

## DEFINIR LOS OBJETIVOS DIDACTICOS, ¿PARA QUE?

M. Teresa Fontán Montesinos

### 1. ¿Los objetivos educativos? Ya los conocemos

El viejo dicho “todo lo que se aprende en la escuela se olvida, pero la educación permanece”, representa un concepto mucho más acertado de la educación que aquel que la considera únicamente como la adquisición de una información. Las gráficas de aprendizaje y retención reflejan cómo la mayor parte de los datos y símbolos objeto de estudio se olvidan a una velocidad aterradora y que tan sólo un pequeño porcentaje de conocimiento obtenido originariamente se recuerda un año después<sup>1</sup>. No obstante, con igual confianza se supone que “una persona permanece educada aún si ha olvidado la mayor parte de lo que aprendió en la escuela”. La consideración de estos dos extendidos puntos de vista —aparentemente contradictorios—, nos lleva a pensar que algo debe sucederle a la persona durante el proceso de educación institucional que va más allá de la información que aquí obtiene y tan pronto olvida.

Si analizamos la educación y la enseñanza desde la óptica de las materias de aprendizaje —contenidos de información a retener por el sujeto—, nos queda la impresión de que hay una falta de claridad y exceso de simplificación tanto en el proceso como en los resultados de la educación. De ahí que necesariamente haya que partir de una perspectiva más global en donde el estudio de los objetivos didácticos no quede sólo reducido a la consideración del trasvase de una información que los alumnos demostraran haber retenido cuando se les coloque en la situación de expresarla. Esta ecuación (objetivo de enseñanza = conducta de aprendizaje = criterio de evaluación), nos sugiere la estrecha relación entre estos elementos pero no la de su unívoca correspondencia. Lo que se pretende y se optimiza en la comunicación didáctica no presupone necesariamente unas determinadas conductas y sólo esas, sino que estos resultados pueden a su vez rebasar, por exceso o por defecto, la pretensión de quien la pone en marcha.

Considerar que los contenidos informativos pueden hablar por sí mismos, desapareciendo el emisor tras ellos, es una falacia, pero también lo es la amalgama “espontánea” de enseñanza y aprendizaje que deja tras de sí o evita las consideraciones didácticas emanadas de la psicología cognitiva. La complejidad está presente en la comunicación didáctica ya que es, nada menos, que la

concreción actualizada de las intenciones educativas del docente. Este "acto", en el contexto aula, emplea en su instrumentalización no sólo códigos lingüístico verbales, sino icónicos y gestuales, que afectan a los procesos de transmisión y recepción del contenido instructivo. Por otra parte el receptor, funcionando en un momento de su desarrollo, procesará esta información en razón de sus anteriores adquisiciones y de sus estructuras mentales y afectivas. Y en este acto de comunicación el emisor y el receptor pueden estar en un contexto social en donde la interacción con otros seres humanos no se puede tampoco obviar. Por lo que afirmar que los cambios provocados en los individuos, como consecuencia de las experiencias instructivas, son el resultado de los programados "a operar" sobre los contenidos de la disciplina, está fuera de toda lógica.

## 2. Unas reflexiones sobre las taxonomías

La práctica didáctica tiene en los planteamientos taxonómicos de Bloom y Krathwol, en los análisis del dominio psicomotor de Harrow, de Alvarez Manilla, o en el de Simpson, en los "campos de aprendizaje" de Gagne, en el "modelo" de Guilford, en la propuesta de D'Hainaut, en la clasificación de Scriven, en las "habilidades básicas" de Valett, en el llamado "dominio experiencial" de Steinacker y Bell, y en el sistema "integrado" de García Hoz, una valiosa ayuda<sup>2</sup>.

Estas clasificaciones, aunque construidas con fines de normalización terminológica y de evaluación, llevan implícitas una racionalización de los procesos y de las actividades educativas. La definición que Bloom da de educación es reveladora: "... la educación es para nosotros, un proceso que cambia a quienes experimentan aprendizaje"<sup>3</sup>. Creemos ver en este planteamiento la confirmación "operativa" de la educación como proceso activo —cambio—, y el aprendizaje como producto de esa actividad —quienes lo experimentan.

### 2.1. Las taxonomías nos hacen ver objetivos nuevos

Las clasificaciones antes citadas ofrecen, en mayor o menor grado, un organizado repertorio de conductas que pueden servir de referencia al docente a la hora de diseñar experiencias de aprendizaje —actividades— sobre los contenidos instructivos. Estas conductas, que constituyen aquellos comportamientos susceptibles de ser generalizados en situaciones diversas, pueden ser actualizados sobre los contenidos de instrucción y al margen de los mismos<sup>4</sup>. Tomándolas como referencia es fácil deducir cómo la conducta susceptible de aprendizaje en un proceso de comunicación didáctica debe ir más allá del conocimiento que supone la evocación de hechos particulares (datos y

## DEFINIR LOS OBJETOS DIDACTICOS ¿PARA QUE?

símbolos) que recogen las aludidas gráficas de aprendizaje; y que correspondería dentro de esta organización taxonómica al ámbito cognoscitivo, primera categoría: conocimiento de lo específico.

Sin entrar en las críticas a la validez de contenido y nivel de generalidad de las taxonomías recogidas por autores como Gagne, Guilford, De Lansheere, entre otros, creemos con este último que "... a pesar del estado actual de cosas, el movimiento taxonómico resulta beneficioso para la educación. Pues aunque los instrumentos sean imperfectos e incluso inadecuados, no dejan de suscitar reflexiones, reconsideraciones, y un afán superador del que la educación no puede más que beneficiarse.

Situadas a mitad de camino entre las grandes opciones ideológicas y los microobjetivos, las taxonomías parecen tener fuentes entre la filosofía y la tecnología de la educación, lo cual no es uno de sus menores méritos"<sup>5</sup>.

### 2.2. Las taxonomías nos hacen ver los ámbitos del comportamiento humano y su integración

Para nosotros, el que con las taxonomías se agrupen, con mayor o menor acierto, los comportamientos cognoscitivos, afectivos y psicomotores de "comunicación didáctica", es algo no desdeñable para la práctica educativa, porque en ellas tenemos los docentes un posible esquema para organizar la información que, mediada por los canales instructivos y su contexto, puede generar esos modos de comportamiento. La instrucción, preferentemente considerada a un nivel intelectual, podrá entonces insertarse en la personalidad manifestándose en actuaciones no sólo cognitivas, sino afectivas y manuales (habilidades y destrezas).

La cuestión es ahora plantearnos si la comunicación didáctica podrá desarrollar en el receptor un pensamiento sin que esté escoltado por algún sentimiento, un acto que no esté acompañado por un pensamiento. De nuevo Bloom como uno de los pioneros del movimiento taxonómico nos da su respuesta:

"En nuestras investigaciones llegamos a la convicción de que, aún cuando siempre es relativamente fácil situar un objetivo dentro de los tres ámbitos o clases fundamentales, no existe objetivo alguno que se halle totalmente libre de algunos de los factores integrantes de las otras dos clases. Dichos ámbitos representan evidentemente unos elementos de insistencia y, en ciertos casos, de preferencia por ciertos tipos de objetivos. Se comprenderá fácilmente nuestras vacilaciones al adoptar esta triple división a excepción de su aplicación práctica, puesto que se hallan enunciados de tal suerte que puedan incluirse cómodamente en uno de los tres sectores"<sup>6</sup>.

Y esto es así porque en toda conducta es la persona entera quien se manifiesta; no creemos por tanto que haya unas determinadas dimensiones humanas que absorban de forma exclusiva el proceso educativo. No hay partes en el hombre, sino manifestaciones múltiples de su persona singular. Se puede hablar de distintos tipos de educación, que hacen referencia a las dimensiones o aspectos humanos; educación intelectual, estética, física, etc., e incluso de ciertas conductas: educación sexual, educación vital, etc., pero no como elementos dispersos, sino como manifestaciones del hombre, implicadas, interrelacionadas, unas con otras, de tal suerte que no son separables en la persona. “La educación no consiste en una construcción del hombre acumulando distintos elementos, sino más bien en una construcción que arranca de la raíz misma de la unidad del hombre, es decir, de la personalidad”<sup>7</sup>.

Todo lo que se aprende es producto de una actividad del hombre, que al ser capaz de apropiarse de su propia conducta la “conforma” y la “construye” como tal. El aprendizaje como correlato lógico de la enseñanza será “educativo” cuando la finalidad y por tanto la intencionalidad se vinculen y se integren en el fin de la educación. En caso contrario, y aún en el límite, podrá si se quiere anti-educativo, incongruente, etc., pero siempre “formativo” porque en todo caso contribuye a que la personalidad “se haga”. El hombre se hace con sus conductas positivas y negativas. De estas últimas es evidente que no vuelve indemne. Le han configurado tanto como las otras. Ciertamente “puede volver”, pero desde aquella situación de la que no puede prescindir. La “huella” o “marca” de todos nuestros actos, operativa y configurativa queda. La enseñanza presenta siempre, en mayor o menor grado, una virtualidad incitadora para el aprendizaje (el correlato no es necesario evidentemente); será “formativa” porque, quíerese o no, contribuirá a la formación de la personalidad. Será evidentemente “educativa”, si es congruente con el proyecto educativo de la persona.

### 2.3. Los objetos declarados y los objetivos reales

Decidido ese cambio intencional y a qué ámbitos afecta, habrá de delimitar cómo y con qué instancias puede instrumentalizarse. La puesta en práctica de este diseño previo es el acto de comunicación didáctica en el que se traducen —en actuaciones— los objetivos educativos. “El docente que no quiere enunciar sus objetivos educacionales simplemente evita una respuesta verbal explícita a estas preguntas. Sus acciones e interacciones con los estudiantes constituyen respuestas implícitas.

Sin embargo la formulación verbal de las metas no asegura que las metas implícitas sean congruentes con las explícitas ni tampoco asegura la realización de las metas explícitas. Este es uno de los usos de la evaluación: relacionar las

## DEFINIR LOS OBJETOS DIDACTICOS ¿PARA QUE?

realidades del cambio del estudiante con la enunciación de los cambios buscados”<sup>8</sup>.

Estos cambios intencionalmente planteados son regidos en última instancia por el educador que pone al servicio del educando el currículum como marco o texto de experiencias de aprendizaje. Cuando el docente diseñe el currículum, tendrá que decidir qué cambios son posibles y qué cambios son deseables, pero será en el acto de comunicación didáctica donde estas convicciones implícitas quedarán explicitadas a través de las acciones e interacciones instrumentalizadas en ese contexto social, siendo la evaluación el intento de comprobación de la optimización lograda.

Pero no queremos dejar de señalar cómo el desarrollo de objetivos previstos en el ámbito de una situación instructiva puede hacer surgir otro tipo de comportamiento que lleve consigo la consecución de otros no previstos: “...pretender convertir el currículum en una tupida red de sobre-determinaciones de las actividades a través de los objetivos como única guía sería un intento tan simplista que dudo mucho que alguien lo intentara en el momento presente. (...). Las actividades orientadas (que no determinadas mecánicamente) a los objetivos y contenidos, supone considerar por tanto los objetivos planificados, pero con la clara conciencia de que la constelación de objetivos que se logren no coincidirá exclusivamente con los que se declararon como intencionales. Ese margen de indeterminación es, justamente, el área que se ha denominado “el currículum escrito”<sup>9</sup>.

Resumiendo, las taxonomías son ante todo una sugerencia de comportamientos, para la práctica didáctica, que serán buscados, implantados, alentados o reforzados por el docente dependiendo de la perspectiva ideológica que asume a este nivel de decisión curricular. Son también un paso decisivo para orientar la *operacionalización* de esos comportamientos susceptibles de traducir los objetivos y que en la puesta en práctica pueden generar otros comportamientos que no se corresponden unívocamente con los objetivos planificados. También las taxonomías pueden convertirse en una fuente de inspiración de objetivos nuevos cuando punteamos en ellas los comportamientos —posibles y/o deseables—, que traducirán el objetivo perseguido, percibiendo entonces comportamientos para los cuales no disponíamos de objetivos. Contribuyen así a integrar en una cosmovisión de “intervencionismo activo” los objetivos y los comportamientos optimizados. Pero sin olvidar como en la actualización de este diseño curricular opera otra serie de condicionantes de importancia también notable: los modos de actuación del profesor y del alumno, los saberes acumulados, “el clima” conseguido en el aula, etc. Todo ello puede inhibir o generar nuevas instancias comunicativas, que traducidas a códigos lingüísticos verbales, gestuales icónicos, etc., pueden lograr otros objetivos distintos de los que tuvieron en las taxonomías su punto de referencia.

Notas

1. DEL POZO PARDO, A.: (1973), *Didáctica General*. Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos. Pág. 97-100.
2. Vid.
  - BLOOM, B. S. (ed.): ENGELHART, M. D.; FURST, F. J.; HILL, W. H. y KRATWOHL, D. R.: (1972), *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las metas educativas*. Tomo I. Ambito del conocimiento. Marfil. Alcoy.
  - KRATWOHL, D. R.; BLOOM, B. S. y MASIA, B. B.: (1973), *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las metas educativas*. Tomo II. Ambito de la afectividad. Marfil. Alcoy.
  - HARROW, A. J.: (1978), *Taxonomía del dominio psicomotor*. Ateneo. Buenos Aires.
  - ALVAREZ MANILLA, J. M.: (1971), "Taxonomía de los objetivos educacionales del área psicomotriz", en *Educación médica y salud*, 5/6.
  - SIMPSON, E.: (1967), "Educational Objectives in the Psychomotor Domain", en *Educational Media in Vocational and Technical Education: a Report of a National Seminar*, de Cottrell, C. J. y HANCK, E. F. (eds.). The Ohio State University.
  - GAGNE, R. M. y BRIGGS, L. J.: (1976), *La planificación de las enseñanza*. Trillas. México.
  - GAGNE, R. M.: (1971), *Las condiciones del aprendizaje*. Aguilar. Madrid.
  - (1975), *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. Diana. México.
  - D'HAINAUT, L.: (1985), *Objetivos didácticos y programación*. Oikos-Tau. Barcelona.
  - SCRIVEN, M.: (1967), "The Methodology of Evaluation", en *Perspectives of Curriculum Evaluation*, de R. Stake (ed.), Rand Mc Nally, Chicago.
  - STEINACKER, N. y BELL, M. R.: (1975), "A Proposed Taxonomy of Educational Objectives: the Experimental Domain", en *Educational Technology*. Enero.
  - (1975), "A Model for Developing Classroom Experiences through the Experiential Domain", en *Educational Technology*. Noviembre.
  - (1976), "How Teachers Can Use the Experiential Taxonomy", en *Educational Technology*. Noviembre.
  - GARCIA HOZ, V.: (1967), "Objetivos de aprendizaje y formación mental", en *Aula Abierta*, n.º 20. Diciembre.
  - (1968), "Un sistema integrado de objetivos de la educación", en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 142. Octubre-diciembre.
  - GUILFORD, J. P.: (1971), *The nature of human intelligence*. MacGraw-Hill. París.
  - WALETT, R. E.: (1980), *Tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Cíncel-Kapelusz.
  - VALETT, R. E.: (1980), *Tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Cíncelkapelusz. Madrid.
3. BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T. y MADAUS, G. F.: (1975), *Evaluación del aprendizaje*. Volumen I. Troquel. Buenos Aires. Pág. 23.
4. Vid. METFESSEL, N. S.: "Instrumentation of Bloom's and Krathwohl's for the writing of Educational Objectives", en STONES, D. y ANDERSON, D. (1972): *Educational objectives and the teaching of Educational Psychology*. Methuen and Co., Ltd., Londres. Esta adaptación es la más clara invitación a "operacionalizar" los comportamientos (ejemplos de verbos en infinitivo) sobre los contenidos (ejemplos de objetos directos).
5. LANSHEERE, V. y G.: (1976), *Objetivos de la Educación*. Oikos-Tau. Barcelona. Pág. 212.
6. KRATTHWOHL, D. R.; BLOOM, B. S. y MASIA, B. B.: (1973), Opus. Cit. Pág. 23.
7. GARCIA HOZ, V.: (1968), *Principios de Pedagogía Sistemática*. Rialp. Madrid, Pág. 248.
8. BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T. y MADAUS, G. F.: (1975), Opus Cit. Pág. 24.
9. RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L.: (1986), *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*. Anaya-Madrid 1986.