

Educación ¿qué cambios se pretenden?

Sagrario del Valle Diaz. Facultad de Ciencias del Deporte (UCLM)

sagrariodel.valle@uclm.es

Javier Rodriguez Torres. Facultad de Educación (UCLM)

javier.rtorres@uclm.es

Julio César de Cisneros de Brito. Facultad de Educación (UCLM)

juliocesar.cisneros@uclm.es

Esther Cabanillas Cruz. Facultad de Ciencias del Deporte (UCLM)

Esther.cabanillas@uclm.es

Inmaculada Castillo Gil. Máster en educación Secundaria (UCLM)

inma_cgil@hotmail.com

Recibido: 07.03.2017

Aceptado: 19.6.2017

Resumen

Se presenta un artículo que pone de manifiesto la importancia de identificar las fuentes del conocimiento en la legislación educativa no universitaria, para que el docente pueda hallar los indicadores necesarios para desarrollar su labor con mayor calidad.

Si queremos asistir a un cambio educativo social, entre otras cuestiones, los profesores excelentes y eficaces deberían dominar el paradigma y las teorías que alumbran las fuentes de conocimiento en las que se basa la legislación educativa, en línea con la investigación educativa, para tomar decisiones efectivas en su quehacer docente. Así se podrá desarrollar mejoras en los alumnos de cara a desarrollar su talento y eficacia.

Palabras clave

Educación, currículo, ESO, Bachillerato.

Education. What changes intend?

Abstract

This article presents the importance of identifying the sources in non-university education legislation in order to understand the teacher's efficacy to obtain better results in the pupils.

If we want to attend to a social educational change, among other issues, the excellent and effective teachers should master the paradigm and theories that illuminate the sources of knowledge in education legislation, on line with educational research, to make effective decisions in their teaching day to day work. In this way they will be able to develop better results.

Keywords

Education, curriculum, secondary school, bachelature.

Introducción

Actualmente muchos profesores no saben identificar cuáles son las fuentes del conocimiento de la legislación educativa no universitaria, de cara a establecer un hilo conductor con el Real Decreto y/o el Decreto de currículo, para

poder programar coherentemente. Nos referimos tanto a la educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato o ciclos formativos.

Sumado al dominio del resto de la legislación educativa que cada Gobierno autonómico dictamina cuyo objetivo es hallar la identidad profesional que se pretende, de cara a obtener mejores resultados en los alumnos.

Por tanto, en cada cambio de ley educativa el profesor debería hallar explícitas las fuentes del conocimiento psicológica, pedagógica, sociológica y epistemológica, y no conformarse con entender únicamente los cambios estructurales de la legislación. Esta idea reconfigura la formación de la identidad de los profesores puesto que hasta la fecha no se halla ninguna publicación al respecto, únicamente encontramos alusiones a las fuentes de conocimiento en el currículo (Soler, 1994).

Si el profesor dominara las fuentes del conocimiento de la legislación educativa (perspectiva funcional), podría tender un puente de unión con la práctica, fundamentando su trabajo en el paradigma y en las teorías que alumbró el constructivismo (Ausubel, 1976; Bruner, 1973, 1980, 1984; Coll, 1992; De Bono, 1994; Del Val, 1992; Dewey, 1958; Freire, 1970; Gardner y Hatch, 1989; Gerver, 2010; Piaget, 1954, 1973; Swartz y Parks, 1994; Vygotski, 1964, 1978; Zabala y Arnau, 2007), con el fin de realizar una programación eficaz que represente la antesala de la elección de una metodología acorde, que augure buenos resultados.

Se plantea la necesidad de pensar sobre cuáles son los aspectos nucleares en el cambio educativo para que existan buenos resultados en los alumnos. Entendemos la complejidad que ello supone desde un planteamiento político donde cualquier tipo de enseñanza tendría cabida como postulado a priori; pero que no encaja, a posteriori, si tenemos en cuenta que actualmente se trata de enseñar por competencias y de responder a los resultados obtenidos en el Informe PISA 2015.

Ante tal paradoja educativa, destacar que sólo hemos encontrado un artículo publicado en 1994 en *la Revista Iberoamericana de Educación*, sobre las fuentes del conocimiento que articulan la legislación educativa, cuyo monográfico está dedicado a la calidad en la educación, escrito por D. Miguel Soler Gracia,

director en esa época del Centro de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación y Ciencia de España. En esa época estaba dando sus primeros pasos la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Si analizamos el contenido del artículo, en primer lugar, se expone la reforma del sistema educativo: motivaciones y orientación general donde se trata el tema de las disfunciones del sistema educativo actual español, la historia del proceso de cambio, los objetivos del proyecto de reforma educativa; en segundo lugar, los cambios estructurales: la nueva ordenación y estructuración del sistema educativo; y tercer lugar, el planteamiento curricular de la reforma.

En este último punto nos interesa profundizar, nos referimos al planteamiento de las fuentes del conocimiento como discusión que se hace explícita. Soler ensalza las fuentes del currículo y no de la legislación educativa, aspecto que no compartimos puesto que el currículo es la aplicación práctica del modelo educativo.

Soler en su artículo argumenta: *el currículo trata de dar respuesta a algunas preguntas fundamentales: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, e, igualmente, qué, cuándo y cómo evaluar*. Tal respuesta se concreta a partir de fuentes de naturaleza y origen diferentes. Suelen destacarse cuatro tipos de fuentes del currículo, cada una de las cuales realizan una aportación y proporcionan una información específica:

- *La fuente sociológica*: apunta a las demandas sociales y culturales acerca del sistema educativo, a los contenidos de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que contribuyen al proceso de socialización de los alumnos, a la asimilación de los saberes sociales y del patrimonio cultural de la sociedad. El currículo, ha de recoger la finalidad y las funciones sociales de la educación, intentando asegurar que los alumnos lleguen a ser miembros activos y responsables de la sociedad a la que pertenecen.

Dejar constancia de que el autor no explica “cómo desarrollar los planteamientos de la fuente sociológica”. No hay ningún planteamiento teórico que identifique cómo debe hacerlo el profesorado. No existe un modelo teórico para explicar el modo en el que se ha de intervenir en el entorno social, político o cultural, para alcanzar un fin determinado. Esta cuestión no es baladí porque dejarlo abierto es no responder a una unanimidad en la enseñanza, máxime cuando es-

tamos intentando definir parámetros en una enseñanza por competencias capaz de dar respuesta a las demandas sociales.

- *La fuente psicológica:* se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos. El conocimiento de las regularidades del desarrollo evolutivo en las distintas edades y de las leyes que rigen el aprendizaje y los procesos cognitivos en los seres humanos; ofrece al currículo un marco indispensable acerca de las oportunidades y modos de la enseñanza: cuándo aprender, qué es posible aprender en cada momento y cómo aprenderlo.

En este caso, según lo que expone el autor, sí se identifica el paradigma cognitivo pero cabe preguntarse ¿Desde qué teorías enfocamos dicho proceso? ¿Cómo? ¿Todas las teorías tienen igual de importancia o cualquier teoría es válida en la enseñanza por competencias? Eludir estas preguntas es no encontrar puntos de unión en el lenguaje de la educación.

- *La fuente pedagógica:* recoge la fundamentación teórica existente y la experiencia educativa adquirida en la práctica docente. La experiencia acumulada a lo largo de los últimos años, no sólo en España sino también en otros países, constituye una fuente insustituible de conocimiento curricular. En concreto, el desarrollo curricular en el aula y en la docencia real de los profesores. Proporciona elementos indispensables para la elaboración del currículo en sus fases de diseño y de ulterior desenvolvimiento.

Sin embargo, el autor no concreta qué teorías alumbran dicho cambio y cómo ponerlo en práctica. Se ancla en un planteamiento general donde cabe todo tipo de enseñanza y cuestiones como: ¿Es lo mismo enseñar de un modo que de otro? Entonces... ¿la enseñanza por competencias no se distingue de otro tipo de enseñanza más tradicional?

- Finalmente, el currículo tiene su *fuentes epistemológica* en los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas o materias curriculares. La metodología, la estructura interna, el estado actual de los conocimientos en las distintas disciplinas científicas y las relaciones interdisciplinares entre éstas, realizan también una aportación decisiva a la configuración y contenidos del currículo.

El autor muestra la importancia del dominio de la materia y la necesidad de establecer relaciones con las demás, sin embargo no establece ningún tipo de estrategias para llevarlo a cabo.

Soler, añade que las cuatro fuentes desempeñan un papel en todas las fases de la elaboración y realización del currículo: a) en los distintos momentos de diseño del Currículo Oficial, de los Proyectos Curriculares, de la programación; b) en el desarrollo del currículo en el aula. Nosotros añadimos c) en los resultados educativos.

Así pues, tanto la Administración educativa al establecer un currículo normativo, como los profesores en sus programaciones y práctica educativa, han de referirse a dichas fuentes, de las cuales recaba el currículo sus contenidos y su legitimación. Las referencias psicológica, pedagógica y sociológica, quedan patentes al exponer los principios de intervención educativa. La epistemológica se recoge en las diferentes áreas de conocimiento.

Conviene reflexionar: ¿Cómo es posible que las fuentes del conocimiento sobre las que se origina la legislación educativa estén presentes en el currículo (Real Decreto y Decretos de currículo), y no estén citadas en la Ley de Educación que aprueba el Gobierno y consecuentemente en las Leyes de Educación autonómicas? Lo conveniente sería que en la Ley de Educación se expusiera de modo conveniente, las cuatro fuentes del conocimiento en las que se basa (perspectiva funcional) y se desarrollara con más precisión en el Real Decreto y en el Decreto de currículo, buscando una coherencia teórica que argumente un proceder docente común, de acuerdo a un paradigma y unas teorías que alumbran el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje por competencias (Ausubel, 1976; Bruner, 1973, 1980, 1984; Coll, 1992; De Bono, 1994; Del Val, 1992; Dewey, 1958; Freire, 1970; Gardner y Hatch, 1989; Gerver, 2010; Piaget, 1954, 1973; Swartz y Parks, 1994; Vygotski, 1964, 1978; Zabala y Arnau, 2007). No desdeñando el cambio estructural de la Ley (perspectiva estructural), que también es necesario.

Se expone dicha reflexión porque de lo contrario, si se sigue legislando del modo en el que se hace, pocos cambios surgirán en educación y poco competitivos seremos comparados con otros países, ya que el currículo oficial insta nuevas metodologías didácticas que carecen de sentido si los profesores no las

ubican en un paradigma concreto y en un abanico amplio de teorías que aporten luz al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si no se explicita del modo conveniente, no será posible ofrecer un común denominador en la actuación docente porque no hay ninguna alternativa que podamos identificar como elemento de cambio. Los cambios educativos no vienen por el uso de nuevas metodologías, sino por la aplicación de teorías (Karmilof-Smith e Inhelder, 1981).

Presentado el escenario de actuación, vamos a explicar el devenir histórico de la legislación educativa según las fuentes de conocimiento y la consecuente aplicación al currículo, para concienciar al profesor de cuál es una de las prioridades formativas en las que debe profundizar antes de diseñar la programación didáctica y su puesta en práctica, para obtener mejores resultados en la enseñanza por competencias, demos paso a ello:

A lo largo de la historia de la educación española se han ido fraguando e implantando una serie de Leyes educativas: desde la Ley Moyano en 1857 hasta la actual LOMCE de 2013, veamos cómo se han ido abrazando a las diferentes fuentes del conocimiento, que no se hace explícito en los documentos.

Fundamentación

Cuando se instaura la **Ley General de Educación (LGE)**, en 1970, queda derogada la Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano, estableciéndose la obligatoriedad y gratuidad de la educación hasta los 14 años, dividiendo las etapas en Preecolar, EGB, BUP y COU o FP. Su objetivo principal fue “ordenar” y “reestructurar” el hasta entonces panorama educativo español; encaminar la educación para mejorar las necesidades económicas y sociales del país, creando un sistema educativo eficaz, a través de la consideración de la educación como una productiva inversión de futuro. Se establecen elementos innovadores como la apelación al principio de igualdad de oportunidades y la urgencia de una reforma del currículum.

Atendiendo a la **fuerza psicológica y pedagógica**, la LGE, sin citarlo explícitamente, bebe del paradigma conductista, estudio del comportamiento y

la conducta observable, sin prestar ninguna atención a los procesos mentales. En consecuencia, muchos de los pensamientos acerca de la educación se modelaron mediante una herencia y una perspectiva biológica. Son representativos autores como Bandura (1982), Pavlov (1926), Skinner (1979), Watson (1913), citado por Pérez-Acosta y Cruz (2003). Watson, padre del conductismo, elabora el esquema “estímulo-respuesta”, en el que rechaza la mente como objeto de estudio y pretende obviar o eliminar todo aquello que no sea directamente observable, como los procesos mentales. Pavlov y Skinner proponen el “condicionamiento”. El primero, nos habla del “condicionamiento clásico”, el aprendizaje se produce por asociación; el segundo, explica el “condicionamiento operante”, sólo se aprende y se repite aquello que se refuerza. La revolución cognitiva devalúa los constructos estructurales (incentivos, recompensas) e hizo hincapié en los constructos cognitivos (expectativas, metas). Los investigadores cognitivos, comenzaron a reemplazar los conceptos biológicos con aquellos que remarcaban los procesos mentales internos. Los constructos mentales se explicaron con mayor detalle: los planes (Miller, Galanter y Pribram, 1960), las metas (Locke y Latham, 1990), las expectativas y creencias (Bandura, 1977), las atribuciones (Weiner, 1972) y el auto-concepto (Markus, 1977). Podemos considerar a Bandura un autor ecléctico, por encontrarse a caballo entre el paradigma conductista y el cognitivo ya que su teoría del Aprendizaje por Observación o Modelado recoge aspectos de ambos. Tales debates cambiaron la imagen psicológica del funcionamiento humano, para convertirlo en un “humano más que en un mecánico”. También, los psicólogos humanistas, tales como Maslow (1987) y Rogers (1961), expresaron la nueva visión que la psicología tenía de los seres humanos como inherentemente activos, cognitivamente flexibles y motivados hacia el crecimiento.

Observamos en la LGE una educación tradicional, que ya se daba con la anterior Ley Moyano (1857). Se evalúa el resultado pero no el proceso. Consideramos que esta Ley trató más de subsanar el anticuado estado en el que se encontraba la educación española, perspectiva estructural, que en introducir mejoras en la calidad educativa, en base a nuevos paradigmas psicopedagógicos, perspectiva funcional, línea que ya estaba emergiendo en Europa.

Al hilo de lo expuesto, la LGE concibe la educación desde la **fuerza sociológica** como un servicio público y responsabiliza al Estado de su provisión: entiende que la educación está encaminada a la producción. Es decir, formar

personas para que salgan bien preparadas al mundo laboral. Producto de una concepción ilustrada a partir del pensamiento de Durkheim (1928), máximo representante del funcionalismo clásico; señalando que la sociología analiza la educación a partir del cumplimiento de la función integradora de los individuos en la sociedad. Ésta se caracteriza por un sometimiento, mediante el principio de la coerción, a los hábitos, costumbres, conocimientos y valores de la sociedad, cumpliendo con la misión de ubicar a cada individuo en el lugar que la división social del trabajo le corresponde. Junto con la concepción Estructural Funcionalista de Parsons (1937), que concibe la educación como parte del subsistema cultural y contribuye a la movilidad social.

En un entorno de modernización del sistema educativo español, se toma como referente las fuentes de las investigaciones realizadas en los Estados Unidos, especialmente las provenientes del funcionalismo técnico, inspirado por las elaboraciones de premio Nobel de 1982 sobre el Capital Humano (Becker, 1964), y que trasladó el pensamiento económico liberal mediante la concepción de la educación y su papel en el incremento de las rentas y la productividad. Este perfil influyó en la integración de la formación profesional entre los estudios de enseñanza media y ofreció una vía al abandono escolar, posibilitando la adquisición de titulaciones profesionales a los alumnos que, en el modelo anterior, debían abandonar el sistema educativo. Ello repercutió en un aumento de la desigualdad relativa (Carabaña, 1979). Supuso, para las clases más desfavorecidas, una salida del modelo formativo, que tenía su tope formativo en los estudios universitarios, para adquirir una titulación académica dirigida al mundo laboral en forma de trabajadores cualificados.

Por último en la **fuentes epistemológica**, cada área o materia tendrá que saber identificar su estatus de conocimiento, por ejemplo: en educación física (EF), con la LGE estaba centrada en la motricidad humana atendiendo al método analítico y pluridisciplinar, estudio del movimiento desde disciplinas diversas como: psicología, fisiología, etc.; y al método sincrético: Cagigal (1968), Le Boulch (1971) y Parlebás (1981), citado por Del Valle (2008). El método sincrético estaba dividido a su vez en dos corrientes: a) interdisciplinar, donde Cagigal exponía que la EF no provenía de otra ciencia, sino que era una ciencia aplicada, cuyo objetivo era el estudio del movimiento humano. Le Boulch, que entendía que la ciencia del movimiento humano tenía su propio método adaptado a su objeto de estudio (el movimiento como medio del desarrollo de la persona), y

que podía basarse en otras ciencias (fisiología, psicología, etc.), y b) estructural, donde Parlebás definía la Praxiología, estudio de las acciones motrices, explicando que la acción motriz era la unidad básica de análisis que formaba un sistema operante, que podía ser estudiado bajo constantes estructurales. Ambas corrientes (interdisciplinar y estructural) reclamaban un campo autónomo del conocimiento y una síntesis entre las ciencias.

Tras la LGE de 1970 se crea la LOECE de 1980, fue de transición y rápidamente se sustituyó por la LODE en 1985, primera ley tras la constitución de 1978 que desarrolló el artículo 27 de la norma suprema sobre el derecho a la educación. Y en 1990 se aplicó la Reforma Educativa plasmada en **la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**. Entre las muchas medidas que trajo esta Ley, cabe destacar la obligatoriedad de la educación hasta los 16 años, reordenación del sistema educativo en infantil, primaria, secundaria, bachillerato y ciclos formativos; se dio autonomía a los centros con una gestión y funcionamiento democrático (consejo escolar, APAS, claustros...). Se creó el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular, la creación de un currículo abierto, la transversalidad de la educación, la posibilidad de repetición de ciclo, etc. Además determinó los aspectos básicos del currículo (objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación). Atendió a la desigualdad del alumnado y a la integración social de los alumnos con dificultades, adjudicó competencias a las Comunidades Autónomas, etc. Sin embargo, quizá la reforma más importante fue la de implantar un cambio radical en la metodología de la enseñanza, rompiendo con el tradicionalismo. Se apostó por un alumno activo y constructor de su propio aprendizaje, dejando atrás los militarismos propios de épocas pasadas. Así, a pesar del retraso con respecto a Europa, por fin a España llegan las ideas de psicólogos como Bruner (1980), Piaget (1954) o Vygotsky (1964).

La LOGSE, desde la **fuentes psicológica**, se basó en un paradigma cognitivo (teorías constructivistas), donde el objetivo era entender cómo piensan las personas, adquieren conocimientos y resuelven problemas desde una perspectiva de sujeto epistémico activo. Piaget (1973) estudió el desarrollo cognitivo de los niños. El aprendizaje se produce debido a la modificación de conceptos previos y a la integración de los conceptos que se han aprendido con los que ya se poseen. El desarrollo cognitivo pasa por una serie de estadios evolutivos (sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales), por los cuales vamos evolucionando gracias a la asimilación y a la acomodación,

para que se produzca la adaptación del organismo al medio. En la misma línea encontramos a Vygotsky (1978) y su teoría del desarrollo, defendió que el ser humano mediante la interacción social accede a las capacidades psicológicas superiores (existen las funciones mentales primarias y las superiores: dentro de las superiores se encuentra el lenguaje, considerado por Vygotsky una herramienta intelectual clave del aprendizaje). Demostrando que el entorno social del niño colabora decisivamente en el aprendizaje. Durante la infancia son muy importantes el juego y la zona de desarrollo próximo, que depende de la interacción social. Bruner (1973) en su teoría del aprendizaje inductivo o por descubrimiento, explicó como la persona construye su propio aprendizaje, relacionando la nueva información con lo ya aprendido, y donde la tarea del profesor radica en guiar al niño en su aprendizaje para que vaya de lo general a lo específico (actuación inductiva). Además, postula la existencia de tres representaciones de aprendizaje, que se caracterizan por pertenecer a una etapa evolutiva o a otra: la acción, la icónica (imágenes) y la simbólica (operaciones lógicas). Bruner (1984) dota también de gran relevancia a la categorización, entre otras cosas, las categorías reducen la complejidad del entorno y facilitan la tarea del aprendizaje.

Con respecto a la **fuerza pedagógica**, la teoría de la Escuela Nueva, influenciada por Dewey (1958) y los planteamientos de la Escuela de Ginebra, cuyo representante máximo fue Piaget (1973), rompieron con el tradicionalismo y el militarismo de antaño y apostaron por nuevas formas de enseñar, nuevas metodologías donde el alumno es activo y forma parte de su aprendizaje (Narváz, 2006). A su vez, también debemos citar a Ausubel (1976) y su teoría del aprendizaje deductivo o significativo. Este autor interpretó a Piaget, Vygotsky y Bruner, y expuso que el aprendizaje se produce cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los ya adquiridos. Aunque a priori ya lo exponía Piaget cuando expresaba que para aprender se debía partir del conocimiento previo del sujeto. Ausubel, consideró además, que tanto el aprendizaje por descubrimiento como el expositivo eran correctos y no opuestos, lo que podía dar pie a que surgieran ciertas críticas como, por ejemplo: ¿Cómo pueden ser igual de válidos un estilo de aprendizaje en el que hacemos pensar al niño identificando distintos niveles de pensamiento, con otro que damos por hecho que el niño piensa? ¿Es igual enseñar de un modo u otro en la enseñanza por competencias? Si la respuesta es afirmativa ¿cuál es el sentido de la enseñanza por competencias? ¿Qué cambios se pretenden realizar en educación? ¿Hay que cambiar la metodología de educación sin prestar atención a la naturaleza de sus postulados?

Respecto a la **fuerza sociológica**, destacar que con la LOGSE entraron en el sistema educativo español diversas teorías “progresistas”. Este flujo provino de un intenso debate producido tanto en Estados Unidos como en Europa. A raíz del Informe de Coleman y col. (1966), encargado por el gobierno norteamericano para evaluar el resultado de la inversión educativa, y en el marco del conflicto social devenido de las reivindicaciones sobre los derechos civiles. Se concluyó que la acción educadora de la escuela no modificaba significativamente las oportunidades sociales. Esto produjo una reacción contraria a la inversión educativa hasta que otros informes: Jencks y col. (1972), en Inglaterra, o el informe Plowden (1967), apuntaron al efecto del entorno social y familiar. En Europa se produjeron investigaciones que revisaron los supuestos metodológicos de dichos informes, por lo que entró de lleno un cruce de dos corrientes filosófico sociales. Una de inspiración weberiana y otra de inspiración marxista, produciendo un discurso crítico en torno a la desigualdad y el papel de la educación.

En Francia, Baudelot y Establet (1976), introdujeron la relación de la doble vía en el currículo, como una forma de predeterminar la reproducción de la desigualdad social.

Bourdieu y Passeron (1970), a partir de una interpretación mixta de ambas inspiraciones filosóficas, desarrollaron la Teoría de la Reproducción, cuya aportación a la influencia del entorno social, cultural y familiar, a través del concepto de Capital Cultural, reforzó la perspectiva de una política educativa basada en garantizar la accesibilidad a la educación de toda la sociedad.

Collins (1979), a partir de una perspectiva netamente weberiana, criticó duramente la concepción economicista de la educación, aportando la teoría de la meritocracia, que concibe la obtención de los títulos académicos como una pugna por el poder y el prestigio social.

Todo ello se trasladó a la LOGSE, mediante las alusiones a la igualdad de oportunidades y a la visión de las titulaciones como instrumentos de intercambio en las relaciones de producción (adquisición de empleo o facilidad de ascenso...). Aunque la Teoría de la Reproducción parecía justificar el movimiento político hacia la igualdad a través de la educación, un cierto determinismo metodológico hizo pensar que el sistema educativo condenaba a la sociedad a reproducir el sistema y la estructura social.

Algunos teóricos, como Giroux (1983), a través de la concepción del currículo oculto y el currículo manifiesto, y más recientemente, Michel Apple, desarrollaron a partir de la nueva sociología de Bernstein (1996), Young (1998), etc., una interpretación más proactiva, recuperando la capacidad de los profesionales de la educación para el cambio social. Se introdujo en la norma legal, a través de las opciones innovadoras y, aunque de un modo tímido y no expreso, dejó abierta la posibilidad de practicar un tipo de pedagogía inspirada en una concepción más personalista y transformadora de la sociedad.

Esta nueva interpretación de la función escolar, no contradujo la totalidad de los presupuestos funcionalistas clásicos, de hecho sólo se centró en la accesibilidad a la educación, o a la iniciativa docente para practicar pedagogías proactivas. No se cuestionaron los fundamentos que Durkheim estableció, donde la educación era un instrumento de integración de los individuos en los ideales, valores, hábitos y costumbres aceptados mayoritariamente por la sociedad.

Aunque a partir de la LOGSE se utilizan todas estas teorías progresistas en las leyes educativas, no debemos olvidar que la Ley siguió teniendo un trasfondo conservador. De cara a la sociedad, la LOGSE y las leyes posteriores (LOCE, LOE y LOMCE), independientemente del partido que las creara, todas ellas abogan por teorías sociológicas progresistas, donde el objetivo es la consecución de un alumno activo, completo, competente y que tenga conciencia de lo que ocurre a su alrededor (crítico). No obstante, en su trasfondo siguen estando presentes las ideas de que la educación debe formar personas preparadas para salir al mundo laboral a ejercer su función social (teorías sociológicas conservadoras), sobre todo en la LOMCE, como veremos más adelante.

Por último, en la **fuentes epistemológica**, centrándonos en EF como ejemplo, nos encontramos el objeto de estudio de la relación físico-educativa (se dio importancia al desarrollo del cuerpo de manera integral, devaluándose la importancia del rendimiento o sujeto-máquina). En este caso, la finalidad de la EF era y es la educación a través del movimiento humano (Cechini, 1996). En este apartado cabe destacar a Rousseau, el cual ya en el siglo XVIII exponía que la EF debía formar parte de la educación general de los niños y que se debía trabajar tanto lo físico como lo intelectual (Cornejo, 1999).

En el devenir educativo se aprueba la **Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)** en 2002. Se articuló sobre el esfuerzo personal, la responsabilidad y la exigencia en el aprendizaje; creación de distintos itinerarios a los 14 años; se orientó el sistema hacia los resultados (vuelta a la evaluación cuantitativa); medidas de mejora del profesorado (incentivarlo, pero ¿de qué manera?); la asignatura de religión sería de oferta obligatoria y evaluable. Se creó un nuevo sistema de elección de directores en los centros públicos (el director dejó de ser elegido por el consejo escolar), etc. Esta Ley tuvo como objetivo reducir el fracaso escolar que se producía por aquel entonces y elevó el nivel educativo estimulando el esfuerzo a través de mayores exigencias académicas. Sin embargo, compartió las mismas características que la LOGSE con respecto a las 4 fuentes del conocimiento en psicología, pedagogía, sociología y epistemología.

Finalmente, la LOCE duró muy poco tiempo y no se aplicó a nivel curricular, siendo sustituida posteriormente por la **Ley Orgánica de la Educación (LOE)** en 2006.

Dicha Ley tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación desde la equidad, debiendo llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Se trató de conseguir que todos los ciudadanos alcanzaran el máximo desarrollo posible de sus capacidades, por lo que necesitaban recibir una educación adaptada a sus necesidades. Trató de garantizar del mismo modo una igualdad efectiva de oportunidades mediante los apoyos necesarios. Además se intentaron seguir los objetivos educativos planteados por la Unión Europea: mejor capacitación de los docentes, garantizar el acceso de todos a las TIC, aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos, etc. Las etapas educativas quedaron de la siguiente manera: Educación de Régimen General (educación infantil, primaria y secundaria obligatoria y postobligatoria); Educación Superior (F.P. grado superior, enseñanzas universitarias, etc.) y Educación de Régimen Especial (enseñanzas artísticas, de idiomas y deportivas).

Con la **Ley Orgánica de la Mejora Educativa (LOMCE)** en 2013. Los principales objetivos que persigue la Ley son reducir el abandono de la educación en edades tempranas, aumentar los resultados educativos en el panorama internacional, aumentar el número de titulados en la ESO, como mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Los principios fundamentalmente son: el aumento de la autonomía de los centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones ex-

ternas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa. Enfocada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el fomento del plurilingüismo, y la modernización de la Formación Profesional española.

La LOMCE, la LOE, al igual que la LOGSE, desde la **fuerate psicológica** se nutren del paradigma cognitivo y de las teorías constructivistas, manteniendo el mismo vínculo con las teorías de la **fuerate sociológica**, y en la fuente **epistemológica** (respecto a la EF). Sin embargo, es en la **fuerate pedagógica** donde se han asumido cambios notorios: teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner y Hatch (1989), los seres humanos poseen varias inteligencias que tienen que desarrollar. Se citan ocho inteligencias, donde no sólo la inteligencia matemática o lingüística proporciona el éxito en la vida. La teoría Crítica de Freire (1970), a través de la cual se crean sujetos proactivos capaces de solucionar problemas con juicio crítico. La teoría Creativa de De Bono (1994), donde se diferencia entre el pensamiento vertical y el pensamiento lateral dentro del pensamiento creativo. La teoría de Swartz y Parks (1994), acerca de los procesos de pensamiento de los estudiantes con juicio crítico y creativo. Proponen estrategias para enseñar a pensar. La teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman (1995), que da importancia de la emoción, defendiendo que sin emoción no hay aprendizaje; y por último, la teoría de Gerver (2010), acerca del requerimiento de un nuevo sistema educativo para los niños del siglo XXI, así como de la importancia de la enseñanza por competencias: equidad entre habilidad y conocimiento. Planteamientos que no se han hecho explícitos en la legislación educativa y en el currículo, repercutiendo en pocos cambios en la práctica de la enseñanza y sus resultados. Pretender que los cambios educativos vengan dados por la iniciativa docente para practicar pedagogías proactivas nuevas, sin su sustento teórico-formativo, es una idea baladí (Karmilof-Smith e Inhelder, 1981).

Por tanto no es lo mismo que un profesor domine las fuentes del conocimiento que ampara la legislación educativa, que no, porque todo ello quedará evidenciado en cómo interpreta el decreto de currículo y cómo diseña la programación y las intenciones que se plantea antes, durante y después, de llevar a cabo el desempeño de su labor docente.

Aplicación al currículo

La **LOMCE (2013) define el currículo**, como: “El conjunto de competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley Orgánica”. Correspondiendo al Gobierno concretar las competencias básicas y los criterios de evaluación, así como los contenidos comunes necesarios para la consecución de las competencias básicas. Todo ello con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez y la eficacia de los títulos académicos.

Si analizamos cada uno de los **elementos prescriptivos** que componen el currículo, se entiende por **competencias clave**, según la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, la actuación eficiente en un contexto determinado. El término competencia nace como respuesta a las limitaciones de la enseñanza tradicional. Para ello, ponen la competencia en relación con los saberes, el sistema escolar y educativo y la necesidad de articular propuestas formativas acordes con las necesidades individuales y sociales (Zabala y Arnau, 2007).

La LOMCE establece 7 competencias clave (tabla, 2):

Tabla 2. Competencias Clave. Diario oficial de la Unión Europea (2006).

2 Básicas	<ol style="list-style-type: none">1. Comunicación lingüística.2. Matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología.
5 Transversales	<ol style="list-style-type: none">3. Competencia digital.4. Aprender a aprender.5. Social y cívica.6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.7. Conciencia expresiones culturales.

La LOMCE en su preámbulo, apartado IV, expone que las habilidades cognitivas no son suficientes siendo imprescindibles (se refiere a las dos competencias básicas); por lo que es necesario adquirir desde edades tempranas también competencias transversales, como: el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave, como: la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio.

La educación inicial es cada vez más determinante, hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona. Todo esto se consigue, si el profesor es consciente de las fuentes del conocimiento que articulan la legislación educativa, está formado en dicho paradigma y teorías, y elige desde qué perspectiva abordar la enseñanza. No hace falta recordar que una enseñanza por competencias trae consigo aplicar las teorías pedagógicas (*fuentes pedagógicas*), sin olvidar la naturaleza que ellas tienen desde la *fuentes psicológicas*, en relación con la *fuentes sociológicas* y cómo no, con la *fuentes epistemológicas*.

Respecto a los **objetivos**, uno de los cambios que introduce la LOMCE en el currículo no universitario frente a la LOE, es que sólo se plantean Objetivos de Etapa. Esta decisión de no establecer graduación en los objetivos, dando prioridad a los **contenidos** tiene necesariamente sus consecuencias: a) Los Objetivos de Etapa son muy generales; b) ¿De qué sirve redactar Objetivos de Etapa (LOMCE y leyes anteriores), u Objetivo de Materia o Área (LOE y leyes anteriores), si no se concretan los Objetivos de Curso, que son los que realmente centran la labor docente? Diseñar Objetivos de Curso sí centraría el fin perseguido en el uso de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en la consecución de las competencias.

En lo que concierne a **los contenidos**, según lo propone la LOMCE, se pone de manifiesto el devenir de la epistemología de la materia en cuestión, que conforma la programación. En la materia de EF vemos que en el currículo de la LOGSE aparecen cinco bloques de contenidos, que a partir de la LOE pasan a ser cuatro, y actualmente con la LOMCE hay cinco, en algunas Comunidades y en otras no. El número de bloques de contenidos, también varía según las distintas materias y según las Comunidades. No es baladí pensar, que según los bloques de contenidos que se establezcan en el currículo, así va a tener identidad y valor la materia en cuestión de cara a que lo valore la sociedad.

Los criterios de evaluación y los denominados estándares de aprendizaje evaluables, representan un punto importante sobre los que se construye el proceso de enseñanza-aprendizaje. Saber dónde se tiene que llegar, hace más corto y eficaz el camino. De ahí, que la evaluación deba entenderse como un proceso muy importante que permite aprender al alumno. Bien diseñada la evaluación se convierte en un punto de referencia para la adopción de medidas de ampliación, apoyo y refuerzo educativo o de adaptación curricular si fuera necesario. Ello garantiza la equidad que no la igualdad.

Con relación a los **elementos no prescriptivos** de la legislación vigente, hallamos **la metodología** o intervención didáctica, entendida como la forma de actuar en torno a la enseñanza (Delgado Noguera, 1991; Del Valle y García, 2007; Mosston, 1978; Pierón, 1988; Saénz López, 1997; Sánchez Bañuelos, 1986). Toda decisión metodológica se fundamenta en unos principios didácticos, los cuales son pautas de obligado cumplimiento y que conducen al docente a ajustar su actuación. Siempre y cuando esté en línea con las fuentes del conocimiento que articulan la legislación educativa. De ahí que el profesor en su actuación docente elija los recursos necesarios acordes, sin olvidar la motivación intrínseca y extrínseca, los refuerzos positivos o negativos, la organización de las tareas y de los alumnos, la información que se les da a los alumnos, el control de la sesión y la información a las familias.

Así pues, la metodología en la enseñanza por competencias conlleva las siguientes características: es reflexiva, activa, participativa, flexible, creativa, inductiva, preventiva, correctiva, motivadora, integradora, individualizadora, socializadora y realista. Parte de las características de los alumnos y de su conocimiento previo. También se busca con la metodología la resolución de problemas con aplicación a la vida cotidiana, generando hipótesis y contrastándolas, sin olvidar la creatividad, las interrelaciones personales, la comunicación, la integración, la socialización y un largo etc.

Así pues el papel del docente se presenta como mediador continuo del enseñanza-aprendizaje y no como mero transmisor, garantizando así una relación de reciprocidad profesor-alumno/s (Not, 1987).

Respecto a **la atención a la diversidad**, todos los estudiantes deben rendir según su capacidad. Ello nos lleva como profesores a tomar decisiones hacia

la ampliación de contenidos o la adaptación, en función de las necesidades de los estudiantes. A su vez, se tomarán decisiones metodológicas para atender a la diversidad, lo que estará ligado a las teorías vistas en las fuentes del conocimiento bajo el paradigma cognitivo.

En la toma de decisión respecto al uso de **las actividades complementarias y extraescolares**, así como en la elección de **los materiales, la investigación o la innovación**, también tendremos en cuenta las teorías que conforman las fuentes del conocimiento de la legislación educativa, todo ello para tener coherencia en la programación y en la práctica docente, para mejorar los resultados.

El objetivo es enseñar con aplicación a la vida cotidiana, para que los estudiantes desarrollen su talento y puedan tener empleabilidad en el futuro, atendiendo a la edad de los estudiantes, su nivel de conocimiento previo y su contexto.

Propuesta de cambio educativo

se pone de manifiesto la necesidad de hacer explícito en la legislación educativa, del modo que se crea conveniente, los planteamientos de las fuentes del conocimiento (perspectiva funcional), además de la perspectiva estructural. Vertiendo ambas perspectivas en el currículo, con el objetivo de que el profesor pueda establecer un puente de unión entre la teoría y la práctica, que se plasme en la programación didáctica y en cada una de las sesiones que el profesor imparta para mejorar los resultados de los alumnos.

No es de recibo que el planteamiento político no establezca en la Ley de Educación y en el currículo, los planteamientos oportunos que puedan realmente ofrecer pautas al profesorado para constatar cambios en los resultados de los alumnos.

Como se ha puesto de manifiesto en el devenir de las distintas leyes no se aclara en la legislación educativa y en el currículo qué camino deben seguir los docentes para enseñar por competencias -desde una perspectiva funcional-, para potenciar el talento y obtener mejores resultados en los alumnos.

El cambio educativo no llega a las aulas y deberíamos preguntarnos el porqué.

Si queremos asistir a un cambio educativo social, entre otras cuestiones, los profesores excelentes y eficaces deberían dominar el paradigma cognitivo y las teorías constructivistas (Ausubel, 1976; Bruner, 1973, 1980, 1984; Coll, 1992; De Bono, 1994; Del Val, 1992; Dewey, 1958; Freire, 1970; Gardner y Hatch, 1989; Gerver, 2010; Piaget, 1954, 1973; Swartz y Parks, 1994; Vygotski, 1964, 1978; Zabala y Arnau, 2007), que alumbran las fuentes de conocimiento en las que se basa la legislación educativa, en línea con la investigación educativa, para tomar decisiones efectivas en su quehacer docente.

De otro modo seguiremos pensando qué ocurre para que nuestros alumnos no estén en los puestos de cabeza de los informes internacionales. La enseñanza por competencias marca un camino que no se hace explícito en la legislación educativa.

Si el término competencia nace como respuesta a las limitaciones de la enseñanza tradicional (Zabala y Arnau, 2007), no cualquier tipo de enseñanza es válida ¿o sí?

Referencias bibliográficas

Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa*. México, D.F.: Trillas.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, (84), 191-215.

Baudelot, C., y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, España: Siglo XXI de España, S. A.

Becker, G. (1993) [1964]. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3ª ed.). Chicago, EEUU: The Uni-

versity of Chicago.

Bernstein, B. (2005) [1996]. *Clase, Código y Control II*. Sevilla, España: Akal S. A.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001) [1970]. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, España: Popular.

Bruner, J. S. (1973). *Going Beyond the Information Given*. New York, EEUU: Norton.

Bruner, J. S. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid, España: Pablo del Río.

Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza.

Cagigal, J. M. (1968). La educación física ¿Ciencia? *Citius, Altius, Fortius*, X (1, 2), 5-26.

Carabaña, J. (1987) [1979]. Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB. En C. Lorena, *Educación y Sociología en España*. Madrid, España: Akal.

Cechini, J. A. (1996). Epistemología de la educación física. En: García Hoz, V. *Personalización en educación física*, pp.67-106. Madrid, España: Rialp.

Coleman, J., Hobson, E., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, EEUU: US Government Printing Office.

Coll, C. (1992). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza.

Collins A, H. (1989) [1979]. *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid, España: Akal.

Constitución Española del 27 de diciembre de 1978 (*BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978*).

Cornejo, C. (1999). *La educación físico-deportiva en Rousseau*. Madrid, España: Gymnos.

De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona, España: Paidós.

Del Val, J. (1992). Reformas educativas y progreso social. *Tarbiya*, (1-2), 7-18.

Del Valle, S. (2008). Epistemología de la Educación Física. *Documento inédito*. Toledo, España: UCLM.

Del Valle, S. y García, M.J. (2007). *Como programar paso a paso en Educación Física*. Barcelona, España: INDE.

Delgado Noguera, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. Granada, España: Universidad de Granada.

Dewey, J. (1958). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Durkheim, E. (2009) [1928]. *Educación y sociología*. Madrid, España: Popular.

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17166.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Ediciones paz y tierra.

Gardner, H. y Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18 (8), 4-10.

Gerver, R. (2010). *Creating Tomorrow's Schools Today: Education -Our Children- Their Futures*. New York, EEUU: Continuum International Publishing Group.

Giroux A, H. (2004) [1983]. *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México, D.F.: Siglo XXI.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Kairós.

Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., y Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York, EEUU: Basic Books.

Karmiloff-Smith, A. e Inhelder, B. (1981). Si quieres avanzar hazte con una teoría. *Infancia y aprendizaje*, 13, 65-89.

Le Boulch, J. (1971). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Locke, E.A., y Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs. New York, EEUU: Prentice Hall.

Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, (35), 63-68.

Maslow, A.H. (1987). *Motivation and personality* (3ª ed.). Nueva York, EEUU: Harper & Row.

Miller, G. A., Galanter, E., y Pribram, K. H. (1983) [1960]. *Planes y Estructura de la Conducta*. Madrid, España: Debate, S.A.

Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona, España: Paidós.

Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10 (35), 629-636.

Not, L. (1987). El estatuto del co-sujeto en las situaciones pedagógicas. *Educación*, 11, 79-93.

Ortín, F.J., De la Vega, R., y Gosálvez, J. (2013). Optimismo, ansiedad-estado y autoconfianza en jóvenes jugadores de balonmano. *Anales de Psicología*, 29(3), 637-641.

Parlamento Europeo y Consejo De La Unión Europea (2006): Recomen-

dación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. L 394/10-18. 30.12.2006.

Parlebás, P. (1981). *Contribución al léxico de las ciencias de la acción motriz*. Paris, Francia: INSEP.

Parsons, T. (1999) [1937]. *El sistema social*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Pérez-Acosta, A. M. y Cruz, J. E. (2003). Conceptos de condicionamiento Cásico en los campos básicos y aplicados. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias afines*, 20 (2), 205-227.

Piaget, J. (1973). *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires, Argentina: Emece.

Piaget, J. (1954). Language and thought from the cognitive point of view. En P. ADAMS, *Language in Thinking*, Penguin Books, U. K.

Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid, España: Gymnos.

Powden Committee (1967). *Children and their Primary Schools*. London, U.K.: HMSO.

Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person*. Boston, EEUU: Houghton Mifflin.

Sáenz-López, P. (1997). *La Educación Física y su didáctica*. Sevilla, España: Wanceulen.

Sánchez Bañuelos (1986). *Bases para una didáctica de la EF y el Deporte*. Madrid, España: Gymnos.

Soler, M. (1994). Una experiencia de mejoramiento de la calidad: el proceso de la reforma educativa en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, (5), 97-144.

Swartz, R. and Parks, S. (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction: a Lesson design Handbook for the Elementary Grades*. Pacific Grove: Critical Thinking Press and Software

Vygotsky, L. (1935/1978). Interaction between learning and development. En L. Vygotsky, *Mind in society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Montevideo, Uruguay: Lautaro.

Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago, EEUU: Rand McNally.

Young, M. F. (1998). *The curriculum of the Future. From the "New Sociology of Education" to a Critical Theory of Learning*. London, U.K.: Falmer Press.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, España: Editorial Graó.