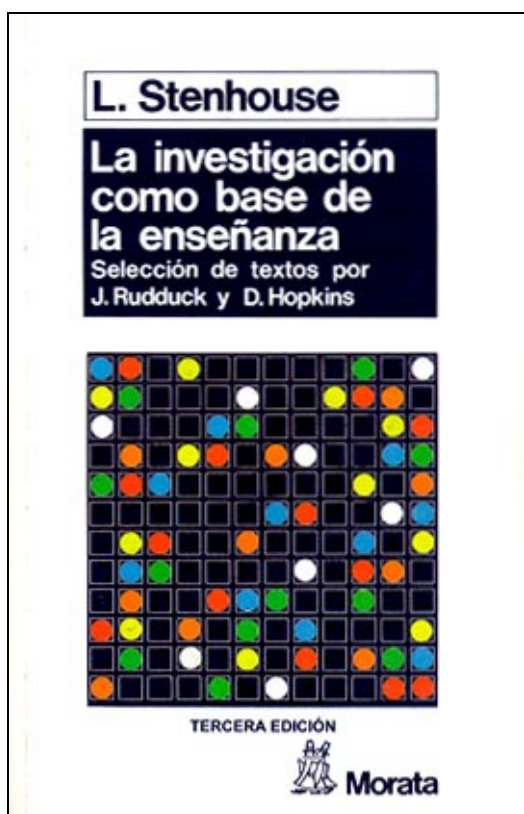


La investigación como base de la enseñanza

L. STENHOUSE

Traducido por
Guillermo SOLANA

Revisión y Prólogo por
M^a Antonia CASANOVA
Inspectora Técnica de Educación



Cuarta edición
Textos seleccionados por: J.
RUDDUCK y D. HOPKINS
EDICIONES MORATA, S. L.

Título original de la obra:
RESEARCH AS A BASIS FOR
TEACHING
HEINEMANN EDUCATIONAL
BOOKS LTD., 1985. Londres

Primera edición: 1987
Reimpresión: 1993
Reimpresión: 1996
Reimpresión: 1998

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

Contenido

PROLOGO A LA EDICION ESPAÑOLA, por M ^a Antonia CASANOVA	9
Agradecimientos	20
Introducción	21
PRIMERA PARTE	
Investigación	27
¿Qué es investigación?	28
UN CONCEPTO DE INVESTIGACION	44
El paradigma psicoestadístico y sus limitaciones- 1	44
El paradigma psicoestadístico y sus limitaciones- 2	51
La tradición de la investigación iluminativa	58
Un ejemplo de diseño experimental e investigación en las aulas	60
LO QUE LA INVESTIGACION PUEDE BRINDAR A LOS PROFESORES	69
Información a los profesores sobre la investigación: el recurso a un criterio profesional	69
Un ejemplo de cómo pueden emplear los profesores la investigación	71
Cómo puede contribuir la investigación al perfeccionamiento de la enseñanza	79
La tradición del estudio de casos y su aplicación en la práctica	82
Investigación en la acción y responsabilidad del profesor en el proceso educativo	87
SEGUNDA PARTE	
"Curriculum"	93
DEFINICION DEL PROBLEMA DEL "CURRICULUM"	94
Un concepto de "Curriculum"	100
Constitución de una perspectiva	100
¿Qué es un "curriculum"?	102
El "curriculum" hipotético	106
Comprobación en el aula de las hipótesis del "curriculum"	108
UN CONCEPTO DE DISEÑO CURRICULAR	111
El modelo de objetivos: algunas limitaciones	111
La inadecuación del modelo de objetivos en algunas áreas de estudio	117
Apología de un modelo de proceso para el desarrollo del "curriculum"-1: conocimiento y comprensión como proyectos curriculares significativos	120
Apología de un modelo de proceso para el desarrollo del "curriculum"-2: respeto por formas de conocimiento y principios de procedimiento	125
El modelo de proceso en acción: el "Humanities Curriculum Project"	128
UN CONCEPTO DE INVESTIGACION DEL "CURRICULUM", EL PROFESOR Y EL ARTE DE ENSEÑAR	133
La investigación del "curriculum" y el desarrollo profesional de los enseñantes	133
El "curriculum" como medio de aprender el arte de enseñar	137
La relación de la "forma" en la enseñanza con el perfeccionamiento de ésta	141
Investigación del "curriculum", talento y enseñanza	145
TERCERA PARTE	
Exposición razonada	157
La investigación como base de la enseñanza	158
Selección de Bibliografía de la obra de Lawrence STENHOUSE	179
Bibliografía adicional	182

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.

*¿Qué es un "curriculum"?*³

¿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 del 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.

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.).

³ 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*, Brighton, 1980 y publicado en *Curriculum* 1,1, Primavera, 1980.

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 simulaciones y un cuarto, carteles, diapositivas, películas y transparencias para proyección. La gran caja de allí corresponde al equipo cinematográfico (¿o a su versión de vídeo?) 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.

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, esquís, 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— díganle 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 como trasladarse desde el borde del escenario al proscenio, o como 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 comprensión por parte de algunas autoridades locales, de educadores de profesores, de inspectores, etc., consisten 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*.

El "curriculum" hipotético⁴

Este trabajo se opone al concepto gerencial del *curriculum* como especificación para el control y la uniformidad de la escolaridad.

Desde mi punto de vista como profesor, un *curriculum* —es decir una propuesta que especifique tan claramente como sea posible un conjunto de contenido/métodos— posee el rango de una sugerencia respecto de lo que en mi clase puede resultar valioso (dadas ciertas premisas) y posible (dadas ciertas condiciones) enseñar y aprender. Cabe que esta propuesta se me haga y que yo me interese por seguirla y puede que yo me proponga a mí mismo el *curriculum*. En cualquier caso, su valor en la práctica y su posibilidad en las condiciones en las que tendré que trabajar constituyen hipótesis.

Para poner a prueba este *curriculum* hipotético resultaré favorecido si puedo contar con la cooperación de mis alumnos: ellos y yo juntos necesitamos evaluar las hipótesis. Esto significa negociar con ellos el *curriculum*, su evaluación y su posible modificación. Semejante negociación ha de tomar en consideración unas limitaciones: por ejemplo, incluso en un estado democrático una autoridad o consejo federal o nacional puede haber legislado u ordenado que yo enseñe y los estudiantes aprendan un determinado *curriculum*. En todos los casos estoy constreñido por tener que trabajar dentro de las limitaciones de mi conocimiento y destrezas propios.

No podemos demostrar que el *curriculum* de este año servirá adecuadamente para el año próximo, puesto que cambiarán las variables contextuales. Así, el concepto aquí formulado constituye una visión que respalda la pedagogía crítica como estilo docente generalmente apropiado, más que como una respuesta a una situación innovadora no recurrente.

¿Cómo puedo negociar con mis alumnos la aplicación de semejante pedagogía y poner en acción la idea de un *curriculum* hipotético? ¿Cuáles son las implicaciones de enseñar conforme a un estilo que genera la crítica más que la aceptación del *curriculum*? Por ejemplo, ¿cómo enseño si quiero hacerlo de un modo escéptico, cuestionando más que aceptando la verdad del libro de Historia o de ciencias del *curriculum* que ha prescrito el Estado? ¿Bajo qué condiciones puede resultar seguro en términos de orden estudiantil y de conveniencia política tratar hipotéticamente de esta manera el *curriculum*? ¿Es emancipadora semejante enseñanza? ¿Está aprobada la emancipación.

Comprobación en el aula de las hipótesis del "curriculum"⁵

(HT = Harry Torrance; LS = Lawrence Stenhouse)

HT En "educación" se halla implícita la posibilidad, tanto de iniciación como de liberación a través del conocimiento. Pero en el momento presente, el mensaje del *curriculum* tradicional es esencialmente iniciador: el conocimiento constituye una posesión de los profesores que los estudiantes deben respetar mientras la dominan.

⁴ "The curriculum as hypothetical": resumen de un trabajo que iba a presentar Lawrence Stenhouse en 1983 en el Congreso de la *American Educational Research Association*.

⁵ De "Curriculum knowledge and action: a dialogue" (con Harry Torrance): ponencia presentada en el congreso anual de la *American Educational Research Association*, Boston (1980) (inérita).

- LS** Los *curricula* son medios de comunicación en los que se establecen como aprendizaje y enseñanza unas declaraciones acerca de la naturaleza del conocimiento. Cuando el ojo indagador de la investigación curricular trata estas formulaciones del conocimiento como problemáticas y abiertas a debate —para que no resulten incuestionables por parte de profesores y consejos escolares— revela que cabe considerar todas las aulas como laboratorios, toda enseñanza como experimento, todos los niños como conejillos de Indias o como miembros de la empresa investigadora del *curriculum*.
- HT** La teoría curricular, como charla relativa al *curriculum* a puerta cerrada, suscita interrogantes sobre los problemas del conocimiento fuera del alcance del oído de estudiantes y profesores. En el mundo de la acción en donde viven docentes y alumnos, estas cuestiones se resuelven dentro de una ideología de control, redefiniendo y reproduciendo tal ideología en el mismo momento la resolución. Ello tiene lugar frente a la amenaza que la desorganización presenta tanto a la enseñanza como al aprendizaje. Enfrentarse con las reivindicaciones del conocimiento es enfrentarse con el control. Estudiantes y profesores llegan a situarse en el extremo de aquello que - vale - la - pena - saber (según la autoridad de otros). Actualmente se invoca la autoridad del conocimiento para justificar y mantener el control. Lo que se necesita son pedagogías en las que control no sea sinónimo de posesión de un conocimiento materializado y dependiente de éste.
- LS** El *curriculum* ha de ser puesto a prueba por estudiantes y profesores y no los estudiantes y los profesores por éste. Y cuando decimos esto no estamos hablando de un *curriculum* "centrado en el estudiante" sino "basado en el conocimiento". Ni tampoco en un *curriculum* de destrezas y de información con el conocimiento concentrado. Un *curriculum* basado en el conocimiento enseña la naturaleza problemática de éste —incluyendo el conocimiento acerca de la enseñanza— de alguna forma sincera accesible a sus formuladores. El medio es el mensaje. El mensaje es una pregunta.
- HT** Esa pregunta se refiere al modo en que es producido y valorado el conocimiento. Con frecuencia las escuelas limitan el desarrollo intelectual y la posibilidad de una participación libre e igual en el debate democrático al ignorar y, por eso, oscurecer el proceso de producción del conocimiento. Nuestra aspiración es que la escolaridad facilite una comprensión del conocimiento como socialmente generado. En este contexto, un paso fructífero podría consistir en alzar la reflexión y el aprendizaje cotidianos hasta un rango igual al de los académicos. Todos sabemos mucho acerca del mundo, de nuestro mundo social, y una oportunidad formal de reflexionar sobre los propios procesos de llegar a conocer cosas puede ofrecernos una comparación sobre lo que otros denominan autoritariamente "conocimiento".
- LS** La función del *curriculum* estriba en proporcionar a la reflexión cotidiana acerca de la práctica y al aprendizaje de ésta una forma sobre la que trabajar. Lo que las obras dramáticas son para actores y directores —medios de comunicación a través de los cuales aprender sobre la naturaleza de la vida y de su arte por obra de su actividad cotidiana— son los *curricula* para alumnos y profesores. Constituyen medios de comunicación a través de los cuales aprendemos acerca del conocimiento y de la pedagogía porque invitan a profesores y alumnos a comprobar en la práctica ideas respecto a ambos.
- HT** Si el *currículum* pone en tela de juicio el conocimiento y la pedagogía, este mensaje tiene que resultar completamente explícito tanto a los alumnos como a los profesores. Las respuestas críticas, las inseguridades, las incertidumbres, etc. de los estudiantes son generalmente definidas como "no conocimientos", de la misma manera en que lo han sido las respuestas de profesores en muchos proyectos de desarrollo curricular. Sin embargo, los investigadores educativos existen para mejorar la educación y tienen la responsabilidad de efectuar un trabajo. Pero en esta tarea han de responder ante alumnos y profesores, de modo que sus ideas sean accesibles a la crítica a través del mismo trabajo, el *curriculum*. De manera semejante, los profesores ocupan la misma posición privilegiada pero responsable respecto de los estudiantes. Una idea educativa debe ser suficientemente firme en el terreno especulativo en su intento de introducir a consideración la materia objeto de estudio.
- LS** Profesores y alumnos se hallan en el aula y por eso están en posesión del laboratorio de la investigación educativa. El *curriculum* constituye una especificación del procedimiento experimental de la investigación en la acción en clases y escuelas. El *curriculum* es una hipótesis o conjetura y su adopción debe ser una tentativa benévola de refutarla. Profesores y alumnos son los evaluadores cruciales y, si pueden evaluar las

ideas aportadas en el *curriculum* más que su encarnación en éste, entonces pueden trascender la evaluación y llegar a la investigación.

UN CONCEPTO DE DISEÑO CURRICULAR

El modelo de objetivos: algunas limitaciones⁶

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 pueden ser especificadas previamente. Se ha señalado 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 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 psicometristas 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 *curricula*. El primer manual de la *Taxonomy of Educational Objectives* (BLOOM y otros, 1956)⁷ 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

⁶ De "Teacher development and curriculum design". Trabajo presentado en un congreso sobre *curriculum*, Universidad de Trondheim, Noruega, 1975 (inédito)

⁷ Traducción española: *Taxonomía de los objetivos educativos*, (3ª ed.), Alcoy, Marfil, 1979 (N. del R.)

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.

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 objetivos de la conducta tiende a trivializar los propósitos de la educación.
3. Normalmente, la fórmula de los objetivos se aparta 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 mas 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 contracting", *Phi Delta Kappah*, Junio, 583-9

STENHOUSE, L. (1979) *An introduction to Curriculum Research an Development*, Heinemann Educational Books. Traducción española: *Investigación y desarrollo del curriculum*, (2ª ed.) Madrid, Morata, 1987.

TYLER, 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.