

## SELECCION Y ORGANIZACION DE CONTENIDOS EN EDUCACION SUPERIOR

*Kemly Jiménez Fallas*

### INTRODUCCION

La preocupación por seleccionar y ordenar los contenidos tanto de un plan de estudios como de un curso, una unidad temática o una clase, tiene en la literatura didáctica y pedagógica (o andragógica), pocas respuestas concretas.

Para algunos docentes plantear el problema de la selección y la organización de los contenidos, "atenta contra la libertad de cátedra": basta con conocer el título de la materia y dejar luego en libertad al docente para que él escoja los temas, los puntos por subrayar y le dé los enfoques que crea más convenientes (Lafourcade, 1974, 48).

Otros no ven la importancia de la selección y organización de los contenidos, por cuanto consideran que el contenido "tiene valor en sí mismo": lo que importa es cubrir el programa estipulado como listado de temas y problemas, o de tópicos más o menos concretos aunque no revista coherencia ni integración entre sí.

Encontramos docentes que sí están de acuerdo con la organización y la selección de los contenidos, pero con un enfoque puramente técnico. Estos docentes se plantean como necesaria la selección y el ordenamiento de los contenidos únicamente por el grado de utilización que vayan a tener. Por ejemplo, para el ejercicio concreto de una profesión.

Por último, están los docentes que consideran que los contenidos deben ser organizados y seleccionados de tal manera que sirvan para el desarrollo de las facultades intelectuales, habilidades, valores y actitudes de los estudiantes. Esta posición, a la que nos adherimos, considera la adquisición de conocimientos, como un proceso que es producto del hombre y que nunca termina (Gurdián, 1978).

El descubrimiento científico y técnico continuo y la acumulación actual de conocimientos, nos llevan a plantear la necesidad de buscar criterios flexibles y adecuados para escoger y ordenar los contenidos que una determinada disciplina exige, en un momento histórico concreto y para grupos so-

ciales con características y necesidades particulares.

El peligro que entraña la ausencia de criterios claros para la selección de contenidos y para su ordenamiento, es evidente en el riesgo de "enciclopedismo" que está presente en muchos de los programas de estudio en nuestros centros de educación superior.

También constituye un riesgo evidente para llegar a "saber cada vez más de cada vez menos", cuando se trata de darle un énfasis exagerado a la especialidad, lo que viene a ser un "paulatino desmembramiento de la ciencia en incontables especialidades y a la ausencia de enfoques unificadores que procuren una mejor comprensión de los sistemas de interrelaciones que fundamentan una amplia variedad de disciplinas (Lafourcade, P. 1974, p. 53)".

Vivimos en una sociedad cambiante, donde hay de continuo nuevos conocimientos científicos y técnicos, y donde se demuestra constantemente la inexactitud de las viejas ideas. Esto convierte en obsoletos muchos de los planes de estudio y de los programas de curso, si no se tiene el cuidado de mantener la actitud de constante revisión, selección y ordenamiento de los contenidos que les son necesarios a los estudiantes y a la sociedad concreta en que se generan y desarrollan.

La explosión actual del conocimiento, vuelve cada vez más necesario escoger lo que debe conocerse y en el momento preciso, ya que no es posible conocer la totalidad, ni aún dentro de la propia especialidad.

Esto significa que deberá hacerse una definición más rigurosa de para qué se aprende y se enseña (Objetivos) y de lo que se aprende (Contenidos). También es preciso determinar la forma en que se realizará el proceso o sean las *actividades*, vistas éstas como los métodos y técnicas adecuadas para el aprendizaje. No puede olvidarse tampoco, el cuándo y el cómo se determinarán los logros (Evaluación), que permitirán replantear luego todo el proceso.

Conscientes de que los alumnos deben estar preparados para enfrentarse a las exigencias de una sociedad que cambia con tanta rapidez, a las demandas de la sociedad actual, dinámica y cambiante, "El futuro profesional deberá estar en condiciones no sólo de adaptarse a las exigencias y a los cambios sociales sino también de comportarse como un elemento crítico y transformador creador un poco de su destino y de la historia" (Gurdián, 1979, p. 48), y por ello, los contenidos que se seleccionan para un curso, constituyen o limitan la formación de tal profesional.

### I. CONCEPTO DE CONTENIDOS

Los contenidos en términos generales, constituyen el qué de la enseñanza, el conjunto de conocimientos, actividades y experiencias de aprendizaje que la constituyen.

Los contenidos viene a ser *medios* para alcanzar los objetivos. La "materia" a través de la cual se llegará a desarrollar conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, y que van siendo modificados por el profesor según las necesidades del aprendizaje y las demandas de la realidad.

Los contenidos tienen gran importancia dentro de una concepción vulgar y tradicional, por cuanto se considera como tarea primordial de la enseñanza el transmitir conocimientos, el aprender, el adquirir un saber claro y seguro: el que sabe muchas cosas es "culto", es "educado", es "instruido", ha "aprendido" mucho. El docente en este caso debe prestar atención a la capacidad de aprehensión y al grado de asimilación del estudiante.

En nuestro trabajo consideramos los contenidos en forma más amplia y dinámica. Tendremos entonces que:

Los contenidos son el conjunto de hechos específicos, ideas básicas, conceptos y sistemas de pensamiento que debe integrar el alumno, mediante experiencias de aprendizaje. Deben guardar entre sí una hilvanación lógica y una organización de prioridades.

Los contenidos no pueden aparecer dispersos o aislados, sino que deben organizarse integrados tanto al proceso enseñanza-aprendizaje, como al planeamiento de un programa de curso.

### II. UBICACION DEL CONTENIDO EN EL PROCESO DEL CURRÍCULUM

Enseñar significa comunicar organizadamente algo a alguien. Ese algo es el contenido y ese alguien es el educador-educando. Es un mensaje que, recibido, constituye el aprendizaje.

"Enseñanza es un proceso organizado a través del cual una persona trata de comunicar y de impartir a otra algunos de sus conocimientos, destrezas y habilidades (Lemke, 1968, p. 69)".

La asimilación de ésta es el aprendizaje. Ambos procesos se integran en uno solo, que es el de enseñanza-aprendizaje.

Para tener clara la ubicación del contenido en el proceso enseñanza-aprendizaje, debemos partir de lo que se ha dado en llamar "*análisis situacional*", que viene a ser una suerte de diagnóstico de las condiciones en que va a desarrollarse el proceso enseñanza-aprendizaje; este diagnóstico estará apoyado en una concepción de la naturaleza del hombre, del proceso enseñanza-aprendizaje, así como de las características propias de la disciplina o materia que se imparte, la naturaleza y la estructura del conocimiento y los posibles y reales aportes de otras ciencias.

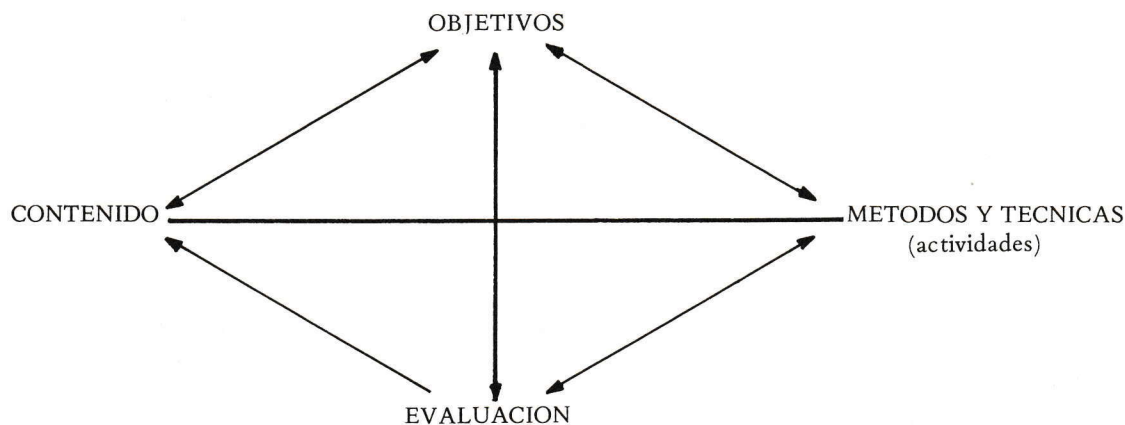
Este "análisis situacional" determinará las demandas reales y las condiciones en que puede desarrollarse el proceso. Partiendo de este punto, estamos en capacidad de seleccionar las metas u objetivos que el curso puede plantearse en un período y momento determinados. Para alcanzar estos objetivos, debemos seleccionar los contenidos y las actividades o estrategias indispensables, proceso que se completa con la revisión de las condiciones en que se desarrolló y su posible replanteamiento.

De este proceso podemos fácilmente derivar los cuatro *elementos esenciales* (o áreas problema) del currículum, que deben estar presentes tanto en el momento de elaborar el diseño curricular de un plan de estudios, como en la programación de un curso:

- Objetivos
- Contenidos
- Métodos y técnicas (actividades)
- Evaluación

Estos cuatro elementos guardan una estrecha relación entre sí, y a su vez generan la necesidad de coherencia, interacción o interdependencia (ver esquema No. 1).

ESQUEMA No. 1  
ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM



### III. LA RELACION OBJETIVOS-CONTENIDOS

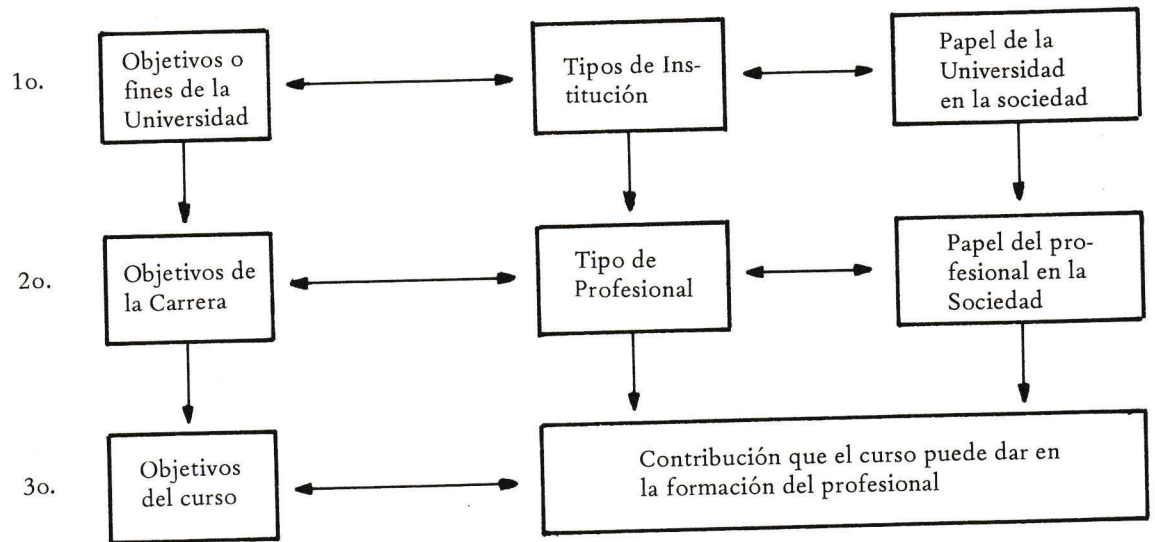
Aunque los cuatro elementos del currículum deben ser planteados como partes integrantes de un proceso único, es preciso hacer énfasis en la relación de objetivos y contenidos porque:

1. Los objetivos educativos nos indican "las propuestas para el desarrollo y la formación de los individuos (Hernández, 1983, p. 1)". Vienen a constituir la primera etapa de un proceso de programación educativa, y se dan en diferentes niveles y momentos dentro de ese proceso.
2. Los objetivos nos permiten ubicar mejor nuestros cursos, si hacemos un análisis de los objetivos de los distintos niveles de la carrera (Hernández, 1983).

"En el ámbito universitario y tomando como problema concreto la formulación de objetivos de un curso específico, se podría proceder de la manera que sugiere Pedro Lafourcade. Este autor afirma

que antes de definir los objetivos de un curso, el profesor debe hacer un análisis de los objetivos más generales que de una manera directa van a influir o a condicionar ciertas características de éste. El profesor que va a tomar a cargo un curso por primera vez o quiere revisar su programa, debe hacer un estudio de los objetivos o fines de la Universidad; éstos le darán una idea del tipo de institución y del papel que ésta se propone cumplir en la sociedad. Seguidamente, el profesor debe pasar a analizar el tipo de profesional que se va a preparar y por lo tanto debe revisar los objetivos de la carrera, que a su vez deben estar relacionados con los de la Universidad. Este análisis le dará una visión más amplia de cuál es el papel que el curso debe cumplir en el proceso de formación del futuro profesional, pues toda asignatura tiene funciones que cumplir en un plan de estudios y en la formación o perfeccionamiento de un profesional. Todavía quedan otros objetivos que examinar: los objetivos de los ciclos y de las líneas curriculares... (Hernández, 1983, p. 9)".

ESQUEMA No.2  
INTERRELACION DE OBJETIVOS



Por lo anterior es necesario tener claro que:

1. Los contenidos deben elegirse como medio para lograr los objetivos: se subordinan a ellos.

“Lo que se supone que el estudiante podrá hacer con el contenido debe ser la cuestión importante. Los temas se utilizan a menudo para desarrollar en el estudiante habilidades o procesos intelectuales y no deben convertirse en fines en y por sí mismos. Por eso las enunciaciones de contenidos resultan incompletas como modelos para la instrucción y la evaluación. No sólo no logran transmitir los cambios esperados en los estudiantes, sino que por sí mismas a menudo carecen de importancia o son triviales... (Bloom, 1975, p. 44)”.

2. Los contenidos se programan posteriormente a los objetivos, que constituyen el punto principal del planeamiento. Esta característica de subordinación obliga a que la secuencia lógica de estos contenidos tenga en cuenta la secuencia de los objetivos.
3. Un contenido puede repetirse para varios objetivos, y varios contenidos pueden orientarse para conseguir un objetivo; pero a su vez pueden emplearse en la consecución de otros distintos. Revisando los contenidos, encontramos estrecha subordinación a diferentes objetivos. Cuando un contenido se ha trabajado para al-

canzar un objetivo, tal vez no sea necesario trabajarlo en otro objetivo, porque se considera aprendido. Sin embargo, esto no justifica su ausencia en la programación.

4. Vistos desde otra perspectiva, los objetivos plantean conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, que van a ser adquiridos por los estudiantes a través de los contenidos y de las experiencias diversas de aprendizaje. Los objetivos vienen a concretarse en esos contenidos, así como en las experiencias de aprendizaje que se definan. Sin embargo no siempre se tiene claro que el estudiante o el profesional adquiere a lo largo de la carrera algo más que conocimientos: los contenidos conllevan no sólo una estructura formal de esquemas teórico-técnicos, sino también una estructura valorativa y actitudinal (ideológica). Todo esto influirá decididamente sobre aspectos del perfil profesional real: cómo asume el profesional o el estudiante sus responsabilidades.

No hay duda de que lo anterior influye en un status social reconocido: el estudiante es considerado diferente al profesional; pero no se reconoce igual a un educador que a un médico, por ejemplo; ni a un estudiante de filosofía que a un estudiante de Derecho.

De lo anterior deducimos que los objetivos de aprendizaje deberán estar bien definidos, ya que ellos influyen, por un lado en el cómo deben ser seleccionados y organizados los contenidos y propuestos al estudiante, y por otro lado en el impacto inmediato y posterior que el proceso puede tener sobre los alumnos y futuros profesionales (Universidad Río Grande Do Sul, 1983).

#### IV. ¿COMO SE ENTREGAN LOS CONTENIDOS A LOS ALUMNOS?

Algunos profesores no reflexionan sobre lo que debe darse a los alumnos, y aceptan pasivamente lo que fue establecido en la unidad académica, sin pensar en las necesidades actuales y futuras.

Otros, ofrecen lo que ellos mismos aprendieron, en la creencia de que lo que resultó eficaz para ellos también debe serlo para sus alumnos, descuidando así el hecho de que la sociedad actual es diferente a aquella en la cual crecieron y estudiaron.

Generalmente los contenidos son entregados a los estudiantes en su forma final, como acabados, organizados y estructurados: los alumnos deben acogerlos receptivamente. Tal actitud no se identifica necesariamente con la pasividad ni memorismo. Sin embargo, "el principal peligro del aprendizaje receptivo significativo no está tanto en que el alumno adopte un método memorístico, sino en que se engañe a sí mismo, creyendo que en realidad ha hecho suyos los significados precisos que se pretendía, cuando sólo ha captado un conjunto vago y confuso de generalidades y no una comprensión auténtica. El peligro no está en que no quiera comprender, sino que carezca de la necesaria capacidad autocrítica y no sea capaz de realizar el esfuerzo activo requerido para enfrentarse con el material, mirándolo desde distintos ángulos, comparándolo con el conocimiento semejante y contradictorio y convirtiéndolo en su propia estructura de referencia. Al alumno le resulta bastante fácil manejar palabras de tal forma que crean una apariencia de conocimiento y por lo tanto se engaña a sí mismo y a los demás, creyendo que realmente lo ha comprendido (Martín-Baró, 1975, p. 10)".

Fundamentalmente, la transmisión de contenidos se realiza a espaldas de la realidad, de la situación humana y social en la que nos encontramos; ignorancia o ceguera impuesta a la docencia como sentido estructural del contexto social en que, en nuestros países, se mueve la Universidad.

"Básicamente la docencia, en general, transmite

esquemas, contenidos y métodos extraños a nuestra realidad. El profesor, por lo general, resume libros de textos y artículos especializados de revistas extranjeras, sobre problemas extraños a nosotros; presenta e inculca esquemas cognoscitivos ajenos a los nuestros, sin pasarlos por el tamiz de su crítica personal; acumula y analiza hechos considerados importantes por gente que desconoce nuestra situación, sin reconsiderar su importancia en función de nuestros problemas, sin reestructurar su lógica en vista de nuestras particulares circunstancias socio políticas y culturales (Martín-Baró, 1975, p. 10)".

Por lo anterior, es preciso saber por qué vamos a seleccionar determinados contenidos y no otros, dentro de la vasta información de que disponemos.

#### CRITERIOS PARA LA SELECCION DE CONTENIDOS

Para muchos profesores el programa de un curso es sinónimo de contenidos, y se olvida constantemente la guía que proporcionan los objetivos. Además, en muchos casos éstos no existen definidos explícitamente, con lo cual ni los profesores ni los estudiantes saben claramente para qué trabajan, ni qué van a lograr con su esfuerzo.

La subordinación de los contenidos a los objetivos, no se da porque aquellos carezcan de importancia, sino porque los primeros sirven de orientación a los segundos y determinan frecuentemente la naturaleza misma de los contenidos, señalándole sus características de pertinencia, amplitud y variedad.

Por otra parte, los contenidos deben tomar en cuenta a los alumnos, adaptándose a su realidad, dándoles así significación vital, concordancia con el nivel académico y adaptación al tiempo de trabajo.

En este contexto, el docente puede elegir con la libertad necesaria los contenidos y su organización secuencial y temporal.

Planteamos entonces, algunos criterios generales para escoger los contenidos.

#### I. CRITERIOS GENERALES PARA SELECCIONAR CONTENIDOS

En el plano más general, la *primera decisión* que se plantea a la hora de definir los contenidos de un curso o de una carrera es el de decidir cuál o cuáles conocimientos son de mayor importancia, de mayor "significación" social e individual. Inicialmen-

te debemos partir de la aclaración de qué es lo que constituye el conocimiento organizado, qué clase de conocimiento produce el mayor impacto educativo y cómo se desarrollan los procesos mentales más complejos dentro de la disciplina que nos corresponde (Taba, 1974).

Los contenidos no aparecen aislados ni desvinculados de contextos más amplios (la sociedad, sus características, sus demandas) o más concretos (el alumno con sus necesidades, sus particularidades, sus inquietudes, sus experiencias). Y no se debe olvidar tampoco que los contenidos se comunican y se aprehenden dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Los contenidos deben tomar en cuenta a los alumnos, adaptándose a su realidad, dándoles así significación vital y concordancia con el nivel académico y adaptación al tiempo de trabajo.

Viene entonces una *segunda decisión*: concretar para cada rama del conocimiento, los componentes particulares principales: el primero, referido a su propia reserva de información, ¿Qué se conoce? ¿Qué es más significativo? ¿Cuánto se conoce? El segundo, relacionado con el método, visto éste desde dos ángulos: uno como medio de investigación, adquisición y reproducción del conocimiento (métodos de investigación) y el otro como método particular para la transmisión y el aprendizaje de su propia reserva de información (métodos didácticos). Todo esto referido a la realidad concreta.

La claridad que tengamos de las particularidades de los métodos de descubrimiento y de aprehensión de la realidad es importante, porque la manera por la cual el conocimiento existente en un área de asignaturas o "disciplinas" se adquirió por primera vez, no tiene que ser la misma con la cual se transmita y se aprenda ese conocimiento. "El descubrimiento de un nuevo hecho o principio u otro elemento cognoscitivo suele exigir mucha investigación, experimentación, tanteos o ensayos cotidianos fortuitos. Una vez descubierto y comunicado a otros, puede ser aprendido instantáneamente y tenido casi por una evidencia por el que reciba la comunicación, aún cuando a él nunca se le había ocurrido. De esta manera, si bien gran parte del conocimiento actual en una cultura fue percibido originalmente sólo por la invención, el descubrimiento o la búsqueda desesperada, la enseñanza de ese conocimiento al estudiante de hoy quizá requiera sólo un enunciado verbal tal como "el aire caliente sube". Con esto no queremos decir que nunca ha de pedirse al alumno que "redes-

cubra" el conocimiento que el maestro ya posee, sino que no tiene por qué adquirir el conocimiento siempre del mismo modo en que lo adquirió otro originalmente (Briggs 1973, p. 14-20)".

Es así como la información acumulada a lo largo de la historia, debe verse ligada a los diversos métodos y formas de descubrir la realidad.

Lógicamente la información debe ser seleccionada tomando en cuenta diversas variables como su utilidad, significación, validez, necesidades humanas reales. Pero también, al estar ligada a métodos de enseñanza-aprendizaje, deben seleccionarse las habilidades, destrezas, actitudes y hábitos necesarios para redescubrir y aprender los conocimientos.

La preocupación por alcanzar la integración de los elementos señalados (reserva de información y métodos) tiene vigencia desde hace casi un siglo, sin que haya aún una respuesta definitiva.

Pareciera que la Escuela aún no ha logrado éxito en este doble propósito de seleccionar el conocimiento acumulado y de dotar de herramientas concretas para la transmisión, adquisición y reproducción del conocimiento. Falta, en este sentido, plantear nuevas tareas de investigación.

Las respuestas dadas hasta ahora han girado, en términos generales, alrededor de criterios relativos a tres variables:

1. ¿Qué es lo que constituye el conocimiento adecuado en un momento y en un contexto determinado?
2. ¿Cuál es la función que un determinado contenido cumple dentro de un plan de estudios o un curso?
3. ¿Cuáles efectos tiene en el desarrollo del "pensamiento" organizado"? . Es decir, en el dominio de los elementos fundamentales del pensamiento: generalización, análisis, aplicación de principios, síntesis, evaluación, etc., que viene a traducirse en aprender, descubrir, recrear.

En términos generales, podríamos señalar que estas respuestas vienen a ligarse concreta y directamente con la definición que hayamos hecho de los objetivos, del perfil profesional y de los fundamentos curriculares (filosóficos, teóricos, políticos y estructurales) en los cuales basamos nuestro quehacer docente.

Las diferencias que en la práctica concreta vienen a darse en el momento de definir cuál es el conocimiento adecuado, cuál la función del contenido y cuáles los procesos metodológicos que de-

ben generarse, entrañan concepciones distintas que generan posiciones muy diversas:

1. Por un lado están quienes opinan que el *conocimiento es importante en sí mismo*, y que cada parte de la asignatura tiene valor inherente: "olvidar o abandonar una mínima parte produce una grieta en el edificio educacional y en la formación de los estudiantes". El contenido es importante por sí mismo, aunque no se sepa lo que se pueda lograr con él, ni determinar si los estudiantes tienen los conocimientos previos y las habilidades indispensables para aprenderlos. Esto provoca un "aprendizaje enciclopedista".
2. En otro extremo están quienes consideran que *lo importante es la disciplina mental a la cual lleva el dominio de los contenidos*. Bien sea porque las materias tienen poder de disciplinar la mente (matemática, por ej.) y una vez entrenadas las facultades mentales pueden transferir lo adquirido a otra cosa; o bien, con la concepción más analítica y más vinculada al pensamiento científico y crítico, resolviendo problemas para así entender los procesos del conocimiento científico. Esto es el "aprender a aprender", en abstracto.
3. Pero no basta el "aprendizaje enciclopedista". Tampoco es suficiente el "aprender a aprender" en abstracto. Los contenidos deben seleccionarse *ligados a un plan para el aprendizaje, integrando el valor de los procesos de enseñanza-aprendizaje*.

Más enmarcada dentro del problema didáctico, esta posición es para nosotros la más acertada. Como ya señalamos, no siempre coinciden los métodos de investigación y descubrimiento del conocimiento científico, con el método de enseñanza-aprendizaje, que supone entonces tácticas y niveles de aprendizaje diferentes y ligados secuencialmente a los contenidos.

"La idea de que el contenido de una materia tiene un valor inherente es inaceptable si se supone que el aprendizaje es el resultado de la interacción entre el contenido y los procesos mentales del estudiante. A la luz de las ideas modernas sobre el aprendizaje, no se puede concebir que el dominio pasivo del contenido pueda producir una mente disciplinada, una actitud científica con respecto a la investigación y cualquier otro de los resultados que se pretendan... La absorción rutinaria de la esencia acumulada de la sabiduría del pasado no tiene, por sí misma, gran valor educativo, especialmente porque la retención de tal aprendizaje será mínima. Tampoco puede aceptarse la idea de que el contenido de la materia estudiada no establezca diferencias con respecto al desarrollo de los procesos mentales. Existe una relación entre los procesos cognoscitivos y el contenido; también la hay en los sistemas de pensamiento de las diferentes asignaturas y cada uno de ellos tiene algo singular que contribuye a la evolución intelectual equilibrada (Taba, 1974, p. 232)".

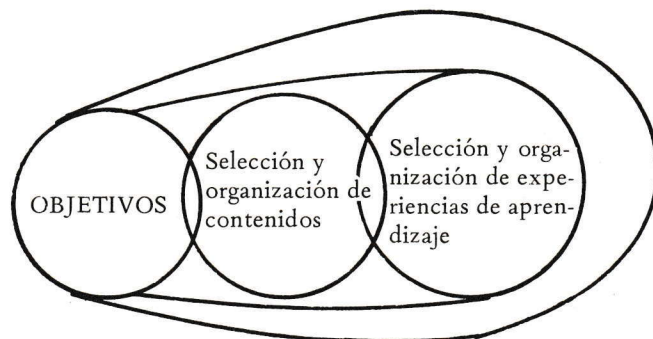
Además, "si el currículum es un plan para el aprendizaje y si los objetivos determinan qué aprendizaje es importante, se deduce entonces que el planeamiento adecuado comprende la selección y organización tanto del contenido como de las experiencias de aprendizaje (Taba, 1974, p. 351)".

Teniendo clara la magnitud, significación y validez de la reserva de información que cada materia tiene, así como las particularidades de los procesos y medios de adquisición, transmisión y aprehensión de esos conocimientos, estaremos en capacidad de seleccionar la información más útil y definir los medios y operaciones de aprendizaje necesarios.

Esto lleva, en definitiva, a plantear, por un lado, los contenidos y programas, y por otro, las experiencias, técnicas y estrategias metodológicas necesarias para el proceso enseñanza-aprendizaje.

### ESQUEMA No.3

Objetivos—Contenidos—Actividades



Se integran así, el valor de los temas y el valor de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En esta unidad de temas y procesos de conocimientos y experiencias, está una clave para la selección y organización de los contenidos, de tal forma que permitan lograr un verdadero aprendizaje, que viene a ser así el resultado de la interacción entre el contenido y los procesos mentales del estudiante.

Estos dos elementos: contenidos y experiencias de aprendizaje (como operaciones mentales, afectivas y psicomotoras, que los estudiantes emplean para aprender el contenido) están en constante interacción, pero no deben confundirse.

"...más de un criterio razonable para la organización o la selección del currículo ha sido mal aplicado o mal interpretado por los críticos, porque lo que fue pensado como un criterio para seleccionar experiencias de aprendizaje pasó a ser utilizado como criterio para la selección del contenido del currículo, e incluso, para organizar todo el currículo... Según la naturaleza de las experiencias del aprendizaje, cualquier tema puede ser reducido a *aprender sobre* o convertirse en un medio para *aprender cómo* pensar disciplinadamente (Taba, 1974, p. 350)".

## II. SUGERENCIAS CONCRETAS PARA LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS

Los contenidos deben reunir ciertas *características fundamentales* para responder a las necesidades concretas de la realidad, en un momento determinado, y ser así más fácilmente interiorizados e integrados a situaciones vivenciales de los estudiantes. Deben, además, servir como guía para el aprendizaje.

Esas características son, entre otras:

1. Los contenidos deben relacionarse con los objetivos: éstos son un punto modular en la planificación y programación de un curso. Son la guía para escoger y ordenar posteriormente los contenidos, las actividades y evaluar el proceso para replantearlo posteriormente.
2. Debido a que el contenido representa *niveles diferentes* (Taba, 1974, su selección implica también niveles diferentes, cada uno de los cuales requiere criterios distintos que pueden ser ubicados en las materias que aparecen definidas en el programa total (1). Organizar cada materia comprende la selección de *conceptos básicos, de ideas básicas y de hechos específicos*.

Las ideas y los conceptos representan los elementos fundamentales para la selección de los contenidos y los hechos específicos son medios para ilustrar estos elementos. A la selección de cada uno de ellos, se aplican consideraciones diferentes.

3. Los contenidos deben tener a su vez *capacidad para permitir alcanzar una amplia gama de objetivos*. Debemos recordar que las "experiencias del aprendizaje y no el contenido como tal, constituyen los medios para lograr todos los objetivos, además de los del conocimiento y la comprensión (Taba, 1974, p. 366)".
4. Debemos adoptar también *decisiones con respecto a los temas* que abarcaría cada una de esas materias, para lo cual deberán tomarse en cuenta otras consideraciones. Los temas deben ser flexibles o variados; los ejemplos y experiencias prácticas deben estar estrechamente relacionados con los planteamientos teóricos, evitando caer en la monotonía o la repetición.
5. *La accesibilidad y adaptabilidad a las experiencias* de los estudiantes parece ser un criterio obvio. Sin embargo, en la práctica no se da con tanta facilidad. Debemos tomar en cuenta algunas variables "ajenas" a la Escuela que se enmarcan en un ambiente macrosocial. Las experiencias vividas por los estudiantes, su medio social, sus contactos con los avances científicos, sus estilos de aprendizaje, sus formas de conocer, su capacidad e intereses, exigen seleccionar contenidos significativos para los alumnos; no sólo para el profesor.
6. *Validez y relevancia* que adquiere cuando refleja el conocimiento científico contemporáneo.

(1) Son cuatro los niveles de contenido, según Hilda Taba:

1. Hechos específicos, ideas descriptivas a un bajo nivel de abstracción, procesos y habilidades específicas.
2. Principios e ideas básicas, fundamentos de los contenidos. Es la estructura propia de la materia: son ideas que descubren hechos de mayor generalidad, los cuales una vez entendidos explicarán muchos fenómenos específicos.
3. Conceptos: sistemas complejos de ideas altamente abstractas que sólo pueden estructurarse mediante experiencias sucesivas en una variedad de contextos.
4. Sistemas de pensamiento y métodos de investigación. Son las disciplinas académicas vinculadas entre sí. Conceptos y definiciones vinculados entre sí.



- neo y fundamental: no es la simple descripción de hechos lo que tiene relevancia. Es su actualidad y su respuesta científica a las necesidades y problemas reales.
7. Debe estar respondiendo a las *realidades sociales y culturales* del momento y proyectarse hacia el futuro. "Esencialmente el problema de la estructuración del currículo consiste en incluir suficientes materiales y experiencias como para desarrollar una comprensión conceptual del fenómeno del cambio y de los problemas introducidos por él y, por otro lado, crear mentes capaces de encararlo y técnicas razonables para hacerlo (Taba, 1974, p. 362)".
  8. Otra condición que debe reflejar el contenido, es el *equilibrio entre la profundidad y el alcance*. Dentro de una concepción de contenido como acumulación de hechos descriptivos más que como manera ordenada de establecer relaciones entre éstos e ideas y principios básicos, este equilibrio se vuelve imposible. Se plantea así la contradicción entre cantidad y calidad, que debe ser superada.
  9. Los contenidos deben ser *graduales*: "deben ofrecer al alumno la ocasión de superar el mundo de estereotipos culturales y pseudo culturales en el que se encuentra, partiendo de lo que conoce..." "Los contenidos no deben ser demasiado ambiciosos: si de hecho están fuera del alcance de la mayoría de los alumnos (textos ininteligibles, dado el nivel cultural en el

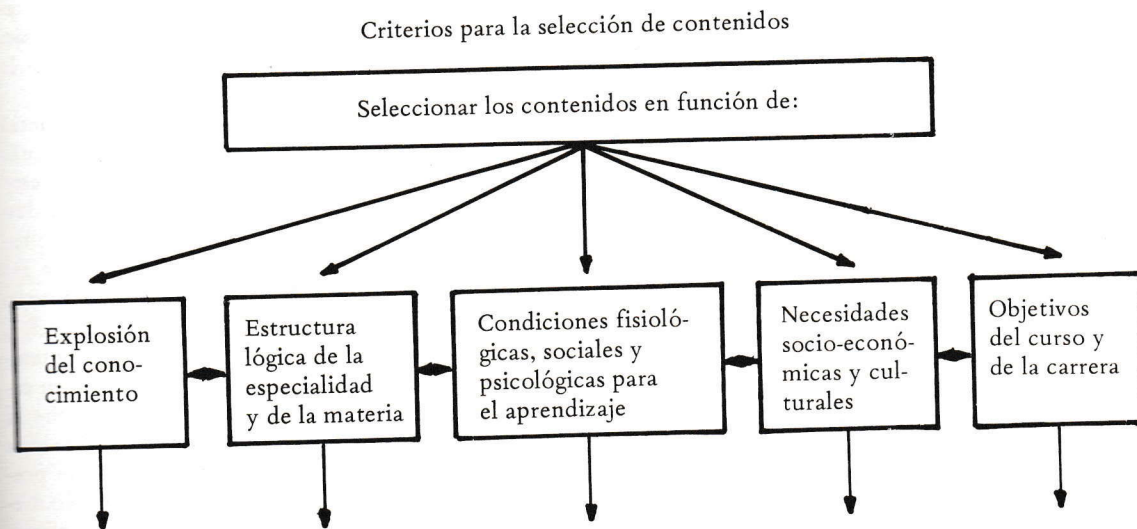
que aquéllos se encuentran) pueden provocar una reacción de rechazo justificada por el sentimiento de frustración originado por una serie de fracasos (Anueis, 1972, p. 80-81)".

10. Por último, aunque más difícil de alcanzar, está el *criterio de selección interdisciplinaria de los contenidos*. La realidad es una y múltiple, por lo cual es preciso dar a los conocimientos que van a transmitirse, un carácter integrado y global.

Algunos de estos criterios también pueden ser válidos para seleccionar las estrategias de aprendizaje y los contenidos. Esto lo determinamos primeramente en el "diagnóstico de entrada" que deberá tenerse antes de iniciar un curso. Muchas de las habilidades, ideas y perspectivas que deseamos sean adquiridas por los estudiantes, están más allá de sus propias posibilidades. Debe aceptarse al alumno "donde está" y llevarlo hacia niveles superiores.

Como conclusión, podemos afirmar que los contenidos deben seleccionarse tomando en cuenta no sólo la utilidad que pueden tener, sino criterios más permanentes y de mayor proyección, que van desde las necesidades socio-económicas y culturales hasta los objetivos del curso y de la carrera, pasando por las condiciones en que se da el aprendizaje, la acumulación de conocimientos y la estructura lógica de la especialidad y de la materia. (La síntesis de estos criterios aparece en el Esquema No. 4).

ESQUEMA No.4



### III. ORGANIZACION SECUENCIAL DEL CONTENIDO

Organizar los contenidos secuencialmente no es hacer una simple lista de ellos, distribuidos verticalmente unos después de otros.

Es fundamentalmente:

La presentación de los contenidos interrelacionados en forma orgánica, dinámica y coherente, dentro de un marco concreto de aprendizaje, cuya orientación estará dada por los objetivos educativos que se hayan definido.

Es una tarea que "exige análisis y especificación, procesos que conllevan organización, y estudio de las partes de un todo y de la interrelación que existe entre ellas (Universidad Río Grande Do Sul, 1983, p. 2)".

Por ejemplo, de una idea básica puede pasarse al análisis y especificación de sus elementos constitutivos, dándoles un orden determinado de prioridades.

#### I. NECESIDADES DE ORGANIZAR LOS CONTENIDOS:

La importancia de este problema de organización de los contenidos, es evidente desde hace mucho tiempo. Ya desde el siglo XVI Juan Amos Comenius señalaba la importancia y la necesidad que reviste la organización de los contenidos en los logros de la enseñanza y el aprendizaje. "Todo lo que se presenta a los alumnos debe disponerse en forma tal que el aprendizaje del nuevo contenido esté condicionado y preparado por las clases anteriores. Al considerar las particularidades de las distintas edades deben desarrollarse, en primer lugar, los sentidos de los alumnos, después, la memoria, más tarde el pensamiento y, finalmente, el habla y las habilidades manuales, pues el alumno debe saber expresar correctamente lo estudiado y aplicarlo en la práctica" (Konstantinov, 1982, pág. 42-43).

Casi todas las investigaciones experimentales relativas a los efectos que sobre el aprendizaje produce la variación en el ordenamiento de los contenidos, demuestran que cierta disposición del material didáctico tiende a ser más eficaz que otra. Sin embargo, las respuestas y planteamientos concretos difieren enormemente y aumentan el problema.

En este momento, no vamos a entrar a detallar cuáles han sido los resultados de algunas de esas investigaciones. Nos limitaremos acá a señalar algu-

nas "reglas" o aspectos que deben tomarse en cuenta para organizar de la mejor forma los contenidos de un curso, principalmente en lo que refiere a la "estructura del curso".

Anteriormente planteamos la importancia y la necesidad de seleccionar adecuadamente los contenidos, tomando en cuenta tanto la reserva de conocimientos como los métodos de aprehensión propios de la materia y aquellos que permiten el descubrimiento y reproducción de la realidad. Además, conviene tener siempre presente la orientación que nos dan los objetivos educativos.

Robert Gagné señala que "la importancia de esquematizar la secuencia de aprendizaje reside en el hecho de que ese procedimiento nos capacita para evitar errores que se originan en la omisión de etapas esenciales para la adquisición de los contenidos relacionados con un determinado campo de conocimientos. Sin un planteamiento así, desgraciadamente es fácil cometer errores de esa naturaleza. Sería muy cómodo, por ejemplo, que una persona esté en capacidad de organizar frases en una lengua extranjera, sin haber aprendido a utilizar las palabras separadamente. Pero en la realidad este salto no puede darse, y si lo intentamos, puede resultar en un grave bloqueo para el estudiante, bloqueo que podría ser para un período más o menos largo, y aún permanente. Los intentos de pasar "por encima" de ciertas habilidades esenciales para la Matemática, puede llevar a consecuencias semejantes. Lo mismo acontece con todas las materias (Universidad Río Grande Do Sul, 1983, p. 3)".

Así, ordenar una secuencia previamente planeada y de esta manera evitar las omisiones de contenidos y habilidades necesarias como requisitos previos en cualquier vía que conduzca al aprendizaje, parece ser adoptado para lograr eficiencia en la enseñanza.

El punto de vista de Gagné, es que "conductas complejas requieren como requisitos, formas más simples de aprendizaje". De allí que, para este autor, "la función de enseñar se deriva de la descripción de las condiciones necesarias para el proceso del aprendizaje. Estas condiciones deben ser construidas paso a paso, momento a momento" (Universidad de Río Grande Do Sul, 1983, p. 37).

Por lo tanto, lo importante es que los contenidos se organicen secuencialmente, previendo en cada caso los prerrequisitos necesarios para que el estudiante pueda iniciar adecuadamente cada etapa de aprendizaje. Una vez realizada la selección previa del contenido, se continúa especificándolo mejor para ordenarlo secuencialmente en otra etapa.

II. COMO ORGANIZAR EL CONTENIDO: HIPOTESIS POR VERIFICAR.

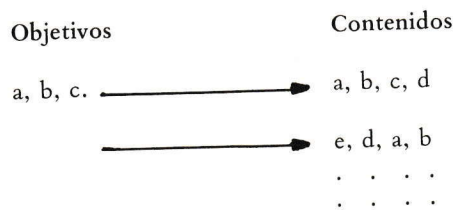
Leslie Briggs señala que: "...si todos los elementos de destreza y conocimiento que un alumno ha de adquirir durante un determinado curso... son independientes unos de otros (vale decir, si el aprendizaje de un elemento no facilita el aprendizaje de otros), entonces los diferentes elementos bien podrían enseñarse en cualquier ordenamiento de secuencia, determinado arbitrariamente o al azar; pero si dichos elementos dependen unos de otros (vale decir, si el aprendizaje de un elemento se transfiere, facilitando de esa manera el aprendizaje de otro), entonces un orden cuidadoso de secuencia para con los elementos en función de orientación de tal transferencia, habrá de resultar más eficaz que la secuencia aleatoria o determinada al azar (Briggs, 1973, p. 15)".

Generalmente, cuando los objetivos definidos en un curso —orientadores de una determinada unidad temática— están ubicados en niveles inferiores, que no llevan a la adquisición de destrezas, habilidades, conocimientos y actitudes superiores, requieren menos de este ordenamiento. Memorizar listados de palabras, por ejemplo, necesitan sólo de la repetición, sin importar mucho el orden en que esas palabras se aprendan. Mientras que conocer los principios de la hidrólisis, en Química, requiere de conocimientos básicos previos, de conceptos ordenados dentro de una determinada estructura lógica.

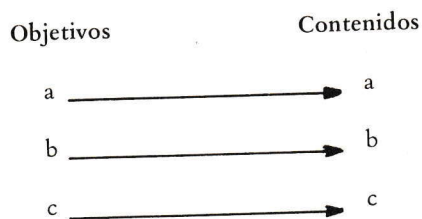
Lo anterior nos lleva a adoptar como elemento primordial a tomar en cuenta para la organización de los contenidos, la *estructura del curso*, que viene a ser

"La descripción de las relaciones de dependencia y de independencia de los conocimientos integrantes (de un curso) dispuestos de manera tal que implique cuándo el orden de las secuencias puede ser aleatorio u optativo, y cuándo debe planificarse cuidadosamente sobre la base de que la transferencia ha de ser óptima para formar destrezas, de las más simples hasta las más complejas (Briggs, 1973, p. 15)" y en la cual juegan un papel decisivo los objetivos planteados para el curso.

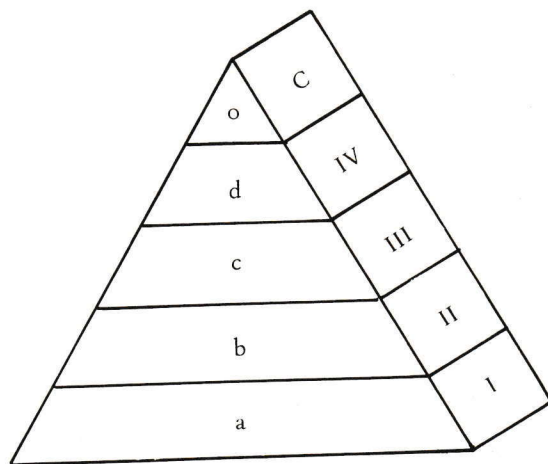
La estructura según Briggs (1973) puede ser clasificada en: *La estructura plana*: en la cual la secuencia de los contenidos no afecta el logro de los objetivos; la enseñanza puede tener secuencia aleatoria o un ordenamiento elegido libremente.



*La estructura vertical*: es la que requiere un orden "fijo". Para lograr un objetivo determinado, es preciso haber alcanzado los anteriores. Los conocimientos en este caso, no tendrán aquí "transferencia lateral".



*La estructura por nivel*: aparece cuando los objetivos se presentan en forma piramidal, cuya cúspide es el objetivo total del curso (o) y los estratos los objetivos subordinados (a, b, c, d). Todos los conocimientos (C) dentro de un estrato (I, II, III) deben ser enseñados antes de comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel siguiente.

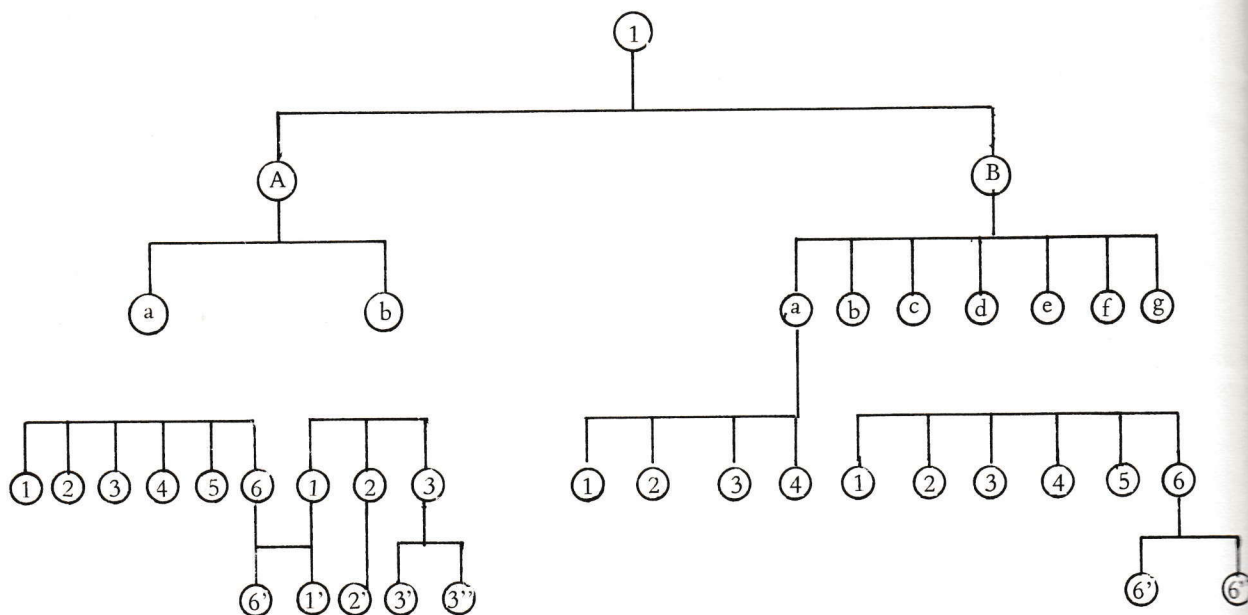


*La estructura mixta*: es aquella en que se parte de un curso, puede ser programada en forma aleatoria, o vertical, mientras que otra por niveles. A esta estructura algunos autores la llaman "aprendizaje paralelo".

A esta clasificación de Briggs, nosotros añadimos la *Estructura en "Red"*, que es la que integra la totalidad y las partes de los contenidos de un curso, pero con una lógica tal, que permite iniciar el desarrollo de la temática de los cursos por cualquier parte, sin que pierda su coherencia.

El punto de partida podría ser cualquiera de los puntos del contenido del curso, dependiendo de las variables que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje, los objetivos y fundamentos curriculares.

### Estructura en Red



“En la práctica habrá que elaborar primero una estructura para todos los objetivos de un curso completo, y luego crear estructuras más detalladas para objetivos aislados o para grupos de objetivos. Es obvio que esto depende de lo vulgares o selectos que sean los objetivos enunciados inicialmente. Son cuestiones que corresponden a la planificación de la estrategia general para el curso... y también de los detalles del aprendizaje de los conocimientos individuales (Briggs, 1973, p. 21)”.

Tanto la selección como la organización del contenido, deberán presentarse en secuencias lógicas, que faciliten el trabajo del profesor para organizar las condiciones externas para el aprendizaje. Sin embargo, una secuencia lógica definida por el profesor (que tiene dominio de la materia) podría no tener la mejor secuencia interna para el alumno que está iniciándose en el aprendizaje de ese conte-

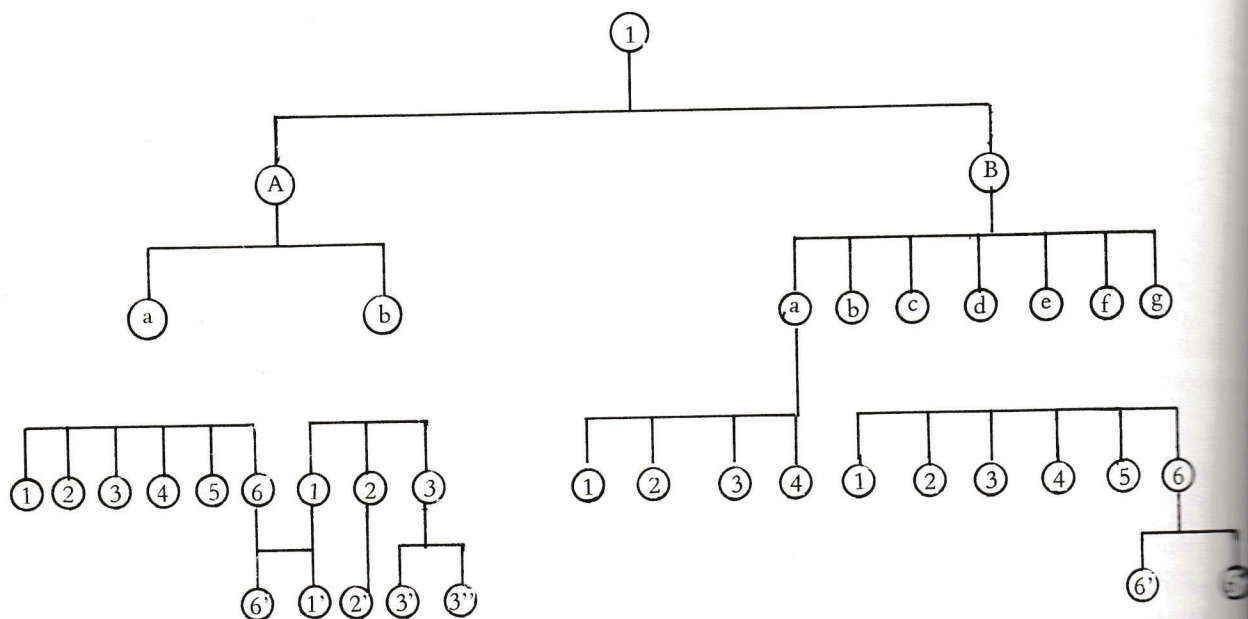
nido: la estructura del conocimiento para aprender una materia, es diferente a la necesaria para adquirir ese conocimiento como esquema de especialidad (estructura didáctica).

Así, a partir de la secuencia o secuencias que el profesor organice, éste deberá, para cada aprendizaje de los estudiantes, buscar la mejor forma de abordar el tema para el aprendizaje, combinando diversas estrategias de enseñanza que permitan producir situaciones adecuadas al tipo de aprendizaje que se desea y de acuerdo con las características y la naturaleza de cada tema en estudio. En algunos casos, un abordaje deductivo, partiendo de lo general a lo particular, tal vez sea el más apropiado. Pero, en otras situaciones, el camino inductivo podrá favorecer más el aprendizaje por el descubrimiento. Lo importante en cualquier situación es que sean dadas las oportunidades al alumno de ir

A esta clasificación de Briggs, nosotros añadimos la *Estructura en "Red"*, que es la que integra la totalidad y las partes de los contenidos de un curso, pero con una lógica tal, que permite iniciar el desarrollo de la temática de los cursos por cualquier parte, sin que pierda su coherencia.

El punto de partida podría ser cualquiera de los puntos del contenido del curso, dependiendo de las variables que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje, los objetivos y fundamentos curriculares.

### Estructura en Red



“En la práctica habrá que elaborar primero una estructura para todos los objetivos de un curso completo, y luego crear estructuras más detalladas para objetivos aislados o para grupos de objetivos. Es obvio que esto depende de lo vulgares o selectos que sean los objetivos enunciados inicialmente. Son cuestiones que corresponden a la planificación de la estrategia general para el curso... y también de los detalles del aprendizaje de los conocimientos individuales (Briggs, 1973, p. 21)”.

Tanto la selección como la organización del contenido, deberán presentarse en secuencias lógicas, que faciliten el trabajo del profesor para organizar las condiciones externas para el aprendizaje. Sin embargo, una secuencia lógica definida por el profesor (que tiene dominio de la materia) podría no tener la mejor secuencia interna para el alumno que está iniciándose en el aprendizaje de ese conte-

nido: la estructura del conocimiento para aprender una materia, es diferente a la necesaria para adquirir ese conocimiento como esquema de especialidad (estructura didáctica).

Así, a partir de la secuencia o secuencias que el profesor organice, éste deberá, para cada aprendizaje de los estudiantes, buscar la mejor forma de abordar el tema para el aprendizaje, combinando diversas estrategias de enseñanza que permitan producir situaciones adecuadas al tipo de aprendizaje que se desea y de acuerdo con las características y la naturaleza de cada tema en estudio. En algunos casos, un abordaje deductivo, partiendo de lo general a lo particular, tal vez sea el más apropiado. Pero, en otras situaciones, el camino inductivo podrá favorecer más el aprendizaje por el descubrimiento. Lo importante en cualquier situación es que sean dadas las oportunidades al alumno de ir

adquiriendo dominio del contenido en forma gradual.

Por lo tanto, la secuencia deberá estar organizada de tal forma que las unidades temáticas estén encadenadas y puedan ser trabajadas por los alumnos, lo que les facilitará el aprendizaje y el mayor dominio del tema en estudio.

La habilidad intelectual o cognoscitiva es altamente compensadora, en particular cuando el estudiante se da cuenta del poder acumulativo del estudio, de que el aprender una cosa le permite alcanzar otras, antes fuera de su alcance. Los profesores también logran satisfacción cuando el estudiante aprende a relacionar y valorar gradualmente lo que hace. Para asegurar una continuidad orgánica del aprendizaje en una determinada unidad de estudio, el profesor o el equipo de profesores deben decidir la secuencia adecuada. Varias alternativas podrán ser definidas, varios esquemas de análisis del mismo contenido podrán ser probados, hasta que el profesor o el equipo escojan una de las alternativas o esquemas para ser experimentados.

En cuanto a escoger la mejor secuencia, cualquiera que sea la alternativa a adoptar, se trata siempre de una hipótesis que ha de ser probada a lo largo del desarrollo operacional en el campo de enseñanza del profesor.

En síntesis, las decisiones de quien está planificando el proceso deben ser pensadas como hipótesis que precisan ser continuamente verificadas, a fin de poder comprobar hasta qué punto los resultados del aprendizaje han sido logrados. En ese sentido, al seleccionar y organizar el contenido, la conducta del profesor puede ser caracterizada por "un comportamiento de prueba de hipótesis (Universidad Federal do Rio Grande do Sul, 1983, p. 7)".

#### ORGANIZACION YUXTAPUESTA U ORGANIZACION INTERDISCIPLINARIA

Para finalizar, presentaremos brevemente dos vías de organización de los contenidos. Consideramos, sin embargo, que siempre será necesario contar ante todo con un marco de referencia tal, que permita el diseño de los cursos dentro de un principio de totalidad. Recordemos que el creciente desarrollo tecnológico demanda, cada vez más, respuestas a las necesidades de selección de los contenidos que permitan el logro de objetivos educativos tendientes a desarrollar en el estudiante su capacidad de descubrir el mundo, resolver activamente problemas vitales, desarrollar sus habilida-

des, destrezas y actitudes para actuar en su realidad. El alumno debe aprender a pensar para actuar en su mundo y seguir aprendiendo para reactualizar lo aprendido.

1. Encontramos, por un lado, una organización curricular de los contenidos que viene a responder a la división convencional del saber.

En este caso, la organización de los contenidos aparece como yuxtaposición de partes o aspectos del conocimiento científico y técnico, desintegrados entre sí. Es la superposición de una amplia gama de disciplinas, sin interrelación orgánica alguna.

No aparecen en el plan de estudios líneas curriculares precisas, concretas y claras, sino que se convierte en un plan de estudios insular, aislado y con efectos negativos sobre el aprendizaje de los alumnos. "El modelo, como es obvio, sólo aportará una visión atomizada de la realidad y por imperio de la ideología que lo sostiene, inexorablemente caerá en un enciclopedismo que en la práctica llegará a sustituir el estudio concreto de los objetivos y fenómenos que caracterizan una determinada realidad (Lafourcade, 1974, p. 53)".

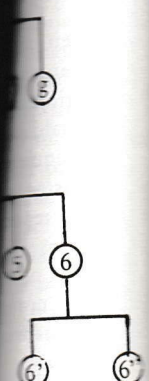
Los contenidos se presentan entonces aislados y son claro reflejo y reproducción de la concepción fragmentada de la realidad.

2. Por otra parte, tenemos la organización interdisciplinaria de los contenidos, que permite una mayor integración del mundo.

Según Pedro Lafourcade, esta forma de organización permite "poner en práctica la idea de construir un sistema curricular orgánico, donde los diversos grupos de disciplinas afines actúen como subsistemas abiertos que regulen permanentemente su funcionamiento en concordancia con la múltiple retroalimentación que recibe del resto de los componentes o del exterior del sistema (Lafourcade, 1974, p. 53)".

Esta es una concepción integradora de los diversos campos del saber científico que ayuda a la adquisición de los conocimientos necesarios para enfrentar el mundo cambiante y dinámico en que vivimos.

"La construcción de un currículo cuyo esquema representa un salto de la imaginación desde la convencional división del saber a la articulación de diversas estructuras que encajan orgánica y cohe-



aprender  
para adqui-  
especiali-  
encias que el  
ata aprendi-  
or forma de  
combinando  
permitan pro-  
aprendizaje  
características y  
En algunos  
de lo gene-  
más apropiado.  
ductivo po-  
el descubri-  
situación es  
alumno de ir

rentemente en una síntesis integral que actúe como un sólido marco de referencia frente a cualquier profundización que se realice, constituye un cambio radical en la concepción de la enseñanza superior (y quizás de los restantes niveles educacionales). A la mera acumulación de conocimientos se opone el acento puesto en los procesos de captación y descubrimiento de nuevas estructuras y en la crítica epistemológica pertinente; a un positivismo científico, aún en boga en muchos centros de altos estudios, la eliminación de barreras entre conocimiento y realidad, ciencia y sociedad, teoría y práctica, enseñanza e investigación; al trabajo aislado y competitivo de cada catedrático, el esfuerzo común y cooperativo, tanto en la enseñanza como en la investigación; a un currículo donde prima la yuxtaposición de una amplia variedad de disciplinas con escasas o muchas conexiones entre sí, un plan curricular basado en lo interdisciplinario, favorecedor de posibles trámites de los alumnos entre las diversas direcciones que hubieran establecido, sin pérdidas de consecuencias, y economizador del esfuerzo de aprender, por la propia naturaleza del enfoque y la estructura secuencial que se le subordina (Lafourcade, 1974, p. 54)".

Dentro de esta segunda vía, podríamos destacar el *Taller*, que reviste un carácter particular de proceso metodológico, de organización de contenidos y de instancia de aprendizaje.

"El taller es una realidad compleja que si bien privilegia el aspecto del trabajo en terreno, complementando así los cursos teóricos, debe integrar en un sólo esfuerzo tres instancias básicas: un servicio de terreno, un proceso pedagógico y una instancia teórico-práctica... el aprendizaje no depende tanto del contenido de los planes de estudio, como de la forma en que la unidad de aprendizaje articula esos contenidos y los transforma y transmite a docentes y a estudiantes (De Barros, y otros, 1974, p. 137-140)".

Estamos conscientes de que éstas no son las únicas vías de organización curricular de los contenidos. Entre una y otra se da una gran cantidad de posibilidades que no es preciso señalar acá. Debe tenerse bien claro, eso sí, que cualquiera de estas opciones no puede ser planteada aisladamente por uno o varios docentes, ya que debe responder a un plan integral de la Unidad Académica.

Frente a esto, nuestra posición es la de fortalecer urgentemente cualquier propuesta que tienda a la integración del conocimiento a través de las diversas vías interdisciplinarias, para lograr un mayor

desarrollo de los estudiantes a partir de vivencias concretas en su realidad, dándole especial énfasis a la relación teoría y práctica, conocimiento y acción.

#### BIBLIOGRAFIA

- Anuies (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior) *Manual de Didáctica del Lenguaje*. Centro de Didáctica de la UNAM, México 1972.
- Bloom, Benjamín S. y otros. *Evaluación del Aprendizaje*, Buenos Aires, Ediciones Troquel. Tomo I y II. 1975.
- Briggs, Leslie, J. *El ordenamiento de Secuencia en la Instrucción*. Editorial Guadalupe, Buenos Aires. 1973.
- De Barros, Nidia A. y otros. *El Taller*. Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1974.
- Gurdián, Alicia. *Selección de Contenidos*. Mimeografiado. Departamento de Publicaciones, Universidad de Costa Rica, 1978.
- Gurdián, Alicia. *Modelo Metodológico de Diseño Curricular*. Departamento de Publicaciones, Universidad de Costa Rica, 1979.
- Hernández, Ana Cecilia. *Los Objetivos en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje*. Mimeografiado, Departamento de Docencia Universitaria, Universidad de Costa Rica, 1983.
- Konstantinov, N. A. y otros. *Historia de la Pedagogía*. Editorial Germinal, Costa Rica, 1982.
- Lafourcade, Pedro D. *Planeamiento, conducción y evaluación de la Enseñanza Superior*. Biblioteca de Cultura Pedagógica, Editorial Kapeluz Buenos Aires, 1974.
- Lemke, Donald A. *Nuevos pasos para un Currículo Flexible*. UNESCO: Oficina de Educación para América Latina y el Caribe, 1968.
- Martín-Baro, Ignacio. *Hacia una Docencia Liberadora*. Federación de Universidades de América Central y Panamá. FUPAC 1975.

Taba, Hilda. *"Elaboración del Currículo"*. Ediciones Troquel, Buenos Aires, 1974.

Universidad Rio Grande Do Sul: Planeamiento e

organização do ensino. Organización Secuencial del contenido. Traducido por el Departamento de Docencia Universitaria. Universidad de Costa Rica. Mimeografiado. 1982-1983.

e  
de  
de  
del  
Troquel.  
en  
Ais-  
Editorial  
Mimeo-  
es, Uni-  
Diseño  
unicaciones,  
el Proce-  
ado, De-  
Universi-  
la Pedago-  
1982.  
ducción y  
Biblioteca  
Kapeluz Bue-  
un Currículo  
Educación para  
Docencia Libera-  
des de América