Aportes de L. Stenhouse a la reflexión sobre curriculum

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

Con la finalidad de compartir con nuestros lectores distintas visiones sobre la problemática curricular que concentrará los debates en el próximo Congreso Pedagógico, Docencia en esta edición incorpora los aportes del destacado académico inglés Lawrence Stenhouse, quien se ha constituido en una de las principales personalidades del movimiento curricular desarrollado en Gran Bretaña en la década de los setenta.

Aunque falleció en 1982, en pleno desarrollo intelectual y profesional, generó, junto a otros como John Elliott, a partir de un extenso trabajo con profesores de aula, un pensamiento que da un nuevo enfoque al modo de elaborar, desarrollar y aplicar el curriculum, logrando establecer una importante relación entre este, la renovación de la escuela, la investigación pedagógica, la formación continua del profesorado y la calidad de la educación.

Convencidos de que su enfoque ayudará a remirar el debate actual sobre la temática, publicamos en esta edición algunos extractos del libro ***«La investigación como base de la enseñanza»***[1]*, destacando su concepto de curriculum, su crítica al modelo de curriculum de objetivos y su propuesta alternativa.*

[1] *L. Stenhouse «La investigación como base de la enseñanza»*. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Ediciones Morata. Cuarta edición, 1998. Madrid. España. Reproducido con permiso de Ediciones Morata S. L.

28

UN CON

Cons

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

Aportes de L. Stenhouse a la reflexión sobre curriculum

Con la finalidad de compartir con nuestros lectores dis- tintas visiones sobre la problemática curricular que concentra- rá los debates en el próximo Congreso Pedagógico, Docencia en esta edición incorpora los aportes del destacado académico inglés Lawrence Stenhouse, quien se ha constituido en una de las principales personalidades del movimiento curricular desarrollado en Gran Bretaña en la década de los setenta.

Aunque falleció en 1982, en pleno desarrollo intelectual y profesional, generó, junto a otros como John Elliott, a partir de un extenso trabajo con profesores de aula, un pensamien- to que da un nuevo enfoque al modo de elaborar, desarrollar y aplicar el curriculum, logrando establecer una importante relación entre este, la renovación de la escuela, la investiga- ción pedagógica, la formación continua del profesorado y la calidad de la educación. Convencidos de que su enfoque ayudará a remirar el debate actual sobre la temática, publicamos en esta edición algunos extractos del libro «La investigación como base de la enseñanza»1, destacando su concepto de curriculum, su crítica al modelo de curriculum de objetivos y su propuesta alternativa.

1 L. Stenhouse «La investigación como base de la enseñanza». Selección de textos por

J. Rudduck y D. Hopkins. Ediciones Morata. Cuarta edición, 1998. Madrid. España. Reproducido con permiso de Ediciones Morata S. L.

UN CONCEPTO DE "CURRICULUM"

Constitución de una perspectiva[1]

1 Mi concepto de la investigación y del desarrollo del curriculum se basa en la proposición según la cual todos los *curricula* son verificaciones hipotéticas de tesis acerca de la naturaleza del conocimiento y de la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje. La función de la investigación y del desarrollo del *curriculum* consiste en crear *curricula* cuyas conclusiones resulten articuladas y explícitas y queden, por tanto, sometidas a evaluación por parte de los profesores. Tales *curricula* son medios en los que las ideas se expresan en formas que las hacen comprobables por los profesores en los laboratorios que denominamos aulas. Y mi afirmación sería la de que cuando los *curricula* no resultan articulados e hipotéticos sino que son implícitos y se hallan tradicionalmente sancionados, entonces los alumnos son la materia de experimentos sin control ni vigilancia. Esta es la condición de la mayor parte de la población escolar.

2 Un caso concreto es el de Man: *a Course of Study*[2] que pretende ser una traducción a la práctica educativa de ideas anteriormente expresadas en forma de libro por Jerome Bruner. En tales casos, la especificación del *curriculum* proporciona al docente un punto ventajoso desde el que puede manejar la interacción crítica entre ideas y propuestas educativas y la interacción crítica entre estas propuestas y la práctica cotidiana. Es posible que los estudiantes, así como el profesor, aprendan más simplemente por obra de la inteligente exploración del profesor y a través del *curriculum* de ideas acerca de la enseñanza y del conocimiento.

3 Los *curricula* educan a profesores y alumnos como las obras dramáticas lo hacen con los autores y espectadores. *Esperando a Godot* nos invita a explorar la naturaleza de la vida a través del proceso del teatro y, al mismo tiempo, desarrolla el arte del actor. Macos *(Man: a Course of Study)* nos invita a explorar la naturaleza del conocimiento a través del proceso de la educación y, al tiempo, desarrolla el arte del profesor. A este fin y durante el trabajo hemos de advertir que los *curricula son hipotéticos y siempre defectuosos.*

1 1 y 3 proceden de "Product or process? A reply to Brian Crittenden". *New Education*, 2, 1, 1980.
El 2 es de "Evaluating Curriculum Evaluation" en *Politics and Ethics* of Educational Evaluation, C. Adelman (ed.), Crom Helm, 1984.

2 Traducción española: "Una asignatura sobre el hombre" en J. Bruner. *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata 1987 *(N. del R.)*.

¿Qué es un "curriculum"?*

¿Qué es un *curriculum* tal como entendemos ahora el término? Ha cambiado su significado como consecuencia del movimiento curricular. No es un sumario —una simple lista de contenido que ha de ser abarcado— ni siquiera lo que en alemán se diría un *Lehrerplan*, una prescripción de objetivos, método y contenido. Ni en nuestro concepto figura una lista de objetivos.

Permítanme decir que es un objeto simbólico y significativo, como la primera página de Shakespeare, no como una cortadora de césped; como las piezas y el tablero del ajedrez, no como un manzano. Posee una existencia física, pero también un significado encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos o lo que fuere.

Traigámoslo con nuestra imaginación hasta esta sala. Se abren las puertas y penetra un mozo con una carretilla ya que resulta demasiado pesado para llevarlo de otro modo. Dos grandes cajones están llenos de libros para que los utilicen los alumnos en clase. Un tercer cajón contiene juegos educativos y simulacio-

* De "Curriculum research and the art of the teacher", una ponencia presentada en el congreso anual de la *Association for the Study of the Curriculum*, Brigthon, 1980 y publicado en Curriculum 1, 1, Primavera, 1980.

nhouse sobre m

Diciembre 2003

APORTES DE L. STENHOUSE A LA REFLEXIÓN SOBRE CURRICULUM UN CONCEPTO DE “CURRICULUM”

Constitución de una perspectiva1

1 Mi concepto de la investigación y del desarrollo del curriculum se basa en la proposición según la cual todos los curricula son verifí- caciones hipotéticas de tesis acerca de la naturaleza del conoci- miento y de la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje. La función de la investigación y del desarrollo del curriculum consiste en crear curricula cuyas conclusiones resulten articuladas y explí- citas y queden, por tanto, sometidas a evaluación por parte de los profesores. Tales curricula son medios en los que las ideas se expre- san en formas que las hacen comprobables por los profesores en los laboratorios que denominamos aulas. Y mi afirmación sería la de que cuando los curricula no resultan articulados e hipotéticos sino que son implícitos y se hallan tradicionalmente sancionados, entonces los alumnos son la materia de experimentos sin control ni vigilancia. Esta es la condición de la mayor parte de la pobla- ción escolar. 2 Un caso concreto es el de Man: a Course of Study2 que pretende ser una traducción a la práctica educativa de ideas anteriormente ex- presadas en forma de libro por Jerome Bruner. En tales casos, la especificación del curriculum proporciona al docente un punto ven- tajoso desde el que puede manejar la interacción crítica entre ideas y propuestas educativas y la interac- ción crítica entre estas propuestas y la práctica cotidiana. Es posible que los estudiantes, así como el profesor, aprendan más simplemente por obra de la inteligente exploración del pro- fesor y a través del curriculum de ideas acerca de la enseñanza y del conoci- miento. 3 Los curricula educan a profesores y alum- nos como las obras dramáticas lo hacen con los autores y espectadores. Esperan- do a Godot nos invita a explorar la natu- raleza de la vida a través del proceso del teatro y, al mismo tiempo, desarrolla el arte del actor. Macos (Man: a Course of Study) nos invita a explorar la naturaleza del conocimiento a través del proceso de la educación y, al tiempo, desarrolla el arte del profesor. A este fin y durante el trabajo hemos de advertir que los curricula son hi- potéticos y siempre defectuosos.

1 1 y 3 proceden de “Product or process? A reply to Brian Crittenden”. New Education, 2,

1, 1980. El 2 es de “Evaluating Curriculum Evaluation” en Politics and Ethics of Educational Evaluation, C. Adelman (ed.), Crom Helm, 1984. 2 Traducción española: “Una asignatura sobre el hombre” en J. Bruner: Desarrollo

cognitivo y educación, Madrid, Morata 1987 (N. del R.).

29

¿Qué es un “curriculum”?*

¿Qué es un curriculum tal como entendemos ahora el tér- mino? Ha cambiado su significa- do como consecuencia del movi- miento curricular. No es un su- mario —una simple lista de con- tenido que ha de ser abarcado— ni siquiera lo que en alemán se diría un Lehrerplan, una prescrip- ción de objetivos, método y con- tenido. Ni en nuestro concepto figura una lista de objetivos.

Permítanme decir que es un objeto simbólico y significati- vo, como la primera página de Shakespeare, no como una cortadora de césped; como las piezas y el tablero del ajedrez, no como un manzano. Posee una existencia física, pero también un significado en- carnado en palabras, imáge- nes, sonidos, juegos o lo que fuere.

Traigámoslo con nues- tra imaginación hasta esta sala. Se abren las puertas y penetra un mozo con una carretilla ya que re- sulta demasiado pesado para llevarlo de otro modo. Dos grandes ca- jones están llenos de li- bros para que los utili- cen los alumnos en clase. Un tercer cajón contiene juegos edu- cativos y simulacio-

* De “Curriculum research and the art of the teacher”, una ponencia presentada en el congreso anual de la Association for the Study of the Curriculum, Brigthon, 1980 y publicado en Curriculum 1, 1, Primavera, 1980.

nes y un cuarto, carteles, diapositivas, películas y transparencias para proyección. La gran caja de allí corresponde al equipo cinematográfico (¿o a su versión de video?) y la más pequeña contiene cintas magnetofónicas y discos. El séptimo cajón, que en este caso es el último, encierra los libros y materiales de los profesores.

¿Quién lo hizo? Bueno, quizá se trate de un grupo de investigación y desarrollo del *curriculum* fundado por Nuffield o del Consejo Escolar o de la *American National Science Foundation* o de *Stiftung Volkswagenwerk*. O quizá de un grupo de profesores de diferentes regiones del país que trabajen unidos a las órdenes de un editor. O tal vez sea el grupo de un centro de profesores. O una escuela, Abraham Moss o Stantonbury o algún otro lugar menos fabuloso.

"No es posible el desarrollo de un curriculum sin el desarrollo del profesor"

Y allí está, un artefacto educativo palpable. ¿Pero de qué sirve a un estudiante o a un profesor? Con frecuencia, aparentemente no para mucho. Como algunos regalos de boda, al cabo de uno o dos meses será más probable hallarlo en el desván que en el cuarto de estar. Pero esta analogía no es completamente exacta. Sería mejor compararlo con un cobertizo de una opulenta mansión en donde se guardan palos de golf sin estrenar, una canoa, una lancha de vela, esquíes, patines para el hielo y un planeador. Posesiones todas que supondrán, no solamente una propiedad, sino un aprendizaje, el desarrollo de nuevas destrezas, por parte del propietario: el *curriculum* de Don Esperpento constituido por botes abandonados y remolques amarillos. Objetos materiales desechados porque el profesor no estaba preparado para hacer frente a la tarea de aprender que se le imponía.

"No es posible el desarrollo de un *curriculum* sin el desarrollo del profesor" era una de nuestras consignas que colgaba de una pared durante la realización del *Humanities Project*. Y no la hemos retirado. Pero eso no significa, como a menudo parece entenderse, que debamos adiestrar a los profesores con objeto de producir un mundo en el que tengan cabida unos *curricula*. Quiere decir que, en virtud de su significación, éstos no son sencillamente medios de instrucción para mejorar la enseñanza, sino que constituyen expresiones de ideas para mejorar a los profesores. Naturalmente, poseen una utilidad instructiva cotidiana: las catedrales deben protegernos de la lluvia. Pero los estudiantes se benefician de los *curricula* no tanto porque modifican su instrucción cotidiana como porque mejoran a los profesores.

Un curriculum, si posee un valor, expresa, en forma de materiales docentes y de criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento y un concepto del proceso de educación. Proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al tiempo que tiene lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y del aprendizaje.

Las ideas sólo pueden ser comprobadas por los profesores bajo la forma de *curricula*. Estos son procedimientos hipotéticos comprobables sólo en clase. Todas las ideas educativas han de hallar expresión en los *curricula* antes de que podamos decir si constituyen ensoñaciones o aportaciones a la práctica. A muchas ideas educativas no llega a juzgárselas defectuosas porque ni siquiera se alcanza a encontrarlas.

Si alguien se presenta pidiéndoles que adopten una idea o que pugnen por lograr un objetivo —madurez política o alfabetización básica— dígánle que se vaya y que vuelva con un *curriculum*. O consigan un permiso sabático para hacerlo por él. ¿Qué significa "volver a lo básico"? ¿Con qué libros? ¿Con qué procedimientos? ¿En qué plazos de tiempo? ¿Con qué inversiones?

El movimiento curricular de las décadas de los sesenta y de los setenta mantuvo la hipótesis de que sólo podía lograrse el perfeccionamiento del contenido del conocimiento de la educación a través del desarrollo del arte del profesor en hacer posibles modos de aprendizaje basados en la indagación, el descubrimiento y el debate. El cambio es cómo trasladarse desde el borde del escenario al proscenio, o cómo pasar del realismo al teatro del absurdo. El razonamiento es que los alumnos necesitan conocer antes lo que expertos maduros saben acerca de la función especulativa del conocimiento.

Las barreras ante esa evolución, al margen de la falta contextual de

30

Y nes y un cuarto,

allí está, un artefacto educativo palpable. ¿Pero carteles, diaposi-
de qué sirve a un estudiante o a un profesor? Con fre- tivas, películas y
cuencia, aparentemente no para mucho. Como algu- transparencias
nos regalos de boda, al cabo de uno o dos meses será para proyección.
más probable hallarlo en el desván que en el cuarto de La gran caja de
allí
estar. Pero esta analogía no es completamente exacta. corresponde al
Sería mejor compararlo con un cobertizo de una opu- equipo
cinemato-
lenta mansión en donde se guardan palos de golf sin gráfico (¿o a su
estrenar, una canoa, una lancha de vela, esquíes, pati- versión de
video?)
nes para el hielo y un planeador. Posesiones todas que y la más
pequeña contiene cin-
supondrán, no solamente una propiedad, sino un aprendizaje, el de- tas magnetofónicas
y discos. El
sarrollo de nuevas destrezas, por parte del propietario: el curriculum séptimo cajón, que
en este caso
de Don Esperpento constituido por botes abandonados y remolques es el último,
encierra los libros y
amarillos. Objetos materiales desechados porque el profesor no esta- materiales de los
profesores.
ba preparado para hacer frente a la tarea de aprender que se le imponía. ¿Quién lo hizo?
Bueno, quizá
"No es posible el desarrollo de un curriculum sin el desarrollo del se trate de un
grupo de investiga-
profesor" era una de nuestras consignas que colgaba de una pared ción y desarrollo del
curriculum
durante la realización del Humanities Project. Y no la hemos retirado. fundado por
Nuffield o del Con-
Pero eso no significa, como a menudo parece entenderse, que deba- sejo Escolar o de la
American
mos adiestrar a los profesores con objeto de producir un mundo en el National Science
Foundation o de
que tengan cabida unos curricula. Quiere decir que, en virtud de su Stiftung
Volkswagenwerk. O quizá
significación, éstos no son sencillamente medios de instrucción para de un grupo de
profesores de di-
mejorar la enseñanza, sino que constituyen expresiones de ideas para ferentes regiones
del país que tra-

mejorar a los profesores. Naturalmente, poseen una utilidad instruc- bajen unidos a las órdenes de un

tiva cotidiana: las catedrales deben protegernos de la lluvia. Pero los editor. O tal vez sea el grupo de

estudiantes se benefician de los curricula no tanto porque modifican un centro de profesores. O una

su instrucción cotidiana como porque mejoran a los profesores. escuela, Abraham Moss o Stan- tonbury o algún otro lugar me-

Un curriculum, si posee un valor, expresa, en forma de materiales nos fabuloso. docentes y de criterios para la enseñanza, una visión del conocimien- to y un concepto del proceso de educación. Proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y rela- cionarlas, al tiempo que tiene lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y del aprendizaje.

Las ideas sólo pueden ser comprobadas por los profesores bajo la forma de curricula. Estos son procedimientos hipotéticos comprobables sólo en clase. Todas las ideas educativas han de hallar expresión en los curricula antes de que podamos decir si constituyen ensoñaciones o aportaciones a la práctica. A muchas ideas educativas no llega a juzgárselas defectuosas porque ni siquiera se alcanza a encontrarlas.

Si alguien se presenta pidiéndoles que adopten una idea o que pugnen por lograr un objetivo —madurez política o alfabetización básica— díganle que se vaya y que vuelva con un curriculum. O consi- gan un permiso sabático para hacerlo por él. ¿Qué significa “volver a lo básico”? ¿Con qué libros? ¿Con qué procedimientos? ¿En qué pla- zos de tiempo? ¿Con qué inversiones?

El movimiento curricular de las décadas de los sesenta y de los setenta mantuvo la hipótesis de que sólo podía lograrse el perfeccio- namiento del contenido del conocimiento de la educación a través del desarrollo del arte del profesor en hacer posibles modos de apren- dizaje basados en la indagación, el descubrimiento y el debate. El cam- bio es cómo trasladarse desde el borde del escenario al proscenio, o cómo pasar del realismo al teatro del absurdo. El razonamiento es que los alumnos necesitan conocer antes lo que expertos maduros saben acerca de la función especulativa del conocimiento.

Las barreras ante esa evolución, al margen de la falta contextual de “No es posible el desarrollo de un curriculum sin el desarrollo del profesor”

UN CON

El mo

comprensión por parte de algunas autoridades locales, de educadores, de profesores, de inspectores, etc., consiste en el hecho de que, en su mayor parte, ni profesores ni alumnos consideran la enseñanza como un arte. Por eso, los profesores no advierten que su propio desarrollo constituye una clave para la situación, del mismo modo que sucede con actores, escultores o músicos. Y los alumnos no comprenden —ni por lo general comparten los profesores la comprensión con ellos— el significado del experimento en la clase y su papel al respecto.

No es posible introducir un cambio en clase sin explicarlo y justificarlo ante los alumnos. No cabe montar un experimento sin que se declare a los alumnos sus propósitos, su duración y sus criterios y sin que se les invite a observar en ellos sus efectos, tanto en el proceso como en el resultado.

Hemos de consagrarnos al perfeccionamiento de la escolaridad, el cual, llamado a ser experimental, no puede ser dogmático. El experimento depende del ejercicio del arte de la enseñanza y mejora ese arte. El contenido sustantivo de las artes de la enseñanza y del aprendizaje es el *curriculum*.

UN CONCEPTO DE DISEÑO CURRICULAR

El modelo de objetivos: algunas limitaciones[1]

El argumento básico subyacente al modelo tradicional de diseño *curricular* es como sigue. La educación se interesa por la producción de cambios en el rendimiento o en la conducta de los estudiantes. Esta formulación procede de definiciones del aprendizaje empleadas en psicología y refleja el punto de vista conductista. El siguiente paso consiste en afirmar que las conductas que esperamos producir puedan ser especificadas previamente. Se ha diseñado que en la enseñanza deberíamos conocer, en términos más bien precisos, qué cambios estamos tratando de producir en la conducta de nuestros alumnos. Existe una clara implicación tanto de que todos los estudiantes deben manifestar la misma conducta, como de que es relativamente fácil predecir los resultados de la enseñanza en las conductas.

El proceso de producción de objetivos de la conducta se desarrolla del siguiente modo. Empezamos con nuestro proyecto educativo y, si podemos pensar con suficiente claridad, deberíamos ser capaces de relacionar las formas en que cambiará la conducta de los estudiantes si cumplimos ese proyecto. "El alumno será capaz de..." es nuestra frase inicial. Somos capaces de traducir nuestro proyecto en formulaciones muy precisas de los cambios en la conducta que deseamos advertir en los estudiantes y antes de empezar a enseñar decimos cuáles serán éstos. Se da por supuesto que, habiendo especificado previamente los cambios, sabremos cómo enseñar para lograrlo.

Si es posible, también describimos las "conductas iniciales" de los estudiantes, lo que son capaces de hacer antes de que empiece la enseñanza. Una definición de conductas iniciales nos dice en dónde estamos: una definición de objetivos de la conducta nos dice a dónde queremos llegar. Así, la educación se convierte simplemente en una cuestión de aplicar unos medios a un fin (véase Tyler, 1949).

El esquema de acción es como sigue:

1. Especificar los objetivos de la conducta (destino).
2. Especificar o comprobar la conducta inicial (punto de partida).
3. Diseñar el *curriculum* y enseñar a los estudiantes.
4. Comprobar si han logrado los objetivos de la conducta.

En la práctica, la conducta inicial es generalmente observada por un pre-test y el logro de los objetivos de la conducta por un post-test. En ambos casos, el test procede de una referencia de criterio a los objetivos de la conducta. Hay cierto número de inconvenientes en es este procedimiento que aquí no nos interesan (véanse, por ejemplo, Stake, 1971; MacDonald-Ross, 1973; Walker y Schaffarzick, 1974; Stenhouse, 1975). Podemos advertir, sin embargo, que, con tal de que el profesor especifique sus objetivos, el modelo anterior puede ser trabajado por psicólogos o psicometrista que sepan muy poco acerca del aula que, a menudo, es tratada como una "caja negra" (¡con el profesor dentro!).

El paradigma torna aparentemente directa la evaluación y, desde luego, esta facilidad de evaluación es uno de los principales atractivos del modelo de objetivos. Fue conformado más por los intereses de examinadores que por los de profesores o de quienes desarrollan *currícula*. El primer manual de la Taxonomy of

1 De "Teacher development and curriculum design". Trabajo presentado en un congreso sobre *curriculum*, Universidad de Trondheim, Noruega, 1975 (inédito).

comprensión por parte de algunas autoridades locales, de educadores, inspectores, etc., consiste en el hecho de que, en su profesores ni alumnos consideran la enseñanza como eso, los profesores no advierten que su propio desarrollo una clave para la situación, del mismo modo que sucede con escultores o músicos. Y los alumnos no comprenden —ni por comparten los profesores la comprensión con ellos— el sig- experimento en la clase y su papel al respecto. introducir un cambio en clase sin explicarlo y justi- los alumnos. No cabe montar un experimento sin que se alumnos sus propósitos, su duración y sus criterios y sin ellos sus efectos, tanto en el proceso como en el resultado. de profesores, de

Hemos de consagrarnos al mayor parte, ni perfeccionamiento de la escola- un arte. Por ridad, el cual, llamado a ser expe- constituye rimental, no puede ser dogmáti- actores, co. El experimento depende del lo general ejercicio del arte de la enseñanza nificado del y mejora ese arte. El contenido No es posible sustantivo de las artes de la ense- ficarlo ante ñanza y del aprendizaje es el declare a los curriculum. que se les invite a observar en

UN CONCEPTO DE DISEÑO CURRICULAR

El modelo de objetivos: algunas limitaciones1

El argumento básico subyacente al modelo tradicional de diseño curricular es como sigue. La educación se interesa por la producción de cambios en el rendimiento o en la conducta de los estudiantes. Esta formulación procede de definiciones del aprendizaje empleadas en psicología y refleja el punto de vista conductista. El siguiente paso consiste en afirmar que las conductas que esperamos producir pue- dan ser especificadas previamente. Se ha diseñado que en la ense- ñanza deberíamos conocer, en términos más bien precisos, qué cam- bios estamos tratando de producir en la conducta de nuestros alum- nos. Existe una clara implicación tanto de que todos los estudiantes deben manifestar la misma conducta, como de que es relativamente fácil predecir los resultados de la enseñanza en las conductas.

El proceso de producción de objetivos de la conducta se desarro- lla del siguiente modo. Empezamos con nuestro proyecto educativo y, si podemos pensar con suficiente claridad, deberíamos ser capaces de relacionar las formas en que cambiará la conducta de los estu- diantes si cumplimos ese proyecto. “El alumno será capaz de...” es nuestra frase inicial. Somos capaces de traducir nuestro proyecto en formulaciones muy precisas de los cambios en la conducta que de- seamos advertir en los estudiantes y antes de empezar a enseñar de- cimos cuáles serán éstos. Se da por supuesto que, habiendo especi- ficado previamente los cambios, sabremos cómo enseñar para lo- grarlo.

Si es posible, también describimos las “conductas iniciales” de los estudiantes, lo que son capaces de hacer antes de que empiece la enseñanza. Una definición de conductas iniciales nos dice en dónde estamos: una definición de objetivos de la

conducta nos dice a dón- de queremos llegar. Así, la educación se convierte simplemente en una cuestión de aplicar unos medios a un fin (véase Tyler, 1949).

El esquema de acción es como sigue: 1. Especificar los objetivos de la conducta (destino). 2. Especificar o comprobar la conducta inicial (punto de partida).

1 De "Teacher development and curriculum design". Trabajo presentado en un congre-

so sobre curriculum, Universidad de Trondheim, Noruega, 1975 (inédito).

ñar a los estudiantes. 4. Comprobar si han logrado los objetivos de la conducta. En la práctica, la conducta ini- cial es generalmente observada por un pre-test y el logro de los objetivos de la conducta por un post-test. En ambos casos, el test procede de una referencia de cri- terio a los objetivos de la conduc- ta. Hay cierto número de incon- venientes en es este procedimien- to que aquí no nos interesan (véanse, por ejemplo, Stake, 1971; MacDonald-Ross, 1973; Walker y Schaffarzick, 1974; Stenhouse, 1975). Podemos advertir, sin em- bargo, que, con tal de que el pro- fesor especifique sus objetivos, el modelo anterior puede ser traba- jado por psicólogos o psicometris- ta que sepan muy poco acerca del aula que, a menudo, es tratada como una "caja negra" (¡con el profesor dentro!).

El paradigma torna aparente- mente directa la evaluación y, desde luego, esta facilidad de eva- luación es uno de los principales atractivos del modelo de objeti- vos. Fue conformado más por los intereses de examinadores que por los de profesores o de quie- nes desarrollan curricula. El pri- mer manual de la Taxonomy of

Educational Objectives (Bloom y otros, 1956)[2] es presentado "por un Comité de Inspectores de Colegios y Universidades".

Este no es el lugar indicado para ofrecer una explicación detallada del modelo de objetivos. Tales explicaciones resultan fácilmente accesibles. Pero podemos pasar revista a sus puntos fuertes antes de estudiar sus debilidades. En primer lugar, como ya hemos dicho, encaja bien con una tradición de investigación educativa basada en la psicología, puesto que sugiere que, una vez definido el producto en términos de objetivos, la educación puede ser materia de experimentos semejantes a los realizados en el mejoramiento de la agricultura. Tales experimentos se parecen por su diseño a los empleados en psicología, pero utilizan objetivos en vez de hipótesis. Cabe advertirlo en la definición de la naturaleza aplicada del campo. En segundo lugar, como el modelo de objetivos proporciona criterios simples y directos para el éxito de la educación —el logro de unos objetivos— hace bastante simple la evaluación de la educación. En tercer lugar, se induce a los profesores a pensar analíticamente acerca de lo que están tratando de lograr cuando enseñan por implicación en el proceso de formulación de los objetivos o de reflexión sobre éstos. Los textos mencionan algunas otras ventajas.

Especialmente no puede expresarse en términos de rendimientos especificados de antemano, porque función del conocimiento es, en contraste con la simple acumulación de hechos, no determinar la conducta sino liberarla.

¿Deben tener los mismos objetivos todos los alumnos de la misma clase? ¿Cómo es preciso diferenciar los objetivos? ¿Cómo examinan o evalúan ustedes si hay grupos alternativos de objetivos dentro del mismo curriculum?

Pero existen algunas notables desventajas en el enfoque del problema del *curriculum* a través de objetivos y se hallan, en mi opinión, en la excesiva simplificación implicada. El diseño y la evaluación experimentales plantean problemas sutiles ante los que parecen ciegos los entusiastas del enfoque de objetivos. La reflexión sobre los objetivos no ayuda considerablemente a los profesores a lograrlos si son ambiciosos en un modo adecuado.

Aquí pretendo simplemente llamar la atención acerca de cuatro puntos sobre los que estimo débilmente basado el modelo de objetivos.

1. No aprovecha ni está de acuerdo con los estudios empíricos de la clase. Estos estudios señalan que no es así como la mayoría de las veces aprenden los estudiantes ni como enseñan los profesores. En su forma óptima, la enseñanza y el aprendizaje se hallan estratificados y no se orientan hacia un objetivo: se alzan tan alto como les es posible. Popham (1968) se suma a la afirmación según la cual los profesores no operan orientados hacia un objetivo: "Deberían tenerlo". Creo que quiere decir que enseñarían mejor si lo tuvieran, pero me parece que se equivoca. Los experimentos realizados con pago por resultados en Inglaterra y la contratación por rendimiento en los Estados Unidos, así como aplicaciones más moderadas del esquema de objetivos sugieren que sólo enseñarán mejor los peores profesores. Casi inevitablemente, los objetivos definen una norma para el que Dahllöf (1971) denominó "grupo determinante", situado en la zona inferior del colectivo al que se enseña. Reducen el nivel de aspiración de los profesores mejores.
2. El análisis del contenido del *curriculum* en los objetivos de la conducta no está de acuerdo con la naturaleza y la estructura del conocimiento, con la epistemología. No cabe reducir el conocimiento a conductas. Especialmente no puede expresarse en términos de rendimientos especificados de antemano, porque función del conocimiento es, en contraste con la simple acumulación de hechos, no determinar la conducta sino liberarla. El conocimiento es una base para diversidad de actuaciones caracterizadas por la comprensión. Un enfoque a través de los objetivos constituye un intento de uniformar las conductas, es decir de tornarlas más sometidas a fórmulas y menos materia de respuesta creativa. Además los objetivos tienden a hacer del conocimiento, que es el fin adecuado, el medio para el desarrollo de destrezas, que deberían ser el medio pero se trocan en fin. En razón de su incapacidad para enfrentarse a la idea del conocimiento como base de ilustración y de comprensión, el enfoque a través de

2 Traducción española: Taxonomía de los objetivos educativos, (3ª ed.), Alcoy, Marfil, 1979 *(N. del R.)*.

32

Especialmente no puede expresarse en términos de rendimientos es- pecificados de antemano, por- que función del conocimiento es, en contraste con la simple acumu- lación de hechos, no determinar la conducta sino liberarla.

¿Deben tener los mismos objetivos todos los alum- nos de la misma clase? ¿Cómo es preciso diferen- ciar los objetivos? ¿Cómo examinan o evalúan uste- des si hay grupos alternativos de objetivos dentro del mismo curri- culum?

2 Traducción española: Taxonomía de los objetivos educativos, (3a ed.), Alcoy, Marfil, 1979 (N. del R.).

Educational Objectives (Bloom y otros, 1956)2 es presentado "por un Comité de Inspectores de Co- legios y Universidades".

Este no es el lugar indicado para ofrecer una explicación de- tallada del modelo de objetivos. Tales expli- caciones resultan fácilmente accesibles. Pero podemos pasar revista a sus puntos fuertes antes de estu- diar sus debilidades. En primer lugar, como ya hemos di- cho, encaja bien con una tradición de in- vestigación educati- va basada en la psi- cología, puesto que sugiere que, una vez definido el producto en términos de obje- tivos, la educación puede ser materia de experimentos semejantes a los realizados en el mejoramiento de la agricultura. Tales experimentos se parecen por su diseño a los em- pleados en psicología, pero utili- zan objetivos en vez de hipótesis. Cabe advertirlo en la defi- nición de la natura- leza aplicada del campo. En segundo lugar, como el mode- lo de objetivos pro- porciona criterios simples y directos para el éxito de la educación —el logro de unos objetivos— hace bastante simple la evaluación de la educación. En tercer lugar, se induce a los profesores a pensar analíticamente acer- ca de lo que están tra- tando de lograr cuan- do enseñan por im- plicación en el proceso de formulación de los objetivos o de reflexión sobre éstos. Los tex- tos mencionan algunas otras ventajas.

Pero existen algunas notables desventajas en el enfoque del pro- blema del curriculum a través de objetivos y se hallan, en mi opinión, en la excesiva simplificación implicada. El diseño y la evaluación ex- perimentales plantean problemas sutiles ante los que parecen ciegos los entusiastas del enfoque de objetivos. La reflexión sobre los objeti- vos no ayuda considerablemente a los profesores a lograrlos si son ambiciosos en un modo adecuado.

Aquí pretendo simplemente llamar la atención acerca de cuatro puntos sobre los que estimo débilmente basado el modelo de objeti- vos. 1. No aprovecha ni está de acuerdo con los estudios empíricos de la clase. Estos estudios señalan que no es así como la mayoría de las veces aprenden los estudiantes ni como enseñan los profesores. En su forma óptima, la enseñanza y el aprendizaje se hallan estratificados y no se orientan hacia un objetivo: se alzan tan alto como les es posible. Popham (1968) se suma a la afirmación se- gún la cual los profesores no operan orientados hacia un objeti- vo: "Deberían tenerlo". Creo que quiere decir que enseñarían mejor si lo tuvieran, pero me parece que se equivoca. Los experi- mentos realizados con pago por resultados en Inglaterra y la con- tratación por rendimiento en los Estados Unidos, así como apli- caciones más moderadas del esquema de objetivos sugieren que sólo enseñarán mejor los peores profesores. Casi inevitablemen- te, los objetivos definen una norma para el que Dahllöf (1971) denominó "grupo determinante", situado en la zona inferior del colectivo al que se enseña. Reducen el nivel de aspiración de los profesores mejores. 2. El análisis del contenido del curriculum en los objetivos de la con- ducta no está de acuerdo con la naturaleza y la estructura del cono- cimiento, con la epistemología. No cabe reducir el conocimiento a conductas. Especialmente no puede expresarse en términos de ren- dimientos especificados de antemano, porque función del conoci- miento es, en contraste con la simple acumulación de hechos, no determinar la conducta sino liberarla. El conocimiento es una base para diversidad de actuaciones caracterizadas por la comprensión. Un enfoque a través de los objetivos constituye un intento de uniformar las conductas, es decir de tornarlas más sometidas a fórmulas y menos materia de respuesta creativa. Además los objetivos tienden a hacer del conocimiento, que es el fin adecuado, el medio para el desarro- llo de destrezas, que deberían ser el medio pero se trocan en fin. En razón de su incapacidad para enfrentarse a la idea del conocimiento como base de ilustración y de comprensión, el en- foque a través de

Apolog para e

1: Con proye

objetivos de la conducta tiende a trivializar los propósitos de la educación.

3. Normalmente, la fórmula de los objetivos se apartan de y enturbia los problemas éticos y políticos asociados con el control de la educación, sus aspiraciones y su individualización. ¿Qué objetivos han de ser éstos: los del Estado, los de quien desarrolla el *curriculum*, los del profesor o los del alumno? ¿Deben tener los mismos objetivos todos los alumnos de la misma clase? ¿Cómo es preciso diferenciar los objetivos? ¿Cómo examinan o evalúan ustedes si hay grupos alternativos de objetivos dentro del mismo *curriculum*? La realidad es que nuestras clases y enseñanza varían año tras año y otro tanto sucede en cualquier otra clase cualquier año. Ignoramos por qué. No podemos predecir lo que lograremos. Desde luego y en nuestro país, los exámenes fijan niveles inferiores a los que los buenos profesores esperan alcanzar, porque se trata de niveles *comunes* a todos los alumnos, mientras que gran parte del logro más elevado es considerablemente individual. Como no podemos predecir hechos y efectos educativos de un modo fiable, las especificaciones públicas de objetivos fijan en la práctica unos propósitos bajos. Y además, con harta frecuencia, la misma especificación disuade a los profesores de ver hasta dónde pueden llegar: aprisiona a los alumnos dentro de los límites de nuestras esperanzas.
4. Todo esto me lleva a afirmar que el modelo de objetivos sobrestima nuestra capacidad de comprender el proceso educativo. Puede incrementar la *claridad* de nuestra intención, pero hace poco o nada por mejorar su *calidad*. Tampoco aumenta en realidad nuestra capacidad de comprender nuestras aspiraciones, porque no se enfrenta adecuadamente a la situación multivariada de la clase. En resumen, no es la mejor base para el desarrollo del profesor. Cabe admitir que acosa un tanto a los profesores, haciendo que cada día se parezca más a aquel en que el inspector visita el aula. Pero todos conocemos los trucos astutos e ingeniosos que se reservan al visitante y me parece que descubriremos que el modelo de objetivos tiene efectos semejantes. ¡El profesor hábil es capaz, si quiere, de lograr los objetivos apreciados públicamente sin acometer la tarea de educar a los alumnos! Ya lo consiguen muchos profesores que trabajan en clases de examen. Aseguran el aprobado a alumnos que no comprenden la asignatura.

Bibliografía

BLOOM, B. S. y cols., (1956). *Taxonomy of Educational Objectives:* 1 Cognitive Domain, Longman. Traducción española: *Taxonomía de los objetivos* (3ª ed.), Alcoy, Marfil, 1979.

DAHLLÖF, U. (1971). *Ability Grouping, Content Validity and Curriculum Process Analysis*, Nueva York: Teacher's College Press.

MACDONALD-ROSS, M. (1973). "Behavioural objectives: a critical review", *Instructional Science 2*, Amsterdam: Elsevier.

POPHAM, W. J. (1968). "Probing the validity of arguments against behavioural goals". Ponencia presentada en la Asamblea Anual de la American Educational Research Association, Chicago 7-10 Febrero 1968; publicada en R. J. Kibler, L. L. Barker y D. T. Miles (1970), *Behavioural Objectives and Instruction*, Boston: Allyn and Bacon.

STAKE, R. (1971). "Testing hazards in performance contacting", *Phi Delta Kappan*, Junio, 583-9.

STENHOUSE, L. (1975). An introduction to Curriculum Research and Development, Heinemann Educational Books. Traducción española: *Investigación y desarrollo del curriculum*, (2ª ed.), Madrid, Morata, 1987.

TYLR, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press.

WALKER, D. F. y SCHAFFARZICK, J. (1974). "Comparing curricula", *Review of Educational Research*, 44, 1, 83-111.

Apología de un modelo de proceso para el desarrollo del "curriculum"

1: Conocimientos y comprensión como proyectos curriculares significativos[1]

Afirmo que, aunque la educación se interesa inevitablemente por la transmisión de destrezas y de información, su esencia consiste en proporcionar acceso al conocimiento como un medio y una disciplina de reflexión. Cabe comprobar fácilmente destrezas e información y, si se desea, pueden ser especificadas en términos de objetivos de la conducta. Pero una educación que simplemente dispense destrezas e información es una educación inferior, si se la compara con

1 De "Product or process? A reply to Brian Crittenden". *New Education*. 2, 1, 1980.

objetivos de la conducta tiende a trivializar los propósitos de la

profesores que trabajan en cla- educación.

ses de examen. Aseguran el 3.

Normalmente, la fórmula de los objetivos se apartan de y entur-

aprobado a alumnos que no bia los problemas

éticos y políticos asociados con el control de la

comprenden la asignatura. educación, sus

aspiraciones y su individualización. ¿Qué objeti- vos han de ser éstos: los del Estado, los de quien desarrolla el curriculum, los del profesor o los del alumno? ¿Deben tener los mismos objetivos todos los alumnos de la misma clase? ¿Cómo es

Bibliografía preciso diferenciar los objetivos?

¿Cómo examinan o evalúan us- tedes si hay grupos alternativos de objetivos dentro del mismo curriculum? La realidad es que nuestras clases y enseñanza varían

BLOOM, B. S. y cols., (1956). Taxonomy of Educational Objectives: 1 Cognitive año tras año y otro tanto sucede en cualquier otra clase cualquier

Domain, Longman. Traducción espa- año.

Ignoramos por qué. No podemos predecir lo que lograre- mos. Desde luego y en nuestro país, los exámenes fijan niveles

ñola: Taxonomía de los objetivos (3a ed.), Alcoy, Marfil, 1979. DAHLLÖF, U. (1971). Ability Grouping, inferiores a los que los buenos profesores esperan alcanzar, por-

Content Validity and Curriculum Process que se

trata de niveles comunes a todos los alumnos, mientras que gran parte del logro más elevado es considerablemente indivi- dual. Como no podemos predecir hechos y efectos educativos de

33 Analysis, Nueva York: Teacher's College Press. MACDONALD-ROSS, M. (1973). "Behavioural objectives: a critical un modo fiable, las especificaciones públicas de objetivos fijan en la práctica unos propósitos bajos. Y además, con harta frecuencia, la misma especificación disuade a los profesores de ver

review", Instructional Science 2, Amsterdam: Elsevier. POPHAM, W. J. (1968). "Probing the validity of arguments against hasta dónde pueden llegar: aprisiona a los alumnos dentro de los límites de nuestras esperanzas. 4. Todo esto me lleva a afirmar que el modelo de objetivos sobresti-

behavioural goals". Ponencia presenta- da en la Asamblea Anual de la American Educational Research Association, Chicago 7-10 Febrero 1968; publicada ma nuestra capacidad de comprender el proceso educativo. Pue-

en R. J. Kibler, L. L. Barker y D. T. Miles de

incrementar la claridad de nuestra intención, pero hace poco o nada por mejorar su calidad. Tampoco aumenta en realidad nues-

(1970), Behavioural Objectives and Instruction, Boston: Allyn and Bacon. STAKE, R. (1971). "Testing hazards in per- tra capacidad de comprender nuestras aspiraciones, porque no se

formance contacting", Phi Delta enfrenta

adecuadamente a la situación multivariada de la clase. En resumen, no es la mejor base para el desarrollo del profesor. Cabe admitir que acosa un tanto a los profesores, haciendo que

Kappah, Junio, 583-9. STENHOUSE, L. (1975). An introduction to Curriculum Research and Development, Heinemann Educational cada día se parezca más a aquel en que el inspector visita el aula. Pero todos conocemos los trucos astutos e ingeniosos que se re- servan al visitante y me parece que descubriremos que el modelo

Books. Traducción española: Investiga- ción y desarrollo del curriculum, (2a ed.), Madrid, Morata, 1987. TYLR, R. W. (1949). Basic Principles of de objetivos tiene efectos semejantes. ¡El profesor hábil es capaz, si quiere, de lograr los objetivos apreciados

públicamente sin aco- meter la tarea de educar a los alumnos! Ya lo consiguen muchos

Curriculum and Instruction, Chicago: University of Chicago Press. WALKER, D. F. y SCHAFFARZICK, J. (1974). “Comparing curricula”, Review of Educational Research, 44, 1, 83-111.

Apología para el desarrollo de un modelo del “curriculum” de proceso

1: Conocimientos y comprensión como proyectos curriculares significativos1

Afirmo que, aunque la educación se interesa inevitablemente por la transmisión de destrezas y de información, su esencia consiste en proporcionar acceso al conocimiento como un medio y una discipli- na de reflexión. Cabe comprobar fácilmente destrezas e información

1 De “Product or process? A reply to Brian Crittenden”. New Education. 2, 1, 1980.

y, si se desea, pueden ser especifí- cadas en términos de objetivos de la conducta. Pero una educación que simplemente dispense destre- zas e información es una educa- ción inferior, si se la compara con

Pero la comprensión se halla evidenciada por la capacidad de operar bien conforme a unos criterios, seleccionando de forma apropiada información y destrezas para un fin propio. No cabe especificarla previamente de un modo útil en términos de resultados de la conducta.

aquella que induce a los estudiantes al conocimiento. El propósito de la educación que brinda acceso al conocimiento puede ser resumido en la palabra *comprensión*. Desde el punto de vista de la epistemología, resulta problemático qué es lo que constituye la comprensión respecto de cualquier tipo de conocimiento.

Pero la comprensión se halla evidenciada por la capacidad de operar bien conforme a unos criterios, seleccionando de forma apropiada información y destrezas para un fin propio. No cabe especificarla previamente de un modo útil en términos de resultados de la conducta; y en consecuencia se valora mejor a través de ensayos, de tentativas organizadas para expresar la comprensión propia acerca de fenómenos, experiencias o problemas. Yo sostengo que la valoración del rendimiento en el conocimiento exige la especificación de ese rendimiento que ha de ser materia de juicio.

Crittenden (1979) escribe:

> *Stenhouse parece dispuesto a hablar de propósitos de la educación, pero no advierte que no pueden guiar eficazmente el proceso educativo a no ser que estén relacionados con resultados del aprendizaje a través de los cuales son logrados progresivamente. Alude al propósito pedagógico del Humanities Project, señalando que consiste en "desarrollar la comprensión de situaciones sociales y de actos humanos y de las cuestiones de valor controvertido que suscitan". (sic). Indica correctamente que no siempre puede ahondarse en tal comprensión (es decir, que no cabe lograrla de una vez por todas) y que son objeto de debate los criterios de una comprensión válida. Pero si se persigue inteligiblemente el propósito de comprensión en el Humanities Project, el profesor debe poseer, al menos, alguna noción de lo que constituye un mejoramiento en la comprensión y de la manera de reconocerlo cuando tenga lugar (p. 39).*

¡Naturalmente! En las páginas 33-36 del Manual del *Humanities Project* que se refieren al juicio sobre el trabajo de los alumnos, se mencionan de un modo exacto estos puntos. Por ejemplo:

> *Al mismo tiempo es esencial saber qué es lo que cuenta como éxito en un trabajo orientado hacia la comprensión. Por eso brindamos en esta sección unos criterios conforme a los cuales cabe juzgar el trabajo de los estudiantes. Tales criterios son concebidos como principios de juicio para el profesor: es posible, desde luego, que el estudiante produzca un trabajo que se conforme al criterio de estas normas sin ser capaz de enunciarlas.*
>
> *Los profesores se interesarán por juzgar el trabajo de los estudiantes en función de dos razones. A veces el juicio, tanto si se refiere a un debate como a otro trabajo, constituirá parte de un proceso de diagnóstico y autoevaluador por el que el profesor cumple con su deber de asegurarse de que cada uno de los estudiantes o grupos están haciendo progresos en comprensión. En otro contexto es posible que se necesite valorar y expresar en términos de notas o de otros sistemas de evaluación pública la actuación del estudiante (The Humanities Project: an Introducción, p. 33).*

Siguen después diez criterios sugeridos para la valoración del trabajo respecto del propósito de comprensión. La deducción es que una comprensión es un logro personal en presencia de criterios públicos. La elección de la palabra comprensión como un propósito queda ilustrada por la consideración de sus dos términos opuestos, falta de comprensión y equivocación. Existe una implicación de pretensión de comprender cuando un individuo tiene una experiencia subjetiva de conclusión, una sensación de ¡Ajá!, pero al mimos tiempo sabe que existen criterios por los cuales juzgar si su comprensión es defendible o si se trata de una equivocación.

Ahora sostengo que, aunque los

34

Pero la compren- sión se halla evi- denciada por la capacidad de ope- rar bien conforme a unos criterios, seleccionando de forma apropiada información y destrezas para un fin propio. No cabe especificarla previamente de un modo útil en términos de resul- tados de la con- ducta.

aquella que induce a los estudiantes al co- nocimiento. El pro- pósito de la educa- ción que brinda acce- so al conocimiento puede ser resumido en la palabra com- prensión. Desde el punto de vista de la epistemología, resul- ta problemático qué es lo que constituye la comprensión res- pecto de cualquier tipo de conocimien- to.

Pero la compren- sión se halla eviden- ciada por la capaci- dad de operar bien conforme a unos cri- terios, seleccionando de forma apropiada información y des- trezas para un fin propio. No ca- be especifi- carla pre- viamen- te de u n

modo útil en términos de resultados de la conducta; y en consecuencia se valora mejor a través de ensayos, de tentativas organizadas para ex- presar la comprensión propia acerca de fenómenos, experiencias o pro- blemas. Yo sostengo que la valoración del rendimiento en el conoci- miento exige la especificación de ese rendimiento que ha de ser materia de juicio.

Crittenden (1979) escribe:

Stenhouse parece dispuesto a hablar de propósitos de la educación, pero no advierte que no pueden guiar eficazmente el proceso educativo a no ser que estén relacionados con resultados del aprendizaje a través de los cuales son logrados progresivamente. Alude al propósito pedagógico del Humanities Project, señalando que consiste en "desarrollar la com- prensión de situaciones sociales y de actos humanos y de las cuestiones de valor controvertido que suscitan". (sic). Indica correctamente que no siempre puede ahondarse en tal comprensión (es decir, que no cabe lo- grarla de una vez por todas) y que son objeto de debate los criterios de una comprensión válida. Pero si se persigue inteligiblemente el propósi- to de comprensión en el Humanities Project, el profesor debe poseer, al menos, alguna noción de lo que constituye un mejoramiento en la com- prensión y de la manera de reconocerlo cuando tenga lugar (p. 39). ¡Naturalmente! En las páginas 33-36 del Manual del Humanities Project que se refieren al juicio sobre el trabajo de los alumnos, se mencionan de un modo exacto estos puntos. Por ejemplo:

Al mismo tiempo es esencial saber qué es lo que cuenta como éxito en un trabajo orientado hacia la comprensión. Por eso brindamos en esta sección unos criterios conforme a los cuales cabe juzgar el trabajo de los estudiantes. Tales criterios son concebidos como principios de juicio para el profesor: es posible, desde luego, que el estudiante produz- ca un trabajo que se conforme al criterio de estas normas sin ser capaz de enunciarlas.

Los profesores se interesarán por juzgar el trabajo de los estudiantes en función de dos razones. A veces el juicio, tanto si se refiere a un debate como a otro trabajo, constituirá parte de un proceso de diagnós- tico y autoevaluador por el que el profesor cumple con su deber de asegu- rarse de que cada uno de los estudiantes o grupos están haciendo progre- sos en comprensión. En otro contexto es posible que se necesite valorar y expresar en términos de notas o de otros sistemas de evaluación públi- ca la actuación del estudiante (The Humanities Project: an Intro-

ducción, p. 33).

Siguen después diez criterios sugeridos para la valora- ción del trabajo respecto del propósito de comprensión. La deducción es que una comprensión es un logro personal en presencia de criterios públicos. La elec- ción de la palabra comprensión como un propó- sito queda ilustrada por la consideración de sus dos términos opuestos, falta de comprensión y equivocación. Existe una implicación de pretensión de comprender cuando un individuo tiene una experiencia sub- jetiva de conclusión, una sensación de ¡Ajá!, pero al mimos tiempo sabe que existen criterios por los cuales juzgar si su com- prensión es defendible o si se trata de una equi-

vocación.

Ahora sostengo que, aunque los

objetivos tylerianos trabajan suficientemente bien cuando se trata de destrezas y de información —por lo que a la valoración se refiere— no funcionan con respecto al conocimiento, que es el núcleo del *curriculum* escolar. Aunque el conocimiento se infiere de las conductas, no es posible especificar previamente qué conductas esperamos evidenciar. El "pensamiento crítico" (citado por Crittenden), incluso cuando se halla asociado con un área de contenido, como hace Tyler, sigue constituyendo un propósito amplio y no un objetivo. No es posible lograr que su desarrollo sea secuencial en sentido alguno que ayude a la planificación del *curriculum*. Ni cabe comprobarlo adecuadamente por ningún otro medio que no sea un ejercicio —una composición original en palabras, música o forma visual— que libere al que aprende de los designios de su profesor. Porque la esencia del conocimiento estriba en que proporciona normas según las cuales juzgar la calidad de lo imprevisto no reside en conductas, sino en los criterios por los que cabe controlar y juzgar el comportamiento.

El conocimiento no puede limitarse a conductas. Como medio de reflexión, su característica es que respalda el pensamiento creativo y, de ese modo, no determina los comportamientos. Necesariamente los objetivos de la conducta falsifican la naturaleza del conocimiento. Pero la falsificación estriba en la especificación previa que connota el término de objetivo. No implica que el conocimiento no sea un resultado de la educación. Desde luego afirmo que podemos juzgar los resultados sin anticiparlos. En educación, como en la planificación curricular, las normas no dependen de una especificación previa de los resultados en la conducta, en todo caso en las áreas del conocimiento.

He esbozado tan claramente como me ha sido posible, dentro de los límites de esta breve exposición, mi concepto del proceso educativo como algo determinado por normas de criterio que dependen del juicio del profesor y mi opinión de que no es posible que el juicio del profesor se vea guiado en áreas del conocimiento por una especificación previa de los resultados. ¿De dónde cabe extraer normas para la selección del contenido y para la crítica de la actuación? Sólo, expongo, del hecho de que el profesor capte la naturaleza y las normas del conocimiento que está siendo enseñado. Por esa razón es por la que los profesores aprenden las diversas materias.

Cuando postulo una formulación del *curriculum* en términos de contenido más que de objetivos, estoy diciendo que, en buena parte, debe confiarse al proceso que surge de la enseñanza. Me pregunto cómo enseña Crittenden. O bien fragmenta sus materias en una especificación de múltiples objetivos en la conducta (lo que la investigación nos dice que debería proporcionar a sus alumnos) o acepta una breve especificación del contenido de un calendario de cursos universitarios y lo colorea conforme a semejante boceto. E indudablemente enseñará de modo diferente cada año, aunque no se altere el calendario. Me parece enteramente adecuado y es lo que por mi parte hago. Cada año el curso cambia. Cada alumno obtiene también una oportunidad de seguir la propia inclinación en su trabajo.

Y ahora creo que estamos llegando al núcleo de la cuestión. Me parece que el modelo de objetivo se basa realmente en su consideración del profesor de la escuela como un tipo de peón intelectual. Un *curriculum* basado en objetivos es como un terreno simplificado de modo que las personas sepan exactamente en dónde han de excavar sus zanjas sin tener que conocer por qué.

En cualquier área de conocimiento —por ejemplo, la Historia— ustedes pueden iniciar la planificación curricular formando un grupo de colegas que vayan a enseñar la materia. Hagan que cada uno defina su interés sustantivo: la historia diplomática del siglo XVIII o la historia de las reglas del fútbol australiano (véase *History Primer* de Hexter) o la historia de la banca o de la máquina de vapor. Que cada uno acepte explicar durante un año filosofía de la historia e historiografía y luego durante un segundo año obras clásicas e históricas y que, durante ese tiempo, efectúen algún trabajo en el área sustantiva de interés que haya elegido. Relacionen esto con la enseñanza, aceptando como punto de partida el *curriculum* y la enseñanza en que ahora se halla usted comprometido. Revisen de modo regular ejemplos de los trabajos de los alumnos junto con los de ustedes. ¿Están logrando los mismos progresos que el grupo de profesores? Sigan probando con estrategias del curriculum y de la enseñanza para obtener más resultados.

Si precisan de una mayor estructuración, recurran a un proyecto curricular en Historia y empléenlo como línea de desarrollo, obteniendo retroinformación de la estimación evaluativa de su clase y del seminario de profesores y asimilando el proyecto hasta desintegrarlo para que llegue a vigorizar su enseñanza.

El conocimiento no puede limitarse a conductas. Como medio de reflexión, su característica es que respalda el pensamiento creativo y, de ese modo, no determina los comportamientos.

Bibliografía

CRITTENDEN, B. (1979). "Product or process in curriculum?". *New Education*, 1, 2, 35-51.

HEXTER, J. (1972). *"The History Primer"*, Allen Lane: The Penguin Press.

HUMANITIES CURRICULUM PROJECT (1970). *The Humanities Project: an Introduction*, Heinemann Educational Books.

objetivos tylerianos trabajan suficientemente bien cuando se trata de información —por lo que a la valoración se refiere— no al conocimiento, que es el núcleo del conocimiento se infiere de las conduc- especificar previamente qué conductas esperamos "pensamiento crítico" (citado por Crittenden), incluso con un área de contenido, como hace Tyler, propósito amplio y no un objetivo. No es desarrollo sea secuencial en sentido alguno que curriculum. Ni cabe comprobarlo adecua- medio que no sea un ejercicio —una com- palabras, música o forma visual— que libere al designios de su profesor. Porque la esencia del que proporciona normas según las cuales imprevisto no reside en conductas, sino en los cabe controlar y juzgar el comportamiento. limitarse a conductas. Como medio de característica es que respalda el pensamiento creativo y, determina los comportamientos. Necesariamente conducta falsifican la naturaleza del conocimiento. falsificación estriba en la especificación previa que connota el

na su interés sustan- destrezas y de tivo: la historia diplo- funcionan con respecto mática del siglo curriculum escolar. Aunque el XVIII o la historia de tas, no es posible las reglas del fútbol evidenciar. El australiano (véase cuando se halla asociado History Primer de sigue constituyendo un Hexter) o la historia posible lograr que su de la banca o de la ayude a la planificación del máquina de vapor. damente por ningún otro Que cada uno acepte posición original en explicar durante un que aprende de los año filosofía de la conocimiento estriba en historia e historio- juzgar la calidad de lo grafía y luego duran- criterios por los que te un segundo año El conocimiento no puede obras clásicas e histó- reflexión, su ricas y que, durante de ese modo, no ese tiempo, efectúen los objetivos de la algún trabajo en el área sustantiva Pero la de interés que haya elegido. Re- término de

objetivo. No implica que el conocimiento no sea un resul-

educación. Desde luego afirmo que podemos juzgar los

anticiparlos. En educación, como en la planificación

las normas no dependen de una especificación previa de

resultados en la conducta, en todo caso en las áreas del conoci-

claramente como me ha sido posible, dentro de

esta breve exposición, mi concepto del proceso educati-

algo determinado por normas de criterio que dependen del

profesor y mi opinión de que no es posible que el juicio del

vea guiado en áreas del conocimiento por una especifica-

de los resultados. ¿De dónde cabe extraer normas para la

contenido y para la crítica de la actuación? Sólo, expon-

la naturaleza y las normas del

que está siendo enseñado. Por esa razón es por la que

profesores aprenden las diversas materias.

una formulación del curriculum en términos de

más que de objetivos, estoy diciendo que, en buena parte,

confiarse al proceso que surge de la enseñanza. Me pregunto

enseña Crittenden. O bien fragmenta sus materias en una espe-

múltiples objetivos en la conducta (lo que la investiga-

que debería proporcionar a sus alumnos) o acepta una

lacionen esto con la enseñanza, tado de la

aceptando como punto de parti- resultados sin

da el curriculum y la enseñanza en curricular,

que ahora se halla usted compro- los

metido. Revisen de modo regular miento.

ejemplos de los trabajos de los He esbozado tan

alumnos junto con los de uste- los límites de

des. ¿Están logrando los mismos vo como

progresos que el grupo de profe- juicio del

sores? Sigan probando con estra- profesor se

tegias del curriculum y de la en- ción previa

señanza para obtener más resul- selección del

tados. go, del hecho de que el profesor capte

Si precisan de una mayor conocimiento

estructuración, recurran a un pro- los

yecto curricular en Historia y em- Cuando postulo

pléenlo como línea de desarrollo, contenido

obteniendo retroinformación de debe

la estimación evaluativa de su cla- cómo

se y del seminario de profesores cificación de

y asimilando el proyecto hasta ción nos dice

desintegrarlo para que llegue a vi- breve

especificación del contenido de un calendario de cursos univer-

gorizar su enseñanza. sitarios y lo colorea conforme a semejante boceto. E indudablemente enseñará de modo diferente cada año, aunque no se altere el calenda- rio. Me parece enteramente adecuado y es lo que por mi parte hago. Cada año el curso cambia. Cada alumno obtiene también una opor-

Bibliografía tunidad de seguir la propia inclinación en su trabajo.

Y ahora creo que estamos llegando al núcleo de la cuestión. Me parece que el modelo de objetivo se basa realmente en su considera-

35 CRITTENDEN, B. (1979). “Product or process in curriculum?”. New Education, 1, 2, 35-51. ción del profesor de la escuela como un tipo de peón intelectual. Un

HEXTER, J. (1972). “The History Primer”, curriculum basado en objetivos es como un terreno simplificado de modo que las personas sepan exactamente en dónde han de excavar

Allen Lane: The Penguin Press. HUMANITIES CURRICULUM PROJECT (1970). The Humanities Project: an sus zanjas sin tener que conocer por qué.

Introduction, Heinemann Educational En cualquier área de conocimiento —por ejemplo, la Historia—

Books. ustedes pueden iniciar la planificación curricular formando un grupo de colegas que vayan a enseñar la materia. Hagan que cada uno defi-

El conocimiento no puede limitar- se a conductas. Como medio de reflexión, su ca- racterística es que respalda el pensamiento creativo y, de ese modo, no deter- mina los compor- tamientos.

2: Respeto por formas de conocimiento y principios de procedimiento[1]

En primer lugar he de preguntar lo siguiente: ¿pueden existir criterios destinados a la selección de contenidos distintos del principio de que dicha selección ha de contribuir al logro de un objetivo? No cabe duda de que puede haberlos. Peters (1966) argumenta convincentemente a favor de la justificación intrínseca del contenido, y parte de la posición de que la educación "implica la transmisión de aquello que vale la pena transmitir a los que son encomendados a la misma" y que ha de "implicar conocimiento y comprensión, así como una cierta perspectiva cognitiva, todo lo cual no es inerte" (p. 45). En la creencia de que la educación implica tomar parte en actividades que valen la pena, Peters argumenta que tales actividades tienen sus propios estándares implícitos de excelencia y que así "pueden ser evaluadas debido a los estándares inmanentes en ellas, más que a causa de aquello a lo que se encaminan" (p. 155). Puede afirmarse que son valiosas en sí mismas, más que como medios hacia objetivos.

1 De *An introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann Educational Books, 1975. Traducción española: *Investigación y desarrollo del curriculum* (2ª ed.) Madrid, Morata, 1987 (págs. 127-128) *(N del R.)*.

36

2: Respeto por formas de conocimiento y principios de procedimiento1

En primer lugar he de preguntar lo si- guiente: ¿pueden existir criterios destina- dos a la selección de conteni- dos distintos del principio de que dicha selección ha de contribuir al logro de un objetivo? No cabe duda de que puede haberlos. Peters (1966) argumenta convincente- mente a favor de la justificación in- trínseca del contenido, y parte de la posición de que la educación "implica la transmisión de aque- llo que vale la pena transmitir a los que son encomendados a la misma" y que ha de "implicar conocimiento y comprensión, así como una cierta perspectiva cognitiva, todo lo cual no es inerte" (p. 45). En la creencia de que la educación implica to- mar parte en actividades que valen la pena, Peters argu- menta que tales actividades tienen sus propios estándares implícitos de excelencia y que así "pueden ser evalua- das debido a los estándares inmanentes en ellas, más que a causa de aquello a lo

1 De An introduction to Curriculum Research and Development, Heinemann

que se encaminan" (p. 155). Puede afirmarse que Educational Books, 1975. Traducción española: Investigación y desarrollo del curriculum (2a ed.) Madrid, Morata, 1987 (págs. 127-128) (N del R.).

son valiosas en sí mismas, más que como medios hacia objetivos.

En opinión de Peters, los ejemplos más importantes de actividades de este género son las artes y las formas de conocimiento.

> *Actividades correspondientes a curriculum, ... como ciencias, historia, apreciación literaria y poesía, son "serias" en cuanto iluminan otras áreas de la vida y contribuyen mucho a su calidad. Poseen, en segundo lugar, un amplio contenido cognitivo que las distingue de los juegos. Las habilidades prácticas, por ejemplo, carecen de un amplio contenido cognitivo. Montar en bicicleta, nadar o jugar al golf, no tienen mucho contenido en cuanto a conocimiento. Se trata en gran parte de un "saber cómo" más bien que de un "saber qué", de aptitud más que de comprensión. Por otra parte, lo que hay que conocer aquí no arroja mucha luz sobre otros sectores. Sin embargo, en historia, ciencias o literatura existen gran cantidad de conceptos por conocer y, si son adecuadamente asimilados, arrojan constantemente luz sobre otros innumerables contenidos, con los cuales se amplía y profundiza nuestro conocimiento.*
>
> (Peters, 1966, 159)

Ya he afirmado que las habilidades prácticas son probablemente susceptibles de tratamiento mediante el modelo de objetivos, que tropieza con sus mayores problemas en las áreas de conocimiento. Peters afirma que estas áreas de conocimiento son partes esenciales del *curriculum* y que pueden justificarse intrínsecamente más que como medios para un fin o para fines. Pueden ser seleccionadas como contenido sobre bases distintas al escrutinio de sus resultados específicos en cuanto a los comportamientos de los estudiantes.

Dentro de las áreas de conocimiento y artísticas es posible seleccionar contenidos para una unidad de *curriculum* sin referencia a los comportamientos de los alumnos o a finalidades de cualquier clase distintas de la de representar, en el *curriculum*, la forma de conocimiento. Esto es debido a que una forma de conocimiento posee estructura e incluye procedimientos, conceptos y criterios. El contenido puede seleccionarse para ejemplificar los procedimientos más importantes, los conceptos claves y las áreas y situaciones en las que se aplican los criterios.

Podría pensarse que esto equivale a designar procedimientos, conceptos y criterios como objetivos a ser aprendidos por los estudiantes. Podría seguirse, por supuesto, esta estrategia, pero creo que distorsionaría el curriculum, porque los procedimientos, conceptos y criterios clave en cualquier materia —*causa, forma, experimento, tragedia*— son importantes precisamente debido a que son problemáticos dentro del sujeto. Constituyen el foco de la especulación y no el objeto de la maestría. Son también importantes desde el punto de vista educativo, porque invitan a la comprensión en diversos y múltiples niveles. Una clase de enseñanza básica que considera los orígenes de una pelea desarrollada en el patio de recreo y el historiador que analiza los orígenes de la Primera Guerra Mundial, están esencialmente comprometidos en la misma clase de tarea. Están intentando comprender utilizando los conceptos de causalidad y no sólo analizan el acontecimiento, sino también el concepto mediante el cual pretende explicarlo.

Una clase de enseñanza básica que considera los orígenes de una pelea desarrollada en el patio de recreo y el historiador que analiza los orígenes de la Primera Guerra Mundial, están esencialmente comprometidos en la misma clase de tarea.

La construcción del *curriculum* sobre estructuras tales como procedimientos, conceptos y criterios, que no pueden ser adecuadamente traducidas a los niveles de realización de objetivos, es lo que posibilita la "traducción cortés" del conocimiento de Brunner, y permite un aprendizaje que desafía todas las capacidades y todos los intereses en un grupo variado.

Bibliografía

PETERS, R. S. (1966). *Ethics and Education*, Allen and Unwin.

En opinión de Peters, los ejemplos más im- portantes de actividades de este género son las artes y las formas de conocimiento.

Actividades correspondientes a curriculum, ... como ciencias, historia, apreciación literaria y poesía, son "serias" en cuanto iluminan otras áreas de la vida y contribuyen mucho a su cali- dad. Poseen, en segundo lugar, un amplio contenido cognitivo que las distingue de los juegos. Las habilidades prácticas, por ejemplo, carecen de un amplio contenido cognitivo. Montar en bicicleta, nadar o jugar al golf, no tienen mucho contenido en cuanto a conocimiento. Se trata en gran parte de un "saber cómo" más bien que de un "sa- ber qué", de aptitud más que de comprensión. Por otra parte, lo que hay que conocer aquí no arroja mucha luz sobre otros sec- tores. Sin embargo, en historia, ciencias o literatura existen gran cantidad de conceptos por cono- cer y, si son adecuadamente asi- milados, arrojan constantemen- te luz sobre otros innumerables contenidos, con los cuales se amplía y profundiza nuestro cono- cimiento.

(Peters, 1966, 159) Ya he afirmado que las habili- dades prácticas son probablemen- te susceptibles de tratamiento mediante el modelo de objetivos, que tropieza con sus mayores pro- blemas en las áreas de conoci- miento. Peters afirma que estas áreas de conocimiento son par- tes esenciales del curriculum y que pueden justificarse intrínseca- mente más que como medios para un fin o para fines. Pueden

ser seleccionadas como conteni- do sobre bases distintas al escru- tinio de sus resultados específicos en cuanto a los comportamien- tos de los estudiantes.

Dentro de las áreas de cono- cimiento y artísticas es posible se- leccionar contenidos para una unidad de curriculum sin referen- cia a los comportamientos de los alumnos o a finalidades de cual- quier clase distintas de la de re- presentar, en el curriculum, la for- ma de conocimiento. Esto es de- bido a que una forma de conoci- miento posee estructura e inclu- ye procedimientos, conceptos y criterios. El contenido puede seleccionarse para ejemplificar los procedimientos más importantes, los conceptos claves y las áreas y situaciones en las que se aplican los criterios.

Podría pensarse que esto equi- vale a designar procedimientos, conceptos y criterios como obje- tivos a ser aprendidos por los es- tudiantes. Podría seguirse, por su- puesto, esta estrategia, pero creo que distorsionaría el curriculum, porque los procedimientos, con- ceptos y criterios clave en cual- quier materia —causa, forma, ex- perimento, tragedia— son impor- tantes precisamente debido a que son problemáticos dentro del su- jeto. Constituyen el foco de la es- peculación y no el objeto de la maestría. Son también importan- tes desde el punto de vista edu- cativo, porque invitan a la com- prensión en diversos y múltiples niveles. Una clase de enseñanza

básica que considera los orígenes de una pelea desarrollada en el patio de recreo y el historiador que analiza los orígenes de la Pri- mera Guerra Mundial, están esen- cialmente comprometidos en la misma clase de tarea. Están inten- tando comprender utilizando los conceptos de causalidad y no sólo analizan el acontecimiento, sino también el concepto mediante el cual pretende explicarlo.

La construcción del curriculum sobre estructuras tales como pro- cedimientos, conceptos y crite- rios, que no pueden ser ade- cuadamente traducidas a los ni- veles de realización de objetivos, es lo que posibilita la "traducción cortés" del conocimiento de Brunner, y permite un aprendi- zaje que desafía todas las capaci- dades y todos los intereses en un grupo variado.

Bibliografía

PETERS, R. S. (1966). Ethics and Education,

Allen and Unwin.

Una clase de ense- ñanza básica que considera los oríge- nes de una pelea desarrollada en el patio de recreo y el historiador que analiza los orígenes de la Primera Gue- rra Mundial, están esencialmente comprometidos en la misma clase de tarea.