



Revista Hambatu Science

Ambato – Ecuador / ISSN 3151-815X (en línea) / abril – junio 2026

Volumen 1, Número 2

<https://doi.org/10.63862/rhs-v1n2-94-106-2026>

Ralph W. Tyler y la vigencia de su contribución al currículum y la evaluación: una revisión integradora frente a sus detractores

*Ralph W. Tyler and the enduring relevance of this contribution
to curriculum and evaluation: an integrative review against
this detractors*

**Blanca María Palma Toloza
Universidad de Las Américas**



DOI: <https://doi.org/10.63862/rhs-v1n2-94-106-2026>

Ralph W. Tyler y la vigencia de su contribución al currículum y la evaluación: una revisión integradora frente a sus detractores

Blanca María Palma Toloza

Universidad de Las Américas

bpalmatoloza@gmail.com

<https://ordic.org/0000-0001-9282-2498>

Santiago, Chile

Recibido: 2026-05-14

Aceptado: 2026-05-14

Publicado: 2026-05-20



Resumen

El presente artículo desarrolla una visión integradora de la contribución de Ralph W. Tyler (1902-1994) a los campos del diseño curricular y la evaluación educativa, analizando críticamente las objeciones formuladas por corrientes posteriores del pensamiento educativo. A partir del examen de su obra fundacional *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949), así como de las aportaciones del *Eight-Year Study* (1933-1941), se sostiene que el denominado Tyler Rationale- articulado en torno a las cuatro preguntas fundamentales sobre fines, experiencias, organización y evaluación -constituye un modelo racional que organizó el campo curricular durante el siglo XX. Se revisan las críticas de corrientes reconceptualistas (Pinar, Schwab), procesuales (Stenhouse), socio-críticas (Apple, Kemmis) y poscríticas, identificando sus aportes legítimos y sus excesos interpretativos. Mediante revisión narrativa de literatura especializada indexada, se argumenta que la vigencia de Tyler no reside en una aplicación mecánica de su modelo, sino en cuatro contribuciones estructurales: la sistematización del proceso de diseño curricular, la concepción del currículum como construcción intencional, el establecimiento de la evaluación como componente integral del proceso educativo, y la introducción de la objetivación de aprendizajes como base de la rendición de cuenta pedagógica. Se concluye que las prácticas contemporáneas de planificación educativa, diseño por competencias y evaluación formativa conservan una deuda conceptual significativa con Tyler, incluso cuando sus formalidades han sido enriquecidas, matizadas o parcialmente superadas por desarrollos posteriores.

Palabras Clave: Ralph Tyler; teoría curricular; evaluación educativa; objetivos de aprendizaje; diseño curricular.

Ralph W. Tyler and the enduring relevance of this contribution to curriculum and evaluation: an integrative review against his detractors

Abstract

This article develops an integrative review of Ralph W. Tyler's (1902-1994) contribution to the fields of curriculum design and educational evaluation, critically analyzing the objections raised by later currents of educational thought. Based on an examination of this foundational work *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949), as well as contributions from the *Eight-Year Study* (1933-1941). It is argued that the so-called Tyler Rationale- articulated around four fundamental questions about purposes, experiences, organization, and evaluation – constitutes a rational model that organized the curriculum field during the 20th century. Critiques from reconceptualist (Pinar, Schwab), process-based (Stenhouse), socio-critical (Apple, Kemmis) and post-critical currents are reviewed, identifying their legitimate contributions and interpretative excesses. Through a narrative review of indexed specialized literature, it is four structural contributions: the systematization of the curriculum design process, the conception of curriculum as intentional construction, the establishment of evaluation as an integral component of the educational process, and the introduction of learning objectification as the basis of pedagogical accountability. It is concluded that contemporary practices of educational planning, competency-based design, and formative evaluation retain a significant conceptual debt to Tyler, even when his formulations have been enriched, nuanced, or partially superseded by later developments.

Keywords: Ralph Tyler; curriculum theory; educational evaluation; learning objectives; curriculum design.

Introducción

En el campo de la teoría curricular contemporánea, pocas figuras han generado una presencia tan paradójica como la de Ralph Winfred Tyler (1902-1994). Su obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, publicada en 1949 y conocida como el Tyler Rationale, constituye uno de los textos más citados, enseñados y simultáneamente cuestionados de la historia del pensamiento educativo. Durante más de siete décadas, su formulación de cuatro preguntas rectoras para el diseño curricular ha operado como un marco de referencia tanto para la práctica profesional como para la crítica académica.

El destino intelectual de Tyler ilustra una tensión característica del campo curricular. Por un lado, sus planteamientos se incorporaron a la formación inicial y continua de profesores en todo el mundo occidental, estructuraron los sistemas de evaluación nacionales y fundamentaron las políticas de diseño curricular de organismos internacionales. Por otro, desde la década de 1970, su obra ha sido objeto de críticas sistemáticas provenientes de corrientes reconceptualistas, procesuales, socio-críticas, hermenéuticas y poscríticas, las cuales le han atribuido un carácter tecnocrático, lineal, despolitizado y reduccionista.

La recepción de Tyler en América Latina, y particularmente en el contexto iberoamericano, no ha sido ajena a esta tensión. Autores como Díaz Barriga (2014), Gimeno Sacristán (2010) y Casarini (2010) han documentado cómo el modelo tyleriano fue importado, adaptado y luego criticado en los procesos de reforma curricular de la región, configurando un debate que aún hoy atraviesa la formación docente. La pregunta que orienta el presente artículo es, por tanto, pertinente: ¿qué elementos de legado de Tyler conservan vigencia frente al cuestionamiento sistemático de sus detractores, y cuáles deben considerarse históricamente superados?

Este trabajo sostiene la tesis de que, pese a las críticas legítimas formuladas por corrientes posteriores, la contribución de Tyler conserva un núcleo de validez teórica y práctica que explica su persistencia en el campo curricular y evaluativo contemporáneo. Tal núcleo radica no en la adhesión literal a sus formulaciones, sino en los principios estructurales que introdujo: la intencionalidad del currículum, la coherencia interna de sus componentes y la racionalidad de diseño educativo frente a la improvisación pedagógica.

El artículo se organizó en cinco secciones. Tras esta introducción, se presenta la metodología empleada. La tercera sección reconstruye el Tyler Rationale y sus aportes estructurales. La cuarta analiza las principales corrientes críticas y su alcance. La quinta sección discute la vigencia contemporánea de Tyler a sus detractores, y finalmente se presentan las conclusiones.

Metodología

Se empleó un diseño de revisión narrativa integradora (Torraco, 2016), orientado a sintetizar los aportes conceptuales y empíricos provenientes de múltiples tradiciones de la teoría curricular en torno al legado de Ralph W. Tyler. Este diseño resulta apropiado cuando el objeto de estudio presenta una larga trayectoria histórica y ha sido abordado desde marcos epistémicos heterogéneos.

La búsqueda bibliográfica se desarrolló en bases de datos Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc y ERIC, mediante combinaciones de los descriptores Ralph Tyler, Tyler Rationale, curriculum theory, curriculum evaluation, objectives-based curriculum y teoría curricula, en inglés y español. Se priorizó la producción publicada entre 1970 y 2025, incluyendo fuentes canónicas anteriores por su valor fundacional (Tyler, 1949; Bloom, 1956). Los criterios de inclusión consideraron artículos con revisión por pares, monografías académicas de editoriales universitarias y capítulos de obras de referencia en teoría del currículum.

El análisis se estructuró mediante categorización temática en tres ejes: (a) reconstrucción de los aportes tylerianos, (b) mapeo de las corrientes críticas, y (c) valoración de la vigencia contemporánea del modelo. Se triangularon las fuentes para identificar las críticas fundadas de las lecturas caricaturescas del modelo.

El Tyler Rationale: arquitectura y aportes estructurales

1. Las cuatro preguntas fundamentales

La propuesta de Tyler se condensa en cuatro preguntas que, a su juicio, deben guiar todo proceso de diseño curricular: ¿Qué fines educativos debe perseguir la escuela? ¿Qué experiencias educativas pueden ofrecerse para alcanzar esos fines? ¿Cómo pueden organizarse eficazmente esas experiencias? ¿Cómo podemos determinar si los fines han sido alcanzados? (Tyler, 1949). Aunque su formulación parezca hoy intuitiva, su novedad histórica residió en

articular sistemáticamente el proceso curricular como una secuencia racional de decisiones interdependientes.

Cada una de las preguntas implica una fase metodológica. La primera remite al proceso de identificación de fines educativos para lo cual Tyler propuso considerar tres fuentes: los estudiantes, la sociedad y las materias de estudio, filtradas por dos tamices: la psicología del aprendizaje y la filosofía de la educación. La segunda y tercera pregunta abordan la selección y organización de experimentas educativas bajo los principios de continuidad, secuencia e integración. La cuarta sitúa la evaluación como mecanismo de retroalimentación del diseño curricular, anticipando lo que posteriormente se conceptualizaría como evaluación formativa.

2. El Eight-Year Study y el origen empírico del modelo

Un aspecto frecuentemente omitido en las críticas al Tyler Rationale es su origen empírico en el Eight-Year Study (1993-1941), investigación longitudinal que comparó los resultados académicos y el desarrollo personal de estudiantes de treinta escuelas secundarias experimentales con los de escuelas tradicionales. Tyler, como director de evaluación del estudio, desarrolló instrumentos novedosos para medir no solo el rendimiento académico, sino también las disposiciones críticas, creatividad y autonomía (Aikin, 1942).

Los hallazgos del estudio, que mostraron que los estudiantes de escuelas con currículos flexibles y orientados por objetivos no solo igualaban, sino que superaban a sus pares en variables académicas y actitudinales, legitimaron empíricamente el modelo de Tyler tecnocrático desvinculado de la realidad escolar que algunas lecturas posteriores han promovido (Hlebowitsh, 2005).

3. La evaluación como proceso, no como medición terminal

Contrariamente a la lectura que lo asocia con una evaluación sumativa y reduccionista, Tyler concibió la evaluación como un proceso sistemático orientado a determinar el grado en que los objetivos educativos son efectivamente alcanzados. Su definición original enfatizó dos elementos clave: la necesidad de evidencia directa del comportamiento estudiantil – y no solo del contenido impartido – y la función retroalimentadora de la evaluación sobre el propio diseño curricular (Tyler, 1949).

Esta concepción procesual e instrumental de la evaluación preparó el terreno para desarrollos posteriores centrales en la pedagogía contemporánea. Scriven (1967) reconoció explícitamente la deuda de la distinción entre evaluación formativa y sumativa con el marco tyleriano. Del mismo modo, los movimientos posteriores de assessment for learning (Black & William, 1998) retomaron, aun sin nombrarlo siempre, la idea tyleriana de la evaluación como componente integral del ciclo enseñanza-aprendizaje.

Los detractores: cuatro líneas críticas y su alcance

1. La crítica reconceptualistas: Pinar y Schwab

Desde finales de la década de 1960, el movimiento reconceptualista estadounidense, encabezado por William Pinar y Joseph Schwab, cuestionó el carácter técnico-instrumental del campo curricular dominado por Tyler. Schwab (1969), en su célebre artículo *The Practical: A Language for Curriculum*, denunció que el campo se encontraba moribundo debido a su obsesión teórica con modelos abstractos, abogando por un retorno a lo práctico, lo cuasi-práctico y lo ecléctico como modos legítimos de razonamiento curricular.

Pinar, por su parte, propuso el método *currere* para recuperar la dimensión biográfica, existencial y estética del currículum, tradicionalmente ausente en los modelos objetivistas (Pinar, 2012). Esta crítica, aunque poderosa, no invalidó los aportes de Tyler había ofrecido un lenguaje compartido que permitió profesionalizar la teoría curricular, y que las críticas reconceptualistas debían entenderse como superación dialéctica más que como refutación.

2. La crítica procesual: Stenhouse y el modelo alternativo

Lawrence Stenhouse (1975), en *An Introduction to Curriculum Research and Development*, formuló una de las críticas más lúcidas y constructivas al modelo tyleriano. Su objeción central apuntó a que la predeterminación rígida de objetivos en términos conductuales empobrece el proceso educativo, particularmente cuando se trata del aprendizaje de contenidos valiosos que no admiten traducción comportamental sin distorsionarse, como el pensamiento crítico, la apreciación estética o la comprensión histórica.

Stenhouse propuso un modelo procesual como alternativa, centrado en principios de procedimiento y no en objetos terminales. Su propuesta, desarrollada en el *Humanities Curriculum Project*, ha sido ampliamente reconocida como un complemento necesario al

pensamiento tyleriano. Es importante destacar, sin embargo, que Stenhouse nunca propuso la eliminación de los objetivos sino su complementación con modelos adecuados para ciertos tipos de aprendizaje, reconociendo así la pluralidad de lógicas curriculares necesarias para la complejidad educativa.

3. La crítica socio-crítica: Apple, Kemmis y la dimensión política

La tercera gran línea crítica proviene de la tradición socio-crítica, representada por Michael Apple, Henry Giroux y Stephen Kemmis, entre otros. Para estos autores, el modelo tyleriano sería ideológicamente cómplice del statu quo al presentar el currículum como un proceso técnico neutral, ocultando así las relaciones de poder, los intereses de clase y las estructuras de dominación que atraviesan toda selección cultural (Apple, 1979; Kemmis, 1988).

Esta crítica tiene base sólida: el Tyler Rationale, en su formulación original, concede escasa atención a las determinaciones sociales, económicas y políticas del currículum, y su lenguaje racionalista puede efectivamente funcionar como dispositivo de despolitización. Sin embargo, autores como Hlebowitsh (2005) y Null (2011) han mostrado que Tyler sí reconoció la centralidad de los valores sociales en la elección de fines educativos, y que el propio Eight-Year Study tuvo una orientación progresista. La crítica socio-crítica es, en este sentido, un complemento necesario, pero no una refutación integral del modelo.

4. La crítica poscrítica y posmoderna

Finalmente, desde las últimas décadas del siglo XX se han formulado objeciones poscríticas al modelo tyleriano desde perspectivas posestructuralistas, decoloniales y de estudios culturales (Pinar et al., 1995; Walsh, 2013). Estas críticas cuestionan la pretensión misma de sistematizar el currículum a través de modelos racionales, proponiendo en su lugar concepciones del currículum como texto, como conversación complicada, o como espacio de emergencia de subjetividades otras.

Si bien estas perspectivas han enriquecido el campo con categorías teóricas novedosas, su capacidad para orientar decisiones operativas en contextos institucionales concretos permanece limitada. La tensión entre la productividad crítica de las perspectivas poscríticas y las exigencias operativas del diseño curricular sigue siendo uno de los debates abiertos del campo, y en este debate Tyler continúa ofreciendo un punto de referencia difícilmente sustituible.

Discusión

La vigencia contemporánea de Tyler

El análisis realizado permite identificar cuatro contribuciones estructurales de Tyler que mantienen vigencia en el pensamiento y la práctica curricular contemporáneos, a pesar del alcance real de sus detractores. Estas contribuciones constituyen, a juicio de esta autora, el núcleo no circunstancial de su legado.

En primer lugar, la sistematización racional del proceso de diseño curricular. Aun cuando las cuatro preguntas tylerianas han sido reformuladas, ampliadas y complejizadas, su estructura subyacente – identificación de fines, selección de experiencias, organización, evaluación– persiste en todos los modelos curriculares contemporáneos, incluyendo los diseños por competencias (Jonnaert et al., 2008), los enfoques de comprensiones duraderas (Wiggins & McTighe, 2005), y los diseños universales para el aprendizaje (CAST, 2018). La omnipresencia de esta estructura no es casualidad: responde a una necesidad lógica del pensamiento curricular.

En segundo lugar, la concepción del currículum como construcción intencional. Frente a concepciones naturalistas que entienden el currículum como aquello que espontáneamente ocurre en el aula, Tyler estableció que el currículum es el resultado de decisiones deliberadas orientadas por fines explícitos. Esta concepción intencional ha sido reivindicada incluso por sus críticos, quienes coinciden en que el currículum debe ser objeto de deliberación y no de inercia institucional.

En tercer lugar, el establecimiento de la evaluación como componente integral del proceso educativo. La distinción posterior entre evaluación formativa y sumativa, el desarrollo de la evaluación auténtica, los modelos de evaluación por rúbricas y los enfoques de assessment as learning son desarrollos que prolongan y profundizan la intuición original tyleriana: la evaluación no es un acto terminal de medición, sino un proceso inherente al diseño y regulación del aprendizaje.

En cuarto lugar, la objetivación de aprendizajes como base de a rendición de cuentas pedagógica. La exigencia tyleriana de definir en términos verificables qué se espera que los estudiantes aprendan ha sido criticada por su potencial reductivo, pero ha resultado indispensable para los sistemas educativos modernos. Sin objetivación de aprendizajes no hay

posibilidad de evaluar equitativamente, rendir cuentas a la sociedad, ni garantizar derechos educativos. Los sistemas de estándares, indicadores y descriptores de desempeño que hoy estructuran las políticas educativas a nivel internacional reposan, conceptualmente, sobre esta herencia tyleriana.

Las críticas formuladas a Tyler conservan, por supuesto, su valor. Es necesario reconocer que el modelo original adolecía de una atención insuficiente a las dimensiones políticas, culturales y biográficas del currículum; que su lenguaje favorecía lecturas tecnocráticas; y que su énfasis en la traducción conductual de objetivos podía empobrecer ciertos aprendizajes valiosos. Pero estas limitaciones, lejos de invalidar el modelo, han sido el motor del desarrollo del campo curricular durante las últimas cinco décadas. La vigencia de Tyler no se demuestra en la repetición literal de sus formulaciones, sino en la imposibilidad de pensar el currículum contemporáneo sin los problemas que él formuló con claridad pionera.

Entre las limitaciones del presente trabajo debe señalarse su carácter narrativo, que no permite medir cuantitativamente la presencia del modelo tyleriano en la producción académica reciente, así como la focalización en literatura anglosajona e iberoamericana, lo que podría haber invisibilizado recepciones críticas desde otras geografías epistémicas. Futuras investigaciones podrían avanzar mediante revisiones sistemáticas de la influencia tyleriana en las políticas curriculares latinoamericanas de las últimas dos décadas.

Conclusiones

La revisión integradora desarrollada permite sostener que Ralph W. Tyler ocupa un lugar estructural e insustituible en la historia de la teoría curricular y evaluativa del siglo XX y, por extensión, en las prácticas educativas contemporáneas. Su aporte no puede ser reducido a la formulación mecánica de cuatro preguntas, ni a una ideología tecnocrática, como a menudo sugieren lecturas superficiales. Tyler contribuyó a configurar un campo profesional, a legitimar empíricamente un modelo de diseño curricular y a establecer una concepción integrada de la evaluación que sigue siendo punto de referencia ineludible.

Las críticas formuladas por corrientes reconceptualistas, procesuales, socio-críticas y poscríticas han enriquecido, complejizado y ampliado el campo curricular de maneras indispensables. Ninguna de ellas, sin embargo, ha logrado sustituir la función estructural del

Tyler Rationale como lenguaje compartido para el diseño educativo. Antes bien, la mayoría ha debido construirse en diálogo- a veces en polémica, a veces en superación-con los problemas que Tyler formuló por primera vez con precisión.

La lección que puede extraerse para la formación docente contemporánea es doble. Por un lado, conviene leer a Tyler sin mitificaciones

ni caricaturas, recuperando el rigor original de su obra y su anclaje en la investigación empírica. Por otro, es indispensable complementarlo con los desarrollos posteriores que han enriquecido el campo: la dimensión procesual de Stenhouse, la conciencia política de Apple y Kemmis, la profundidad existencial de Pinar, y las aperturas poscríticas contemporáneas. Solo desde esta lectura integradora puede comprenderse por qué Tyler sigue siendo citado, enseñado y utilizado, aun cuando ha sido ampliamente criticado: porque su obra, a pesar de sus detractores, continúa ofreciendo un núcleo conceptual del que el pensamiento curricular no ha podido prescindir.

Referencias bibliográficas

Aikin, W. M. (1942). *The story of the Eight-Year Study*. Harper & Brothers.

Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. Routledge & Kegan Paul.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. David McKay.

Casarini Ratto, M. (2010). *Teoría y diseño curricular* (2ª ed.). Trillas.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology. <https://udlguidelines.cast.org>

Díaz Barriga, Á. (2014). *Currículum: entre utopía y realidad*. Amorrortu.

Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.

Hlebowitsh, P. S. (2005). *Designing the school curriculum*. Pearson.

- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12(3), 1-32.
- Kemmis, S. (1988). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Morata.
- Null, W. (2011). Curriculum: From theory to practice. Rowman & Littlefield.
- Pinar, W. F. (2012). What is curriculum theory? (2nd ed.). Routledge.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. Peter Lang.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. School Review, 78(1), 1-23.
<https://doi.org/10.1086/442881>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Eds.), Perspectives of curriculum evaluation (pp. 39-83). Rand McNally.
- Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. Heinemann.
- Torraco, R. J. (2016). Writing integrative literature reviews: Using the past and present to explore the future. Human Resource Development Review, 15(4), 404-428.
<https://doi.org/10.1177/1534484316671606>
- Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. University of Chicago Press.
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Abya-Yala.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Understanding by design (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Declaraciones finales

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento: No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimiento: N/A.

Nota editorial: El artículo no es producto de una publicación anterior.