, tenemos que convencer a los padres y, tal vez, en la etapa de 4-5 años, insistir nuevamente en que estamos todavía en ese periodo. Pero admito la preocupación de los padres porque realmente han comprobado que, muchas veces, a sus hijos, antes de entrar en una escuela pública, normalmente no, pero, incluso, no pública, y otros padres acceden a escuelas no públicas, a sus hijos se les ha hecho un control previo de rendimiento.

Bueno, es el miedo de la igualdad de oportunidades y de la oferta, dónde se da, por qué se da. Maribel, ¿tú querías insistir en algo? Sí, bueno, no es disentir exactamente, sino solamente matizar en cierto sentido. Es decir, yo estoy de acuerdo con lo que Celia acaba de decir y esto implica que habrá que hacer una campaña de sensibilización con los padres y habrá que trabajar muchísimo unidos a los profesores del ciclo inicial, que nos están creando, a veces, algunos problemas.

Pero solamente quería intervenir en el sentido de unificar la etapa y hacer ver que es una etapa global, el 0-6, con muchos matices y con muchas diferencias, porque no es lo mismo un niño de un año que un niño de cuatro años, pero que me interesa mucho más rescatar lo que une a toda la etapa en sí, que volver a separar el 0-3 y el 3-6 y que el 0-3 se convierta en algo meramente asistencial o, bueno, pues un poco blando, y que el 4-6 sea otra vez escolar. No, es un planteamiento global para la etapa y totalmente educativo, no instructivo, sino encaminado a favorecer el desarrollo de los niños de 0 a 6 años. Bueno, me parece que vamos a necesitar otra mafalda como los consejos escolares para que los padres tomen conciencia de qué es eso de la educación infantil y para que los profesores también modifiquen sus conductas dentro del aula, por lo menos algunos de ellos.

Y aquí terminamos. Yo quiero agradecerlos a todas, a Pilar, a Celia, a Concha, a Isabel, a Maribel y a Begoña, vuestra asistencia a esta mesa redonda y yo creo que queda tanto por hacer que vamos a tener que montar otro programa cuando dirección técnica nos lo permita. Bueno, y nada más y mucha suerte en vuestro trabajo con los niños.

Este ha sido el tiempo para el coloquio en revista de ciencias de la educación, un tiempo que hoy coordinó la profesora de gestión y dirección de centros educativos Teresa Barbisa Ruiz. Fueron nuestras invitadas Maribel Galán, profesora de enseñanza general básica y licenciada en psicología, que trabaja en la Jefatura de Servicio de Educación Infantil en la Subdirección de Programas Experimentales en el Ministerio de Educación y Ciencia. Pilar Lacasa, profesora titular de psicología evolutiva en la UNED.

Celia Ruiz, psicóloga. Begoña Alizazo, profesora en una escuela de formación de profesorado. Concha Pérez e Isabel Picasso, profesoras de enseñanza general básica, especialistas en educación preescolar.

Os recordamos que las copias en casete de las emisiones de radio podéis consultarlas en vuestro centro asociado, ya que estas copias en casete no se distribuyen de otra forma y por lo tanto no se pueden comprar. Se pueden, como decíamos, escuchar las copias de las emisiones radiofónicas en los centros asociados. Nuestro tema ahora son los modelos para la organización y el desarrollo del currículo.

Nos acompaña el catedrático de Fundamentos de Metodología Científica Emilio López Barajas Zayas. Buenas noches. Buenas noches.

Para centrar este tema, modelos para la organización y el desarrollo del currículo, ¿le parece que empecemos porque usted nos identifique la estructura sistémica o curricular? Pues me parece que puede ser una pregunta interesante y efectivamente lo primero que diría es que, indudablemente, pensar en modelos de organización y desarrollo del currículo exige preguntarnos por la estructura de la organización curricular. Y habrá que recordar aquí que, evidentemente, la sistematicidad se considera como una característica esencial del conocimiento científico. De ahí que, en este caso, también sea necesario recordar que la objetividad en el ámbito científico, no sólo en su aspecto subjetivo, como lo recuerda Ochensky, supone que un conocimiento aislado, una generalización aislada, no pueden considerarse propiamente científicos, sino que el conocimiento adquiere su más genuino significado en relación con su estructura o sistema.

De ahí que sea pertinente la pregunta respecto de cuál sea la estructura sistémica o curricular que subyace en la organización del currículo. Indudablemente, al pensar en la estructura, surgen una serie de preguntas. ¿Cuáles son las dimensiones y variables principales que prefieran el espacio didáctico o curricular? ¿Cómo perfilar en un contexto específico esa estructura sistémica o curricular que exige la ciencia didáctica y educativa en general? ¿Cómo caracterizar un modelo curricular en definitiva? En suma, tendríamos que preguntarnos respecto del concepto mismo de modelo y del sentido que tiene el modelo de organización en el ámbito de la estructura y organización curricular.

Entonces, si le parece, profesor López Barajas, vamos a hablar de modelos de organización curricular. Me parece muy bien y también me parece que deberíamos recordar aquí algo que he sabido de todo, de cómo el modelo, el sentido etimológico original, el genuino del término modelo, procede de ese término italiano, modello, y que en latín significaba modulus en el sentido de molde. Incluso podríamos recordar también la definición del diccionario de la Real Academia de la Lengua Castellana, que entre otras acepciones recoge la siguiente.

Modelo es un ejemplar o forma que uno se propone y sigue en la ejecución de una obra artística o en otras cosas. O si ustedes prefieren, modelo sería la representación simplificada de un proyecto en nuestro caso educativo. En una palabra, cualquier modelo que se defina en el

momento de la organización y desarrollo del currículum, se deberá tener en cuenta que sencillamente es una estructura simplificada que, eso sí, intenta responder al grado de isomorfismo o de correspondencia con la realidad que intenta explicar y, en nuestro caso también, que de alguna manera intenta prescribir, en el caso, repito, de un currículum de carácter netamente didáctico o educativo.

Ciertamente se podría definir entonces el modelo curricular como una estructura simplificada o conocida que se va a emplear para organizar e investigar el desarrollo propio del currículum y, en general, de cualquier fenómeno educativo que dentro de la red educativa tenga lugar. En una palabra, se trata de subrayar el papel que el modelo tiene en la organización y desarrollo del currículum y también en la propia investigación activa del mismo, es decir, su carácter instrumental para avanzar en la explicación de los fenómenos estudiados o, si ustedes prefieren, respecto de la permanencia y validez que tiene una configuración educativa o didáctica para un contexto genuino. En suma, yo diría que un modelo curricular es un sistema coherente de hipótesis que han de entenderse, eso sí, como principio, como necesidades de verificación.

Otro problema será identificar qué tipo de verificación es la más adecuada, según qué naturaleza o dimensión del currículum se trate. La función del modelo, por tanto, es explicativa y condición sine qua non o básica para la prescripción o el carácter normativo que toda la ciencia educativa desea. ¿Y de qué modelos de organización nos podría usted hablar ahora? Bien, en la literatura respecto de los modelos de organización y desarrollo del currículum, es decir, dicho en lenguaje coloquial, en las publicaciones al respecto, aparece o se nos ofrecen modelos muy diversos.

Hay modelos que generalmente se caracterizan como modelos formales, y un ejemplo típico de modelo formal sería la posición etimológica de Moore, que define la importancia del fin de la organización del currículum como opción de valor, que a su vez concretará en conocimiento, destreza y aptitudes, y donde la participación y la plasticidad por otra parte de la naturaleza del estudiante son supuestos teóricos que lo sustentan, como así mismo también subraya la importancia de la naturaleza del conocimiento y el efecto que produce el proceso del conocimiento en el docente, en el alumno, en el que aprende, y el valor que tiene para la vida. La metodología también exige, este modelo formal que estoy caracterizando, ha de ser aceptable moralmente, donde la participación del alumno es una variable importante a tener en cuenta, y eso sí acomodándose siempre a las capacidades de los alumnos, tanto en sus aspectos cognitivos como afectivos. Pero ciertamente existen otros modelos no formales, como son los paradigmas psicológicos, o modelos psicológicos, si ustedes prefieren.

Es suficientemente conocido el modelo de Gagné, quien señala, como dimensiones más importantes de este paradigma, los fines u objetivos, pero es posado en este caso en modelos o modalidades, si ustedes quieren, de tipos de aprendizaje, y también analiza la insuficiencia o no de una teoría de aprendizaje adecuada para regular determinados procesos o procedimientos de carácter cognitivo que hacen referencia al proceso personal del aprendizaje

de cada alumno. En suma, los modelos psicológicos tratan de ordenar los medios, los recursos, entendido en un sentido amplio, de acuerdo con leyes y principios de alguna teoría de aprendizaje. Evidentemente, estos modelos, en el momento actual, subrayan la importancia de las teorías cognitivas más que conductistas, de todo es conocida la crisis en que han entrado esta gran familia de teorías del aprendizaje, y por tanto enfatizan el significado lógico de los contenidos para producir y desencadenar un aprendizaje netamente significativo en el alumno, que la condición básica, ciertamente, para conseguir un aprendizaje ciertamente integrado y no tanto repetitivo o mecánico.

También podrían señalarse en este ámbito el modelo de Brunet y el de otros muchos autores. Junto a estos dos tipos o clases de modelos de organización del currículum, existen también los modelos de carácter netamente estructural. En este sentido, podría señalarse el modelo de Gimeno, el de Taylor, el de Frank, el de Heisman, Klaus Meier, Goldwig, solamente por señalar algunos de los que son más conocidos y que aparecen sistematizados, como decía al comienzo de la conversación, en alguna de las obras que están al uso.

Junto a este paradigma, existen también, pero diferenciados, lo que se viene a denominar actualmente los modelos de organización del currículum de carácter procesual. Es decir, no solamente se trata de tener en cuenta la entrada y la salida del proceso, no solamente se trata de organizar el currículum teniendo presente un objetivo en función de un grupo normativo y establecer una evaluación de carácter sumativa, sino que se trata de preguntarse por la calidad del proceso. Es decir, en qué medida las diversas variables mediacionales que concurren en la realización práctica del currículum, qué incidencia están teniendo en los resultados que de alguna manera se están verificando.

En suma, diríamos técnicamente hablando, tratan de identificar la varianza sistemática primaria, es decir, los factores fundamentales que están incidiendo, que alguna vez pueden ocurrir que no sean los del currículum explícito, sino que pueden ser factores anidados en esto que hemos venido a denominar currículum oculto o no explícito y que pueden tener una carga educativa, en algunos casos más importante, que las variables propiamente estructurales. Junto a estos tipos de caracterización, me parece que son, en definitiva, modelos que aprecian perspectivas distintas de la organización y desarrollo del currículum y que no considero que sean incompatibles, sino justamente complementarios. De alguna manera, diríamos que deben de integrarse en un nuevo modelo y que yo he caracterizado como modelo científico.