

January 2002

## Relación entre el crecimiento del ser humano y el curriculum

Giovanni M. lafrancesco Villegas

*Universidad de La Salle, Bogotá, revista\_uls@lasalle.edu.co*

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

---

### Citación recomendada

lafrancesco Villegas, G. M. (2002). Relación entre el crecimiento del ser humano y el curriculum. Revista de la Universidad de La Salle, (33), 71-80.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Revista de la Universidad de La Salle by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# RELACIÓN ENTRE EL CRECIMIENTO DEL SER HUMANO Y EL CURRÍCULUM

**Giovanni M. Iafrancesco V.**

*Profesor Asociado Distinguido  
División de Formación Avanzada  
Universidad de La Salle  
Consultor ONU: Programa de Naciones Unidas  
Para el Desarrollo PNUD*

*La pedagogía y la docencia se han convertido en temas de actualidad en lo que se refiere al ambiente educativo y sobre todo en niveles superiores. De las numerosas investigaciones al respecto han surgido conceptos determinantes que tratan sobre el desarrollo del ser humano como un organismo individual cuyas capacidades cognitivas se forjan de acuerdo con las condiciones del ambiente que enmarca su crecimiento. De ahí se han desprendido varias teorías sobre la construcción e implementación del currículum en las instituciones de Educación Superior. En el presente artículo analizaremos algunos patrones de ese crecimiento y desarrollo personal del individuo y su concordancia y consecuente acoplamiento a la Educación Superior, teniendo en cuenta su susceptibilidad a un plan de estudios que en su forma ideal debería ser efectivo para todas las variantes de capacidades cognitivas.*



**P**ara una buena elaboración del *currículum* no sólo es necesario establecer los objetivos del mismo, los contenidos de la enseñanza, las habilidades y actividades del aprendizaje y la evaluación; también es necesario diagnosticar las necesidades del contexto o entorno sociocultural y las de los individuos que aprovecharán este *currículum* para el aprendizaje y para los procesos de formación y madurez personal.

En este paradigma, los investigadores en *currículum* y los educadores, contextualizados en una corriente epistemológica, habiendo hecho un análisis de la sociedad y de la cultura y establecido las inferencias educacionales que estos análisis implican, entonces deben iniciar el proceso de adecuación del *currículum* en función de varios aspectos: las teorías del aprendizaje, el concepto de evolución o desarrollo individual planteado en la psicología evolutiva, el desarrollo de la inteligencia y de la estructura mental de los educandos, los mecanismos para lograr la transferencia del aprendizaje, las estrategias para conseguir y facilitar el aprendizaje significativo científico y sociocultural, el manejo del conocimiento y de su naturaleza ontológica y epistemológica.

Si se logra contextualizar aun más el *currículum* en los aspectos anteriores, ahora sí es necesario formular los fines y objetivos educacionales, clasificar estos objetivos en formativos e instruccionales, definir -según las condiciones de los estudiantes y los objetivos de la enseñanza- los contenidos, seleccionar los recursos, los planes y programar las experiencias y actividades de aprendizaje, establecer los criterios e indicadores de

evaluación y con todos estos elementos prever el desarrollo de las unidades didácticas.

Dentro de esta gran cantidad de tópicos que deben tenerse en cuenta en la organización del *currículum*, los primeros se constituyen en fundamentos del *currículum* -antropológicos, axiológicos, sociológicos, psicológicos, epistemológicos y pedagógicos- y los segundos en los procesos administrativos y operativos del *currículum*. Los primeros -los fundamentos- constituyen la teoría curricular, y los segundos -las estrategias, los planes, los programas, los contenidos, entre otros- permiten la *praxis* curricular.

Entre los fundamentos del *currículum* se encuentran los fundamentos psicológicos que se relacionan con el concepto de evolución de la persona, evolución de la personalidad, del carácter, evolución bio-psico-social del aprendizaje y que involucra el concepto de disposición y ritmos de desarrollo y aprendizaje, el concepto de las tareas del desarrollo y las inferencias que de éstas pueden sacarse en la estructuración curricular y en los diseños que de ésta se derivan.

## EL CONCEPTO DE EVOLUCIÓN DEL SER HUMANO

En este apartado discutiremos sobre el concepto de evolución relacionado con el crecimiento del ser humano y su relación con la práctica y la teoría curricular. No trabajaremos la psicología del aprendizaje ni los procesos intelectivos y del desarrollo mental.

Los procesos evolutivos del ser humano y sus tendencias en el desarrollo que se tiene en los distintos momentos de la vida, en especial los de la infancia, adolescencia y juventud y, entre ellos, los que ocurren durante el desarrollo emocional, social, cognoscitivo, de la personalidad y del carácter, del juicio moral, de la inteligencia, entre otros, son muy importantes para el planeamiento del contenido y de los procesos de aprendizaje.

Este concepto de evolución psico-biológica de las personas introdujo la idea de que existe una transformación ordenada y secuencial en las personas que amplía la capacidad del organismo para la adaptación, y que este proceso incluye al niño en su totalidad mientras reacciona con respecto a su medio.

Este proceso ha hecho que los especialistas en *currículum* se formulen, dentro de las múltiples preguntas que se hacen, la siguiente cuestión:

¿Cómo crecen y se desarrollan los niños y bajo qué condiciones lo hacen de modo particular?

La respuesta a esta pregunta psico-biológica no deriva directamente en una propuesta curricular -ya que deben tenerse en cuenta todos los aspectos planteados al inicio de esta discusión-; sin embargo, conocer el desarrollo psico-biológico de los niños y adolescentes, ofrece unas excelentes bases para decidir que tipo de educación y preparación es conveniente y qué clase de procesos del desarrollo bio-psico-social e intelectual son pertinentes en función de las

*Los procesos evolutivos del ser humano y sus tendencias en los distintos momentos de la vida son muy importantes para el planeamiento del contenido y de los procesos de aprendizaje.*

necesidades de los educandos y de sus condiciones socioculturales.

Existe ya una clasificación psicológica que agrupa los diferentes aspectos del desarrollo humano: el crecimiento físico, social, emocional y mental. Entre estos aspectos el más investigado es el crecimiento físico y uno de los mejores trabajos al respecto es el realizado por Gesell (1943) en el que se describen los perfiles de conducta y los gráficos cronológicos de los niveles de edad según el desarrollo individual y se hacen, además, tipificaciones.

A pesar de las mencionadas tipificaciones, es conveniente aclarar que éstas tan sólo se convierten en patrones para interpretar el desarrollo individual, pero que cada persona, por ser singular, única e irrepitible, tiene su propio proceso de desarrollo integral y por tanto su madurez física, sus emociones, su inteligencia, su proceso sociocultural no son controlados ni controlables, aunque sí formables desde las dimensiones cognoscitiva, socio-afectiva, psico-biológica y motriz en un proceso educativo de formación integral.

Aunque los procesos en el desarrollo social, emocional y mental no se conocen tanto como ocurre con el desarrollo físico, se ha presumido que todo crecimiento y desarrollo cumple las siguientes reglas:

- a) Siguen una secuencia
- b) Van desde lo menos maduro hacia lo más maduro

c) Son cíclicos

d) Son integrales

Esto ha permitido a los investigadores en *curriculum* basarse en la psicología del desarrollo y, estudiando los procesos físicos, emocionales, mentales y sociales, sospechar, por lo menos, cuáles deben ser las fases y etapas pedagógicas y las estrategias didácticas y contenidos que deben planearse y desarrollarse para facilitar el desarrollo y la formación integral de los educandos; o en el peor de los casos, no interrumpir u oponerse a este desarrollo natural.

Ya se conocen las interrelaciones que existen entre los procesos del desarrollo físico, emocional y mental. Se sabe que el desarrollo emocional afecta el crecimiento mental y que los factores emocionales facilitan u obstaculizan las actividades u operaciones mentales tales como el lenguaje y el razonamiento.

Cuando los cambios físicos del individuo tardan demasiado en producirse, u ocurren muy temprano, es probable que el individuo se sienta socialmente desubicado con respecto a los de su edad; este hecho afecta el desarrollo emocional, y a su vez, el funcionamiento intelectual.

Se sabe también que la incapacidad para controlar el propio temperamento o manejar adecuadamente la personalidad individual, más aun, si se presentan problemas emocionales, se empieza a hacer imposible la vida social.

A pesar de todo, no necesariamente la edad cronológica es directamente proporcional en desarrollo a la edad mental, la edad emocional y la edad social. Esto implica que hoy no se acepta la propuesta de Olson y Hughes (1943) sobre el concepto de edad integral, entendida como la conjunción del crecimiento físico y los demás aspectos del desarrollo. Martin y Stendler (1959) y Ausubel (1959) contradicen esta postura, especialmente este último, cuando afirma que “los factores únicos de la experiencia individual y el medio cultural contribuyen significativamente en cuanto a la dirección, la regulación y el orden secuencial de todos los cambios evolutivos”.

Si esto es así, podríamos concluir que “ningún individuo se desarrolla uniformemente” y que “no todos los niños de la misma edad son iguales emocional, física, social e intelectivamente”.

Puede preguntarse, entonces:

¿Por qué a todos se les enseña lo mismo, de la misma forma, el mismo día, a la misma hora, con los mismos métodos y actividades, con los mismos recursos?

¿Por qué se espera que todos, a pesar de la heterogeneidad en el desarrollo, aprendan lo mismo, de la misma forma y en el mismo tiempo?

¿Por qué se les evalúa igual y se les promueve igual si son diferentes?

Las respuestas a estas preguntas tienen desde hace 45 años a los investigadores

en curriculum buscando nuevas alternativas de estructuración curricular y a los pedagogos buscando nuevas estrategias y propuestas que faciliten, no los procesos de enseñanza tradicional por procesos de transformación-asimilación de conocimientos, sino verdaderos procesos de construcción de conocimientos, de aprendizajes significativos, de desarrollo de habilidades y destrezas y de formación axiológica en función de los procesos físicos, sociales, emocionales y mentales individuales.

A pesar de todo, el apoyo de la psicología al curriculum al aportar la idea del desarrollo secuencial e iniciar el proceso de investigación en este sentido, ha tenido un efecto saludable ya que los educadores pueden alertarse de que son necesarios ciertos niveles mínimos de madurez bio-psico-social e intelectual antes de que ciertos contenidos programáticos del plan de estudios y ciertos temas de las unidades didácticas puedan enseñarse, pues de estos niveles de madurez depende en gran parte el éxito y la eficacia de la enseñanza.

La principal contribución que ha hecho la psicología del desarrollo ha sido el concepto de la “disposición y del ritmo”. En términos de Taba (1974), de él se deduce que “la enseñanza fructífera incluye el sentido de la oportunidad en la instrucción así como la necesidad de brindar ocasiones para la actividad de modo de adecuar el ritmo de la enseñanza al proceso de maduración del niño”.

Hilgard (1957) propuso los principios fundamentales de la disposición y el ritmo. Entre los principales están:

- a) Las habilidades que se asientan sobre una conducta en desarrollo son más fácilmente aprendidas.
- b) Cuanto más maduro sea el organismo, menos entrenamiento se necesitará para alcanzar un nivel dado de eficiencia.
- c) La ejercitación que se realiza antes de la disposición dada por la maduración puede dar por resultado la falta de progreso o sólo un progreso temporal.
- d) El entrenamiento prematuro, si es frustrante, puede producir más daño que beneficios.

Estos postulados suponen que para que se dé un aprendizaje eficaz se requiere también de un ritmo eficaz por parte de quien aprende y que las experiencias que propone el maestro para facilitar este aprendizaje eficaz necesitan estar de acuerdo con la secuencia del desarrollo de quien aprende.

Aunque se entiende esta postura evolutiva y conductual de la psicología, existen algunas críticas a las propuestas de Hilgard. Estas críticas se orientan a cuestionar la necesidad de tener en cuenta las secuencias del desarrollo como guías imprescindibles para la acción educacional.

El principal crítico es Ausubel (1959), quien ha anotado:

“Los conceptos de la secuencia del desarrollo son todavía imperfectos para permitir la clase de particularización necesaria para utilizarlos como guías específicas para la ubicación del contenido o para la fijación de las expectativas en relación con los niveles de enseñanza”.

“El concepto de la disposición del desarrollo y la idea de que existe una edad óptima para cada tipo de aprendizaje son interesantes y potencialmente útiles; pero también existe el peligro de aplicarlas demasiado rígidamente”.

“Aunque hay acuerdo sobre el hecho de que la disposición influye en forma crucial sobre el aprendizaje y que la capacidad adquirida limita e influye la capacidad del individuo para aprovechar la experiencia o la práctica corrientes, éste no debe confundirse con el concepto de maduración, que sólo es uno de los dos factores que determinan la disposición del individuo; el otro es la experiencia previa”.

“Igualar la disposición solamente con la maduración, enturbia las fuentes conceptuales y permite a los educadores emplear la maduración como víctima propiciatoria y como excusa para no someter las prácticas de la instrucción al tipo de investigación indispensable para el progreso educacional continuo”.

A pesar de todos los aportes de la psicología evolutiva, aun los centros

educativos descuidan los desarrollos individuales, el crecimiento, los procesos físicos, sociales, emocionales y mentales de los estudiantes y siguen centrando su postura curricular en los contenidos programáticos confundiendo *currículum* con plan de estudios y decidiendo, antes de conocer a los educandos que se beneficiarán de este *currículum*, sus condiciones bio-psico-sociales e intelectivas, atropellándolos con programas preestablecidos, contenidos definidos, actividades programadas. En mis términos, como profesores, “legamos con jumbo propio a aeropuerto ajeno”. Deberíamos ser educadores “facilitadores-mediadores” de los procesos de madurez y desarrollo.



Frente a esta problemática, Havighurst (1953) involucra en el *currículum* el concepto de “las tareas de desarrollo” en relación con los procesos de madurez individual que deben alcanzar los alumnos frente a sus propios procesos de desarrollo -potencialidades y limitaciones- y frente a cuanto le piden -y en algunos casos exigen- la familia, la escuela, la vecindad y la comunidad.

Frente a esta concepción, Erikson (1955) propone el concepto de crisis frente a la madurez y al desarrollo por parte de quien madura y se desarrolla, pues las tareas que se le piden a quien crece están asociadas al conflicto de sentimientos y deseos: el *currículum* les pide lo que se espera de ellos, no lo que ellos puedan dar, o peor aún, lo que quieren dar, dependiendo de sus expectativas, intereses personales y motivaciones endógenas particulares.

Los educadores a la hora de proponer currículos deberían entonces tener en cuenta, desde la perspectiva de la psicología del desarrollo -en términos de Havisghurst (1953)-, que existen tres fuentes interdependientes que controlan las tareas de desarrollo:

- a) La maduración del organismo biológico.
- b) Los esquemas sociales y culturales condicionantes.



c) Las preferencias o desagradados producto del esquema de aspiraciones personales, dictadas por la personalidad individual.

Para una buena organización curricular, desde la perspectiva de los procesos del desarrollo integral humano -Físico, social, emocional y mental- es necesario tener en cuenta las categorías que presentan Tryon y Lilienthal (1950) y que fundamentan algunos de los postulados de Havighurst:

1. Ejecución de un sistema apropiado de dependencia - independencia.
2. Elaboración de un sistema apropiado para dar y recibir afecto.
3. Relación con los grupos sociales en cambio.
4. Desarrollo de una conciencia.
5. Aprendizaje del papel psico-socio-biológico del propio sexo
6. Aceptación y adaptación a un organismo que cambia.
7. Manejo de un organismo en evolución y aprendizaje de nuevos modelos de control motor.
8. Aprendizaje para comprender y controlar el mundo físico.
9. Desarrollo de un sistema de símbolos apropiados y de la capacidad conceptual.

10. Relación de uno mismo con el cosmos.

Estas categorías implican:

- a) Que debe organizarse el conocimiento en función del desarrollo.
- b) Que es necesario entender y encarar la relación compleja que se da entre las condiciones del aprendizaje y las dimensiones del desarrollo.
- c) Que el planeamiento del *curriculum* necesita proyectar, utilizar y controlar las condiciones para el aprendizaje, del mismo modo que el contenido que ha de ser aprendido.
- d) Que es necesario descubrir el momento propicio para la enseñanza, orientando la oportunidad y la marcha del esfuerzo educacional de tal manera que los aspectos que se relacionan o pueden ser relacionados con las tareas de desarrollo y la enseñanza se den cuando las condiciones sean las más favorables.

Estoy de acuerdo con Taba (1974) en que "las escuelas tienen la responsabilidad especial de ayudar a los miembros de la sub-cultura separada a aprender a satisfacer las expectativas de la cultura común, además de las de la propia, ya que la escuela es casi el único lugar con suficientes relaciones para posibilitar aprender la cultura común".

Esto es factible si el *curriculum* lo propicia, porque tiene en cuenta, no solamente las dimensiones física, social, emocional y

mental de los estudiantes, las interrelaciones entre estas dimensiones para generar los espacios, proyectos, planes y programas que permitan una verdadera formación integral, en desarrollo, de estructuras menos consistentes a más consistentes, en términos de madurez integral, los currículos se harían más flexibles, personalizantes, coherentes, realistas, contextualizados, entre otros, y dejarían de ser sinónimo de plan de estudios y de tareas obligadas.

Podría concluir, luego de esta discusión, que existe una estrecha relación entre el desarrollo del ser humano y el *currículum*, y que este último no tendría pertinencia ni pertenencia y sería poco contextualizado si tan solo tiene en cuenta la dimensión sociocultural del entorno en el que se da y se descuidan las dimensiones cognoscitiva-cognitiva-intelectiva, socio-afectiva, psico-biológica de quien aprende y se desarrolla y madura como persona de forma singular, autónoma y trascendente.

Una finalidad del *currículum* es, entonces, favorecer la formación integral y permitir el desarrollo de los naturales procesos físicos, sociales, emocionales y mentales de las personas. Para lograr este propósito es necesario diagnosticar las condiciones individuales y los contextos socioculturales, y a partir de allí encontrar los fundamentos curriculares. Estos fundamentos deben cubrir las áreas antropológica, axiológica, sociológica, epistemológica, psicológica y pedagógica e inspirar la teoría curricular a la luz de la cual deben definirse, ahora sí, y de forma práctica, los objetivos, los contenidos, las estrategias de aprendizaje y los criterios evaluativos educacionales.

Los fundamentos psicológicos, y dentro de ellos la concepción del desarrollo evolutivo, de la personalidad y del aprendizaje, son imprescindibles en el diseño curricular. Centro educativo que no los tenga en cuenta corre el riesgo de no tener propuesta curricular, sino tan solo plan de estudios con contenidos programáticos y temas por aprender, y el *currículum* no es sinónimo de plan de estudios. 

*Una finalidad del currículum es favorecer la Formación Integral y permitir el desarrollo de los naturales procesos físicos, sociales, emocionales y mentales de las personas.*

## BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (1987) *Ideología y Currículum*, Madrid, Akal.
- ARNAZ, José A. (1970) *La Planeación Curricular*. Trillas, México
- BARROW, R. (1984) *Giving Teaching Back to Teachers: A Critical Introduction to Curriculum Theory*. London, The Althous Press.
- BEAUCHAMP, G., (1981) *Curriculum Theory*, Itasca, Peacock Pub.
- COLL, C., (1987) *Psicología y Currículum*, Barcelona, Laia.
- DÍAZ, Ángel (1992) *Ensayos sobre la Problemática Curricular*, Trillas, México.
- DÍAZ, Ángel (1994) *El Currículo Escolar: Surgimiento y Perspectivas*, REI, Argentina S. A. Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo Editor S.A.
- GIMENO, J.S. (1981) *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo*, Madrid, Anaya.
- GIMENO, J.S. (1991) *El Currículum: Una Reflexión sobre la Práctica*, Madrid, Morata.
- GRUNDY, S (1991) *Producto o Praxis del Currículum*, Madrid, Morata.
- HAMMERSLEY, M. (1983) *Curriculum Practice: Some Sociological Case Studies*, Londres, The Palmer Press.
- HERNÁNDEZ, Daniel (1993) "El Currículo: Una Construcción Permanente", en: *Revista Educación y Cultura*, CEID-FECODE, No. 30 s.l.
- IAFRANCESCO, Giovanni, (1995) "Propuesta de Modelo Curricular personalizante para operacionalizar la Ley General de Educación Colombiana, en: *Revista Actualidad Educativa*, Año 2, No. 9 – 10, Bogotá.
- IAFRANCESCO, Giovanni, (1996) *Nueve Problemas de Cara a la Renovación Educativa: Alternativas de Solución*, CAD, Editorial Libros y Libros S.A., Bogotá.
- IAFRANCESCO, Giovanni, (1998) *La Investigación Pedagógica: Una Alternativa para el Cambio Educativo*, CAD, Editorial Libros y Libros S.A., Bogotá.
- IAFRANCESCO, Giovanni, (1999) *La Gestión Curricular: Problemática y Perspectivas*, CAD, Editorial Libros y Libros S. A., Bogotá.
- LÓPEZ, Nelson, (1996) *Modernización Curricular de las Instituciones Educativas, los Pei de cara al siglo XXI*, CAD, Editorial Libros y Libros S.A., Bogotá.
- LUNDRÉN, U.P. (1992) *Teoría del Currículum y escolarización*, Madrid, Morata.
- PRATT, D. Curriculum (1980) *Design and Development*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- REID, W. (1981) *Thinking About the Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- RODRÍGUEZ, Rafael (1993) "Enfoques Curriculares para el Siglo XXI", en: *Revista Colombiana de Educación*, CEID-FECODE No. 30
- SANSVISENS, M.A. (1987) *Curriculum y Prospectiva de la Educación*, en Saramona J. (Ed.), *Curriculum y Educación*, Barcelona, Ediciones CEAC.
- SARRAMONA J. (1987) *Curriculum y Educación*, Ed. CEAC, Barcelona.
- SCHUBERT, W. (1983) *Curriculum: Perspective and Possibility*, New York, Mac. Millan Pub.
- SHANE, H.G. (1981) *Significant Writings that have Influenced the Curriculum*, Phi Delta Kappan.
- STENHOUSE, Laurence, (1984) *Investigación y Desarrollo del Currículum*, Madrid, Morata.
- TABA, Hilda, (1991) *Elaboración del Currículo, Teoría y Práctica*, Editorial Troquel, Buenos Aires, Argentina, 9ª. Edición.
- TANNER, D; TANNER, L., (1980) *Curriculum Development, Theory into Practice*, New York, Mac. Millan Pub. Co. 2a. Edición.
- TORRES, Jurjo, (1992) *El Currículo Oculto*, Madrid, Morata.
- TYLER, R. W., (1973) *Principios Básicos del Currículum*, Buenos Aires, Argentina, Ed. Troquel.