



Revista de Pedagogía

ISSN: 0798-9792

revped2012@gmail.com

Universidad Central de Venezuela
Venezuela

Salcedo Galvis, Hernando

Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje
Revista de Pedagogía, vol. XXXII, núm. 91, julio-diciembre, 2011, pp. 113-130
Universidad Central de Venezuela
Caracas, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65926549007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Pedagogía, Año I, N^o 1
Escuela de Educación
Universidad Central de Venezuela
Caracas, Mayo 1971, 23-36
Caracas, julio-diciembre de 2011, 113-130

**ARTÍCULOS ESCOGIDOS POR ÁREAS DE INTERÉS:
SOCIO-PEDAGÓGICOS**

**Los objetivos y su importancia para el
proceso de enseñanza-aprendizaje**

Hernando Salcedo Galvis

Nota explicativa:

El presente trabajo tiene como propósito esbozar algunos planteamientos en relación con uno de los aspectos de importancia determinante dentro de la actividad docente a cualquier nivel. Nos referimos a los objetivos de la enseñanza. En tal sentido, hacemos una introducción al tema, el cual continuaremos desarrollando en próximos números de esta Revista.

PROBLEMÁTICA GENERAL

Uno de los aspectos en que la Pedagogía pone de manifiesto con más énfasis su incipiente desarrollo como ciencia de la educación, es, sin lugar a dudas, la didáctica. En efecto, hasta el presente continuamos utilizando textos, tanto a nivel medio como superior –generalmente son los mismos–, cuya característica más resaltante

es su inconsistencia y superficialidad en el tratamiento de los temas que enfocan.

En tal sentido, constituye un compromiso irrenunciable para nosotros como pedagogos, el participar activamente en la discusión en torno a los fundamentos teóricos, metodológicos e ideológicos de una didáctica que responda a las exigencias que plantea el actual momento, sin perder de vista que, no obstante su carácter técnico dentro del contexto general de la ciencia pedagógica, no escapa al condicionamiento de que es objeto por una realidad económica, social política y cultural determinada.

La falta de rigor científico en nuestra enseñanza, va unida a la ausencia de una clara definición –capaz de proyectarse como guía metodológica– de conceptos que, por su esencia e implicaciones teórico-prácticas, constituyen aspectos fundamentales dentro de la problemática general de la educación. Dicha ausencia de claridad conceptual parece ser la constante que caracteriza a la práctica educativa, y se hace presente no sólo en las frecuentes declaraciones de quienes, dada su condición de profesionales de este campo, están facultados al menos formal o legalmente para emitirlos, sino también de aquellas personas que por motivaciones a veces ajenas a criterios profesionales o técnicos en relación con la materia, se consideran en capacidad de expresar sus puntos de vista u opiniones personales. Es así como la educación pareciera escapar a todo intento serio de sistematización, convirtiéndose en cambio en una suerte de campo sin límites ni barreras, propicio a una práctica que aparentemente no presenta otras evidencias que las del sentido común bien administrado, lo cual facilita enormemente el fenómeno de la libre empresa en la educación, con todos los efectos negativos que tal práctica acarrea al país.

Dentro del contexto de estas consideraciones, trataremos dos aspectos de importancia fundamental en relación con las deficiencias observadas más frecuentemente en el planteamiento de la enseñanza, en cualquier nivel o rama del sistema educativo. Tales aspectos se refieren a la confusión o ambigüedad en el uso de

los conceptos de fines de la educación, y objetivos y propósitos de la enseñanza, por una parte, y a la ausencia de objetivos racionalmente formulados, por otra. Veamos estos aspectos.

1.- NECESIDAD DE UNA DELIMITACIÓN DE LOS CONCEPTOS DE FINES DE LA EDUCACIÓN Y OBJETIVOS Y PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA

El concepto de **finalidades** o **fines de la educación**, alude a una categoría filosófica que expresa los ideales de la vida y de formación humana de una época, de una sociedad o bien de una corriente política, religiosa o de cualquiera otra índole ideológica. En consecuencia, expresan una condicionalidad por diversos factores entre los cuales destacan los de carácter filosófico, social, económico, político y cultural, en la medida en que sobre ellos inciden una determinada concepción del mundo y de la vida, una determinada realidad económico-social, una organización política y jurídica concreta, y un conjunto de valores, tradiciones, normas e ideales que integran una determinada cultura.

Si partimos de una concepción de la educación como fenómeno social históricamente determinado, hemos de admitir que los fines de la educación cambian en función del contenido ideológico dominante en cada época, es decir, que la educación como proceso basado en supuestos finalistas y normativos no escapa al fenómeno de interacción dialéctica entre una realidad económico-social dada y el contexto ideológica correspondiente.

Ahora bien, en la práctica vemos que se utilizan indistintamente los términos fines y objetivos de la educación para significar con ellos las formulaciones de carácter general que expresan los ideales formativos de una época o de una sociedad dada.

Ante esta situación, y por razones de carácter metodológico, asignaremos a los conceptos de fines y objetivos connotaciones, si no diferentes en su esencia al menos en sus alcances y posibilidades de realización práctica.

Al intentar esta delimitación, lo hacemos guiados por la convicción de que la sola formulación de fines de la educación no basta para asegurar la formación de un determinado tipo de hombre, dentro de un contexto histórico-social dado. Las declaraciones contenidas en diversas constituciones y leyes de educación, bajo la denominación de finalidades, poseen un alto grado de generalización y apuntan hacia valores y metas generalmente coincidentes, tales como: desarrollo pleno de la personalidad; desarrollo integral del individuo; formación de ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia; desenvolvimiento intelectual, moral y físico; etc.¹, cuya realización no sería lícito impugnar. Pero resulta obvio, que tales finalidades no se alcanzarían nunca si no se establece en alguna instancia del proceso formativo general, una operacionalización de tales formulaciones filosóficas, en función del área o dominio considerado necesario para el logro de dichas finalidades.

En atención a estas consideraciones, nosotros restringiremos el uso del término **objetivos** para referirnos sólo a formulaciones de carácter didáctico que expresan en forma clara y precisa los cambios de conducta que se han de operar en el alumno como efecto del proceso enseñanza-aprendizaje. Dentro de esta connotación el concepto de objetivo, estableceremos una distinción entre generales y específicos, según se defina, en función del alumno, la conducta global que éste debe adquirir con relación a algún aspecto importante dentro de un área determinada: cognoscitiva, afectiva, o psicomotriz; o bien se describan analíticamente, por derivación de la conducta considerada global, los aprendizajes o conductas concretas que el alumno ha de lograr.

En esta forma, creemos establecer una distinción adecuada, basada en la necesidad de contar con determinados instrumentos

1. Al respecto, el artículo 80 de la Constitución asienta: "La educación tendrá como finalidad, el pleno desarrollo de la personalidad, la formación de ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, el fomento de la cultura y el desarrollo del espíritu de solidaridad humana".

metodológicos, imprescindibles en el planteamiento de la enseñanza a cualquier nivel, que permita realmente la conducción sistemática del proceso de enseñanza, al tiempo que su comparación con patrones o criterios externos de valoración de su efectividad.

Dicho en estos términos, no estamos agregando nada nuevo a lo tradicionalmente expuesto en los textos de didáctica conocidos por cualquier docente. No obstante, hemos de decir que los objetivos, tal como se les concibe en la mayoría de nuestros programas educativos, no pasan de ser enunciados vacíos de todo contenido utilitario y sistematizador. Y en tal sentido, han contribuido a afianzar el concepto de la enseñanza como actividad de la cual está ausente todo rigor científico y para cuyo ejercicio bastan solo –en el mejor de los casos– el conocimiento de la materia o disciplina que se ha de enseñar y una dosis aceptable de sentido común. Resultado lógico de esta concepción empirista del proceso a que aludimos es una enseñanza fuertemente saturada de subjetivismo, de escasa efectividad, y un aprendizaje que no llega a verificarse adecuadamente aun cuando se logre parcial o totalmente, dadas las dificultades, cuando no imposibilidad, de evaluar rasgos que no han sido previamente definidos o delimitados en términos precisos, en este caso los cambios de conducta operados en el alumno.

Pero bien, ¿qué son los propósitos de la enseñanza? A nuestro juicio, no son otra cosa que los objetivos que formula el docente pensando sólo en lo que el hará o tratará de hacer si cuenta con el concurso de determinadas condiciones favorables al desempeño de su labor. En otras palabras, los enunciados que encontramos en la gran mayoría de los programas de enseñanza en cualquiera de los niveles y ramas, son sólo **propósitos** que como tales, traducen aspiraciones o intenciones que pueden ser muy interesantes y que seguramente expresen la necesidad de que el alumno adquiera determinados conocimientos, habilidades, actitudes y/o destrezas. Pero, la forma declarativa que adoptan y la actitud que asume el docente frente a tales declaraciones, limitan su función como instrumentos didácticos, convirtiéndose, por fuerza de la repetición indiscriminada, en meros enunciados carentes de sentido y de

utilidad en cuanto medios que impriman racionalidad al proceso docente en su totalidad.

La confusión existente en torno a este problema, y las consecuencias que de ella se derivan, son más graves de lo que a simple vista parecen ser. Baste por ahora señalar las muy indiscutibles validez y consistencia que ofrece ese indicador utilizado en educación y al cual se le asigna generalmente un valor absoluto. Nos referimos al denominado “rendimiento académico” de los estudiantes. ¿Qué se entiende por dicho rendimiento? ¿Se le describe adecuadamente, antes de su medición, evaluación o utilización, como una variable multidimensional integrada por rasgos diversos de conducta? ¿Sobre qué criterios se fijan los cambios deseables en la conducta del alumno? ¿Se definen o describen con claridad inequívoca tales rasgos? Y, por último, ¿se corresponden con estos rasgos deseables o necesarios las técnicas y procedimientos utilizados en su evaluación?

Las respuestas rigurosamente objetivas que puedan darse a estas preguntas nos llevarían, necesariamente, a afirmar que la diversidad de criterios existentes respecto de estas cuestiones resta validez y consistencia al proceso docente y sus resultados, y como consecuencia lógica, a las generalizaciones que sobre éstos se formulen. Agregamos, con respecto al rendimiento académico, las deficiencias y limitaciones derivadas del propio sistema o escala de calificaciones y el uso que de ella se hace, y tendremos un cuadro general que reclama con urgencia su transformación en otro que responda eficientemente a las exigencias actuales de la enseñanza.

A la luz de las consideraciones anteriores, las formulaciones denominadas “objetivos” carecen de valor y utilidad en tanto no permitan, dadas su vaguedad y amplitud, la verificación de los aprendizajes del alumno, dentro de ciertos límites aceptables de rigurosidad; es decir, los objetivos carecen de sentido cuando no definen con precisión el rasgo de conducta que se espera lograr, acompañando esa delimitación con la fijación del criterio o conjunto de criterios que hagan posible la comparación del aprendizaje

deseado con patrones valorativos adecuados. En otras palabras, la verificación de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje puede resultar inoperante, si el rasgo de conducta a evaluar no ha sido previamente descrito definido en términos operacionales.

He aquí, pues, un problema acerca del cual debe iniciarse una amplia discusión que tienda a su esclarecimiento, toda vez que involucra un replanteamiento y revisión de criterios hasta ahora utilizados en la práctica de la enseñanza.

2.- LA AUSENCIA DE OBJETIVOS EN EL PLANTEAMIENTO DE LA ENSEÑANZA.

Cuando hablamos de ausencia de objetivos en los programas de enseñanza, queremos significar la falta de verdaderos instrumentos didácticos que permitan efectivamente racionalizar dicho proceso. Por otra parte, los “objetivos” a que nos hemos referido son sólo expresiones que proyectan la intención o propósito presente en la mente del docente antes de iniciar su tarea, lo que se evidencia a través de enunciados que se repiten invariablemente para cualquier materia y en cualquier nivel o rama. Tal es el caso de expresiones como: “propender”, “estimular”, “hacer que los alumnos lleguen a comprender”, “destacar”, “introducir”, “proporcionar”, y muchas otras que fácilmente podemos encontrar en cualquier programa. Agreguemos a esto otra deficiencia, presente en la distinción que se pretende establecer entre objetivos generales y específicos, la cual no comporta, por lo general, una derivación correcta en cuanto a restringir el alcance del enunciado general hasta un grado de especificidad y concreción susceptible de verificación mediante técnicas o procedimientos adecuados.

No obstante hemos de destacar, dentro del cuadro general a que hemos aludido. Que los Programas de Educación Primaria, vigentes desde 1944, así como los de Educación Media, son en la actualidad objeto de revisión. Así, en los Programas de Primero y Segundo Grados, en vigencia desde el pasado año 1970, se observan ya importantes innovaciones no sólo en cuanto a sus conteni-

dos sino también en lo que se refiere a los objetivos, siendo estas últimas las más importantes por cuanto introducen el concepto de objetivos como elementos esenciales dentro del programa, dada la continuidad y articulación que imprimen al proceso de enseñanza. Por otra parte, estos objetivos están concebidos en términos de conductas observables, que serán comprobadas mediante la evaluación. No se trata, desde luego, de innovaciones que agoten las posibilidades de renovación de estos programas, por cuanto aún continúan siendo defectuosos, pero notamos ya la introducción de criterios que, de ser utilizados adecuadamente, permitirán un desarrollo más efectivo de la enseñanza. No obstante, cabe destacar que cualquier innovación que se introduzca exige, necesariamente, la correspondiente capacitación del personal docente que habrá de aplicarlas.

A fin de ilustrar estas innovaciones, comparemos el tipo de objetivo utilizado en los programas anteriores con el de los actuales y veamos las diferencias más importantes.

Si tomamos el **programa anterior** de Primer Grado, observamos que tal conjunto de materias integrado por **Lenguaje, Educación Social** (Geografía e Historia de Venezuela y Educación Moral y Cívica), **Cálculo y Matemáticas Elementales, Ciencias de la Naturaleza e Higiene**, únicamente la asignatura Ciencias de la Naturaleza presenta objetivos específicos, por unidades. Las otras materias sólo ofrecen objetivos generales enunciados en la forma que se transcribe a continuación:

Materia:	Educación Social
Objetivo General:	“Conducir gradualmente al educando hacia una más clara comprensión, sincera estimación y un racional aprovechamiento de los recursos que le ofrece el medio físico y social” ² .
(1° y 2°)	

-
2. Como nota importante, cabe destacar el hecho de que los objetivos de esta asignatura, así como los de Cálculo y Matemáticas Elementales. Ciencias de la Naturaleza e Higiene, son exactamente los mismos en 1° y 2° grados.

Veamos otro ejemplo, correspondiente a otra asignatura:

Materia: Cálculo y Matemáticas Elementales.

Objetivo General (1° y 2°) “Aumentar los conocimientos numéricos que tiene el niño para que pueda apreciar la importancia del estudio de la Aritmética como necesidad social”.

Examinemos ahora dos ejemplos tomados del nuevo Programa de primer grado:

Materia: Lenguaje (Lengua y Literatura).

Objetivo de grado “Al finalizar el año escolar, todos los alumnos, deben ser capaces de:

(General) “Escuchar y hablar con sujeción a las normas siguientes: mirar atentamente a la persona que habla, sin interrumpirla; mirar a la persona que escucha; adecuar la voz al lugar en que se habla y al número de personas a quien se habla”.

Objetivos específicos: “Mirar y escuchar a quien nos habla, sin interrumpirlo”.

“Adecuar la voz al lugar donde se habla”.

“Adecuar la voz al número de personas con quienes se habla”.

“Hablar mirando a las personas que nos escuchan”.

Materia: Matemáticas Elementales (Matemáticas).

Objetivos de grado “Al terminar el año escolar, todos los alumnos, ... deben ser capaces de:

(General) “Emplear correctamente los conceptos de conjunto y elemento”.

Objetivos “Formar grupos (Conjuntos).

específicos: “Formar conjuntos con materiales iguales y diversos”. “Reconocer los elementos del conjunto”.

“Formar conjuntos con elementos dados”.

Como podemos observar, existe una diferencia sustancial entre los dos procedimientos de formulación de objetivos, destacándose en el segundo, la descripción de conductas o aprendizajes

que serán realizados **por el alumno**, al concluir cada una de las diversas situaciones previstas.

En efecto, si en el objetivo correspondiente al programa de **Educación Social** se habla de “Conducir gradualmente al educando hacia una más clara comprensión...”, tal enunciado expresa, sin lugar a dudas, lo que pretende el maestro respecto de sus alumnos, pero no define cuál será la conducta que éstos manifestarán como evidencia de que has adquirido el conocimiento y actitud favorables a “...un racional aprovechamiento de los recursos que le ofrece el medio físico y social”.

En relación con el objetivo del programa de **Cálculo y Matemáticas Elementales**, también del programa anterior, cabe hacer igual observación: se aspira “aumentar los conocimientos numéricos que tiene el niño...”, al tiempo que se pretende que éste adquiriera una actitud favorable hacia el estudio de la aritmética, dada la importancia que ésta tiene como necesidad social. Pero no se indica a qué aspecto se refieren tales conocimientos numéricos que harán posible al alumno apreciar su importancia y evidenciar su aprendizaje mediante algún tipo de conducta.

En cuanto a los objetivos del nuevo programa, muestran aún deficiencias en tanto sólo atienden a la definición de la conducta final a realizar por el alumno, y descuidan otros requerimientos tales como la especificación de las condiciones bajo las cuales se verificará el objetivo, y el criterio de valoración que será utilizado en su evaluación. No obstante, se destaca en éstos la dirección en que se orienta el enunciado, el cual está formulado **en función del alumno**, es decir, se trata de aprendizajes que este último realizará, tales como “mirar y escuchar a quien nos habla sin interrumpirlo”; “formar conjuntos con materiales iguales y diversos”; etc. Se nota pues el grado de concreción que ofrecen estos objetivos, y el papel de guía metodológica que pueden desempeñar en tanto apuntan a realizaciones sobre las cuales debe incidir la labor docente en forma inequívoca y, por consiguiente, no propicia a la improvisación ni al subjetivismo.

Pasemos ahora a examinar la situación en Educación Media.

En los programas del Ciclo Básico Común puestos en vigencia el pasado año 1970, se intenta introducir algunos cambios importantes en cuanto a objetivos y orientaciones didácticas. No obstante, la formulación de objetivos específicos que se hace, continúa presentando las mismas deficiencias a que aludíamos anteriormente, por cuanto dichos objetivos no están enunciados en forma inequívoca en función del alumno y en muchos casos aluden más a la intención que pueda tener el docente respecto de su trabajo que a los aprendizajes que habrá de adquirir y demostrar el estudiante. Ilustremos esta apreciación mediante ejemplos tomados de los programas correspondientes a segundo año.

Materia: Historia Universal.

Objetivos “Los alumnos deben comprender:

específicos: “Que desde que empezó su trayectoria el hombre es creador de cultura y que ello le ha permitido elevarse sobre la animalidad”. (Obj. 4).

Materia: Formación Social, Moral y Cívica.

Objetivo “Los alumnos deben comprender: “Que los lazos de la economía familiar se hacen sólidos en la medida en que se practica la tolerancia, la comprensión, el respeto y el amor al trabajo”. (Obj. 4).

Como puede observarse, en la materia **Historia Universal** se pretende destacar la condición del hombre como creador de cultura, característica que lo diferenciaría del animal. Ahora bien, ¿cómo demostrarán los alumnos su comprensión al fenómeno en cuestión? ¿Qué conductas permitirían verificar dicha comprensión en forma válida?. Resulta obvio que en este enunciado no se da respuesta a estos interrogantes, dada la forma en que está formulado y la vaguedad que el mismo comporta.

En cuanto a la materia **Formación Social, Moral y Cívica**, ocurre algo similar. Se trata de que los alumnos “comprendan” el

contenido de una afirmación, pero no se describe ningún tipo de conducta o aprendizaje que ponga de manifiesto tal adquisición; y menos aún, en qué condiciones tendrá lugar su realización ni qué criterio o criterios serán utilizados en su evaluación.

Al parecer, estos últimos requerimientos de una formulación de objetivos de nuevo tipo pueden constituir la parte más controversial del problema, por cuanto plantean un enfoque diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje, en relación con la participación del alumno sobre la base del conocimiento previo de los aspectos básicos o fundamentales de la materia a estudiar. No obstante, consideramos que la sola definición de la conducta a lograr por el alumno no basta para imprimir al proceso un grado óptimo o siquiera aceptable de racionalidad.

Veamos ahora un ejemplo tomado del Programa de **Sociología**, correspondiente al Segundo Ciclo (2° año) de Educación Secundaria³.

Objetivo general: “Proporcionar al estudiante un conocimiento general de la realidad social en la cual se desenvuelve, para que asimile cuáles son los elementos sociales que están en juego en el particular momento histórico que vive y puede (*sic*) así participar en forma inteligente, responsable y democrática”.

Objetivo específico: “Que el alumno llegue a comprender que el individuo no puede operar eficazmente como miembro de una sociedad sin un conocimiento previo de cómo actúan los hombres, de las motivaciones que lo dirijan (*sic*), de las costumbres imperantes, etc.”.

Puede observarse que estos “objetivos” son expresiones que podrían resultar más apropiadas como justificación de la materia,

3. Dirección de Educación Secundaria, Superior y Especial. Ministerio de Educación. Plan revisado para el año escolar 1967-1968.

antes que como guías didácticas realmente efectivas para la labor docente. Porque se trata no sólo de que el docente proporcione al alumno tal o cual conocimiento, lo que puede ocurrir en mayor o menor grado según las circunstancias o factores que intervengan en el proceso de enseñar y aprender. Más importante es que el estudiante asimile ese conocimiento y lo incorpore a su conducta bajo la forma de aprendizaje reales, susceptibles de demostración en determinadas condiciones valorativas. Pero el control y verificación de este proceso exige, como condición previa, la delimitación precisa de los logros que se espera obtener.

Nos resta por ahora, formular algunos comentarios en relación con los objetivos de la enseñanza a nivel superior. En este caso, y por razones derivadas de circunstancias especiales propias de este nivel, tales como la libertad de cátedra, entre otras, no haremos las referencias exactas al origen de los ejemplos que presentamos, como lo hicimos anteriormente. Por otra parte, atendiendo a la extensión de este trabajo, nos limitamos sólo a los ejemplos tomados de programas de Didáctica y de Evaluación Escolar, por cuanto el objeto de estas materias es precisamente el estudio y tratamiento sistemático de los problemas teóricos y prácticos presentes en el proceso docente. Y resulta obvio, a la luz de los criterios que hemos sustentado desde el comienzo, que la problemática de los objetivos ha de ser materia de especial importancia dentro del contexto de estas asignaturas.

A fin de ilustrar la situación a que nos referimos en la forma más objetiva posible, hemos tomado un ejemplo representativo de cada programa examinado, a fin de tener una visión de conjunto del problema que nos ocupa.⁴ Veamos los objetivos de la materia **Didáctica**.

4. Para el estudio de este problema nos fue posible disponer de la casi totalidad de los programas de estas materias, correspondientes a los tres últimos períodos lectivos.

“Suministrar al estudiante la preparación básica en torno a los modernos principios de la Didáctica”.

“Que los alumnos comprendan los sistemas y procedimientos didácticos de manera amplia y sujetos a modificación, rebasando así los límites de la rigidez metódica”.

“Poseer la actitud propia del educador contemporáneo, cual es la de no enseñar cosas sino colocar a sus alumnos en disposición de que aprendan lo que precisa la sociedad en cada momento de su historia, dentro de un ambiente de libertad suficiente que les permita poner en juego todas las potencialidades de que son capaces y todas las iniciativas posibles de su experiencia, así como su propio equipo operacional”.

“Que los alumnos conozcan: los elementos de la organización curricular, a fin de que puedan colaborar eficientemente, desde su situación profesional, en el mejoramiento del Sistema Escolar Venezolano”.

“Comprensión del análisis estructural de la sociedad y de la ciencia”.

El examen detenido de estos objetivos nos lleva necesariamente a la conclusión de que no existen diferencias esenciales entre éstos y los ya comentados de educación primaria y media, lo que afianza nuestra apreciación acerca de la escasa importancia que se le asigna dentro de la enseñanza a la revisión de los criterios que tradicionalmente se han venido utilizando al respecto. En efecto, la mayoría de los enunciados de estos objetivos son vagos, imprecisos, y no especifican claramente, y en función del alumno, los aprendizajes que éste ha de incorporar a su conducta. Es decir, la forma que adoptan responden más al concepto de propósitos expuesto anteriormente, que al de objetivos, tal como lo entendemos en este trabajo. Por ejemplo, ¿qué significan expresiones como: “suministrar al estudiante la preparación básica en torno a los mo-

ernos principios de la Didáctica”? ¿Qué se entiende por preparación básica? ¿Qué manifestaciones de la conducta constituirán la evidencia de dicha preparación adquirida por el alumno? ¿Qué criterios serán utilizados en la evaluación de los cambios de conducta operados en el alumno? Resulta obvio que objetivos como éste, no permiten responder a estas interrogantes, dada su ambigüedad, amplitud, y, por ende, escaso valor metodológico.

Veamos otro enunciado: “Que los alumnos comprendan los sistemas y procedimientos didácticos de manera amplia...” Como propósito, indudablemente que es plausible y lógico que un docente aspire a realizar la mejor tarea con sus alumnos, en este caso, **que comprendan** los sistemas y procedimientos didácticos. Pero **esta comprensión**, como conducta que los alumnos han de adquirir requiere que sea verificada en forma válida, y esto no es posible a menos que se limiten sus alcances y describan sus aspectos o componentes específicos.

Con relación a los demás ejemplos transcritos, cabe hacer similares reflexiones y agregar que expresiones como: **conocer**, **comprender** y otras de uso muy frecuente en la formulación de objetivos, requieren una definición que concrete su significado y alcances en términos descriptivos, cada vez que el área **cognoscitiva** de la conducta abarca diversas categorías y sub-categorías que difieren en el grado de complejidad y exigencias respecto del alumno. Similar requerimiento es válido para las áreas **afectiva** y **psicomotora**⁵.

Pasemos a examinar ahora los objetivos de la materia **Evaluación Escolar**:

5. Esto plantea un nuevo problema, del cual nos ocuparemos en próxima oportunidad. Nos referimos a la necesidad de fundamentar la formulación de objetivos en el empleo de una “taxonomía” que permita racionalizar los diversos tipos de aprendizajes.

“Que los estudiantes lleguen a entender la Evaluación como un proceso que marcha paralelamente al proceso Enseñanza-aprendizaje”.

“Lograr en los alumnos la comprensión del carácter interrelacionado de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación”.

“Formar en los alumnos un criterio claro acerca de la Evaluación Escolar”.

“Que el alumno interprete correctamente la terminología básica de la evaluación escolar:

- a) Establece diferencias entre términos específicos de evaluación.
- b) Determina correctamente las consecuencias del uso inadecuado de la terminología básica”.

En estos objetivos podemos observar las mismas características generales de los objetivos de Didáctica ya comentados, lo cual reviste especial significación si partimos del hecho de que se trata de una materia cuya función primordial es, precisamente, la superación de las fallas y limitaciones que presenta el proceso de evaluación escolar, como culminación que es del proceso de enseñanza.

En cuanto a sus fallas, estos objetivos no definen operacionalmente, salvo el último de ellos, las conductas que serán aceptadas como evidencia de que el alumno ha **entendido**, por ejemplo, “... la evaluación como un proceso que marcha paralelamente, al proceso de enseñanza”; o ha **comprendido** “el carácter interrelacionado de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación”.

En cuanto al último ejemplo, se observa ya un intento de definición de los aprendizajes a lograr por los alumnos en términos concretos, y al señalar la conducta deseada, en este caso “interpretar correctamente la terminología básica de la evaluación escolar”, se especifican las conductas que se aceptarán como muestra de esa interpretación: **establecimiento de diferencias** y **determinación de consecuencias**. No obstante, ese objetivo es susceptible aun de

afinamiento, en atención a otras exigencias propias de la formulación de objetivos tales como un mayor grado de concreción y la fijación o especificación de un criterio de rendimiento mínimo aceptable.

Para finalizar estas anotaciones, queremos insistir en la importancia que reviste una adecuada formulación de objetivos, para un desarrollo efectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y destacar en tal sentido dos aspectos a nuestro juicio fundamentales vinculados. El primero de ellos, a la **continuidad** de dicho proceso, y, el segundo, al **grado de validez** de la evaluación de los cambios operados en la conducta del alumno.

Respecto de la **continuidad**, los objetivos, tal como los concebimos en este trabajo, constituyen verdaderas guías metodológicas para la labor de enseñanza, dado su carácter operacional y la delimitación que establecen en los rasgos de conducta que se espera lograr en los alumnos, por una parte, y la concatenación sistemática que imprimen a la programación docente, por otra. En efecto, una vez planteada la justificación e importancia de la materia dentro del programa o plan de que se trate, en atención a su naturaleza, estructura, y contribución a la formación general del educando; y a los propósitos que animan su enseñanza, las siguientes etapas del plan estarán determinadas por la naturaleza y alcances de los objetivos a lograr, lo cual permite una articulación horizontal de todos y cada uno de los elementos del proceso.

Así formulados los objetivos de la materia, unidad o sector a desarrollar en términos precisos de aprendizajes o cambios de conducta considerados previamente como necesarios para la formación del alumno, se procede a la organización de los contenidos temáticos, los cuales responderán a las características de las conductas descritas por aquellos, atendiendo a dos criterios fundamentales: uno de carácter lógico que se refiere a la estructura intrínseca de la materia, sus principios, objeto y continuidad; otro de carácter didáctico, que tiene que ver con el nivel de enseñanza, el grado de madurez y comprensión del alumno, sus aptitudes y capacitación general y específica.

El paso siguiente corresponde a la adopción y descripción de la metodología –conjunto de técnicas, procedimientos, actividades y recursos didácticos– a emplear para la consecución racional de los objetivos. En tal sentido, las actividades concretas a realizar estarán en función de éstos y permitirán su logro en la medida en que docentes y alumnos concentren sus esfuerzos en la adquisición de los aprendizajes previamente descritos.

Finalmente, y como culminación del proceso cuya continuidad y articulación son posibles mediante una adecuada formulación de objetivos, se determinan las técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación, **estableciendo la necesaria correspondencia entre éstos y los rasgos de conducta descritos previamente.**

Con relación al grado de validez de la evaluación, o sea el grado en que un instrumento o técnica de evaluación sirve realmente a los propósitos a que obedece su empleo, es preciso destacar que en el caso del aprendizaje, se trata de la determinación del grado de dominio que alcanza el alumno respecto de un conocimiento, habilidad, destreza o actitud específicas, descritas en los objetivos. En consecuencia, la evaluación del aprendizaje será válida en la medida en que se establezca la mejor adecuación posible entre los objetivos de la enseñanza y las diferentes técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación⁶.

6. Se trata en este caso, de la **validez de contenido**. Los otros tipos de validez predictiva, concurrente, y de elaboración o hipótesis de trabajo, si bien son de importancia en evaluación, escapan a los alcances de este trabajo.