

La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia

J. Gimeno Sacristán

Catedrático de Didáctica

Universidad de Valencia



EDICIONES MORATA S.A.
Fundada por Javier Mórata, Editor,
en 1920
Primera edición: 1982
Sexta edición: 1990

Printed in Spain - Impreso en
España
Impreso en LAVEL. Pol. Los
Llanos. Humanes (Madrid)
28004 – MADRID

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

CONTENIDO

INTRODUCCION: La pedagogía por objetivos como modelo de teoría y práctica educativas	9
CAPITULO PRIMERO: El «culto a la eficiencia» y la pedagogía por objetivos: Nacimiento de un estilo pedagógico	14
CAPITULO II: El afianzamiento de la pedagogía por objetivos	27
CAPITULO III: La pedagogía por objetivos en los planteamientos más tecnicistas de la enseñanza y del aprendizaje	39
3.1. La posición de Gagné	40
3.2. La concepción conductual y especificista de los objetivos	47
3.3. El diseño como proceso algorítmico	55
3.4. El diseño de la enseñanza como Un modelo sistémico	60
CAPITULO IV: Análisis de la pedagogía por objetivos.....	64
4.1. El concepto de técnica pedagógica que tiene la pedagogía por objetivos	67
4.2. Algunos supuestos metodológico-científicos	82
4.3. La base psicológica de la pedagogía por objetivos	98
4.4. La pedagogía por objetivos es un modelo de educación	133
CAPITULO V: La pretendida neutralidad del enfoque tecnológico	159
CAPITULO VI: ¿Hay alternativas al modelo de objetivos?	165
BIBLIOGRAFIA	173

CAPITULO SEGUNDO

EL AFIANZAMIENTO DE LA PEDAGOGIA POR OBJETIVOS

Rastrear todos los pasos que ha seguido la corriente que venimos comentando es una labor histórica que no nos interesa sino como un medio de tomar cierta perspectiva donde cobran significado los planteamientos más usuales de la *pedagogía por objetivos*. Su interés está en que es todo un paradigma pedagógico, en el sentido que le da KUHN (1975). El movimiento en torno a los objetivos, aunque las aportaciones parciales no sean conscientes de ello, es, tal como también cree STENHOUSE (1976, pág. 56), todo un modelo científico sobre el pensamiento pedagógico en torno al currículo, «un sistema para la organización del pensamiento curricular».

De aquí el interés de dilucidar cómo se configura tal modelo o paradigma. Su origen y la orientación que toma en sus comienzos se han puesto de manifiesto en el apartado anterior. El modelo de la pedagogía por objetivos se ha ido afianzando, a lo largo de la primera mitad de nuestro siglo, como un todo que mantiene y afianza su coherencia subsistiendo al lado de otros modelos que cuestionaban su viabilidad. Sólo que, en nuestra opinión, la idea de la *Eficiencia Social* en la que se encuadra tenía que darle una fuerza real de implantación que sus débiles bases teóricas no hubiesen permitido por sí solas.

Al margen de aportaciones concretas, que más adelante veremos, el espaldarazo definitivo del modelo lo proporciona R. TYLER (1973) con su obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* publicada en 1949. Para EISNER (1967a) existe una semejanza y una continuidad entre el pensamiento de BOBBITT y la concepción de TYLER, que más tarde continuará en el propio BLOOM.

El esquema de TYLER sobre la teoría del currículo es un punto de referencia básico en la cristalización de la misma como campo de estudio. (Véase BEAUCHAMP, 1975, pág. 68). Dentro de su teoría curricular el tema objetivos es un punto de partida. El currículo, en tanto que modelo de pensamiento para comprender y diseñar la enseñanza, tiene su punto de partida en considerar de forma precisa *cuáles son los propósitos que la escuela debe obtener*. El desarrollo del currículo se entiende como una contestación a dicha pregunta, instrumentando la acción pedagógica precisa para su consecución.

El modelo de TYLER tiene para nosotros un significado especial, no ya por ser el modelo más coherente que integra de forma clara el componente *objetivos* después de BOBBITT sino porque TYLER adopta en su exposición un enfoque netamente conductista sobre el aprendizaje que se deja traslucir en cómo concibe a los objetivos.

De esta suerte, tal como sugerimos en el apartado anterior, el tema de los objetivos está estrechamente ligado al nacimiento de la teoría sobre el currículo y a su cristalización, pero, además, es importante destacar que la perspectiva sobre los objetivos dentro de la teoría curricular va a ser una perspectiva conductista; algo que a partir de TYLER es un común denominador en todo tratamiento sobre el problema de los objetivos. El enfoque conductista está presente en el afianzamiento del pensamiento curricular, es compañero inseparable en buena parte de su desarrollo y la crisis del paradigma conductista, la crítica del mismo, nos hará buscar nuevos modelos en el enfoque sobre el currículo. La verdad es que el enfoque conductista tenía perfectamente preparada su acogida en el punto de vista eficientista. Pensamos que lo que hace el conductismo es ofrecer un arropamiento científico más moderno, con la garantía que supone apoyar el pensamiento pedagógico en una corriente psicológica calificada de científica, a un esquema que venía trazado ya con la aplicación que BOBBITT había hecho del modelo de producción industrial a la escuela.

Lo que aquí nos interesa destacar, pues la base conductista de la pedagogía por objetivos la analizaremos más tarde, es que con TYLER, hacia mediados de siglo, 1) la *pedagogía por objetivos* cobra el valor de modelo científico para conocer y planificar la enseñanza, caracterizando así la teoría sobre el currículo y sobre la enseñanza, y 2) que todo ello se hará bajo la consideración conductista del aprendizaje, por lo que la llamada *pedagogía por objetivos* adquiere una interpretación conductista.

KLIBER (1977) considera a TYLER como el padre del movimiento de los *objetivos de conducta* u *objetivos de aprendizaje*. En muchos autores, y en alguna medida en todo tratamiento del tema *objetivos* en la teoría didáctica, el modelo *pedagogía por objetivos* se ha hecho sinónimo de *pedagogía basada en objetivos de conducta*.

El planteamiento que TYLER tiene sobre el currículo consiste en hacer del mismo un estudio secuencial de los temas que surgen al hacer cuatro preguntas básicas (TYLER, 1973, págs. 7-8).

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
2. ¿Qué experiencias básicas educativas pueden ayudar con más probabilidad a conseguir esos fines?
3. ¿Cómo organizar eficazmente esas experiencias?
4. ¿Cómo comprobar que se alcanzaron los fines?

Para TYLER, su teoría del currículo no consiste tanto en las respuestas concretas a dar, como en un método para estudiar esos interrogantes. Se trata de un modelo para buscar soluciones.

Evidentemente los objetivos presentan diversos niveles antes de ser expresados en términos de conducta, pero ésta es la forma más apropiada para que sirvan de guía precisa a la enseñanza. En ese proceso de concreción, TYLER ve momentos y mecanismos que hay que clarificar, proponiendo el siguiente esquema:

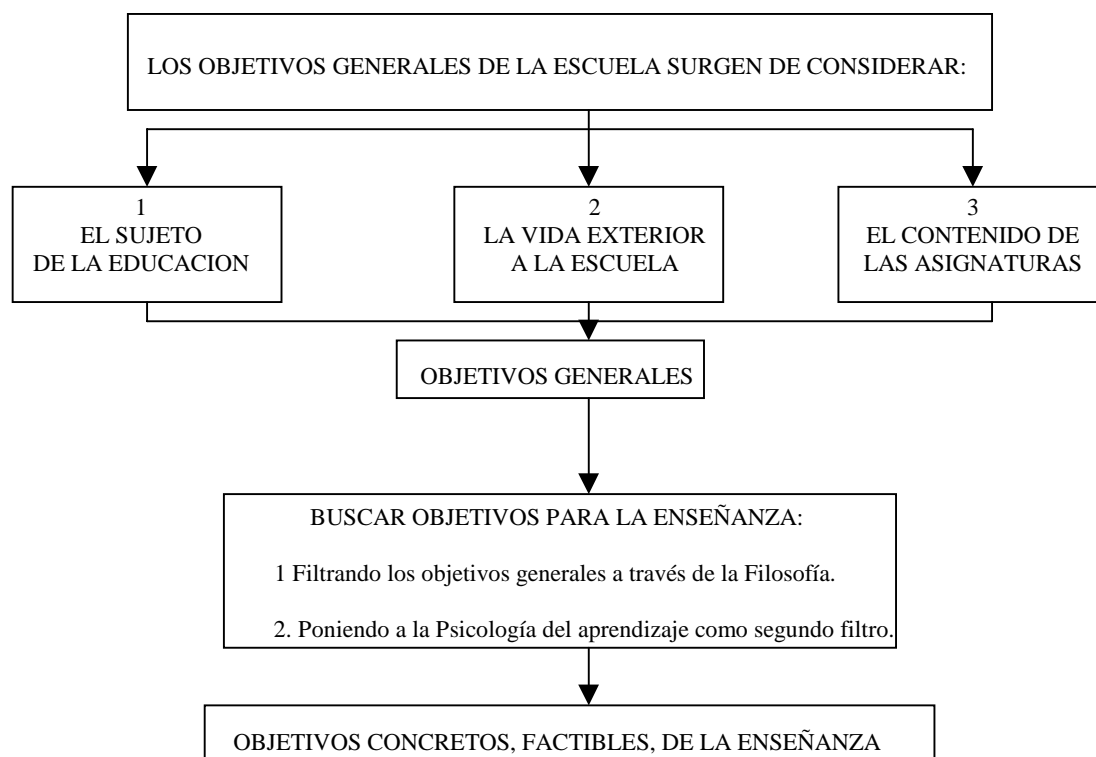


Fig. 1. Modelo de derivación de objetivos de Tyler.

TYLER entiende que, en cierto sentido, todos los niños tienen una serie de necesidades básicas que la escuela debe ayudar a satisfacer, de acuerdo con ciertas normas de conducta significativas desde un punto de vista personal y social (pág. 13), para rellenar las carencias de los estudiantes, no sólo satisfaciendo sus intereses, sino incluso profundizándolos y ensanchándolos.

En segundo lugar, la escuela tiene que responder a ciertas necesidades sociales —única consideración de la que parte la concepción utilitarista—, dado que es una preparación que no puede desconsiderar la vida contemporánea exterior a ella en sus ámbitos más diversos. La vida exterior no señalará directamente qué ha de hacer la escuela sin interpretar y valorar ese mundo exterior.

Finalmente, el estudio de los ámbitos del saber, tal como los configuran los especialistas en las diversas asignaturas, proporciona las aportaciones que cada materia puede hacer a la escuela.

Se evidencia, pues, una perspectiva equilibrada sobre las fuentes de los objetivos que supone someter a discusión el problema de dichas fuentes dentro de la propia teoría del currículo, no como algo a lo que el currículo sirve solamente. El problema de seleccionar objetivos no es algo al margen del especialista en currículo, sino una tarea suya más en base a considerar, sopesar y poner en relación las tres fuentes citadas de objetivos generales.

Pero es evidente que de esas tres fuentes puede surgir una cantidad de objetivos, u objetivos tan amplios, que la escuela no es capaz de realizarlos. Entonces se impone una selección y/o concreción de los mismos utilizando una primera filtración filosófica y otra de orden psicológico. «La filosofía educativa y social adoptada por la escuela puede constituir el primer tamiz» (TYLER, pág. 37). Después el profesor y el planificador del currículo «deben apoyarse en algún tipo de teoría del aprendizaje» (pág. 45) de la que se

extraigan consecuencias concretas para el currículo. Esa misma teoría tendrá que adoptarse más tarde «como base de verificación de sus objetivos» (pág. 46). Un objetivo para ser válido tiene que estar de acuerdo con las condiciones intrínsecas del aprendizaje, con una teoría que diga qué objetivos son fáciles o difíciles, cómo se han de presentar gradualmente, cómo se conectan unos con otros, qué condiciones requiere cada objetivo, las consecuencias que tiene cada experiencia de aprendizaje. Se ve, pues, la trascendencia que el filtro psicológico que es la teoría del aprendizaje tiene para la *selección, ordenación y evaluación* de los objetivos concretos a los que la escuela se va a dedicar.

El nivel de generalidad con que deben formularse los objetivos estará de acuerdo, según TYLER (pág. 59), con lo que se sepa acerca de la psicología del aprendizaje, pero «conviene enumerarlos en forma tal que resulten útiles para seleccionar actividades de aprendizaje y orientar el mismo» (pág. 47) y su enunciado «estará relacionado con los cambios que experimenta el alumno» (pág. 47). El enunciado de temas de contenidos no sirve si no especifican «qué es lo que deben hacer los alumnos con esos elementos» (pág. 48). Si el objetivo se refiere a conductas generales del alumno como, por ejemplo, *desarrollar el pensamiento crítico* «es muy poco probable que resulten fructíferos los esfuerzos dirigidos a objetivos tan generalizados, por lo que se hace necesario especificar de forma más decidida el contenido al cual se aplica la conducta» (pág. 49). El objetivo para TYLER será aquél que venga expresado «en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará ese comportamiento» (pág. 50), siendo así formulaciones que especifican conducta psicológica del alumno y contenido a la que se aplica.

Sólo con la formulación clara de los «resultados a que se aspira, el autor del currículo dispondrá de un conjunto más útil de criterios para seleccionar el contenido, sugerir actividades de aprendizaje, decidir el tipo de procedimientos didácticos aplicables y, en síntesis, cumplir con los demás requisitos propios de la preparación del currículo» (pág. 64).

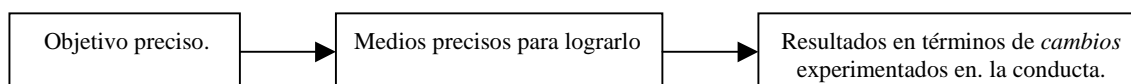
Quizá sea conveniente señalar que TYLER, antes de concebir los objetivos de esta forma, empezó a interesarse por los objetivos de conducta como una necesidad a la hora de construir los ítems de los tests. El ítem requiere respuestas de conducta observables y su construcción exige atender a definiciones operacionales de los comportamientos a medir por medio de los ítems. De hecho, los expertos en evaluación y constructores de tests han tenido un papel muy importante en la pretensión de querer reducir los objetivos a formulaciones precisas de conducta, a definiciones operacionales de la misma.

Su orientación psicométrica y la adopción de la teoría conductista del aprendizaje dan un significado muy decidido a los objetivos, tal como son entendidos por el autor que comentamos. El objetivo útil es el objetivo preciso que ayuda a establecer el diseño de actividades, seleccionar materiales, evaluarlo, secuencializarlo.

Es interesante destacar en el modelo de TYLER dos rasgos esenciales: *a)* El incluir el proceso de selección de objetivos dentro de un esquema general del currículo donde se entrecruzan perspectivas sociales, psicológicas y pedagógicas, dándose a la teoría curricular una trayectoria que se desarrollará hasta nuestros días. *b)* El haber considerado el objetivo como algo preciso que se relaciona con *cambios de conducta del alumno*.

Esta caracterización de los objetivos en el currículo, porque los objetivos amplios son poco fructíferos, supone a nuestro entender un empobrecimiento del esquema general que propone TYLER. De la riqueza de sugerencias y perspectivas que pueden derivarse de considerar la interacción de las tres fuentes de las que proceden los «objetivos útiles para la enseñanza» (el niño, la sociedad y los contenidos), se pasa al principio de que sólo el objetivo preciso es útil. Al poner el énfasis de la utilidad en los objetivos más precisos se desconsideran otras posibles perspectivas y enfoques del diseño del currículo y se deja de lado el papel de otros objetivos no fáciles de precisar en la enseñanza.

En el esquema de TYLER, el diseño de la estrategia de enseñanza (selección del contenido, actividades de aprendizaje, procedimientos didácticos, etc.) queda sometido a la relación de dependencia respecto de los objetivos previamente precisados. Se sugiere un esquema de diseño o de programación que ha sido muy propagado:



Se establece un esquema en el que es previo clarificar significados en el objetivo para actuar después con los medios precisos, en lugar de, por ejemplo, actuar guiado por objetivos más generales, estructurar una acción más global y analizar después qué aspectos concretos de ese objetivo más general se han conseguido. Se atisba así en TYLER la idea de un diseño curricular, programación de la enseñanza, como un procedimiento preciso y riguroso. Las ideas de *eficiencia* y precisión son dos coordenadas básicas en la *pedagogía por objetivos*.

Con TYLER la teoría curricular quedará fuertemente caracterizada al tomar esa posición sobre el papel y significado de los objetivos dentro de la misma. La psicología es el filtro último de los objetivos de la enseñanza, que previamente ha seleccionado una determinada filosofía de la educación. Pero ese filtro psicológico no puede entenderse como una pura selección científica de los objetivos desde el momento que se opta por una determinada interpretación psicológica como es la conductista. Con ésta el objetivo válido es el objetivo preciso, expresado en términos de conducta; con otro filtro psicológico se puede llegar a otra interpretación del significado que tienen los «objetivos útiles» para la enseñanza.

Los objetivos concretos son, pues, reclamados ahora desde una opción psicológica conductista. En BOBBITT eran la exigencia de una eficiencia entendida, también, muy particularmente.

Con TYLER ha quedado puesto de manifiesto un esquema básico de orden procesal para la *teoría curricular* que es, al mismo tiempo, un esquema de *diseño* o *programación de la acción*. Este esquema consiste en la sucesión de los siguientes pasos:

1. Consideración de las fuentes de orientación de la acción pedagógica: Sujeto, sociedad, contenidos.
2. Selección de objetivos.
3. Selección de experiencias.
4. Organizar experiencias.
5. Evaluación.

Pero, dentro del pensamiento curricular ha quedado insinuada también una interpretación de este esquema y de cómo llevarlo a cabo: la interpretación precisa, tecnicista, de los objetivos y del diseño.

A partir de aquí podemos rastrear, dentro de la teoría y desarrollo del currículo, perspectivas contrapuestas y aportaciones puntuales que se insertan en una u otra de las dos direcciones siguientes:

- a) Considerar enfoques amplios de la teoría curricular, donde se interrelacionan sistemáticamente los diversos elementos, haciendo de ésta una teoría del proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionando una guía para diseñar una acción en coherencia con todos los elementos que entran en ese proceso: Sujeto, sociedad, cultura, relaciones de comunicación, ayudas técnicas, procedimientos de evaluación, métodos, formas de organización escolar, etc. En este enfoque los objetivos tienen un sentido orientador y admiten diversos niveles de precisión, pero estudiándolos en interrelación con todos los demás elementos. Los problemas teóricos a estudiar y a resolver en la práctica son muchos, porque son infinitas las interacciones entre esos elementos. Organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñar la enseñanza, supone estructurar una acción que considera cómo es la situación concreta en la que se actúa, cómo podemos influir sobre ella sabiendo hacia dónde nos debemos mover. Los problemas relativos a cómo precisar los objetivos son problemas menores dentro de este enfoque globalizador.

Por citar algún caso, dentro de esta línea está el planteamiento de TABA (1974), el de STENHOUSE (1978), TANNER (1980) y algunos enfoques del currículo como una tecnología que proporciona esquemas para la traslación de conocimientos científicos a situaciones prácticas con el fin de modificar la realidad en una determinada dirección (GIMENO, 1981). Son enfoques amplios integradores de aportaciones diversas.

- b) Por otra parte, se encuentra una línea que, teniendo un esquema básico parecido e incluso idéntico al planteado por TYLER y otros autores mencionados en el punto anterior, ha optado por una interpretación tecnicista de los objetivos y del proceso de diseño establecido a partir de esos objetivos formulados en términos de conducta, tal como ya se insinúa en TYLER

Es esta segunda corriente dentro del pensamiento pedagógico sobre el currículo la que conecta más directamente con el pensamiento eficientista de BOBBITT, tomando ahora el apoyo conductista y otras aportaciones, psicológicas y no psicológicas, coherentes con el paradigma conductista.

Esta línea enfatiza los valores de *precisión y eficiencia*, con menos preocupación por conocer los procesos pedagógicos, aspecto éste más atendido por los enfoques más generales y estructurales de la primera orientación que hemos destacado. Ha sido este enfoque el que ha dado más apoyos al modelo de la *pedagogía por objetivos* como forma de plantear los problemas curriculares y el diseño de la práctica de enseñanza. Ha sido un eficientismo y un tecnicismo apoyado por:

- las exigencias de la sociedad industrial,
- la necesidad de fomentar programas de *entrenamiento militar* durante la segunda guerra mundial y la guerra fría,
- la aplicación de los sistemas a la gestión de la enseñanza amparada en el desarrollo de algunas corrientes de la *pedagogía cibernética* (FRANK, 1976),
- teorías del aprendizaje como la de GAGNE (1975, 1977 y 1979),
- el desarrollo de las *taxonomías* de objetivos (BLOOM, 1971),
- sustentada por la fuerte orientación que el *positivismo lógico* y el *operacionalismo* han marcado a las ciencias de la conducta, así como el apoyo que han prestado algunas orientaciones de la *filosofía analítica* en la educación (HIRST, 1974),
- todo esto ha desembocado en una concepción *tecnicista del diseño* de la enseñanza más propio del *entrenamiento para la adquisición de destrezas que para la educación*.

BRIGGS (1973, 1979), BLOCK (1975) y POPHAM (1970) son representantes clarísimos de esta orientación del diseño que ha encontrado aplicación en la *enseñanza programada* y en ciertos modelos de *enseñanza individualizada*.

La expresión más genuina de esta segunda gran orientación tecnicista, mecanicista y conductista del diseño del currículo, puede apreciarse en la concepción de los objetivos que han desarrollado ESTARELLAS (1974) y MAGER (1972 y 1973), por ejemplo.

La clave para distinguir estas dos grandes orientaciones reside no tanto en el esquema formal interno, que suele ser muy parecido en muchos casos, sino en el *grado de concreción, precisión y tecnicismo que quieren dar a los modelos que defienden*, teniendo en cuenta algo que resultará de especial significación: los enfoques más amplios, menos tecnicistas, muestran cierta flexibilidad para dar cabida a puntos de vista muy diversos, admitiendo y tomando en cuenta orientaciones teóricas diversas. Están más preocupados por visiones globales, aunque no puedan proporcionar soluciones muy precisas. Los enfoques más restringidos, como tendremos oportunidad de comprobar, se inclinan por una opción teórica muy concreta en torno a la que se configuran. Pero en ciencias de la educación resulta difícil mantener posiciones teóricas monolíticas, es difícil encontrar satisfacción apoyándose en modelos teóricos muy analíticos y parciales.

Quizá una de las posiciones más representativas del enfoque global sobre el currículo y que más consecuencias ha tenido sobre el pensamiento pedagógico al respecto, ha sido la de H. TABA con su obra *Curriculum Development* (1962). TABA pretende, al igual que TYLER, configurar un esquema general que, tomando en consideración todas las aportaciones pertinentes, facilite una concepción global del problema y ayude a tomar las decisiones correspondientes. Como la autora señala, «La diferencia entre la determinación de decisiones para la elaboración de un currículo de acuerdo con un método científico que desarrolle un esquema racional y otro que no lo hace, es que en la primera los criterios para la adopción de decisiones derivan de un estudio de los factores que constituyen una base razonable para el currículo. En nuestra sociedad, al menos, estos factores son el estudiante, el proceso de aprendizaje, las exigencias culturales y el contenido de las disciplinas. Por consiguiente —continúa— la evolución científica del currículo debe partir del análisis de la sociedad y de la cultura, de los estudios sobre el alumno, el proceso de aprendizaje y el análisis de la naturaleza del conocimiento, con el objeto de determinar los propósitos de la escuela y la naturaleza de su currículo», (págs. 24 y 25).

El orden de adopción de decisiones propuesto por TABA viene a coincidir con el de TYLER: *Diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección de contenido, organización del contenido, selección de las actividades de aprendizaje, organización de las actividades de aprendizaje y determinación de lo que se va a evaluar y cómo hacerlo*.

A partir de esas consideraciones se establecen los objetivos generales, si bien hay que llegar a otro nivel más específico que facilite la toma de decisiones, aunque «éstos objetivos más específicos deben ser compatibles con los de importancia general y, en su totalidad, expresar la perspectiva de los objetivos

generales» (TABA, 1974, pág. 261). Estos objetivos más específicos deben definir los puntos comunes de interés a los que deben contribuir todas las materias, todas las actividades, todos los maestros (pág. 263).

Los objetivos tienen que reflejar tanto el contenido al que se aplican como el tipo de actividad mental o conducta en general que desarrollan, porque sobre un contenido se puede ejercer la memorización, el análisis, la crítica, etc., y una actividad mental varía según el contenido al que se aplique. El proceso educativo «consiste tanto en el dominio del contenido como en el desarrollo de las facultades» (pág. 265)

El objetivo complejo hay que analizarlo hasta donde sea necesario para que no quede duda sobre el tipo de conducta al que se aplica o la que se espera; hay que analizar las conductas complejas para establecer un tratamiento pedagógico diferenciado. Pero esta búsqueda analítica al formular objetivos «no debe cegarnos ante el hecho de que, en la realidad de un acto de aprendizaje, los diversos tipos de conducta representados por estos objetivos ocurren simultáneamente. *En el análisis pueden ser distinguidos entre sí, pero no pueden separarse unos de otros en una experiencia real de aprendizaje**. En el planeamiento del currículo hay que planear (...) experiencias de aprendizaje dirigidas a objetivos múltiples» (pág. 268).

Esta matización es muy importante para ver la función de los objetivos en la planificación de la enseñanza, así como la consideración que hace TABA (pág. 268) de que «los objetivos son evolutivos y representan caminos por recorrer antes que puntos terminales», lo que plantea la necesidad de la continuidad de las experiencias de aprendizaje, ya que los objetivos, por lo general, requieren un desarrollo acumulativo. Y si se tiende a «convertir objetivos que exigen un tratamiento progresivo en expectativas finales a corto plazo (...) es (...) porque se conoce poco sobre las secuencias evolutivas de las conductas más complejas, tales como los procesos mentales superiores y las actitudes» (pág. 270).

Es interesante también destacar la idea de TABA sobre la necesidad de que el alcance de los objetivos debe ser amplio, para que así se contemplen todos los resultados educativos sobre los que la escuela tiene responsabilidad. La especificación analítica de objetivos no puede descuidar las capacidades generales, los resultados educativos importantes. Es necesaria la clarificación, la especificación, pero no hasta el punto de perder de vista lo importante, la unidad del proceso educativo y la unidad del mismo proceso de aprendizaje. De hecho, TABA cree necesaria la clarificación de objetivos pero solamente llegando a grandes categorías del comportamiento que expresen la base racional en la que se apoya la concepción misma de los objetivos (pág. 279), poniendo de manifiesto la filosofía educativa que los sustenta. Estas categorías son, por ejemplo, el pensamiento reflexivo, la capacidad para interpretar datos, la aplicación de hechos y principios, los valores y las actitudes, las habilidades, etc.

En nuestra opinión TABA propone una perspectiva bastante equilibrada sobre la función de los objetivos dentro de la teoría curricular como expresión de la misión de la educación, una vez que se han considerado los factores básicos de donde surgen esos objetivos: alumno, proceso de aprendizaje, cultura y estructura del contenido. La clarificación de esos objetivos es necesaria para poder tomar decisiones acertadas, diferenciando el tratamiento educativo para adecuarlo a las distintas exigencias que requiere el contenido de los objetivos más generales. Pero la determinación analítica no debe llegar hasta el punto de que pueda olvidarse lo sustancial, perdiendo de vista que la educación tiene que contemplar aspectos fundamentales, y atender a todos ellos. Se precisa de una clarificación, sin perder la unidad del proceso educativo y del aprendizaje; lo que se tendrá en cuenta a la hora de planificar las experiencias educativas que no pueden ser concebidas, por tanto, como un *puzzle*. Como se dijo anteriormente la diferencia entre este tipo de enfoques en la teoría y práctica del currículo y los de tipo más tecnicista y analítico, que comentaremos, reside en hasta dónde se quiere llevar el nivel de precisión en el análisis del significado de los objetivos y del diseño de la práctica de la enseñanza y del aprendizaje. La búsqueda de la precisión a ultranza suele ir acompañada de la pérdida del sentido de la unidad y complejidad del fenómeno educativo.

* El subrayado es nuestro (N. del A.).