

## ENFOQUE CURRICULAR TRADICIONAL VERSUS ENFOQUE HOLÍSTICO

Ana Isabel Mora Vargas

**Resumen:** *La sociedad actual es muy cambiante debido a que continuamente se presentan nuevos conocimientos científicos, tecnológicos; también las condiciones socio-culturales, políticas, económicas y laborales que superan las viejas ideas. Por esa razón los planes y programas de estudio pierden vigencia. Estos se deben revisar y actualizar de acuerdo con las nuevas tendencias educativas y curriculares.*

*El artículo tiene como propósito destacar la posición curricular de la educación actual y su alternativa de cambio. Se presentan elementos que caracterizan dos concepciones curriculares: la tradicional y la holística. Se destaca el enfoque holístico como la posición teórico-práctica que debe adoptar la institución educativa para diseñar y llevar a la práctica un currículum. Esta concepción curricular, está centrada en el estudiante, enfatiza en la transmisión de la información en forma integrada y, de manera participativa y dinámica, que le permita al estudiante construir su propio conocimiento.*

El propósito de este artículo es destacar la posición curricular de la educación actual y su alternativa de cambio. El tema se deriva de la investigación bibliográfica realizada por la autora para optar por la Maestría en Investigación Educativa.

Cada concepción curricular posee elementos que la caracterizan. No obstante, en cada una se pueden distinguir diversas orientaciones; por ejemplo en el enfoque tradicional, se conocen planes de estudio centrados en el contenido, en los medios y métodos, en las necesidades sociales, etc. En el enfoque holístico, se destacan planes de estudio centrados en el desarrollo humano, en el proceso de asimilación del contenido, entre otros. Por enfoque o concepción curricular se entiende la posición teórico-práctica que adopta la unidad académica para diseñar y llevar a la práctica un determinado plan de estudios.

Después de realizar un análisis exhaustivo de la teoría curricular de diferentes autores, (Taba, 1974; Tyler, 1977; Lucarely, 1977; Glazman e Ibarrola, 1980; Chadwick, 1981; Schubert, 1986; Coll, 1988; Reinhard, 1988 y Soto, 1976, 1993; Díaz Barriga, 1992, Miller, 1994); Mora (1996); se evidencia que en la determinación del enfoque curricular convergen los aspectos exógenos y endógenos del currículum. Dentro de los aspectos exógenos se encuentran las demandas provenientes de las fuentes curriculares (el estudiante, la sociedad y el conocimiento universalmente válido) y,

también los aportes teóricos provenientes de diferentes disciplinas, especialmente se destacan la filosofía, la psicología y la sociología. En los aspectos endógenos destaca la programación curricular en el nivel de aula y, la actitud del docente y del estudiante para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Son muchos los aspectos que se involucran en la determinación de un enfoque curricular, por lo tanto, es importante empezar con una aproximación al término curriculum.

### **El término curriculum**

Se conocen miles de definiciones; no obstante, en cada una de ellas se puede encontrar un énfasis en determinado enfoque o concepción curricular. Es decir, el énfasis teórico que combina en forma armoniosa, el concepto de educación, de sociedad así como sus condicionantes socio culturales, políticas y económicas.

Una aproximación al término curriculum es la manera en que se respondan las interrogantes básicas: qué es más importante o necesario enseñar y aprender; cómo se puede adquirir o crear el conocimiento; por qué es importante adquirir o crear ese conocimiento; qué, cómo y cuando evaluar el logro del proceso enseñanza y aprendizaje; a quién va dirigido el curriculum, dónde y cuándo debe llevarse a la práctica (Chadwick, 1981; Schuert, 1986; Mora y Herrera, 1997).

### **Las preguntas básicas del curriculum**

El enfoque curricular se evidencia en la forma en que el planificador del curriculum o el docente, dé respuesta a estas interrogantes. Por ejemplo, si se evidencia que el control del aprendizaje lo tiene el docente, el enfoque es de corte tradicional; pero si por el contrario el control del aprendizaje recae en el estudiante y el docente es un facilitador, entonces es un enfoque de procesos,

tendiente a una formación holística. Las preguntas básicas del curriculum son las siguientes:

- **Para qué** es necesario enseñar, adquirir o crear el conocimiento. Se refiere especialmente a los objetivos o propósitos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Dar respuesta a esta pregunta es complejo dado que involucra el análisis y reflexión de las necesidades educativas tanto de la sociedad como de la institución formadora y del individuo.
- El **qué** de la enseñanza determina el "conocimiento válido". Es decir, el contenido que debe adquirir o crear el estudiante durante los cursos. Al responder esta pregunta se deben determinar los contenidos, las habilidades y destrezas que se pretende lograr en el estudiante en el transcurso de su formación profesional. El qué de la enseñanza en los planes de estudio obliga a determinar con precisión los conceptos, las leyes y las teorías científicas tecnológicas y humanistas fundamentales que deben ser asimiladas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Bernsteins, 1974; MINED, 1984:238). Los contenidos deben guardar relación con los objetivos o propósitos del proceso enseñanza y aprendizaje, así como con los métodos y técnicas de enseñanza y su respectiva evaluación.
- **Cómo** se transmite, adquiere o crea el conocimiento. Se refiere a los métodos y procedimientos, mediante los cuales se debe procurar tanto la formación y desarrollo de habilidades y destrezas como la formación de actitudes y valores. La forma en que el docente enseña es lo que se llama "estructura de poder" para dirigir su clase y conducir a sus estudiantes, todo esto en función de la metodología que emplea. La metodología es "lo que hace al docente

capaz de conducir la práctica educativa” (D’Ambrosio, 1982:4).

- **Qué, cómo y cuándo** se debe evaluar el logro de los objetivos o propósitos planteados. En la evaluación se distinguen varios tipos, la diagnóstica, la sumativa o acumulativa, la formativa, la autoevaluación y la coevaluación.
- **Quién** tiene derecho a la educación o a quién va dirigida. Esto no es un problema en Costa Rica dado que la Constitución Política establece la educación obligatoria y gratuita desde la primaria, además también es considerado un proceso continuo desde el nivel preescolar hasta el universitario. A la educación superior tienen posibilidades de ingresar todos los graduados de secundaria que aprueben el examen de admisión.
- **Dónde** se imparte la educación formal (Chadwick, 1981; Schubert, 1986), esto es las instituciones educativas; en el caso de la Universidad de Costa Rica, las aulas, laboratorios, estaciones experimentales, etc., tanto en la Sede Central ubicada en San Pedro de Montes de Oca como en las Sedes Regionales en Liberia, San Ramón, Puntarenas, Limón y Turrialba. También las comunidades donde se desarrollan los programas de acción social, de investigación o en cualquier actividad de reflexión individual o grupal.
- **Cuándo** se debe impartir la educación, se refiere a la educación formal básicamente, ya que la educación es un continuo que se da a través de toda la vida. En el nivel universitario se opta hasta después de haber cumplido satisfactoriamente la educación secundaria.

Al tratar de responder las preguntas básicas del curriculum se hace necesario obtener más información; por lo tanto se recurre al diagnóstico de las fuentes curriculares.

## Las fuentes del curriculum

Básicamente se distinguen tres fuentes del curriculum: el ser humano, la sociedad y el conocimiento, cultura o áreas del saber (Taba, 1974; Soto, 1976; Tyler, 1977; Lucarrelly, 1977; Coll, 1988; D’Hainaut, 1980; Pinto, 1985 y Ugalde, 1985). Arce y Quesada (1991:93) señalan que las fuentes “son las proveedoras del material curricular, alimentan los procesos de planificación y ejecución del curriculum”. Lucarrelly (1977:15) concibe el material curricular como “las demandas que tanto la sociedad como el individuo hacen a la escuela”. En el diseño de planificación curricular tanto en el nivel macro o micro se debe obtener información de las fuentes que identifican la naturaleza del curriculum. A continuación se señalan los aspectos más relevantes en las fuentes del ser humano, la sociedad y el conocimiento.

El **ser humano** es la fuente de mayor importancia dado que es al mismo tiempo fuente y destino. El diagnóstico de esta fuente proporciona información del tipo de población escolar a la que se dirige el proceso de enseñanza y aprendizaje. Éste se encuentra inmerso en una sociedad determinada y, por lo tanto, se desenvuelve en una cultura específica y concreta. Las necesidades, aspiraciones e intereses del educando están determinados por la sociedad y por el sistema de valores predominantes (Tyler, 1974). Del análisis psicológico del ser humano se obtiene información acerca de los factores y procesos que intervienen en su desarrollo. Esto contribuye a planificar la acción pedagógica en forma más eficaz (Coll, 1988:34).

**La sociedad** es la fuente de donde se obtiene la información que permite establecer las pautas, para seleccionar el contenido curricular que orienta la formulación de objetivos o propósitos de un plan de estudios (Mora, 1996). La asimilación de formas culturales o contenidos (conocimientos, valores, normas, etc.) son necesarias para que el individuo pueda devenir como miembro activo y como agente de creación cultural.

Esto permite que no se produzca una ruptura entre la actividad escolar del educando y la actividad extraescolar (Coll, 1988:34).

La información que se obtiene de esta fuente se utiliza en el planteamiento de la política curricular, los fines y objetivos del sistema educativo en general y los objetivos o propósitos que orientan los planes y programas de estudio (Arce y Quesada, 1991).

El **conocimiento** como fuente del currículum proporciona información acerca de la estructura de los contenidos de enseñanza y las áreas del conocimiento. El análisis epistemológico de las disciplinas permite separar los conocimientos esenciales de los secundarios, así como buscar su estructura interna y sus relaciones. Estos aportes son decisivos para establecer secuencias de actividades que facilitan el aprendizaje significativo (Coll, 1988:33-34).

Para incorporar en el proceso de planificación curricular los aportes de las fuentes, el currículum recurre a otras disciplinas como la filosofía, la psicología, la sociología y la antropología, básicamente. Estas disciplinas constituyen el fundamento teórico que permite sistematizar dichos aportes (Soto, 1976; Bolaños y Molina, 1989).

Según Mora (1996), el enfoque curricular se centra en una de las tres fuentes ya sea el conocimiento (contenido curricular), en el ser humano o en la sociedad; pero a la vez el enfoque hace énfasis en responder una o más de las preguntas básicas del currículum. Por ejemplo, el enfoque tradicional, comúnmente denominado academicista o racionalista académico está centrado en el conocimiento y pone énfasis en la transmisión de éste. El enfoque denominado tecnológico está centrado en la fuente del conocimiento y en cómo transmitir la información; de manera tal que, se preocupa por el qué enseñar y cómo transmitir la información con el propósito de favorecer el aprendizaje en los estudiantes. El enfoque de realización personal, se centra directamente en el alumno como persona, en sus intereses y necesidades, tiene énfasis en el cómo

aprenden los alumnos. El enfoque holístico está centrado en el contenido integrado, pone énfasis en el desarrollo del ser humano.

## Enfoques curriculares

El marco conceptual de la tesis de maestría en educación de la autora, presenta una exhaustiva revisión de la teoría curricular, que aunado con la experiencia como investigadora, en el campo de la docencia y la planificación curricular en la Universidad de Costa Rica, concibe dos grandes tendencias curriculares: la tradicional y su alternativa de cambio, la holística. Estos enfoques tienen relación directa tanto en la elaboración del planeamiento curricular en el nivel de aula como con el estilo de enseñanza y de aprendizaje del docente y del estudiante.

### Enfoque tradicional

Este enfoque se centra en el contenido fragmentado y tiene énfasis en la transmisión y recepción de información. Responde el qué y el cómo de la enseñanza. (Pérez, 1993) señala, que le da más importancia al contenido disciplinario que al desarrollo de las habilidades o a los intereses de los estudiantes.

**La enseñanza** se concibe como la transmisión, a las nuevas generaciones, del cuerpo de conocimientos que constituyen la cultura. El **aprendizaje**, es una concepción conductista y mecánica, el estudiante es "más un objeto pasivo de acondicionamiento y modelación que un activo procesador de información y mediador de su conducta" (Pérez, 1993:85). Todos los estudiantes de la época actual han experimentado este estilo de enseñanza-aprendizaje, que seguirá presente en las aulas, durante mucho tiempo más. Los cambios en educación requieren además de un buen sustento teórico, un cambio de actitud mental y una formación profesional acorde con los avances científicos, tecnológicos y laborales que se vayan suscitando.

Desde esta perspectiva curricular, **el contenido** se puede concebir como un conjunto de ideas básicas, conceptos y hechos que se presentan al estudiante, mediante experiencias de aprendizaje en los cursos. Los contenidos programáticos de los cursos guardan una relación vertical lógica (Mora, 1996).

En este enfoque se presta insuficiente atención a los intereses y habilidades de los alumnos, ignorando la problemática específica de su medio socio cultural. Tampoco toma en cuenta la experiencia previa de los alumnos, su nivel de comprensión, sus modos de percepción individual y sus ritmos de aprendizaje, lo cual favorece un trabajo intelectual casi memorístico en su totalidad Torres (1988:112-114), Pérez (1993).

Durante la preparación de la lección, el profesor no es consciente de la categoría que debe emplear al confeccionar el plan curricular; por lo tanto, es un planificador asistemático y tiene diversas desventajas, una de éstas es que sólo reflexiona sobre lo que le interesa a él, generalmente es el contenido de la signatura respectiva y se dejan de lado otros elementos de la planificación, por ejemplo "el método" y el "costo de tiempo" (Reinhard, 1988:166).

El profesor recurre con mucha frecuencia a la lección magistral, en la que se apropia de los conocimientos que trasmite. Se preocupa poco por el nivel de aprehensión y el grado de asimilación del estudiante.

El problema que se presenta con respecto a los contenidos es que la relación de éstos, con el conocimiento y con la realidad generalmente es poco sustentada; razón por la cual el alumno no logra reconstruir esos contenidos en un contexto diferente (Elichiry, 1990). Los contenidos se entregan a los estudiantes en forma acabada, organizados y estructurados, el alumno sólo aplica un aprendizaje receptivo y poco significativo. En ocasiones se engaña a sí mismo, pues realmente no ha comprendido el conocimiento implícito en los contenidos. Esta situación se presenta porque en los cursos, se transmiten los contenidos sin vincularlos con la realidad so-

cial y cultural del educando.

El problema principal que se plantea en este enfoque, como señala Ausubel (Pérez, 1993), es que los conceptos teóricos requieren esquemas desarrollados en la recepción del estudiante para una comprensión significativa; si el estudiante carece de esos esquemas desarrollados no puede relacionar el nuevo concepto; de tal forma que los incorpora de manera "arbitraria, memorística, superficial o fragmentaria" (Pérez, 1993:79). En este caso el conocimiento es difícilmente aplicable a la práctica y se olvida fácilmente.

El contenido no es generalizable y posee escasa perdurabilidad si no está integrado en un proceso cognitivo de construcción. Estos "pseudo-aprendizajes ... no sirven para la construcción del conocimiento" dado que "no están integrados en un sistema comprensivo que los incluya y relacione" Elichiry (1990:28).

Por lo tanto, como manifiesta Moreno y Sastre, 1980 (Elichiry, 1990:27), "un contenido aislado no posee contexto operacional ni historia, sólo remite a estrategias memorísticas" lo cual "es una forma de pasividad intelectual". De tal manera, que cada individuo sustituye sus propios razonamientos por razonamientos ajenos, producidos por otros sujetos.

En cuanto a la **selección y organización de los contenidos de la enseñanza**, lo que se ha usado tradicionalmente, es que el profesor se pregunta a sí mismo qué contenidos del tema son importantes para su función docente. El profesor piensa por sus alumnos, no se toma en cuenta la relación del docente con el objeto de aprendizaje, el cual transmite en forma consciente o inconsciente al alumno (Reinhard, 1988). (Lafourcade, 1974) (Jiménez, 1988) dice que este tipo de docente considera que es suficiente con conocer el título de la materia, lo que le otorga libertad al docente para seleccionar los temas. También se pueden señalar los profesores que no presta atención a la selección y organización de contenidos, pues lo que interesa es cubrir el programa estipulado y no cuestionan si es coherente o integrado entre sí (Jiménez, 1988).

El planificador del curriculum se debe plantear algunos criterios de decisión en la selección y organización de los contenidos de la enseñanza; como por ejemplo, decidir cuál o cuáles conocimientos son más importantes de aprender, dada la significación social que tienen para el estudiante.

Conforme avanza el desarrollo social aumenta la cantidad de conocimientos, tanto en la ciencia como en el arte. En consecuencia, **delimitar el contenido de la educación** se ha hecho más complejo y ha propiciado el surgimiento de diferentes teorías, entre ellas sobresalen la "formal y material" (MINED, 1984).

La teoría de la enseñanza formal plantea que el contenido de la enseñanza debe centrarse en el desarrollo de las capacidades intelectuales; mientras que, la teoría material da mayor importancia a la adquisición de conocimientos con fines utilitaristas (MINED, 1981:234).

En los últimos años se ha reabierto el debate entre los partidarios de las dos teorías, esto a raíz de los problemas educativos que ha planteado la revolución científico-técnica y el aumento de conocimientos. Algunos pedagogos se oponen a la existencia de los métodos que facilitan el desarrollo de las capacidades gnoscitivas.

Es imposible o más difícil de lograr una correcta concepción científica del mundo, ni conformar una cultura básica general con un enfoque parcial del contenido curricular de la enseñanza. Siempre es necesario cierto grado de información general para lograr la formación de los intereses, las posibilidades y aptitudes que propician el conocimiento de la naturaleza y la sociedad (MINED, 1981).

### **Enfoque holístico**

Este enfoque es la cara opuesta al enfoque tradicional, representa "un cambio de la fragmentación por la integración del pensamiento, de la enseñanza y del aprendizaje" (Miller, 1994:99). Se centra en la transmisión de la información en forma integrada y

de manera participativa y dinámica, su énfasis radica en el desarrollo del ser humano. Promueve la integración de todos los aspectos endógenos y exógenos que intervienen en el proceso enseñanza y aprendizaje (Mora, 1996).

La educación holística "no es un método de enseñanza sino una filosofía social basada en el respeto a la vida y en una profunda consideración por las potencialidades humanas" (Miller, 1994:3). Según Miller (1994:100-101), un curriculum holístico refiere al análisis de dos temas básicos: la manera en que está organizado y estructurado el contenido y, la naturaleza del contenido mismo. Esos factores (estructura y contenido del curriculum), se encuentran intrínsecamente unidos y reflejan algunas hipótesis acerca de la relación entre información o datos y conocimiento. Para el autor, existen dos enfoques para estructurar el conocimiento o contenido del curriculum: el enfoque inductivo y el deductivo. El inductivo es el que caracteriza a los currícula actuales, es una perspectiva fragmentada y se refleja en la división del conocimiento en disciplinas académicas. El enfoque deductivo, la información viene siendo como las piezas de un enorme rompecabezas y, el conocimiento la imagen del rompecabezas; o sea, el contexto que le da sentido a las piezas. Para armar un rompecabezas el primer paso es mirar la imagen, de esta manera el sujeto sabe qué imagen buscar y cómo juntar las piezas. Este tipo de curriculum es "la perspectiva integrada, holística, sistémica y contextual", Miller (1994) la llama "ventana a la imagen".

**La enseñanza** se define como un proceso dialéctico, que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los estudiantes; provocando en él un contraste entre los conceptos adquiridos en su vida cotidiana, las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas y, su experimentación en la realidad (Pérez, 1993:81).

**El aprendizaje** se debe entender como un "proceso de transformación más que de acumulación de contenidos". En este sen-

tido, el estudiante es “un activo procesador de la información que asimila” y el profesor es “un mero instigador de este proceso dialéctico a través del cual se transforman los pensamientos y las creencias del estudiante” (Pérez, 1993:81). Para que este proceso se dé es necesario que el docente conozca el estado actual del conocimiento del estudiante, sus intereses y expectativas, dado que la nueva información sólo provoca “la transformación y las creencias de los alumnos (a) cuando logre movilizar los esquemas ya existentes de su pensamiento” (Pérez, 1993:81).

Desde esta posición el contenido de la enseñanza se puede concebir como los aspectos más relevantes de una materia y las capacidades necesarias que le permitan al individuo seguir accediendo y renovando el conocimiento adquirido (Pérez, 1993).

En este enfoque, los principales elementos curriculares (objetivos, contenidos y metodología) están totalmente integrados. La evaluación es parte de todo el proceso, es una evaluación constructiva de la que se obtiene información acerca de cómo está la interrelación entre los objetivos, los contenidos y los métodos (D'Ambrosio, 1982).

Para que se dé esa relación entre los elementos curriculares es necesario que el profesor tome en cuenta la relación entre la sociedad y el curriculum. La sociedad debe estar “caracterizada por un tiempo y un lugar”; es decir, que el curriculum debe estar en constante cambio y en cada lugar también. Lo ideal sería tener un curriculum para cada individuo pero como eso no es posible, entonces se debe contar con un curriculum aplicable a una ciudad, a un país (D'Ambrosio, 1982).

La premisa de éste enfoque parte de la relación entre la realidad, el ser humano y la acción (D'Ambrosio 1982:9-11). La realidad se debe considerar dentro de un contexto muy amplio; la sociedad es sólo una parte de la realidad en que se actúa. En la práctica educativa es fundamental considerar que la sociedad tiene un pasado de donde se obtienen las tradiciones, se determina la moral y los valores. También tiene un futuro que evolucio-

na en busca de algo mejor que el presente. La realidad se debe considerar dentro de un contexto mundial, el cual es determinado por los procesos económicos y sociales; el concepto de desarrollo y de dependencia. Estos también se consideran parte de esa realidad.

El ser humano como tal es único, posee cargas emocionales y culturales, conocimientos y el conocimiento de sí mismo que como dice el autor es “la primera forma de conocimiento que aparece”. Éste se encuentra en constante búsqueda para ampliar su conocimiento. Además, los individuos se relacionan de alguna manera entre sí, por medio del amor, la solidaridad, el conflicto, las tensiones, etc. y, con algo que es muy característico del ser humano “la autoridad y el poder”.

En esa relación tan compleja entre individuos, donde siempre uno quiere predominar sobre los otros, se presenta la acción. En este sentido, señala el autor que la forma de acción que más impresiona en el ser humano es la creatividad; esta se entiende como “una acción y una respuesta a su percepción de la realidad”. La creatividad puede ser “disciplinada” o “anárquica” y está sometida a todo tipo de controles exteriores (las leyes) e interiores (la percepción, el conocimiento propio). Otra acción, también fundamental en el análisis de la práctica educativa, es la crítica. Esta, según el autor es la que permite pasar de la teoría a la práctica.

La educación superior se dirige a la formación o capacitación de adultos. Esta se caracteriza por la distancia que existe entre la transmisión de los conocimientos o saberes con respecto a su aplicación práctica. Al respecto señala Malglaive (1991:80), que si el énfasis se pone en otros “saberes, más elegibles, en las actividades de trabajo y aparentemente más presente en las mentes de los trabajadores”, tampoco es conveniente; dado que los conocimientos que se transmiten para la formación profesional, son indispensables para toda praxis.

Algunos docentes basan su supremacía en el dominio de una disciplina, que se imparte directamente en la Institución educati-

va. Los contenidos son a menudo, "... tan bien expuestos pero tan mal asimilados" por los estudiantes. De tal manera, que el docente deja de lado "... las contingencias de la práctica en que este saber se forja", considerando que la capacidad que tiene el estudiante para dominar los actos de vida cotidiana, social y profesional, le pueden proporcionar la "... capacidad de dominar las herramientas intelectuales que supone todo conocimiento formalizado" Malglaive (1991:82).

Esa posición predomina en los años 70; en la actualidad dada la evolución de las profesiones, los educadores le confieren más importancia al papel del saber en relación con "actividades profesionales cada vez más abstractas e intelectuales". Sin embargo, todavía persisten diversas posiciones entre los pedagogos, M.Sorel (Malglaive, 1991:83) señala que "el concepto de conocimiento no es suficiente para poseer a un individuo: una cosa es lo que él sabe, y otra cómo lo sabe y cómo puede apoyarse en lo que sabe para evolucionar".

En este sentido, los educadores parten del principio de que la capacidad intelectual es independiente de los conocimientos que se pueden adquirir. Este tipo de educador se aferra al lema de "educabilidad cognitiva"; se perfila, como llama el autor, un nuevo paradigma "el reentrenamiento y el desarrollo intelectual" (Malglaive, 1991:83).

Al respecto afirman D. Pasquier y J. Chiochetti (Malglaive, 1991:83) que el nivel intelectual es un problema que atañe a todos los trabajadores "como requisito de la formación necesaria para la adaptabilidad profesional y, en consecuencia, para la estabilidad social" (Malglaive, 1991:83).

El padre de este pensamiento: Feuerstein (Malglaive, 1991:83-85), parte de un principio que él denomina "modificabilidad estructural", se refiere a la capacidad que tienen los individuos para cambiar en cualquier edad o condición. El segundo autor teórico de este paradigma es J. Piaget, de su teoría de la inteligencia resalta el concepto que "... el sujeto epistemológico es... el impulsor de situaciones de aprendizaje centradas en

lo cognitivo". En ambos casos, "el aprendizaje no persigue la adquisición de nuevos conocimientos, sino el establecimiento gradual de una actividad cognitiva satisfactoria" en el estudiante. Este proceso se lleva a cabo mediante el entrenamiento del estudiante, tanto en el análisis crítico y en la reflexión como en la toma de conciencia de sus modos operatorios.

Como señalan los autores, "toda actividad, aun la más simple, supone el ejercicio de operaciones intelectuales"; sin embargo, la actividad mental no puede llevarse a cabo con ausencia de conocimiento. "El saber depende de una construcción cognitiva" y "no se puede extraer simplemente de la práctica" (Malglaive, 1991:85).

En el enfoque holístico el profesor debe concretar para cada rama del conocimiento, dos aspectos fundamentales: uno relacionado con la propia reserva de enformación; es decir, ¿qué se conoce?, ¿qué es más significativo?, ¿cuánto se conoce? El otro relacionado con el método, visto desde dos perspectivas: como medio de investigación, adquisición y reproducción del conocimiento y, como método didáctico mediante el cual se logra la transmisión y el aprendizaje de la información.

En la **selección y organización de contenidos** se deben tomar en cuenta diversos aspectos, tales como: utilidad, significación, validez y necesidades humanas del estudiante. Además deben estar acordes con los métodos de enseñanza y aprendizaje con el propósito de favorecer el desarrollo de las facultades intelectuales, habilidades, valores y actitudes en los estudiantes. También es importante la organización secuencial del contenido curricular; es decir, la interrelación de los contenidos en cada curso y con los contenidos de los otros cursos del plan de estudios.

Al respecto señala Ausubel (Pérez, 1993:47) que la clave del éxito en el aprendizaje significativo es la relación de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo que posee el estudiante. Al respecto distingue dos dimensiones, la **significatividad lógica** que se refiere a la "coherencia en la estructura interna

del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las relaciones entre sus elementos componentes” y, la **significatividad psicológica**; es decir, que “sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende”.

La organización de los contenidos es objeto de estudio desde siglos pasados, esto con el propósito de obtener mayores logros de la enseñanza y el aprendizaje. Konstantinov (Jiménez: 1988:50) afirma que el aprendizaje de nuevos contenidos debe estar condicionado, por los contenidos impartidos anteriormente y por las particularidades de las distintas edades. Por lo tanto, es importante que se desarrolle con algún orden, por ejemplo primeramente los sentidos, después la memoria, más tarde el pensamiento y finalmente el habla y las habilidades manuales. Esto porque los alumnos deben saber expresar lo estudiado en forma correcta y aplicarlo en la práctica.

Es muy importante tomar en cuenta los contenidos y habilidades necesarias que actúan como requisito previo para la adquisición de otros conocimientos, pues esto facilita la eficiencia en la enseñanza. Los contenidos curriculares que representan conceptos más complejos y profundos requieren como requisitos formas más simples de aprendizaje; de tal manera, que la organización secuencial de los contenidos curriculares garantiza el logro del aprendizaje.

Según Leslie Briggs (Jiménez: 1988:51), la organización del aprendizaje responde a un ordenamiento secuencial lógico en el que un aprendizaje facilita el aprendizaje de otro, entonces el resultado será más eficaz porque facilita la transferencia. Se reafirma así la importancia de estructurar el contenido académico mediante un ordenamiento lógico que permita la adquisición de conocimientos básicos previos.

Se ha dado un cambio muy grande en la selección y organización de los contenidos académicos relacionado con la influencia de la nueva tecnología: la calculadora y la computadora que se incorporan cada vez más en los sistemas educativos (D'Ambrosio, 1982).

Actualmente, se hace necesario integrar una visión científica del mundo y una cultura cotidiana, por medio de una adecuada selección del contenido, así como del uso de procedimientos metodológicos adecuados. Esto permite la asimilación de conocimientos y el desarrollo de habilidades generales y específicas, que estimulen la capacidad creadora. (Mora, 1996). También garantiza la formación de actitudes, sentimientos y cualidades positivas de la personalidad (MINED, 1981:234).

Al respecto (Díaz Barriga, 1992:5) destaca lo establecido por (Bourdieu, 1990), en relación con el tratamiento de los contenidos, sugiere que “conforme se avanza en el sistema educativo, exista una mayor libertad para ajustar las temáticas por trabajar a las condiciones de los alumnos; a los procesos de investigación del profesor y a los avances de ciencia y tecnología... cada inclusión de un nuevo tema implica la exclusión de otro”.

Para **delimitar el contenido** en los planes de estudio es necesario hallar y enumerar los elementos comunes, que el ser humano debe adquirir para lograr una formación básica que permita el libre avance del desarrollo cultural. Esto implica un análisis de la cultura, lo cual comprende: los conocimientos adquiridos por la sociedad, la aplicación de los métodos conocidos, la experiencia de la actividad creadora y finalmente, las normas de relación del individuo con el mundo y con los otros individuos (MINED, 1981).

Lo anterior indica, que la formación del ser humano debe estar regida por un contenido de la enseñanza que englobe los conocimientos, que garantice la formación de una concepción científica del mundo, que propicia hábitos y habilidades generales tanto intelectuales como prácticos; para materializar la actividad creadora y la participación en el progreso social. Además debe incentivar la relación del educando con el mundo y con los otros hombres en el campo de los conocimientos, las experiencias, los sentimientos y las actitudes, sólo así puede lograr la formación de sus convicciones e ideales (MINED, 1981:235).

El educador debe tener presente que la formación implica sentimientos, asimilación de conocimientos y desarrollo intelectual, lo cual no se da espontáneamente. Los elementos que comprende el contenido de la enseñanza se encuentran estrechamente vinculados. Los conocimientos y las habilidades se logran en un sólo proceso y, la actividad creadora necesita a éstos como base para formar determinados principios, convicciones e ideas. Para que ese proceso se lleve a cabo es necesario que el conocimiento y las actividades vayan asociadas y, de esta manera, logren los sentimientos propuestos mediante los objetivos educacionales.

En la práctica del quehacer educativo, el enfoque holístico orienta al docente no sólo en la estructuración y organización del contenido programático de los cursos sino también la forma de transmitir la información y cómo esta influye en el proceso de adquisición del aprendizaje en el estudiante. En la actualidad ha cobrado gran importancia la investigación como estrategia metodológica, ya que permite relacionar la teoría con la práctica. Por medio de la investigación el estudiante logra sistematizar información, integrar conceptos y adquirir aprendizajes más significativos. Pero esto no es suficiente, el estudiante debe tener un cambio de actitud hacia el aprendizaje, estimularse a sí mismo el autoaprendizaje, la capacidad creadora, crítica y autocrítica, se debe esforzar por su desarrollo mental.

A manera de conclusión se señala que la concepción curricular de los planes de estudio en la actualidad, debe promover la adquisición de conocimientos más duraderos y significativos. El ser humano debe desarrollar la capacidad para analizar, reflexionar, interpretar y contextualizar la información.

El enfoque holístico ofrece una alternativa de cambio, que enfatiza en la transmisión de la información en forma integrada y de manera participativa y dinámica, que le permite al estudiante construir su propio conocimiento.

No obstante, es difícil romper los esquemas tradicionales de enseñanza y aprendizaje; por lo tanto, un acercamiento al enfo-

que holístico es mediante estrategias metodológicas que faciliten el procesamiento de la información. El cambio de actitud hacia la enseñanza y el aprendizaje debe darse tanto en el docente como en el estudiante.

Este es un camino lento y difícil, el ser humano por lo general se resiste al cambio sobre todo cuando le requiere mayor esfuerzo y dedicación. Es posible que el período de transición o de ruptura de esquemas tradicionales se manifieste durante dos décadas más. Los cambios en educación no son fáciles de asimilar dado que involucran no solo los elementos curriculares sino también los aspectos relacionados con las necesidades, intereses y expectativas socio-culturales, políticos, económicos y laborales del país. Poner en equilibrio todos los factores incluyendo la capacitación del cuerpo docente requiere tiempo, voluntad política y de apoyo financiero, así como de una buena planificación curricular de los planes de estudio.

### Referencias bibliográficas

- Arango, Marta. *"Las fuentes del currículum"*. Folleto sin editar, 1980.
- Argumedo, Alberto. *"Contenidos programáticos de educación básica"*. En reflexiones teóricas y metodológicas sobre la educación de jóvenes y adultos, Ed. IICA, 1986.
- Badin, Laurence. *El análisis de contenido*. Madrid, España: Akal, 1986.
- Bernstein, Basil. "Clasificación y enmarcación del conocimiento". En: *Revista colombiana de educación*. No 15. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, I semestre de 1985.
- Beane, James A; Toepfer, Conrad F. y Alessi, Samuel. *Curriculum planning and development*. Boston, USA: Allyn and Bacon, 1986.

- Constasti, Max. *"La planificación como disciplina científica"*. PLANIUC Dirección de Planificación y Promoción. Venezuela: Universidad de Carabobo, año 2, Nº 4, julio-diciembre, 1983.
- Cool, César. *Psicología y currículum*. Barcelona, España: Editorial Laia, S.A., 1988.
- Chong, Juan. *"Nuevos enfoques de la planificación de la educación"*. Oficina Subregional de la UNESCO para Centroamérica y Panamá. Guatemala, octubre de 1980.
- Chadwick, C.B. "Enfoques curriculares: el académico". En: *Revista de Educación* Nº 9. San José, Costa Rica: U.C.R., octubre de 1981.
- Chehaybar, Edith y Kury. *"Elementos para una Fundamentación Teórico-práctica del proceso de aprendizaje grupal"*. México: Perfiles Educativos, Nº 63, enero-marzo, 1994.
- D'Ambrosio, Ubiratan. "Estabilidad y cambios en el currículum: el enfoque holístico del currícula y un nuevo papel del docente". En: *Revista interamericana de desarrollo educativo*. Nº 90 Año XXVI Washington, D.C., 1982.
- Díaz Barriga, Ángel. "Docentes, planes y programas de estudio e institución educativa". En: *Perfiles educativos* UNAM-CI-SE Nº 57-58, julio-dic., 1992.
- Díaz Barriga, Ángel. *Ensayo sobre la problemática curricular*. México: Trillas, 1992.
- D' Hainuat, L. "Las líneas de fuerza en la elaboración del currículum". En: *Programas de estudio y educación permanente*. UNESCO, 1980.
- Elichiry, Nora. "Escuela y apropiación de contenidos" En: *Revista Propuesta Educativa*. Argentina: Flacso Año 2, Nº 3-4, noviembre de 1990.
- Eusse Zuluaga, Ofelia. "Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente". UNAM: En *Perfiles Educativos*, Nº 63, enero-marzo, 1994.
- Jiménez, Kemly. "Selección y organización de contenidos en educación superior". En: *Rev. Educación*. 10 (2): 41-51, 1985.
- Lucarely, Elisa. *La comunicación y la institución educativa como fuente del currículum*. Panamá: ICASE, 1977.
- Malglaive, Gerard. "Saber y Práctica en la Formación de Adultos". Madrid: *Revista de Educación*, Nº 294, 1991.
- Marín Méndez, Dora Elena. *"Los Profesionales Universitarios"*. México: *Perfiles Educativos* Nº 59, enero-marzo, 1993.
- MINED. *Pedagogía*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1984.
- Miller, Ron. *"Educación Holística; una perspectiva radical"*. Compilación de textos Elena Olivos. Santiago, Chile; Editorial Cuatro Vientos, 1994.
- Mora Vargas, Ana Isabel. *"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 de Maestría en Educación. San José, C.R., Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica, 1996.
- Pérez Gómez, Ángel. *"Comprender y Transformar la Enseñanza"* Caps. del I al V y el XI. Madrid: Ediciones Morata S.L., 1993.

- Pinto, Rolando. "Enfoques curriculares". Universidad de Costa Rica: IIMEC (folleto sin editar), 1984.
- Quirós, Tito y Mora, Ana I. "La relación del contenido y el método" ponencia para las Primeras Jornadas Pedagógicas de la Facultad de Educación, San Pedro, Costa Rica: IIMEC, 1992.
- Rama, Germán. "La educación latinoamericana, exclusión o participación". Santiago de Chile: Cuadernos de CEPAL, N° 21, 1983.
- Reinhard, Fuhr. "Planificar situaciones de aprendizaje". En: *Revista de Educación*. Alemania. Vol. 27: 78-103, 1983.
- Schwab, Joseph J. "Problemas, tópicos y puntos en discusión". En: *La educación y la estructura el conocimiento*, compilación de Stanley Elam. Buenos Aires: El Ateneo Editorial, 1973.
- Shubert, William. *Curriculum, perspective, paradigm possibility*. New York, USA: Macmillan Publishing Company, 1986.
- Soto, Viola. "Taller reflexión y acción curricular en torno a propuestas para la Universidad de Costa Rica". Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Docencia, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Desarrollo de modelos curriculares. Fundamentación teórica*, Tomos I, II. Santiago, Chile: Reproducciones Santana, 1976.
- Taba, Hilda. *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1974.
- Tyler, Raph. *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1977.
- UNESCO. "Nuevos conocimientos y formas de circulación, acceso y organización del conocimiento". En: *Documento base reunión internacional de reflexión sobre nuevos roles de la educación superior a nivel mundial: el caso de América Latina y del Caribe*. Caracas, Venezuela, UNESCO-CRESALC, 1991.