*Revista Posgrado y Sociedad*
*Sistema de Estudios de Posgrado*
*Universidad Estatal a Distancia*
*ISSN 1659 – 178X*
*Costa Rica*
*zmendez@uned.ac.cr*

# Los Contenidos Programáticos y la Formación Integral en el Diseño Curricular

Programatic Contents and Integral Formation on Curricular Design

Elisa Delgado M.
Universidad Estatal a Distancia (UNED)
San José, Costa Rica

Volumen 8, Número 1
Marzo 2008
pp. 89 - 121

*Recibido*: octubre, 2007
*Aprobado*: marzo, 2008

# Resumen

En el momento actual, en que se enfatiza tanto el conocimiento, adquieren gran relevancia los contenidos programáticos: el qué se enseña y aprende en la educación.
Con el concepto de educación como desarrollo humano se hace imprescindible el desarrollo de las potencialidades del educando, lo cual significa la búsqueda de formación integral, con acciones para el desarrollo físico, mental, emocional, social y cultural.
Mediante el currículo se manifiesta el concepto de ser humano que conlleva toda acción educativa, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con el enfoque curricular elegido.
El currículo debe organizarse de manera cohesiva, integrando tanto los elementos como las áreas. Los contenidos obedecen a los planteamientos que determinan y caracterizan el enfoque curricular, de forma interrelacionada con dichos elementos y áreas, y se evidencian en todas las etapas del plan de estudios.
El perfil de aprendizajes fundamentales de la UNESCO y el establecido por áreas de interés formativo de la OEI, favorecen la formación integral, porque presentan una visión de ser humano con diversas potencialidades, integral e integrado. Los aprendizajes planteados en estos perfiles comprenden contenidos referidos a hechos o datos, conceptos, procedimientos y actitudes.
La perspectiva constructivista es concordante con los fines de la educación para el desarrollo humano, debido a que procura las condiciones óptimas para que los sujetos educativos desarrollen sus capacidades cognitivas, psicomotoras, afectivas y sociales, de ahí que se destaque como superadora de las otras, y que se considere acorde y conveniente para la educación que se demanda actualmente.

Palabras clave: CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS, FORMACIÓN INTEGRAL, DISEÑO CURRICULAR, CONCEPTOS, PROCEDIMIENTOS.

# Abstract

Nowadays, when knowledge is so emphasized, pragmatic contents, such as what is taught and what is learned in education, acquire a huge relevance. Education seen as human development

makes necessary the student's potential development, which means the search for an integral formation, taking in account physical, mental, emotional, social and cultural aspects. The curriculum manifests the concept of human being that every educative action on the process of teaching and learning has.
Curriculum must be organized in a cohesive way which should integrate both elements and areas. Contents obey to plans that determinate and characterize the curricular focus, and are evidenced in all the steps of the studies plan.
UNESCO's fundamental learning profile and the one established by the OEI, favor the integral education, because they present a whole human being vision with diverse potentialities. These types of learning have contents that refer to facts, concepts, procedures and attitudes. The constructive perspective reflects the goals of human development education; therefore, it looks for the best conditions for the subjects to develop their cognitive, affective, social and psychological capacities. That is why this overcomes the other learning types and is considered as more convenient for today's education.

Keywords: PROGRAMATIC CONTENTS, INTEGRAL FORMATION, CURRICULAR DESIGN, CONCEPTS, PROCEDURES.

## Introducción

El concepto actual de educación la refiere como sinónimo de desarrollo humano (Martínez, 1999), y a este último como mejora de la calidad de vida, lo que incluye el plano material, pero ante todo, la función de este plano en relación con la forma como se vive.

Mejorar la calidad de vida demanda el perfeccionamiento del potencial que como seres humanos poseemos, lo cual sin duda es deber de la educación, considerada en sus acciones por Martínez (1999) como la más noble y ennoblecedora de todas las tareas que se realizan para que cada ser humano sea mejor de lo que es.

En el contexto mundial en que vivimos, cargado de incertidumbre, en un proceso de transformación constante, existe consenso en reconocer que lo esencial es el conocimiento, el cual constituye la variable más importante en la explicación de las nueva forma de organización, tanto social como económica, de tal manera que los recursos fundamentales para la sociedad y las personas son la información, el conocimiento y las capacidades para producirlos y utilizarlos (Tedesco, 1995).

Debido a la relación que la educación tiene con la producción, transmisión y adquisición de conocimientos, asume una importancia hasta ahora nunca vista desde cualquier ángulo que se le mire, y el llamado para alcanzar niveles de excelencia debe ser atendido con prontitud y eficacia. Es por eso que la revisión de los contenidos programáticos en el proceso de formación cobra relevancia.

Los contenidos programáticos representan el qué de la educación, es decir, qué enseñar y aprender en el proceso educativo, y una de las mayores preocupaciones y necesidades de la educación, es realizar un proceso de enseñanza y aprendizaje que trascienda la repetición de ellos (Mora, 1996; Peters, 2001; Posada, 2004; Quesada, M., Cedeño, A. y Zamora, J., 2001; Ruiz, 2001; Tünnerman, 1999; UNESCO, 1998).

Coll, C.; Pozo, J.; Sarabia, B. y Valls, E. (1992) definen los contenidos como "una selección de normas o saberes culturales" (p. 12). Agregan además que la asimilación y apropiación de ellos por parte de los estudiantes, se considera esencial para el desarrollo y socialización que como personas deben lograr.

En relación con la formación integral, debe destacarse que con los hallazgos de las neurociencias se han encontrado pruebas de la existencia de modos diferentes de pensamiento, asentados por codificación genética en los hemisferios cerebrales, de los que Martínez (1996) expresa que "codividen" el potencial para realizar muchas funciones, participan unidos en diferentes actividades y tienden

normalmente a especializarse. Santana (2006) indica que aunque los hemisferios cerebrales funcionan bajo principios opuestos, lo hacen "más bien como un estilo de trabajo de colaboración especializada y complementaria que garantiza el trabajo integral de la empresa cerebral" (p.46).

Todo ello constituye una de las mayores muestras de la integralidad que como seres humanos poseemos, y que la educación debe reconocer en los procesos de enseñanza y aprendizaje que realiza con miras a la formación de los individuos.

La formación integral alude al proceso de planificación de la práctica educativa, que incluye acciones para el desarrollo físico, mental, emocional, social y cultural (Ministerio de Educación Publica, 2002). Villarini (1996) indica que en el currículo basado en el desarrollo humano, la meta principal es el desarrollo integral del estudiante en las dimensiones emocional, intelectual, social y psicomotora, por lo que tanto los objetivos como los contenidos deben orientarse hacia lo que es pertinente y significativo para el logro de dicha meta.

La formación se entiende como la preparación que se requiere para desempeñarse con éxito en determinada profesión, campo o actividad. Para ello, se necesita de desarrollo de las capacidades de la persona que, de acuerdo con su comportamiento, "se considera como un todo estructurado, irreductible a sus elementos o componentes; algo que por esa misma razón, exige métodos que respeten las estructuras psíquicas humanas, se adapten a ellas y sean capaces de estudiarlas y comprenderlas" (Martínez, 1996, p. 5).

Toda acción educativa conlleva, explícita o implícitamente, un concepto de ser humano, con base en el cual se diseña y desarrolla el currículo. Este refleja dicho concepto mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que se precisa ahondar en ello.

Con el propósito de indagar en este tema, se plantean como objetivos del presente artículo:

- Destacar la relevancia de que los procesos educativos se orienten a la formación integral.
- Determinar la importancia de los contenidos programáticos.
- Establecer la relación entre contenidos programáticos y formación integral.
- Destacar la importancia y relación de establecer contenidos programáticos para la formación integral en los procesos de diseño curricular.

## *El currículo*

De Alba (1994) define el currículo como la síntesis de elementos culturales que incluye conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos, los cuales conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales. Como bien lo expresa Tyler (1973, citado por Ruiz, 1996), "puede ser considerado como todo aquello que transpira en la planificación, la enseñanza y el aprendizaje de una institución educativa" (p. 17), por lo que comprende tanto los procesos de acción como la acción misma.

El currículo se enmarca en un proceso mayor, la planificación educativa, y este, a su vez, en otro proceso, la planificación como disciplina. Esta última tiene como propósito darle coherencia y organización a una serie de acciones para responder a determinada organización social, para lograr un conjunto de objetivos (Constasti 1983, citado por Mora, 1996), por lo que la planificación es considerada como una herramienta muy útil y valiosa.

Los planteamientos de la planificación educativa se concretan mediante el desarrollo curricular. Quesada et al. (2001) lo definen como un proceso de

construcción social para la toma de decisiones que se requieren al elaborar y poner en práctica propuestas curriculares pertinentes, oportunas y flexibles, conformadas por las fases de diseño, ejecución y evaluación. Agregan, además, que el proceso se visualiza de manera circular y dinámica, de forma tal que cada vez que se completa el ciclo de las tres fases, hay una revisión que implica ajustes para reformularlo de nuevo.

En la fase de diseño se propone el currículo de acuerdo con el enfoque que se haya decidido tomar para tal efecto. El planteamiento del enfoque curricular no es antojadizo, sino que responde a un concepto y a una filosofía de la educación, la que, a su vez, procura una forma de responder a la demanda social.

De ahí la importancia de revisar el enfoque que predomina en una institución educativa, pues con esto se obtiene mayor conocimiento de ella, porque es mediante los enfoques curriculares que se orientan los planteamientos para concretarlos en acciones específicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Bolaños y Molina (1997), al respecto, exponen que:

> Puede decirse que el enfoque curricular es un cuerpo teórico que sustenta la forma en que se visualizarán los diferentes elementos del currículo y cómo se concebirán sus interacciones, de acuerdo con el énfasis que se dé a algunos de esos elementos (p. 91).

De acuerdo con Mora (1996), el enfoque curricular se define como la posición teórico-práctica que se asume para diseñar un plan de estudios. Este plan comprende la propuesta curricular para la formación que se propone, y es en él donde se presentan las intenciones educativas que la institución realiza en respuesta a las necesidades y demandas sociales. Dicha propuesta comprende varios componentes, como se verá más adelante.

La fase de ejecución se puede visualizar como una contextualización del proceso de enseñanza y aprendizaje, que procura generar interacciones consistentes con el diseño curricular efectuado. De ahí que Quesada et al. (2001), consideren que "constituye un proceso dinamizador del currículo, donde se adquieren experiencias que promueven y fortalecen el desarrollo cotidiano de la práctica educativa" (p. 33).

Para efectos del cumplimiento de esta fase se requieren dos momentos: el primero de ellos comprende elaborar y ejecutar un plan de acción que contenga todas las previsiones para el desarrollo de lo planificado y su puesta en práctica. El segundo requiere de un buen liderazgo para la gestión de diversos aspectos como los recursos humanos y materiales, la infraestructura, los servicios estudiantiles y las finanzas.

En la fase de evaluación se incluyen el diseño y la ejecución pues, como lo manifiesta De Alba (1994, citada por Quesada et al., 2001), la evaluación curricular se debe visualizar como un proceso de reflexión y análisis crítico, desde el cual se conoce, comprende y valora tanto el origen, o sea lo diseñado, como el desarrollo, o sea lo ejecutado. Esta debe ser considerada como un proceso permanente que dinamiza el desarrollo curricular en todas sus etapas, de manera que con ella se identifiquen los alcances y limitaciones en aras de mejorarlo.

El currículo requiere ser organizado como un sistema cohesivo en donde todos los elementos sean coherentes y colaboren entre sí. Villarini (1996) señala que esto se consigue mediante la integración de los elementos (metas, objetivos, contenidos y actividades) y de las áreas curriculares (programas, académicos, diseños de carreras y de cursos).

Mora (1996) considera que el enfoque curricular se centra en alguna de las tres fuentes del currículo, puesto que estas se relacionan con la concepción de ser humano y de sociedad que se desea lograr, aunados al conocimiento. En

conjunto determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje que toda institución educativa se propone.

Corrales, M.; Delgado, E.; Umaña, A.; Umaña, R. y Zamora, J. (2005) señalan dentro de los marcos curriculares más destacados en la historia contemporánea, los enfoques siguientes: tradicional, tecnológico-sistémico, crítico-sociopolítico, constructivista y sociocultural. Cada uno de estos posee su fundamento epistemológico y sus autores más representativos. Entre ellos predominan tres: el conductista, el cognitivo-constructivista y el histórico-cultural, los cuales se caracterizan por el manejo que hacen de los siguientes elementos: objetivos, estudiantes, contenidos, profesores, metodología, recursos, evaluación del aprendizaje y contexto sociocultural.

En lo que se refiere a los contenidos, es importante destacar que obedecen a los planteamientos y aspectos que determinan y caracterizan el enfoque curricular; así, en el conductista, el contenido se valora como un fin en sí mismo, es considerado como un elemento fundamental y por eso se emplean medios tecnológicos para lograr su transmisión eficaz. En el enfoque cognitivo-constructivista, el contenido se concibe como elemento en construcción y no como información procesada; en función de ello se da primacía a la existencia de conocimientos previos para crear redes conceptuales y la inclusión de procedimientos, actitudes y valores, además de la información.

En el enfoque histórico-cultural, los contenidos deben reproducir fielmente la actividad profesional, por lo que se descomponen en actividades de aprendizaje claramente definidas y se buscan las presentaciones de conceptos en forma holística, con base en las invariantes (constituidas por regularidades y leyes), y variantes (conformadas por las excepciones) (Corrales et al. 2005).

Posner indica que cualquier enfoque tiene fortalezas y debilidades, de ahí que requiera del intercambio con los otros. Esta posición se basa en lo que él

denomina eclecticismo reflexivo, el cual funciona bajo el supuesto de que no hay una panacea, sino que diferentes situaciones requieren diferentes prácticas. Para justificar el eclecticismo reflexivo en el enfoque curricular, Schwab (1970, citado por Posner, 1998) plantea que la elección de un solo enfoque conlleva tres limitaciones inherentes: la primera se refiere al fracaso del alcance en donde el esfuerzo curricular se centra en un solo aspecto, por lo que no puede ser adecuado o defendible.

La segunda se refiere al vicio de abstracción que consiste en ignorar aspectos y facetas de los hechos concretos que debe contener el currículo. La tercera se refiere a la pluralidad radical que supone que cualquiera de las teorías de comportamientos existentes es una representación incompleta de este. Por lo anterior, es acertado lo que indican Corrales el al. (2005), en el sentido de que si se recogen aspectos de diferentes enfoques de manera justificada y que no sean contradictorios, estos pueden ser viables para elaborar una propuesta curricular pertinente.

El instrumento curricular mediante el que se organiza y concreta la visión de la persona que se aspira formar, de acuerdo con determinada misión institucional, se denomina plan de estudios. Quesada et al. (2001) proponen como componentes de dicho plan:

- *La justificación*, entendida como la respuesta de la institución educativa a las necesidades sociales y a las características académicas y profesionales de la carrera o programa, la cual requiere ser oportuna y pertinente.
- *La fundamentación*, en la que se especifica el marco epistemológico de la carrera o programa, por lo que incluye los principios teórico-metodológicos y la opción pedagógica escogida.

- *El perfil del graduado*, mediante el que se especifica el conjunto de competencias que debe poseer este al terminar la carrera o programa.
- *Los objetivos*, con los que se enuncia la identidad de la carrera o programa con base en el análisis y la convergencia de necesidades socioeconómicas y políticas, grados y títulos académicos, desarrollo disciplinar y condiciones y situaciones del estudiante.
- *Las metas de formación*, que se refieren al aporte cuantitativo de la carrera o programa para la solución del problema que se plantea en la justificación en relación con las necesidades de formación.
- *La estructura curricular*, dirigida principalmente a organizar y seleccionar adecuadamente los conocimientos que se requieren en la carrera o programa y que comprende las áreas disciplinarias, los ejes curriculares, los principios metodológicos y las competencias del graduado.
- *La organización y descripción de cursos*, la cual expone los criterios que se han seguido para seleccionar y organizar los contenidos, con una representación gráfica para mostrar la interrelación que existe entre todos ellos, en términos de continuidad, secuencia y simultaneidad.
- *Los requisitos de ingreso*, los cuales comprenden las condiciones o calidades principalmente de orden académico que se requieren para el ingreso a la carrera o programa.
- *El nombre del título por otorgar*, el cual debe ser coherente con el plan de estudios en su totalidad.

Como puede apreciarse en el desglose anterior de los componentes que conforman un plan de estudios, este se inicia con la justificación, es decir con las necesidades y demandas sociales, y culmina con el nombre del título por otorgar, es decir con la respuesta concreta de parte de la institución educativa a dicha

realidad, no sin antes hacer todo un estudio y análisis en relación con el conocimiento (entendido este como los conceptos, destrezas o procedimientos, actitudes y valores) que se requiere para la intervención y desempeño exitoso dentro de esa realidad estudiada.

Para efectos de esta temática, interesan particularmente los contenidos que se establecen en el plan de estudios. Estos no constituyen ni pueden constituir entes aislados, sino que existen en función de los elementos que presenta el plan, por lo que se puede afirmar también que los contenidos establecen vínculos de naturaleza dialéctica, como lo señala Álvarez (2001), porque existen interrelacionados con los otros elementos o componentes del plan de estudios.

## *Los contenidos en el diseño curricular*

La definición de los contenidos se inicia desde la etapa de justificación, donde se hace el estudio de la realidad que comprende las dimensiones externa e interna. Desde la dimensión externa, se analizan las necesidades sociales y laborales que justifican la carrera, el análisis de ofertas curriculares similares, las características del sector social que se quiere incluir, y sobre todo las tendencias mundiales y nacionales de desarrollo en las áreas de conocimiento social, económico y político. Esto último define los espacios en que se desempeñará la persona que se forma, y por tanto, los conocimientos -datos o hechos, conceptos, procedimientos y actitudes- que requiere para ello.

Desde la dimensión interna, se consideran el propósito y perspectiva de la institución y de la instancia o unidad que propone el plan de estudios, así como la madurez académica, determinada por el avance y el personal con el que cuenta, lo cual tiene relación con el desarrollo disciplinario que se propiciará en la

formación y que sustentará el desenvolvimiento de las áreas académicas, desde donde surgirán los contenidos.

Al entrar en la etapa de fundamentación, el acercamiento a los contenidos es mayor, pues al determinar el marco epistemológico, se debe reflexionar acerca del objeto de estudio que, según Quesada et al. (2001), se construye a partir de la interacción entre los actores del proceso curricular y la finalidad del conocimiento, e incluye además, la relación propia de la disciplina específica del área de formación con otras, las áreas disciplinarias y los ejes curriculares. La definición de las áreas disciplinarias es clave para el establecimiento de contenidos de una carrera o programa, pues mediante ellas se agrupan los conocimientos teórico-metodológicos afines que sustentan el plan de estudios, por lo que estos se relacionan con las competencias profesionales que deberá poseer la persona que se forma para enfrentar y desempeñarse con éxito en el campo de actividad de su profesión. Se suman a las áreas disciplinarias los ejes curriculares, definidos como actividades formativas.

Tanto las áreas disciplinarias como los ejes curriculares, constituyen el primer nivel de selección y organización del contenido, a los que pueden sumarse los ejes temáticos transversales. Una forma práctica de llegar a ellos es mediante el sistema de competencias que funciona sobre la base de lo que los sujetos educativos pueden demostrar que hacen.

El concepto más generalizado y aceptado de competencia es el de "saber hacer en un contexto", lo cual requiere de conocimiento, afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, expresado en un desempeño (Posada, 2004, p. 1). Tanto el conocimiento como el desempeño pueden ser de naturaleza teórica, práctica o teórico-práctica, y como puede apreciarse de lo mencionado anteriormente, el término es bastante amplio, pues se refiere a la formación de capacidades, tanto en sentido intelectual, como ético, social y afectivo (Quesada

et al., 2001). Sladogna (1996, citada por Posada, 2004), describe las competencias como capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y que se manifiestan en una gran variedad de situaciones de carácter personal y social.

Villarini (1996) define la naturaleza de las competencias como aprendizajes mayores que incluyen tanto las experiencias dentro de la educación formal como de la no formal, se desarrollan gradual y acumulativamente, se manifiestan en diversos escenarios como parte del comportamiento, son estimadas como valiosas, y desarrolladas como parte del proceso de madurez y ante los retos de la vida, para llevar a cabo diferentes tareas en forma eficiente y exitosa. Al igual que Villarini (1996), Quesada et al. (2001) consideran que hacer competente a una persona, mediante la educación, significa facilitarle su inserción constructiva y original en una realidad cambiante, de manera que pueda tener dominio y mostrar toma de conciencia de dicha realidad.

Con base en la caracterización de competencias, tanto Quesada et al. (2001), como Posada (2004), consideran que en torno a ellas puede impartirse una formación integral, pues sin duda conlleva integrar disciplinas, por medio de información y conocimientos referidos a conceptos, procedimientos y actitudes, por lo que se enfatizan las capacidades que se desean desarrollar en torno a una formación humanística, integradora y flexible.

Alternativas concordantes con la formación integral son el perfil de aprendizajes fundamentales de la UNESCO (Posada, 2004; Quesada et al., 2001) y el perfil por áreas de interés formativo de la OEI (Quesada et al., 2001). Ambos perfiles trascienden las metodologías de perfiles tecnológicos que tradicionalmente se han adoptado y ejecutado en la educación, y se definen en torno a la formación humanística, integradora y flexible, centrada en el estudiante (Quesada et al., 2001). Además, favorecen la formación integral del sujeto

educativo porque apelan a una visión de ser humano con diversas potencialidades, en el que funcionan como un todo las competencias propias de su profesión o área de formación, integradas con las competencias de carácter general y personal (Posada, 2004).

Delors (1996) indica que el perfil de aprendizajes fundamentales se sustenta en los cuatro pilares de la educación que recomienda la UNESCO, en relación con la educación para el siglo XXI y que comprenden:

- *El aprender a conocer*: se refiere a integrar los conocimientos de una cultura general amplia y los particulares de las disciplinas, en torno a problemas e interrogantes concretos. Esto implica potenciar el aprender a aprender, con una concepción de educación a lo largo de la vida, por lo que se construye y reconstruye el conocimiento a partir de experiencias previas.
- *El aprender a hacer*: se refiere a la capacidad de poner en práctica conocimientos tanto del plano ocupacional como social, y con ellos enfrentar situaciones imprevistas y previstas, en forma individual y grupal, mediante el trabajo en equipo. Incluye en forma integrada iniciativa, asumir riesgos, enfrentar diferentes situaciones y resolver problemas con otros.
- *El aprender a vivir juntos*: se refiere a vivir en sociedad en forma armoniosa, desarrollando competencias para la comprensión de los otros, para interactuar, hacer uso del diálogo, mostrar respeto a los valores, la diversidad cultural y el pluralismo. Se trata de aprender a realizar proyectos comunes, asumir y resolver conflictos con base en el respeto mutuo y la paz, asumiendo un papel responsable en la vida social.
- *El aprender a ser*: se refiere a actuar desarrollando la autonomía, el juicio y la responsabilidad social, con el propósito de determinar la mejor forma de

actuar en diferentes circunstancias. Esto implica el conocimiento de sí mismo, la conciencia de las propias fortalezas y limitaciones para el desempeño en las relaciones con los demás, en procura de construir el propio proyecto de vida en constante y permanente confrontación con los valores de la sociedad.

Estos cuatro saberes o pilares fundamentales se conciben entrelazados y convergentes en una sola vía y suponen un concepto de ser humano integral e integrado.

El perfil por áreas de interés formativo se originó con base en el informe final de la Reunión Técnica sobre Perfiles Profesionales de la Organización de Estados Iberoamericanos, y la modalidad en que se presentan las competencias en el plan de estudios de la Maestría en Educación de la Universidad Virtual de Monterrey de México. El punto de partida de este perfil es la definición de las áreas disciplinarios o áreas de interés formativo del plan de estudios, que orienta el proceso formativo de manera integral y multidisciplinaria. Para ello se configuran las competencias del futuro graduado de acuerdo con el cargo que vaya a desempeñar como profesional, con base en los saberes conceptual, procedimental y actitudinal (Quesada et al., 2001).

El saber conceptual básico de la carrera se refiere al conocimiento que el futuro graduado requiere para el desempeño en el campo disciplinario del que trata. El saber procedimental se refiere a las habilidades cognitivas y técnicas que el futuro graduado requiere para el desempeño en el campo laboral, e incluye tanto el trabajar con la información como con herramientas y objetos. El saber actitudinal se refiere a las tendencias o disposiciones adquiridas para evaluar un objeto, persona o situación, y actuar en consonancia con ello, lo cual implica operar con componentes cognitivos, afectivos y conductuales, estrechamente

relacionados. En esta alternativa, los tres saberes se interrelacionan y convergen en una sola vía, propiciando con ello la formación integral del sujeto educativo (Quesada et al., 2001).

Mora (1996) señala que un plan de estudios debe contener una oferta del proceso de enseñanza y aprendizaje que brinde al estudiante una sólida formación académica, a la par de una excelente preparación personal para desempeñarse con éxito en la sociedad. Para ello se requieren contenidos programáticos que respondan adecuadamente, con conocimientos teórico-prácticos que permitan el desarrollo de habilidades y destrezas, valores y actitudes. De ahí que la revisión del papel de los contenidos como parte de los componentes estructurales del plan de estudios, en relación con la formación integral, son aspectos relevantes por tratar.

González y Flores (1999), consideran que los contenidos se llevan hasta los cursos, que son la parte más operativa del diseño curricular. Mora (1996) señala que el contenido se concreta fundamentalmente en los cursos del plan de estudios, a los cuales concibe como sistemas didácticamente organizados. Pérez (1993, citado por Mora, 1996) define el contenido como uno de los aspectos más relevantes de una asignatura, porque mediante ellos se logran las capacidades necesarias que le permitan al estudiante seguir accediendo y renovando el conocimiento.

Palladino (1991) señala que en didáctica y en teoría del currículo, "los contenidos constituyen el conjunto de conocimientos, procesos, normas y habilidades que son seleccionados y organizados para conseguir los aprendizajes" (p. 67).

Por otra parte, García (2001) indica que los contenidos responden a la pregunta: "¿qué enseñar y aprender?", y que "las áreas o campos del conocimiento, las teorías, las corrientes y formas de pensamiento, las distintas

capacidades, destrezas, comportamientos o actitudes, las formas culturales, la investigación... son la base en la que se apoya la propuesta de contenidos" (p. 206).

Como puede desprenderse de las anteriores definiciones, los contenidos se identifican como el *qué* de la educación. En una concepción de formación de ser humano integral, no sólo comprenden la información relacionada con la disciplina o formación académica, sino también las habilidades, destrezas, actitudes y valores relacionados con el desarrollo profesional, desde un plano o dimensión personal y social, todo lo cual redundará en el desarrollo humano, que es la razón de ser de la educación.

Los contenidos también evidencian la concepción de ser humano integral, por lo que la limitación de ellos a un solo aspecto de los varios que comprenden, mutila el desarrollo del individuo, con las consecuencias sociales que ello produce. De ahí que sea muy válida y oportuna la preocupación que existe actualmente en la educación, por superar el énfasis en la transmisión de conocimientos.

Durante mucho tiempo, los contenidos han sido considerados el elemento fundamental del currículo y, por ende, del proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll et al., 1992; García, 2001; Molina, 1997; Palladino, 1991). Este énfasis promovió el que se constituyeran en un fin en sí mismos, orientados a promover la transmisión del conocimiento, de manera que la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje se realizara con base en el conocimiento acumulado en las diversas áreas del saber, organizado en asignaturas, temas y subtemas, con lo que se produce una educación bancaria, en la que el contenido es simplemente transferido del educador al educando, lo que implica solo depositarlo, contrario a la concepción de totalidad que comprende la práctica educativa (Freire, 1993).

Señala también Freire, que no hay, ni hubo nunca, ni puede haber, educación sin contenidos, de ahí que el cuestionamiento o problema más bien

radica en la democratización que se debe hacer de la elección de ellos, "de proponerlos a la aprehensión de los educandos, en lugar de su simple transferencia por el educador a los educandos" (1993, p. 105).

En lo que se refiere a la democratización del contenido que señala Freire (1993), se debe atender la naturaleza política, pues, en sus propias palabras está coloreado por tintes ideológicos. Otros autores como Bruner (1988, citado en Posada, 1993) y Díaz-Barriga (1996), también se refieren a ello. El primero manifiesta que el currículo y, por ende, los contenidos, han estado ligados y correspondiendo a la demanda social, en función de su concepción de ser humano en estrecha relación con el aparato productivo. El segundo expone que la educación no sólo tiene implicaciones políticas, sino que es, en sí misma, una teoría política, por lo que se necesita reinventar una relación entre economía, política y currículo, para el cambio o dirección que se quiera lograr en relación con el planteamiento de los contenidos programáticos.

## *Los contenidos y los enfoques curriculares*

En una rápida revisión de los enfoques curriculares, se puede apreciar que en los tradicionales y academicistas, los contenidos son entendidos y manifestados como determinantes absolutos del currículo (García, 2001). En estos enfoques el proceso de enseñanza y aprendizaje se veía como el dar y recibir información, partiendo del supuesto de que una vez terminado el curso o proceso, todos los estudiantes tendrían el mismo conocimiento del contenido.

Posteriormente, cuando surgieron los modelos tecnológicos conductistas, se puso el énfasis en los objetivos, de modo que los contenidos estaban subordinados a ellos (Palladino, 1991); no obstante, el énfasis de este enfoque en la enseñanza para un logro determinado, es decir, un resultado, despertó

controversias en torno a la ausencia de énfasis en el proceso, considerado como más pertinente, de acuerdo con las demandas sociales (González y Flores, 1999). En relación específica con los contenidos, se criticó la imposibilidad de que el docente los adecue a las realidades en las que se desarrolla su tarea (Palladino, 1991)

Acerca de la formación integral, se debe reconocer en el enfoque tecnológico-conductista la concepción de tres dominios: el cognoscitivo, el afectivo y el psicomotor. Ello evidencia un concepto de ser humano con diversas potencialidades. Aunque esta formulación se sustenta en la preocupación por trabajar con resultados esperables o productos del aprendizaje, constituye un gran aporte en la concepción antes señalada, sobre todo porque consideraba la conducta en su totalidad; sólo para efectos de análisis teórico o didáctico, se diferenciaban las áreas (Palladino, 1991).

Desde las perspectivas cognoscitivista y constructivista, surgidas en ese orden, y posteriormente al conductismo, la relación del contenido en el proceso de enseñanza y aprendizaje varía considerablemente, debido a la visión de los psicólogos cognoscitivistas, que ven el aprendizaje como un proceso altamente interactivo, que implica una construcción personal de significado "en donde la información disponible en una situación de aprendizaje es asimilada por el sujeto que aprende para construir nuevo conocimiento" (Marzano 1992, citado en González y Flores, 1999, p. 76).

Con base en la perspectiva de los cognoscitivistas, el contenido es visto como un elemento que sirve para construir conocimientos y para generar aprendizajes, por lo que los cursos o asignaturas no son finalidad, sino medios para lograr un aprendizaje generador que lleva a los estudiantes a construir, integrar, reflexionar y transferir, no sólo el conocimiento, sino también la estructura y los modos de indagación de las disciplinas (González y Flores, 1999).

Esto significa que el énfasis ya no está en los resultados, sino en el proceso, pues valora principalmente la capacidad de construir conocimiento por parte de los estudiantes, con lo que estos obtienen la revelación de su propia eficacia como aprendices continuos, lo que los lleva a aplicar el conocimiento a otras situaciones y a ampliar el repertorio de los patrones de respuesta (Costa 1995, citado en González y Flores, 1999).

En estos enfoques centrados en el proceso de enseñar y aprender, el estudiante obtiene, sin duda, beneficios deseables en el desarrollo humano y una respuesta a la búsqueda de calidad y pertinencia de la educación en todas sus modalidades, al procurar que el sujeto educativo aprehenda el conocimiento. Para esto se requiere que los procesos de desarrollo curricular, en sus fases de diseño, ejecución y evaluación, propendan a dichos enfoques.

Para conocer acerca de la pertinencia de los enfoques curriculares en relación con los contenidos, se hace necesario ahondar en estos últimos.

Desde las perspectivas cognoscitivista y contructivista, se considera que existen diferentes tipos de contenido que, a su vez, demandan diferentes tipos de procesos de aprendizaje. Gagné (1985, citado por González y Flores, 1999) señala que algunas teorías cognoscitivas consideran que el conocimiento puede ser organizado en dos categorías básicas: el declarativo y el procesal.

Desde una perspectiva de educar para el desarrollo humano de forma que se favorezca la formación integral, se requiere que ambos tipos de conocimiento (declarativo y procesal) estén presentes y se complementen, pues, como lo expresan González y Flores (1999), el conocimiento declarativo representa el "conocer acerca de", mientras que el procesal representa "la habilidad de hacer algo", y en conjunto, son las dos caras de una misma moneda. Ambos engloban un proceso indispensable para construir y generar conocimiento, en el cual se requieren uno al otro.

Así, por ejemplo, para la habilidad de hacer algo, se requiere el conocer acerca de ese algo, y aunque para "conocer acerca de", no se requiera de la habilidad de hacer algo, si se llega solo a este tipo de conocimiento, se está lejos de lograr construirlo y generarlo, se queda en una etapa muy baja e insuficiente de aprendizaje, alejada del acto de educar para el desarrollo de las potencialidades que la formación integral requiere, en relación también con la calidad y pertinencia que la educación actualmente demanda.

El conocimiento declarativo no requiere que el sujeto lleve a cabo un proceso, ni involucra una serie de pasos, por lo que mediante el conocimiento declarativo se reconocen atributos, características, rasgos conceptuales, principios o normas. El conocimiento procesal, en cambio, requiere que el estudiante realice alguna acción de carácter mental o físico para llegar a él. Como el término lo indica, requiere que el sujeto educativo realice un proceso, que implica una serie de pasos (González y Flores, 1999).

Por su parte, Coll et al. (1992), desde una perspectiva constructivista, consideran que los contenidos juegan un papel decisivo en la educación, debido a que las personas efectúan una intensa actividad constructiva al realizar aprendizajes específicos. Partiendo desde esta perspectiva, los definen como aquellos que "designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para el desarrollo y socialización" (Coll et al., 1992, p. 13), por lo que la asimilación mencionada no consiste en una incorporación pasiva, sino más bien activa, en constante construcción y reelaboración personal.

Sumado a lo anterior, debe destacarse lo que Coll et al. (1992) expresan como clases necesarias para dilucidar qué se entiende por contenidos. La primera de ellas alude al sentido amplio de formas o saberes culturales, la cual comprende conceptos, explicaciones, razonamientos, habilidades, lenguajes,

valores, creencias, sentimientos, actitudes, intereses, pautas de conducta, entre otros. La segunda clase se refiere a la selección de los saberes o formas culturales, por lo que no todos califican para ser contenidos curriculares, sino solamente los considerados como fundamentales para ser asimilados y apropiados. La tercera clase que debe agregarse es la selección de los contenidos, en el sentido de que estos requieran una ayuda específica para ser incluidos como tales en las propuestas curriculares.

Coll et al. (1992) señalan los aspectos o puntos que marcan la diferencia del papel de los contenidos en la perspectiva constructivista. El primero de ellos es que indican y precisan dos aspectos del desarrollo de los estudiantes que la institución educativa se propone promover, por lo que se considera un medio imprescindible para desarrollar las capacidades de los sujetos educativos. El segundo se refiere a que la concepción transmisiva y acumulativa del aprendizaje es sustituida por una concepción que se basa en el aprendizaje significativo, de forma que los estudiantes puedan construir significados y atribuir sentido al aprendizaje. El tercer aspecto tiene que ver con los tipos y naturaleza de los contenidos que incluye una propuesta curricular con esta perspectiva, los cuales se clasifican en hechos o datos, conceptos, procedimientos y actitudes, con los que también coinciden Míquez (2001) y Palladino (1991).

En relación con este último punto, debe destacarse que con estos tipos de contenidos se procura variar el énfasis que tradicionalmente se les ha dado, en el sentido de limitarlos y dirigirlos a hechos o datos y conceptos. La inclusión de los procedimientos y actitudes no solamente rompe con ello, sino que también asume estos tipos de formas y saberes que son de gran importancia y que se había venido dejando como asunto y responsabilidad de los estudiantes, lo cual ameritaba cambio en procura de educar para el aumento de las potencialidades que para el desarrollo humano se requieren. Debe aclararse, además, que la

distinción de los tipos de contenidos es de orden pedagógico, pero funcionan en forma interrelacionada como partes o componentes de un todo, correspondiendo con ello al concepto de formación integral.

Como lo señalan Coll et al. (1992), la educación centrada en el estudiante no puede limitarse a transmitir los contenidos, sino que debe procurar las condiciones óptimas para que estos desplieguen sus capacidades y potencialidades cognitivas, psicomotoras, afectivas y sociales.

En relación con los contenidos referidos a hechos o datos, debe destacarse que la copia literal en la que consisten, no tiene cabida en la denominado Sociedad del Conocimiento, en donde la información y el acceso a ella es cada vez mayor. Ningún individuo podría copiar literalmente lo que se requiere en determinada área o disciplina, ni esto tendría sentido. Sumado a lo anterior, la repetición o aprendizaje memorístico que se requiere es solamente para un nivel muy elemental en relación con otros que el individuo posee y necesita actualmente, para hacer uso y desempeñarse con éxito en la sociedad. Aunado a esto, debe considerarse lo volátil que resulta dicha memorización, pues si los datos no se usan o repasan, se olvidan fácilmente.

El aprendizaje de los contenidos referidos a conceptos requiere de la relación con conocimientos anteriores y se alcanza mediante la comprensión de forma más lenta y gradual que los contenidos referidos a hechos o datos, debido a que son el resultado de un proceso y no de una actividad mecánica; no obstante el aprendizaje significativo que demandan, los hace eficaces en la búsqueda o necesidad de aprendizajes complejos en gran medida, a diferencia del aprendizaje memorístico, cuya eficacia se va haciendo limitada. Por ello puede afirmarse que el aprendizaje de contenidos referidos a conceptos requiere de un nivel de mayor complejidad del pensamiento, lo cual es deseable y necesario en

todo proceso educativo que apunta al desarrollo de las potencialidades del ser humano.

No cabe duda de que en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación profesional, se requiere del aprendizaje de contenidos referidos a procedimientos, pues la adquisición y el despliegue de ellos implica desarrollar las potencialidades del estudiante, las cuales contribuyen a formar profesionales activos, autónomos, reflexivos, responsables de su propio aprendizaje, orientados a desempeñarse de manera crítica y comprometida, lo que también ayuda para que exista un mayor acercamiento de la institución educativa, con el mundo real, con el contexto en el cual se encuentran inmersos los sujetos educativos.

Mediante las actitudes se concretan y expresan los valores, creencias y conocimientos, por lo que puede afirmarse que existe un fuerte vínculo entre ellas, importante de considerar para la formación ética y el desarrollo de los valores y normas sociales. Se destaca que todo intento de persuasión depende en parte de la disposición de la persona, por lo que se requiere de la participación y el convencimiento propios para el logro de cambios o resultados en el sistema de valores y normas sociales.

Diversos autores consideran que la inclusión de los cuatro tipos de contenidos es indispensable (Coll et al., 1992; González y Flores, 1999; Míquez, 2001; Quesada et al., 2001; Palladino, 1991; Posada, 2004), y representa un llamado a la formación integral.

## *Los contenidos y el proceso de enseñanza y aprendizaje*

Llegado a este punto, es imprescindible referirse al aprendizaje, debido a que los supuestos básicos que subyacen acerca de este, determinan el proceso

educativo, particularmente la práctica de la enseñanza que se realiza en la educación formal.

Una definición simple de aprendizaje remite al acto de aprender, entendiendo eso como la adquisición de conocimientos (Real Academia Española, 1992). De forma más elaborada, el aprendizaje se concibe como la adquisición de conocimientos que "involucran un cambio de capacidad que puede inferirse por comparación de ejecuciones del tipo antes y después" (Gagné 1997, citado en Ausubel, Novak y Hanesian, 1995).

Sanjurjo y Vera (1998) señalan que la concepción de aprendizaje históricamente se ha presentado a partir de antinomias como herencia-medio, desarrollo-aprendizaje y biológico-cultural. Desde cada una de estas perspectivas, el proceso de enseñanza y aprendizaje adquiere particular significación, así por ejemplo, si se considera que el aprendizaje depende en gran medida del ambiente, la educación procurará mejorarlo y enriquecer las experiencias de aprendizaje. O bien, si prevalece la concepción innatista, la función educativa justificará las desigualdades con base en ello.

El mayor error de las teorías que se sustentan en alguno de los supuestos básicos mencionados, consiste en que hacen un enfoque parcializado del proceso educativo y pretenden generalizarlo a todas las situaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje (Posner, 1998; Sanjurjo y Vera, 1998).

A la par del cuestionamiento acerca del cómo se aprende, se encuentra la interrogante dirigida al qué se aprende, lo cual básicamente se debate entre la concepción de objeto dado que existe fuera del sujeto y la construcción del objeto de estudio por parte de quien aprende. En la primera se concibe como una entidad que se debe incorporar, y en la segunda, como una construcción social, como proceso en el que se reconocen la intervención de factores culturales,

sociales, políticos y psicológicos, por lo que el sujeto que aprende participa de la construcción y reconstrucción del conocimiento (Sanjurjo y Vera, 1998).

Estas concepciones acerca del conocimiento tienen también sus implicaciones en el aprendizaje, básicamente en dos tendencias. En la primera de ellas los conocimientos están de forma inalterable, como recetas seguras, por lo que el aprendizaje se aboca a la adquisición pasiva de información del saber elaborado e incuestionable, lo que González (1997) denomina una visión reproductiva o superficial del aprendizaje. En la segunda tendencia los conocimientos se conciben como elementos obtenidos mediante un proceso de construcción y reconstrucción, a lo que González (1997) denomina una visión constructiva o profunda del aprendizaje.

Esta visión coincide con el proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante; no obstante, se pueden combinar tanto el aprendizaje repetitivo como el significativo, siempre y cuando el objetivo de la enseñanza sea el logro de aprendizajes significativos. Al respecto Dávila (2000) denomina a los primeros aprendizajes de baja calidad y a los segundos aprendizajes de calidad.

Tanto la visión constructiva o profunda del aprendizaje como los aprendizajes de calidad se identifican con lo que Ausubel et al. (1995) llaman aprendizaje significativo, caracterizado por la incorporación de nuevos conocimientos en la estructura del estudiante, presencia de esfuerzo deliberado para relacionar los nuevos conocimientos con los previos e implicación afectiva, es decir, deseo de aprender. Novak y Gowin (1998) señalan que por el contrario, en el aprendizaje memorístico, el nuevo conocimiento puede adquirirse con solo la intervención de la memorización verbal, e incorporarse arbitrariamente a la estructura de conocimientos del individuo, sin que ocurra ninguna interacción con lo que ya existe en él.

## Conclusiones

Las instituciones educativas deben asumir la responsabilidad por la dirección guiada del aprendizaje, lo cual requiere abordarse desde la enseñanza, puesto que ambos constituyen un proceso y son por tanto inseparables; en palabras de Ausubel et al. (1995) "aprender sigue siendo todavía la única medida factible del mérito de la enseñanza." (p. 26)

Es por lo anterior que se requiere una teoría del aprendizaje como referente para la enseñanza y en relación con las necesidades de formación integral que se demandan actualmente (de acuerdo con el perfil de aprendizajes fundamentales de la UNESCO y el perfil por áreas de interés formativo de la OEI), entre las que se destacan las teorías constructivistas como superadoras de las otras, debido a que dan cuenta de aprendizajes complejos, que implican tanto cambios cuantitativos como cualitativos en los aprendices.

La inclusión de los cuatro tipos de contenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje para la formación integral contribuye a dar respuesta a la demanda en relación con la calidad y pertinencia que la sociedad y el mundo globalizado demandan de la educación. Básicamente, nos obliga a detenernos a pensar acerca de qué enseñamos, para qué lo hacemos y con qué argumentos fundamentamos las elecciones de contenido que hacemos, desde la concepción general de una carrera, programa, grado o nivel, hasta lo más específico de ellos, que se ubica en los cursos o asignaturas del plan de estudios.

## Referencias Bibliográficas

Álvarez, C. (2001). *El diseño curricular.* La Habana: Pueblo y Educación.

Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1995). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México D. F.: Trillas.

Bolaños, G. y Molina, Z. (1997). *Introducción al currículo.* (8ª ed.) . San José: EUNED.

Coll, C.; Pozo, J.; Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos de la Reforma.* Madrid: Santillana.

Corrales, M.; Delgado, E.; Umaña, A.; Umaña, R. y Zamora, J. (2005). *Principios teóricos y lineamientos prácticos del diseño curricular a distancia en la UNED de Costa Rica.* San José: Centro de Mejoramiento de los Procesos Académicos, Vicerrectoría Académica, UNED.

Dávila, S. (2000). El aprendizaje significativo. Esa extraña expresión (utilizada por todos y comprendida por pocos). *Contexto Educativo*. Revista digital de educación y nuevas tecnologías, *9*. Recuperado en agosto 3, 2005, en: http:/contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-08.htm

De Alba, A. (1994). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas.* México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

Díaz- Barriga, A. (1996). *El currículo escolar: surgimiento y perspectiva.* Buenos Aires: Aique.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza.* México D.F.: Siglo Veintiuno.

García, L. (2001). *La educación a distancia.* Madrid: Editorial Ariel.

González, O. y Flores, M. (1999). *El trabajo docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso.* México D.F.: Trillas.

Martínez, E. (1999). Presentación La educación es desarrollo humano. En *Los retos educativos del futuro. Estado de la educación en América Latina y el Caribe*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. San José: Guilá Imprenta y Litografía S. A.

Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación.* México D.F: Trillas.

Ministerio de Educación Pública (2002). *Educación preescolar en Costa Rica, consideraciones y lineamientos para el desarrollo de la práctica pedagógica en el nivel preescolar.* San José: Ministerio de Educación Pública.

Míquez, M. (2001). *Hacia una estrategia didáctica para la formación integral de profesionales.* [Versión electrónica]. Ponencia presentada en la mesa redonda "Educación en Bioquímica Clínica", 3er Congreso Uruguayo de bioquímica Clínica. Montevideo: Facultad de Química, Universidad de la República.

Molina, Z. (1997). *Planeamiento didáctico.* San José: EUNED.

Mora, A. (1996). *Relación entre los contenidos programáticos de dos planes de estudio de la Universidad de Costa Rica (Contaduría Pública y Sociología) y las necesidades de formación para el desempeño profesional.* Tesis para optar por el grado para Magíster Scientiae. San José: Universidad de Costa Rica.

Novak, J. y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender.* Barcelona: Martínez Roca, S. A.

Palladino, E. (1991). *Diseños curriculares y calidad educativa.* Buenos Aires: Espacio Editorial.

Peters, O. (2002). *La educación a distancia en transición. Nuevas tendencias y retos.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Posada, J. (1993). Jerome Bruner y la educación de adultos. En Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. *32*, 49-54.

Posada, R. (2004). *Formación superior basada en competencias. Interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante*. Recuperada el 22 de noviembre de 2007 en: www.campus-oci.org/revista/deloslectores/1648Posada.PDF

Posner, G. (1998). *Análisis del currículo.* Santafé de Bogotá: McGraw Hill Interamericana S. A.

Quesada, M., Cedeño, A. y Zamora, J. (2001). *El diseño curricular en los planes de estudio: aspectos, teorías y guía metodológica.* Heredia: EUNA.

Real Academia Española (1992). *Diccionario de la Lengua Española.* (21° Ed.). Madrid: Editorial Espasa Calpe, S. A.

Ruiz, Á. (2001). *La educación superior en Costa Rica. Tendencias y retos en un nuevo escenario histórico.* San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica; CONARE.

Ruiz, J. (1996). T*eoría del currículum: diseño y desarrollo curricular.* Madrid: Universitas, S. A.

Sanjurjo, L. y Vera, M. (1998). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior.* Rosario, Argentina: Editorial Homo Sapiens.

Santana, R. (2006). *El cerebro, la conducta y el aprendizaje. Neuropsicología para padres y maestros.* San José, EUNED.

Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.* Madrid: Grupo Anaya.

Tünnermann, C. (1999). *Desafíos del docente universitario en la educación del siglo XXI.* San Ramón: Universidad de Costa Rica.

UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Conferencia mundial sobre la educación superior.* París: UNESCO.

Villarini, A. (1996). *El currículo orientado al desarrollo humano integral.* Río Piedras, Puerto Rico: Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento.

## Nota acerca de la autora

*Elisa Delgado M.*

Doctora en Educación por la Universidad Estatal a Distancia, en donde labora como Investigadora de la Vicerrectoría de Planificación. Ha trabajado también para dicha institución desde el año de 1986 como Encargada de la Carrera Formación para la Educación Infantil y de la Carrera Administración de Servicios Sociales Infantiles. En el año 2000 trabajó como Investigadora del Centro de Mejoramiento de Procesos Académicos e Investigadora del Centro de Investigación Académica.

Correo electrónico: edelgado@uned.ac.cr