

19-32

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA

EL USO DE LOS OBJETIVOS AFECTIVOS EN LA
ORGANIZACION DE CURSOS. UNA ALTERNATIVA

TESIS PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO
DE LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A

CAROLINA DOMÍNGUEZ CASTILLO

MÉXICO, D.F.

1983



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

	Pág.
Introducción	7
Capítulo I. Marco teórico de referencia y fundamen- tación	13
Tema 1. Marco teórico	14
Tema 2. Las conductas en el ámbito educativo	22
Tema 3. La taxonomía de los objetivos educativos	37
3.1 ¿Qué es la taxonomía de los objetivos educativos?	39
3.2 ¿En qué nos ayuda una taxonomía de los objetivos educativos?	43
3.3 Tres dominios o campos de comportamiento en el ámbito educativo	44
3.3.1 El dominio cognoscitivo	45
3.3.2 El dominio afectivo	55
3.3.2.1 Las actitudes	69
3.3.2.1.1 Las actitudes en el ámbito edu- cativo	80
3.3.2.1.2 Situaciones de aprendizaje de actitudes y condiciones ópti- mas para la adquisición de una actitud	82
3.3.2.1.3 Aclaraciones generales sobre el estudio de las actitudes	87
3.3.2.1.4 Algunos problemas metodológicos en el estudio de las actitudes..	89

	pág.
3.3.3. El dominio psicomotor	90
3.3.3.1 La proposición de Guilford	92
3.3.3.2 El estudio de Fleishman	94
3.3.3.3 La taxonomía del dominio psicomotor pro- puesta por E. Simpson	96
3.3.3.4 La taxonomía del dominio psicomotor de Dave	98
3.3.3.5 La taxonomía del dominio psicomotor pro- puesta por Alvarez Manilla	101
3.3.3.6 La taxonomía del dominio psicomotor de -- Anita Harrow	103

Capítulo II: Relaciones y diferencias entre los dominios:

Cognoscitivo, afectivo y psicomotor	109
---	-----

Tema 1. Relaciones entre los dominios: cognoscitivo, afec- tivo y psicomotor	110
---	-----

1.1 Relaciones entre el dominio cognoscitivo y el afectivo	116
Enfoque taxonómico	117
-Relación entre los esquemas	118
-Dirección en la relación de un dominio con otro	122
Enfoque cognoscitivo	127
-Jean Piaget	128
-Jerome S. Bruner	135
Enfoque morfológico	146
-El modelo cúbico de la estructura del <u>intelec</u> to de Guilford	147
-El modelo morfológico de F. E. Williams	152

	pág.
Tema 2. Diferencias entre los dominios: cognoscitivo y afectivo	156
2.1 La delimitación de ambos dominios	157
2.2 La evaluación	158
2.3 La certificación	160
2.4 La enseñanza y el aprendizaje en ambos dominios	160
2.5 El tiempo requerido para su consecución.	165
2.6 Su ubicación en el contexto curricular	167
2.7 La estructura y funcionamiento de los procesos cognoscitivos y afectivos	172
2.8 Algunos problemas que han encontrado los teóricos en el estudio del dominio afectivo	174
Capítulo III. Los objetivos afectivos	177
Tema 1. Los modelos de redacción de los objetivos <u>afectivos</u>	184
1.1 El modelo de Krathwohl	185
1.2 La proposición de Mager	192
1.3 El modelo de Kapfer	203
1.4 Los objetivos afectivos según Eiss y Harbeck	206
1.5 El trabajo de Keith Balasek y otros	217
1.6 La proposición de E. Williams	222
Tema 2. Análisis de las conductas afectivas	228
2.1 La taxonomía del dominio afectivo de Krathwohl, Bloom y Masia	229

2.2 El proceso de valoración según Raths, Harmin y Simon	237
2.3 Las etapas de la moral según Kohlberg . . .	243
2.4 Una estructura del dominio afectivo en rela- ción con la educación de la ciencia, Klopfer.	251
2.5 La relación afectiva del sujeto con una se- rie de referentes. P. D. Lafourcade	259
Capítulo IV. El uso de los objetivos afectivos en la orga- nización de un curso. Una alternativa . . .	268
Tema 1. Delimitación del campo de los objetivos afectivos macro y microvisión	269
1.1 ¿Qué aspectos contribuyen a la poca claridad que se tiene acerca de los objetivos afecti- vo?	271
a) Indeterminación de los términos	271
b) La artificialidad de lo cognoscitivo afec- tivo	272
c) Los obstáculos culturales	273
d) Desconocimiento de los procesos de apren- dizaje afectivos	273
e) La pobreza de los instrumentos de evalua- ción del dominio afectivo	274
1.2 Un intento de delimitación	276
1.2.1 Macrovisión de los objetivos afectivos . . .	276
A. La taxonomía de French	280
B. Los trabajos de Raven	283

	pág.
C. Implicaciones en el planteamiento de <u>ob</u> jetivos a nivel macro	293
1.2.2 Microvisión de los objetivos afectivos ...	303
A. Justificación	303
B. Criterios desde los que se plantean los objetivos afectivos a nivel micro	308
 Tema 2. Modelo propuesto para el uso de los objetivos afectivos. Una alternativa.	 314
2.1 Elementos del modelo	315
A. Los objetivos afectivos	316
B. Los objetivos cognoscitivos	326
C. Las actividades y experiencias de aprendizaje	327
D. La evaluación	341
 Conclusiones	 344
 Bibliografía	 358
 Apéndice "A": Ejemplos de unidades para un cuestiona- rio sobre las tendencias aproximativas o evasivas ha- cia una asignatura	 364
 Apéndice "B": Unidades de observación para la evalua- ción del proceso de aproximación o evación hacia una asignatura	 372
 Apéndice "C": Ejemplos de items de evaluación en el dominio afectivo.	 382

Introducción

El tema de la presente tesis surgió a partir de una serie de asesorías a maestros universitarios quienes trataban de aplicar la sistematización de la enseñanza a las materias que impartían. Generalmente estos trabajos se concretaban a precisar algunos puntos relevantes de la organización del curso, a saber: los objetivos de aprendizaje, específicamente -- los del dominio cognoscitivo; los reactivos para evaluar dichos objetivos; y en algunos casos algunos lineamientos para la instrucción, así como bibliografía básica y algunas otras recomendaciones.

Pero fue en la asesoría a la materia de "Ciencias de la comunicación" que se imparte a nivel medio-superior (CCH) donde, por el carácter de la asignatura, la falta de consenso en los programas propuestos, el carácter del plan de estudios: terminal y propedéutico y la edad de los estudiantes, que me llevaron a plantearme la necesidad de especificar los objetivos afectivos del curso además de los cognoscitivos. Fue así como al buscar información, en ese momento, o alguna ejemplificación sobre la integración de los objetivos afectivos y cognoscitivos, no se encontró prácticamente nada, salvo las relaciones hipotéticas que planteaba el mismo Bloom, a saber, la relación entre los niveles taxonómicos, los objetivos cognoscitivos para alcanzar objetivos afectivos y viceversa.

Empíricamente planteo que los objetivos afectivos, o me-

por dicho el objetivo afectivo general de la materia, además de otros criterios circunscritos a la ubicación de la materia en el plan de estudios, deberían servirnos como directriz para seleccionar, por un lado los objetivos cognoscitivos y por otro las actividades de aprendizaje. Los resultados de este trabajo, en cuanto a su aplicación, fueron satisfactorios, - los estudiantes, según información verbal de la maestra respondieron adecuadamente al realizar, inclusive actividades opcionales y en cuanto a sus calificaciones. Desgraciadamente no se realizó un estudio controlado de esta experiencia, sin embargo quedó la inquietud que dió lugar a una investigación sobre esta cuestión ¿cómo pueden usarse e integrarse los objetivos afectivos en la organización de un curso? o bien ¿como pueden alcanzarse los objetivos afectivos de un curso? ¿y hasta dónde llega la responsabilidad de un maestro en el terreno afectivo?.

Así encontramos que los estudiosos del campo han planteado la necesidad de elaborar objetivos de aprendizaje del dominio afectivo pero ante la falta de un trabajo integrador y -- prescriptivo de la labor realizada al respecto es que se presenta esta investigación -revisión bibliográfica- como de posible interés para los estudiosos del campo, para ello se ha efectuado una recopilación y revisión de los trabajos atinentes, tratando de plantear una proposición concreta respecto al planteamiento y uso de los objetivos afectivos en la impartición de cursos con el fin de promover, también, posibles

investigaciones experimentales necesarios para coadyuvar en un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo.

También cabe aclarar que, los estudiosos del tema han propuesto la necesidad de plantear objetivos cognoscitivos, afectivos y psicomotores, por ejemplo Bloom y colaboradores y --- Landsheere, pero generalmente sucede que estos objetivos son - propuestos por separado; dando lugar a la consecución de unos u otros dependiendo de los intereses del maestro. Sin embargo, teóricamente, en un curso cualquiera se plantea, en la medida de lo posible, trabajar en forma integrada hacia la consecución de estos diferentes tipos de objetivos.

Teóricamente se ha planteado desde varios puntos de vista la relación entre los tres dominios: por ejemplo Bloom y colaboradores señalan relaciones entre las diferentes categorías taxonómicas del dominio cognoscitivo y afectivo, así mismo, hablan de la consecución de un objetivo afectivo para alcanzar otro cognoscitivo y a la inversa, o bien para lograrlos paralelamente. Jean Piaget dice que existe "... un estrecho paralelismo entre el desarrollo de la afectividad y el de las funciones intelectuales, puesto que son dos aspectos indisociables - de cada acción: efectivamente, en cada conducta los móviles y el dinamismo energético provienen de la afectividad, mientras que las técnicas y el ajustamiento de los medios utilizados -- constituyen el aspecto cognoscitivo. Por lo tanto, no se produce nunca una acción totalmente intelectual ni tampoco actos puramente afectivos".

(1) Jean Piaget, Seis estudios de Psicología, Ed. Barra, Barcelona, 1974, p. 48.

Un tercer punto de vista sobre la relación de los dominios afectivo y cognoscitivo lo constituye el enfoque morfológico de Williams, su trabajo es una modificación del modelo propuesto por Guelford, con el propósito de implementar ciertos procesos cognoscitivos y afectivos directamente relacionados con la creatividad en el salón de clases. El modelo es un cubo de tres dimensiones que comprende: la lista de áreas de estudio de un curriculum escolar elemental convencional; un listado de estilos o estrategias de las cuales el maestro puede emplear en la enseñanza en el salón de clases; finalmente, la inclusión de ocho procesos, cuatro cognitivos y cuatro afectivos.

Sin embargo un señalamiento prescriptivo referido a como emplear los objetivos afectivos en un curso no se ha hecho; este trabajo pretende hacer una propuesta al respecto.

De tal manera que el objetivo de la tesis fue que a partir de una serie de criterios, proponer un modelo que integre los objetivos afectivos, los cognoscitivos y las actividades de aprendizaje, coadyuvando a la organización de un curso. Este modelo se plantea como alternativa para llegar a probar la hipótesis de que los objetivos afectivos deben ayudarnos a seleccionar las actividades de aprendizaje; es decir que los objetivos afectivos han de servirnos para orientar las actividades propuestas a la luz de los objetivos cognoscitivos, de tal manera que a través de éstas se integren los objetivos afectivos y los cognoscitivos en la organización de un curso.

El modelo propuesto se limita, para su aplicación, a un -

nivel de enseñanza media superior y superior. Por otro lado el material empleado, la bibliografía seleccionada, se hizo a partir de aquella que nos fue referida por CONACYT SECOBI -- (servicio de consulta a bancos de información) además de aquellas halladas por otras vías: bibliotecas y especialistas en la materia.

El procedimiento que nos propusimos al inicio del trabajo fue el siguiente: a) plantear el objetivo de la tesis, b) revisión bibliográfica de los diferentes autores, c) análisis de las tesis de los diferentes autores, d) proposición de un modelo, e) análisis comparativo de las tesis encontradas con el modelo propuesto y f) conclusiones.

Los incisos b) y c) no fueron cubiertos cabalmente puesto que, la revisión bibliográfica mostró que no había un trabajo que señalara precisamente cómo pueden utilizarse y/o integrarse los objetivos afectivos en la organización de un curso o por lo menos un planteamiento que marcara como pueden lograrse este tipo de objetivos.

Finalmente, señalaremos que esta breve introducción se complementa con las conclusiones que aparecen al final del -- trabajo dado que en ellas se intentó reflexionar más ampliamente sobre el trabajo realizado, considerando las razones -- que nos llevaron al planteamiento que hicimos y el porque de la dirección del mismo. También ahí consideramos más ampliamente el planteamiento seguido en la realización de la tesis y

su correlación con el procedimiento propuesto en un principio; ésto nos llevó a una justificación de la organización del contenido de cada capítulo. Por último en éstas conclusiones consideramos los alcances y limitaciones de nuestra propuesta.

C A P I T U L O I

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA Y FUNDAMENTACION

TEMA 1. MARCO TEÓRICO

1. Marco teórico

El tema de la investigación se circunscribe en el marco de la tecnología educativa, la cual se define como "la aplicación de un enfoque científico y sistemático con la información concomitante al mejoramiento de la educación en sus variadas manifestaciones y niveles diversos".⁽¹⁾ La tecnología educativa se basa en tres grandes áreas para su desarrollo: la psicología del aprendizaje; la comunicación y el enfoque sistémico.

Gran parte del comportamiento humano es aprendido, de ahí que uno de los grandes campos de estudio de la psicología sea el aprendizaje, donde se han desarrollado diversos enfoques o marcos teóricos que han dado lugar a una basta experimentación, por ejemplo los trabajos experimentales de Thorndike - dentro del enfoque conductista; los de Wertheimer, en la teoría de la Gestalt, etcétera.

En forma más general podemos hacer varios señalamientos si partimos de una división; así tenemos dentro de la tradición conexionista, las teorías de la contigüidad y las teorías del refuerzo; como representantes de la primera están -- Watson, Bernardy Guthrie; en las segundas Thorndike, Skinner y Miller.

Por otro lado, contamos con las interpretaciones cognos-

(1) Clifton Chadwick, Tecnología educacional para el docente, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1977, pág. 12.

citivas cuyo antecedente más cercano está en la teoría de la Gestalt, que aunque se basó principalmente en el estudio de la percepción, también contribuyó al estudio del aprendizaje; entre los iniciadores y representantes de esta teoría están Wertheimer, Köhler, Koffka, Lewin y Tolman, quien trata de -- unir la teoría conexionista con la cognoscitivista. Dentro de esta corriente especialmente, los estudiosos del aprendizaje se han interesado, recientemente, más en la enseñanza, sin -- descuidar el aprendizaje, haciendo propuestas prescriptivas y normativas y no solo descriptivas; como era el sentido general de las teorías del aprendizaje; prescriptivas porque exponen reglas respecto al modo más eficaz de lograr conocimientos y destrezas y normativas porque formulan criterios y condiciones para satisfacerlos; entre los estudiosos encontramos psicólogos como Bloom (1977), Ausubel (1978), Bruner (1972) y Gagné (1977), entre otros, que han contribuido con proposiciones respecto a la modificación de la enseñanza mediante la -- aplicación de los principios de la psicología del aprendizaje. De tal manera que la psicología del aprendizaje se aboca al -- mejoramiento tanto del aprendizaje como de la enseñanza; ya que mediante la aplicación de los principios de la psicología del aprendizaje los estudiosos del campo han contribuido a una mayor comprensión de la manera en que la enseñanza puede modificarse y mejorarse.

También dentro de la psicología encontramos el área de -- la evaluación; que tuvo su origen en el desarrollo de las me-

diciones psicológicas; tales como tests de inteligencia y aptitud desarrolladas profusamente antes y después de la Segunda Guerra Mundial, los cuales fueron los factores influyentes para el crecimiento de la evaluación educativa. La evaluación se asoció estrechamente a la medición, con todos los conceptos e instrumentos que se habían desarrollado en el campo de la medición psicológica. El enfoque sistémico que otorga -- gran importancia a la evaluación formativa y al papel de la retroalimentación en el crecimiento y desarrollo de sistemas, influyó y contribuyó a la evaluación.

En cuanto al campo de la comunicación que ha contribuido al desarrollo de la tecnología educativa está formada por dos áreas: el desarrollo tecnológico de los nuevos medios y la -- comprensión de una integración de estos medios con la educación. Este campo es la fuente de los nuevos medios en la educación; un medio puede ser definido como "cualquier dispositivo o equipo que se utiliza normalmente para transmitir información entre las personas"⁽¹⁾; entre los medios más comunes -- encontramos: la radio, la televisión, los diarios, los carteles, las cartas, los volantes, los libros, las máquinas para enseñar, etcétera.

Como corolario a este punto, señalaremos que se ha encontrado, de acuerdo a investigaciones, que cualquier persona -- utiliza más o menos el 70% de sus horas de actividad comuni-

(1) P. H. Rossi y B. Biddle, Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1970.

cándose verbalmente y que esto sucede: escuchando, hablando, leyendo y escribiendo. Hay que aclarar que, el lenguaje es uno de los muchos códigos que utilizamos para expresar nuestras ideas. Así la comunicación ha contribuido al desarrollo de la tecnología educativa con el desarrollo técnico de nuevos medios y la comprensión de la integración de varios de ellos a la educación y sobre todo por el modelo de comunicación, el cual incluye: la fuente, que es el que quiere -- transmitir una idea, en nuestro caso sería el maestro o cualquier otro medio que contenga una idea: un libro, una película, entre otros; el mensaje, la idea propiamente basada en una intención o un propósito; el receptor, quien recibe y capta esa idea, que podría ser el estudiante. El modelo más sencillo de comunicación también incluye la retroalimentación.

El enfoque sistémico ha contribuido al desarrollo de la tecnología educativa principalmente en función de la metodología; es decir, contemplar la educación y sus componentes como sistemas, los cuales se organizan en función de los problemas educativos por resolver. "El enfoque sistemático es un proceso de desarrollo ordenado y analítico, o un conjunto de procedimientos que se pueden utilizar continuamente para analizar, evaluar y diagnosticar la naturaleza de un sistema y los resultados de su desempeño, para captar con sensibilidad todo lo necesario a esos fines y para proveer la continua autoconexión del funcionamiento del sistema con el pro-

pósito de alcanzar los objetivos específicos".⁽¹⁾ En otras palabras, provee a la tecnología educativa de un marco de referencia dentro del cual es posible analizar y organizar los campos educativos en sistemas escolares. Por sistema entendemos el conjunto de partes que actúan independientemente e interrelacionadamente en forma organizada para hacer posible su funcionamiento para alcanzar objetivos enunciados previamente. Hay varios tipos de sistemas: los naturales, los creados por el hombre, ya que el educativo es uno de ellos.

Un sistema tiene tres aspectos principales: propósitos, procesos y componentes; de tal manera que los primeros determinan los segundos y este ayuda a establecer la clase y calidad de los componentes que convienen al sistema.

Al hablar de los sistemas debemos hacer referencia a los subsistemas y suprasistemas que aluden a una subordinación y a una supraordenación, tal organización depende del contexto y amplitud de las relaciones que manejamos; es así como podemos hablar del subsistema de enseñanza-aprendizaje dentro de un sistema educativo.

El enfoque sistémico delimita los elementos que interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a lo señalado anteriormente; es decir, respecto a los aspectos principales que debe contemplar todo sistema: propósitos, procesos y componentes. Antes de señalar estos elementos,

(1) Clifton Chadwick, Tecnología educacional para el docente, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1977, p. 32.

es necesario definir el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual entendemos como la "modificación gradual y sistemática de la conducta del alumno, en función de la interacción de este con las experiencias didácticas planeadas para ese fin".⁽¹⁾ Es así como los especialistas del campo han acordado que los tres componentes esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje y de acuerdo con este enfoque son: los objetivos de aprendizaje, los instrumentos de evaluación y las experiencias de aprendizaje.

El primero hace referencia a lo que se espera del alumno al finalizar el estudio de la asignatura o ciclo de instrucción; el segundo propone la forma más adecuada de comprobar el aprendizaje logrado; las experiencias de aprendizaje son las actividades lógicas y pedagógicamente estructuradas que ponen en interacción el contenido de la asignatura, los métodos de enseñanza, el material de instrucción y el estudiante, para que este logre un aprendizaje efectivo, cuando el alumno y el profesor entren en contacto en una situación determinada cuyo propósito es el logro de los objetivos de aprendizaje.

Los tres elementos han sido ampliamente estudiados por especialistas como Mager (1972), Antoine (1972), Boston (1972), Bobbit (1927), Drumheler (1969), Bloom (1977), Guilford (1965), Gagné (1977) y Scriven (1972), entre otros, en relación con el primer elemento: los objetivos de aprendizaje. En cuanto

(1) Carlos Acuña E., "Glosario", en Diseño de Planes de estudio, CNME, UNAM, México, 1975.

a los instrumentos de evaluación, encontramos autores como - Thorndike (1970), Gronlund (1972), Bloom (1977), Scriven(1972), García (1977) y otros.

Estudios que versan sobre las experiencias de aprendizaje han sido realizados por W. Stiler (1972), William C. Morse (1969), Huerta (1977) y otros .

En cuanto a los objetivos de aprendizaje los diferentes autores han contribuido en dos aspectos de los mismos; por un lado en cuanto a la técnica para especificar los objetivos en la que proponen una serie de criterios que debe incluir todo enunciado de un objetivo. Por otro lado la clasificación de los mismos. Una de las primeras clasificaciones fue la de B. S. Bloom y colaboradores en 1949, quienes a partir de una -- muestra considerable de reactivos de exámenes escolares, elaboraron una clasificación que divide los objetivos educativos en tres grandes dominios o áreas: la cognoscitiva, la afectiva y la psicomotora; cada una de estas áreas engloba diferentes clases o niveles de comportamiento.

La mayor parte de los trabajos de investigación se han - hecho sobre el dominio cognoscitivo y en menor proporción sobre los otros dominios.

Es así como, el trabajo que se realiza con esta tesis se centra en el estudio de los objetivos afectivos de acuerdo - con el siguiente propósito: a partir de una serie de criterios, proponer un modelo que integre los objetivos afectivos, los cognoscitivos y las actividades de aprendizaje, coadyuvando a la organización de un curso.

TEMA 2: LAS CONDUCTAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

2. Las conductas en el ámbito educativo.

La inclusión de este apartado responde a la necesidad de establecer las bases que apoyan la consideración del tema de trabajo; que obedece fundamentalmente a la cuestión de los objetivos afectivos.

La fundamentación del trabajo se establecerá principalmente, considerando el marco de referencia, desde la cuestión de la evaluación, a partir del trabajo de Bloom y et. al., y la transferencia de los objetivos al plano de la tecnología educativa, sin dejar de lado otros elementos que contribuyan a la justificación de nuestro planteamiento: el requerimiento en el ámbito educativo de esclarecer la cuestión de los objetivos afectivos.

Por lo tanto, partiremos de la afirmación de que el término afectivo alude a un conjunto de conductas de cierta clase, distintas de otros tipos o clases de conductas. El término afectivo es un concepto de clases, que nos permite establecer clasificación y por lo tanto distinciones y agrupaciones.

Como sabemos, los conceptos son instrumentos empleados para distinguir entidades y agruparlas, los cuales nos permiten realizar análisis y síntesis conceptuales y empíricas. (1)

(1) Mario Bunge. La investigación científica. Ed. Ariel, España, 1979.

El término afectivo fue adoptado, con el uso que aquí le damos, por B. S. Bloom y colaboradores en su obra "La taxonomía de los objetivos educativos". Este trabajo tiene su origen a partir de una reunión de evaluadores que asisten en 1948 a la convención celebrada por la Asociación Psicológica de los Estados Unidos, en Boston. Como los mismos autores señalan, en esta reunión, se mostró interés por contar con un marco teórico que facilitara la comunicación entre los examinadores; dicho marco, se pensó, podría favorecer el intercambio de materiales de exámenes y de las ideas respecto a la forma de tomarlos. Fue así, continúan señalando, que se consideró que la mejor forma de obtener un marco de referencia para la evaluación consistía en desarrollar un sistema de clasificación de las metas educativas, ya que éstas proveen las bases para la estructuración del currículum y exámenes y representan el punto de partida de gran parte de nuestra investigación sobre educación.

Al realizar un análisis empírico de las metas propuestas por los educadores, en diferentes niveles educativos, se encontró que cabía hablar de tres grandes dominios o áreas de comportamiento educativo: el cognoscitivo, el afectivo y el psicomotor.

Por lo tanterior, observamos claramente la relación que se establece entre evaluación y objetivos; es decir, si lo que pretende un sistema educativo formal (institucional), entre otras cosas, es el logro de ciertos aprendizajes que permitan al individuo

relacionarse en forma satisfactoria con la sociedad donde está inmerso; y se espera que estos aprendizajes sean efectivos y suficientes; luego entonces, se requiere de la evaluación de las mismas y, para asegurarnos que estamos evaluando aquello que esperamos o bien saber qué es lo que estamos evaluando, requerimos del planteamiento de nuestros objetivos, en términos de comportamientos, ya que éstos denotan el aprendizaje alcanzado.

De esta manera, la evaluación, considerada como un proceso que consiste en obtener información sistemática y objetiva acerca de un fenómeno y en interpretar dicha información a fin de seleccionar entre distintas alternativas de decisión, nos permite considerar las maneras o caminos más eficaces y eficientes para lograr los objetivos planteados previamente.

La evaluación, en relación con los objetivos, cumple entonces entre otras funciones la de retroalimentar el aprendizaje del estudiante y en consecuencia, también al maestro o al sistema de enseñanza.

Otra función más de la evaluación es la de ayudar a aclarar las metas y los objetivos más importantes de la educación y también como un proceso para determinar el grado en que los estudiantes evolucionan en su aprendizaje. Al mismo tiempo, la evaluación constituye un instrumento de la práctica educativa que permite

establecer si ciertos procedimientos alternativos son igualmente eficaces o no para alcanzar un conjunto de metas educativas.

Por otro lado, la necesidad de plantear objetivos es una cuestión ya señalada por varios especialistas entre los que se encuentran psicólogos educativos, representativos de las diferentes corrientes psicológicas que por hoy son las más relevantes en nuestro campo: la cognoscitiva y la neconductista. Por lo que sin entrar en detalle en sus proposiciones, sí rescataremos sus planteamientos generales al respecto, así como algunas razones que nos proporcionan.

Aunque hay diferencias entre las propuestas de los teóricos de la instrucción, en cuanto a cómo y qué tipo de objetivos plantear, casi todos concuerdan con la necesidad de hacerlo.

Como nos dice Mager "... si usted no está seguro de hacia dónde se dirige, usted puede llegar a cualquier lugar". De tal manera si el maestro o los diseñadores de la instrucción no aclaran la finalidad del aprendizaje en la que están inmersos los alumnos, no podrán dar los pasos adecuados en la dirección correcta, con lo que estarán sumergidos, tanto ellos como los alumnos, en un azaroso camino cuyo fin desconocen; por lo tanto, la razón más importante para explicitar los objetivos o finalidades de la instrucción es que éstos proporcionan una guía para el desarrollo material de aprendizaje y por ende una ayuda para la

selección de los modos y medios para alcanzarlo.

Entre los teóricos de la instrucción que más apoyan la especificación de objetivos están Gagné y Skinner; el primero da mayor relevancia a los procesos internos del aprendizaje que a los productos del aprendizaje, dado que, como él señala, el objetivo de la instrucción no es enseñar una respuesta en particular, sino una clase de respuestas y dado que hay diferentes tipos de aprendizaje y que cada tipo requiere del dominio de otros tipos o clases de aprendizaje es necesario plantear y especificar objetivos con la finalidad de guiar adecuadamente el aprendizaje del estudiante. Entre las razones que nos da Gagné para especificar objetivos, están: el que el comportamiento terminal deseado debe ser comunicado por aquella persona que programará la instrucción y, más específicamente, entre el que planifica currícula y el que planifica cursos; entre los planificadores y el profesor; entre el maestro y el alumno; etc. Otra ventaja de la especificación es que posibilita una adecuada evaluación. También la especificación facilita la elección de métodos y recursos para la enseñanza, efectuando una derivación analítica y lógica a partir de los objetivos planteados.

De acuerdo con el propósito de este apartado, señalaremos finalmente que Gagné distingue varios tipos de aprendizaje entre los que están las actitudes que aluden al terreno afectivo (habilidades intelectuales, habilidades motoras, información, actitudes

y estrategias cognoscitivas).

Skinner, desde otra perspectiva, señala la necesidad de plantear los objetivos en términos de la respuesta que se espera del individuo; en términos del comportamiento esperado del estudiante, los cuales son un requisito para la elaboración de un programa; a partir de la conducta terminal se procederá a determinar la topografía de la respuesta; es decir, la enseñanza se diseñará siguiendo el principio de "paso a paso".

Aunque tanto Ausubel como Bruner no apoyan insistentemente el planteamiento de objetivos específicos, sin embargo, al señalar sus propuestas y darle una dirección a la instrucción y al aprendizaje están marcando los objetivos más adecuados, en términos generales, que debería buscar toda instrucción.

Ausubel, a quien consideramos representante de la corriente cognoscitivista, pone énfasis en un aprendizaje significativo, por lo que el establecimiento de objetivos sólo debe hacerse de manera general y no específica. Por lo que respecta a Bruner, quien también es un destacado teórico cognoscitivista, con una clara influencia piagetiana y del procesamiento humano de información, enfatiza el aprendizaje por descubrimiento por lo que él nos va a hablar más de "goals" o metas generales entre los que destacan: la solución de problemas, la aplicación de conocimientos adquiridos previamente y sobre todo el desarrollo de estrategias cognoscitivas ("aprender a aprender").

A partir de lo anterior, podemos concluir al respecto que el planteamiento de objetivos ya sean éstos generales o específicos, es una necesidad ineludible para dirigir la instrucción y por ende el aprendizaje.

Otra razón por la que enfocamos nuestra atención en los objetivos, aparte de que éstos han sido pobremente estudiados, se debe a la transferencia de los objetivos en general al terreno de la sistematización de la enseñanza o de la aproximación de sistemas a la instrucción.

Como señalamos anteriormente, el enfoque sistemático ha contribuido al desarrollo de la tecnología educativa, principalmente debido a dos características sobresalientes de este enfoque en la enseñanza: a) "la aproximación sistemática consta de un punto de vista particular acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso es un arreglo u organización, por lo cual, maestro y alumno pueden interactuar uno con el otro" y b) "...es el uso de una metodología específica para el diseño de sistemas de enseñanza-aprendizaje". (2) Esta metodología consiste en procedimientos sistemáticos para la planeación, diseño, implementación y evaluación del proceso total de aprendizaje y enseñanza; tales procedimientos se establecen, entonces, en función

(2) DAVIS, Alexander y Gelon. "The System Approach to Instruction" en Learning System Design, McGraw-Hill, 1974, USA.

de los objetivos específicos, su consecución, y están basados en la investigación (estudio) del aprendizaje y la comunicación humana". Y convencionalmente los estudiosos del tema distinguen entre los objetivos tres grandes clases: los cognoscitivos, los afectivos y los psicomotores.

La metodología proveniente del enfoque por sistemas está dirigida a producir un sistema de aprendizaje que coloca los recursos humanos y no humanos en forma eficiente para inducir un aprendizaje efectivo de los estudiantes. Por lo tanto, las características fundamentales de un sistema de aprendizaje son: a) es una combinación organizada de elementos, esto significa que hay un arreglo de gentes materiales y procedimientos; b) estos elementos son interdependientes y c) todo sistema tiene una meta que se traduce en los objetivos de aprendizaje, que se espera alcancen los estudiantes a través del sistema planeado.

Es conveniente señalar aquí, que desde el punto de vista científico "la sistemática es un aspecto de la sistematización científica". "La sistemática contiene resultados de la investigación empírica y resultados de la investigación teórica" (1) Así, nos señala el autor, la sistematización se consigue por la combinación de división, ordenación y de ser posible medición a la luz de la teoría. "La división, ordenación y la medición no son sino parte del proceso de análisis y síntesis,

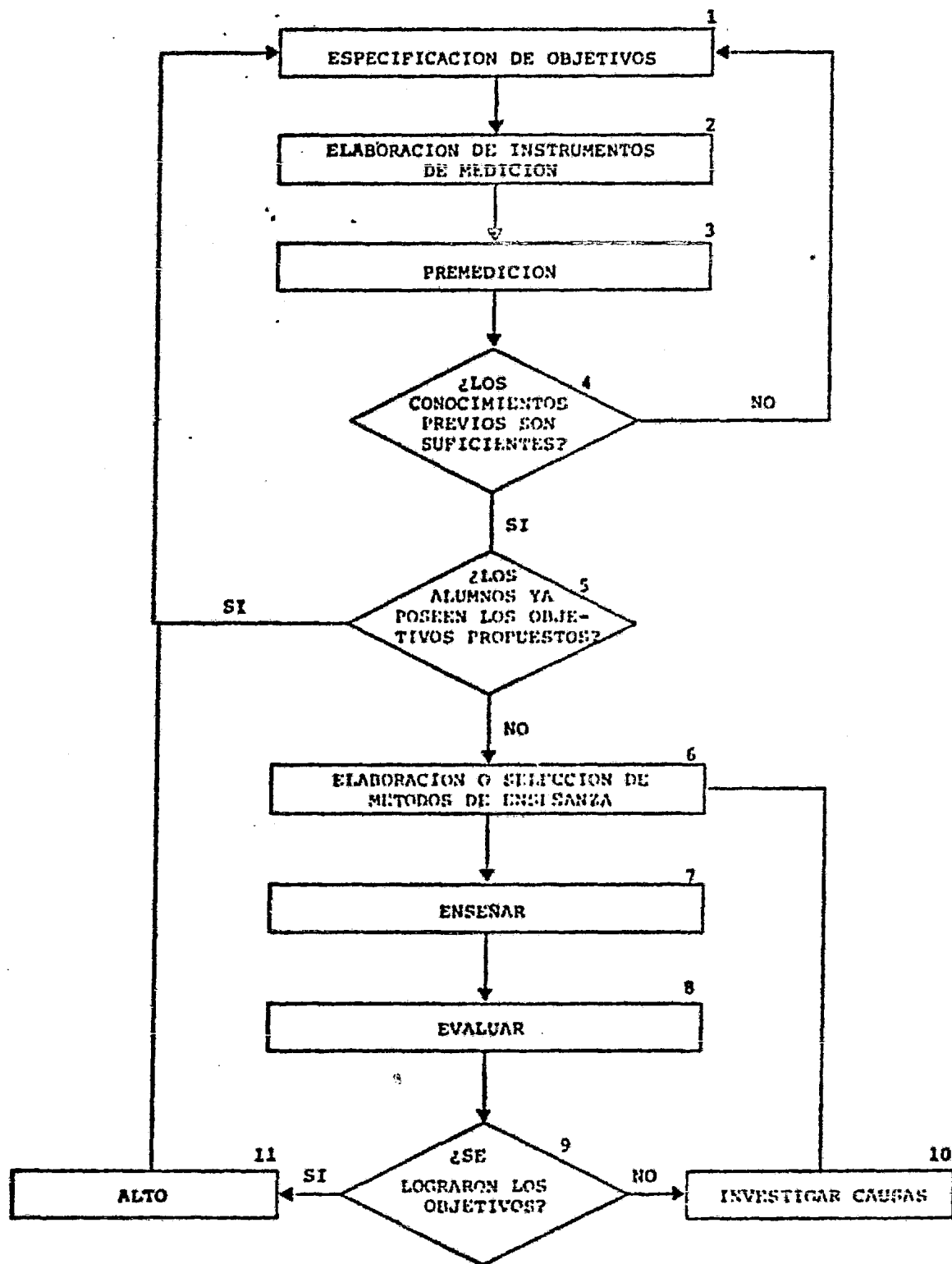
(1) Mario Bunge. Op. cit., 1979.

el cual empieza con la discriminación o distinción y continúa con la descripción, culminando en la teoría. En una clasificación sistemática, como lo es el enfoque sistémico a la instrucción, las clases (elementos distintivos del proceso de enseñanza-aprendizaje) están vinculadas por una o más relaciones que denotan relaciones reales: es una operación por la cual se relacionan conceptos, unos con otros, de tal modo que resulte una conexión o un sistema de algún tipo.

Es así como dentro del enfoque por sistemas se proponen modelos donde se establecen esas relaciones entre las clases, conceptos o elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los modelos más representativos tenemos los de Anderson y Faust (1) y el de Bela H. Banathy (2). Revisaremos el primero por considerarlo el más sencillo y representativo, en términos generales el modelo parte del planteamiento de los objetivos para el diseño, desarrollo e implementación del sistema y finaliza con la evaluación para la determinación de la efectividad de lo planeado.

(1) Anderson y Faust. Psicología educativa. Ed. Trillas, México, 1977.

(2) Bela H. Banathy. Instructional systems. Ed. Fearon, Publishers, Palo Alto, California, E. U., 1968.



Representación gráfica del modelo de Anderson y Faust elaborada por la CNME, UNAM, 1973.

A continuación se da una breve explicación de los pasos seguidos en la secuencia que representa el diagrama.

1. El primer paso en la planeación de un curso es la especificación de los objetivos. Se refiere a la descripción clara y precisa de los objetivos que se pretende alcanzar en un tiempo dado; es decir, los propósitos específicos que se desean lograr.
2. La elaboración de instrumentos de evaluación se refiere al diseño de los medios que se emplearán para determinar la medida en que el estudiante alcanza los objetivos propuestos. Estos instrumentos son los indicadores que nos permitirán cuantificar el aprendizaje.
3. La premedición se refiere a la evaluación de los conocimientos, habilidades y actitudes del alumno antes de la enseñanza. Nos permite averiguar el repertorio conductual del estudiante al inicio de una asignatura.
- 4 y 5. Estas preguntas condicionales permitirán tomar decisiones con base en los resultados de la "premedición". Si los conocimientos que posee el alumno no son suficientes para que los objetivos deseados puedan alcanzarse en el tiempo propuesto, deberán especificarse otros nuevos, probablemente más elementales.

Por el contrario, si los alumnos han alcanzado ya los objetivos propuestos para el curso, deberán especificar otros más complejos. Estas preguntas proporcionan la retroalimentación para el ajuste de la primera fase del diagrama.

6. Si los alumnos no poseen los objetivos propuestos, deberán alcanzarlos en el tiempo previsto. En esta secuencia es cuando el maestro elige la forma en que va a enseñar.
7. El acto mismo de la enseñanza. El maestro enseña.
8. Aplicación de los instrumentos de evaluación (pruebas) para comprobar si los alumnos alcanzaron los objetivos propuestos. Una vez finalizado un ciclo, el maestro medirá el resultado del aprendizaje en correspondencia con los propósitos especificados al inicio del curso.
9. La respuesta a la pregunta planteada permitirá tomar decisiones con base en los resultados de la evaluación:
10. Si éstos demuestran que no se lograron los objetivos, se deberá investigar la causa y procurar el mejoramiento del curso, ya sea en la selección de los métodos de enseñanza o en la acción de enseñar.

11. Si los resultados demuestran que sí alcanzaron los objetivos, se suspende la secuencia. El resultado de estas decisiones es la retroalimentación de la segunda fase.

Hasta aquí, hemos tratado de fundamentar el tema de la investigación, en términos del marco de referencia planteado anteriormente. Sin embargo, una cuestión más que justifica nuestro interés en los objetivos afectivos, la encontramos entre los estudiosos del campo del desarrollo infantil, donde los teóricos del tema nos señalan que, desde el punto de vista ontológico, del desarrollo humano aparece el aspecto afectivo en la personalidad del hombre. Por ejemplo, G. Collin (1), quien señala tres grados de la vida afectiva del niño que van desde las sensaciones elementales, como son el placer y el dolor; las que él llama "sacudidas afectivas intermedias" que son las emociones, hasta una forma superior de afectividad, representada por los sentimientos. En relación a estos grados de afectividad el autor aclara que no vayamos a creer que vamos a comprobar una sucesión bien precisa entre estos grados, más bien, encontraremos fusión, compenetración, coalición de las formas inferiores con las superiores y que debido a ello es que encontramos dificultades para un estudio detallado de la afectividad en el niño. Citando al autor, "esto explica, sin duda, por qué los psicólogos de la infancia se han ocupado relativamente poco de la sensibilidad del niño, ocupándose

(1) G. Collin. Compendio de psicología infantil. Ed. Kapelusz, Argentina, 1974. p. 64.

más bien del análisis de su pensamiento y de sus actos. Hay ahí una grave laguna, pues todo aquél que quiera comprender el pensamiento del niño y adivinar el alcance de sus acciones, debe comenzar por saber bien lo que él siente, es decir, conocer su afectividad".

Otros autores clásicos, en el campo del desarrollo infantil, nos dan grandes aportaciones al respecto, entre ellos están: Arthur T. Jersild y D. W. Winnicott, en sus obras Psicología del niño y El proceso de maduración en el niño, respectivamente. Sin embargo, no es objeto de este trabajo ahondar en este terreno, por demás interesante e importante.

Retomando a Collin, permítaseme agregar algo: que es una pena que los estudios sobre el desarrollo infantil cuenten con una laguna tan grande, pues quizá aclarando ésta podríamos contar con mayores bases para un estudio de los objetivos afectivos en el ámbito educativo.

TEMA 3: LA TAXONOMÍA DE LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS

3. La taxonomía de los objetivos educativos

La inclusión de este punto obedece a la necesidad de esclarecer la naturaleza de las conductas en el ámbito educativo y ofrecer una visión global y general de los diferentes puntos de vista al respecto.

La gran difusión de las taxonomías y su éxito puede explicarse por una necesidad sentida de racionalizar, sintetizar y evaluar una acción educativa que durante mucho tiempo quedó en la intuición, la sensibilidad o simplemente buen sentido. (1)

La base de este apartado está en el trabajo de Bloom y colaboradores dado que fue la primera taxonomía difundida, la cual parece responder a la necesidad sentida de aclarar y poner en relativo orden la actividad docente al esclarecer y proponer los diferentes tipos de objetivos plausibles así como su complejidad.

Una taxonomía referida a las ciencias humanas no puede tener el rigor ni la estructura perfectamente arborecente de las taxonomías relativas a las ciencias naturales. Una taxonomía la consideraremos como una clasificación operada según uno o varios principios explícitos. (2)

La taxonomía de Bloom y colaboradores se articula en tres

(1) Viviane y Gilbert de Landsheere, Objetivos de la educación, Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1977.

(2) Idem., p. 78.

sentidos: el dominio cognoscitivo, el dominio afectivo y el dominio psicomotor; de tal manera que estos tres aspectos nos ayudan a estructurar la presentación del tema.

Antes de abordar el tópico, cabe hacer una aclaración referente a la utilización de las taxonomías, generalmente se emplean para la formulación de objetivos cuando, principalmente, su papel esta destinado a analizar objetivos ya existentes, también puede ser que nos ayude a considerar comportamientos para los cuales no se han formulado objetivos.

3.1 ¿Qué es la Taxonomía de los Objetivos Educativos?

La construcción de una taxonomía de los objetivos educativos es de reciente creación. Al igual que en el campo de la biología donde fue necesario elaborar una taxonomía para clasificar plantas y animales por categorías como: phylum, clase, orden, familia, género, especie y variedad; en el campo educativo se propuso una, para clasificar los comportamientos señalados en los objetivos de aprendizaje.

Los programas educativos demandan de los estudiantes -- ciertas ejecuciones, comportamientos o habilidades en relación con ciertos contenidos o temas; así, los objetivos de -- aprendizaje están compuestos por dos elementos importantes: por un lado, el contenido o materia y por otro el comportamiento que el estudiante debe ejecutar en relación con cada tema; es decir el qué hace el estudiante con la materia; éste qué hace constituye las categorías de la taxonomía de los objetios

vos educativos.

Clasificar es ordenar, disponer o repartir un conjunto de elementos tomando en cuenta una o varias características comunes en ellos; una clasificación puede ser válida cuando se ajusta a los criterios de comunicabilidad y utilidad. La taxonomía es una clasificación que incluye además del ordenamiento, la correspondencia del orden de los términos con algún orden "real" de los fenómenos o procesos representados por ellos.

Actualmente existen varios sistemas de clasificación como son el de H. Taba, Scriven, Gagné, Guilford, Boston, Piaget*, etc. En este trabajo partiremos de la taxonomía de los objetivos educativos de B. S. Bloom y colaboradores por considerarla hasta ahora, aunque discutible la más completa y la que mejor se adapta a nuestras necesidades en el campo de la enseñanza.

En la elaboración de la taxonomía Bloom y colaboradores (1948 y siguientes) tomaron como base principios empíricos no formales que ayudaron a dar, los lineamientos y características a la taxonomía.

Fueron cuatro los principios orientadores propuestos: el educativo, el lógico, el psicológico y el descriptivo.

El principio educativo comprende los tipos de comportamiento más comunes en el ámbito educativo, mismos que distinguen los profesores: el cognoscitivo o intelectual, el afecti-

(*) Estos sistemas de clasificación ya fueron ampliamente discutidos por Sofia Friedman. La sistematización de la enseñanza aplicada a la asignatura de tecnología de la educación I, Tesis profesional, UNAM, 1973.

vo y el psicomotor.

El principio de organización lógica, contribuyó a definir los términos con más precisión y ordenarlos de acuerdo a un grado de complejidad.

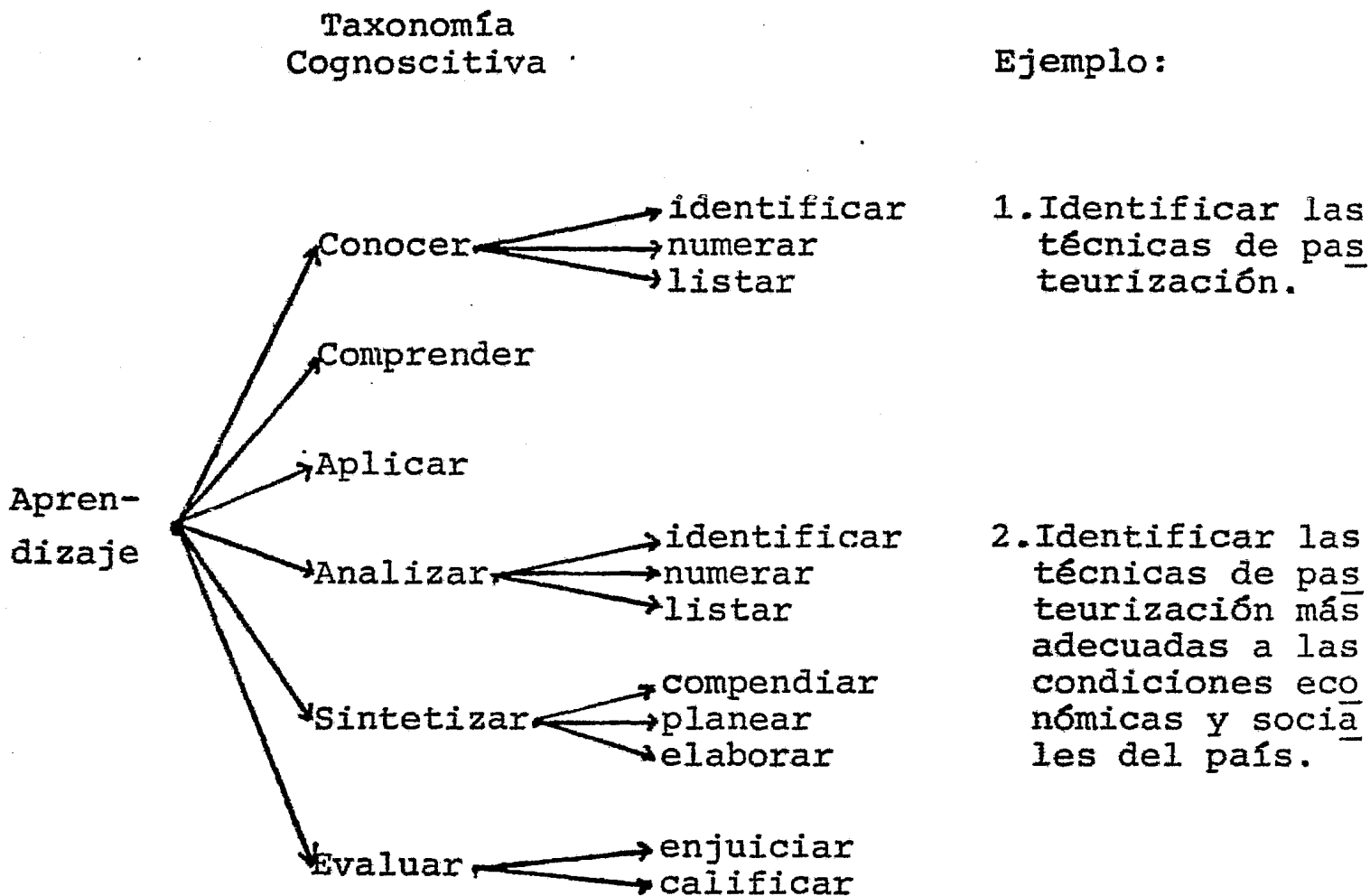
En cuanto al principio psicológico éste consistió en la revisión de las diversas teorías del aprendizaje y de la psicología en general con el fin de distinguir los comportamientos más comunes en el campo educativo.

Finalmente el aspecto descriptivo de la taxonomía implicó que se evitará cualquier juicio de valor ante cualquier objetivo propuesto por cualquier individuo bajo cualquier tendencia ideológica.

En resumen podemos decir que la taxonomía de Bloom es de gran utilidad siempre y cuando se tenga presente que la clasificación está formada por conceptos lo suficientemente abstractos y generales que denotan procesos ordenados de acuerdo a ciertos principios y que de alguna manera corresponden a la realidad. Cada concepto comprende varios comportamientos* que lo denotan; por otro lado, los comportamientos en función de un objetivo están dados por la relación de la conducta con el contenido. Esto significa que para clasificar un objetivo es necesario llevar a cabo una interpretación del mismo. La clasificación será más correcta cuando quien lo haga "conozca suficientemente" tanto la taxonomía (sistema de clasificación)

(*) En este caso un concepto representa un comportamiento de aprendizaje.

como el contenido al que está referido el objetivo. Gráficamente esto es así:



Los dos ejemplos de objetivos nos lleva al planteamiento de otros dos problemas entorno a la clasificación de los objetivos.

Uno de ellos es que al clasificar un objetivo y desde su planteamiento el profesor o especialista debe "tener en mente" los métodos y posibilidades de estrategias de enseñanza-aprendizaje que empleará o propondrá para el logro de los objetivos.

Otro problema que se plantea es la dinámica en cuanto al

aprendizaje del alumno. En este caso es necesario tomar en cuenta que se propone un objetivo que denote el logro de la clase de aprendizaje de análisis algunos alumnos podrán hacerlo pasando en su proceso de un simple conocimiento a un análisis; en otros casos los alumnos requerirán efectuar en su proceso de aprendizaje, comportamientos de síntesis, conocimiento y comprensión hasta lograr efectivamente un objetivo de análisis. Esto significa que el aprendizaje se da en forma dinámica recurriendo a varios simultáneamente y no en forma lineal o estática.

3.2 ¿En qué nos ayuda una Taxonomía de los Objetivos Educativos?

Una taxonomía en el campo educativo ayuda a analizar y clasificar los objetivos de aprendizaje, cuyos enunciados representan los comportamientos que se esperan lograr con relación a un campo determinado de conocimientos, de tal manera que la comunicación entre maestro y alumno mejore.

La taxonomía permite identificar los diversos comportamientos que un estudiante puede desplegar en un ámbito educativo.

La taxonomía auxilia al profesor en la educación de la relación entre los métodos o técnicas de enseñanza con los objetivos de aprendizaje y con la evaluación que pueda hacerse del aprovechamiento escolar. También permite al alumno adquirir cierta independencia en su aprendizaje dado que, -

puede seleccionar su propio método de estudio.

Por otro lado, y a un nivel más general, la taxonomía es útil porque en un momento dado contribuye a: lograr un consenso en las reuniones del personal académico en la discusión de programas de estudio, sirve como marco teórico; los programas escolares pueden ser comparados con mayor facilidad; en cuanto a los instrumentos de evaluación, aumenta la apertura para su intercambio y posible estandarización; los recursos para el aprendizaje pueden ser evaluados más eficazmente; también facilita la organización de materiales, planes y programas de estudio.

La taxonomía proporciona una base para manejar objetivos con una especificidad y precisión generalmente ausentes en la descripción de éstos; con esto se facilita la selección de actividades de aprendizaje apropiadas.

3.3 Tres dominios o campos de comportamiento en el ámbito educativo.

La taxonomía de los objetivos educativos está conformada por tres áreas o dominios. Estas corresponden a los comportamientos más comunes identificados también por los profesores en el ámbito educativo. Como indicamos anteriormente esos tres dominios son: el cognoscitivo, el afectivo y el psicomotor. El más estudiado es el cognoscitivo, después el afectivo y el psicomotor finalmente.

3.3.1 El Dominio Cognoscitivo. (1)

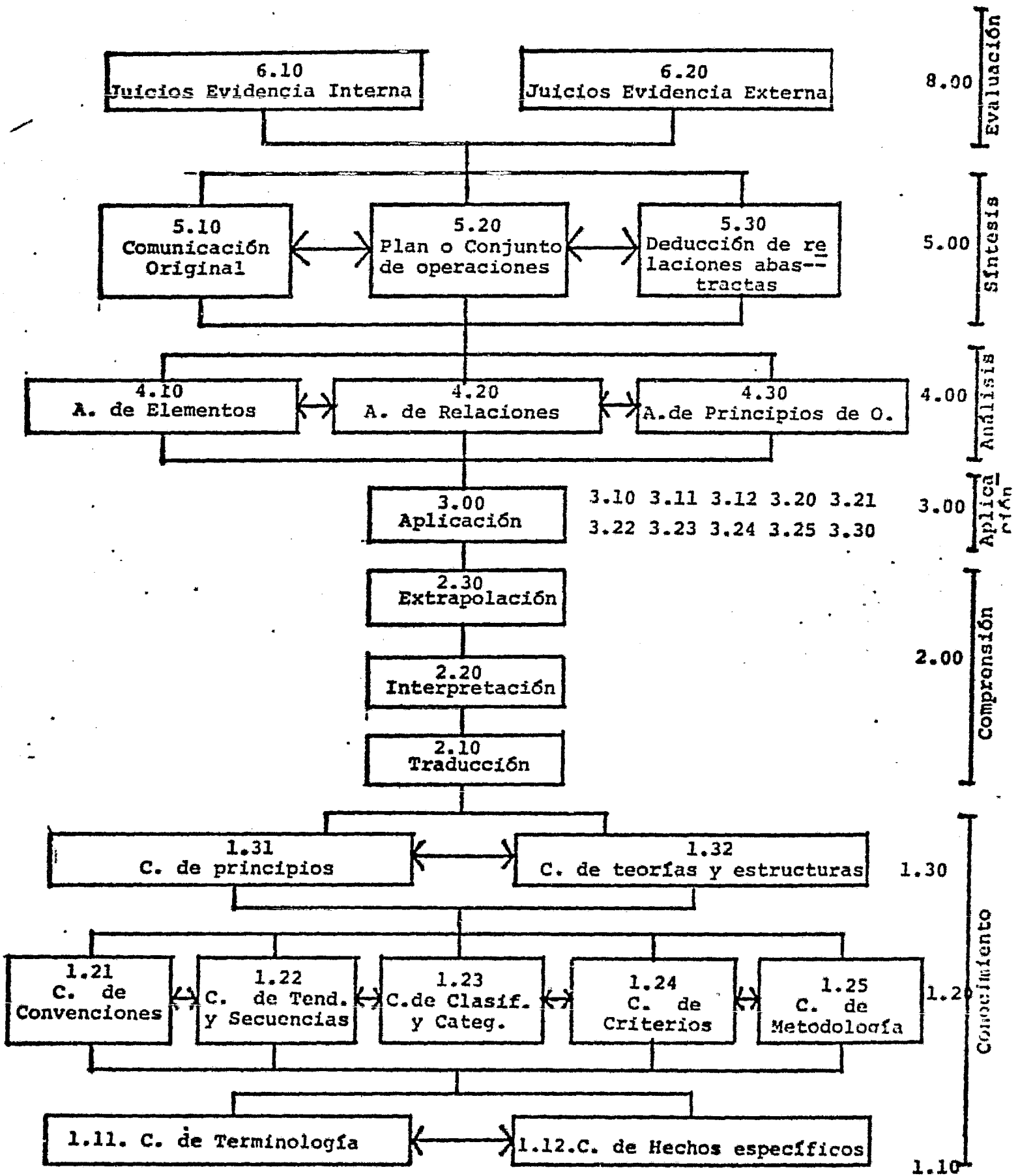
Este dominio o área de la taxonomía de objetivos educativos se ocupa de los comportamientos que tienen relación con el recuerdo o reconocimiento de una información dada, el desarrollo de la habilidad para resolver problemas, de conductas creativas y de la emisión de juicios de valor.

El esquema del dominio cognoscitivo está organizado en forma jerárquica, lo que significa que cada categoría superior comprende a las de orden inferior lo que nos lleva a un ordenamiento de lo más sencillo a lo más complejo de lo concreto a lo abstracto.

El siguiente esquema fue tomado del paquete didáctico de Sistematización de la enseñanza, V.2, 3a. Versión, CNME, UNAM, 1975.

(1) Benjamín S. Bloom y colaboradores, Taxonomía de los objetivos de la educación, Ed. "El Ateneo", Buenos Aires, 1973.

DOMINIO COGNOSCITIVO



Como se ha observado este dominio está compuesto por seis clases principales así como los tipos de comportamiento que podemos distinguir en cada clase.

(1.00) Conocimiento

Esta clase de comportamiento se caracteriza por denotar un recuerdo o reconocimiento, implica la memorización de lo aprendido tal y como fue dado. El conocimiento va desde el recuerdo de hechos específicos, el recuerdo de los métodos y procesos para tratar o estudiar los fenómenos, hasta el recuerdo de configuraciones, estructuras o conjuntos.

(1.11) Conocimiento de Terminología

Este tipo de conocimiento comprende a los referentes utilizados como símbolos dentro de un campo de conocimientos, o bien a toda la terminología o jerga utilizada e importante dentro de alguna especialidad.

(1.12) Conocimiento de Hechos Específicos

Se refiere al conocimiento de información muy precisa como son fechas, acontecimientos, personas, lugares y fuentes de información, etcétera.

(1.21) Conocimiento de las Convenciones

Este tipo de conocimiento se refiere a los modos característicos de tratar y presentar las ideas o fenómenos. Estos mo

dos vienen a ser acuerdos establecidos por consenso de los especialistas del campo de conocimiento; también son propuestas casi tácitas por considerarse hasta cierto punto arbitrarias pero útiles y que además han prevalecido en el tiempo. Ejemplo de convensiones lo son: los símbolos convencionales en la elaboración de mapas o de diccionarios, las normas de comportamiento social, las reglas para la presentación de trabajos en un campo de conocimiento, etc.

(1.22) Conocimiento de Tendencias y Secuencias

Se refiere al tipo de conocimiento que hace énfasis en el proceso, dirección y movimientos de un fenómeno determinado en el tiempo. Aquí localizamos el conocimiento del desarrollo de una cultura o la repercusión en el desarrollo de una cultura de algún acontecimiento histórico, etcétera.

(1.23) Conocimiento de las Clasificaciones y Categorías

Este tipo de conocimiento hace referencia a todas aquellas divisiones, conjuntos, ordenamientos que son considerados como fundamentales en un campo dado de conocimientos.

(1.24) Conocimiento de Criterios

El tipo de conocimiento de criterios se refiere a los criterios con los cuales se prueban o comprueban hechos, principios, opiniones o comportamientos.

(1.25) Conocimiento de Metodología

Bajo este título englobamos los métodos técnicos y procedimientos que se utilizan en un campo de investigación o estudio determinado. Los objetivos aquí clasificados piden al estudiante el recuerdo o identificación de tales métodos o técnicas más no una aplicación de las mismas.

(1.31) Conocimiento de Principios y Generalizaciones

Este tipo de conocimiento se refiere en forma particular a las abstracciones o conclusiones de un campo dado de conocimiento; éstas sirven para explicar, describir, ubicar, predecir o determinar las acciones en ese campo del conocimiento. Ejemplo de esas abstracciones particulares son: los principios de la lógica aristotélica, los principios de la química referidos a los procesos vitales y de salud, algunos principios del aprendizaje expuestos por diversas teorías, etcétera. Nótese que este apartado no se refiere a teorías o posturas políticas, sino a las particularidades de éstas.

(1.32) Conocimiento de Teorías y Estructuras

Se refiere al conocimiento del conjunto de principios o generalizaciones propuestas en teorías o estructuras así como la interrelación entre estos principios o generalizaciones. - Por ejemplo, el conocimiento de diferentes teorías respecto a una misma cultura.

(2.00) Comprensión

Esta clase de comportamiento hace referencia al mínimo grado de entendimiento o aprehensión de cierta información, que puede, más adelante, ser utilizada por la persona. Este entendimiento de la información no implica que deba ser relacionado con alguna otra.

Esta clase comprende varios tipos de comportamientos como son: el de traducción, interpretación y de extrapolación.

(2.10) Traducción

Este tipo de comprensión consiste en cambiar la información de un lenguaje a otro. Para llevar a cabo la traducción se requiere de un conocimiento previo que consiste en el reconocimiento del significado denotado por las partes de la información. Una traducción debería ser fiel y exacta a la información original.

(2.20) Interpretación

La interpretación de cierta información consiste en explicarla, concretarla o resumirla tomando en cuenta los componentes relevantes. La interpretación incluye un reordenamiento o arreglo de la información pero quien la lleva a cabo debe concretarse a la información proporcionada evitando la inclusión de sus propias ideas o juicios.

(2.30) Extrapolación

La extrapolación consiste en encontrar las implicaciones, generalizaciones, inferencias (secuencias, corolarios, efectos), que estén de acuerdo con las condiciones descritas en la información; en otras palabras, generalmente es una inferencia con cierto grado de probabilidad al llevarse a cabo debe tenerse en cuenta los términos incluidos y los límites de su extensión correcta.

(3.00) Aplicación

Es el uso de ideas generales, reglas, procedimientos o métodos en situaciones concretas. La aplicación puede llevarse a cabo en situaciones semejantes o diferentes de aquella en que se aprendió la abstracción (idea, regla, procedimiento, etc.). Lo importante en esta clase de comportamiento es que el estudiante utilice el método, técnica, procedimiento o idea adecuado a la situación a lo que se enfrenta, y no el que siga por seguir las reglas o procedimientos.

Esta clase de comportamiento incluye implícitamente los tipos de comportamientos que se desprenden de la relación entre los niveles de aplicación y conocimiento dando como resultado la aplicación de terminología, aplicación de hechos específicos, aplicación de convenciones, etcétera.

(4.00) Análisis

Esta clase de comportamiento se caracteriza por la des-

composición de la información original en sus partes constitutivas así como en el establecimiento de las formas en que se relacionan, conectan o interactúan las partes o elementos que componen la información, asimismo la jerarquía establecida entre los elementos y por último la identificación de la organización, forma o estructura establecida entre los componentes de la información.

De lo anterior podemos desprender varios tipos de análisis así:

(4.10) Análisis de los Elementos

Este tipo de comportamiento se limita a la identificación de los elementos o partes que conforman una información; estos elementos pueden ser tanto explícitos como implícitos.

(4.20) Análisis de Relaciones

Este tipo de análisis enfatiza la distinción de las relaciones o conexiones entre los elementos o partes de una información. Se refiere a la coherencia de cada parte y de cada una con las demás. Igualmente enfatiza la coherencia de una idea o tesis central al analizar las relaciones de los elementos que la constituyen.

(4.30) Análisis de los Principios de Organización

Este tipo de análisis se refiere a aquellos comportamientos que llevan a distinguir la estructura u organización de -

cierta información; generalmente los principios de organización de una información son implícitos y pueden deducirse.

(5.00) Síntesis

Esta clase de comportamiento implica procesos creativos dado que, el estudiante parte de varios elementos materiales o tipos de información para formar un todo original. Este todo no existía para él hasta que lo elaboró. De esta manera cuando el estudiante logra objetivos clasificados en este nivel el producto logrado será diferente de un estudiante a -- otro, de ahí que al proponerse objetivos de esta clase, se ha ga énfasis en las condiciones o requisitos que debe cubrir el producto del estudiante.

(5.10) Producción de una Comunicación única

Este tipo de síntesis enfatiza la comunicación que el es tudiante debe hacer de ideas, sentimientos o experiencias a - otros.

Dicha comunicación debe cumplir con el propósito por el que se efectuó, pudiendo ser para describir, persuadir o en tretener.

(5.20) Plan o Conjunto de Operaciones

Este segundo tipo de síntesis se refiere a la elaboración de un plan de acción o de operaciones que responda a los re quisitos de una tarea por desempeñar.

(5.30) Deducción de Relaciones Abstractas

Este tipo de síntesis enfatiza las relaciones o implicaciones abstractas ya sea para explicar, clasificar algo, o bien para hacer proposiciones concretas. El ejemplo clásico de este tipo de comportamientos es la proposición de hipótesis.

(6.00) Evaluación

Los comportamientos incluidos en esta clase implican el uso de criterios o normas, ya sean dados o propuestos, para juzgar lo adecuado, efectivo, económico o satisfactorio de un producto determinado. Este producto puede ser un experimento, el proyecto de una investigación, una obra pictórica, una obra teatral, etc.

Como indicamos los criterios pueden ser propuestos por el alumno o dados por el profesor.

(6.10) Juicios de Evidencia Interna

Este tipo de comportamiento enfatiza el uso de normas y criterios para evaluar determinado producto, pero dichas normas o criterios son propuestos o dados a partir del producto mismo como por ejemplo: la coherencia lógica del producto, la congruencia interna del producto, etc.

(6.20) Juicios de Evidencia Externa

Este tipo de evaluación se refiere al uso de normas y

criterios propuestos "desde afuera de la obra o producto" como son los propuestos a partir de cierta metodología, forma de procedimiento, de una clasificación, de cierto propósito que debe satisfacer la obra o producto, o bien de una obra modelo. En resumen, estos criterios son independientes de la obra que se evalúa.

3.3.2 El dominio afectivo

Dado que, el tema de la tesis versa sobre el dominio afectivo es necesario extendernos sobre el tópico, considerando además que nuestro interés esta en el ámbito educativo, iniciaremos esta exposición refiriéndonos a la taxonomía del dominio afectivo propuesto en 1964 por Krathwohl, Bloom y Masia⁽¹⁾, que representa además uno de los primeros trabajos realizados en ese sentido. Por primera vez se intenta organizar los objetivos educativos que representan conductas afectivas.

Habiéndose terminado el primer manual sobre el dominio cognoscitivo era necesario completar el trabajo con el siguiente: el dominio afectivo; este trabajo, señalan los autores, acarreó una serie de dificultades como fueron: la no muy clara definición de los objetivos afectivos; el no contar con un principio organizador tan útil como el de complejidad, uti

(1) David R. Krathwohl, B. S. Bloom y B. B. Masia, Taxonomía de los objetivos educativos. Manual II. Dominio afectivo, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1977.

lizado para el desarrollo del primer dominio; y la falta de interés de los maestros en la utilidad para su trabajo de este dominio. Sin embargo este dominio afectivo fue desarrollado.

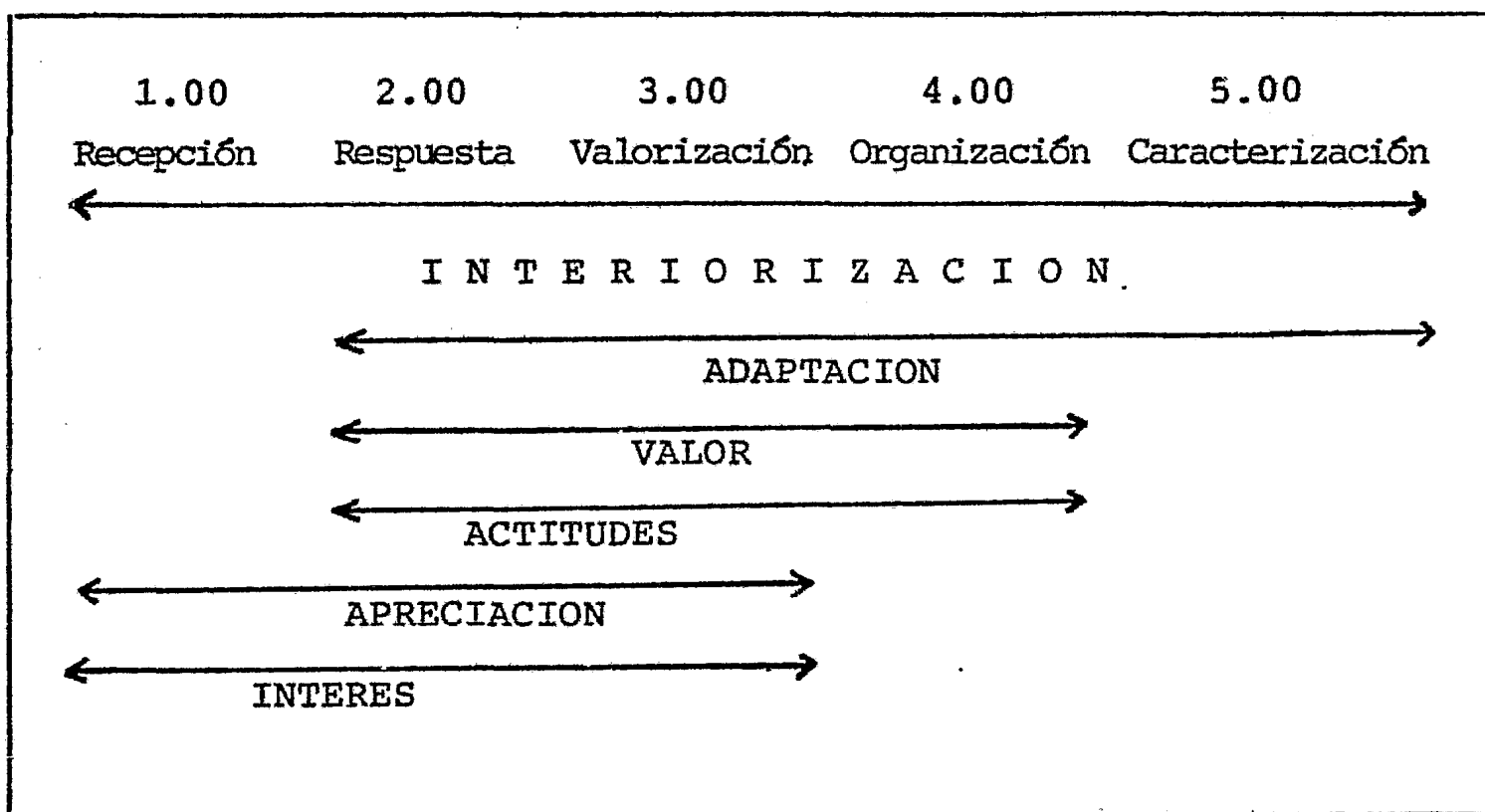
Los autores acordaron que el dominio o área afectiva se refiere a todos aquellos comportamientos que denotan interés, apreciaciones, actitudes, valores, emociones y predisposiciones.

Pero ¿cuál es la base de la columna vertebral de la taxonomía del dominio afectivo?

Los responsables de la elaboración de la taxonomía del dominio, decidieron después de analizar una serie de objetivos que el término "internalización" era el más adecuado para sostener como columna vertebral el continuo del dominio afectivo.

En los objetivos revisados encontraron términos como: intereses, actitudes, valores, apreciaciones, adaptación; los cuales por sí solos no abarcan el dominio afectivo. Por ejemplo el término interés, solo comprendía los objetivos que denotaban una conciencia y búsqueda de un fenómeno; actitud incluye objetivos caracterizados por una amplia variedad de comportamientos; el término valor podría estar referido a un objeto concreto o a otros mucho más generales; el término apreciación podría estar referido únicamente a que el sujeto experimentará una sensación agradable cuando percibiera el fenómeno

no. El vocablo adaptación fue el que cubría un rango mayor de significados se refiere a la actitud del individuo frente a la vida e implica algún tipo de equilibrio interno. La siguiente gráfica representa la comparación arbitraria entre éstos términos y el de internalización en relación con los términos acordados en el continuo afectivo, que serán explicados más adelante.



Dimensión de los diferentes vocabulos afectivos normalmente usados en comparación con el término internalización, principio organizador de la taxonomía afectiva.

Después de revisar éstos términos, los autores llegaron a varias conclusiones.

1a. Las definiciones de los términos interés, actitud, va

lor, etc., eran difíciles de concebir, ya que sus significados tendían a deslizarse hacia el terreno de -- las connotaciones y denotaciones comprendidas en el - lenguaje coloquial o común.

2a. Después de la experiencia anterior se trató de ajustar los componentes de interés, actitud, etcétera, en las distintas teorías de aprendizaje y de la personalidad más difundidas. Pero si bien se pudieron encontrar en todas las teorías formales, ninguna los estructuraba en un continuo único y que en consecuencia clasificara suficientemente los significados de una - variedad representativa de los objetivos seleccionados de la bibliografía.

3a. A medida que más cuidadoso era el estudio de los componentes más claro era que sería posible deducir un - continuo a partir de su ordenamiento. "Este ordenamiento de los componentes, parecía describir un proceso por el que un fenómeno, valor determinado pasa de la simple toma de conciencia a una posición de cierto dominio capaz de guiar o controlar el comportamiento de una persona ⁽¹⁾ .

Así fue como los autores determinaron que el término "Internalización" representaba perfectamente el proceso mediante el cual una persona hace suyo un fenómeno o valor en forma su-

(1) David R. Krathwohl, B. S. Bloom y B. B. Masia, op. cit., pág. 202.

cesiva y cada vez más generalizada.

Los autores llegaron a las siguientes conclusiones respecto al término internalización:

- 1a. "La internalización" como la define la taxonomía, toma en cuenta el desarrollo de la conformidad tanto - como el de la oposición, sea uno u otro el rol que - caracterice el comportamiento individual".
- 2a. Los distintos aspectos del crecimiento sugieren que es probable que el continuo de internalización sea - multidimensional, en cuanto a:
 - Un aspecto que va de lo simple a lo complejo
 - Otro que asciende de lo concreto a lo abstracto
 - Una transición desde el control exterior al interior.

Pero ¿cuál es la fundamentación de ambas conclusiones?.

En cuanto a la primera, los autores citan una definición del término "internalización" de English y English en 1958 como:

"incorporar algo a la mente o cuerpo; adoptar como propias las ideas prácticas, pautas o valores de otra persona, o de la sociedad".

Al discutir éstos autores su definición de internalización, lo compararon con el término socialización, el cual definen como "El proceso por el cual una persona..... adquiere

sensibilidad ante los estímulos sociales,.. y aprende a conformarse a los otros y comportarse de la misma manera que ellos, dentro de su grupo o cultura"; dado que no es lo mismo la aceptación de un valor o fenómeno que la conformidad con el mismo, la aceptación implica revisión y el otro no; de ahí la primera afirmación respecto al término internalización.

En cuanto a la segunda afirmación de que el término internalización sea multidimensional al igual que el término inteligencia, dado que abarca varios aspectos, los autores se basan en la definición que de "internalización" da Good en 1959, como "la aceptación por el individuo de las actitudes, códigos, principios o sensaciones que llegan a ser parte de él mismo en la formación de los juicios de valor o en la determinación de su comportamiento", y también según los autores del antiguo -- axioma educativo que dice "el crecimiento empieza por adentro".

Y dado que el crecimiento se da de diversos modos:

Uno de ellos es el impacto emocional cada vez mayor de la experiencia:

- En los niveles más bajos del continuo de internalización, hay poca emoción integrada al comportamiento, pues en este punto el individuo se limita casi únicamente a percibir el fenómeno.
- En los planos intermedios, la respuesta emocional es una parte reconocida y crítica de la conducta, ya que el sujeto responde, aquí, de manera activa.

-A medida que el comportamiento se internaliza más y más, haciéndose rutinario, esta emoción declina y por lo regular ya no forma parte de la mayoría de las respuestas, - pues éstas forman parte de la manera regular de responder del individuo.

Otro modo o aspecto del crecimiento es la medida en que - el control externo, ejercido por el medio, cede lugar al dominio interno, a medida que se avanza en el continuo.

De esta manera el término internalización, como columna vertebral de la estructura taxonómica del dominio afectivo implica los siguientes pasos:

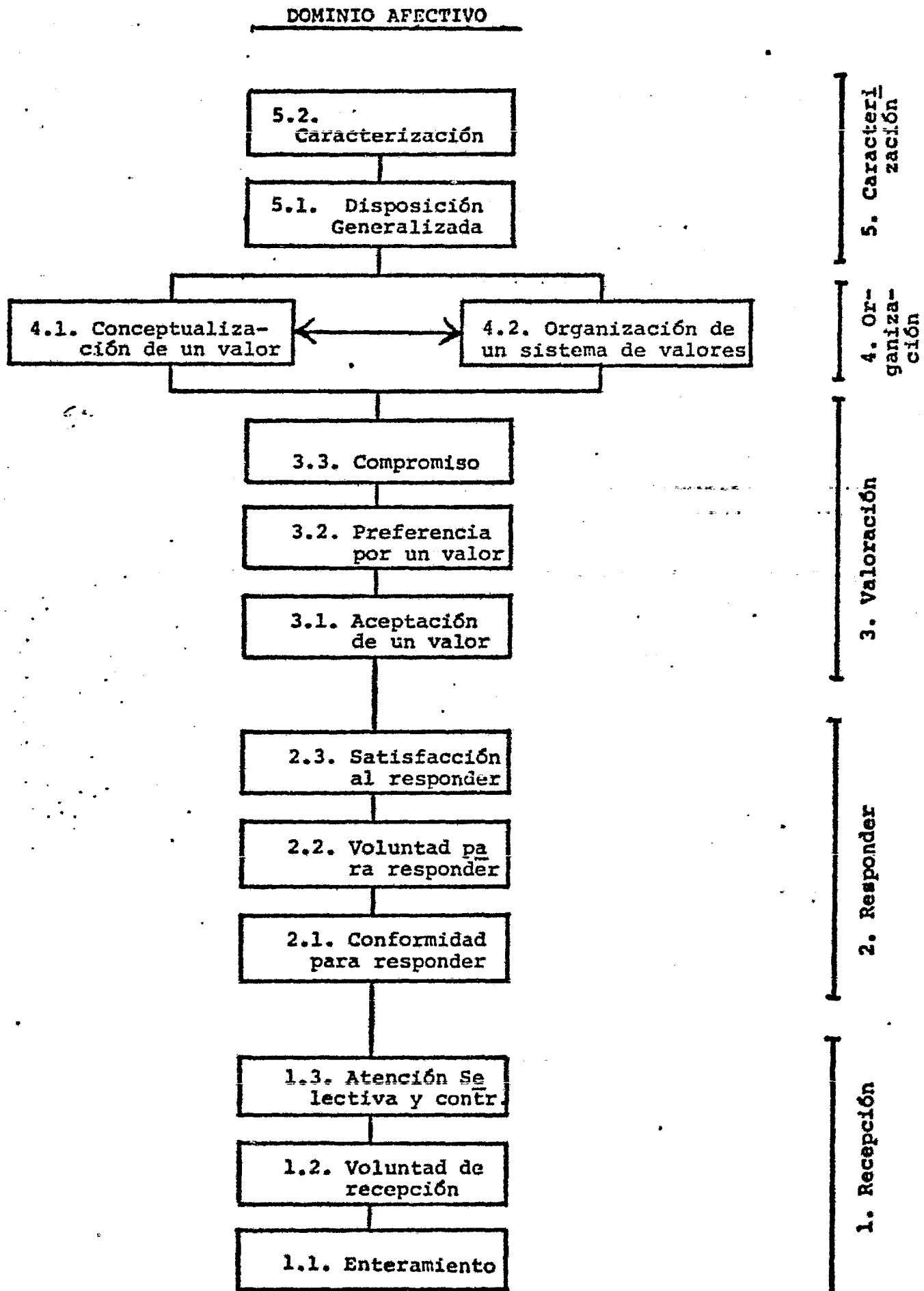
- 1o. "El proceso comienza cuando algún fenómeno, característica o valor atrae la atención del estudiante".
- 2o. "Al prestarle atención, lo diferencia de otros, también presentes en su campo perceptivo".
- 3o. "Con la diferenciación se produce la búsqueda del fenómeno, así como se le otorga gradualmente significado emocional y se llega a valorizarlo".
- 4o. "En esta evolución, el alumno relaciona ese fenómeno con otros, a los cuales también responde y valoriza - de modo similar".
- 5o. "Estas respuestas son bastante frecuentes, por lo que el sujeto llega a reaccionar en forma regular, casi - automática, ante ese fenómeno u otros semejantes".

6o. "Finalmente, los valores se integran en una estructura interrelacionada, o en una visión del mundo, que se aparta como 'conjunto' a los nuevos problemas".

Los niveles taxonómicos son los siguientes.

Los niveles taxonómicos constituyen las categorías, estas a su vez incluyen varias subcategorías, aunque en estas las diferencias son muy sutiles. La estructura⁽¹⁾ y explicación resultante de la taxonomía del dominio afectivo propuesta por el Dr. Kratwohl es la siguiente:

(1) Tomado del paquete didáctico de Sistematización de la enseñanza, V. 2, 3a. versión, CNME, UNAM, 1975.



(1.00) Recepción

Esta clase comprende aquellos comportamientos referidos a la atención o al hecho de percatarse de la existencia o -- acontecimiento de algún fenómeno. Comprende los tipos de recepción que van desde el enteramiento, disposición a recibir, hasta la atención selectiva y controlada.

(1.10) Enteramiento

Este tipo de recepción de un estímulo o evento se refiere al hecho de que un estudiante se entera, se percata de una situación, un fenómeno, un objeto o un estado de cosas, lo -- que nos interesa es que se de cuenta de ello.

(1.20) Disposición de Recepción

Este tipo de recepción incluye aquellos comportamientos que denotan que el estudiante está dispuesto a recibir o a tolerar un estímulo, situación, idea, etc.; es decir, no evita dichos estímulos o acontecimientos.

(1.30) Atención Controlada o Selectiva

Este tercer tipo de recepción se enfoca a los comportamientos referentes a la discriminación o diferenciación de aspectos de un mismo estímulo, situación o idea a la que se enfrenta el alumno. No es necesario que el estudiante conozca los términos más adecuados para describir lo que ve; lo que importa es que diferencie, capte detalles o aspectos del fenó

meno.

(2.00) Respuesta

Al pasar esta clase de comportamiento nos referimos a la atención activa del estudiante; el estudiante está dispuesto a involucrarse en ciertas expectativas ante fenómenos, situaciones o ideas; está dispuesto a responder a los fenómenos.

(2.10) Consentimiento para responder

Este tipo de comportamiento de la clase de "respuesta" se refiere al inicio de una actividad del estudiante en el proceso de internalización. Aquí se hace referencia a las conductas del estudiante que denotan que está de acuerdo en llevar a cabo cierta actividad, de dar una respuesta ante los fenómenos, situaciones o ideas, siempre y cuando éste le sea solicitado.

(2.20) Disposición a responder

Este tipo de respuestas es un grado más en el proceso de internalización y dentro del continuo de respuesta, se refiere a todos aquellos comportamientos que nos indican que el estudiante está dispuesto a llevar a cabo alguna actividad, puede ser manifestado a través de su iniciativa para indagar, -- cuestionar o ejecutar.

(2.30) Satisfacción al responder

En este último tipo de respuesta se incluye ya otro fac-

tor. No basta con que el estudiante de su consentimiento o que esté dispuesto a efectuar una acción; este otro tipo señala que el acto volitivo debe estar acompañado de satisfacción, de gusto, entusiasmo o agrado por realizar cierta tarea o acción.

(3.00) Valoración

Esta clase se refiere a los comportamientos del estudiante que denotan un valor. Los comportamientos de esta clase son muy importantes porque implican la aceptación, la preferencia y el compromiso del educando con respecto a su objeto de estudio.

(3.10) Aceptación de un valor

Este tipo de comportamiento hace referencia a las atribuciones de un valor a un fenómeno, comportamiento u objeto. Los comportamientos aquí incluidos hacen énfasis en una "creencia" hacia algo.

(3.20) Preferencia por un valor

Este tipo de comportamiento incluido en el tercer nivel señala aquellas conductas intermedias entre la mera aceptación de un valor y el compromiso por un valor; así este tipo de conducta nos indica que el estudiante empieza a comprometerse, se inclina hacia algunos valores o rasgos de un valor, simpatiza con un valor y hace algo con respecto a éste pero

sin buscar la ocasión, sino que ésto se da hasta que ello ocurra.

(3.30) Compromiso con un valor

El tipo de comportamiento que es posible clasificar aquí denota que el estudiante cuenta con la "convicción" de un valor, defiende ese valor bajo distintas circunstancias y lleva a cabo un proselitismo. Existe una verdadera motivación que lleva al estudiante a actuar de cierta manera.

(4.00) Organización

La organización de valores se establece con la conceptualización del valor, de tal manera que existe o que puede darse entre ese valor y otros ya asimilados o por incorporar, para finalmente en conjunto conformar un sistema de valores que contribuya a dirigir su comportamiento. De esta manera esta clase de comportamiento se divide en dos tipos que son:

(4.10) Conceptualización de un valor

Este tipo de comportamiento está compuesto por un lado - por una abstracción del valor, ésta puede ser verbal o no; -- por otro lado por una generalización, proceso que lleva al estudiante a determinar el uso o campo de aplicación del concepto.

(4.20) Organización de un sistema de valores

Este tipo de comportamiento implica que el estudiante in

corpora un nuevo valor a los ya poseídos o bien que trata de organizar diferentes valores en un sistema idealmente coherente y armónico, aunque no siempre se alcanza este resultado. De hecho la madurez de muchas personas radica en sobrepasar esta etapa en la que un nuevo valor se contrapone con otros que ya posee, dado que aceptar uno nuevo no significa rechazar lo anterior, al contrario, significa ir adquiriendo flexibilidad ya que un sistema de valores no es rígido es dinámico de ahí la reflexión constante en este tipo de comportamiento.

(5.00) Caracterización

En la taxonomía afectiva de Krathwohl esta clase de conducta cierra el continuo afectivo. Se distingue porque implica, por un lado, que el individuo ha generalizado su comportamiento de acuerdo a su propio y único sistema de valores de tal manera que ya no sufre emociones que lo inquieten al respecto, salvo cuando su sistema es amenazado. Por otro lado, cuenta a partir de la integración de principios, creencias y actitudes con una filosofía de la vida. Así, ambas distinciones son los dos tipos de comportamiento incluidos en esta clase.

(5.10) Disposición generalizada

Tal como señala el enunciado este tipo de comportamiento nos indica que hay "algo" que da coherencia interna al conjunto de actitudes y valores y que viene a ser esa predisposi-

ción generalizada a actuar de cierta manera, a percibir de - cierto modo, puede decirse que se trata de una "disposición determinante". Esta disposición generalizada muchas de las veces ya no es consciente; es decir, ya no es explícita, sino implícita. Tal parece que el individuo requiere por un momento tomar conciencia de sus valores para después "aparentemente" olvidarlos y ocuparse de otras cosas, de otras experiencias aunque aquellos valores sirvan de "motor" o "núcleo" a su actuación.

(5.20) Caracterización

Como ya señalamos este tipo de comportamiento es la culminación del dominio afectivo según los autores que lo proponen . La caracterización implica una filosofía de la vida que contribuye a que el individuo reduzca así todo su conocimiento y sentimiento de tal manera que pueda actuar ante las cosas y ante las personas de manera coherente y armónica.

Es difícil que en el ambiente educativo se logren objetivos clasificados en este nivel; para que ocurra es necesario que se conjuguen tanto el dominio afectivo como el cognoscitivo y una serie de experiencias.

3.3.2.1 Las actitudes

Retomando el cuadro donde aparece la comparación del -- término internalización con otros que denotan aspectos afectivos, vemos la inclusión del concepto actitud, que es uno -

de los que comparten otros especialistas del campo psicológico y el cual ha recibido gran atención y por ende varias investigaciones se han realizado al respecto. Por otro lado, como señalamos anteriormente, para Gagné y otros estudiosos del campo psicoeducativo, el término actitud es sinónimo del área afectiva, dentro del campo educativo. Estas dos razones nos llevan a considerar el concepto de actitud en este apartado.

Son varias las definiciones que se han dado del término actitud sin embargo, para no ser redundante me apoyaré en la exhaustiva revisión teórica y experimental de Triandis⁽¹⁾ -- quien propone una definición que incluye muchas de las ideas de los teóricos actuales: "Una actitud es una idea cargada de emotividad que predispone una clase de acciones a una clase particular de situaciones sociales"⁽²⁾.

La definición, sugiere, según el autor, que las actitudes tienen tres componentes:

- a) Un componente cognoscitivo. Perceptivo.
- b) Un componente afectivo.
- c) Un componente de comportamiento.

a) El componente cognoscitivo. Perceptivo. Se refiere a la idea, que generalmente consiste en una categoría usada por los humanos al pensar.

(1) Harry C. Triandis, Actitudes y cambios de actitudes, Ed. Toray, S.A., Barcelona, 1974.

(2) Idem. pág. 2-3.

En el ambiente humano nos encontramos con un número infinito de diferencias observables, por ejemplo, teóricos del color estiman que sólo en la zona de las discriminaciones de color, hay 7 500 000 colores discriminables (Brown y Senneberb 1954)*. Una discriminación tan fina del medio ambiente rebasa la capacidad de atención humana, por lo tanto categoriza los estímulos con lo cual simplifica la tarea de responder al medio ambiente; ésto implica una gran pérdida de información. Sin embargo los humanos deben aprender a reaccionar diferencialmente porque el medio ambiente reacciona diferencialmente ante ellos. Las categorías son definidas, a menudo, por otras categorías a las que se llama atributos.

Las categorías pueden concebirse como organizadas de acuerdo a una dimensión horizontal de discriminación por ejemplo, perro de agua, perro pastor, perro, animal. Otra dimensión es la contralidad de los conceptos (Rokeach 1967, 1968) hay ciertas categorías que tratan del individuo y para las que existe un apoyo social unánime, por ejemplo, "me llamo Pedro", no hay discusión pública al respecto. Entre las categorías menos centrales están aquellas sobre la autoridad, por ejemplo, "la filosofía de Lincon es básicamente sana y yo estoy convencido de ello". Existen otras categorías que están más apartadas del centro, están periféricas por ejemplo, "los Estados Unidos hubieran debido permanecer neutra-

* Las citas que aparecen a lo largo de este apartado están dadas por Triandis, op. cit.

les durante la crisis de 1956 del canal de Suez. De tal manera que las creencias centrales o muy implicadoras del sujeto son más difíciles de cambiar que las periféricas o no implicadoras.

En cuanto a la medición del componente cognoscitivo perceptivo se formulan varias preguntas como so: ¿que categorías utiliza el sujeto? ¿qué acontecimientos, estímulos o experiencias se hallan clasificados en cada categoría? ¿qué criterios se utilizan en el momento de decidir cómo clasificar un acontecimiento o estímulo?. Un método útil en la reducción de muchas observaciones a unas pocas relaciones es el análisis de factor, que es un modo de descubrir los atributos de criterio utilizados por un grupo de gente para clasificar algunos aspectos de la experiencia; para ello es importante contar con una buena muestra de estímulos de la clase cuyos atributos deseamos descubrir y una buena muestra de continuidad de respuesta.

En cuanto a la formación del componente perceptivo nos preguntaríamos ¿por qué desarrollamos categorías?. Como señalamos anteriormente cada día se nos presentan millones de acontecimientos en nuestro medio ambiente. Al pensar en ellos les damos un tipo; nos comportamos de tal manera que damos la misma respuesta a muchos acontecimientos similares como si fueran idénticos. Hay una tendencia a simplificar nuestro medio.

b) El componente afectivo alude a la emotividad que impregna a la idea. Si una persona "se siente bien" o "se siente mal" cuando piensa sobre una categoría, diremos que tiene un sentimiento positivo o negativo hacia los componentes de esa categoría.

Ya formada una categoría es posible que se asocie con estados agradables o desagradables y a través del condicionamiento pueden adquirir la propiedad de suscitar estados positivos o negativos en el individuo. Por ejemplo, el afecto de una persona hacia una "comunidad integrada" es determinado por las probabilidades que percibe de una relación entre la "comunidad integrada" y diversos resultados, así como por la puntuación de satisfacción relacionada con cada resultado.

Una forma de medir más directamente el componente afectivo implica el uso de procedimientos fisiológicos. Algunos métodos de medición estandarizados utilizan respuestas verbales e intentan medir "el grado de afecto positivo o negativo relacionado con algún objeto psicológico" (Thurston 1931).

En cuanto a la formación del componente afectivo podemos decir que se caracteriza por la presencia de emoción positiva o negativa y que fisiológicamente la emoción implica un estado de excitación que se hace positiva o negativa cuando es "interpretada" perceptivamente.

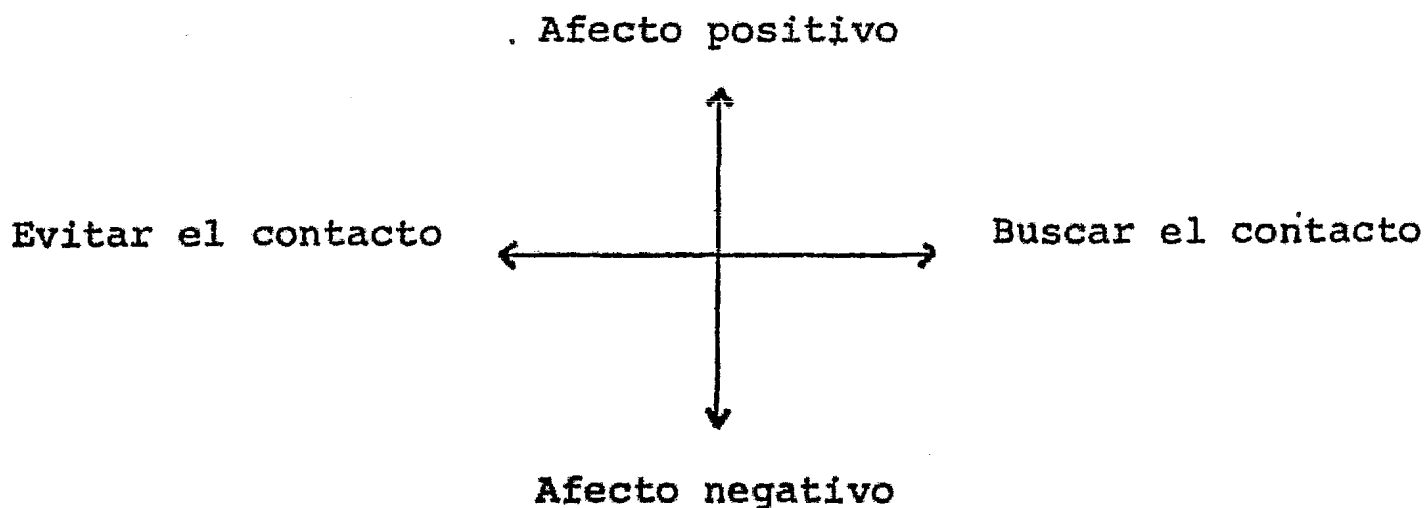
Se ha probado experimentalmente (Schacter 1964) que sólo cuando estén presentes tanto la excitación como la percepción

se experimentará la emoción.

También se ha probado (Scott 1957) que cuando el sujeto es recompensado cambia su actitud; es decir, la recompensa social por expresar una nueva opinión tiende a reforzar la nueva actitud.

c) El componente de comportamiento. Este alude a una predisposición a actuar. Los individuos responden al conjunto de estímulos de su medio ambiente categorizándolos y luego relacionándolos con otras categorías. Algunas categorías son afectivas o implican emoción, otras son normativas; es decir, se refieren a las ideas sobre cuál es el comportamiento adecuado hacia los miembros de una categoría determinada; estas normas se desarrollan típicamente en pequeños grupos o subculturas.

Referente al componente de comportamiento podemos hablar de dos dimensiones principales, estas dimensiones que fundamentan el comportamiento hacia cualquier clase de objeto de actitud son afecto positivo-afecto negativo y búsqueda-evitación del contacto. Gráficamente:



Así una persona puede sentir afecto positivo hacia algun objeto de actitud y evitar el contacto o bien sentir afecto negativo y buscar el contacto (destruir) o bien evitarlo para eludir las consecuencias. La intención de comportamiento de una persona hacia un objeto de actitud está íntimamente relacionado con las normas de comportamiento. Hay varios estudios al respecto (Bastides, Vanden Berghe, 1957; Triandis, Vassiliou y Nassiakou 1968).

Ahora podemos preguntarnos ¿cuál es la relación entre actitudes y comportamiento? Las actitudes se deducen por lo -- que siente respecto a él y por el modo en que dice se comportará con él, ahora preguntémonos ¿en qué medida lo que dice, lo que siente y cómo piensa comportarse una persona son compatibles con lo que en realidad hace?. Hay quienes opinan que existe una relación muy estrecha entre actitud y comportamiento, sin embargo, La Piere (1934) encontró que la relación es más bien débil en su famoso estudio para el cual viajó por algunas zonas de los Estados Unidos visitando hoteles con una - pareja de chinos.

Se detuvieron en 66 hoteles y posadas y en 184 restaurantes y solo una vez les negaron el servicio, esto ocurrió en - los primeros años de la década de 1930. Pasados seis meses - La Piere envió una carta a los establecimientos que había visitado, como al grupo control de establecimientos que no había visitado, preguntando si el lugar servía a huéspedes chinos. Sólo 128 establecimientos contestaron de los cuales el

92% indicó que no aceptaban huéspedes chinos.

Sin embargo ante estos resultados no podemos llegar a la conclusión de que no existe ninguna relación entre actitud y comportamiento. Lo que debemos comprender es que las actitudes implican lo que la gente piensa de, siente respecto a, y cómo les gustaría comportarse respecto a un objeto de actitud. El comportamiento está determinado no solamente por lo que a la gente le gustaría hacer, sino por lo que cree que debería hacer; es decir normas sociales, por la costumbre (por lo que han hecho generalmente) y por las consecuencias que esperan de su comportamiento. Por lo tanto las actitudes son "causas facilitativas" y no causas necesarias ni suficientes para el comportamiento; de tal manera que el comportamiento está en función de: actitudes, normas, costumbres y expectativas sobre refuerzo. Tal formulación fue probada por Sugar (1967).

Cuando existe consecuencia entre las actitudes las normas y las costumbres es posible predecir el comportamiento, las actitudes solas no predicen el comportamiento.

Pero ¿como se forma el componente de comportamiento? Para tratar de responder debemos hacer hincapié en las normas sociales, éstas son ideas mantenidas por un grupo de gente sobre lo que es comportamiento correcto o incorrecto. De hecho los padres enseñan a los hijos a cómo comportarse. Hay que aclarar que las normas sociales son de diferentes clases: las hay muy estrictas, otras son muy vagas y el desviarse de ellas es permitible, algunas otras provocan gran emoción y --

otras en cambio son de poca consecuencia. Cabe aclarar que en las relaciones intergrupales las normas que controlan el comportamiento son más de carácter prohibitivo más que prescriptivo, ésto fue demostrado por Ehrlich y Tubergen (1967). De acuerdo con la teoría de la participación activa se dice que el cambio de actitud y el cambio de comportamiento pueden lograrse - diseñando condiciones de participación activa en grupo.

La interrelación entre los tres componentes

Son tres los componentes de las actitudes: afecto, percepción (cognición) e intenciones de comportamiento, éstas están relacionadas con la acción abierta la cual depende de las costumbres, normas y otras actitudes y no solamente aquellas que son directamente apropiadas al comportamiento hacia un objeto de actitud concreto.

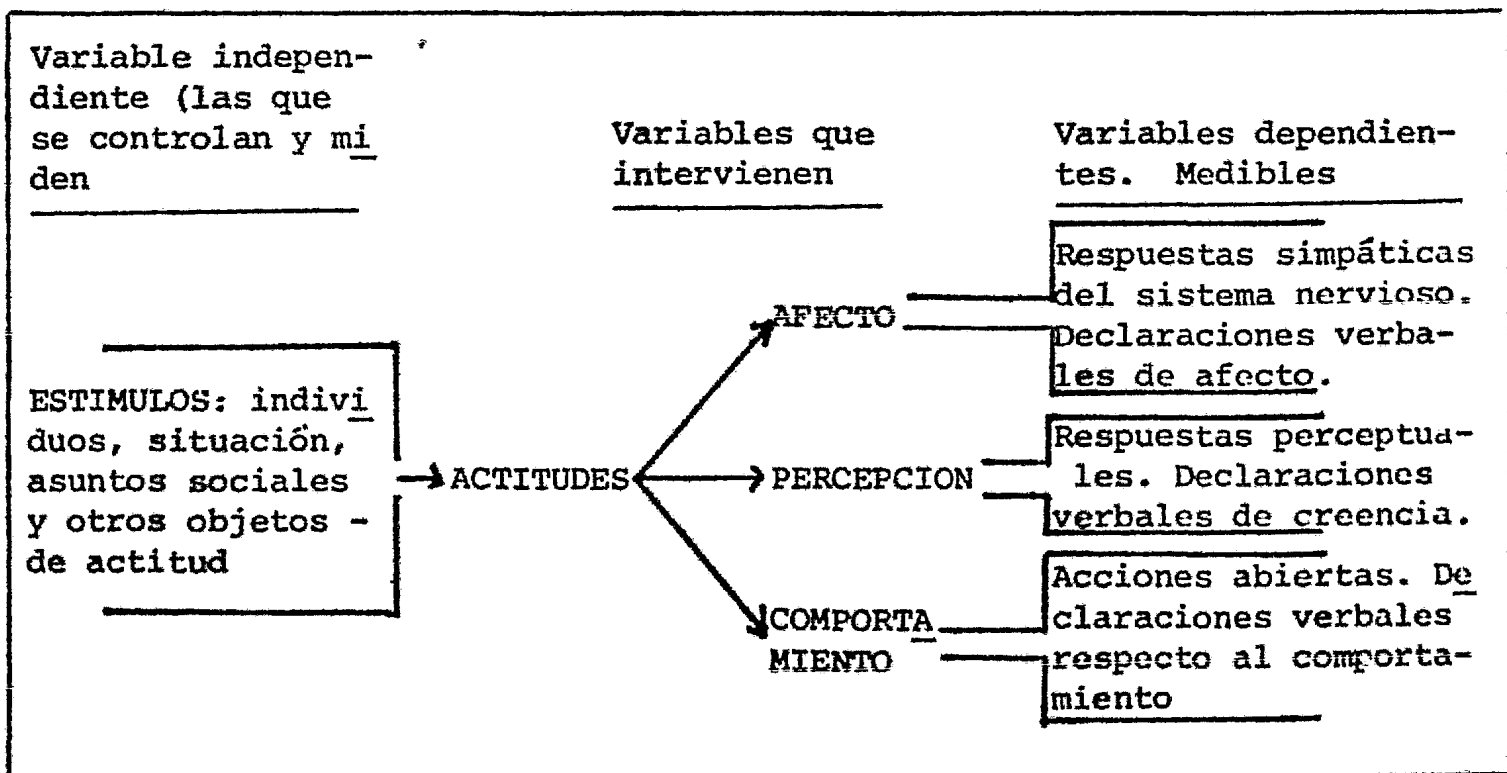
Hay pruebas de la estrecha relación entre los tres componentes de las actitudes Rosenberg (1956) especificó que: cuanto mayor es el lazo percibido entre un objeto de actitud y los valores de una persona y cuanto más preponderantes son estos valores, más afecto experimentará esta persona.

¿Cuál es la estructura de las actitudes y a dónde nos lleva? Triandis⁽¹⁾ señala "toda categoría discriminable ante la cual reacciona la gente puede proporcionar la base para una actitud. Como hay millones de estas categorías, suelen ser organizadas por los seres humanos en categorías más amplias y abs-

(1) Triandis, Op. cit., pág. 68.

tractas proporcionan la base para algunas de las actitudes sociales fundamentales. Estas actitudes son también organizadas en grupos más grandes, y estos grupos más grandes corresponden a los valores fundamentales sostenidos por un grupo de gente. Al medir las actitudes, sabemos concentrarnos en un nivel intermedio de abstracción". Un ejemplo de ello podría ser la actitud hacia la iglesia que puede ser una expresión un un valor fundamental como la buena o mala naturaleza del hombre, de la misma manera puede ser una actitud organizadora de otras más específicas como por ejemplo aquellas hacia los sacerdotes, ateos, personas que asisten a la iglesia, etcétera. De tal manera que tenemos un árbol donde: las hojas son los diferentes conceptos que se utilizan para percibir y concebir el mundo; las ramas constituyen diferentes tipos de actitudes y el tronco representa el sistema de valores básicos.

Concretando, una concepción esquemática de las actitudes según Rosenberg y Houland (1960), citado en Triandis, es la siguiente:



¿Cuál es la dinámica de los tres componentes de las actitudes?. Hay datos (Vossiliou, Triandis y Oncken, 1968) que señalan que el componente perceptivo es más fácil de cambiar que los afectivos y que los de comportamiento son los más "costosos", dado que es más costoso para el individuo emitir acciones que sentirse bien o mal respecto a un objeto de actitud. De otra manera, la dinámica de los tres componentes puede explicarse si tomamos el afecto como el elemento energizante y la percepción como el directivo del comportamiento, así la intención de comportamiento puede requerir no solo elementos perceptivos para la acción sin cierta cantidad de afecto de tal manera que en forma congruente lleven al sujeto a la acción; así los tres componentes al funcionar conjuntamente pueden cambiar en diferentes valores y en diferentes grados; de tal manera que podemos hablar de la congruencia entre los elementos perceptivos, afectivo-perceptiva, afectivo-perceptiva con el comportamiento. Cabe aclarar que las actitudes pueden cambiar por la experiencia directa o la indirecta; las directas suelen cambiar los tres componentes, las indirectas típicamente los componentes perceptivo y de comportamiento dado que, generalmente es informativa o normativa.

En cuanto a la congruencia entre los elementos perceptivos teóricamente se dice que el sujeto tiende a reducir los elementos perceptivos dado que muchos elementos y sus relaciones suelen resultarle molestos. En algunos experimentos se ha encontrado que las relaciones positivas entre los elemen-

tos perceptivos son percibidas como "ligeras".

Respecto a la relación afectivo-perceptiva hay pruebas de la existencia de esta relación en pruebas de correlación entre uno y otro componente; también hay pruebas que cuando hay contradicción entre ambos por ejemplo cuando por alguna comunicación cambia el componente perceptivo hay una tendencia a que el otro cambie e inversamente, aunque no siempre es así, pero generalmente sí.

En cuanto a la relación afectivo-perceptiva con el comportamiento se considera, al respecto la teoría de la disonancia perceptiva de Festinzer (1957) donde "una contradicción entre los elementos afectivo, perceptivo o de comportamiento de una actitud, o entre dos elementos perceptivos, o cualquier otra clase de contradicción perceptiva, producirá presiones hacia la congruencia". Antes de la formulación anterior Kelman (1953) Janis y King (1954) habían encontrado en sus estudios que cuando una persona actúa incongruentemente con sus actitudes tiende a cambiarlas para hacerlas congruentes con su comportamiento.

3.3.2.1.1 Las actitudes en el ámbito educativo

En cuanto a las actitudes en el terreno educativo, Gagné nos dice que "las actitudes representan otra clase de resultados del aprendizaje". "Como capacidades aprendidas, las actitudes en ocasiones se asocian en el pensamiento con los valo-

res" (1) "Valor es el nombre que se da a una actitud social que goza de amplia aceptación en la comunidad" (2) Los valores son más generales y las actitudes se orientan más específicamente hacia las preferencias particulares. También dice que "se hace referencia a las actitudes diciendo que se trata del dominio afectivo (Krathwohl, Bloom y Masia, 1964) una frase que hace resaltar su componente emocional. Resultado dudoso, sin embargo, que se debiera hacer resaltar el carácter 'emotivo' de las actitudes hasta la exclusión de sus aspectos cognoscitivos y relacionados con el comportamiento. En particular, parece injustamente restrictivo el considerar que el aprendizaje de actitudes es un asunto de 'entrenar las emociones'. Nuestra consideración de las actitudes como capacidades aprendidas tiene un énfasis que se centra en el comportamiento, en el sentido que las actitudes afectan las actuaciones humanas" (3). De tal manera que para Gagné una actitud "constituye un estado interno adquirido que ejerce influencia sobre la elección de la acción personal hacia alguna clase de cosas, personas o eventos" (4).

(1) Robert M. Gagné, Principios básicos del aprendizaje para la instrucción, Ed. Diana, México, 1975.

(2) Robert M. Gagné, Las condiciones del aprendizaje, Ed. Interamericana, México, 1979.

(3) Robert M. Gagné, Principios básicos del aprendizaje, Ed. Diana, México, 1975.

(4) Idem.

3.3.2.1.2 Situaciones de aprendizaje de actitudes y condiciones óptimas para la adquisición de una actitud.

Siguiendo la exposición de Gagné hay tres grandes clases de situaciones de aprendizaje que han sido estudiadas extensamente como causa de la adquisición de actitudes:

- a) Condicionamiento clásico
- b) Reforzamiento o percepción de éxito en la comunidad
- c) Modelación humana

Ejemplo del primero realizado por Razran (1940), citado por Gagné, donde demostró que la presentación de un grupo de temas políticos simultáneo a un almuerzo gratuito, ocasionaba un cambio positivo en la aceptación de los mismos, en tanto que la presentación de otro grupo acompañada de olores desagradables producía un cambio negativo.

Un ejemplo de la segunda clase de situación es el experimento que realizó Insko (1965) también citado por Gagné, en el que reforzó a estudiantes a través del teléfono por medio de la palabra "bueno" cuando concordaban o discrepaban con determinadas opiniones. Después de una semana los mismos estudiantes debieron contestar a esas mismas expresiones presentadas en forma de cuestionario. Se observó que el reforzamiento influyó sobre sus actitudes en la dirección prevista. En el caso del uso de un modelo humano se ha observado, por ejemplo, en un experimento de Bandura (1965) también citado por Gagné, con niños en edad preescolar que vieron a un modelo --

(varón adulto) externar conducta agresiva con un muñeco del tamaño de él. Al terminar otro adulto alabó su comportamiento y lo premió con dulces y refrescos. En otro grupo de niños, reprimió y castigó al modelo por su conducta agresiva. El tercer grupo asistió a la demostración que no producía consecuencia alguna. Al final los niños fueron introducidos a un cuarto con juguetes, entre ellos un muñeco y su conducta fue observada por 10 minutos. Los resultados revelaron que la observación del reforzamiento dado al modelo ejercía un profundo efecto sobre el grado de conducta agresiva exhibida por los pequeños.

Experimentos sobre qué clase de mensaje es más eficaz para modificar las actitudes han llevado a la generalización de que casi ningún tipo de mensaje influye notablemente en el cambio o adquisición de actitud. En contraste se ha encontrado que la eficacia del cambio de actitudes dependía en gran medida del "comunicador" o "fuente" del mensaje. La importancia de la fuente se ha comprobado; también es importante la relación que existe entre las características del comunicador y las de quien aprende, Triandis las sintetizó: 1) atractivo físico; 2) ropas y lenguaje, como indicadores de la condición social; 3) cualidades demográficas como edad, raza, nacionalidad; 4) actitudes del comunicador y 5) conocimiento de la conducta pretérita de la fuente que guarda relación gratificante (o sensora con los sujetos)

Se ha encontrado que en cuanto al mensaje para un cam-

bio eficaz de actitud, la fuente debe transmitir una "comunicación de condescendencia" en la que indique disponer de control, por ejemplo un rector, un policía.

La segunda clase de mensaje es una comunicación de identificación que transmite al auditorio lo atractivo de la fuente por ejemplo un deportista.

La tercera clase de mensaje recibe el nombre de comunicación de internalización que expresa su alto grado de credibilidad, por ejemplo aquella dada por un experto en arte.

Gagné examina las condiciones internas y externas que deben estar presentes en el momento de iniciarse el aprendizaje de una actitud⁽¹⁾. Con el aprendizaje se establece una actitud que no existía en el sujeto o se cambia una actitud previa en dirección positiva o negativa.

Las condiciones internas. Al igual que con otras capacidades adquiridas, las actitudes exigen que el sujeto posea determinadas capacidades preexistentes. Ante todo se requiere de las habilidades intelectuales de orden conceptual y cierto volumen de información importante. Se requiere que el sujeto posea el concepto de la clase del objeto, hecho o persona hacia la que se dirigirá la nueva actitud.

Es preciso haber adquirido o internalizado de antemano las características que aseguran la identificación del suje-

(1) Robert M. Gagné, Las condiciones del aprendizaje, Ed. Interamericana, México, 1977.

to con el modelo humano. Para lograr el mejor efecto, el modelo ha de ser visto: atractivo, poderoso y sumamente creíble.

Cuando ya se posee el concepto del modelo el instructor lo relaciona.

La tercera condición es un grupo de conceptos concier- nientes a la acción personal con que se relaciona la actitud. Por ejemplo en el caso de drogas, el estudiante debe tener - conceptos de las situaciones donde seguramente habrá drogas y también conceptos de las acciones. De ahí que la informa- ción es un requisito importante para la adquisición de acti- tudes.

"Conceptos e información no son otra cosa que condicio- nes internas preexistentes; no son las condiciones esencia- les que causan el aprendizaje de actitudes" (1) .

Las condiciones externas. Las condiciones externas al sujeto que favorecen la creación de actitudes, asumen formas diversas según el modelo que se prefiera. Por lo tanto es - posible aplicar las técnicas del condicionamiento clásico en cierto tipo de cambio actitudinal, pero es difícil que ese método sea aplicable a la amplia gama de actitudes que le in- teresan a una institución escolar o educativa. En gran va- riedad de actitudes, las contingencias del reforzamiento pue

(1) Robert M. Gagné, Op. cit., 1977.

den disponerse en una forma conveniente que facilite la percepción del éxito por parte del que aprende. Sin embargo, todo parece indicar que el método de modelación humana es el que tiene mayor aplicabilidad y eficacia en el aprendizaje de actitudes. Las etapas que originan el aprendizaje a partir de la modelación humana se suceden más o menos en el siguiente orden:

- 1º Se establece la credibilidad y atractivo del modelo.
- 2º Se estimula en el sujeto la evocación del objeto de actitud y de las situaciones a las que es aplicable.
- 3º El modelo demuestra o comunica la acción personal que escogió.
- 4º La demostración o comunicación denota que ha sido premiada la conducta del modelo.

Finalmente, citando nuevamente a Gagné diremos que "las actitudes poseen componentes cognoscitivos y afectivos, es decir, son mediadas desde adentro (en parte) por proposiciones que se incorporan a las categorías del objeto (acontecimientos, personas, cosas) al que se dirige la actitud ... ambas características, por valiosas que sean en la comprensión de su naturaleza esencial, ofrecen pocos indicios respecto a su función. Es precisamente este aspecto de las actitudes el que tiene importancia capital en los programas educativos. Si se quiere establecerlas o modificarlas es preciso identificarlas como resultados del aprendizaje y objetivos instruccionales.⁽¹⁾

(1) Robert M. Gagné, Op. cit., 1977.

3.3.2.1.3 Aclaraciones generales sobre el estudio de las actitudes

Procesos fundamentales. Si partimos de que las actitudes se derivan de consistencias en las respuestas de las personas a situaciones sociales que tienen algún objeto u objetos sociales en común, nos preguntamos ¿qué es un objeto social? este es "cualquier persona, producto o creación de una persona o acontecimiento social que puede funcionar como tal⁽¹⁾ por ejemplo, cualquier presidente, las obras de Magrit, un verso, alguna reunión, algún partido político, un lugar, determinado tipo de arte, etcétera, todos ellos pueden ser considerados como objetos sociales.

Otro proceso fundamental es la conformidad (formas de -- las respuestas) que observamos en las respuestas, esta conformidad de acuerdo a las siguientes formas que observamos en las respuestas: las personas tienden a asociar objetos sociales con otros objetos sociales constantemente; esta constancia en las ideas sobre los objetos forman parte de las actitudes hacia ellos; el sentimiento hacia los objetos es consecuente hacia ellos, los que admiran la obra de Picasso seguramente se sentirán bien al mirar una obra del pintor; asimismo las personas tienden a actuar de manera congruente hacia los objetos de actitud, por ejemplo si están de acuerdo con las ideas políticas de algún postulante o presidente probablement-

(1) Triandis, Op. cit., pág. 7

te estén dispuestos a participar en una campaña política del candidato. Cabe aclarar que las reacciones hacia un objeto de actitud pueden ser simples y congruentes o bien extremadamente complejas; también, cuanta más información se tiene sobre un objeto de actitud hay una mayor disposición a percibir tanto los buenos como los malos aspectos del mismo (Scott 1969).

Funciones de las actitudes. ¿Por qué adoptamos actitudes? Se han dado varias razones, entre ellas están: las actitudes ayudan a las personas a comprender el mundo que les rodea, organizando y simplificando una cantidad muy compleja de estímulos de su medio ambiente; protegen la autoestimulación del individuo evitando en lo posible verdades desagradables sobre sí mismos: ayudan a la persona a ajustarse en un mundo complejo, de tal manera que al reaccionar aumenten las recompensas del medio ambiente; además permiten que la persona pueda expresar sus valores fundamentales. ⁽¹⁾

Las funciones de las actitudes nos responden a la pregunta ¿por qué se forman las actitudes? Allport (1954) sugiere que muchas de nuestras actitudes son adquiridas por comunicaciones con la familia y amistades.

Aunque ya se ha hablado acerca del cambio de actitudes debe aclararse que las diversas influencias que sufre el individuo durante el cambio de actitud empiezan con la fuente de cambio de actitud la cual puede ser: otra persona, un gru

(1) Triandis, Op. cit., pág. 4 y 5.

po, un periódico, una emisora de radio o T.V. o el objeto de actitud en sí. Esta fuente da origen a un mensaje el cual - puede de algo hecho o dicho por otra persona, la decisión de un grupo, un programa de radio o T.V., un artículo o una experiencia ante el objeto de actitud. Así un mensaje producido por una fuente puede tener más efecto que producido por otra.

El cambio de las actitudes también depende de la función de la actitud, si por ejemplo la actitud ayuda a la persona a comprender y estructura el mundo que le rodea puede - acoger bien solamente aquellos mensajes que aumenten su comprensión del medio; en cambio si la función de la actitud es expresiva de un valor puede resultar difícil cambiarla sin - que cambie los valores básicos del individuo; si por el contrario la actitud cumple una función de ajuste la persona la cambiará en la medida en que ésta mejora su ajuste.

3.3.2.1.4 Algunos problemas metodológicos en el estudio de las actitudes

La situación de laboratorio en el estudio de las actitudes es una preocupación constante para los estudiosos del tema aunque ya se han propuesto alternativas de solución. Entre los problemas más frecuentes están los siguientes: hay un intento del sujeto a complacer al experimentador; cuando una persona es expuesta a un mensaje en el laboratorio supone que se "cree" que debe cambiar; Silverman (1968) encontró

que los sujetos muestran más condescendencia a un mensaje persuasivo cuando éste es presentado el contexto de experimento psicológico que cuando no lo es; por otro lado Rosnow y Rosenthal (1966) demostraron que los sujetos voluntarios muestran más cambio de actitud que los no-voluntarios.

Las alternativas de solución a estos problemas metodológicos señalan que cuando las réplicas de un experimento en diferentes marcos y laboratorios parte de la batalla está ganada además de que el experimentador no esté casado con la teoría; también el uso de grupos de control ayuda y las estrategias de investigación cercanas a las situaciones sociales naturales donde los sujetos no esten conscientes de que están participando en experimentos.

3.3.3 El dominio psicomotor

Este dominio del comportamiento es el menos enfatizado e investigado dentro del ámbito educativo. La taxonomía de Bloom y colaboradores tenía que incluir, inicialmente, tres partes: el dominio cognoscitivo, el dominio afectivo y el dominio psicomotor. Pero este último nunca ha sido publicado, los autores consideraron que los objetivos propuestos en esta área no eran suficientes para elaborar una taxonomía, y por otro lado que estos objetivos no constituyen un papel importante en la enseñanza secundaria.

Generalmente en nuestra vida cotidiana subestimamos la relevancia de las habilidades psicomotoras, sin embargo es in

negable que ciertas personas requieren muy especialmente de éstas habilidades, como puede ser un obrero, una mecanógrafa, un cirujano o un compositor. Existe una tendencia a pensar en éstas especialidades casi exclusivamente en términos de habilidades cognoscitivas.

Los comportamientos psicomotores son esenciales por varias razones, entre ellas: son condición necesaria para la supervivencia, para la independencia; los comportamientos locomotores permiten explorar el entorno y las actividades sensorio motrices son esenciales para el desarrollo de la inteligencia.

En el aprendizaje escolar el aspecto psicomotor es de suma importancia, pues una buena coordinación oculo-motriz y una destreza determinada resultan indispensables para el alumno, por ejemplo los aprendizajes cognoscitivos como leer, escribir, calcular, serían imposibles sin un previo desarrollo de las aptitudes perceptivas básicas.

El dominio psicomotor "se refiere a las conductas implicadas en las habilidades físicas o neuromusculares; habilidades que incluyen diferentes grados de destrezas físicas"⁽¹⁾.

Algunos de los trabajos más destacados con respecto al dominio psicomotor son, cronológicamente los de: Guilford (1958), Fleishman (1964), Simpson (1967), Isamil y Gruber (1967), Dave (1967), Alvarez Manilla (1971) y el de Anita Ha

(1) Paquete didáctico de Sistematización de la Enseñanza, - V.2, 3a. versión, CNME, UNAM, 1975.

rrow (1972).

3.3.3.1 La proposición de Guilford. (1)

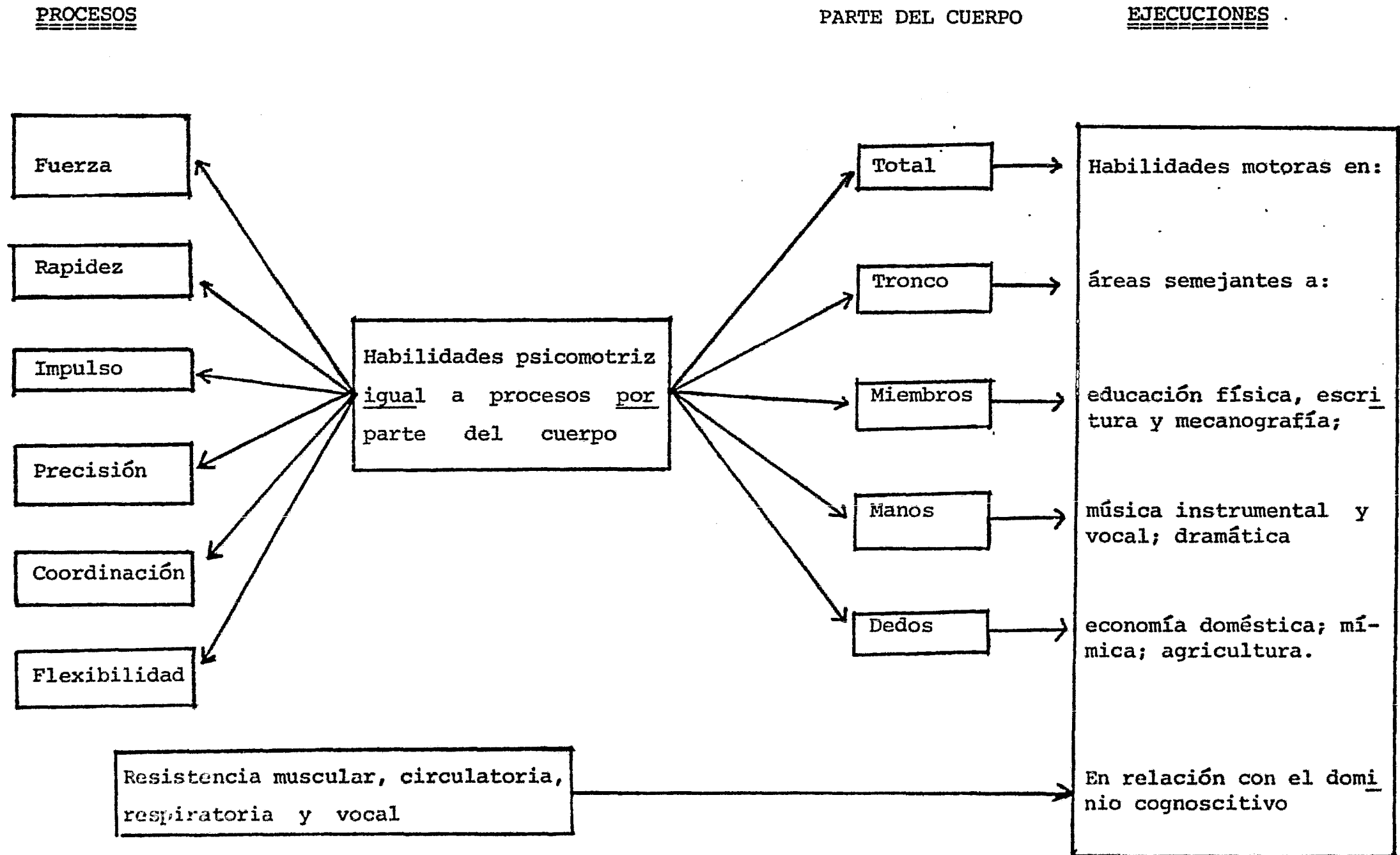
Guilford identifica seis factores psicomotrices los cuales, en su concepto, están involucrados en muchas clases de ejecuciones motrices. Estos procesos combinados con algunas partes del cuerpo pueden ser llamados habilidades psicomotrices. Esto puede observarse esquemáticamente en el siguiente cuadro.

Algunos de los procesos psicomotores son explicados por sí mismas, otros requieren de una definición como son:

- Impulso: Este proceso pertenece al momento en el cual los movimientos son iniciados desde una posición estática; difiere de la rapidez en que esta se refiere a la tasa o velocidad de movimiento una vez que este se ha iniciado. La rapidez también implica la orientación del movimiento.
- Precisión: Se refiere a la exactitud con la que se mueve el cuerpo una vez que se ha iniciado el movimiento.
- Flexibilidad: Es el rango con que se puede mover el cuerpo en relación con una actividad determinada.
- Coordinación: Es la actividad simultánea de dos o más partes del cuerpo.

(1) Citado en Herbert J. Klausmeier and Richard E. Pipple, Learning and Human Abilities, Ed. Harper International, New York, 1971, págs. 102-107.

ARREGLO ESQUEMATICO DE LAS HABILIDADES PSICOMOTORAS Y EJECUCIONES DE APRENDIZAJE. BASADO EN GUILFORD (1958)

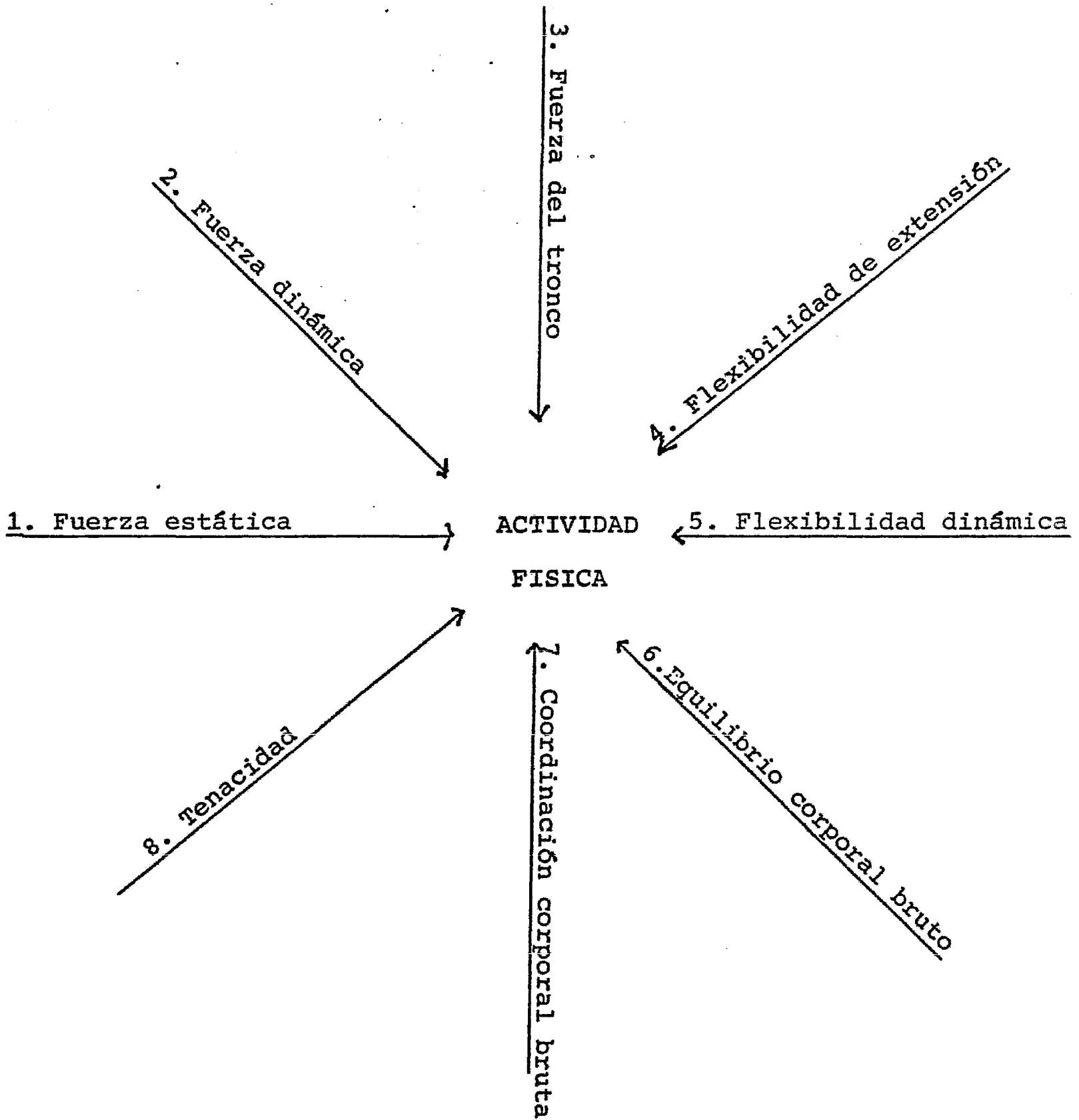


3.3.3.2 El estudio de Fleishman⁽¹⁾

Fleishman (1964) realizó un estudio sobre las habilidades que constituyen la aptitud física. Encontró un total de ocho habilidades que son comunes a un total de 60 tests sobre tipos de actividad (ver siguiente gráfica). Estas ocho habilidades psicomotrices son:

1. Fuerza estática: Esta constituye la fuerza máxima que una persona puede ejercer continuamente hasta lograr el máximo en un período corto.
2. Fuerza dinámica. Se refiere al ejercicio de la fuerza muscular que se hace en forma continua en un período de tiempo y donde tanto la resistencia muscular y la fatiga son definitivas.
3. Fuerza del tronco. Esta es una fuerza dinámica donde intervienen fundamentalmente; las piernas, la espalda y los músculos abdominales.
4. Flexibilidad de extensión: Esta habilidad se refiere al hecho de flexionar o estirar al máximo con un máximo de fuerza hacia adelante o a un lado o hacia atrás los músculos del tronco o de la espalda.
5. Flexibilidad dinámica: Se refiere a los movimientos repetidos, rápidos y flexibles con los cuales es definitiva la elasticidad de los músculos para la relajación o tensión.
6. Equilibrio corporal bruto. Esta habilidad hace hincapié

(1) Citado en Herbert J. Klausmeier and Richard E. Pipple, Learning and Human Abilities, Ed. Harper International, New York, 1971, págs. 105-106.



Proposición gráfica de las ocho habilidades psicomotoras señaladas por Fleishman (1964)

en la capacidad del cuerpo de mantenerse en equilibrio a pesar de las fuerzas que tratan de impedirlo.

7. Coordinación corporal bruta: Se refiere a la coordinación de las acciones cuando se ejecutan con diversas partes del cuerpo al efectuarse simultáneamente movimientos corporales brutos.
8. Tenacidad: Se refiere a la habilidad requerida para continuar un esfuerzo máximo que requiere ejercicio durante un tiempo prolongado.

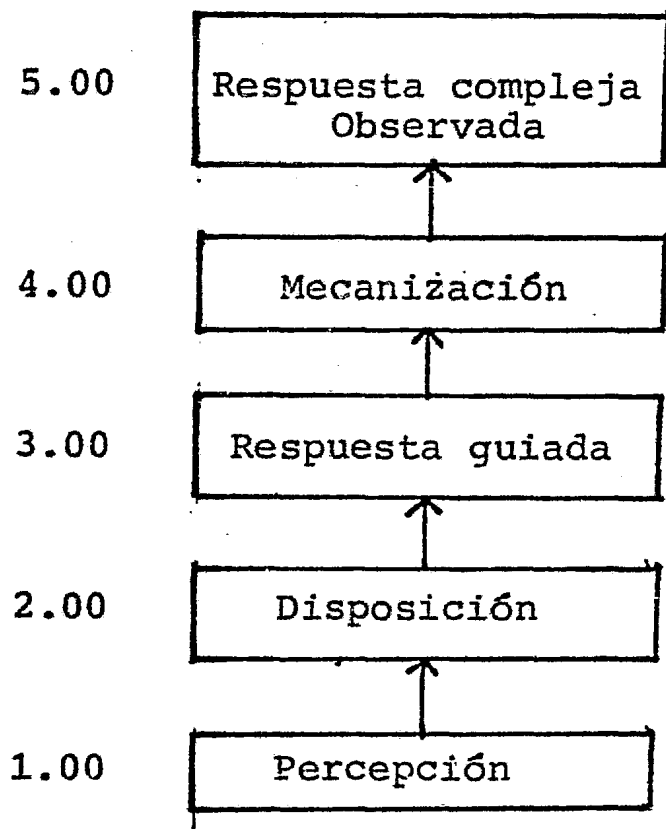
3.3.3.3. La taxonomía del dominio psicomotor propuesta por E. Simpson⁽¹⁾

Según la autora, quien desarrolló el trabajo de 1964 a 1966 señala que las investigaciones preliminares sobre el dominio psicomotor llevaron a varias conclusiones; entre ellas que hay una jerarquía entre los tres dominios o áreas del comportamiento educativo; el dominio cognoscitivo es más independiente que el afectivo y el psicomotor. El dominio afectivo requiere para su desarrollo de los conocimientos adquiridos, mientras que el psicomotor incluye conocimientos, actividad - motora y buena disposición para el desarrollo de este tipo de habilidades.

El principio de organización de esta taxonomía es el de

(1) Elizabeth Simpson, "Educational Objectives in the Psycomotor Domain", en Miriam B. Kapffer, (Editora) Behavioral Objectives in Curriculum Development, Englewood Cliffs, New Jersey, 1972.

la complejidad en la secuencia de un acto motor.



Estructura propuesta por Elizabeth Simpson (1967)

- 1.00 Percepción: Este proceso consiste en darse cuenta de los objetos, sus cualidades y relaciones. Es el primer paso fundamental en la ejecución de un acto motriz.
- 2.00 Disposición: La disposición se refiere tanto al aspecto mental, como físico y emotivo. Consiste en el ajuste preparatorio para llevar a cabo cualquier tipo de acción.
- 3.00 Respuesta guiada: Es la acción observable de una persona guiada por otra. Viene a ser un paso inicial en el desarrollo de una actividad motora. Aquí se acentúan aquellas habilidades que forman parte de otras más complejas.

4.00 Mecanización: Este nivel hace referencia al hecho de que el estudiante tiene confianza en su habilidad de ejecución. La respuesta que ejecuta ya es un acto habitual que forma parte de un repertorio de respuesta que es posible dar ante determinados estímulos y situaciones para los que la respuesta es adecuada.

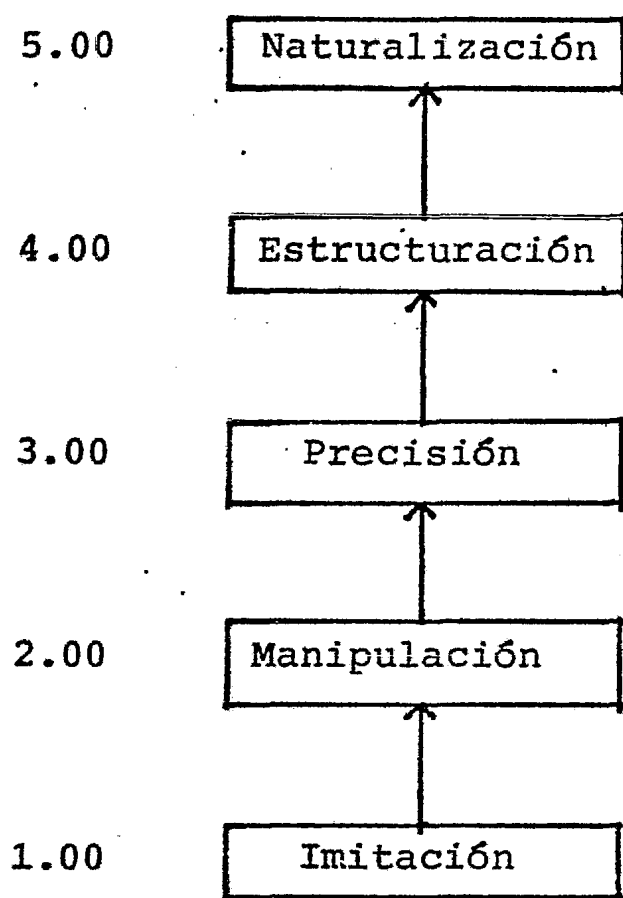
5.00 Respuesta compleja observable: Este nivel se refiere a las conductas complejas porque requieren de una secuencia de movimientos. El acto se puede llevar a cabo con un gasto mínimo de tiempo y energía dado que se da en forma eficiente.

3.3.3.4. La taxonomía del dominio psicomotor de Dave⁽¹⁾

R. Dave propone su taxonomía en el congreso de Berlín sobre las aplicaciones de los tests en la práctica escolar en 1967. Señala como principio de la jerarquía el grado de coordinación, considerando que este factor es común a todo el desarrollo físico.

La estructura taxonómica propuesta por Dave es sólo como estricta hipótesis de trabajo, según el autor.

(1) Citado en Viviane y Gilbert de Landsheere, Objetivos de la educación, Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1977, págs.189-191.



Estructura propuesta por R. Dave (1967)

1.00 Imitación que comprende:

1.1 Tendencia espontánea a la imitación. Intento de imitación interior de una acción. Sería el punto de partida del desarrollo de las aptitudes psicomotrices.

1.2 Imitación observable. Repetición de una acción observada, pero la coordinación neuromuscular es pobre. De tal modo, imitación defectuosa.

2.00 Manipulación que comprende:

2.1 Seguir instrucciones. No es ya, entonces, una simple imitación espontánea.

2.2 Selección. Se empieza a diferenciar los movimientos y a elegir el comportamiento adecuado. Se alcanza - cierta habilidad en el manejo de ciertos objetos.

2.3 Fijación de un pattem de acciones. Se observa aquí cierta seguridad de movimiento y una determinada facilidad, pero no se llega todavía al automatismo ni a la gran rapidez.

3.00 Precisión que incluye:

3.1 Reproducción. Aquí exactitud y precisión.

3.2 Dirección. Se puede reproducir una acción en ausencia del modelo. Se puede modificar la acción y variar su velocidad de ejecución en función de la situación.

4.00 Estructuración de la acción que involucra:

4.1 Secuencia. Coordinación de una serie de acciones. Requiere la intervención de varias partes del cuerpo.

4.2 Armonía. Regula la rapidez, la duración y los demás factores, de forma que las acciones se articulan -- bien.

5.00 Naturalización que incluye:

5.1 Automatización. Es decir, utilización de un mínimo de energía física. Inconciencia, segunda naturaleza.

5.2 Interiorización.

3.3.3.5 La Taxonomía del dominio psicomotor propuesta por
Alvarez Manilla

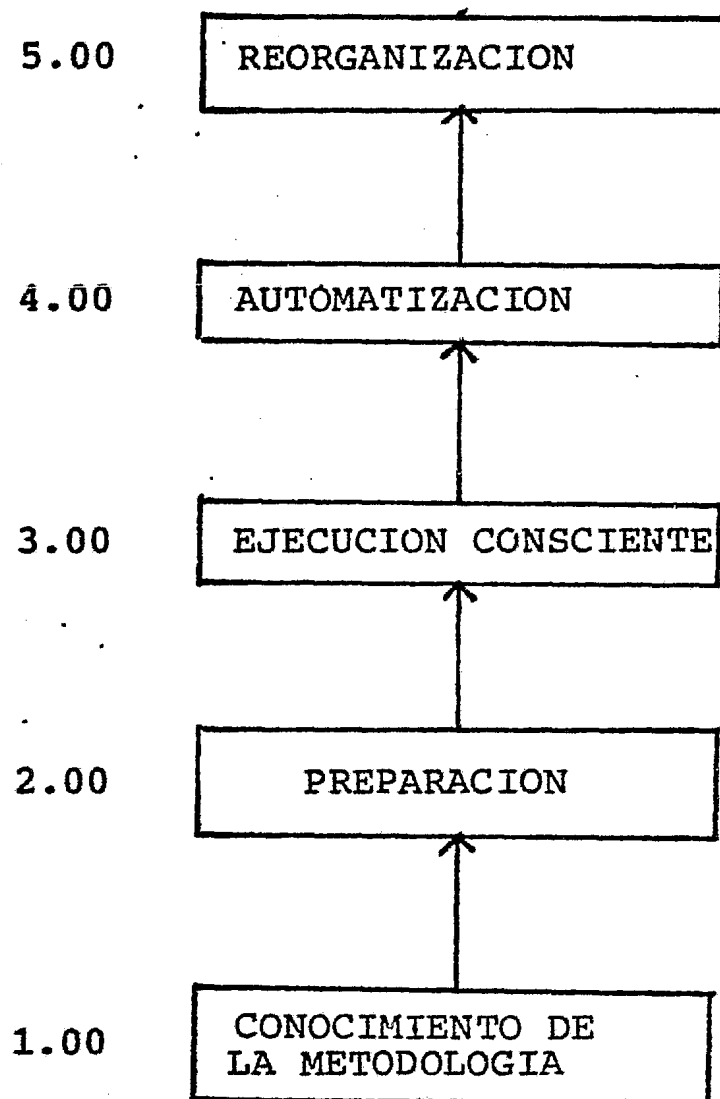
Para la organización de su taxonomía el Dr. Alvarez Manilla siguió el principio que el mismo enuncia de la siguiente manera: "Según la naturaleza del proceso que se desarrolla en el individuo durante el aprendizaje".⁽¹⁾

El autor de la taxonomía cuyo esquema presento a continuación, plantea dentro de su proposición que relación entre los dominios cognoscitivo y afectivo con el psicomotor es: -- primero, que una destreza o aptitud psicomotora parte de elementos cognoscitivos y afectivos al mismo tiempo de que no se trata de un fin por si mismo (refiriéndose a una habilidad psicomotriz), sino que, gran parte de las conductas psicomotoras son instrumentos para otros procesos cognoscitivos y afectivos, de lo que concluye el autor, es necesario que las destrezas psicomotoras se desarrollen como automatismos.

Los niveles taxonómicos son:

- 1.00 Conocimiento de la metodología
- 2.00 Preparación
- 3.00 Ejecución consciente
- 4.00 Automatización
- 5.00 Reorganización

(1) Alvarez Manilla, José Manuel, Taxonomía de los objetivos educativos del área psicomotora; Reimpreso de Educación Médica y Salud, Vol. 5, No. 1, enero-marzo, 1971.



Esquema de la taxonomía del dominio psicomotor de Alvarez Manilla (1971)

1.00 Conocimiento de la metodología. Este nivel corresponde al "conocimiento de la metodología" en la taxonomía cognoscitiva. Se pide al estudiante formas de conducta terminal que debe describir, reconocer o identificar; las secuencias, medios o instrumentos para la percepción de un fenómeno, la ejecución de una maniobra o el desarrollo de una técnica.

2.00 Preparación. Este nivel se refiere a las actitudes psi-

quicas que el alumno debe adaptar al identificar las señales o estímulos discriminados que le sirven para desencadenar la conducta esperada.

3.00 Ejecución consciente. Se refiere a la realización de actividades guiadas por procesos conscientes. En este nivel se solicita la ejecución de un patrón con un mínimo de control muscular sin pedir la eficacia en el mismo.

4.00 Automatización. Se refiere al hecho de liberar la atención del proceso de ejecución para utilizarse en procesos del pensamiento. Esta conducta ya automática requieren de un mínimo de control consciente.

5.00 Reorganización. Se refiere a la evaluación de la conducta automática, de los hábitos en relación con los propósitos con que se ejecuta la conducta.

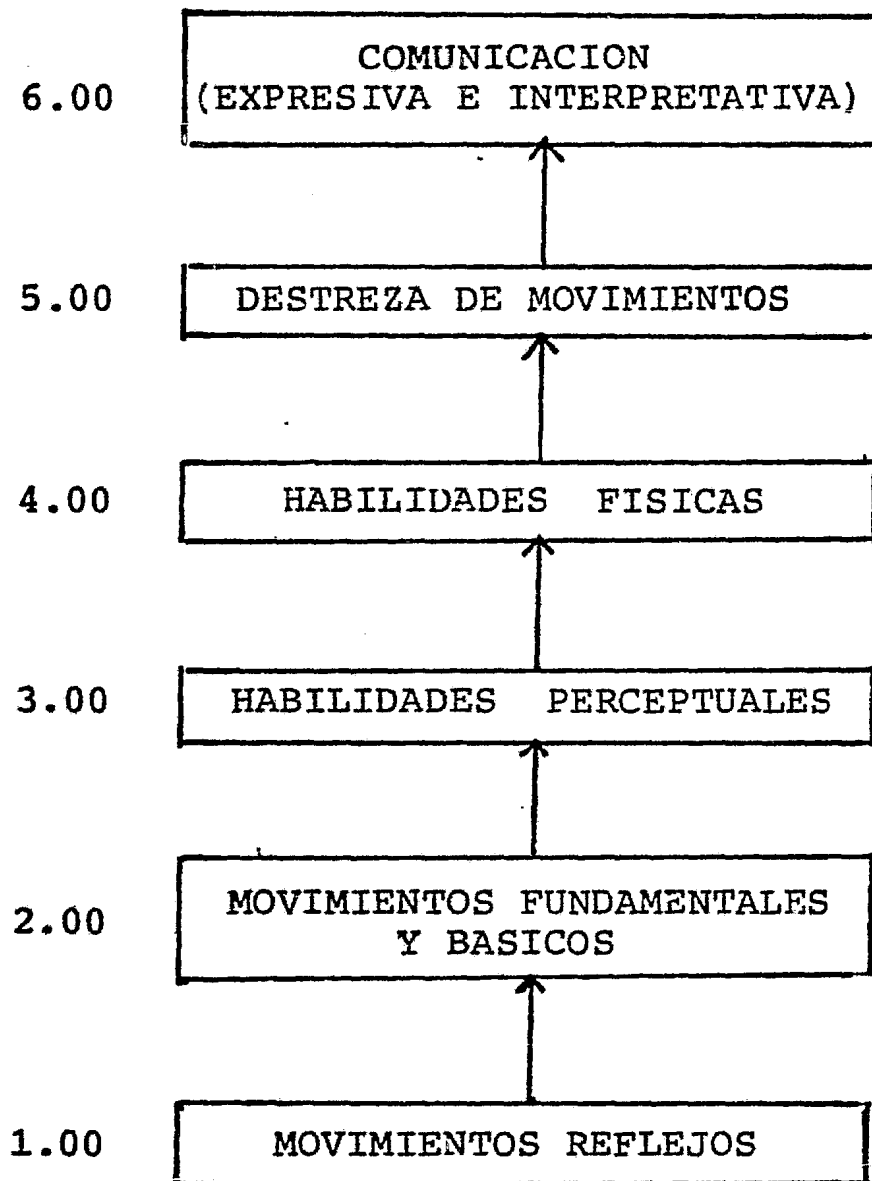
3.3.3.6. La Taxonomía del dominio psicomotor de Anita Harrow (1972)¹

Se trata de un modelo de clasificación de las conductas motrices de los niños y pretende ayudar a aquellas personas que se dedican a la enseñanza y a la preparación de currículos en la observación y categorización de las experiencias motoras significativas de los niños. De esta manera según la autora la estructura taxonómica resultante se centra en la ob

(1) Anita Harrow, A Taxonomy of the Psicomotor Domain; a Guide for Developing Behavioral Objectives, Ed. David Mc Kay, New York, 1972, 190 pp.

servación, explicación y categorización de la conducta motora.

Las categorías propuestas en éste modelo son:



Estructura de la Taxonomía del dominio psicomotor propuesto por Anita Harrow (1972)

1.00 Movimientos reflejos. Se refiere a todos aquellos comportamientos involuntarios; son las respuestas provocadas por algunos estímulos; es decir, no hay conciencia por parte del estudiante. Aquí localizamos la extensión, la flexión, postura, distensión, etc.

- 2.00 Movimientos fundamentales y básicos. Son movimientos - que ocurren en el estudiante durante el primer año de vi da. Están construídos sobre los movimientos reflejos. - Tenemos por ejemplo: el seguimiento visual de un objeto, el seguimiento auditivo, el alcanzar, apoderarse y mani- pular un objeto con las manos; así también progresivamen te en el desarrollo tenemos el gateo, el trepar y cami- nar.
- 3.00 Habilidades perceptivas. La función efectiva de las ha- bilidades perceptuales son esencialmente el desarrollo - del estudiante en los dominios afectivo, cognoscitivo y psicomotor. Estas habilidades ayudan al estudiante en - la interpretación de estímulos. Aquí se incluye: la dis criminación kinestésica, visual, auditivos, táctiles y - de coordinación.
- 4.00 Habilidades físicas. Estas son esenciales para el fun- cionamiento eficiente del estudiante en el dominio psico- motor. Es el funcionamiento propio de varios sistemas - del cuerpo. Aquí localizamos todas las actividades que requieren un enérgico efecto del cuerpo por largos perío dos de tiempo. Aquí tenemos: la resistencia, la poten- cia, la flexibilidad y la agilidad.
- 5.00 Destreza de movimientos. Es un grado de eficiencia cuan do ejecutamos tareas de movimientos complejos los cuales están basados en modelos de movimientos (Ver nivel 2.00).

estas actividades son obvias en deportes de recreación, danza y artes.

6.00 Comunicación no discursiva. Aquí localizamos la comunicación a través de los movimientos corporales de expresiones faciales a través de sofisticada coreografía. Aquí tenemos los movimientos expresivos y de interpretación.

Consideraciones sobre las propuestas en el dominio psicomotor.

La proposición de Guelford es más bien una explicación en la que identifica aquellos procesos que son comunes a muchas de las actividades motoras y que aunadas a las diferentes partes del cuerpo dan como resultado las habilidades psicomotoras. De hecho esta explicación contribuye a identificar en un momento dado aquel proceso que "pesa más" para el desarrollo de una habilidad psicomotriz pero no es adecuado para la identificación de diferentes habilidades psicomotrices que en última instancia constituyen los objetivos del dominio psicomotor.

El trabajo de Fleshman es de gran utilidad, aunque no propone una taxonomía, si propone después de un trabajo de investigación exhaustivo y serio, ocho habilidades psicomotoras que si son desarrolladas y mantenidas dan lugar a una aptitud física óptima.

La proposición de Simpson aunque es buena adolece de al

gunos inconvenientes para su uso, por ejemplo las dos primeras categorías: percepción y disposición, aunque válidas no son realmente importantes. Las siguientes tres categorías: respuesta guiada, mecanización y respuesta compleja observable constituyen efectivamente una secuencia de aprendizaje - que puede ser inherente a muchas tareas motoras. Las últimas dos categorías, que fueron excluidos del documento final de Simpson me parecen muy importantes e interesantes dado que, plantean la cuestión del refinamiento de ciertas respuestas básicas motoras y de nuevos patrones estéticos donde interviene poderosamente una actividad creativa. Estas dos últimas categorías serían: adaptación: modificación de patrones de ejecución, y originalidad en las ejecuciones psicomotoras.

Las taxonomías de Alvarez Manilla y la de Dave son semejantes a la de Simpson.

La taxonomía de Anita Harrow es una de las mejores taxonomías ya que está fuertemente apoyada en un trabajo de investigación exhaustivo.

Finalmente señalaremos que el dominio cognoscitivo es - por mucho, el más y mejor explorado con el o en él se abstrae la parte racional del individuo, lo que permite la construcción de modelos lógicos. Aparte de que la escuela se interesa, sobremanera por los aprendizajes cognoscitivos, los cuales se prestan bien a la evaluación.

En comparación el dominio afectivo parece poco trabajado. Las cuestiones afectivas parecen menos detectables que

las actividades cognoscitivas y escapan casi siempre a una medición rigurosa.

Respecto al dominio psicomotor, está muy descuidado aparte de una educación preprimaria, donde no es cultivado muy -- sistemáticamente salvo raras excepciones.

La orientación de los trabajos sobre las taxonomías debería dirigirse en el futuro más a su integración. Al parecer la gran aportación de una taxonomía estaría en establecer un puente entre la filosofía y la tecnología de la educación.

CAPITULO II

RELACIONES Y DIFERENCIAS ENTRE LOS DOMINIOS:
COGNOSCITIVO, AFECTIVO Y PSICOMOTOR

TEMA 1. RELACIONES ENTRE LOS DOMINIOS:

COGNOSCITIVO, AFECTIVO Y PSICOMOTOR

1. Relaciones entre los dominios: cognoscitivo, afectivo y psicomotor

En el ámbito educativo tanto estudiosos del campo como profesores distinguen tres áreas o dominios del comportamiento del alumno, éstas son: el área cognoscitiva; el área afectiva y el área psicomotriz. La que ha sido más estudiada es la cognoscitiva, después la afectiva y la psicomotora. En -- cuanto a la relación, integración, e interdependencia de estas áreas en el comportamiento del estudiante hay pocos estudios.

Es evidente que la distinción entre los tres dominios es artificial, ya que el hombre reacciona como un todo. La división operada reviste un carácter sobre todo didáctico.

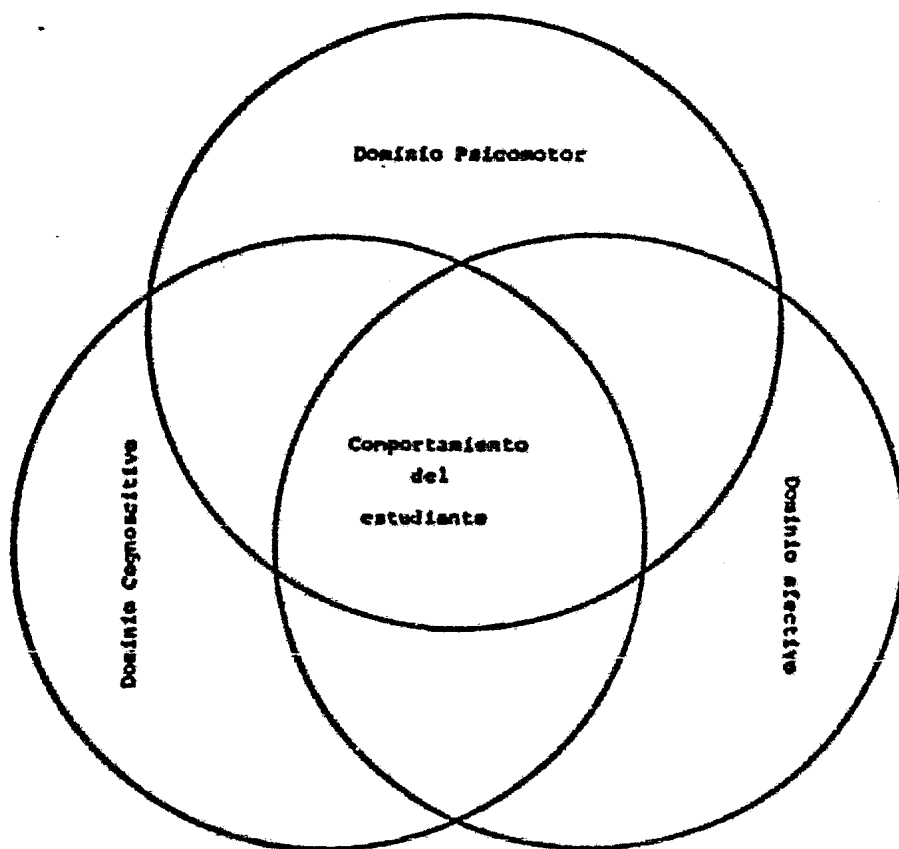
Los autores de la primera taxonomía de los objetivos educativos⁽¹⁾ señalan que "todo esquema clasificador es una abstracción que efectúa divisiones entre los fenómenos para la sola conveniencia del usuario o, más específicamente, a fin de subrayar alguna característica especial que sería importante para éste. Algunas de estas divisiones parecen 'naturales' puesto que corresponden a diferencias que se perciben con facilidad en los fenómenos categorizados. En otras cosas las diferencias suelen resultar mucho más difíciles de distinguir y por lo tanto tienen la apariencia de ser más arbitrarias".

"La arbitrariedad de la taxonomía se pone de manifiesto en seguida, entre otras cosas en su división del campo de las me-

(1) B. S. Bloom y col. Taxonomía de los objetivos de la educación, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1977.

tas educacionales en tres dominios, el cognoscitivo, el afectivo y el psicomotor. Estas parecen ser divisiones 'naturales', ya que tradicionalmente los maestros, profesores y educadores en general dividen sus objetivos en esas categorías en forma explícita o implícita".

Como señalaremos más adelante, los autores de esta primera taxonomía nos aclaran más la relación entre el dominio cognoscitivo y el afectivo, ya que, como se dijo antes, la taxonomía del dominio psicomotor nunca fue realizada.

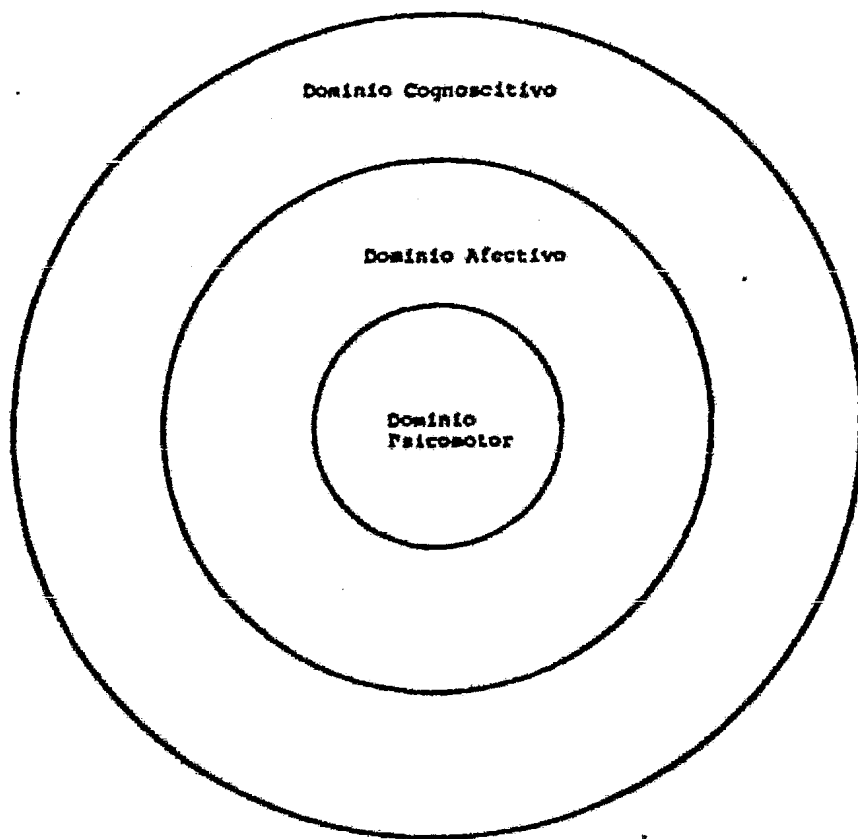


Representación gráfica de la unidad de los tres dominios en el comportamiento del estudiante

Las investigaciones realizadas por Elizabeth Simpson⁽¹⁾ y sus colaboradores, a lo largo de dos años, para concretar la taxonomía de los objetivos en el campo psicomotor, los lle

(1) Tomado de la edición Calvin J. Cotrell y Edwards F. Hauck (Eds.) Educational Media in Vocational and Technical Education: A Report of a National Seminar, del Center for Research and Leadership Development in Vocational and Technical Education de la Ohio State University, 1967.

vó a la conclusión de que hay una jerarquía entre los tres - campos. El campo cognoscitivo, el cual aunque ciertamente es bastante complejo, es en cierto sentido un tanto más "puro" - que los otros dos campos. Es decir, que el conocimiento puede ocurrir con un mínimo de actividad motora. Aunque los sentimientos pueden no estar muy implicados, sin embargo sería razonable asumir que existe un cierto grado de los mismos. El campo de los afectos necesariamente implica considerable conocimiento a la vez que sentimientos. Y el campo psicomotor como lo implica su propio nombre, incluye conocimientos y actividad motora, así como componentes afectivos envueltos en la voluntad de actuar. La involucración cada vez mayor de los tres -campos del cognoscitivo al afectivo y de este al psicomotor- se convierte en un problema especial de complejidad en el desarrollo de un sistema de clasificación para este último dominio.



Representación gráfica de los tres dominios, de acuerdo con los hallazgos de Simpson

Finalmente, diremos que lo ideal sigue siendo una taxonomía única, polivalente, que fundase los tres dominios fundamentales y nos recordara constantemente la necesidad de considerar al individuo y por ende al estudiante en su totalidad. Tal taxonomía queda por crearse. Sin embargo, ha habido intentos de realizarla como lo demuestra los trabajos de Scriven y el de Tuckman, que es más bien un esbozo de poco interés -- práctico ⁽¹⁾.

La taxonomía de Scriven comprende tres niveles: el conceptual, nivel de manifestación (modo según el cual se puede demostrar que un estudiante ha alcanzado un objetivo) y el nivel operacional (objetivo definido en función de los medios que permiten evaluarlo). De tal manera, la taxonomía comprende:

1. Descripción conceptual de los objetivos de la educación.
 - 1.1 Conocimiento
 - 1.2 Comprensión
 - 1.3 Motivación
 - 1.4 Capacidades no cognitivas: perceptivas, psicomotrices, motrices y habilidades sociales.
 - 1.5 Variables no educativas
2. Descripción fonomenológica de variables críticas.

(1) Ambas taxonomías citadas por Viviane y Gilbert de Landsheere, Objetivos de la educación, Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1977.

2.1 Conocimiento: capacidad de recitar, capacidad de discriminar, capacidad de completar y la capacidad de denominar.

2.2 Comprensión: capacidad de analizar, capacidad de sintetizar, capacidad de evaluar y la capacidad de resolver problemas.

2.3 Actitudes

2.4 Las capacidades no cognoscitivas, como la capacidad de hablar en forma coherente en público.

La Taxonomía de Tuckman:

1. Dominios:

- Perceptivo
- Cognoscitivo
- Afectivo
- Psicomotor

2. Procesos:

- Adquisición
- Aplicación
- Evaluación
- Comunicación

3. Objetos

- Cosas
- Ideas
- Personas

En ambos casos se adolece de una pobre explicación y --
ejemplificación como para poder evaluar su aplicabilidad y

operatividad.

1.1 Relaciones entre el dominio cognoscitivo y el afectivo

La inclusión de este apartado obedece a que la relación entre estos dos dominios se plantea en esta tesis; es decir, que los objetivos afectivos deben plantearse para la selección de las actividades de aprendizaje en función de los objetivos cognoscitivos propuestos. Esta tesis será desarrollada en el último capítulo. Aquí nos concretaremos a revisar tanto las posiciones teóricas como los estudios efectuados - respecto a la relación entre el dominio cognoscitivo y afectivo. Encontramos, que tales relaciones pueden agruparse en tres grandes secciones, que denominaremos grupos.

Grupo I: En este grupo incluyó todos aquellos estudios referidos a la proposición de un modelo taxonómico para presentar el dominio afectivo y el cognoscitivo y cómo a partir de esta proposición se habla de una relación o relaciones entre ambos dominios.

Entre los trabajos más sobresalientes están los de Bloom y colaboradores y los de Krathwohl, Bloom y Masia.

En cuanto a la relación entre los dominios, estos estudios lo plantean fundamentalmente de nivel a nivel en correspondencia.

Grupo II: Este grupo engloba las diferentes posiciones cognos

citivas respecto a la relación entre el dominio cognoscitivo y el afectivo, aunque cada estudioso apoya un punto de vista diferente al de otro, tienen en común el que plantean el comportamiento del estudiante como un todo dónde están involucrados los aspectos tanto cognoscitivos como afectivos.

Grupo III: Otra clase de relaciones establecidas entre el dominio afectivo y el cognoscitivo es aquella que adopta una aproximación morfológica para conceptualizar las interrelaciones. Una aproximación morfológica es el modo de considerar la forma y estructura como interrelación total y difiere de una taxonomía en que no hay un orden jerárquico implicado⁽¹⁾.

Entre los trabajos planteados con este enfoque están los de J. P. Guelford "Estructura del intelecto", referido únicamente a las habilidades intelectuales; el de Williams, basado en el trabajo de Guelford y otros

Grupo I: Enfoque taxonómico

Uno de los trabajos representativos de este tipo de relación es el de B. S. Bloom y colaboradores quienes proponen en una taxonomía de los objetivos educativos una estructura o modelo tanto del dominio afectivo como el cognoscitivo, este --

(1) Frank E. Williams, "Models for Encouraging Creativity in the classroom by Integrating cognitive-affective Behaviors" en Miriam B. Kapfer, Behavioral Objectives in Curriculum Development, Educational Technology Publications Englewood Cliffs, New Jersey, 1972.

trabajo, como se indica, surgió de la revisión de numerosos objetivos que proponían los profesores, así, los continuos taxonómicos afectivo y cognoscitivo corresponden a los comportamientos que se esperan de los alumnos es decir, son comportamientos esperados en un ámbito educativo.

La relación entre los dos dominios, señalada por Bloom y colaboradores, podemos dividirla en dos aspectos, por un lado la correspondencia de un dominio con otro, particularmente en cuanto a los niveles taxonómicos correspondientes; por otro lado, las proposiciones para un trabajo empírico en cuanto a la consecución de un objetivo afectivo para alcanzar otro cognoscitivo y viceversa o bien para lograrlos paralelamente. En lo sucesivo llamaré a estas dos formas de relación entre el dominio cognoscitivo y el afectivo:

1. relación entre los esquemas y
2. dirección en la relación de un dominio con otro.

1. Relación entre los esquemas

Bloom dice que no es posible deslindar el afecto del conocimiento, el comportamiento del alumno es una unidad, sin embargo, por conveniencia se han elaborado los esquemas taxonómicos. "Un esquema clasificador es una abstracción que efectúa divisiones entre los fenómenos para la sola conveniencia del usuario (...) o para subrayar alguna característica especial que sería importante para éste"⁽¹⁾.

(1) B. S. Bloom y colaboradores, Taxonomía de los objetivos de la educación, Ed. "El Ateneo", Buenos Aires, Tercera edición, 1973.

La distinción de estos dos dominios parece natural ya que de alguna manera explícita o implícitamente en general, los -- educadores distinguen sus objetivos en estos dos dominios.

Así Bloom fundamenta el señalamiento de que casi todo objetivo cognoscitivo posee un componente afectivo aduciendo que la mayoría de los maestros espera que sus alumnos desarrollen un interés permanente en la materia de estudio que se les está enseñando. Tales metas, sigue diciendo Bloom, no han sido especificadas, de lo que se desprende que muchos objetivos cognoscitivos poseen un componente afectivo implícito. De esta manera Bloom y colaboradores presentan esquemáticamente la relación entre el dominio cognoscitivo con el afectivo propuestos en una taxonomía de los objetivos educativos.

D. COGNOSCITIVO	D. AFECTIVO
1. Conocimiento	1. Recepción
2. Comprensión	2. Responder
3. Aplicación	3. Valorización
4. Análisis y síntesis	4. Conceptualización
5. Evaluación	5. Organización

Según los autores de éstas dos taxonomías o dominios la relación entre las categorías es más evidente en los niveles 1, 4 y 5, veámos por qué.

1. Conocimiento y Recepción. La relación se establece -- porque atender a un fenómeno es prerequisite para conocerlo o

saber algo acerca de él; así también en la medida en que está dispuesto a atender se llega a aprender algo.

2. Comprensión y Respuesta. Cuando se logra un objetivo que implica el consentimiento para responder significa que el alumno ha logrado de alguna manera una comprensión de aquel contenido; sin embargo, la naturaleza de la relación es menos específica que en el primer nivel.

3. Aplicación y Valorización. Cuando el alumno cuenta con un valor y lo hace suyo lleva a cabo cierto proselitismo lo cual implica que él debe saber de qué manera las ideas o idea les pueden aplicar.

4. Análisis y Síntesis y Conceptualización. En este nivel la relación es muy clara, dado que, al conceptualizar un valor, el estudiante abstrae las características del valor, de tal manera que en un momento pueda determinar cuál es su relación con otros valores que ya tiene establecidos.

Cuando una persona se compromete con un valor, es porque en alguna medida lo ha abstraído, conceptualizado, pero cuando dicha persona descubre otros valores también dignos de ser asimilados y vividos requiere reflexionar sobre esos nuevos valores; es decir, analizarlos y sintetizarlos tras contar con una conceptualización de ellos.

5. Evaluación y Caracterización. Para llegar a una caracterización es necesario llevar a cabo un análisis y una síntesis de aquellos nuevos valores que se pretenden asimilar

y que llevarán a la persona a modificar o a contribuir en su concepción y forma de responder ante la vida de ahí que sea importante también una evaluación; desde luego no todo el comportamiento de un individuo debe ser consciente, hay muchos comportamientos que no lo son debido a que fueron desarrollándose a lo largo del crecimiento del niño, herencia de sus padres y grupo social.

He seleccionado una síntesis presentada por Frank E. Williams⁽¹⁾, donde a través de una frase sintetiza perfectamente la relación de nivel a nivel entre los dominios afectivo y cognoscitivo propuesta por Bloom y colaboradores.

D. COGNOSCITIVO		D. AFECTIVO
Evaluación	Juzgar dentro de su propia forma de vida	Internalización
Análisis y síntesis	Formar un sistema de valores para integrar una buena cantidad de información dentro de una nueva y única combinación.	Conceptualización
Aplicación	Apreciar la información que es relevante y útil	Valorización
Comprensión	Voluntad de entender la información	Respuesta
Conocimiento	La información que uno quiere recibir	Recepción

(1) Frank E. Williams, Op. cit., 1972

y que llevarán a la persona a modificar o a contribuir en su concepción y forma de responder ante la vida de ahí que sea importante también una evaluación; desde luego no todo el comportamiento de un individuo debe ser consciente, hay muchos comportamientos que no lo son debido a que fueron desarrollándose a lo largo del crecimiento del niño, herencia de sus padres y grupo social.

He seleccionado una síntesis presentada por Frank E. Williams⁽¹⁾, donde a través de una frase sintetiza perfectamente la relación de nivel a nivel entre los dominios afectivo y cognoscitivo propuesta por Bloom y colaboradores.

D. COGNOSCITIVO		D. AFECTIVO
Evaluación	Juzgar dentro de su propia forma de vida	Internalización
Análisis y síntesis	Formar un sistema de valores para integrar una buena cantidad de información dentro de una nueva y única combinación.	Conceptualización
Aplicación	Apreciar la información que es relevante y útil	Valorización
Comprensión	Voluntad de entender la información	Respuesta
Conocimiento	La información que uno quiere recibir	Recepción

(1) Frank E. Williams, Op. cit., 1972

2) Dirección en la Relación de un Dominio con otro

Esta es otra relación interesante entre los dominios, desde luego vista desde la perspectiva de las dos taxonomías de los objetivos educativos. Esta relación es aquella en la que el logro de un objetivo en uno de los dominios es considerado como el medio de alcanzar un objetivo en el otro. Así particularmente encontramos tres modos en la dirección de un dominio con otro:

- A. Los objetivos cognoscitivos como medios para alcanzar objetivos afectivos.
- B. Los objetivos afectivos como medios para alcanzar objetivos cognoscitivos.
- C. El logro simultáneo de objetivos cognoscitivos y afectivos.

A. Los objetivos cognoscitivos como medios para alcanzar Objetivo afectivos.

Son varias las razones que favorecen esta dirección en la relación del dominio cognoscitivo y del afectivo, entre las -- que encontramos ⁽¹⁾:

- a) El énfasis que hacen las investigaciones y teorías del aprendizaje sobre este aspecto (el cognoscitivo).
- b) El hecho de que las actividades y los sentimientos se planteen en términos cognoscitivos como por ejemplo, señalan algunos autores:

(1) B. S. Bloom y colaboradores, Taxonomía de los objetivos educativos, Ed. "El Ateneo", Tercera edición, 1977.

- . Asch, afirmó que "cada actitud contiene una ordenación más o menos coherente de informaciones... es una organización de la experiencia y la información referida a un objeto".
- . Rhine, se refiere a la formación de actitudes como un fenómeno similar a la formación de conceptos, con lo que podría -- proponerse el estudio experimental de las actitudes.
- . Rokeach, señala que si es correcto el supuesto de que toda emoción implica su contraparte cognoscitiva, entonces estamos en la posibilidad de estudiar la complejidad de la vida afectiva del individuo a través del estudio de sus procesos cognoscitivos.
- . Rosenberg, con sus estudios sobre la relación entre los componentes afectivos y cognoscitivos concluye que "tanto la dirección del afecto -o sea, si es positivo o negativo de -- acuerdo con su objeto- como su fuerza se relaciona con el -- contenido de la estructura cognoscitiva asociada"; así los componentes afectivos se traducen a los componentes cognoscitivos, éstos más fáciles de estudiar.
- . Klausmeier⁽¹⁾ indica que la relación entre el aspecto afectivo y el cognoscitivo es indisoluble, así en la adquisición de las actitudes, la información juega un papel importante, de esta manera tenemos:

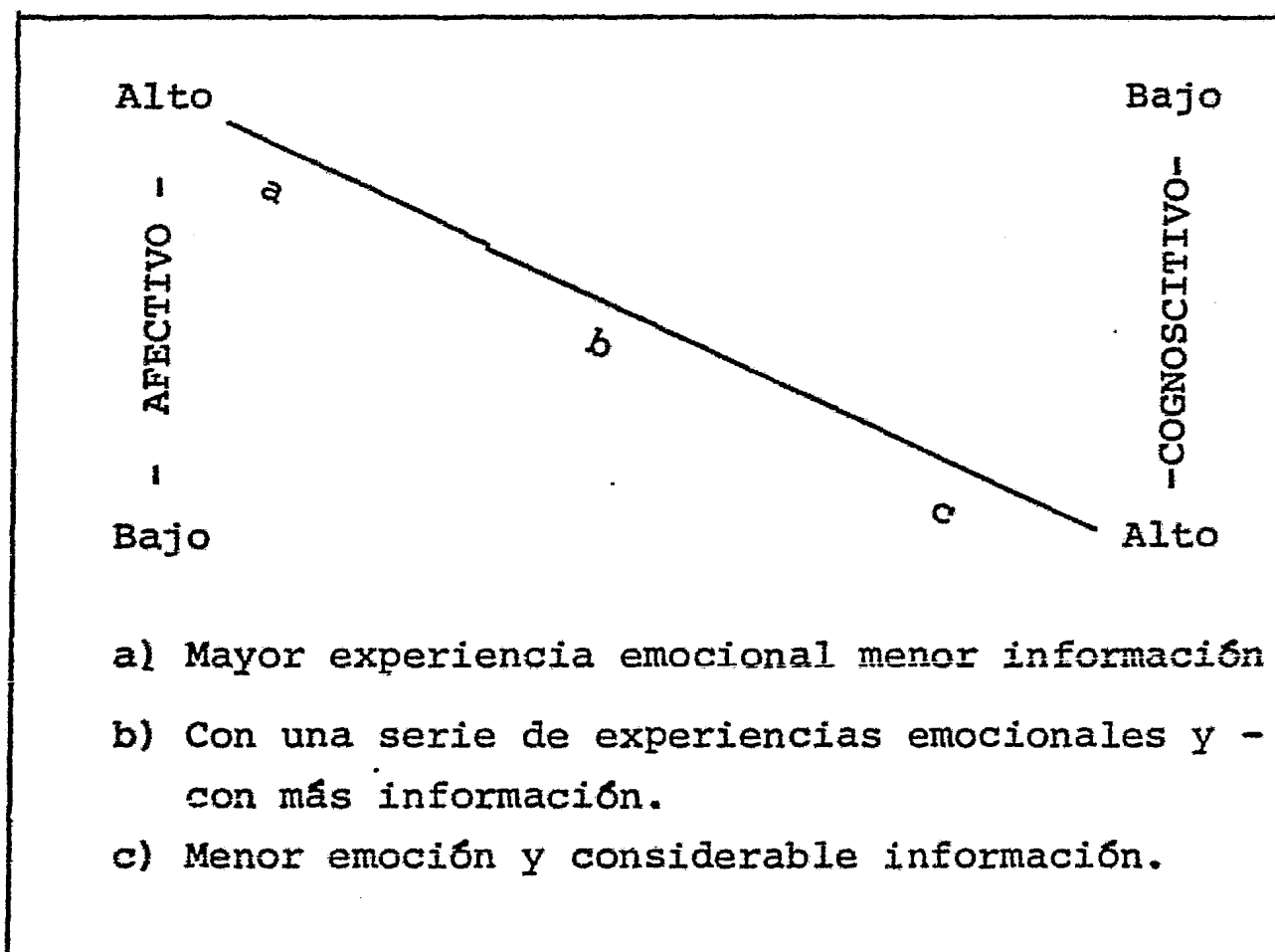
1) Las actitudes son adquiridas por una experiencia emocional traumática pero con un mínimo de información sobre la actitud objetiva. Un ejemplo sería la actitud hacia cierta religión; actitud que se basa en una larga experiencia emocional y poca información sobre denominaciones religiosas.

2) Las actitudes son adquiridas por una serie de experiencias emocionales menores y con más información. Un ejemplo sería la actitud hacia el grupo de trabajo.

(1) Herbert J. Klausmeier and Richard E. Pipple, Op. cit., 1971.

3) Las actitudes son adquiridas con muy poco sentimiento o emoción y considerable información sobre la actitud objetiva. Un ejemplo de esta forma es la actitud hacia la investigación de las causas y curación de las enfermedades.

Gráficamente el peso relativo de los componentes afectivos y cognoscitivos de las actitudes de acuerdo a las tres formas arriba indicadas es:



Así en general la publicidad comercial utiliza la aproximación "a" para desarrollar ciertas actitudes; las escuelas, por lo general emplean el tipo "c".

c) Otra más que encontramos para el favor prestado a este modo de dirección, es la importancia otorgada al -

contenido de las asignaturas y la creciente cantidad de conocimiento al que se tiene acceso.

Dentro del ámbito educativo podemos observar que muchos - maestros usan los comportamientos cognoscitivos para lograr objetivos afectivos, por ejemplo, cuando el profesor desafía a - los alumnos a revisar sus creencias fijas llevándolos a discu- tir ampliamente los asuntos de mayor interés. En algunos --- otros casos estos profesores emplean los comportamientos cog- noscitivos como una especie de prerrequisito del afectivo. Más específicamente, los objetivos de apreciación valorativa se en focan cognoscitivamente cuando se le solicita al alumno que -- analice una obra de arte para comprender como se producen ciertos efectos como son los matices de sobra para conseguir sensación de profundidad, el calor para producir tono emocional, - etcétera. Cuando este análisis a nivel cognoscitivo se domina puede considerarse necesario para lograr una verdadera apreciación de la obra de arte.

Así también el logro de los objetivos cognoscitivos son - utilizados para alcanzar objetivos afectivos de diversas cla- ses, como por ejemplo el adoctrinamiento, como resultado de enfatizar determinados puntos de vista con el fin de implantar - en el alumno ciertas actitudes y valores. Sin embargo, en la mayoría de los casos en que se evita el adoctrinamiento el profesor procura que el estudiante tome su propia posición ante - el asunto, así en el tratamiento de un tema se presentan va- rias posiciones y actitudes al respecto y no una sola.

Hay casos en que al perseguir ciertos objetivos cognoscitivos para lograr determinados objetivos afectivos, se consiguen resultados opuestos a los perseguidos inicialmente, en este caso tenemos el ejemplo clásico en el que se pretende que los alumnos aprecien y den cierto valor a la prosa inmortal a través de la lectura de los clásicos de la literatura.

Así, cuando se da demasiado énfasis a uno de los dominios y menos al otro resulta que éste es eliminado.

B. Los objetivos afectivos como medios para alcanzar objetivos cognoscitivos

Cuando se sigue esta dirección de lograr objetivos cognoscitivos a través de los afectivos generalmente se le da mucha importancia a la motivación, los impulsos y las emociones que indiscutiblemente son factores que contribuyen al éxito de la conducta cognoscitiva; prueba de ello es el gran número de objetivos de interés que señalan la importancia de la motivación en la situación de aprendizaje.

En el campo educativo generalmente se prefieren los afectos de signo positivo y no los negativos, sin embargo éstos son frecuentemente empleados como es el castigo o la presión social, pero aún así los estudios teóricos sugieren que éste no sería el camino más fácil para obtener cambios en el dominio cognoscitivo.

Otras veces el profesor puede llegar a presionar a sus -

alumnos, con el afán de lograr determinados objetivos afectivos; siendo así el riesgo que se corre es que efectivamente los logre pero que, sean conductas superficiales. . Como veremos más adelante al hablar de las diferencias entre los dominios éste es uno de los problemas más relevantes: la profundidad de las conductas afectivas de los alumnos. .

C. El logro simultáneo de objetivos cognoscitivo y afectivos.

Entorno a este punto se dice que el profesor ha organizado sus objetivos, o de otra manera, el logro de los objetivos propuestos es difícil, y para allanar el camino el profesor lleva al alumno a lograr primero un objetivo cognoscitivo y después otro afectivo para que el logro de éste contribuya al logro de otro objetivo cognoscitivo. Así muchos teóricos proponen al respecto el uso del método por autodescubrimiento; o bien que al enseñársele al alumno cierta habilidad éste la emplee en situaciones gratificantes.

Un ejemplo clásico en el logro simultáneo de objetivos cognoscitivos y afectivos es el proceso de investigación.

1.2 GRUPO II. Enfoque cognoscitivo

En una posición cognoscitiva podemos hallar diferentes puntos de vista acerca de la relación entre el dominio afectivo y el cognoscitivo; sin embargo, todos están de acuerdo en que existe "... un estrecho paralelismo entre el desarrollo -

de la efectividad y el de las funciones intelectuales, puesto que son dos aspectos indisociables de cada acción: efectivamente, en cada conducta los móviles y el dinamismo energético provienen de la afectividad, mientras que las técnicas y el ajustamiento de los medios utilizados constituyen el aspecto cognoscitivo. Por tanto no se produce nunca una acción totalmente intelectual ni tampoco actos puramente afectivos".⁽¹⁾

De esta manera ambos aspectos (afecto e intelecto) se desarrollan conjuntamente de acuerdo con etapas de complejidad. Entre los trabajos más destacados se hallan los de Jean Piaget y Jerome Bruner.

Jean Piaget

Al hablar del desarrollo de la inteligencia Piaget lo equipara con el desarrollo orgánico señalando que como éste el desarrollo de la inteligencia se encamina hacia un equilibrio. Señala Piaget "tomo la palabra, 'equilibrio' no en un sentido estático, sino en el sentido de una equilibración progresiva, la equilibración que es la compensación por reacción del sujeto a las perturbaciones exteriores, compensación que conduce a la reversibilidad operatoria en el término de ese desarrollo".⁽²⁾ De esta manera "...el desarrollo es, en un sentido, un progresivo equilibrarse a un estado

(1) Jean Piaget, Seis estudios de psicología, Ed. Barra, Barcelona, 1974, p. 48.

(2) Jean Piaget, Problemas de Psicología Genética, Ed. Ariel Barcelona, 1975.

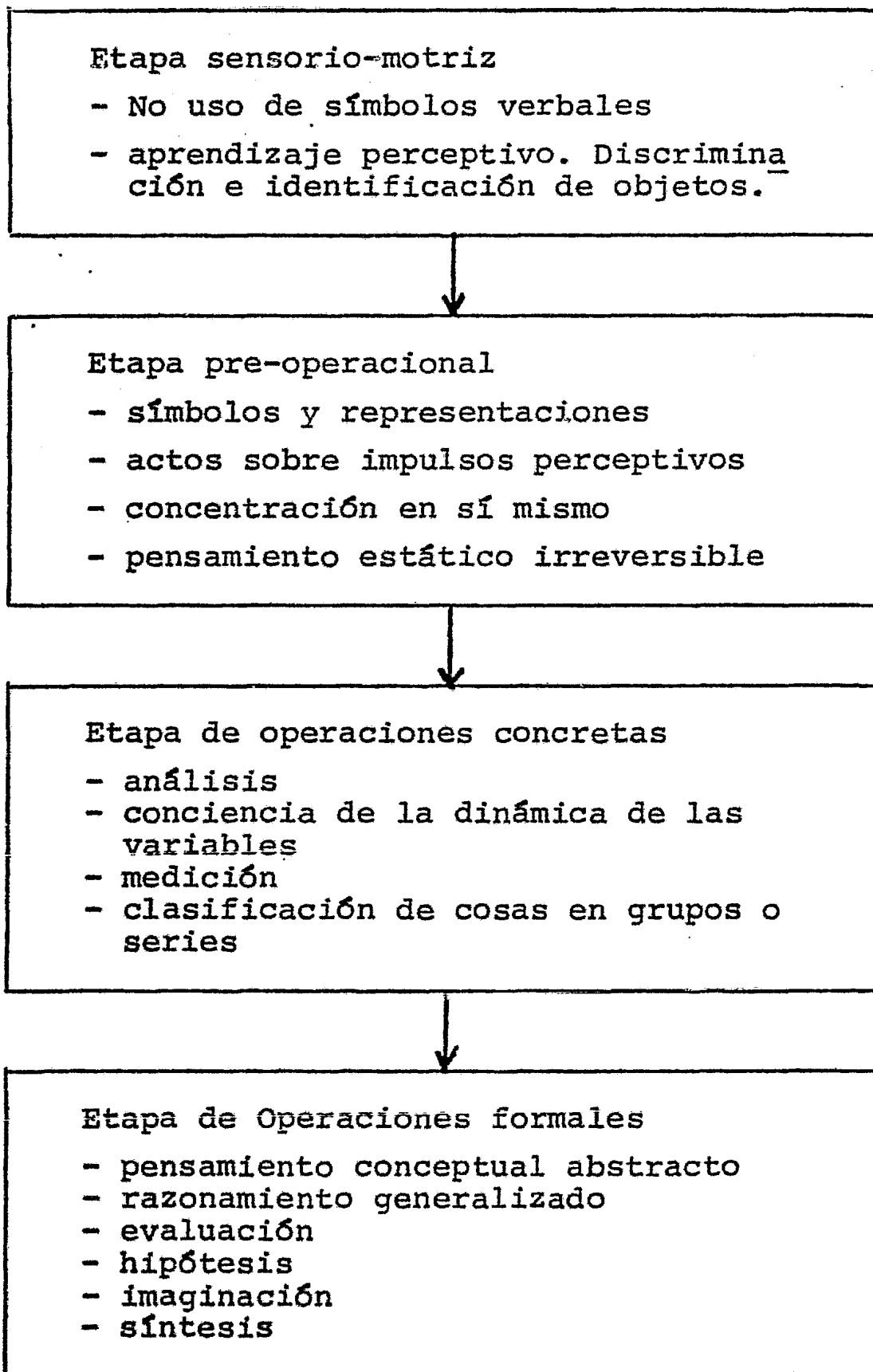
superior de equilibrio".⁽¹⁾ Por lo tanto, el desarrollo mental "... es una construcción continua, comparable a la edificación de un gran edificio que, con cada adjunción sería más sólido..."

Piaget señala cuatro períodos del desarrollo o estadios. Estos se caracterizan por una sucesión fija. "No son etapas a las que se pueda asignar una fecha cronológica constante. Por el contrario, las edades pueden variar de una sociedad a otra..." "Pero el orden de sucesión es constante. Siempre es el mismo..., es decir, que para llegar a un cierto estadio hay que haber pasado por pasos previos. Hay que haber construido las preestructuras, las subestructuras previas que permitan avanzar más lejos".⁽²⁾

(1) Jean Piaget, Seis estudios de psicología, Ed. Barral, Barcelona, 1974, p. 11.

(2) Jean Piaget, Problemas de Psicología Genética, Ed. Ariel, Barcelona, 1975.

LAS ETAPAS DEL DESARROLLO DE LA
INTELIGENCIA SEGUN JEAN PIAGET



Primera etapa. Sensorio-motriz. Esta etapa precede al lenguaje y ocurre aproximadamente antes de los dieciocho meses. Es la edad de las regulaciones afectivas y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad.

Segunda etapa. Pre-operacional. Se distingue por el inicio del lenguaje prolongándose aproximadamente hasta los siete u ocho años. Durante esta etapa aparece la capacidad de representar simbólicamente alguna cosa por medio de otra; entre las formas de simbolización encontramos: el lenguaje, el juego, los gestos y la imagen mental o imitación interiorizada. Se dan asimismo los sentimientos interindividuales espontáneos y las relaciones sociales de sumisión al adulto.

Tercera etapa. Operaciones concretas. Esta etapa suele aparecer entre los siete años y medio hasta los once o doce años de edad. En esta etapa el niño es capaz de cierta lógica; llega a coordinar operaciones en el sentido de la reversibilidad. La lógica que presenta el niño a esta edad no versa sobre enunciados verbales sino únicamente sobre los objetos mismos, los objetos manipulables. Dentro de esta etapa suelen aparecer los sentimientos morales y sociales de cooperación.

Cuarta etapa. Llamada de las operaciones formales. Aparece hacia los doce años llegando a un equilibrio hacia los catorce o quince años de edad. El niño es capaz de realizar operaciones intelectuales abstractas; puede razonar y deducir no solamente sobre objetos manipulables sino que es capaz de

razonamientos deductivos sobre hipótesis o sobre proposiciones. También es la etapa de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos.

Al hablar de cada una de las etapas del desarrollo Jean -- Piaget distingue varios aspectos en cada una de ellas; resumiendo esos aspectos son: las operaciones del pensamiento, las acciones del sujeto, la afectividad y los procesos de socialización del niño; es decir, en cada etapa aparecen distinciones de orden intelectual (cognitivo) y afectivo pero se dan conjuntamente.

Lo común en las etapas de la inteligencia.

Son cuatro los factores que pueden explicar el desarrollo de la inteligencia a saber:

La Herencia, la Maduración Interna. Este factor no actúa por sí solo ni tampoco es aislable psicológicamente. Es indisociable de los efectos del ejercicio del aprendizaje y de la experiencia y también es cierto que este factor de maduración interviene indiscutiblemente en el desarrollo de la inteligencia.

La experiencia física, la acción de los objetos. También es un factor esencial pero insuficiente. La experiencia que obtiene el niño de los objetos se debe a la acción que ejerce sobre -- ellos y no solamente de la experiencia de ellos.

La transmisión social, el factor educativo en un sentido amplio. Se trata de un factor determinante pero aún insuficiente puesto que se requiere de la asimilación por parte del niño.

Toda asimilación es una reestructuración.

Equilibración. Este factor determinante hace referencia a que un nuevo descubrimiento o noción o afirmación, etcétera deben equilibrarse con las otras.

Estos cuatro factores nos llevan a hablar de cierta aceleración en el desarrollo pero hasta cierto límite. El equilibrio exige tiempo cada uno lo dosifica a su manera. Demasiada aceleración corre peligro de romper el equilibrio. El -- ideal de la educación no es enseñar el máximo, maximizar los resultados, sino ante todo enseñar a aprender; es enseñar a - desarrollarse y enseñar a continuar ese desarrollo después de la escuela". (1)

El desarrollo de la inteligencia y la educación.

La sucesión de las etapas de la inteligencia según Piaget son las mismas, únicamente pueden darse aceleraciones o retrasos según el medio social y la experiencia adquirida, de esta manera pueden ser acelerados por la educación familiar o escolar ya que los procesos en sí constituyen la condición previa y necesaria de toda enseñanza.

Para Piaget la actividad del niño es muy importante ya - que de ella depende la reestructuración que haga de las experiencias que pueda tener con algún objeto por ejemplo.

(1) Jean Piaget, Problemas de Psicología Genética, Ed. Ariel, Barcelona, 1975, p. 37.

Así Piaget señala que "... el fin principal de la educación es formar la razón intelectual y moral; como no se puede modelar desde fuera, el problema es encontrar el medio y los métodos más convenientes para ayudar al niño a construirla - por sí mismo, es decir, a alcanzar en el plano intelectual la coherencia y la objetividad y en el plano moral la reciprocidad". (1)

Resumiendo.

Al hablar acerca del desarrollo de la inteligencia, hago énfasis en que para Piaget ésta no se circunscribe a una actividad puramente racional o cognitiva, por el contrario, al señalar cada una de las etapas del desarrollo Piaget enfatiza - esa unidad que va conformándose entre los aspectos internos - del niño y los externos o sociales para dar lugar a un desarrollo único donde se involucran la cognición y el afecto.

Una última cuestión está en definir qué es la inteligencia para Piaget.

"Toda inteligencia es una adaptación; toda adaptación implica una asimilación de las cosas del espíritu, lo mismo que el proceso complementario de acomodación. Por tanto, todo -- trabajo de la inteligencia descansa sobre un interés".

"El interés no es otra cosa, en efecto, que el aspecto - dinámica de la asimilación". "Cuando la escuela activa pide - que el esfuerzo del alumno salga del mismo alumno y no le sea impuesto; y cuando exige que su inteligencia trabaje realmente

(1) Jean Piaget, Psicología y Pedagogía, Ed. Ariel, Barcelona, 1969, p. 184.

sin recibir los conocimientos ya preparados desde fuera, reclama por tanto, simplemente, que se respeten las leyes de toda inteligencia". (1)

Jerome S. Bruner

Uno de los trabajos más relevantes de Bruner es su exposición de una teoría de la instrucción en su libro "Hacia una teoría de la instrucción".

La preocupación de Bruner estriba en inducir al estudiante a una participación activa en el proceso de aprendizaje -- por lo que le da suma importancia al aprendizaje por descubrimiento; en este tipo de aprendizaje el estudiante se aboca -- esencialmente a la solución de problemas, la cual depende de que se le presente al estudiante como un desafío constante a su inteligencia conduciéndolo a resolver problemas. Con todo esto plantea que el fin último de todo proceso de instrucción debe ser la transferencia del aprendizaje.

Antes de presentar un resumen de la teoría de Bruner, es necesario considerar las bases de su propuesta. Estas quedan señaladas en su definición de una Teoría de la instrucción la cual "... es en efecto, una teoría sobre el modo en que el crecimiento y el desarrollo pueden favorecerse por diversos medios". (2) Aclarando que uno de esos medios más efectivos y sistemático, para Bruner, es la educación. De tal manera que

(1) Jean Piaget, Psicología y pedagogía, Ed. Ariel, Barcelona, 1969, pp. 182-183.

(1) Jerome S. Bruner, Hacia una teoría de la instrucción, Ed. UTHEA, Manual No. 373, México, 1972.

las dos piedras angulares son: el desarrollo intelectual y la educación. Cabe aclarar aquí que Bruner recibe fuerte influencia piagetiana además de circunscribirse su posición en la corriente cognoscitivista.

En cuanto al desarrollo intelectual, nos plantea seis puntos de referencia sobre la naturaleza del desarrollo intelectual⁽¹⁾, estos son:

1. El desarrollo se caracteriza por el aumento progresivo de la independencia de la reacción del sujeto a la naturaleza inmediata del estímulo.
2. El desarrollo depende de asimilar o incorporar como propios, los acontecimientos en un "sistema de almacenamiento que corresponda al medio. Este sistema es el que permite al niño ir más allá de la información que encuentra en una sola ocasión.
3. El desarrollo intelectual entraña una creciente capacidad para explicarse y explicar a los demás mediante palabras o símbolos lo que uno ha hecho o va a hacer.
4. El desarrollo depende de una interacción sistemática y contingente entre el profesor y el estudiante.
5. La enseñanza se facilita enormemente por medio del lenguaje, que acaba por ser no sólo el medio de intercambio, sino el instrumento que luego puede utilizar el que aprende para poner orden en el medio.

(1) Jerome S. Bruner, Op. cit., 1972.

6. El desarrollo intelectual se caracteriza por la creciente capacidad para considerar varias alternativas simultáneamente, para tender a varias ilaciones durante el mismo espacio de tiempo y para asignar tiempo y atención de manera apropiada a estas múltiples demandas.

De este planteamiento se deduce la gran importancia que tiene para el autor la relación e influencia del medio ambiente en el desarrollo intelectual, pero ¿cómo es que aprendemos de la experiencia? Bruner afirma que son tres formas en que el sujeto se representa la experiencia internamente, mismas que emplea para relacionarse con su medio. Estas tres formas de conocer las propone a partir de una revisión de las diferentes teorías sobre el desarrollo infantil. Estas maneras de internalizar la relación con el medio son:

- a) Mediante la acción. Consiste en representar un conocimiento mediante una serie de acciones para alcanzar cierto resultado, es decir, la representación del mundo se hace por medio de respuestas motoras. A este modo de representación también se le llama perceptivo o promulgatorio o enactivo.
- b) Modo de representación icónico. Este tipo de representación se rige por los principios de organización visual y de los otros sentidos y consiste en la utilización de imágenes sintetizadoras, imágenes sumarias, gráficos, diagramas o ilustraciones.

- c) Modo de representación simbólico. Esta forma de representación consiste en el uso de proposiciones simbólicas gobernadas por reglas o leyes que forman y - transforman las proposiciones.

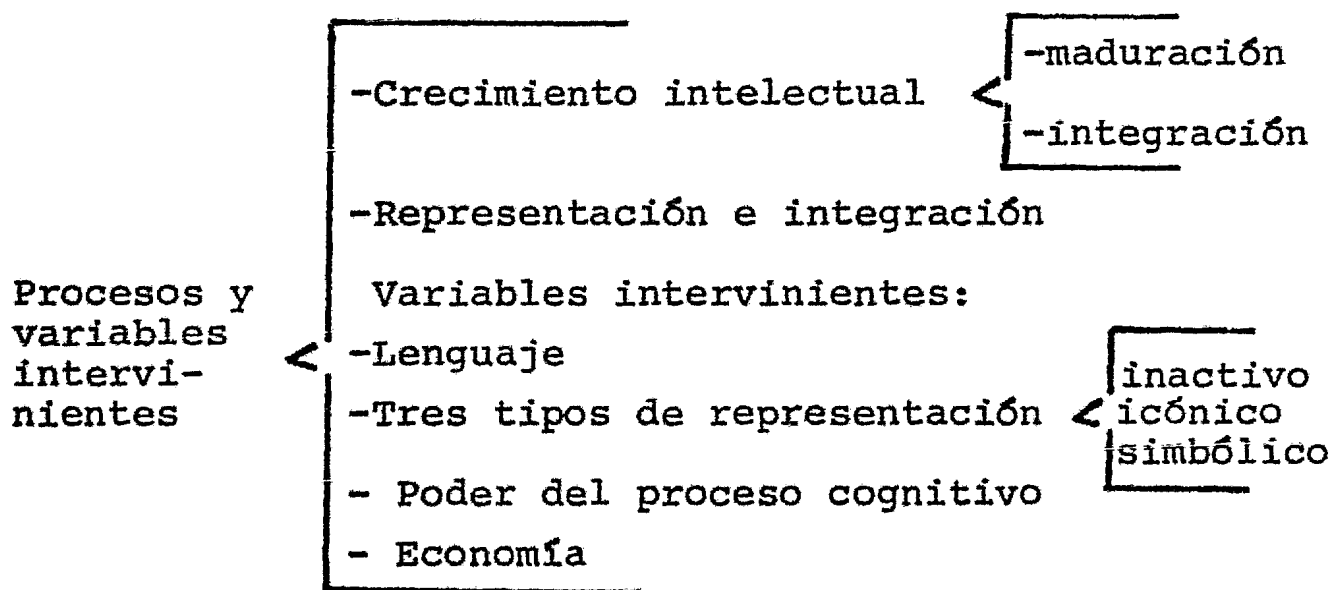
En cuanto al proceso de la educación propone cuatro reglas generales a partir de una serie de reflexiones, estas son:

- 1a. Tiene que ver con lo que se enseña. A partir de la consideración sobre la evolución del hombre, se desprende que el principal hincapié de la educación debería hacerse en las destrezas: Habilidad para ma-nipular, para ver e imaginar y en las operaciones - simbólicas.
- 2a. Esta en relación con la palabra curriculum o plan - de estudios, el cual plantea como un plan de estu-dios en espiral, que significa la selección de las ideas, conceptos, normas, reglas, etcétera, que forman la estructura fundamental de una materia, de -- tal manera que a lo largo del curriculum se revisen constantemente, primero en forma sencilla y después en forma más compleja, siguiendo las tres formas de representación.
- 3a. Esta en relación con los cambios constantes en una sociedad, por lo que propone desarrollar en el sujeto superlenguajes y superdestrezas que le permitan

adaptarse a esos cambios.

4a. Esta en relación con la necesidad de desarrollar una teoría de la instrucción que según el autor debe estar en el centro de la psicología educativa y la -- cual se interesa principalmente en la mejor forma de disponer el medio ambiente para lograr una enseñanza óptima según varios criterios: lograr el máximo grado de transferencia o de recuperación de conocimientos por ejemplo.

Estos dos aspectos, el desarrollo intelectual y lo que -- debe pretender todo proceso educativo están inmersa en su teoría de la instrucción, la cual resumiremos considerando el -- análisis de Araujo e Oliveira⁽¹⁾ quienes nos dividen la teoría dentro de diferentes clases de variables:



(1) J. Batista Araujo e Oliveira, Tecnología educacional y teoría de instrucción, Ed. Paidós, Argentina, 1976.

VARIABLES
DE INPUT

- Presentación de problemas, relaciones y espacios en blanco que el alumno debe completar.
- Ventajas: potencial intelectual, motivaciones intrínsecas y extrínsecas, aprendizaje y heurística del descubrimiento y memoria.

VARIABLES
DE OUTPUT

- Respuestas compatibles con su nivel de desarrollo.
- Respuestas donde mencione la relación de materiales aprendidos con los actuales.
- Verificar la aplicación de los conocimientos adquiridos a una nueva situación.

Antes de continuar con la reseña de Araujo e Oliveira debemos aclarar que las variables intervinientes son las -- llamadas también variables intercurrentes, conformadas en este caso por constructos y procesos, sabiendo que un constructo es una variable que no tiene una entidad física que la distinga sino que son conceptos formulados para ayudarnos a explicar un fenómeno. Las variables intercurrentes son aquellas que afectan un fenómeno, proceso o acción, pero que no se sabe cómo y se establecen apriori.

Las variables inferidas son aquellas variables que también afectan un fenómeno, proceso o acción pero que tal influencia se deduce a partir de la respuesta o resultados de

un experimento.

Las variables de input no son otras que las variables independientes y las de output, son las variables dependientes; en este caso, lo que puede hacer el maestro y las respuestas del alumno respectivamente.

Continuando con la exposición de los autores diremos - que el crecimiento intelectual depende de que los individuos dominen ciertas técnicas. Esto implica dos cosas:

La maduración. El desarrollo del organismo y de sus capacidades le permite en diferentes etapas del crecimiento representarse el mundo en tres dimensiones: acción, imagen y lenguaje simbólico.

Integración. Es decir el uso de grandes unidades de información utilizadas para resolver problemas.

Dos tipos de aptitud que deben surgir para que haya desarrollo son la representación y la integración. Los niños cuando se desarrollan deben adquirir formas de representar las regularidades que ocurren en su ambiente, pero además, deben aprender a trascender lo momentáneo y esto se logra desarrollando formas de ligar el pasado al presente y ésto al futuro; es decir, integrando su experiencia. Uno de los instrumentos más fuertes para promover este progreso es el lenguaje, porque a medida que se va desarrollando deja al niño más libre de lo inmediato. También permite operaciones productivas y combinatorias en la ausencia del dato di-

recto, o sea de lo que se quiere representar.

¿Cómo se plantea el uso de esas ideas para una teoría de la instrucción?

-Lo más importante de la enseñanza de conceptos básicos es -- que ayude al niño a pasar de un pensamiento concreto a un estadio de representación conceptual más simbólico.

-Bruner afirma que es posible enseñarle cualquier cosa a un -- niño siempre que se trate de hacerlo en su propio lenguaje o nivel de representación.

-De ahí que la forma más elemental de raciocinio es la inva- rianza de las cantidades o sea que el todo permanece cual- quiera que sea el orden de sus partes, el cambio de sus for- mas o el desplazamiento en el espacio o en el tiempo.

-De ahí que insista más en la enseñanza de esas formas o es- quemas básicos de razonamiento.

-Agrega que el niño puede aprender todos esos conceptos mien- tras se le otorguen las posibilidades de practicar con mate- riales que pueda manipular por sí mismo.

Por lo tanto podemos decir: las ideas principales que -- constituyen las variables inferidas del proceso de aprendiza- je son esos estadios del desarrollo intelectual o sea las ma- ras de representar el mundo en distintos estadios diferentes del desarrollo: inactiva, icónica y simbólica.

Otras variables que influyen en el procesamiento interno y que tienen repercusiones en el aprendizaje además de los --

tres tipos de representación son: el poder del proceso cognitivo (transferencia), que aumenta con la cantidad de información y que tiene que ser conservada y procesada adecuadamente para posibilitar la comprensión.

Lo opuesto a esa noción de poder y que constituye también otra variable procesal es el concepto de economía, la cual tiende a un sistema de almacenamiento de conceptos y estructuras cognitivas con la mínima cantidad de información - para no sobrecansar los canales.

Las variables de imput son las variables que maneja el maestro fundamentalmente y se basan más bien en un modo de presentación de los materiales en forma hipotética y heurística que en una simple exposición. Que el material debe ser organizado por el propio estudiante porque la forma, paso y estilo de captación de una idea es diferente para cada profesor y cada alumno.

Bruner señala cuatro ventajas de manejar las variables imput de esta manera:

Potencial intelectual. La práctica de descubrir y resolver problemas habilita, por sí misma al estudiante para adquirir información de una manera que sirva para solucionar problemas. Además hace a la persona una constructorista, le enseña a relacionar de manera racional aquello que encuentra en los problemas y a buscar regularidades y relaciones, evitando la acumulación de información que muchas veces resulta innecesaria.

Motivación intrínseca y extrínseca. El estudiante tiene a la autonomía y autogratisfacción debido a los efectos del propio descubrimiento que realizó. En la medida en que el niño se desarrolla y aprende a pensar en forma simbólica y de esta manera a representar y transformar el ambiente, aumenta su motivación de competencia (ser capaz de...) logrando mayor control de su comportamiento y reduciendo los efectos del refuerzo secundario.

Aprendizaje y heurística del descubrimiento. Bruner nos dice que el objetivo final del aprendizaje es el descubrimiento, la única forma de aprender la heurística del descubrimiento es por medio de la ejercitación de la solución de problemas y del esfuerzo por descubrir. Cuando más se practica, más se puede generalizar. No hay forma de aprender el arte y la técnica de inquirir si no es ajustándose a los procesos de inquirir.

Memoria. La memorización del material aprendido a través del descubrimiento; es decir, cuando es el alumno mismo quien suministra ese material.

Cuando un material es organizado, su complejidad puede ser reducida, embebiéndolo en la estructura cognoscitiva del estudiante que construye esos organizadores, lo que hace que el material sea más accesible para la memorización posterior.

En cuando a las variables de output, Bruner enfatiza que:

- Se le debe solicitar al estudiante respuestas compatibles con el nivel de su desarrollo cognoscitivo; es decir, inactivo, icónico y simbólico.
- El estudiante debe mencionar las relaciones entre el material aprendido y los otros conceptos o contextos tanto como sea posible.
- Debe verificarse la aplicación de los conocimientos adquiridos a una nueva situación. Esta conducta debe constituirse en el objetivo central de la instrucción.

Finalmente, señalaremos las cuatro características de una teoría de la instrucción, según Bruner:

1. Predisposiciones: Establece que clase de experiencias producen mayor predisposición a aprender.
2. Estructura: Especifica como se organiza el cuerpo de conocimientos buscando una estructura óptima que simplifique información, genere nuevas proposiciones y aumente la manipulación de un cuerpo de conocimiento.
3. Orden de sucesión: Especifica la secuencia de los materiales que han de ser aprendidos y,
4. Refuerzo: Especifica la naturaleza y ritmo de recompensa y castigos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resumiendo

Como podemos observar a lo largo de la exposición de la

teoría de Bruner, este autor, uno de los más reconocidos psicólogos en el área educativa, dentro de la corriente cognoscitiva, también considera implícitamente indisociables lo -- afectivo y lo cognoscitivo a través del aprendizaje por descubrimiento, sobre todo cuando enfatiza lo motivante, autoestimulante y autorecompensador de este tipo de aprendizaje.

Grupo III. Enfoque Morfológico

Un enfoque morfológico es una manera de considerar la forma y la estructura como una interrelación del todo y difiere de una taxonomía en que no hay un orden jerárquico implicado. (1)

Un ejemplo muy simple de morfología es la formación de un compuesto químico; cuando colocamos dos o más elementos químicos al mismo tiempo en un recipiente, por ejemplo el sodio y el cloro, la relación de ambos forma un nuevo compuesto químico: la sal.

Los trabajos de Guilford y F. E. Williams son ejemplos excelentes de este enfoque.

El trabajo de Guilford consiste en la proposición de un modelo cúbico de la estructura del intelecto, referido a las habilidades cognoscitivas; en cambio la proposición de Williams va más allá a partir del trabajo del primero, y consiste en un modelo donde se integran conductas cognoscitivas

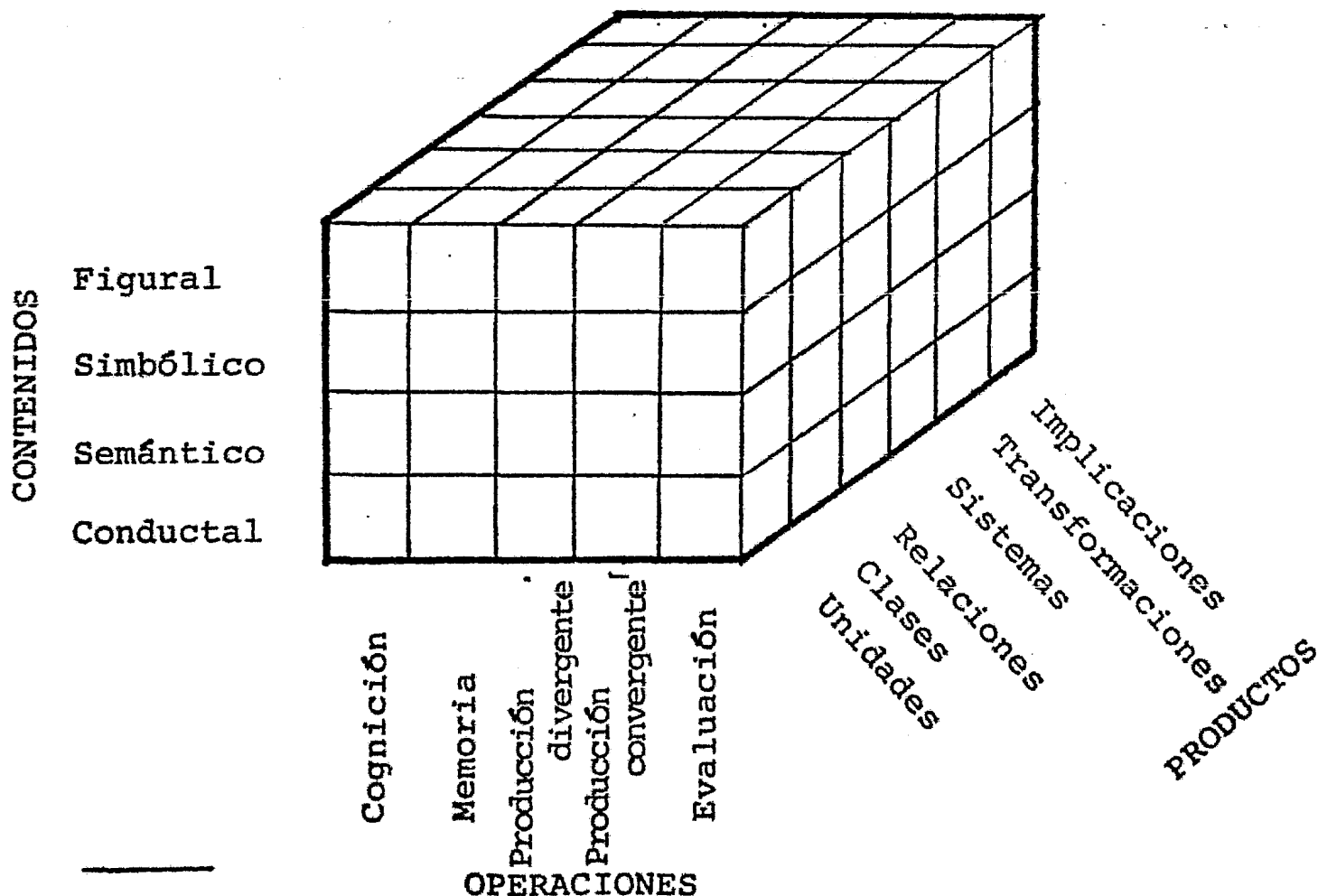
(1) Frank E. Williams, "Models for Encouraging Creativity in the classroom by Integrating Cognitive-Affective Behaviors", en Miriam Kapfer, Behavioral Objectives in Curriculum Development, Ed. Educational Technology Publication, 1972.

y afectivas con el fin de producir comportamientos creativos en los alumnos de escuela elemental, pero puede ser empleado en cualquier nivel escolar.

El modelo cúbico de la estructura del intelecto de Guilford

El modelo de Guilford está dado en tres dimensiones don de cinco operaciones sobre cuatro tipos de contenido produce, independientemente de las combinaciones que se hagan, seis - clases de productos con un resultado de 120 (5 x 4 x 6) posibles clases de actos intelectuales. Guilford define una habilidad como una unión de una operación, un contenido y un - producto. Ver figura

MODELO CUBICO QUE REPRESENTA LA ESTRUCTURA DEL INTELLECTO SEGUN J. P. GUILFORD (1)



(1) Herbert J. Kalusmeier and Richard E. Ripple, Learning and Human Abilities, Ed. Harper International, New York, 1971.

OPERACIONES:

Cognición

Significa descubrimiento, redescubrimiento o reconocimiento de la información en varias formas.

Memoria

Significa retención de lo que se conoció.

Producción divergente

Son las operaciones que pensamos van en diferentes direcciones, haciendo énfasis en la variedad y -- cantidad de ejecuciones. Esta operación involucra más claramente -- las aptitudes del potencial de -- creatividad.

Producción convergente

La información nos guía a la respuesta correcta o la que convencionalmente se reconoce como la mejor respuesta.

Evaluación

En esta operación se alcanza la toma de decisiones por la corrección, la aplicación, la bondad o adecuación de lo conocido, lo recordado y de lo producido por el pensamiento productivo.

CONTENIDOS:

Figural

Es la percepción de la información en forma concreta. Representa al objeto en sí. El material visual tiene propiedades tales como tamaño, forma, color, ubicación o textura. Las cosas que oímos son -- otro tipo de material figural.

Simbólico

Este se compone de letras, dígitos u otro tipo de signos convencionales que usualmente están organizados en un sistema general, como el alfabeto o el sistema numérico.

Semántico

Se da en forma de significados o ideas verbalizadas para las que no son necesarios los ejemplos.

Conductual

Es esencialmente la información no verbal que está presente en la interacción humana donde las actitudes, necesidades, deseos, estados de ánimo, intenciones, etc., nuestros y de otras personas, están involucrados.

PRODUCTOS:

Unidades

Este producto es relativo o circunscrito y tienen el carácter de "cosa".

Clases

Vienen a ser el conjunto de las unidades de información que se agrupan por sus propiedades comunes.

Relaciones

Son las correcciones entre las unidades de información con base en los puntos de contacto.

Sistemas

Son agregados organizados y estructurados en unidades de información; son complejos de unidades interrelacionadas o que interactúan.

Transformaciones

Son los cambios de varios tipos de información existente, conocida o en uso.

implicaciones

Son las extrapolaciones de información como expectativas, predicciones, antecedentes conocidos o supuestos concomitantes o consecuentes. La conexión entre la información dada y las extrapolaciones es más general y menos definida que una conexión de relación.

Ejemplo:

TAREA	OPERACION	CONTENIDO	PRODUCTO	HABILIDAD
Listar clases de usos para un objeto.	Producción divergente	Semántico	Clase	Flexibilidad semántica espontánea
Descubrir el sinónimo correcto para la palabra	Cognitiva	Semántico	Unidad	Comprensión verbal

Guilford asocia con los cuatro tipos de contenidos tres tipos de inteligencia:

Inteligencia concreta: Pertenece a las habilidades concretadas con el contenido figural. Ejemplo, operaciones de máquinas.

Inteligencia abstracta: Pertenece a las habilidades concretadas con el contenido simbólico y semántico. El aprendizaje de reconocimiento de palabras, hablar, operar números, etc.

Inteligencia verbal: Pertenece al contenido conductual incluyendo la conducta propia y la de otros.

El Modelo y la Educación. El modelo de Guilford es una teoría que explica la inteligencia, sin embargo como dice el -

mismo Guilford "si la educación tiene como objetivo general desarrollar la conducta inteligente de los alumnos, se puede pensar que cada capacidad pretendida está definida por una cierta combinación de contenido-operación-producto cuyo dominio requiere una especie particular de prácticas".⁽¹⁾

Su principal aportación es la definición de conducta -- creativa que él llama "pensamiento productivo", sin embargo los términos que se utilizan para describir cada producto, operación o contenido, no son claros ni determinan las circunstancias ante las que debe aparecer cada factor.

El modelo de la estructura del intelecto de Guilford no ha sido usado para la planeación del curriculum o por los -- maestros en el salón de clases, además de que no incluye factores afectivos.

El modelo de F. E. Williams que es un diseño morfológico es además una modificación del modelo de Guilford con el propósito de implementar ciertos procesos de pensamiento y afectos directamente relacionados con la creatividad en el -- salón de clases.

El fin de esta inclusión es hacer evidente la interacción entre el aspecto afectivo y cognoscitivo en el alumno -- para lograr ciertos comportamientos.

(1) Louis D'Hainaut, Un modelo para la determinación y selección de los objetivos pedagógicos en el área cognoscitiva, Mecanograma No. 71.2 Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, UNAM, agosto de 1971.

El Modelo Morfológico de F. E. Williams⁽¹⁾

Este modelo de Frank E. Williams es una modificación del modelo propuesto por Guilford, con el propósito de implementar ciertos procesos cognitivos y afectivos directamente relacionados con la creatividad en el salón de clases.

El modelo es un cubo de tres dimensiones (ver siguiente figura), cada dimensión es relevante para cualquier programa elemental (en los E. U.), sin embargo es posible que cada -- área pueda ser substituída por la correspondiente en otro nivel de enseñanza*. La estructura se caracteriza por una interrelación en desarrollo entre una o más estrategias empleadas por el maestro a través de varias áreas de estudio del curriculum en orden para producir o dar lugar a un conjunto de cuatro conductas cognoscitivas y cuatro afectivas de los alumnos.

Dimensión 1. Esta comprende la lista de áreas de estudio de un curriculum escolar elemental convencional.

Dimensión 2. Comprende un listado de estilos o estrategias de las cuales el maestro puede emplear en la enseñanza - en el salón de clases.

Estas estrategias fueron formuladas empíricamente, de es

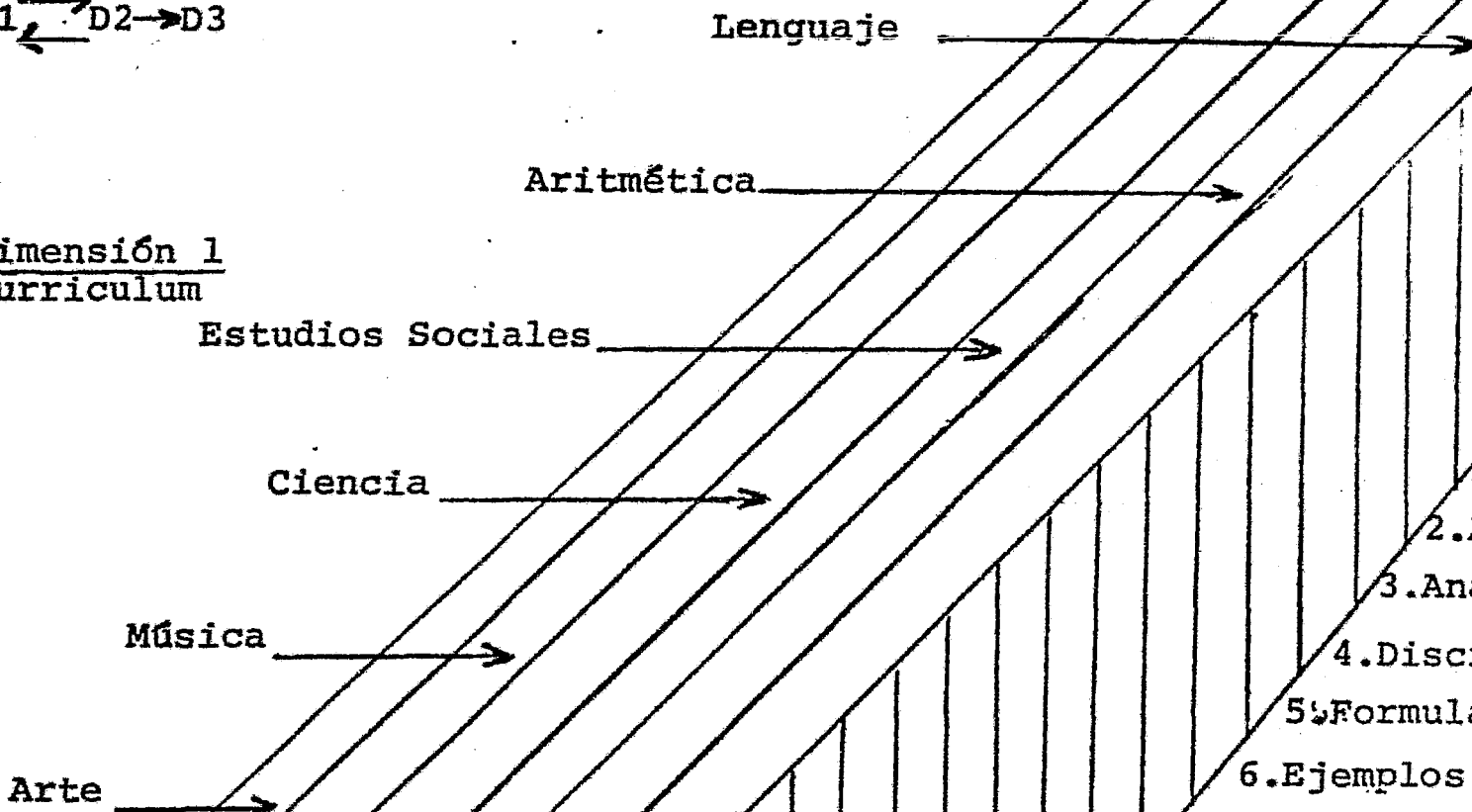
(1) Frank E. Williams, "Models for Encouraging Creativity in the Classroom by Integrating Cognitive-Affective Behaviors" en Miriam Kapfer, Behavioral Objectives in Curriculum Development, Ed. Educational Technology Publications, New Jersey, 1972.

* Sin embargo el propósito de este trabajo no es profundizar en un estudio sobre la creatividad.

UN MODELO PARA IMPLEMENTAR CONDUCTAS
COGNOSCITIVAS-AFECTIVAS EN EL SALON DE CLASES:

D1 → D2 → D3

Dimensión 1
Curriculum



Dimensión 3
Conductas del
alumno

COGNICION

- Pensamiento fluido
- Pensamiento flexible
- Pensamiento original
- Pensamiento elaborado

APECTO

- Curiosidad (buena voluntad)
- Arriesgarse (coraje)
- Complejidad (desafío)
- Imaginación (intuición)

1. Parado
2. Atributo
3. Analogías
4. Discrepancia
5. Formular preg.
6. Ejemplos de camb
7. Ejemplos de hábito
8. Organizar indagacion
9. Tareas de indagación
10. Tolerancia para la ambi.
11. Expresión intuitiva
12. Ajuste del desarrollo
13. Estudio de procesos creativos y la gente creativa.
14. Evaluar situaciones
15. Lectura de tareas creativas
16. Escuchar tareas creativas
17. Escribir tareas creativas
18. Visualizar tareas

Dimensión 2

Conducta del maestro

(Estrategias o Modelos de Enseñanza)

tudios sobre cómo los buenos maestros las emplean implícitamente en el salón de clases. Los estilos propuestos en el modelo se dan a través del manejo de los contenidos, con el fin de fomentar ocho conductas cognitivas y afectivas de los alumnos.

Por otro lado el empleo de los estilos puede utilizarse en forma combinada.

Dimensión 3. Comprende ocho procesos; cuatro cognitivos y cuatro afectivos. Estos se dedujeron de estudios teóricos sobre la divergencia en el pensamiento y en los sentimientos de los niños. Nos dice Williams que esta producción divergente de factores es más crucial cuando fomentamos el potencial creativo de los niños y que generalmente han recibido poca atención o ignorados en el curriculum tradicional y en el salón de clases. Por lo tanto, señala Williams, que esta dimensión del modelo es un intento por enfocar aquellos procesos cognitivos y afectivos que son más vitales y que han sido seriamente descuidados o tratados fortuitamente en el salón de clases.

Las conductas del alumno, según este modelo llegan a -- ser objetivos generales para ser logrados en el salón de clases.

En resumen, el modelo pretende cierta utilidad, sin embargo constituye una estructura compleja, basada en construcciones teóricas. Incluye un repertorio de dieciocho caminos para que un maestro logre que los alumnos piensen y sientan

creativamente a través de las áreas de estudio del currículum. El modelo indica que existen 864 (8 x 6 x 18) combinaciones de interrelación posible para la enseñanza en el salón de clases.

TEMA 2. DIFERENCIAS ENTRE LOS DOMINOS:
COGNOSCITIVO Y AFECTIVO

2. Diferencias entre los dominios: cognoscitivo y afectivo

Son diversos los aspectos a partir de los cuales es posible plantear las diferencias entre el dominio cognoscitivo y el afectivo, desde su naturaleza y características; investigaciones realizadas entorno a uno y otro, en cuanto al -- aprendizaje en uno y en otro, el tipo de enseñanza que se requiere, la importancia que han recibido dentro del ámbito -- educativo, etcétera.

Aquí revisaré algunos de esos diversos aspectos desde -- los cuales podemos examinar las diferencias entre el dominio cognoscitivo y el afectivo y que han sido planteados por diferentes autores como son Bloom, Krathwohl, Masia y Piaget.

Las diferencias entre el dominio cognoscitivo y el afectivo están dadas en cuanto a:

2.1 La delimitación de ambos dominios

Dominio Cognoscitivo

Este dominio incluye objetivos que se refieren a la memoria o evocación de los conocimientos, al desarrollo de habilidades y capacidades de orden intelectual. Se trata de dominio central en los trabajos de la mayoría de las personas que actualmente se dedican al examen de los conocimientos adquiridos.

Dominio Afectivo

Este dominio incluye objetivos que describen cambios en los intereses, actitudes y valores. En la práctica los profesores no parecen tener una idea muy clara de cuáles son -- las actividades de aprendizaje apropiadas para alcanzarlos.

Dominio Cognoscitivo

Los enunciados que plantean estos objetivos están dados en forma clara y unívoca. Estos se fueron refinando - hasta alcanzar una claridad en su relación con los instrumentos de evaluación y - por ende con las actividades de aprendizaje de tal - manera que, se plantea como "fácil" su consecución por parte de los estudiantes.

2.2 La Evaluación

Dominio cognoscitivo

Se cuenta con una gran variedad de materiales de -- evaluación de uso fácil para la clasificación y certificación del nivel alcanzado por los estudiantes. Entre los más usados y conocidos están. ⁽¹⁾

1. Las pruebas relacionadas con normas.
2. Las pruebas relacionadas con criterios.
3. Los diferentes tipos de items que pueden em-

Dominio afectivo

Los enunciados de estos objetivos tienden a plantearse - en términos de virtudes deseables pero indefinidas, de esta manera, se acrecienta - la dificultad en cuanto a su evaluación y a la selección de las experiencias de aprendizaje apropiadas.

Dominio afectivo

Hay pocas técnicas para evaluar el dominio afectivo entre las más conocidas están:

1. Cuestionarios, listas de verificación y entrevistas y
2. La observación.

Estas técnicas son muy laboriosas si tomamos en cuenta el peso que se le ha dado al dominio cognoscitivo en el - ámbito escolar.

Además la evaluación de los objetivos afectivos se ha --

(1) Herbert J. Kalusmeier y William Goodwin, Psicología educativa, Ed. Harla, México, 1977.

2. Diferencias entre los dominios: cognoscitivo y afectivo

Son diversos los aspectos a partir de los cuales es posible plantear las diferencias entre el dominio cognoscitivo y el afectivo, desde su naturaleza y características; investigaciones realizadas entorno a uno y otro, en cuanto al -- aprendizaje en uno y en otro, el tipo de enseñanza que se requiere, la importancia que han recibido dentro del ámbito -- educativo, etcétera.

Aquí revisaré algunos de esos diversos aspectos desde -- los cuales podemos examinar las diferencias entre el dominio cognoscitivo y el afectivo y que han sido planteados por diferentes autores como son Bloom, Krathwohl, Masia y Piaget.

Las diferencias entre el dominio cognoscitivo y el afectivo están dadas en cuanto a:

2.1 La delimitación de ambos dominios

Dominio Cognoscitivo

Este dominio incluye objetivos que se refieren a la memoria o evocación de los conocimientos, al desarrollo de habilidades y capacidades de orden intelectual. Se trata de dominio central en los trabajos de la mayoría de las personas que actualmente se dedican al examen de los conocimientos adquiri-dos.

Dominio Afectivo

Este dominio incluye objetivos que describen cambios en los intereses, actitudes y valores. En la práctica los profesores no parecen tener una idea muy clara de cuáles son -- las actividades de aprendizaje apropiadas para alcanzarlos.

Dominio Cognoscitivo

Los enunciados que plantean estos objetivos están dados en forma clara y unívoca. Estos se fueron refinando - hasta alcanzar una claridad en su relación con los instrumentos de evaluación y - por ende con las actividades de aprendizaje de tal - manera que, se plantea como "fácil" su consecución por parte de los estudiantes.

2.2 La Evaluación

Dominio cognoscitivo

Se cuenta con una gran variedad de materiales de -- evaluación de uso fácil para la clasificación y certificación del nivel alcanzado por los estudiantes. Entre los más usados y conocidos están. ⁽¹⁾

1. Las pruebas relacionadas con normas.
2. Las pruebas relacionadas con criterios.
3. Los diferentes tipos de ítems que pueden em-

Dominio afectivo

Los enunciados de estos objetivos tienden a plantearse - en términos de virtudes deseables pero indefinidas, de esta manera, se acrecienta - la dificultad en cuanto a su evaluación y a la selección de las experiencias de aprendizaje apropiadas.

Dominio afectivo

Hay pocas técnicas para evaluar el dominio afectivo entre las más conocidas están:

1. Cuestionarios, listas de verificación y entrevistas y
2. La observación.

Estas técnicas son muy laboriosas si tomamos en cuenta el peso que se le ha dado al dominio cognoscitivo en el - ámbito escolar.

Además la evaluación de los objetivos afectivos se ha --

(1) Herbert J. Kalusmeier y William Goodwin, Psicología educativa, Ed. Harla, México, 1977.

2. Diferencias entre los dominios: cognoscitivo y afectivo

Son diversos los aspectos a partir de los cuales es posible plantear las diferencias entre el dominio cognoscitivo y el afectivo, desde su naturaleza y características; investigaciones realizadas entorno a uno y otro, en cuanto al -- aprendizaje en uno y en otro, el tipo de enseñanza que se requiere, la importancia que han recibido dentro del ámbito -- educativo, etcétera.

Aquí revisaré algunos de esos diversos aspectos desde -- los cuales podemos examinar las diferencias entre el dominio cognoscitivo y el afectivo y que han sido planteados por diferentes autores como son Bloom, Krathwohl, Masia y Piaget.

Las diferencias entre el dominio cognoscitivo y el afectivo están dadas en cuanto a:

2.1 La delimitación de ambos dominios

Dominio Cognoscitivo

Este dominio incluye objetivos que se refieren a la memoria o evocación de los conocimientos, al desarrollo de habilidades y capacidades de orden intelectual. Se trata de dominio central en los trabajos de la mayoría de las personas que actualmente se dedican al examen de los conocimientos adquiridos.

Dominio Afectivo

Este dominio incluye objetivos que describen cambios en los intereses, actitudes y valores. En la práctica los profesores no parecen tener una idea muy clara de cuáles son -- las actividades de aprendizaje apropiadas para alcanzarlos.

plearse en las diferentes pruebas que pueda aplicar el profesor.

Entre éstos están:

- 3.1 Selección múltiple
- 3.2 Selección alterna
- 3.3 Comparación
- 3.4 Completamiento
- 3.5 Ensayo
- 3.4 Por muestras de trabajo

visto como una tarea marginal que se lleva a cabo solamente cuando se considera estrictamente necesaria y - para responder a preguntas para el cuerpo de profesores o cuando se realiza alguna investigación. De esta manera su evaluación está relacionada con algún - proyecto de investigación (en E. U.). Además, cabe aclarar que una cuestión -- que hace vacilar a los expertos para mediar las reacciones afectivas de los estu-diantes para calificarlos - "surge de la facilidad con que éstos pueden explotar - su habilidad para percibir las respuestas que serán recompensadas de las que no - lo serán". (2)

(2) Benjamín S. Bloom y colaboradores, Taxonomía de los Ob-
jetivos de la Educación, Ed. "El Ateneo", Buenos Aires,
1977.

2.3 La Certificación

Dominio Cognoscitivo

Los logros cognoscitivos son considerados como materia fácil de manipular para la certificación del nivel alcanzado por los estudiantes.

Los profesores y los examinadores no dudan en calificar a sus estudiantes con un 10 ó un 1 sobre la base de su - rendimiento en los exámenes.

Dominio Afectivo

Los intentos por certificar los logros afectivos de los estudiantes han fracasado. Tanto los maestros como los examinadores no consideran apropiado calificar a los - alumnos por los intereses, la actitud o el desarrollo del carácter que muestran.

Sin embargo, los alumnos -- que se encuentran en los extremos en el dominio afectivo son castigados y los que satisfacen los requisitos exigidos son objeto de aprobación y recibe los honores y las recompensas como la - atención del profesor, etcétera.⁽¹⁾

2.4 La enseñanza y el aprendizaje en ambos dominios

Dominio Cognoscitivo

Cuestiones de tipo filosófico y cultural determinan que cuestiones como las habilidades, la competencia, la pro-

Dominio Afectivo

Asimismo cuestiones filosóficas y culturales señalan que cuestiones como creencias, actitudes, valores y

(1) B. S. Bloom, Op. cit., 1977.

Dominio Cognoscitivo

Dominio Afectivo

ductividad, etcétera, sean las más de las veces materia pública.

Ciertas sociedades suelen distinguir entre educación y adoctrinamiento. Especificando que la educación posibilita al individuo para que pueda elegir libremente y decidir por sí mismo. (1)

Aclara Bloom que, "decir educación ha venido poco a poco a significar un examen cognoscitivo de los problemas y asuntos que enfrenta el individuo. Y el doctinado sería tanto la enseñanza de comportamientos afectivos como cognoscitivos."

(2)

En cuanto al tiempo. Los objetivos cognoscitivos pueden denotar una serie de habilidades complejas así como la adquisición de información, además de que son fácilmente demostrables en un examen final de curso. También es cierto que es-

características personales se consideran como materia privada.

Dado que algunas sociedades distinguen entre educación y adoctrinamiento, se dice que el adoctrinamiento reduce las posibilidades de elección, se dice que es un intento de presionar al individuo para que acepte un punto de vista particular.

En cuanto al tiempo. Los objetivos afectivos que podrían denotar intereses, actitudes, etcétera, pueden ser visibles bajo técnicas de evaluación adecuadas y solo después de mucho tiempo dado que este tipo de objetivos se desarrollan

(1) Benjamín S. Bloom y colaboradores, Op. cit., 1977.

(2) Benjamín S. Bloom y colaboradores, Op. cit., 1977

Dominio Cognoscitivo

tas habilidades se adquieren relativamente en un mínimo de tiempo.

Dentro del dominio cognoscitivo nos interesa que el estudiante sea capaz de realizar una tarea cuando se le solicita.

Entre los argumentos que favorecen la enseñanza de conocimientos están:

- a) Que todo incremento en el saber presupone un desarrollo de nuestro contacto -- con la realidad.
- b) Con frecuencia se le estima fundamental para la realización de todas las otras metas de la educación. Por ejemplo:
 - La solución de problemas o "el pensar", que no puede efectuarse en el vacío, exigen contenidos.
 - Los contenidos son considerados como base para el -- aprendizaje de la metodología de una disciplina y para enfrentar los problemas que plantea.

Dominio Afectivo

más lentamente.

Dentro del dominio afectivo nos interesa más bien que lleve a cabo la tarea cuando corresponda, después de haber aprendido que puede hacerlo.

-Hasta las habilidades técnicas motoras o de manipulación presuponen algún tipo de conocimiento respecto a los materiales, métodos o herramientas.

-En otro sentido todas las clasificaciones afectivas usan conocimientos o se basan en -- ellos.

Un argumento también muy favorecido es de que si se aumenta la complejidad de los objetivos -- cognoscitivos habrá un crecimiento correspondiente en los - comportamientos afectivos esperados. Los trabajos de Jacob(1957) (1) plantean serias objeciones, cuyas conclusiones indican que las conductas afectivas se desarrollan solamente cuando los estudiantes tienen la oportunidad de participar en experiencias destinadas a ese fin.

En cuanto a su consecución. Para lograr objetivos de aprendizaje del primer nivel taxonómico o clase de comportamiento existen infinidad de actividades de aprendizaje, además de que se requiere de un mínimo -

En cuanto a su consecución. Es muy posible que para lograr objetivos correspondientes al primer nivel, recepción, baste con la presentación adecuada de los materiales para llegar al campo de percepción del es-

(1) Jacob Phillip E., "Changing Values in College", New York, Harpe 1957, citado en B. S. Bloom, Taxonomía de los objetivos educativos, Ed. "El Ateneo", Buenos Aires, 1977.

de atención y motivación.

Para lograr objetivos de aprendizaje cognoscitivos referidos a clases de comportamiento más complejas según la taxonomía de Bloom, se requiera de actividades más elaboradas, de más motivación y más participación activa del alumno.

Quizá se deba ayudar al estudiante a que comprenda los procesos de que se vale así como de los que entorpezcan el logro del objetivo.

tudiante, posiblemente también se requiera de un estudiante interesado, preparado para recibir las comunicaciones e ideas y de una presentación afectiva del material en condiciones de mínima distracción e interferencia proveniente de otros estímulos.

Para lograr objetivos correspondientes al nivel de respuesta quizá sea necesario que la información sea recibida en condiciones tales que al estudiante le "resulte fácil" responder y que obtenga "satisfacción personal".

También se requiera que el profesor "experimente igual satisfacción" y sea capaz de comunicar no solo el mecanismo de respuestas sino de las recompensas.

En cuanto al logro de los objetivos más complejos el desarrollo de actividades de aprendizaje requiera, nos dice Bloom, mucho más esfuerzo y de un conjunto de ordenamientos más complejo de los que normalmente pueden obtenerse en las sesiones y lecciones unitarias en el aula.

Sin embargo a la fecha no se dispone de todos los estudios necesarios para entender a -- fondo el proceso mediante el cual pueden lograrse los objetivos más complejos.

5. El tiempo requerido para su consecución

Dominio Cognoscitivo

Una información como una habilidad pueden aprenderse, relativamente en poco tiempo y ofrecer resultados casi inmediatos en los exámenes en este dominio.

Dominio Afectivo

En cuanto al tiempo que se requiere para lograr los objetivos afectivos, Bloom lo maneja desde tres supuestos o hipótesis:

- a) Los intereses y las actitudes se desarrollan más lentamente y pueden ser visibles después de un largo - período y a través de técnicas de evaluación adecuadas.
- b) También puede ser que la verdad esté dada opuestamente, es decir, que las - conductas afectivas experimenten transformaciones - más repentina que los comportamientos cognoscitivos.
- c) Una tercera hipótesis sería que ciertos objetivos de ambos dominios se aprendan con cierta facilidad,

mientras que otros de ambos dominios, requieran de largos períodos para su pleno desarrollo.

Dentro de los objetivos afectivos en una investigación efectuada en escuelas públicas de nivel medio en E.U. se encontró que: ⁽¹⁾

- a) En el enunciado original de los objetivos con frecuencia se encontró que se le daba casi tanta importancia a los objetivos afectivos como a los cognoscitivos.
- b) En los primeros años en que se daba el curso hubo intentos por obtener pruebas sobre la medida en que los estudiantes conseguían alcanzar los comportamientos afectivos deseados.
- c) Estos cursos se siguieron por espacio de un año (10 ó 20) y se vió que desaparecían del enunciado las referencias a las metas afectivas al mismo tiempo que los esfuerzos por evaluar el crecimiento de los estudiantes en el dominio afectivo decrecían.
- d) Conclusión. Es evidente que los objetivos afectivos sufren un desgaste con el tiempo, y que por ésta causa el propósito inicial de un curso o un programa educativo se reduce hasta contener tan solo aquellos elementos que -- pueden evaluarse explícitamente y aquellos que pueden enseñarse con cierta facilidad, generalmente a través de métodos verbales.
- e) Respuesta. "Quizá sea cierto que es más fácil enseñar y evaluar objetivos cognoscitivos. Nosotros dudamos de --

(1) Reportada en B. S. Bloom, Op. cit., 1977, pág. 191.

que ésta sea la única influencia determinante y creemos que hay otras fuerzas responsables de tal desgaste".

- f) El fracaso en los intentos por certificar los logros estudiantiles en relación con los objetivos afectivos explica en gran parte el mencionado desgaste.

2.6 Su ubicación en el contexto curricular

Desde 1971, en un artículo publicado por Block⁽¹⁾, -- Bloom plantea la influencia que tanto los prerrequisitos -- cognoscitivos como los antecedentes afectivos y la calidad de la enseñanza tienen sobre el rendimiento del alumno, así como en los resultados afectivos obtenidos por las experiencias de aprendizaje por las que éste atraviesa. En otro artículo, cuyo original aparece en 1972, Bloom⁽²⁾ señala las grandes diferencias entre lo que él llama el "curriculum explícito" (aspecto cognoscitivo) y el "curriculum implícito" (aspecto afectivo); estas diferencias y conclusiones no son más que una serie de reflexiones y especulaciones al respecto pero no es hasta 1976 en que aparece su libro "características humanas y aprendizaje escolar"⁽³⁾, cuando plantea una teoría general del aprendizaje del estudiante para que sea exitoso. La teoría está avalada por una serie de inves

(1) B. S. Bloom, "El marco afectivo del rendimiento escolar", en James H. Block, Cómo aprender para lograr el dominio de lo aprendido, Ed. "El Ateneo", Buenos Aires, 1975.

(2) Benjamín S. Bloom, La inocencia en la educación, Revista DIDAC, No. 5, Boletín del Centro de Didáctico de la Universidad Iberoamericana, México, 1979.

(3) B. S. Bloom, Características humanas y aprendizaje escolar, Ed. Voluntad, Bogotá, 1977.

tigaciones (macro-investigaciones y micro-investigaciones).

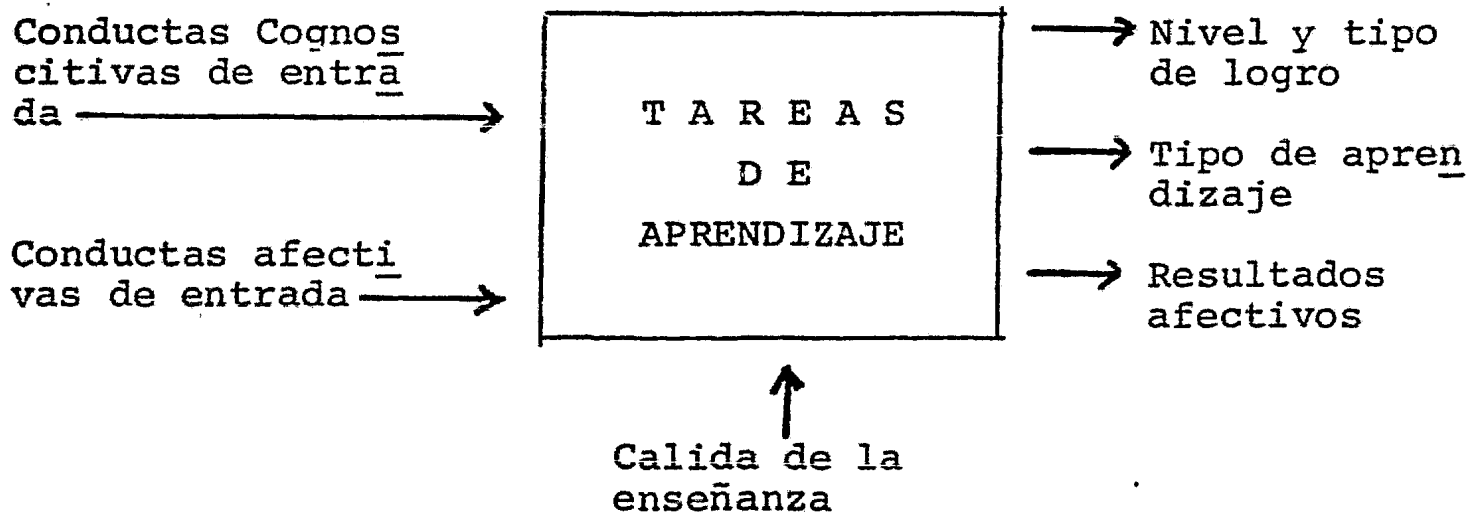
En esta teoría, Bloom plantea que el 95% de los estudiantes puede dominar lo que en las escuelas se enseña prácticamente en el mismo nivel de dominio. Su modelo comprende el manejo de tres grandes variables: las características de entrada cognoscitivas, las características de entrada afectivas y la calidad de la enseñanza entorno a la tarea o tareas de aprendizaje, esto va a traer como consecuencia ciertos resultados del aprendizaje que son: nivel y tipo de logro, tipo de aprendizaje y resultados afectivos.

Gráficamente el modelo es:

Características del estudiante

Instrucción

Resultados del estudiante



donde:

Las conductas de entrada cognoscitivas no son más que, los prerrequisitos de partida, de los conocimientos habilidades y competencia, que son esenciales para aprender una

nueva tarea en particular o un conjunto de tareas. Las conductas de entrada afectivas es la motivación con la cual el estudiante entra a una nueva experiencia de aprendizaje y está compuesta por interés, actitud y su propio punto de vista o evaluación de él como estudiante; es decir, que algunos estudiantes se aproximan a la tarea de aprendizaje con evidente interés y deseo de aprenderla. Otros se aproximan a ella como una necesidad y otros con evidente incomodidad. Con respecto a las características de entrada afectivas para cada tarea o conjunto de tarea, Bloom determinó tres niveles: la afectividad hacia una asignatura, la actitud hacia la escuela y la actitud del estudiante hacia sí mismo siendo la primera más concreta, la segunda menos concreta y más abstracta la última.

La tarea o tareas de aprendizaje como una unidad es -- muy importante en la teoría. Así la unidad básica se define como un aprendizaje de tareas que puede ser un capítulo en un libro, una lección o un pequeño número de lecciones requeridas alguna vez entre una y diez horas de estudio del estudiante. La calidad de la enseñanza es definida como el envío de señales o suministro de direcciones al estudiante, la participación del estudiante en la actividad de aprendizaje, el reforzamiento en los éxitos del estudiante y la retroalimentación y sistema correctivo.

La investigación muestra que cuando se trabaja separadamente con cada una de las tres grandes variables el aprendi-

zaje escolar fue mejorado.

Aunque el segundo artículo de Bloom fue altamente superado y concretado en su trabajo publicado en 1976 es de interés para este trabajo citar algunas de aquellas reflexiones y especulaciones entorno a lo que él llamó el "curriculum explícito" y "curriculum implícito", con el fin de demarcar algunas diferencias entre los dominios cognoscitivo y afectivo. En cuanto a esta distinción Bloom parte aquí -- de que el rendimiento que obtenga el estudiante así como -- las consecuencias afectivas van a depender de la manera como la escuela y el alumno empleen esa enorme cantidad de -- tiempo que pasa el estudiante en la escuela.

Dominio Cognoscitivo

"Curriculum explícito"

El "curriculum explícito" es es tá dado por las asignaturas, con éstas el estudiante desa rrolla ciertas competencias, adquiere intereses y actitudes, así como las oportunida des profesionales.

Se caracteriza porque puede incluir contenidos importantes o triviales; puede ser - enseñado a conciencia o en - forma deficiente; puede ser significativo para algunos estudiantes o constituir una

Dominio Afectivo

"Curriculum implícito"

Este curriculum se enseña y se aprende en forma diferen te, según nos dice Bloom, según el individuo e instru ye a cada estudiante sobre: a) quién es él en relación con los demás, b) enseña a cada uno su lugar en el mun do de las personas, en el de las ideas y de las actitudes.

El proceso de aprendizaje en el "curriculum implícito" es más lento que el del otro; también es muy posible que -

pérdida de tiempo para otros, también puede ser que parte del material sea recordado y aplicado con frecuencia por los alumnos mientras otra sea olvidada rápidamente.

El "currículum explícito" se manifiesta de manera concreta, está documentado de muchas formas y gran parte de los recursos y el personal de la escuela están destinados a su enseñanza.

el alumno no olvide lo aprendido a través de él, tan fácilmente como podría olvidar los detalles históricos o las reglas gramaticales.

Bloom señala específicamente que:

-de las horas escolares son muy pocas en las que el alumno no es valorado en relación con los demás por sus profesores.

-Son muy pocas las horas en que el alumno no está valorándose de acuerdo con los estándares impuestos por él mismo; por sus amigos, por los profesores o por la familia.

-También es muy probable que cada estudiante sea evaluado muchas veces al día en función de su aptitud en relación con los demás, en su clase, grupo o escuela. Tanto si su trabajo es bueno como si es deficiente, el hecho de saber que existen trabajos superiores o inferiores al suyo lo lleva a autoevaluarse en relación con sus compañeros. Estos juicios relativos se deben a --

que el alumno realiza la mayor parte de su aprendizaje como integrante de un grupo.

2.7 La estructura y funcionamiento de los procesos cognoscitivo y afectivos.

Piaget nos dice que "... los mecanismos afectivos y cognoscitivos son siempre indisociables aunque distintos..."⁽¹⁾

Sin embargo señala el autor que es posible establecer un paralelismo entre ellos a partir del "inconsciente" y de la "conciencia", tal y como se encuentra en los estudios de la inteligencia y las que son planteadas en el psicoanálisis.

"La afectividad se caracteriza por sus composiciones energéticas, con cargas distribuidas en un objeto u otro según vínculos positivos o negativos". "... lo que caracteriza al aspecto cognoscitivo de las conductas es su estructura ya se trate de esquemas de acciones elementales, de operaciones concretas de clasificación o seriación".

En cuanto a los resultados en ambos procesos es el siguiente:

Los procesos afectivos conducen a resultados relativamente conscientes, es decir, que se traduce por sentimientos que permanecen en el sujeto más o menos claramente como datos actuales.

(1) Jean Piaget, Problemas de Psicología Genética, Ed. Ariel Barcelona, 1975.

En cuanto a las estructuras cognoscitivas, el sujeto - cuenta también con una conciencia relativa de los resultados; es decir, que sabe más o menos lo que piensa de un objeto, o de un problema y conoce poco más o menos sus propias opiniones o sus creencias en especial cuando las fórmulas verbalmente con el fin de comunicarlas a otros o para discentir ha cia algún otro juicio.

En cuanto al funcionamiento de los procesos tanto cognoscitivos como afectivos, permanecen "inconscientes" para el sujeto que casi nunca son conocidos por él. En el aspecto afectivo, el sujeto no conoce ni las razones de sus sentimientos, ni su origen, ni la relación que guardan con su pasado, ni el porqué de su "intensidad" más o menos fuerte o débil, ni sus eventuales ambivalencias, en todo caso todo és to es lo que intenta poner de relieve el psicoanálisis.

En relación con "... el inconsciente cognoscitivo consiste en un conjunto de estructuras y de funcionamientos ignorados por el sujeto salvo en sus resultados". El pensamiento del sujeto está dirigido por estructuras que son ignoradas por el sujeto, ignora su existencia y no sabe que son las que determinan no únicamente lo que es capaz e incapaz de hacer.

La toma de conciencia en ambos planos, afectivo y cognoscitivo "... consiste en hacer pasar ciertos elementos de un plano inferior, inconsciente, a un plano superior, cons-

ciente, y estos dos niveles no pueden ser idénticos; sino, no habría problemas y el paso sería fácil, lo cual no es el caso. La toma de conciencia constituye, pues, una reconstrucción en el plano superior de lo que ya está organizado, pero de otra manera, en el plano inferior y las dos cuestiones son entonces la de la utilidad funcional de esta reconstrucción y la de su procedimiento estructural". Ahora bien cuándo se produce la toma de conciencia, Claparede citado - por Piaget ha dicho que "la toma de conciencia se produce en ocasión de una desadaptación, porque cuando una conducta está bien adaptada y funciona sin dificultades no hay razón para intentar analizar conscientemente los mecanismos".

2.8 Algunos problemas que han encontrado los teóricos en el estudio del dominio afectivo.⁽¹⁾

1. La evaluación de los objetivos afectivos es uno de los puntos más importantes por desarrollar, dado que, la evaluación de los objetivos cognoscitivos está tan desarrollada. Los teóricos plantean la necesidad de evaluar en forma más válida y confiable los objetivos afectivos.
2. Uno de los problemas "clave" por resolver es el que consiste en "... determinar qué experiencias de aprendizaje

(1) B. S. Bloom y colaboradores, La taxonomía de los objetivos Educativos, Ed. "El Ateneo", Buenos Aires, 1977.

producen determinados cambios afectivos, al mismo tiempo qué modificaciones cognoscitivas". Dentro de este planteamiento está la pregunta de que si los objetivos afectivos pueden lograrse o influirse a partir de experiencias de aprendizaje específicas o por el contrario responden a un entorno total.

3. Un tercer problema entorno al dominio afectivo está dado por su aprendizaje durante períodos largos y la retención de lo aprendido. Algunos estudios realizados indican la posibilidad de que algunos valores perduren más allá de los años escolares mientras que otros solo persistan durante éste período. Parece que el mantenimiento de los cambios afectivos producidos en la escuela dependen de:

- la temprana edad en que hayan sido desarrollados;
- de lo profundo del aprendizaje;
- de las fuerzas del medio a las que el sujeto deberá estar sometido tanto durante los años escolares como después de éstos.

4. Este problema se encuentra relacionado con la pregunta ¿cuáles son los procesos profundos que producen los cambios emocionales?, de esta pregunta se desprenden otras como ¿es posible recibir lo nuevo sin tener que rechazar lo viejo?.

5. Este quinto problema es de tipo filosófico en el sentido de que es necesario determinar cuáles son los cambios afectivos deseables y que realmente corresponden, por su

puesto que influyen también cuestiones de tipo político, económico y social.

Los problemas que plantea Bloom en relación con el estudio de los objetivos afectivos resultan válidos desde muchos puntos de vista, sin embargo, quizá los problemas más de fondo se encuentren a partir de sus planteamientos; ésto es, - que se quiera plantear los objetivos afectivos como se plantean los objetivos cognoscitivos, que se quiera establecer una exacta correspondencia entre unos con otros, una correspondencia de uno a uno; es muy posible que el camino para el esclarecimiento de los objetivos afectivos sea otro; es decir, que se deben plantear los nexos entre los objetivos en cuanto a su estructura dado que no es posible dividir en la realidad y mucho menos llevar a ésta los planteamientos teóricos de la división de un dominio con el otro.

En cuanto al tiempo para su consecución, es posible que unos, los cognoscitivos, se encuentren incluidos en el tiempo de consecución de los objetivos afectivos.

CAPITULO III. LOS OBJETIVOS AFECTIVOS

Este capítulo está dividido en dos partes, la primera se refiere a la descripción de la necesidad de elaborar objetivos afectivos a partir de un modelo de redacción; la segunda parte describe la conveniencia de ubicar dichos objetivos dentro de un marco de referencia concretado en una organización de las conductas afectivas, el cual contribuye a una clarificación del objetivo planteado. En ambas partes he llevado a cabo la revisión de los trabajos más recientes y propositivos de los especialistas en el campo, así como comentarios a los mismos, dirigidos a su aplicación en el ámbito escolar.

A continuación, presento un cuadro sinóptico que incluye las aportaciones a un modelo de redacción para los objetivos afectivos y los análisis de las conductas afectivas propuestas. El orden de la presentación obedece a un orden cronológico que contribuye a una visión histórica de la evolución de los trabajos, así como de las aportaciones hechas.

Los objetivos
afectivos.

Modelo de
especificación
de objetivos
afectivos.

Proposiciones y
organización de
las conductas
afectivas.

Proposición de Krathwohl
Bloom y Masia (1964)

Proposición de R.F.
Mager (1968)

Proposición de P.G.
Kapfer (1968)

El trabajo de Eliss y
Harbeck (1969)

El trabajo de Keith,
Balasek y otros (1972)

El trabajo de
E. Williams (1972)

Taxonomía del dominio
afectivo de Krathwohl
Bloom y Masia (1964)

Criterios del proceso
de valuación según
Raths, Hamlin y Simon
(1966)

Desarrollo moral pro-
puesto por Kolberg
(1973)

Una estructura para
el dominio afectivo
en relación con la
educación de la Cien-
cia. Proposición de
L.E. Klopfer (1976)

La relación afectiva
del sujeto con una
serie de referentes.
Proposición de
P. Lafourcade (1977)

La palabra y concepto de modelo cuenta con varias acepciones, en este trabajo la empleo como presentación ilustrativa únicamente.

Los trabajos sobre la especificación de objetivos de aprendizaje como movimiento educativo en nuestro siglo, se inicia con los trabajos precursores de la planeación del currículum como el de Franklin Bobbit (1) cuya aportación se centra en la planeación de las actividades humanas que dividió en diez categorías, esta planeación la hizo por medio de la enumeración de las ejecuciones específicas. Después vinieron los trabajos clásicos como el de Ralph Tyler (2), cuya aportación fue la proposición de principios y metodología, como por ejemplo el de la necesidad de un nivel de especificidad adecuado en la descripción de los objetivos; asimismo, preciso las recomendaciones para especificar los objetivos en términos de conducta.

Más tarde apareció el trabajo de Will French (3) sobre la descripción de los objetivos de la educación media en los Estados Unidos.

(1) Franklin Bobbitt. How to make a Curriculum. Houghton Mifflin Co., Boston, U.S.A., 1924.

(2) Ralph Tyler. Basic Principles of Curriculum and Instruction. The University of Chicago Press, 1955.

(3) Will French. Behavioral Goals of General Education in High School, Russell Sage Foundation, New York, U.S.A., 1957.

Correlativamente al trabajo de French, aparece el de B. S. Bloom y colaboradores (1), en el que proponen una taxonomía de los objetivos educativos del dominio cognoscitivo.

Pero el primer trabajo preceptivo y prescriptivo fue el de R.F. Mager (2) quien señala cómo debe realizarse la tarea de especificar objetivos conductuales, prestando atención a la evaluación de los propósitos de la enseñanza.

Estas dos últimas publicaciones vinieron a colocar los objetivos de aprendizaje como una de las premisas máximas de la enseñanza y de la educación en general.

Al plantearse en el trabajo de Bloom y colaboradores alrededor de 1948 la necesidad de proponer las respectivas taxonomías de los objetivos educativos a los tres grandes tópicos de comportamiento, universalmente aceptados: el cognoscitivo, el afectivo y el psicomotor, se abrieron nuevas puertas de trabajo con respecto a la especificación de los objetivos. Una de ellas, los objetivos afectivos, fue de interés para el desarrollo de este trabajo.

(1) B.S. Bloom y Colaboradores. Taxonomía de los objetivos de la educación, Ed. "El Ateneo", Buenos Aires, 1977.

(2) Robert F. Mager. Preparación de los objetivos de la instrucción, Mecanograma de la CNEM, UNAM, México, 1973.

La publicación de la taxonomía de los objetivos educativos dominio afectivo presentado por Krathwohl, Bloom y Masia en 1964 estableció el estudio formal de los objetivos afectivos en el ámbito educativo; nuevamente en 1968 la publicación de la obra de Mager "actitudes positivas en la enseñanza" (1), remarca su posición preceptiva y prescriptiva respecto al establecimiento y consecución de los objetivos en general y en este caso respecto a las metas afectivas, así como a la evaluación de los resultados. Ambas obras marcan posiciones diferentes respecto al dominio afectivo en el campo educativo; la primera promueve la especificación de aquellas conductas afectivas que se espera alcance el alumno al finalizar un curso o ciclo educativo; la segunda alude a la influencia que recibe el alumno durante un curso en cuanto a sus reacciones aproximativas hacia la asignatura.

Varios de los trabajos aquí presentados son publicaciones posteriores que modifican, alteran y replantean las propuestas de Krathwohl, Bloom y Masia y de alguna manera la de Mager, en este caso concretamente en cuanto a la especificidad de los objetivos.

(1) Robert. F. Mager. Actitudes positivas en la enseñanza, Ed. Pax-México, México, 1971.

Las contribuciones sobre la organización y análisis de la conducta, constituyen aparentemente planteamientos diferentes respecto a los objetivos afectivos, aunque al final pudieran ser complementarios; es decir, planteada a título de hipótesis y que desde luego no pretendo probar en este trabajo, la taxonomía de Krathwohl, Bloom y Masia efectivamente serviría como base para el planteamiento de los objetivos afectivos, el trabajo de Roths, Hamin y Simon como medio para su consecución, como método de enseñanza y el de Lafourcade como referentes hacia los que se dirigen los objetivos.

TEMA 1. LOS MODELOS DE REDACCION DE
LOS OBJETIVOS AFECTIVOS

1. MODELOS Y REDACCION DE OBJETIVOS AFECTIVOS.

1.1 Modelo de redacción de objetivos afectivos según Krathwohl y colaboradores.

David R. Krathwohl, B. S. Bloom y B. B. Masia en 1964 se abocaron al estudio de una estructura u organización del campo afectivo, bajo la cual pudieran clasificarse los objetivos educativos en los que predominara el comportamiento afectivo. En la segunda parte de este capítulo expondré detalladamente la propuesta de los autores al respecto, que ya fue esbosada en el segundo capítulo. Aquí me concretaré al modelo de redacción (1) para un objetivo afectivo:

Primer proceso:

- 1o. Definir el objetivo en términos conductuales.
- 2o. Determinar la evidencia pertinente en la evaluación, si los estudiantes han alcanzado o no el objetivo.

Segundo proceso:

- 3o. Colocar el objetivo dentro de una amplia matriz o esquema que abarque la totalidad del campo.

(1) David R. Rathwohl, B. S. Blomm y B. B. Masia, Taxonomía de los objetivos educativos. Manual II. Dominio afectivo. Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1977, p. 180.

Por ejemplo:*

"Objetivo: compromiso activo en los problemas sociales y políticos de actualidad.

Examen: adaptado de Interest Index; Test 8.2a (Chicago, Evaluación en el estudio de ocho años, Asociación para la Educación Progresiva, 1939).

Instrucciones: Respecto de cada una de las siguientes actividades, marque una.

A. si la realiza frecuentemente o de vez en cuando,

N. si usted nunca la realiza."

El objetivo se ubica en el nivel 3.3 Compromiso de la taxonomía del dominio afectivo.

A través de una revisión de los objetivos ilustrativos de la clasificación que los autores proponen, podemos determinar los elementos que constituyen sus enunciados.

A continuación, se presentan, tomados al azar, varios de los ejemplos de objetivos afectivos seleccionados por Krathwohl para ilustrar la clasificación de las conductas afectivas.

* Ejemplo tomado de B. S. Bloom y col. Taxonomía de los objetivos de la educación, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1977, p. 319.

Ejemplos de objetivos afectivos:

- a) Desarrollar alguna medida de conciencia respecto del color, la forma, el ordenamiento y el diseño de los objetos y estructuras que lo rodean y en las representaciones descriptivas o simbólicas de personas, objetos o situaciones.
- b) Desarrollar tolerancia ante distintos tipos de música.
- c) Escuchar música con un cierto grado de discriminación respecto de su significado y contenido emocional, reconociendo el aporte de los distintos instrumentos y elementos musicales en el efecto de conjunto.
- d) Disposición a cumplir las normas de higiene y salud.
- e) El estudiante busca por iniciativa propia, libros que traten de hobbies u otros temas que le interesen.
- f) El estudiante encuentra placer en la lectura como actividad recreativa.
- g) Desea lograr una salud óptima.
- h) Asume un papel activo en actividades literarias...

- i) Ser leal a los distintos grupos, de los cuales uno es miembro.
- j) Tener fe en el poder de la razón y en los métodos de la experimentación y la discusión de ideas.
- k) El estudiante intenta aislar las características de un objeto de arte que admira.
- l) Desarrollar técnicas para controlar su agresividad en formas culturalmente aceptables.
- m) Cambia de opinión, cuando los hechos o una nueva visión de la realidad demuestran la necesidad de revisar las posiciones anteriormente sostenidas.
- n) Forma el hábito de enfocar objetivamente los problemas.
- ñ) Desarrolla una filosofía coherente de la vida.
- o) El estudiante desarrolla un código de comportamiento, basado en principios éticos congruentes con los ideales democráticos, como estructura de control para su vida personal.

Comentarios.

Al proporcionarnos las ejemplificaciones de los tipos de conducta afectiva a lo largo de su taxonomía, los autores intentan contribuir a la necesidad de delimitar el objetivo. De tal manera que cada objetivo señala, por un lado, la conducta, comportamiento o acción que se espera despliegue el alumno, pero como podemos observar, ésta no es muy clara, más bien es ambigua; por otro lado, el contenido del objetivo en la mayoría de los casos parece estar referido a alguna asignatura, lo cual no se aclara. También los autores incluyen formas de evaluación para los objetivos, generalmente se trata de cuestionarios para determinar la actitud del estudiante respecto a cierto objeto actitudinal.

El problema que se plantea, y esto en general con respecto a la especificación de objetivos de cualquier tipo es ¿cómo lograr estos objetivos?, ¿se explicitan? con lo cual se está influyendo en el comportamiento del alumno o en el resultado de la evaluación.

Por otro lado, los objetivos planteados son muy generales, por lo que requeriría un análisis de tareas; es decir, cuáles son las conductas requisito de tales objetivos.

Más específicamente, el modelo de redacción propuesto, por lo menos en cuanto al primer proceso, definir el objetivo en términos conductuales, es un tipo de definición operativa que ha

estado integrada al currículum y a la evaluación durante los últimos 30 años. El segundo proceso, colocar el objetivo en una amplia matriz o esquema que abarque el campo afectivo, representa una innovación en el campo educativo, ya que se trata de uno de los primeros trabajos, si no el primero, sobre la sistematización y clasificación de objetivos sobre el dominio afectivo.

Para llegar a una proposición sobre la clasificación de conductas afectivas, se revisaron gran cantidad de objetivos atinentes propuestos por profesores de diferentes disciplinas y niveles escolares, además de una serie de trabajos teóricos y experimentales relacionados con el campo de estudio. Los objetivos citados en su trabajo como ejemplos, sirvieron en consecuencia como modelos para redactar objetivos afectivos para muchos profesores preocupados por este tipo de comportamiento en el ámbito educativo.

Los objetivos están dirigidos al estudiante; la leyenda del objetivo incluye lo que se espera logre el alumno cuando haya alcanzado el objetivo, generalmente el comportamiento está propuesto en términos subjetivos, como por ejemplo "desarrollar alguna medida de conciencia...", "desarrollar tolerancia", "disposición...", "deseo de lograr", etc.

La leyenda también incluye el contenido del objetivo, éste está dirigido a la conducta afectiva hacia la asignatura o hacia el

contenido de ésta, al aspecto emocional de la materia, "escuchar música con un cierto grado de discriminación respecto de su significado y contenido emocional...", el uso o disposición hacia el contenido para hacerlo parte del estudiante en su vida cotidiana, al interés por el contenido de la asignatura, a actuar en favor de la asignatura en forma extra-curricular, a resultados afectivos que se desprenden de la asignatura "ser leal a los distintos grupos de los cuales uno es miembro", etc.

Como puede observarse, de seguirse este tipo de redacción nos llevaría a establecimientos ambiguos respecto a los objetivos afectivos de un curso. En ellos no se determina el ámbito afectivo de los objetivos de un curso; si nos vamos a dirigir hacia la facilitación del uso de la asignatura hacia otros campos o áreas de la vida del estudiante, al aporte que la asignatura puede tener en el desarrollo de la personalidad del estudiante, al desarrollo del interés, motivación o actitud positiva del estudiante hacia la asignatura, etc.

1.2 La proposición de Mager (1)

La proposición de Mager es general y precisa respecto al planteamiento de objetivos o metas afectivas. Lo que interesa y según él, debe interesarle a los profesores, es influir positivamente en sus alumnos de tal manera que su tendencia o reacciones aproximativas hacia la asignatura sean por lo menos igual que la del principio del curso, ya que como él mismo dice, el objetivo o meta afectiva debe especificarse de tal manera que pueda cumplirse en el periodo de influencia sobre el alumno.

Aunado a este planteamiento, el profesor deberá detectar los factores de influjo sobre las tendencias del alumno hacia la materia, éstos incluyen: a) Las condiciones que rodean la tendencia hacia la asignatura; b) Las consecuencias de ponerse en contacto con la asignatura y c) La ejemplarización, o sea, la forma en que los demás reaccionan respecto a la asignatura.

El modelo de Mager respecto a las metas afectivas podría ser el siguiente:

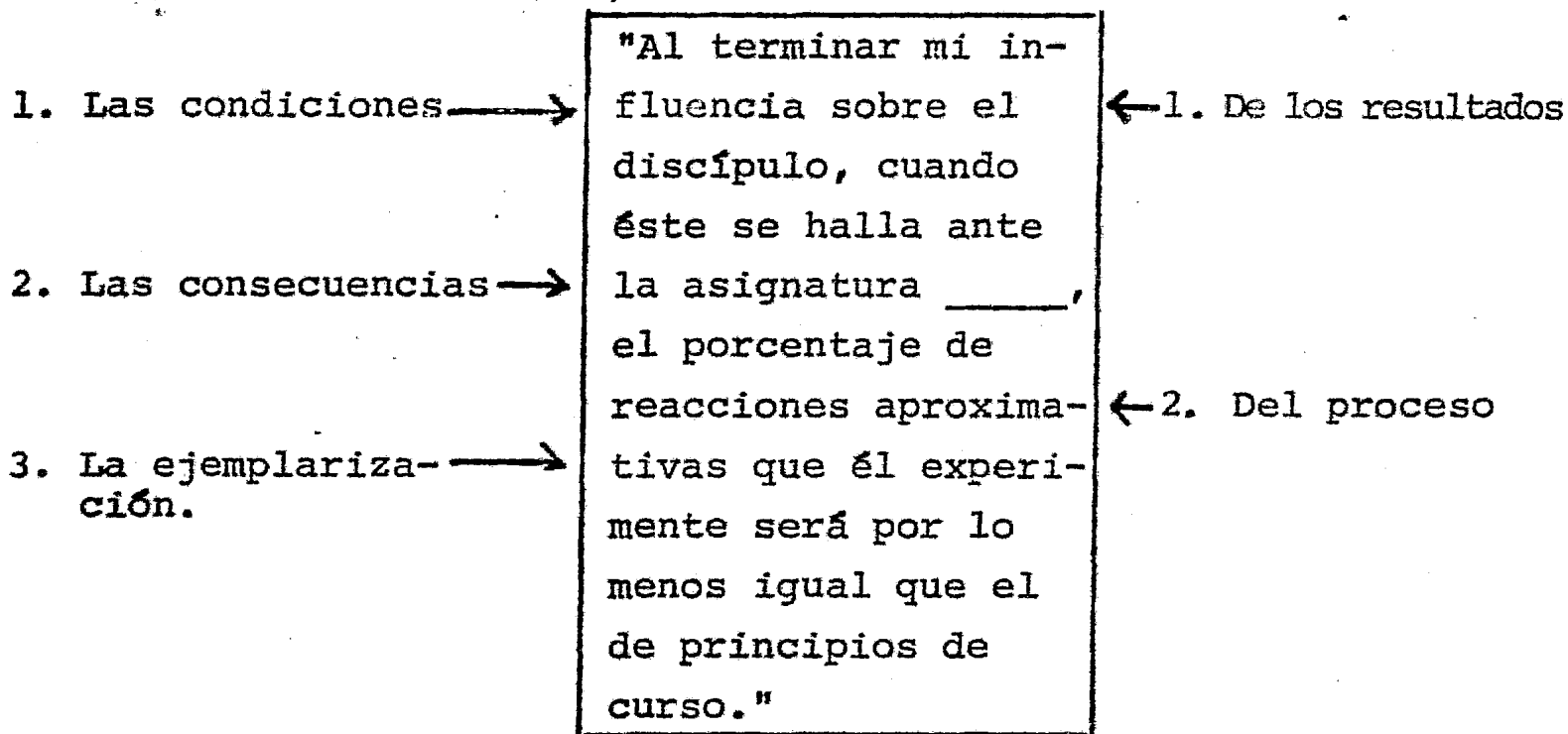
(1) Robert F. Mager. Actitudes positivas en la enseñanza.

Ed. Pax México, México, 1971.

Factores de influencia
en el logro del
objetivo:

Objetivo:

Evaluación de los
resultados:



A. El objetivo

Para llegar a la conclusión de la necesidad de proponer claramente el objetivo o meta afectiva, como le llama Mager, parte de una serie de planteamientos (1).

"El aprender es para el futuro..."

"La probabilidad de que el alumno ponga en práctica sus conocimientos es afectada por su actitud a favor o en contra de la asignatura; lo que disgusta tiende a olvidarse."

(1) Robert F. Mager. Actividades positivas en la enseñanza. Ed. Pax-México, México, 1971, pp. 25-26.

"Unas personas influyen en otras. Los maestros, y los demás, si ejercen influjo en la actitud respecto a la materia de que se trata, y en el aprendizaje mismo."

De ahí que:

"Un objetivo por el cual hay que esforzarse, es el que el estudiante abandone la influencia del maestro con una actitud tan favorable como se pueda hacia la asignatura que imparte.

Así, el profesor ayudará a aumentar al máximo la posibilidad de que él recuerde lo que le ha enseñando y de que esté dispuesto a aprender más sobre ello.

La pregunta que surge es ¿cuáles son las características de un objetivo, según Mager?

El objetivo debe expresarse en forma concreta.

Teóricamente esto significa:

1. Identificar lo que el alumno haría si probara que logró el objetivo.
2. Sugerir condiciones adecuadas a la realización deseada.
3. Señalar cómo decidir cuando ha sido alcanzado el objetivo.

El enunciado sería:

"Al terminar mi influencia sobre el discípulo, cuando éste se halla ante la asignatura _____, el porcentaje de reacciones aproximativas que él experimente será por lo menos igual que el de principio de curso".

El objetivo incluye:

1. Lo que el alumno haría si probara que logró el objetivo: mostrará reacciones aproximativas hacia la asignatura.
2. Las condiciones adecuadas señalan que: el comportamiento se presente cuando el estudiante esté a punto de abandonar la influencia del profesor.
3. La forma es decidir si el alumno ha alcanzado el objetivo, es decir, que deberá efectuarse una valoración, tanto cuando se presente el estudiante, como un poco antes de que él termine el curso, realizando una comparación de antes y después.

B. Los factores de influencia en el logro del objetivo.

a) Las condiciones

Estas hacen referencia a las situaciones o hechos que se relacionan a la asignatura o tema. Las condiciones pueden ser

positivas o negativas; las primeras producen reacciones aproximativas en el estudiante para acercarse a la materia, las segundas llevan al alumno a tratar de evitar acercarse a la asignatura y, en la medida en que el estudiante evite experiencias en la asignatura, tendrá menos oportunidades de transformar su tendencia evasiva en aproximativa.

Los profesores no son la única fuente de influencia en el alumno para que éste se aproxime o no a la asignatura, pero sí es importante que como una fuente más de influencia en el alumno sea una fuente positiva.

Mager afirma que una forma de asegurar que el profesor no es la causa de una tendencia evasiva en el alumno respecto a la asignatura que imparte, es ordenar el sistema didáctico de modo que cuando el alumno esté frente a la asignatura se encuentre al mismo tiempo: a) en presencia de condiciones positivas y b) ante el mínimo posible de condiciones repulsivas. (1)

b) Las consecuencias

Estas se refieren al hecho de que cuando el contacto con la asignatura sea seguido de consecuencias positivas, la asignatura tenderá a convertirse en un estímulo de "reacciones aproximativas". De la misma manera, cada vez que a ese contacto

(1) Robert F. Mager. Op. cit., p. 55

sucedan consecuencias repulsivas, la asignatura puede llegar a ser un estímulo para "reacciones evasivas".

"Una condición o consecuencia repulsiva es cualquier suceso que causa molestia física o mental; lo que hace que una persona tenga de sí misma un concepto menos elevado; lo que la lleva a perder el propio respeto o dignidad, o lo que se convierte en fuerte anticipación de alguna de esas cosas" (1).

Dentro de las condiciones o consecuencias repulsivas, se encuentran las llamadas aversiones universales, y éstas pueden asociarse en forma de condición o consecuencia aversiva con la asignatura que se imparte. Tales aversiones universales son: el dolor, como podría serlo cuanto el alumno trata de leer si padece de la vista; el miedo o la ansiedad; por ejemplo, decir al estudiante con hechos o con palabras que nada de lo que haga lo llevará al éxito, o amenazar al alumno con una exhibición de "ignorancia", obligando al alumno a resolver problemas en el pizarrón enfrente del grupo, o amenazar al estudiante de fracaso al decirle que si no está bastante interesado, no debe estar en clase; la frustración, ésta puede tener lugar cuando se bloquean las actividades encaminadas a una meta, como por ejemplo exponer la asignatura en unidades muy extensas o a un ritmo más rápido de aquél que puede asimilar el estudiante, hablar en voz tan baja que no se escuche fácilmente, guardar en secreto el

(1) Robert F. Mager. Op. cit., p. 65.

objeto de la instrucción o la forma en que se evaluarán los resultados, impartir conocimientos prácticos y evaluar los teóricos, rehusarse a contestar las preguntas de los alumnos, entregar calificaciones después de mucho tiempo de haberse efectuado el aprendizaje y la prueba; "la humillación y el desconcierto", como sería el caso de comparar pública y desfavorablemente a un alumno con otros, reirse de los esfuerzos de un discípulo; el aburrimiento, como cuando se da la clase con voz monótona, usar lenguaje pasivo e impersonal, permitir que permanezcan temperaturas adormecedoras; la incomodidad física es otra de las llamadas aversiones universales, como sería el permitir ruido excesivo u otras distracciones, que el salón sea demasiado caliente o frío.

"Una situación o consecuencia positiva es un hecho agradable, que ocurre mientras el discípulo está ante la asignatura, o que se presenta después de su aproximación a la misma".

Entre los procedimientos positivos están: aceptar las contestaciones de los estudiantes, correctas o no, como intentos de aprender, seguidos de comentarios de aprobación; graduar la instrucción de tal manera que permita aciertos casi siempre; proporcionar explicaciones sobre los objetivos; averiguar lo que el alumno ya sabe para suprimirlo del curso; utilizar las variables que sirven para atraer la atención humana como son el movimiento, el color, el contraste, la variedad y la referencia personal.

c) La Ejemplarización

Es otro modo de influir en la conducta de los alumnos, de tal manera que aumente la probabilidad de que se acerque a la asignatura. También puede ser denominada esta forma como aprendizaje por imitación.

La investigación sobre el aprendizaje por imitación señala que si el profesor quiere acrecentar al máximo las tendencias aproximativas a la asignatura debe exhibir tales comportamientos.

C. LA EVALUACION DE LOS RESULTADOS

Según Mager, hay dos clases de evaluación respecto a la decisión de si los profesores han influido o no sobre las tendencias al acercamiento del alumno hacia la asignatura.

a) Una es la evaluación de los resultados; es decir, la evaluación sobre si los alumnos "parecen tan deseosos de abordar la asignatura" al término de la influencia del profesor como lo estaban al principio del curso.

La evaluación de los resultados, según Mager, resulta relativamente fácil de efectuar entre otras razones, porque lo que

interesa es descubrir si las tendencias de los alumnos a acercarse a la materia son positivas o negativas; otra es que los resultados deben ser para el profesor ya que, en este caso, no interesa asignar al alumno una calificación por aproximarse a la asignatura; y por otro lado, porque las aproximaciones o tendencias son inferencias o pronósticos basados en comportamientos aproximativos.

La medición de los resultados puede equipararse a la medición de la inteligencia; es decir, que no existe una identidad en el individuo que pueda denominarse inteligencia, ya que ésta es una capacidad y sobre la cual no puede pronosticarse con precisión mediante una sola prueba, ya que la inteligencia es multifacética; la inteligencia se infiere a la evidencia circunstancial.

Igualmente, en el caso de la medición de los resultados, es necesario efectuar una combinación de muestras de conducta, éstas pueden resultar de la aplicación de varias unidades; es decir, que puede aplicarse una prueba que contenga varias unidades, obteniendo una serie de respuestas y no solamente una respecto a las tendencias aproximativas o evasiavas del alumno hacia la asignatura. En el apéndice "A" aparecen varios ejemplos de unidades que pueden emplearse para determinar las tendencias aproximativas de los alumnos hacia la materia.

b) La segunda es la evaluación del proceso; es decir, la estimación de cómo está el profesor aplicando los principios sobre las condiciones y consecuencias.

La evaluación del proceso se efectúa a través del llamado análisis afectivo, éste consta de dos o tres periodos de observación en el aula, entrevistas con varios estudiantes inscritos y con otros que no lo estén en el curso, además de una revisión de los materiales didácticos, del ambiente inmediato y de las prácticas administrativas. Las cinco áreas de observación son entonces las siguientes: a) el profesor, b) los materiales y recursos didácticos, c) el ambiente físico, d) las reglas o políticas administrativas y e) el ambiente social. En relación con cada área hay tres categorías de preguntas por contestar; estas son:

a) dificultad para el contacto ¿Qué tan difícil es para el estudiante entrar en contacto con la asignatura? ¿Qué tanta dificultad tiene el alumno para permanecer en presencia de, o en contacto con la asignatura? ¿Qué condiciones asociadas al manejo de la asignatura, hacen fácil o difícil al discípulo el continuar la actividad? y c) consecuencias del contacto ¿Qué consecuencias trae trabajar en la asignatura? ¿Qué resultados tienen los intentos del estudiante de aprender y de evaluación con relación a la asignatura? El apéndice "B" incluye las unidades de evaluación para cuatro de las áreas anteriormente señaladas, ya que la última difiere de la cultura, costumbres y de otras experiencias. También se incluye una serie de sugerencias para efectuar la observación.

Comentarios. El trabajo de Mager es propositivo y prescriptivo. Está basado en los hallazgos experimentales sobre condicionamiento operante. Es general y específico, ya que, según Mager, lo único que debe importarle al profesor es que el estudiante tenga reacciones positivas hacia la asignatura, de ahí que el tiempo para el logro del objetivo esté implícito, es decir, está delimitado por el periodo en que el alumno se encuentre frente a la asignatura.

La proposición no se limita a la especificación del objetivo sino también incluye los grandes factores de influencia en el logro del objetivo, así como la forma de evaluar los resultados al respecto y la forma de evaluar cómo el profesor está aplicando ciertos principios de aprendizaje (condiciones y consecuencias).

Por otro lado, este trabajo sobre las conductas afectivas se limita al acercamiento o rechazo del estudiante hacia la materia; pensamos que las conductas afectivas no deben limitarse a este hecho, aunque no desdeñamos la propuesta, dado que puede servir como base para el trabajo del maestro en el terreno afectivo, en cuanto a la consideración de variables que pueden manejarse directamente en el salón de clases, además del arreglo de las condiciones ad-hoc para lograr un mejor aprendizaje en los alumnos.

1.3 El Modelo de Kapfer (1)

El modelo de redacción para los objetivos afectivos, propuesto por Philip Kapfer fue desarrollado y usado con estudiantes como parte del proyecto en la Escuela Elemental "Ruby S. Thomas" en las Vegas, Nevada.

Una primera tentativa del planteamiento fue hecha a partir del modelo de Mager y de acuerdo con la taxonomía del dominio afectivo de Krathwohl, pero éste fue modificado, entre otras razones porque según Kapfer:

1. "Los niveles de taxonomía se traslapan y en sí mismos no parecen seguir una progresión lineal de conductas."
2. "Los objetivos conductuales frecuentemente parecen establecerse en forma aislada de otros objetivos, así, confundiendo la idea de una relación progresiva lineal."

De ahí, el modelo se propone en la forma siguiente:

1. Establecer el objetivo del dominio afectivo como una conducta no observable. Ejemplo: recibir, valorar, caracterizar.

(1) Philip G. Kapfer. "Behavioral Objectives in the Affective Domain". en Miriam B. Kapfer (Ed) Behavioral Objectives in Curriculum Development. Selected Reading and Bibliography. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey, U.S.A., 1971.

Y en seguida establecer la relación observable del área de conducta.

2. Establecer los pasos en un continuo de conductas, empezando con el fin "neutro" y progresivamente hacia el fin "positivo" del continuo.

Un objetivo semejante y su continuo de conductas es el siguiente:

Continuo afectivo: objetivo general y específicos.

1. El estudiante valora cada vez más el aprendizaje independiente, como observar en sí mismo la iniciativa y la dirección de sus conductas.
 - 1.1 Delimitado un tema por el maestro y con la asignación de recursos específicos, el estudiante sigue las direcciones.
 - 1.2 Delimitado un tema por el maestro y asignados los recursos alternativos, el estudiante selecciona de los recursos alternativos.
 - 1.3 Delimitado un tema por el maestro, el estudiante busca sus propios recursos.
 - 1.4 Asignado un tema amplio por el maestro, el estudiante delimita el tema y busca sus propios recursos.
 - 1.5 Proporcionar al estudiante, ya instruido, un tema amplio o delimitado (en o fuera de la escuela) para que delimite el tópico y busque sus propios recursos.

Este objetivo y el continuo de conductas relaciona las actitudes del estudiante hacia el aprendizaje independiente. Kapfer dice al respecto que "... no conocemos mucho acerca del cambio de actitudes de la gente, pero podemos pensar que si usted practica conductas que se relacionan con un nivel, la actitud en sí misma puede formarse".

Comentarios.

Propone que el objetivo afectivo se redacte como una conducta no observable, que será aclarada por la relación de conductas observables en esa área afectiva, que serán establecidas como pasos a seguir de acuerdo con un continuo que irá de la conducta neutral a la positiva. Su proposición es más detallada que la de Eiss y Harbeck, por lo menos en cuanto a los pasos a seguir para redactar los objetivos afectivos en la misma línea que la del trabajo de los autores citados.

Este continuo constituye un análisis de tareas conductuales con implicaciones afectivas, y si se tomaran individualmente, se trataría de tareas específicas más que de actitudes; sin embargo, "el todo es mayor que la suma de sus partes". Por otro lado, queremos señalar que las razones que da el autor para no emplear tal cual la taxonomía de Kratwohl no son fundamentadas.

1.4 Los objetivos afectivos según Eiss y Harbeck (1)

El trabajo de estos autores queda comprendido en la investigación de los problemas de la evaluación de los objetivos de la enseñanza de la ciencia en la educación en general y específicamente en cuanto a los objetivos educativos en el dominio afectivo.

En junio de 1967 fue planeada una conferencia, conjuntamente por la National Science Teachers Association y la National Science Supervisors Association, con el propósito de explorar la factibilidad de desarrollar una lista especial de objetivos terminales para la enseñanza de la ciencia; estos objetivos fueron considerados y concretados para la llamada "literatura científica". Los objetivos desarrollados se especificaron en el dominio afectivo, dado que, hasta la fecha, habían sido propuestos en el dominio cognoscitivo.

Los autores proponen que los objetivos afectivos sean redactados en forma "abierta-cerrada" ("open-ended" behavioral objectives), para los cuales se parte del tipo de conducta deseada y después se redactan las conductas específicas.

Antes de ejemplificar este procedimiento es conveniente revisar las reflexiones que llevaron a los autores a este planteamiento. Para ello debemos partir de la pregunta ¿de dónde

(1) Albert F. Eiss and Mary B. Harbeck. Behavioral Objectives in the affective domain. Ed. Nea Publications Sales, Washington, U.S.A., 1969.

surge la necesidad de plantear objetivos conductuales? Un principio relacionado con los procesos del aprendizaje es la necesidad de verificar o evaluar la extensión en que ocurre el aprendizaje y esto se lleva a cabo cuando se observa la conducta mostrada por el estudiante; sin una evidencia concreta no es posible determinar si el aprendizaje ha tenido lugar.

La forma práctica de especificar las conductas que serán aceptadas como evidencia de que el aprendizaje ha tenido lugar es expresar el objetivo en términos conductuales, algunas veces éstos son llamados objetivos de ejecución. Muchos de estos objetivos llegan a ser triviales y no representan lo que los maestros tratan de lograr. Las razones pueden desprenderse de la historia de los objetivos.

El término fue usado por los psicólogos conductistas, quienes desarrollaron sus teorías del aprendizaje por el estudio de los métodos de condicionamiento operante en animales, incluyendo pichones y ratas. En estos casos, la conducta terminal llega a ser en sí misma el objetivo del proceso de aprendizaje y el logro de la conducta es la evidencia concreta de que el objetivo de aprendizaje ha sido alcanzado. Los principios desprendidos de estas investigaciones fueron aplicados a la instrucción humana para capacitar en tareas concretas, en donde el objetivo de la estrategia de aprendizaje era lograr la conducta terminal. Nuevamente los procesos y resultados fueron exitosos.

Estos éxitos condujeron a las descripciones de una secuencia de aprendizaje de "circuito-cerrado" para ayudar a los individuos, si el aprendizaje no ocurría durante la primera experiencia con la estrategia de instrucción.

Frecuentemente esta secuencia de aprendizaje es rígidamente establecida y consiste en:

1. El programador especifica claramente la conducta de ejecución deseada.
2. El programador descompone la secuencia de aprendizaje en pequeñas etapas que deberán ser arregladas en un orden lógico terminando con la ejecución deseada.
3. El programador da la señal de partida al individuo en proceso y le presta ayuda si no logra cualquiera de las etapas de la secuencia de aprendizaje.
4. Finalmente, se le da una prueba al individuo en la que se le pide ejecutar la conducta establecida como evidencia de que el objetivo fue logrado. La prueba simplemente sirve como directriz al individuo para demostrar la ejecución de la conducta especificada.

Este procedimiento ha sido adaptado a la educación para actividades como "ejercicios de maniobra" y la enseñanza individual de máquinas operativas, de equipo de reparación o ejecución de otras tareas específicas. En la educación existe un número limitado de actividades semejantes a las anteriores, por ejemplo: se les puede enseñar a leer a los niños, o sumar, a multiplicar, a repetir un número determinado de hechos específicos que pueden ser identificados más tarde, etc.

Pero que sucede con objetivos más sofisticados de la educación como por ejemplo "desarrollar la habilidad de razonar", "efectuar relaciones", "emitir juicios de validación". Con esta clase de objetivos las ejecuciones deseadas, dependerán de la situación específica. Por lo tanto, es evidente que una "secuencia de circuito cerrado" no tiene primacía para estos objetivos.

Tanto Eiss como Harbeck proponen que para los objetivos afectivos se redacten objetivos conductuales "abiertos-cerrados" en los que se especifique el tipo de conducta deseada incluyendo conductas específicas.

Un ejemplo de objetivo de "circuito-cerrado" sería:

"Al finalizar la instrucción el estudiante podrá sumar columnas de 10 sumandos, con tres dígitos y con una precisión del 95%.

Un ejemplo de "circuito-abierto" sería:

"Dada la descripción de una situación en la cual el avance tecnológico, el estudiante, puede identificar los problemas involucrados y los principios científicos que están relacionados a los problemas y sugerir un plan para resolver los problemas que fueron identificados".

Este tipo de objetivo plantea la dificultad de que sería imposible enlistar todos los ejemplos de problemas, de tal manera que el objetivo puede ser ambiguo y en consecuencia no ser útil. Esta desventaja puede ser eliminada dando un ejemplo del problema; así tendríamos:

"El estudiante podrá definir los problemas ecológicos causados por el uso del DDT para matar los insectos excesivos en un área geográficamente amplia, y sugerir formas de eliminación o minimización de insectos".

El uso de este tipo de objetivo permite elegir muchos otros ejemplos al mismo tiempo que deja de ser vago.

A continuación se presentan varios de los ejemplos de objetivos afectivos propuestos por Eiss y Harbeck en términos conductuales (1).

(1) Albert F. Eiss and Mary B. Harbeck. Behavioral Objectives in the Affective Domain. Ed. NEA Publications Sales, Washington, U.S.A., 1969. Appendix "A".

Ejemplos de objetivos afectivos en términos conductuales:

Estas conductas fueron sugeridas para la literatura científica y están basadas en las categorías afectivas propuestas por Bloom y Krathwohl (1).

A. Enteramiento de las condiciones.

1. Cita los requisitos personales: habilidades, intereses y actitudes.

a) Participa en clubes científicos extra-curriculares.

b) Selecciona un trabajo de verano relacionado con la ciencia.

c) Proporciona una "lista-chequeo" de actitudes o habilidades que pueden referirse a él mismo, para un posible curso en ciencia.

2. Aprecia la interacción de la ciencia y la tecnología.

a) Obtiene un trabajo de verano en un laboratorio industrial.

b) Discute sobre problemas sociales en términos de la relación entre la ciencia y la tecnología, incluyendo la automatización.

c) Tiene "buena voluntad" para apoyar los esfuerzos científicos de las aplicaciones tecnológicas.

(1) David R. Krathwohl, Benjamín Bloom and Bertram B. Masia. Taxonomy of Educational Objectives, Hndbook II. Affective Domain. Ed. David MacKay Company, Inc. New York, 1964. Citado en A. Eiss and M. Harbeck, op. cit., 1969.

- d) Tiene "buena voluntad" para aplicar el método científico a la solución de cualquier problema.
 - e) Intenta construir el equipo, basándose en un concepto aprendido.
3. Aprecia la interacción de la ciencia y las artes.
- a) Diseña y conduce por fuera un proyecto en el que relaciona la ciencia con la música o el arte.
 - b) Compone música a través de la programación por computadora.
4. Aprecia las limitaciones de la ciencia.
- a) Limita las conclusiones al presentar los datos, pero verbalmente reconoce las posibilidades de error.
 - b) Tiene "buena voluntad" para volver a probar los datos en la fase de conclusión aparente.
 - c) Frecuentemente cambia compañero de clase o maestros que hacen explicaciones autoritarias, como por ejemplo: "la ciencia tiene que probar".
- B. Aceptación de valores.
1. Rechazo de mitos y supersticiones como explicación de fenómenos naturales.
- a) Analiza las supersticiones para ver si tienen relevancia científica.

b) Reúne datos para determinar el grado de realidad de las supersticiones comunes.

2. Tiene el hábito de considerar la respuesta.

a) Explica voluntariamente, solamente cuando cuenta con una respuesta organizada.

b) Tiene una actitud de cuestionamiento que le permita una consideración adecuada de posibles opiniones que den lugar a un plan de ataque hacia la predicción de la posible solución.

3. Tiene el hábito de pesar la evidencia al formular una respuesta.

a) Habilidad para consultar más que averiguar acerca de las explicaciones.

b) Identifica las suposiciones hechas que son base de su decisión y además cuestiona su validez.

C. Preferencia por valores.

1. Curiosidad.

a) Frecuentemente pregunta y desafía los supuestos de los otros.

b) Formula la misma pregunta a diferentes personas.

c) Aplica múltiples recursos para una investigación.

d) Muchas veces efectúa observaciones por segunda vez.

e) Se sale de su forma habitual de hallar respuestas.

- f) Lee numerosos libros y revistas.
- g) Habitualmente examina trabajando con ellas, las partes del equipo usado.
- h) Visita museos e industrias, o plantas de procesamiento.
- i) Inicia investigaciones voluntariamente.
- j) Exhibe respuestas de discrepancia con su medio ambiente.
- k) Reúne y ordena la colección en alguna forma.
- l) Incluye lecturas sobre ciencia pura y ciencia aplicada, basadas en programas, en medio de sus actividades.

2. Paciencia.

- a) Estará esperando por algo digno de atención, como podrían serlo los datos.
- b) Emprende proyectos de larga duración, donde la obtención de resultados no son inmediatos.
- c) Ejecuta procedimientos de larga duración sin intentar preguntas.

3. Persistencia.

- a) Repite un efecto voluntariamente.
- b) Rediseña sistemas experimentales en un intento por perfeccionar resultados.

Dado que el trabajo de Eiss y Harbeck se ubica dentro de los problemas de la evaluación y específicamente en el dominio afectivo, en el Apéndice C aparece la reproducción de los ejemplos de items de evaluación en el dominio afectivo; así como ocho tipos diferentes de instrumentos de evaluación que pueden ser usados para la estimación en este dominio.

Comentarios.

Se trata de un trabajo muy específico, que sin embargo es de gran utilidad en el campo del dominio afectivo, sobre todo por la proposición y descripción de varios instrumentos de evaluación que pueden ser empleados en este dominio.

Aunque la propuesta está referida al campo de la ciencia, es de gran envergadura, dado que cuestiona el uso indiscriminado de los objetivos específicos. El uso de éstos en la educación resulta limitado, ya que no sólo se trata de especificar tareas por realizar, sino también de desarrollar una serie de habilidades como la de analizar.

Los objetivos redactados superan en claridad y delimitación a los propuestos por sus antecesores Krathwohl, Bloom y Masia y en cuyo trabajo se basaron para hacer su propuesta. Los objetivos afectivos al especificarse en forma abierta-cerrada, determinan, por un lado, el tipo de conducta afectiva y por otro,

las conductas específicas que denotarán la presencia o ausencia del tipo de conducta propuesto.

Sin embargo, muchos de los objetivos propuestos son utópicos y no favorecen el que el profesor pueda constatar su consecución. Aunque esto puede ser superado con la aplicación de algunos de los instrumentos de evaluación señalados. Los objetivos están orientados hacia varios valores relacionados con la ciencia, como son: el que el alumno tomó conciencia de sus posibilidades y limitaciones para el desarrollo de un trabajo científico; el gusto y aprobación por el trabajo científico; la utilidad del método científico en su vida en general; la implicación de la ciencia en todos los campos de la vida del hombre; la aplicabilidad de la ciencia en la vida diaria del hombre a través de la tecnología; apoyar el trabajo científico; las limitaciones de la ciencia; es decir, el "lugar real" de la ciencia dentro de los acontecimientos; la aplicación de la ciencia para la obtención de conocimientos; fomentar conductas que favorezcan un pensamiento y actuación científicos.

El trabajo de Eiss y Harbeck representa una posición y proposición de los profesores y supervisores de la enseñanza de la ciencia en los E.U. en los años sesentas. Además de que marca una nueva forma de encarar los objetivos de aprendizaje, no solamente los objetivos afectivos.

Esta propuesta de objetivos es muy parecida a la de Kapfer; en ella encontramos, por un lado, el planteamiento de objetivos afectivos de acuerdo con la taxonomía de Krathwohl, en términos bastante amplios, ambiguos o subjetivos, si se prefiere; sin embargo, cada objetivo cuenta con una serie de actividades o conductas observables en relación con ciertos contenidos o tópicos; estas actividades ayudan a aclararnos lo que se persigue con cada objetivo afectivo. La pregunta que cabe es ¿el maestro o ciclo escolar cuenta con el tiempo suficiente para dedicarse tanto a los objetivos cognoscitivos como a los afectivos? ¿Podrían fundirse ambos tipos de objetivos, para poderse lograr realmente?

1.5 El trabajo de Keith, Balesek y otros.

En junio de 1972 la Comisión de Planeación Educativa de la Universidad de California distribuye un Manual para escribir objetivos, elaborado por R. B. Keith, J. Balesek (1), entre otros.

Se trata de un Manual programado y diseñado ex-profeso para auxiliar a los maestros en la redacción de los objetivos de aprendizaje de acuerdo con las tres grandes áreas de objetivos:

(1) Rose B. Keith, J. Balasek, J. Kelleher and J. Nelken.
A Programmed Course for the Writing of Performance Objectives.
A constructed Response Linear Program. Ed. Northern California Program, Development Center, California State University, Chico, California, U.S.A., 1972.

cognoscitivos, psicomotora y afectiva. Según el tema que nos ocupa, nos interesa revisar aquella parte donde aparecen los lineamientos sobre los objetivos afectivos.

La redacción de los objetivos, en este caso, se hace de acuerdo con los niveles de clasificación en el área afectiva según Krathwohl. Aquí, solamente examinaré los objetivos modelo de redacción en el área afectiva.

Ejemplo 1.

"El estudiante demostrará una conciencia de su medio ambiente para escuchar la instrucción del maestro en no menos del 80% del tiempo durante las primeras tres semanas en la escuela. La evaluación consistirá en la observación del maestro de las conductas del estudiante durante este periodo".

Ejemplo 2.

"El estudiante demostrará su interés en la literatura Americana, por lecturas voluntarias con un mínimo de tres novelas americanas referidas o citadas por el maestro durante el curso. El maestro observará esta conducta directamente a través de un reporte breve por escrito u oral sobre las novelas leídas por los estudiantes".

Ejemplo 3.

"El estudiante, después de haber completado un curso exploratorio de música, demostrará su interés en música, ingresando a un grupo que proponga programas musicales por su cuenta".

Ejemplo 4.

"El estudiante aceptará a los niños de todos los grupos étnicos en el salón de clases o sobre los juegos de grupo, para demostrarlo al: (1) incluir a todos los niños en juegos y actividades; (2) escoger a un niño para líder, a pesar del grupo étnico al que pertenezca; (3) trabajar directamente con todos los niños en estudio de grupo; (4) escoger niños para amigos personales de cualquier grupo étnico. Todo ello observado por el maestro".

Ejemplo 5.

"Después de haber tomado un pre-test sobre la prueba de California de Personalidad, la sección sobre 'sentimientos de valor personal', el estudiante asume una actitud más positiva hacia él mismo después de tres sesiones de una hora con un consejero. El puntaje obtenido en la sección sobre el 'sentimiento de su valor personal' se incrementará $1/2$ de una desviación estándar sobre el puntaje del test después de habersele aplicado un post-test".

Comentarios.

Como pudo observarse cada uno de los objetivos incluye: a la persona a la que está dirigido el objetivo, en este caso el estudiante; la conducta que exhibirá como prueba de que se ha logrado el objetivo; los verbos empleados están abiertos a pocas interpretaciones, en otros casos, éstos quedan delimitados por las condiciones o circunstancias bajo las cuales se espera ocurra el logro del objetivo; se incluye la forma en que se evaluará el logro del objetivo; y por supuesto el contenido al que hace referencia el comportamiento citado.

En cuanto al tiempo en que se espera lograr el objetivo, en las dos primeras, se espera lograrlos "dentro" del curso; es decir, antes de que éste finalice; lo mismo ocurre con el ejemplo cuatro; en cambio, con el ejemplo tres se espera lograr el objetivo al finalizar el curso "...después de haber completado un curso exploratorio de música..."; en el ejemplo cinco tenemos un caso ambiguo respecto al tiempo, porque puede tratarse de un objetivo afectivo de un curso regular, en cuyo caso se espera lograr "dentro" del tiempo del curso, o bien de un objetivo afectivo "independiente" de una oficina de Orientación Vocacional.

La importancia del trabajo de estos autores principia en que es uno de los pocos trabajos sobre el dominio afectivo, además de tratarse de un manual para redactar objetivos elaborados ex-profeso para los profesores universitarios.

La forma de redactar los objetivos afectivos, propuesta a través de los ejemplos citados, es semejante al empleado para los objetivos cognoscitivos. Los ejemplos están redactados en forma específica, referidos a aspectos afectivos como son: fomentar el gusto por la literatura de tal manera que ésta aparezca más allá del ámbito curricular, que constituya una acción voluntaria; lo mismo sucede con la música, pero en este caso se precisa el producto o acción que constará que el objetivo se ha logrado "ingresar a un grupo que fomente la música", se impone la actuación del alumno en cierta forma.

Los objetivos que sirven para ejemplificar las metas afectivas también incluyen los valores de una sociedad o, mejor dicho, los valores ideales de una sociedad como sería la abolición de la discriminación racial.

Otro aspecto afectivo también tratado a través de los objetivos afectivos es el de fomentar la autoestimación del estudiante. Por otro lado, cada objetivo específico incluye en su enunciado la manera de evaluar o constatar el logro del objetivo.

Por lo anterior, puedo señalar que el contenido de un objetivo afectivo, por el radio de acción de la conducta afectiva, no ha sido delimitado, se proponen aspectos o áreas "diferentes" del dominio afectivo, por lo que al campo educativo se refiere. Se habla de favorecer el gusto del alumno por la asignatura para

llevarla más allá, en su vida cotidiana; se habla de valores de la sociedad que deben ser desarrollados o fomentados por la escuela; también del desarrollo personal del estudiante.

Sin embargo, este tipo de objetivos, por su especificidad, nos traen luz sobre la redacción de los objetivos afectivos.

1.6 La Proposición de Elmer Williams respecto a los Objetivos Afectivos.

Como respuesta a la alta preocupación por la estructura del conocimiento de las Ciencias Sociales y de los logros cognoscitivos de los estudiantes, durante la reforma del Currículum de los Estudios Sociales en los Estados Unidos en los años sesentas. Elmer Williams propone en un módulo de los "estudios sociales para los progresos en la Escuela Elemental:

- (1) "Desarrollar la conciencia y el entendimiento del aprendizaje del dominio afectivo, valores, así como de los procesos valorativos y (2) Desarrollar la competencia en el uso de estrategias de enseñanza diseñadas para auxiliar a los niños a clarificar sus valores"

(1) Elmer Williams. Values and the Valuing Process. Social Studies for the Elementary School. Proficiency Module No. 5, University of Georgia, College of Education Department of Social Science Education, U.S.A, 1972.

Williams propone el planteamiento de los objetivos afectivos como una etapa alrededor de la clarificación en los niños (recuérdese que esta proposición es para la escuela elemental) de los valores a través de proporcionar una historia incompleta, la cual auxiliará a los alumnos a identificar alternativas a una situación problema y examinar las posibles consecuencias de cada alternativa. Los objetivos conductuales se establecen a partir de lo que el alumno tendrá que hacer tomando como base la lectura de la historieta. Por ejemplo tenemos:

Objetivos Conductuales:

"Dada la información en la historia 'En apuros', los estudiantes:

1. Establecerán las alternativas de Willie.
2. Describirán por lo menos dos cosas que pueden sucederle a Willie, dependiendo del curso de la acción que él decida seguir; y cómo ellos piensan que Willie debería sentir en cada caso.
3. Establecer lo que ellos deberían hacer si fueran Willie, y explicar por qué deberían hacerlo.
4. Describir cómo ellos piensan que deberían sentir, si ellos lo hubieran hecho.
5. Establecer lo que creen que es una generalización garantizada sobre cómo la gente siente en situaciones similares a las de Willie".

Comentarios.

Como puede observarse, los objetivos adquieren "un sentido" cuando forman una secuencia respecto, en este caso, a una historieta. Los objetivos incluyen: la persona a la que están dirigidos: los alumnos; la conducta que se espera que el alumno presente al ocuparse del objetivo: los verbos empleados están abiertos a pocas interpretaciones; asimismo, están incluidas las condiciones o circunstancias bajo las cuales deberá presentarse la conducta, en este caso "Dada la información de la historieta..."; el contenido de los objetivos está referido a lo que el personaje de la historia hace a los hechos planteados en la historia y a lo que los alumnos piensan o sienten al respecto.

Por otro lado, esta propuesta nos aclara la necesidad de ejercitar los comportamientos afectivos al igual que los cognoscitivos. En este caso se trata de que los alumnos conscienticen sus actitudes y sentimientos.

Resumiendo, podemos observar con ayuda del siguiente cuadro las proposiciones de los diferentes autores, respecto a la redacción de los objetivos afectivos a partir del trabajo de Krathwohl, Bloom y Masia de 1964, Eiss y Harbeck depuran la elaboración de los objetivos del dominio afectivo, pero apoyándose en la clasificación de los tipos de conducta propuestos por los primeros. Kapfer se limita a señalar la necesidad de establecer continuos afectivos.

La proposición de Mager ya establece una línea muy diferente de la seguida por los autores precursores de 1964. Su línea únicamente enfatiza que el profesor como uno de los factores de influencia en el alumno para que éste se acerque o no a la asignatura, debe preocuparse por constituir una influencia favorable y verificar esto.

CUADRO QUE REUNE LAS DIFERENTES PROPOSICIONES PARA LA ELABORACION DE OBJETIVOS AFECTIVOS DE
KRATHWOHL, MAGER, EISS Y HARBECK, KAPFER, KEIT Y WILLIAMS.

Krathwohl y Colaboradores (1964)	M a g e r (1968)	Eiss y Harbeck (1969)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo implícito 2. Referido a objetivos afectivos 3. Cada objetivo incluye: <ol style="list-style-type: none"> 3.1 El alumno 3.2 La conducta en términos subjetivos, aclarada por la clasificación propuesta. 3.3 El contenido del objetivo, generalmente referido a la asignatura. 4. Formas para examinar las conductas propuestas en los objetivos de acuerdo con el nivel de la clasificación. 5. La clasificación del mismo*. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo explícito 2. Referido a objetivos afectivos 3. Cada objetivo incluye: <ol style="list-style-type: none"> 3.1 El alumno 3.2 La conducta. Referido al acercamiento o alejamiento del alumno hacia la asignatura. 3.3 Factores de influencia <ol style="list-style-type: none"> 3.3.1 Condiciones 3.3.2 Consecuencias 3.3.3 Ejemplarización 3.4 Evaluación <ol style="list-style-type: none"> 3.4.1 De los resultados 3.4.2 Del proceso 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo explícito 2. Referido a objetivos afectivos 3. Cada objetivo incluye: <ol style="list-style-type: none"> 3.1 El tipo de conducta 3.2 Los objetivos específicos <ol style="list-style-type: none"> 3.2.1 El alumno 3.2.2 El contenido o ámbito de aplicación del objetivo. 3.3 Evaluación <p style="margin-left: 20px;">El objetivo es "abierto-cerrado"</p>

* Este punto se desarrolla con más detalle en el siguiente apartado.

1. Modelo explícito
2. Referido a objetivos afectivos
3. Cada objetivo incluye:
 - 3.1 El alumno
 - 3.2 La conducta
 - 3.3 El contenido
4. Para redactar el objetivo se siguen los siguientes pasos:
 - 4.1 Se propone el objetivo como conducta no observable.
 - 4.2 Se establece la relación observable del área de conducta.
 - 4.3 Se establecen los pasos en un continuo de conductas, empezando por una que sea neutral y señalando progresivamente aquellas hasta el fin positivo del continuo.

1. Modelo implícito
2. Referido a objetivos afectivos
3. Cada objetivo incluye:
 - 3.1 El alumno
 - 3.2 La conducta
 - 3.3 El contenido o ámbito para la conducta.
 - 3.4 La precisión o grado de ejecución.
 - 3.5 Instrumento o forma de evaluación.

1. Modelo implícito
2. Referido a objetivos afectivos
3. Cada objetivo incluye:
 - 3.1 El alumno
 - 3.2 La conducta
 - 3.3 El contenido
 - 3.4 Las condiciones
4. Propone los objetivos como ejecuciones, aquello que tiene que hacer el alumno en relación con...
5. Señala que los objetivos deben formar una secuencia.

TEMA 2. ANALISIS DE LAS CONDUCTAS AFECTIVAS.

2. ANALISIS DE LAS CONDUCTAS AFECTIVAS.

No basta con especificar lo más claramente posible el objetivo, es necesario analizarlo y determinar su ubicación en el campo afectivo.

Hay varios análisis de la conducta afectiva en el medio escolar que en general han dado lugar a consecuentes propuestas de clasificación de la conducta afectiva, y por consiguiente para los objetivos afectivos.

En este apartado me concretaré a la revisión de las diferentes clasificaciones o agrupamientos que se han dado de la conducta.

2.1 La taxonomía del dominio afectivo de Krathwohl, Bloom y Masia (1)

Esta taxonomía ya fue presentada en cuanto a sus orígenes, fundamentación y propuesta en el Capítulo I, tema 3, por lo que aquí nos concretaremos a recordar dicha taxonomía, señalando el continuo que se propone y, por otro lado, desarrollar un comentario sobre la misma.

1. Recepción.

1.1 Enteramiento.

1.2 Voluntad de recepción.

1.3 Atención selectiva y controlada.

(1) David R. Krathwohl, B.S. Bloom y B.B. Masia, Taxonomía de los objetivos educativos. Manual II. Dominio Afectivo. Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1977.

2. Responder.

- 2.1 Conformidad para responder.
- 2.2 Voluntad para responder.
- 2.3 Satisfacción al responder.

3. Valoración.

- 3.1 Aceptación de un valor.
- 3.2 Preferencia por un valor.
- 3.3 Compromiso.

4. Organización.

- 4.1 Conceptualización de un valor.
- 4.2 Organización de un sistema de valores.

5. Caracterización.

- 5.1 Disposición generalizada.
- 5.2 Caracterización.

Como señalamos anteriormente, la base de la columna vertebral de este continuo está dada por el término interiorización que denota un proceso mediante el cual una persona hace suyo un fenómeno o valor en forma sucesiva y cada vez más generalizada. La interrelación va desde la atención que adquiere un fenómeno o valor para el estudiante, así lo diferencia de otros, con lo cual se llega a la búsqueda del fenómeno dándole significado emocional y valorizándolo de tal manera que el alumno llega

a relacionar ese fenómeno con otros y, así, a dar respuestas frecuentes ante dicho fenómeno, por lo que el sujeto empieza por reaccionar en forma regular, casi automática ante ese fenómeno u otros semejantes.

Finalmente, los valores se integran en una estructura interrelacionada o en una visión del mundo.

Comentarios.

Lo que resulta obvio en esta taxonomía es su carácter abstrac-
to y no resulta nada operativa ante los requerimientos de los
profesores. El concepto de interiorización, bastante teórico,
es aceptable. Los objetos de interiorización (valores, actitu-
des, intereses, juicio y capacidad de adaptación) son presenta-
dos también en forma abstracta.

Podemos afirmar que la taxonomía está destinada al planteamien-
to de objetivos generales de planes de estudio, más no para una
práctica educativa cotidiana que permita su evaluación.

También es necesario señalar que en el caso de la taxonomía del
dominio afectivo no se señala el contenido al que está dirigido;
se dice que los valores, actitudes, etc., pero no se cuestionan
en ningún momento los límites y responsabilidades de la escuela

en una sociedad en cuanto a qué valores y actitudes debe abo-
carse en la enseñanza cotidiana. Esto queda claramente expues-
to cuando efectuamos una comparación con la taxonomía del domi-
nio cognoscitivo donde "ya se sabe" cuál es el contenido que
tienen que aprender los estudiantes. No ampliaré más esta idea,
ya que se desarrollará más detalladamente en el siguiente capí-
tulo.

Finalmente, debemos señalar que el concepto de internalización,
aunque aceptable, adolece de una visión unidimensional en el
desarrollo de las conductas afectivas; es decir, explícita, que
se da de afuera hacia adentro, lo cual denota epistemológica-
mente una visión pasiva del sujeto que en este caso es visto
como un receptáculo de conductas afectivas, como un objeto y no
como un sujeto que participa activamente en el desarrollo de su
consmovisión del mundo a través de su práctica cotidiana, es de-
cir, como sujeto y no como objeto en su aprendizaje.

Sin embargo, esta taxonomía es la primera y hasta la fecha la
única que se ha realizado sobre el dominio afectivo y debe ser-
virnos de base para futuros estudios o propuestas, o por lo me-
nos trabajar con ella, pero teniendo claras sus limitaciones.
Es así como, ante la necesidad de operacionalizar dicha taxono-
mía, están los trabajos de N. Matfessel y el de G. de Landsheere
(1); éste último incluye un punto donde se trata de ver al

(1) Citados en Viviane y Gilbert de Landsheere. Objetivos de la
educación, Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1977. pp. 156-159.

individuo como sujeto: "el individuo toma la iniciativa".

N. Metfessel y colaboradores proponen varios verbos y ejemplos de objetos directos para el desarrollo de objetivos afectivos, de acuerdo con cada nivel de la taxonomía de Krathwohl.

Clasificaciones en la taxonomía	Ejemplos de infinitivos	Ejemplos de objetivos directos
1.0 Recepción		
1.1 Conciencia	diferenciar, separar, aislar, compartir.	vistas, sonidos, acontecimientos, intenciones, disposiciones.
1.2 Voluntad de recibir	acumular, elegir, combinar, aceptar.	modelos, ejemplos, configuraciones, tallas, metros, cadencias.
1.3 Atención dirigida o preferencial	elegir, responder corporalmente, escuchar, controlar.	alternativas, respuestas, ritmos, matices.
2.0 Respuesta		
2.1 Asentimiento	conformarse, seguir, confiar, aprobar.	direcciones, instrucciones, leyes, líneas de conducta, demostraciones.
2.2 Voluntad de responder	ofrecer espontáneamente, discutir, practicar, jugar.	instrumentos, juegos, obras dramáticas, charadas, parodias.
2.3 Satisfacción en responder	aplaudir, aclamar, pasar sus ocios en, aumentar	discursos, piezas, presentaciones, obras literarias.
3.0 Valoración		
3.1 Aceptación de un valor.	mejorar su competencia en, aumentar cantidades de, renunciar, especificar.	miembro(s) de un grupo, producción(es) artística(s), producciones musicales, amistades personales.

3.2 Preferencia por valor	asistir, subsidiar, ayudar, alentar.	artistas, proyectos, puntos de vista, argumentos.
3.3 Compromiso	negar, protestar, debatir, argumentar.	decepciones, inconsecuencias, abdicaciones, irracionalidades.
4.0 Organización		
4.1 Conceptualización.	discutir, teorizar, abstraer, comparar	parámetros, códigos, standards, objetos.
4.2 Organización de un sistema de valores.	armonizar, organizar, definir, formular.	sistemas, coincidencias, criterios, límites.
5.0 Caracterización por un valor o por un sistema de valores.		
5.1 Disposición generalizada	revisar, cambiar, completar, reclamar	planes, comportamientos, métodos, esfuerzo(s)
5.2 Caracterización	ser bien evaluado por sus semejantes para ser bien evaluado por sus superiores para, ser bien evaluado por sus subordinados para y evitar, dirigir, resolver, resistir	humanitarismo, moral, integridad, madurez. extravagancia(s), excesos, conflictos, enormidad(es).

En la adaptación e interpretación de la taxonomía de los objetivos afectivos de Kratwhohl, G. de Landsheere distingue cinco etapas que van desde el más pasivo de los comportamientos hasta el más activo:

I. El individuo responde a una estimulación exterior.

1. Es simplemente receptivo. Es una especie de estado afectivo amorfo, en el que el sujeto percibe sin reaccionar la belleza o la fealdad y los diversos sentimientos; un poco como un espejo que no devolviese la imagen.

Este comportamiento es por otra parte difícil de distinguir de la simple cognición que precede a la memorización. Sólo es observable cierto despertar de la atención. Ejemplo: Escucha la música, escucha hablar a los demás.

2. Recibe y reacciona. El individuo reacciona claramente, ya sea obedeciendo o bien manifestando placer mediante la palabra, el gesto o la actitud. No se observa todavía, en este estadio, ningún rechazo explícito que atestigüe una elección deliberada.

Para el profesor de literatura, este es el momento en el que los alumnos no tienen aún el gusto lo bastante

formado como para hacer una elección personal, en el que su sensibilidad no ha alcanzado todavía el suficiente refinamiento como para permitirles lanzarse solos al descubrimiento, pero también aquel en el cual, puestos en presencia de bellas obras, empiezan a percibir su grandeza.

3. Recibe y reacciona aceptando o rechazando. El individuo sabe ahora lo que quiere o lo que le gusta, a condición de ser puesto en presencia de las personas o de las cosas: se compromete.

II. El individuo toma la iniciativa.

4. Trata espontáneamente de comprender, de juzgar, de experimentar. El individuo siente suficiente interés y curiosidad para instruirse sin ser invitado a ello, así como la sensibilidad necesaria para tomar una iniciativa sentimental, aparte de que ha descubierto lo bastante el sentido de los valores para elegirse una filosofía o una religión.
5. Actúa según sus opciones. Es el estadio psicológicamente adulto, tal como lo ha definido P. Osterrieth. El individuo vive, por ejemplo, en función de sus opciones morales, sentimentales y estéticas, pero es también capaz de cambiar de conducta a la luz de las pruebas o

de argumentos convincentes.

Esta última etapa de la escalada afectiva corresponde a la evaluación en el dominio cognoscitivo.

Los autores que citan estos trabajos nos aclaran que los títulos de los niveles que propone Landsheere abren el camino para la operacionalización. A pesar de todo, el edificio sigue siendo muy general. Nos dicen que sólo una utilización intensiva de estos instrumentos podría evidenciar sus reales posibilidades y limitaciones.

2.2 El proceso de valoración según Raths, Harmin y Simon (1)

Raths, Harmin y Simon sugieren la posibilidad de que muchos de los problemas de conducta en el salón de clases, presentados como apatía, incertidumbre, inconsistencia, inconformidad, disentir frecuentemente, etc., son atribuidos a "disturbios emocionales" como resultado del "disturbio de valores".

Los autores del libro "valores y enseñanza", definen los valores como aquellos elementos que muestran cómo una persona ha

(1) Louis E. Raths, Merrill Harmin and Sidney B. Simon, "Values and Teaching", Ed. Charles E. Merrill Books, Inc., Columbus, Ohio, 1966, citado en Elmer Williams. Values and the Valuing Process. University of Georgia, College of Education Department of Social Science Education, U.S.A., 1972.

decidido "utilizar su vida"; es decir, que los valores constituyen aquellas ideas, ideales y creencias con los cuales un individuo o grupo se siente suficientemente comprometido y que guiarán su conducta por medio de aquéllas.

Por otro lado, los valores rara vez funcionan en forma abstracta y pura, generalmente se manifiestan en acciones y preferencias y en ellas participa más de un valor.

Pero ¿cómo se obtienen estos valores? ¿Cuál es el proceso de la valoración?

El proceso de valoración identificado por Raths, Harmin y Simon está construido sobre siete criterios:

1. Libertad de elección.
2. Elección de entre varias alternativas.
3. Elección después de la reflexión y consideración de las consecuencias de cada alternativa.
4. Adquisición y aprecio.
5. Afirmación.
6. Acción sobre la elección.
7. Repetición.

1. Libertad de elección. Los valores si no están ya fijados por el individuo deben ser el resultado de la libre elección.

2. Elección de entre varias alternativas. Un valor puede resultar solamente de una situación en la que más de una alternativa es posible. Si no hay alternativas, no hubo elección propia.
3. Elección después de la reflexión y consideración de las consecuencias de cada alternativa. Solamente después de haber sido examinadas cuidadosamente las consecuencias pueden tomarse como valor. Este tercer criterio, auxilia en una elección impulsiva. Solamente cuando las consecuencias de las alternativas son claramente "entendidas" puede uno hacer una elección.
4. Adquisición y aprecio. Los valores son aquellos que son elegidos por el individuo y de los cuales él se siente "orgullosa", que tienen un positivo balance en su filosofía de la vida.
5. Afirmación. Los valores que han sido elegidos reflexiva y libremente son aquéllos que el individuo admitirá públicamente.
6. Acción sobre elección. Para que un valor se presente debe afectar la vida del individuo, los libros que lee, los amigos que hace, las organizaciones a las que se asocia, la forma en que distribuye su tiempo.

7. Repetición. Un valor probablemente reaparecerá en diferentes situaciones, en diferente tiempo. "Algo" que aparece solamente en una conducta del individuo no es un valor. Los valores tienen persistencia.

En resumen, los valores están basados en tres procesos: elección, adquisición y acción.

En cuanto a la relación de los siete criterios y la enseñanza, Raths, Harmin y Simon recomiendan:

1. Fomentar en los alumnos el que hagan elecciones y que las tomen libremente.
2. Auxiliarlos a describir y examinar eficazmente alternativas con cada elección.
3. Auxiliarlos a "pesar" las alternativas reflexionando sobre las consecuencias de cada una.
4. Fomentar en los alumnos la consideración de que eso es lo que ellos adquieren.
5. Darles la oportunidad de hacer públicamente afirmaciones de lo que han elegido.

6. Estimularlos a actuar, conducirse y vivir de acuerdo con sus elecciones.

7. Auxiliarlos a examinar las conductas repetidas o patrones en su vida.

Concretamente, la estrategia de enseñanza está construida alrededor de una historia incompleta que auxilia a los alumnos a identificar alternativas a una situación problema en el que puede encontrarse el personaje de la narración y examinar las posibles consecuencias de cada alternativa.

Los objetivos conductuales se establecen a partir de lo que el alumno tendrá que hacer tomando como base la lectura de la historieta, por ejemplo que establezca las alternativas a la situación problema.

Comentarios.

Esta propuesta de Raths, Harmin y Simon podría ser complementaria de la de Elmer Williams, respecto a la tarea que este último propone, la de concientizar en los alumnos los valores que van desarrollando o que ya poseen y puede ser recomendada a nivel preescolar o primario.

Los autores parten del supuesto de que los problemas que dificultan el aprendizaje, tienen su origen entre otras cosas

en los "disturbios de valores" en los niños. Ahí la necesidad de ayudar a éstos a clarificar sus valores, bajo un prisma de libertad de elección; para ello establecen que el proceso de valoración se construye sobre siete criterios: libertad de elección, elección de entre varias alternativas, elección después de la reflexión y consideración de las consecuencias de cada alternativa; adquisición y aprecio; acción sobre la elección y repetición.

Estos criterios realmente establecen una secuencia de enseñanza-aprendizaje que puede ser empleada por el profesor para que el estudiante clarifique o establezca sus valores. Y donde los objetivos conductuales afectivos quedan reducidos a lo que el alumno tiene que hacer en relación con el tema de valoración dado, siguiendo la secuencia de los siete criterios.

El núcleo de esta proposición se encuentra en los temas o historias sobre la toma de decisiones de los personajes de la historieta si bien éstas son incompletas si están referidas a hechos cotidianos o no, que denotan la posesión de un valor determinado o no por la sociedad y que desde luego trasciende el "contenido formal" al que de "alguna manera" está circunscrita la escuela. Con ello nuevamente se trasluce un paralelismo entre la enseñanza y el aprendizaje en el campo cognoscitivo y la enseñanza y el aprendizaje en el campo afectivo.

La pregunta que surge ¿es ésta la forma en que deben incluirse y manejarse los objetivos afectivos en el ámbito escolar?

2.3 Las etapas de la moral según Kohlberg. (1)

El trabajo de Kohlberg puede ubicarse a partir de la pregunta ¿qué tan deseable es enseñar actitudes y valores? Algunos estudiosos del tema señalan que sí es conveniente enseñarlos e inclusive indican una serie de actitudes y valores que deben ser enseñados; otros estudios del campo manifiestan que debe dejarse a los alumnos a que lleguen a sus propias conclusiones a partir de la exploración de varias actitudes y valores. Algunos otros apuntan hacia el hecho de que la escuela debería mantenerse al margen del dominio afectivo; esta última posición es absurda, ya que simplemente el maestro, por ser una persona, ilustra a manera de ejemplo un sistema de valores.

Las primeras dos posturas nos llevan al planteamiento del relativismo moral en oposición a un absolutismo moral. "El relativismo moral considera que las diversas culturas tienen valores distintos y que para cada cultura son correctos sus propios valores. Por lo tanto, uno no debería enseñar un sistema de valores con sus alumnos". (2)

(1) Kohlberg Laurence, "The contribution of developmental Psychology in Education-Examples from Moral Education", Educational Psychologist, 10, 1973.

(2) Ringess. The Affective Domain in Education, Little Brown and Company, Boston, USA, 1975.

"El absolutismo moral considera que ciertos valores penetran a todas las sociedades, dado que estos valores son trascendentes, deberían enseñarse y estimularse". (1)

Kohlberg, en oposición al relativismo moral, sostiene que hay valores universales que se pueden encontrar en todas las civilizaciones. Se basa en su estudio transcultural e internacional de los estadios morales y los valores.

Antes de exponer su tabla de los estadios morales es conveniente revisar sus críticas o dificultades halladas al relativismo moral. El encuentra dificultades en las llamadas "estrategias" empleadas por las escuelas para enfrentarse al problema de la relatividad moral.

La primera está en llamar a la educación moral: "socialización".

Al aprender a conformarse a las expectativas del maestro y a las reglas de la escuela, el niño llega a ser "socializado"; está internalizando las normas y estándares de la sociedad. Con este enfoque, señala Kohlberg, se ignora el hecho de que no toda la gente piensa de acuerdo a las mismas reglas y reglamentos; muchos consideran que esas reglas deberían cambiarse.

La segunda es la aproximación o enfoque de "costal de virtudes", con la cual se espera que el niño aprenda a ser honesto, leal,

(1) Ringess, op. cit. pp. 26 y 27.

amigable, etc. El problema con este enfoque, señala Kohlberg, es el incierto consenso sobre la "bondad" de estos términos, el cual encubre gran parte del desacuerdo sobre sus definiciones. Lo que en un hombre es "integridad" en otro es "necedad", lo que en uno es "honestidad" al "expresar sus sentimientos reales" en otro es "insensibilidad" hacia los sentimientos de otros.

Otro enfoque ampliamente proclamado es el de la "salud mental". Bajo éste se alienta al niño para que adquiriera características como la auto-confianza, espontaneidad, curiosidad y auto-disciplina. El problema con este enfoque es que estos rasgos o virtudes provienen de las connotaciones verbales de sus términos más que de una base firme en descubrimientos psicológicos o en principios filosóficos.

Por tales enfoques controvertibles, Kohlberg adopta el punto de vista del desarrollo cognoscitivo de la naturaleza de la educación moral.

TABLA DE LAS ETAPAS DEL DESARROLLO MORAL PROPUESTAS POR KOHLBERG

I. Nivel preconvencional.

En este nivel el niño responde a reglas culturales y a etiquetas de bueno y malo, correcto e incorrecto. Pero interpreta estas etiquetas en términos de sus consecuencias físicas o

hedonistas (castigo, recompensa, intercambio de favores) o en términos de la fuerza física de aquéllos que enuncian las reglas y etiquetas. El nivel se divide en las siguientes etapas:

Etapa 1. La orientación de castigo y obediencia

Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad independientemente del sentido humano o valor de esas consecuencias. La evitación del castigo y la deferencia a la fuerza son valoradas por sí mismas no en términos de respeto a un orden moral subyacente apoyado por el castigo y la autoridad.

Etapa 2. La orientación instrumental relativista

La acción correcta consta de aquélla que satisface nuestra propia necesidad y ocasionalmente las necesidades de los otros. Las relaciones humanas son vistas en términos parecidos a los del "mercado". Están presentes elementos de justicia, de reciprocidad y de participaciones iguales, pero siempre son interpretadas en una forma pragmática física. La reciprocidad considerada como "yo rasco tu espalda y tú rascas la mía" no de lealtad, gratitud y justicia.

II. Nivel convencional

En este nivel se perciben como valores propios, el mantenimiento de las expectativas de los individuos de la familia, del

grupo, de la nación, independientemente de las consecuencias obvias e inmediatas. La actitud no es sólo de conformidad a las expectativas personales y de orden social sino de lealtad y de mantenimiento activo, de soporte y de justificación del orden, identificándose con las personas o grupos involucrados. A este nivel hay las siguientes etapas:

Etapa 3. La concordancia interpersonal u orientación de "buen muchacho, linda niña".

La buena conducta es la que complace o ayuda a otros y es probada por los demás. Hay mucha conformidad a las imágenes estereotipadas de lo que es la mayoría o la conducta natural. Frecuentemente se juzga la conducta por la intención. "Es bien intencionado" pasa a ser un aspecto importante. Uno consigue aprobación siendo "bueno".

Etapa 4. La orientación de "Ley y Orden"

Está orientada hacia la autoridad, reglas fijas, y el mantenimiento del orden social. La conducta correcta consiste en hacer nuestro deber, mostrando respeto por la autoridad, manteniendo el orden establecido.

III. Nivel post-convencional, autónomo, o nivel basado o regido por principios.

A este nivel hay un claro esfuerzo por definir los valores morales y los principios que tienen validez y aplicación

independientemente de la autoridad del grupo o de las personas que sustentan esos principios e independientemente de la identificación del individuo con estos grupos. Este nivel tiene dos etapas:

Etapa 5. La orientación de contrato social legalista, generalmente con tonos utilitarios.

El acto correcto tiende a definirse en términos de derechos individuales generales y en términos de pautas que han sido examinadas de una manera crítica y con las cuales están de acuerdo la sociedad. Hay una clara conciencia del relativismo de los valores y opiniones personales y el énfasis correspondiente sobre las reglas del procedimiento para alcanzar el consenso. Además de lo que se ha establecido constitucional y democráticamente, el derecho es un asunto de "valores" y "opiniones" personales. El resultado es un énfasis en "el punto de vista legal" pero con un énfasis sobre la posibilidad de cambiar la ley en términos de consideraciones nacionales de utilidad social (a diferencia de los términos "congelados" de la etapa 4 "ley y orden"). Fuera del ámbito legal, el acuerdo libre y el contrato son los elementos de unión de la obligación. Esta es la moral "oficial" del gobierno americano y de la constitución.

Etapa 6. Orientación de los principios éticos universales.

Lo correcto se define por la decisión de la conciencia de acuerdo con los principios éticos auto-seleccionados, apelando a la comprensión lógica, la universalidad y consistencia. Estos principios son abstractos y éticos (La regla de oro, el imperativo categórico), no hay reglas morales concretas como los Diez Mandamientos. En el fondo, éstos son principios universales de justicia, de reciprocidad e igualdad de los derechos humanos y de respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

Comentarios.

Esta propuesta está enfocada al desarrollo moral humano a partir de su desarrollo ontogenético en relación con su medio ambiente social; es decir, nos plantea la relación que guarda la independencia física del medio ambiente con el proceso de "independencia" en cuanto al desarrollo de valores y actitudes.

Podríamos afirmar que este trabajo nos arroja luz sobre el desarrollo del aspecto afectivo de cada sujeto, que va desde una dependencia hasta su independencia; es decir, nos plantea la naturaleza del desarrollo afectivo. Cuestión que deberíamos considerar sobre todo en los primeros años de educación del niño. Esta propuesta resulta un símil del trabajo de Bruner respecto a los niveles o etapas de representación de la experiencia en el desarrollo de la inteligencia.

Finalmente, señalaremos que las etapas de la moral que propone Kohlberg siguen una influencia marcada de Jean Piaget, quien postuló tendencias en el desarrollo de la conducta cognoscitiva o del proceso de conocer; el niño debe pasar de la etapa inicial del periodo sensoriomotor a la etapa preoperacional, después a la etapa de operaciones concretas y finalmente a la etapa de las operaciones formales. Estas etapas tienden a seguir un lapso de tiempo constante. Las etapas siguen el mismo orden en todos los niños. No se le puede enseñar a un niño una etapa superior de aquélla para la cual está listo; pero cuando el niño está preparado, se le puede estimular para que pase a la siguiente etapa.

Kohlberg acepta esta influencia cuando dice que de igual manera en el desarrollo moral se dan una serie de etapas; sin embargo, no se considera que todas las personas progresen automáticamente hacia el nivel más alto; frecuentemente es necesaria cierta estimulación y que además algunos adultos nunca van más allá de los niveles morales más bajos.

Sin embargo, la posición de Kohlberg es tentativa porque, como él mismo señala "aún no sabemos bastante acerca de la relación de la experiencia educativa en las líneas naturales del desarrollo humano".

2.4 Una estructura para el dominio afectivo en relación con la educación de la ciencia. L. E. Klopfer. (1)

La proposición de Klopfer se dirige hacia la clarificación de las conductas afectivas del estudiante en relación con el fenómeno que constituye el "foco de atención" de estas conductas en la educación científica. El trabajo está orientado en dos dimensiones, análogamente a aquéllas que se han realizado en torno al dominio cognoscitivo, donde se especifica, por un lado, el contenido y por otro, los objetivos o conductas, obedeciendo a ciertas clasificaciones convencionalmente aceptadas.

Klopfer propone un cuadro de doble entrada donde las categorías de las conductas afectivas obedecen a la clasificación de los objetivos educativos en el dominio afectivo propuesto por Krathwohl, Bloom y Masia; las conductas afectivas abarcan la línea horizontal del cuadro.

La segunda dimensión del cuadro comprende el fenómeno sobre el cual se espera que las conductas afectivas del estudiante incidan. (Ver cuadro que aparece al final de este apartado)

La proposición de la segunda dimensión del cuadro parte del hecho de que actualmente no hay consensos en la claridad o delimitación del fenómeno de interés en la educación de la ciencia

(1) Leopold E. Klopfer. A Structure for the affective Domain in Relation to Science Education. Science Education, 60 (3) E.U., 1976.

sobre el que el estudiante pueda tener sentimiento o actitudes. Esto podría ser sencillo si el fenómeno fuera el mismo sobre el cual las conductas cognoscitivas del estudiante inciden, pero éste no es el caso, ya que el dominio cognoscitivo representa solamente una parte del fenómeno de interés bajo el dominio afectivo.

En la dimensión vertical del cuadro aparece un listado del rango total del fenómeno hacia el cual se espera o pretende alguna conducta afectiva del estudiante. El fenómeno se agrupa en cuatro divisiones: (1) eventos en el mundo natural; (2) actividades; (3) ciencia; y (4) investigación.

Las divisiones siguen una secuencia que sugiere un incremento formal. En la primera división, (1.0) los eventos en el mundo natural, sugiere un estudio no formal de los eventos; es simplemente una cuestión de enteramiento y de respuesta emotiva experimentada ante cada evento; por ejemplo, el hielo o el frío de la mañana o un eclipse de luna. Esta primera división del fenómeno está compuesta arbitrariamente por dos categorías (1.1) eventos biológicos y (1.2) eventos físicos.

La división (2.0) comprende las actividades en las que participa el estudiante en relación con el aprendizaje de la ciencia. La primera categoría (2.1) señala las actividades científicas informales fuera de la escuela; la subcategoría (2.11)

sugiere aquellas actividades informales relacionadas con eventos del mundo natural, por ejemplo, coleccionar insectos, visitar un museo de ciencia, etc.; la subcategoría (2.12) alude a efectuar o realizar una actividad que implica procedimientos científicos, por ejemplo, construir un radio, construir un modelo de aeroplano, etc.

La segunda categoría de la segunda división (2.2) señala actividades formales de aprendizaje de ciencia en la escuela, por ejemplo, participar en la organización de cursos de ciencia, clases de ciencia en la escuela, así como la realización de actividades solicitadas en las clases de ciencia, como son: el leer libros de ciencia, realizar el trabajo de laboratorio, prestar atención a las películas científicas o efectuar ciertas pruebas, etc.

La división (3.0) del fenómeno hace énfasis en cuatro categorías muy importantes: (3.1) la ciencia como fuente de conocimiento del mundo natural, que tiene que ver con la asignatura científica. Esta categoría comprende, por un lado, (3.11) la ciencia en general; es decir, el contenido científico en general; y (3.12) cualquier área de contenido en la ciencia.

El fenómeno incluido en la categoría (3.2) la ciencia como empresa organizada que facilita el entendimiento del mundo natural, alude a los aspectos de razón social, institucional de la

ciencia, así como a su sistema interno de comunicación. La categoría (3.3) la ciencia en sus relaciones con la sociedad, implica toda la gama de interdependencias de la ciencia, la tecnología y la sociedad; las influencias multifacéticas de las ideas científicas sobre la cultura en general, sobre la literatura, sobre la filosofía; y las influencias de la sociedad sobre la ciencia. La última categoría de la tercera división (3.4) los científicos como personas alude a las características personales de los científicos como individuos y como un grupo, con las habilidades que posee tanto un hombre como una mujer, como científicos y su relación con la ciencia como una carrera profesional. La cuarta división de la dimensión del fenómeno investigación, es algo diferente de las tres divisiones anteriores. Las tres categorías de esta cuarta división están arregladas conforme a un cierto orden. El ordenamiento representa el curso generalmente seguido en la educación científica para facilitar al estudiante el uso de la investigación como su forma de pensar.

Para muchos educadores científicos éste es el más significativo propósito de la educación científica.

La categoría (4.1) los procesos de la investigación científica influye la observación, medición, elaboración de hipótesis, prueba de la teoría y todos aquellos procedimientos que son usados en la investigación científica.

La categoría (4.2) la investigación científica como una forma de pensar, que incluye el vocabulario de la investigación científica, el conocimiento científico, la unidad y diversidad en la investigación científica, etc., lo importante en el dominio afectivo es la internalización del estudiante de las ideas y valores descritos bajo procesos de la investigación científica y de la naturaleza de la investigación científica que son los que encabezan el conocimiento y comprensión de las ideas científicas por parte del estudiante.

Lo mismo se aplica para la categoría (4.3) la investigación como una forma de pensar. Esta categoría subyace en parte sobre el dominio cognoscitivo y es el desarrollo en el estudiante de la habilidad para investigar. Esta categoría ha recibido otros nombres en otros contextos, como por ejemplo: pensamiento crítico, pensamiento reflexivo, solución de problemas, el método de la inteligencia y otros. Esta categoría incluye, por un lado, (4.31) la investigación como una forma de pensar asociada con fenómenos no científicos.

Ejemplos de algunas conductas afectivas asociadas a cada una de las categorías y subcategorías propuestas en las cuatro divisiones del fenómeno en la educación de la ciencia:

Categoría conductual	Categoría del fenómeno	Objetivo afectivo
A.1	1.1	El estudiante es sensible al canto de los pájaros.
A.3	1.1	El estudiante atiende cuidadosamente el canto de los pájaros y nota algunas diferencias en sus cantos.
B.2	2.1	El estudiante voluntariamente reporta al maestro o a otros estudiantes información leída o escuchada relativa a la ciencia o bien sobre actividades relativas a la ciencia que ha realizado.
B.1	2.11	El estudiante visita un museo de ciencia cuando así se le pide.
B.2	2.11	El estudiante exhibe un interés científico a través de: coleccionar, conducir, experimentar, ir a excursiones, o de la selección de libros de ciencia para leer.
B.3	2.2	El estudiante disfruta su trabajo en el laboratorio de ciencia.
C.2	2.2	El estudiante consistentemente prefiere tomar un curso de ciencia por encima de otros cursos en otras áreas, siempre que esté libre para elegirlo.

Categoría conductual	Categoría del fenómeno	Objetivo afectivo
A.1	3.11	El estudiante reconoce que la actividad primaria en la ciencia es el estudio del mundo natural.
A.2	3.11	El estudiante acepta el aprendizaje de la ciencia como un beneficio propio.
A.1	3.12	El estudiante se da cuenta de que la química orgánica es importante en el entendimiento de los procesos de la vida.
A.3	3.2	El estudiante es sensible a la importancia del estudio del mundo natural como la actividad primaria de la ciencia.
A.1	3.3	El estudiante está enterado de que hay una interdependencia entre la ciencia, la tecnología y la sociedad.
C.1	3.4	El estudiante experimenta una sensación de parentesco con científicos.
D.1	3.4	El estudiante reexamina sus propios estándares éticos y objetivos personales en el curso de lectura de biografía de científicos.

Categoría conductual	Categoría del fenómeno	Objetivo afectivo
A.1	4.1	El estudiante es consciente del hecho de que el trabajo experimental en la ciencia muchas veces es lento, tedioso y arduo.
A.3	4.1	El estudiante está alerta a distinguir entre observaciones e interpretación de observaciones.
A.1	4.2	El estudiante se da cuenta de que una función de la teoría científica es explicar observaciones.
E.1	4.2	El estudiante generalmente realiza una investigación científica antes de aprobar respuestas sobre cuestiones del mundo natural o sobre la sociedad.
E.1	4.3	El estudiante considera los problemas en términos objetivos, realistas y liberales.
A.3	4.31	El estudiante está alerta para descubrir un procedimiento alternativo para investigar un problema en ciencia como una posible contribución a los progresos de la investigación.
C.2	4.32	El estudiante deliberadamente examina una variedad de puntos de vista sobre eventos discutibles con el fin de formarse su opinión al respecto.

Comentarios.

El trabajo de Klopfer es un intento más concreto de operativizar la taxonomía de Krathwohl, inclusive podríamos decir que ya establece, al igual que Lafourcade, una serie de referentes; en este caso los objetos o dirección a la que se dirigen los valores y actitudes.

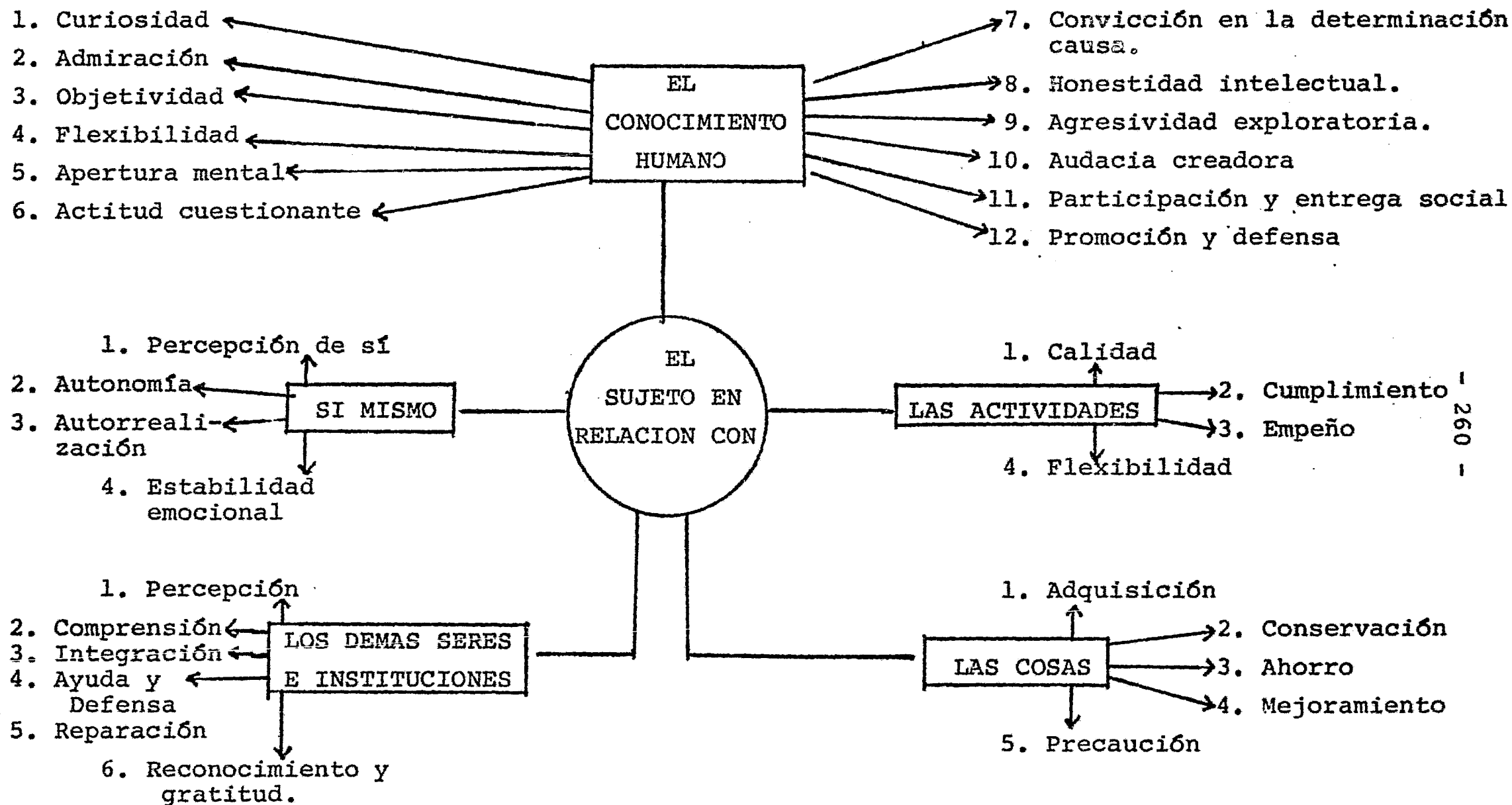
2.5 La relación afectiva del sujeto con una serie de referentes. De Pedro D. Lafourcade (1)

La proposición de este autor se desprende de la ausencia de un sistema de clasificación de conductas afectivas que tome en cuenta las relaciones del individuo con una serie de referentes hacia los cuales dirige su valoración. Al señalar una proposición en este sentido, el autor pretende orientar las estrategias de enseñanza hacia direcciones más o menos definidas.

Cada uno de los cinco referentes incluye varias dimensiones afectivas, éstas pueden servir como una serie de indicadores que orienten la descripción de las posibles conductas del sujeto en relación con cada referente.

(1) Pedro D. Lafourcade. "El diseño curricular y los objetivos" Colección Pedagógica Universitaria. Ed. Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, No. 04 de julio-diciembre, México, 1977.

Los referentes son: el conocimiento humano, sí mismo, los demás seres e instituciones, las actividades y las cosas. Cada uno de estos referentes incluye varias dimensiones afectivas, éstas no son completas ni asumen un orden taxonómico. El siguiente diagrama reproduce el propuesto por Lafourcade.



El diagrama anterior muestra la relación entre el sujeto y los referentes hacia los que dirige su acción valorativa, así como las dimensiones afectivas de dichos referentes (1).

El autor de esta proposición incluye una serie de posibles evidencias y los valores sustentados a títulos de ejemplos. Algunos de ellos son:

I. El sujeto en relación con sí mismo.

<u>Dimensión Afectiva</u>	<u>Posibles evidencias</u>	<u>Valores sustentados</u>
Conservación de la salud física	a) Se interesa por practicar deportes. b) Su apariencia personal revela una equilibrada preocupación por el cuidado de su cuerpo. c) Se prevee de eventuales enfermedades.	
Autonomía	a) Acepta conflictos con la autoridad. b) Asume decisiones por su cuenta y se responsabiliza de sus consecuencias. c) Sabe elegir con seguridad y conciencia de los riesgos. d) Decide a pesar de la oposición de seres que le son queridos.	

(1) Pedro D. Lafourcade. "El diseño curricular y los objetivos", Colección Pedagógica Universitaria. Ed. Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, No. 4, julio-diciembre, México, 1977.

- e) Trabaja solicitando la ayuda que le es esencial.

II. El sujeto en relación con los demás seres.

<u>Dimensión Afectiva</u>	<u>Posibles evidencias</u>	<u>Valores sustentados</u>
Percepción de los demás.	<ul style="list-style-type: none">a) Evita la influencia de estereotipos culturales al juzgar a los demás.b) Posee una visión optimista y positiva del género humano.c) ...	<p>Crear en el valor:</p> <ul style="list-style-type: none">. de los demás seres. de la verdad, justicia, libertad e igualdad social.. de defender activamente los derechos humanos (se hallen institucionalizados o no)
Comprensión	<ul style="list-style-type: none">a) Acepta que haya más de un punto de vista.b) Respeta los sistemas de valores y costumbres de otras personas y de otras culturas.c) Evidencia, un sentimiento de amistad hacia todos los seres humanos.d) Antes de expresarse sobre alguien, reúne la mayor cantidad de información para formarse una opinión correcta.e) Asume actitudes corteses hacia propios y extraños.f) Carece de predisposición para proyectar en otros grupos sociales sus impul-	<ul style="list-style-type: none">. Cuando fue con. de la comprensión y la tolerancia hacia todos los que no sostienen sus mismos puntos de vista.. de la gratitud. de la solidaridad hacia los que defienden causas justas.. de contribuir al mejoramiento del género humano.. de persistir en una actitud de servicio hacia los demás

- g) Valora todas las actividades de trabajo.
- h) ...

III. El sujeto en relación con las actividades.

<u>Dimensión afectiva</u>	<u>Posibles evidencias</u>	<u>Valores sustentados</u>
Calidad en la acción (prolijidad, orden, sistematicidad, escrupulosidad, perfeccionismo).	<ul style="list-style-type: none">a) Antes de presentar un trabajo es escrupuloso en la corrección de cualquier error.b) En actividades que implican mediciones precisas, las retira hasta asegurarse de su exactitud.c) Retoca sus trabajos hasta lograr el máximo de perfección.d) Evidencia animadversión al desorden.e) Es sistemático y planea su tiempo inteligentemente.f) ...	Creer en el valor: <ul style="list-style-type: none">. del sentido de eficiencia, iniciativa, perseverancia y responsabilidad en las acciones y otras que se asuman.. de desafiar las propias capacidades que exijan el máximo aporte de las mismas,. de someter lo producido o actuado al juicio crítico de quienes están reconocidamente capacitados para hacerlo.
Compromiso de cumplimiento.	<ul style="list-style-type: none">a) Concluye las tareas que iniciab) Presenta los trabajos en los tiempos establecidos.c) No modifica por sí lo contratado, de modo de perjudicar a un tercero.d) Asiste con regularidad y puntualidad.	

e) No vive de excusas.

f) ...

IV. El sujeto en relación con las cosas.

<u>Dimensión afectiva</u>	<u>Posibles evidencias</u>	<u>Valores sustentados</u>
Adquisición	<p>a) Manifiesta disposición para adquirir.</p> <p>b) Repara en las relaciones de calidad y precio</p> <p>c) Disocia la propaganda del valor de los productos.</p> <p>d) ...</p>	<p>Crear en el valor:</p> <ul style="list-style-type: none">• de mantener una actitud prudente en la adquisición de cosas útiles al bienestar personal.• del ahorro y la previsión.• de adquirir elementos que contribuyan al solaz estético.
Conservación	<p>a) Manifiesta una disposición equilibrada en el cuidado de los objetos propios o ajenos.</p> <p>b) Repara las cosas que se deterioran</p> <p>c) ...</p>	

Comentarios.

El autor pretende establecer cinco áreas hacia las cuales se dirige la acción valorativa del individuo; cada área incluye una serie de dimensiones afectivas que realmente constituyen una serie de índices de valores; como por ejemplo, en cuanto al conocimiento humano, alude la curiosidad, la admiración, la flexibilidad, la apertura mental, la honestidad intelectual, etc. Por

otro lado, los valores sustentados a partir de las posibles evidencias de que la dimensión afectiva es cubierta, están dados a un nivel de "creer en el valor".

El autor reconoce que las dimensiones afectivas no son completas ni son establecidas de acuerdo con un orden; tampoco señala cuál es el origen de ellas. Probablemente, éstas fueron establecidas subjetivamente, con lo cual pierden validez, aunque pudieran tenerla.

Sin embargo, un aporte valioso del autor es el señalamiento de la necesidad de establecer los referentes a los cuales pueden circunscribirse los objetivos afectivos. El establecimiento de estos referentes puede hacerse de acuerdo con el ámbito escolar y con el contenido de la asignatura; es decir, así como en los objetivos cognoscitivos se precisan los contenidos. La propuesta del autor podría ayudarnos a esclarecer los contenidos objetivos afectivos; es decir, precisar los objetos a los que se dirige el valor o actitud. Esta idea será desarrollada con más detalle en el siguiente capítulo.

Comentarios finales.

Los análisis de las conductas afectivas no cuentan con una base experimental que las sustente; sin embargo, el primer paso está dado a partir de un análisis empírico de las conductas afectivas en el ámbito educativo iniciado con el trabajo de Krathwohl, a través del cual se han hecho intentos de operativización (Metfessel y Landsheere) y de aplicación, como lo muestra el trabajo de Klapfer.

En cuanto a un intento de descripción del desarrollo moral, siguiendo la línea piagetiana, que contribuye a explicarnos su naturaleza, tenemos la propuesta de Kohlberg.

En trabajo de Raths, Hamlin y Simon es más bien un método o técnica de enseñanza para tratar de resolver en el salón de clases problemas como la apatía, incertidumbre, inconciencia, etc., a través de la concientización de los valores.

Aunque la propuesta de Lafourcade es poco clara, sí nos hace reflexionar en la necesidad de señalar la dirección de nuestros objetivos afectivos, al mismo tiempo que le damos contenidos más específicos a los mismos; de determinar su alcance y pensar en cuál es la responsabilidad de la escuela en cuanto al desarrollo afectivo de nuestros estudiantes y, más aún, nos hace

pensar en la responsabilidad que un maestro tiene para con sus alumnos dentro del salón de clase y según el nivel de escolaridad de los estudiantes.

Finalmente, podemos constatar que aún no hay una propuesta práctica para relacionar el dominio afectivo con el cognoscitivo. Como hemos visto, las propuestas siguen circunscribiéndose sólo en el ámbito afectivo.

En el siguiente capítulo trataremos de desarrollar una propuesta al respecto.

CAPITULO IV: EL USO DE LOS OBJETIVOS AFECTIVOS
EN LA ORGANIZACION DE UN CURSO.
UNA ALTERNATIVA.

TEMA 1. DELIMITACION DEL CAMPO DE LOS OBJETIVOS
AFECTIVOS. MACRO Y MICRO VISION.

1. Delimitación del campo de los objetivos afectivos.

Para poder plantear una propuesta respecto al uso de los objetivos afectivos en la organización de un curso, debemos delimitar el universo ante el que nos encontramos al hablar de los objetivos afectivos en el terreno educativo.

Comparemos el terreno cognoscitivo y el afectivo; la enseñanza formal nos auxilia en la delimitación de las cuestiones sobre las que debe operar el dominio cognoscitivo; es decir, se indica el contenido de un curso, asignatura o unidad de estudio sobre el que hay que operar; en cambio, al enfrentarnos a los objetivos afectivos, esta cuestión es todavía oscura. Intentaremos clarificar el alcance de los objetivos afectivos en el campo educativo. El dominio afectivo es definido por Krathwohl y colaboradores como aquél que "comprende los objetivos que destacan un tono emocional, un sentimiento, un grado de aceptación o rechazo. Los objetivos afectivos van desde la simple atención a fenómenos seleccionados hasta cualidades de carácter y conciencia, complejas pero internamente coherentes. En la literatura educacional encontramos gran número de objetivos, expresados en términos de intereses, actitudes, apreciaciones, valores y conjuntos de emociones o predisposiciones" (1).

(1) B.S. Bloom y col. Taxonomía de los objetivos de la educación, Manual II, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1977, p. 182.

Los términos incluidos en esta descripción marcan, de principio, una diferencia entre los dominios afectivo y cognoscitivo; además de ser poco precisos pues unos términos incluyen a otros; sin embargo, esta dificultad intenta salvarse con los términos incluidos en la taxonomía del dominio afectivo, organizada a partir de un principio de interiorización; pero sucede que aún así existen serias dificultades en el planteamiento de los objetivos afectivos.

1.1 ¿Qué aspectos contribuyen a la poca claridad que se tiene acerca de los objetivos afectivos?

a) Indeterminación de los términos.

Si observamos los planteamientos que formulan las escuelas acerca de los objetivos afectivos es fácil señalar la falta de precisión de éstos. Desde el pasado, las escuelas han dado muestras de la inexactitud de los términos que emplean en la proposición de objetivos afectivos; entre sus metas tenían la formación del carácter, el aprendizaje de la virtud, de los rasgos de personalidad propios del buen ciudadano, del buen cristiano, etc. En nuestros días la diferencia no es mucha, aunque ha cambiado el contexto, el lenguaje en términos de metas afectivas no ha variado. La escuela se plantea, entre sus obligaciones, la expansión de la personalidad; la socialización de sus ciudadanos; la tolerancia hacia los demás, la disponibilidad entre la innovación, etc. Sin embargo, cuántos profesores que consideran

tales objetivos como importantes para ser alcanzados, piensan en ellos al preparar sus cursos; qué saben acerca de los pasos que van dando para su consecución; y en todo caso, qué hacen para evaluar su trabajo en ese sentido. Qué significa, por ejemplo, "el alumno debe apreciar la música"; la ambigüedad de los términos que se emplean en esta clase de enunciados es alta.

b) La artificialidad de lo cognoscitivo-afectivo.

No obstante la unidad de los compartimientos afectivos y cognoscitivos para fines de análisis se estudian por separado para finalmente explicar sus relaciones. Se indica que todo comportamiento cognoscitivo tiene su contraparte afectiva; que todo afecto está dado a partir de una serie de experiencias pasadas que dan lugar a una serie de expectativas a partir de las cuales determinamos el gusto o disgusto que nos puede producir, por ejemplo, determinada música.

Sin embargo, aunque los maestros admiten que todo comportamiento cognoscitivo tiene un componente afectivo, éste no es explicitado; usualmente éste es señalado desde una perspectiva general que engloba a todo un curso y no en relación a cada parte de éste, ¿cómo podríamos plantear éste de tal manera que involucrara a cada parte del curso?

c) Los obstáculos culturales.

Culturalmente continúan considerándose los sentimientos y afectos como la parte secreta de la personalidad; de tal manera que los maestros titubean al plantear objetivos afectivos; este freno nos viene del contexto cultural en el que existe una dualidad entre lo cognoscitivo y lo afectivo, la cual nos dice que el primero es del dominio público; las habilidades, competencia, productividad son reconocidas públicamente; en cambio, el segundo es del dominio privado; las creencias, intereses, actitudes, valores de una persona no le conciernen a nadie más que a ella y sólo si ella lo decide pueden ser públicas o examinadas. La escuela se enfrenta a un grave problema, si bien es cierto que la escuela no puede adjudicarse el derecho de moldear arbitrariamente los valores, las creencias y actitudes de los estudiantes por su posición pluralista acerca de las divergencias afectivas y también cognoscitivas, también es cierto que existen una serie de silencios, cosas no explícitas, manipulaciones como el adoctrinamiento que por la misma naturaleza de unidad entre lo cognoscitivo y afectivo se dan en el ámbito escolar y que por lo mismo deben hacerse explícitas hasta donde sea posible.

d) Desconocimiento de los procesos de aprendizaje afectivos.

Los conocimientos que actualmente tenemos acerca de los procesos afectivos es muy pobre; si bien es cierto que la psicología dinámica trata de explicar los grandes mecanismos de formación y

de la personalidad, hay mucho de supuesto acerca de la lentitud y sutilidad con que se forman los valores y actitudes. Bajo este supuesto, es que muchos profesores no consideran relevante medir a corto plazo los aprendizajes afectivos. Si bien es cierto que la medición del área afectiva es por demás difícil, la presunta derrota asumida anticipadamente por los profesores resulta estéril. Se han dado algunas preguntas y respuestas respecto al tiempo en que tardan en establecerse determinadas conductas afectivas; dichas respuestas carecen en muchos casos de un respaldo experimental, sin embargo, dan planteamientos interesantes como el que cierta clase de conductas tanto afectivas como cognoscitivas tardan un tiempo considerable en aprenderse y que otras un mínimo o bien que dependen de los individuos, de la complejidad y naturaleza de dichos compartimientos. En suma, estas dificultades que plantea el desconocimiento de los aprendizajes en el área afectiva contribuyen al poco interés que se les otorga cuando la tarea de su proposición así lo requiere.

e) La pobreza de los instrumentos de evaluación de dominio afectivo.

Si las metas afectivas están mal planteadas, en consecuencia las evaluaciones de las mismas también. Aun cuando las actitudes son mejor medidas frecuentemente existe una distancia que plantea serias interrogantes entre sí las expresiones verbales

respecto a ellas corresponden a los hechos. Si bien la práctica psicoanalítica y las pruebas proyectivas han contribuido a la explicación de que los fenómenos afectivos son complejos ello no ha ayudado mucho a la práctica educativa.

Así, desprendemos que casi siempre se recurre a pruebas indirectas para medir cuestiones afectivas; generalmente se observan hechos que hipotéticamente se unen a cuestiones afectivas; si el estudiante hace esto o lo otro, entonces...

Por otro lado, en el supuesto de que se comprobara la lentitud en la adquisición de los comportamientos afectivos, tendríamos que preguntarnos ¿cuál es la responsabilidad individual de un maestro respecto a los aprendizajes afectivos de sus estudiantes durante un curso? ¿La responsabilidad individual debería trasladarse a una responsabilidad colectiva de un grupo de maestros o de toda la escuela, o bien de todo un ciclo escolar?

Una taxonomía pretende contribuir a la definición operacional de los conceptos que se manejen en el área afectiva y en consecuencia a una definición de los criterios de aprendizaje; aun así, es necesario delimitar y ubicar los objetivos afectivos en el contexto educativo.

1.2 Un intento de delimitación.

1.2.1 Macrovisión de los objetivos afectivos.

En su artículo "La inocencia en la educación" Bloom (1) nos habla de dos cuestiones fundamentales que en la medida en que sean examinadas y planteadas acabarán con nuestra inocencia respecto a las bondades y macrotareas que queremos asignar a las escuelas.

Dentro de la escuela nos encontramos con dos tipos de currículum, el "manifiesto" y el "latente". El primero es muy conocido por todos los involucrados y está constituido por los contenidos que serán aprendidos y las conductas y habilidades que deberán desarrollar los estudiantes respecto a dichos contenidos, como son en ciencias, matemáticas, estudios sociales, idiomas extranjeros, literatura y arte. Respecto a este currículum se escriben textos, se desarrollan programas, se entrena a los maestros para que lo enseñen en forma efectiva, además se elaboran y aplican exámenes y en consecuencia se determina hasta qué punto se ha aprendido este currículum.

El "currículum latente" ha sido evidenciado a través de los estudios sociológicos, antropológicos y psicológicos en los que las escuelas han sido sometidas a observación, así como su organización y las relaciones que se dan entre administradores, maestros

(1) B.S. Bloom. "La inocencia en la educación" Artículo No. 5. DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana, México, 1979. (El artículo apareció en inglés hacia 1972).

y estudiantes. Este currículum alude al orden, limpieza, puntualidad, docilidad; también a la valoración que se da entre los alumnos de unos a otros y a sí mismos en términos de su participación y los resultados académicos que alcanzan.

Este currículum es importante, pues contribuye al desarrollo de destrezas, actitudes y valores necesarios para lograr y conservar un empleo, un status social, etc.

De esta manera, en la escuela tenemos:

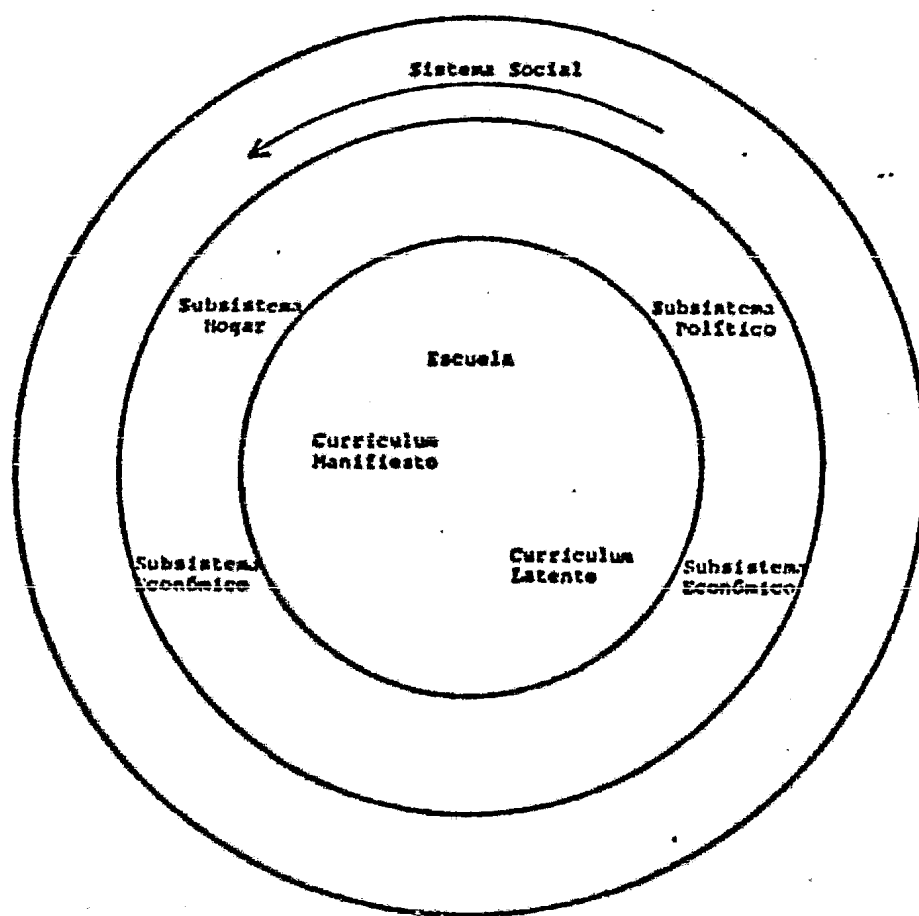
Escuela	
"currículum manifiesto"	"currículum latente"
aspectos:	aspectos:
+ cognoscitivos	- cognoscitivos
- afectivos	+ afectivos

Conjunto que muestra la interacción entre el currículum manifiesto y el latente.

La segunda cuestión fundamental que no debemos olvidar al referirnos a la escuela es que ésta forma parte de un amplio sistema social; la desatención a este hecho nos ha llevado frecuentemente a comparar la educación con la escolaridad, así nos encontramos con que gran parte de la literatura e investigación educativa se circunscribe principalmente a las escuelas y a la escolaridad; de tal manera que el binomio educación-escolaridad ha sido atacado en dos sentidos: a) en la insistencia de que

gran parte del aprendizaje puede y de hecho se lleva a cabo fuera de la escuela y b) como resultado de investigaciones educativas y de diversos sectores de la sociedad han cuestionado algunas de las relaciones entre el sistema escolar y otros subsistemas de la sociedad; de hecho, la primera cuestión queda incluida en la segunda. Así, llegamos al planteamiento de Bloom que dice: "es posible que el aspecto más importante sea que la educación no está confinada al sistema escolar, y que existen relaciones educativas complejas y de otro tipo entre las escuelas consideradas como subsistemas y los otros subsistemas existentes en la sociedad".

En conjunto, tenemos representadas las dos cuestiones de la siguiente manera:



Por ejemplo, el tipo de investigación que enfatiza la relación entre la escuela y el medio ambiente del hogar ha encontrado que el hogar es un medio educativo poderoso, especialmente durante la etapa pre-escolar y básica; así, se ha hallado el efecto que tiene el hogar sobre el desarrollo del lenguaje, la habilidad para aprender de los adultos actitudes hacia el aprendizaje escolar y hacia las aspiraciones de educación y ocupación; y así se ha llegado a conclusiones de que cuando el hogar y la escuela enfatizan aprendizajes comunes, el niño tiene menos dificultades en su escolaridad posterior.

Al encontrarnos frente a estos planteamientos surgen varias interrogantes, como por ejemplo: ¿hasta dónde llega la responsabilidad de la escuela ante los objetivos afectivos?, ¿a qué objetivos afectivos debe aspirar la escuela?; o bien, ¿dados los objetivos, qué parte de ellos le corresponde lograr?, ¿deben proponerse objetivos afectivos por nivel de escolaridad?, ¿los objetivos propuestos por la escuela o para la escuela deben ser iguales para todos los niveles de escolaridad?

En principio, podemos afirmar que los objetivos afectivos desde una perspectiva macro deben ser propuestos por niveles de escolaridad; en ese sentido, a continuación hablamos de los trabajos de French y de Raven, los cuales apoyan nuestro juicio.

A. La taxonomía de Franch (1)

Como antecedente del trabajo de French y colaboradores tenemos el de N. Kearney, Elementary School Objectives, sobre los objetivos de la escuela elemental. La taxonomía de French está dirigida a la enseñanza secundaria. Sus principios de organización proporcionan un orden de los objetivos que obedece a las fases más generales del desarrollo, del "egocentrismo infantil a la inserción adulta en el medio y el entorno que le sirve y al que domina a la vez". La taxonomía se caracteriza porque los autores son normativos y preparan resueltamente la entrada en un sistema social existente, más bien que su discusión. Los objetivos propuestos cubren aproximadamente 150 páginas y por lo mismo aquí se citan aquéllos que permiten tener una idea clara de la técnica de los enunciados.

La proposición de French es interesante, dado que plantea la posibilidad de que cada comunidad, de acuerdo a un consenso alcanzado, determine los objetivos que deben ser asignados a la educación en relación a un nivel educativo.

(1) W. French y colaboradores, Behavioral Goals of General Education in High School", New York Russell Sage Gundation, 1957, citado en Viviane y Gilbert De Landsheere, Objetivos de la educación, Oikos-Taw, Barcelona, 1977.

Síntesis de la taxonomía de French

1. Realizarse

- 1.1 Realizarse intelectualmente. Comportamientos a implantar:
 - 1.11 Mejorar su método, sus técnicas y sus hábitos de estudio y de trabajo.
 - 1.12 Aumentar su capacidad de comunicar ideas y de reconocer y utilizar modelos de buena calidad.
 - 1.13 Aprender a pensar lógicamente y a resolver problemas.
- 1.2 Adquirir comportamientos indicadores de integración en la cultura.
 - 1.21 Presentar las actitudes y las características de un buen ciudadano.
 - 1.22 Adquirir una visión cada vez más amplia de los acontecimientos, de los hechos de civilización y de las condiciones de vida en el mundo actual.
 - 1.23 Adquirir una visión del mundo físico y comprender la influencia en el mundo del progreso de la ciencia.
 - 1.24 Aumentar su capacidad de tomar decisiones y comportarse de acuerdo con los valores morales encontrados en la religión, la filosofía y la expresión directa de la vida.
 - 1.25 Desarrollar su sentido estético y artístico.
- 1.3 Adquirir comportamientos indicadores de una conquista siempre mejor de la salud física y mental.
 - 1.31 Comprender mejor y dominar sus emociones.
 - 1.32 Comprender mejor y dominar su cuerpo.
 - 1.33 Aplicar inteligentemente las reglas de la higiene física y actuar sanamente frente a los problemas de la salud.
 - 1.34 Aplicar inteligentemente las reglas de seguridad.
- 1.4 Adquirir comportamientos indicadores de comprensión del mundo económico y de independencia progresiva en este dominio.
 - 1.41 Prepararse para una elección profesional inteligente.

Síntesis de la taxonomía de French

1. Realizarse

- 1.1 Realizarse intelectualmente. Comportamientos a implantar:
 - 1.11 Mejorar su método, sus técnicas y sus hábitos de estudio y de trabajo.
 - 1.12 Aumentar su capacidad de comunicar ideas y de reconocer y utilizar modelos de buena calidad.
 - 1.13 Aprender a pensar lógicamente y a resolver problemas.
- 1.2 Adquirir comportamientos indicadores de integración en la cultura.
 - 1.21 Presentar las actitudes y las características de un buen ciudadano.
 - 1.22 Adquirir una visión cada vez más amplia de los acontecimientos, de los hechos de civilización y de las condiciones de vida en el mundo actual.
 - 1.23 Adquirir una visión del mundo físico y comprender la influencia en el mundo del progreso de la ciencia.
 - 1.24 Aumentar su capacidad de tomar decisiones y comportarse de acuerdo con los valores morales encontrados en la religión, la filosofía y la expresión directa de la vida.
 - 1.25 Desarrollar su sentido estético y artístico.
- 1.3 Adquirir comportamientos indicadores de una conquista siempre mejor de la salud física y mental.
 - 1.31 Comprender mejor y dominar sus emociones.
 - 1.32 Comprender mejor y dominar su cuerpo.
 - 1.33 Aplicar inteligentemente las reglas de la higiene física y actuar sanamente frente a los problemas de la salud.
 - 1.34 Aplicar inteligentemente las reglas de seguridad.
- 1.4 Adquirir comportamientos indicadores de comprensión del mundo económico y de independencia progresiva en este dominio.
 - 1.41 Prepararse para una elección profesional inteligente.

- 1.42 Convertirse en un trabajador más eficaz haciendo la experiencia real del trabajo.
 - 1.43 Convertirse en un consumidor más inteligente y económicamente mejor instruido.
 - 1.44 Comprender mejor la vida y las instituciones económicas de la nación.
2. Volverse capaz de mantener relaciones interpersonales positivas.
- 2.1 Adquirir comportamientos indicadores de desarrollo intelectual.
 - 2.11 Mantener buenas relaciones con los demás miembros de la familia y prepararse progresivamente para fundar la suya propia.
 - 2.12 Mantener contactos amigables con individuos o en el interior de pequeños grupos no organizados.
 - 2.13 Adquirir las competencias necesarias para poder ser miembro activo de pequeños grupos organizados.
 - 2.2 Adquirir, en situaciones de pequeños grupos, comportamientos indicadores de integración en la cultura.
 - 2.21 Mejorar su comprensión de la vida y sus actitudes para facilitar las buenas relaciones con los miembros de la familia.
 - 2.22 Adquirir la amabilidad necesaria para los contactos amigables y las actitudes y skills favorables para el buen funcionamiento de pequeños grupos inorganizados.
 - 2.3 Adquirir los comportamientos relativos al mantenimiento de la salud física y mental y a la seguridad de pequeños grupos.
 - 2.4 Adquirir los comportamientos indicadores de un desarrollo hacia la competencia y la independencia económica en las situaciones de pequeños grupos.
3. Volverse capaz de mantener las relaciones impuestas por la vida en las grandes organizaciones

Los cuatro puntos precedentes aparecen nuevamente.

B. Los trabajos de Raven (1)

Los trabajos de Raven han estado dirigidos a investigar el lugar que los objetivos afectivos ocupan en las preocupaciones de los maestros, de los alumnos y generalmente en la empresa educativa. De estos trabajos pueden extraerse algunas consideraciones generales, nos dice Raven:

- Cada vez existe más consenso entre los educadores para reconocer más importancia a los objetivos afectivos de la educación que a los objetivos cognoscitivos.
- A pesar del incremento dado a la importancia de los objetivos afectivos, éstos no son muy perseguidos sistemáticamente. Ante todo se dan dos excusas:
 - a) Las actitudes no se enseñan, se adquieren por lenta impregnación, por cuestiones no controladas.
 - b) Querer que se adquirieran sistemáticamente actitudes formuladas de manera explícita, sería una manipulación inaceptable, una especie de "lavado de cerebro".

En cuanto al punto a) hay indicios de que las actitudes se enseñan; en cuanto al b) parece una falacia puesto que educar, entre otras cosas, significa transmitir actitudes; ¿no vale más la pena saber lo que se hace que a la inversa?. "En efecto, toda acción educativa está inmersa en un contexto de valores y actitudes. Más se acierta a clarificarlos, más se clarifican un número considerable de intenciones y más también se precisan las acciones a emprender y a controlar" (2)

(1) Citado en: Viviane y Gilbert De Landsheere, Objetivos de la educación. Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1977.

(2) Viviane y Gilbert De landsheere. Op. cit.

Objetivos generales asignados a la educación. Con los trabajos de Raven puede mostrarse que los objetivos asignados a la educación son diversamente interpretados por quienes los formulan y por quienes deberían ayudar a alcanzarlos. ¿Cuándo aparecen esas divergencias? Cuando se pide a los interesados que precisen los objetivos intermedios por alcanzar. Se observa que para unos toda una serie de objetivos afectivos son de interés, mientras que para otros se centran en los del dominio cognoscitivo.

Por ejemplo, el objetivo general:

1. "Los científicos deberían poseer también una formación literaria y los literatos adquirir una formación científica".

De entrevistas efectuadas por Raven surgió que, formulando este objetivo muy general, los encargados de elaborar los programas esperan que los científicos adquirieran los siguientes comportamientos:

1. Adquirir un cierto conocimiento de la psicología de las relaciones interpersonales a fin de saber establecer buenas relaciones con los colegas, los políticos, los miembros de las comisiones...
2. Adquirir una filosofía de la vida (que llevaría quizás a rehusarse a fabricar gases asfixiantes).

3. Ser capaz de expresarse claramente.
4. Ensanchar sus intereses, enriquecer sus ocios (hobbies, lecturas literarias...)
5. Conocer mejor la sociedad, la vida política.

Entonces, cuando se pregunta a los profesores de literatura acerca de su enseñanza, parece que dominan dos objetivos:

1. Analizar los textos para descubrir cómo ha procedido el autor para crear sus efectos.
2. Refrir el origen de ciertos temas.

¿Qué permite creer que los científicos alcanzarán los cinco objetivos intermedios a través de estudios literarios? y ¿cómo es posible llegar de estos dos últimos objetivos a los cinco primeros? Inversamente, ¿qué objetivos intermedios son propuestos por los encargados de elaborar programas para los literatos estudiando ciencias? He aquí algunos de esos objetivos, según el reporte de Raven:

1. Aprender lo que es el método científico y aplicarlo a un amplio abanico de problemas, particularmente históricos, personales, sociales.
2. Aprender a reemplazar fusibles, a comprender el funcionamiento de un auto, o de la televisión.
3. No temer a las cifras y a los símbolos.
4. Familiarizarse con la interpretación de cuadros numéricos o estadísticos.

¿Los cursos de ciencias permiten realmente alcanzar estos objetivos?

Entre las preguntas que surgen están: ¿por qué son diversamente interpretados los objetivos generales?; ¿qué sucede respecto a esta falta de acuerdo? Raven examina objetivos implícitos a partir de objetivos generales y a través de entrevistas; pero ¿qué sucede respecto a objetivos explicitados, ¿todo el mundo está de acuerdo con dichos objetivos?, ¿cómo se sabe si éstos son alcanzados?

Objetivos explícitos. Algunos maestros sí han explicado objetivos afectivos en relación con su labor educativa; a través de las entrevistas de Raven algunos de los objetivos son frecuentes:

- Formar el carácter.
- Aprender a hacer cosas que no les gusten, pues eso será así a menudo en la vida.
- Hacer adquirir la moralidad cristiana.
- Aprender a descubrir los problemas y a formularlos.
- Adquirir un espíritu crítico.
- Formar el gusto.
- Hacer adquirir confianza en sí.
- Ayudar a volverse maduro.
- Aprender a ejercer un liderazgo.
- Ayudar a formarse una imagen positiva de sí mismo.

- Aprender roles sociales.
- Aprender un oficio.
- No suscitar aspiraciones más allá de las condiciones sociales probables de los alumnos.
- No dar una imagen negativa de ciertas profesiones.

Entre las preguntas que podríamos formularnos estarían: ¿con base en qué se formulan dichos objetivos?, ¿están todos los involucrados de acuerdo con ellos?, ¿qué se hace para lograrlos?, ¿cómo se sabe cuándo son alcanzados? Podríamos enumerar más interrogantes pero examinemos la proposición de Raven respecto al planteamiento de estos objetivos y determinar sus prioridades.

Raven propone efectuar análisis socio-técnicos que permitan responder a las siguientes cuestiones:

- a) Inventario sistemático de objetivos no académicos implícitos.
- b) Inventario sistemático de objetivos no académicos explícitos.
- c) Análisis del modo de vida probable de los alumnos después de sus estudios:
 - ¿Qué profesión quieren ejercer?
 - ¿Cuáles van a ser sus satisfacciones y sus frustraciones?
 - ¿Qué actitudes, habilidades o intereses permiten a algunos llevar una vida más satisfactoria que otros?
 - ¿Cómo adquirir esas habilidades, esas actitudes y esos intereses?
 - ¿Qué otras habilidades, actitudes e intereses serían necesarios para llevar una vida todavía más rica?

- ¿Entre qué modos de vida diferentes, los miembros de la sociedad pueden elegir? (En un mundo pluralista, será normalmente problema de uniformizar cada vez menos y sobre todo de acordar más valor a tal clase de vida más que a tal otra?)
- ¿Cómo puede la educación responder mejor a estas diferentes opciones fundamentales?

Un ejemplo sería el siguiente:

"¿Cuáles son las características de las personas eficaces?"

1. Aman lo que hacen.
2. Dan una cobertura emocional muy viva en lo que hacen: se regocijan del placer que dará el éxito e imaginan de antemano la desesperación que les causaría un fracaso.
3. Gozan abiertamente el éxito y exteriorizan su disgusto en caso de fracaso.
4. Se aseguran la ayuda de otros para alcanzar sus metas.
5. Reflexionan acerca de lo que quieren y lo formulan claramente, más bien que dejarse embalar por los acontecimientos.
6. Preparan planes para alcanzar sus metas e intentan superar los obstáculos que provienen del mundo exterior o de sus propias limitaciones.
7. Se fijan metas precisas, estimulantes pero realistas y mesurables, entonces metas accesibles, ni demasiado fáciles, ni demasiado difíciles.
8. Evalúan sus progresos, buscan el feedback sobre la calidad de sus acciones.

9. Tienen confianza en su capacidad de hacer frente a los problemas, y si surgen dificultades, se colocan de manera de dominar la situación.
10. Buscan situaciones donde pueden ejercer sus capacidades.
11. Utilizan el dinero ganado como índice de la calidad de su trabajo, en lugar de considerarlo como un bien en sí, o según el uso que se puede hacer.
12. Pueden perseverar mucho tiempo en una misma dirección y soportar las frustraciones inherentes al éxito que se hace esperar.
13. Rehusan hacer tareas aburridas o rutinarias, que no los acerquen al objetivo perseguido.
14. Están plenos de recursos, inventivas, creaciones, listos a hojear el entorno para encontrar los materiales y las ideas de las que tienen necesidad.
15. Centrados en la tarea y más deseosos de trabajar con personas competentes que con personas amables.

¿Qué experiencias de aprendizaje permiten alcanzar estos objetivos?

1. Alentar a los alumnos a elegir tareas importantes para cumplir.
2. Alentar a los alumnos a reconocer sus emociones y no intentar suprimirlas.
3. Alentar a los alumnos a fijarse metas estimulantes pero realistas, y a observar sus progresos.

4. Alentar a los alumnos a reflexionar acerca de ellos mismos, a preguntarse qué clase de persona son, y, para ello, darles vocabulario, conceptos necesarios para esta reflexión.
5. Dar a los alumnos la oportunidad de practicar tales comportamientos.
6. Presentar modelos de estos comportamientos a los alumnos, a fin de que ellos puedan ver cómo tales personas se comportan en la práctica.
7. Alentar a los alumnos a elegir el sostén de otros para alcanzar sus metas.
8. Alentar a los alumnos a examinar las tareas a cumplir y a descubrir los obstáculos a sortear.
9. Alentar a los alumnos a explotar sus puntos fuertes.

Nos preguntamos: ¿a dónde lleva un análisis socio-técnico? Muy probablemente la propuesta de Raven pueda llevarnos a no actuar como si fuera normal suponer que todos los estudiantes desean volverse sabios, obtener un lugar alto en la jerarquía social; como si ciertos valores fueran tácitamente ideales universales. Clarificar los objetivos afectivos de acuerdo a los niveles de escolaridad permitiría una discusión necesaria, un compromiso abierto de todos aquellos que deben tomar decisiones curriculares, como señala De Landsheere "... sólo el pluralismo y la participación democrática en la elección de los objetivos pueden permitir una individualización de la educación afectiva, parecida a la que se reivindica desde hace mucho tiempo en el dominio cognoscitivo".

Otra cuestión interesante examinada por Raven respecto a los objetivos afectivos ha sido en cuanto a la percepción que estudiantes, padres y profesores tienen de estos objetivos ¿persiguen los mismos objetivos?

En 1968, apareció en Inglaterra el "Young School Leavers Report". El estudio estaba destinado a aquellos estudiantes que abandonaban sus estudios al final de la enseñanza obligatoria o poco después; con tal estudio se pudieron evidenciar los objetivos importantes para los alumnos, maestros y padres, de dicho estudio.

La población interrogada fue:

1,500 docentes

4,500 padres

450 alumnos de 13 a 16 años

3,500 alumnos de 19 a 20 años

Para determinar los objetivos sobre los que debería opinar la población se efectuaron entrevistas preliminares, de las cuales Raven concretó 24; después, se pidió a los sujetos que indicaran la importancia que atribuían a los diferentes objetivos:

1. En cuanto a la importancia que se le atribuye a los aspectos profesionales de la educación, se encontró que:
Los alumnos dispuestos a dejar la escuela, le conceden mucha importancia.

Los padres también le conceden mucha importancia.

Los maestros no, ya que estos apoyan la idea de que la especialidad debe ser retrasada.

2. Respecto a los exámenes, los resultados son:

Sólo dos tercios de los que no dejan la escuela a los 15 años opinan que son muy importantes; mientras que el 85% de ellos desean aprender cosas útiles para una profesión.

Para los que dejan la escuela a los 17 años, los exámenes son más importantes (86%).

Para los padres, los exámenes son muy importantes (98%)

Los profesores declaran no acordar mucha importancia a los exámenes.

3. Los maestros parecen interesarse más por la personalidad y las habilidades sociales que los alumnos y los padres.

Los objetivos estimados por los maestros como más importantes fueron:

- ayudar a formar la personalidad y el carácter (92%)
- ayudar a hablar bien y agusto (87%)
- ayudar a ser independiente (86%)

4. Que los maestros enseñen lo que pasa en el mundo, explicar la política a los que dejan la escuela a los 15 años.

- Para los sujetos de 20 años resulta muy importante.
- Para los padres también resulta muy importante.
- Para los alumnos de esa edad (15 años) no les resulta importante.

Este trabajo de Raven ha sido presentado a título de ejemplo, para llamar la atención acerca de lo que podría estar sucediendo en nuestro país respecto a los objetivos afectivos en los diferentes niveles educativos. Esta labor luce titánica, pero no podemos negar la importancia que tienen los objetivos afectivos en la labor educativa ni tampoco lo poco que se ha hecho sobre ello. Conviendría llamar la atención hacia la responsabilidad que debe guardar la escuela sobre este renglón, así como los grupos de maestros y el maestro.

C. Implicaciones en el planteamiento de objetivos afectivos a nivel macro.

Con el título de este apartado queremos señalar, por lo menos a grosso modo, el trabajo intelectual que implica el esclarecimiento de los objetivos afectivos a nivel macro, de donde se desprenderían los alcances y limitaciones en su realización.

Como ha quedado señalado, el nivel macro comprende el planteamiento de los fines y metas de la educación a nivel nacional y curricular (o plan de estudios en los diferentes niveles educativos). Por fines entendemos "... los enunciados de los propósitos tendientes a la realización de valores. Se derivan de la cosmovisión del sentido, de la estructura socio-económica. La estructura de los fines depende de la jerarquía de los valores que impone el sentido" (1)

(1) José Huerta Ibarra. Fines, metas y objetivos. Comisión de nuevos Métodos de Enseñanza, UNAM, México, 1974.

El sentido "es la concepción del universo, la cosmovisión, la ideología, lo que hace vitalmente asimilables las significaciones." El significado es entonces "... el contenido real, objetivo, validable y confrontable mediante procedimientos científicos". (1) Una vez más encontramos que el aspecto afectivo va unido al cognoscitivo; que para esclarecer los valores que persigue una sociedad debe recurrirse a un análisis racional. Por lo tanto, las metas educativas "son los enunciados de los propósitos últimos que se desean alcanzar, ya sea en el dominio del sentido o en el del significado" (2) Para nosotros, en el terreno afectivo y cognoscitivo, respectivamente.

Por otro lado, el planteamiento de los fines y las metas educativas y por ende de los objetivos afectivos a nivel curricular requieren de un trabajo interdisciplinario. Un plan de estudios requiere para su elaboración de una metodología. La elaboración de planes de estudio se vincula a un proyecto social, muchas veces no explicitado; ¿a qué se debe esto? Antes de hacer un señalamiento diremos que la teoría del diseño curricular forma su marco conceptual-metodológico a partir de la segunda guerra mundial en los Estados Unidos, surgiendo discursos como los de Robert F. Tyler en los años cincuentas, de Mager y Tabia en los sesentas y de Popham y Baker en los setentas, entre otros. De tal manera que estas propuestas, por ejemplo, modelos centrados en el diagnóstico de

(1) Idem. pág. 21

(2) Idem. pág. 141

necesidades o aquel otro centrado en la definición de objetivos conductuales, influyen en los requisitos formales establecidos por las instituciones educativas, para la elaboración de sus planes de estudio. Por lo tanto, diremos que "estos requisitos operan en la mayoría de los casos como encubridores ideológicos de la ausencia de ciertos análisis político-económicos, en relación tanto al establecimiento de determinadas carreras como a la estructuración de un plan de estudios y a la exclusión, a la vez, del estudio del problema, la organización académico-administrativa de una institución y sus referencias curriculares". (1)

Finalmente, en cuanto a este punto sobre la cuestión curricular, señalaremos que la elaboración de planes de estudio exige para su elaboración de un mínimo de cinco elementos a saber: diagnóstico de necesidades, determinación de perfil y objetivos, decisión sobre la estructura curricular, elaboración de los programas y evaluación del plan de estudios (2). El desarrollo de tales elementos requiere de un trabajo interdisciplinario que encierra sentidos y significados para cada uno de sus integrantes.

Alfredo Guerrero nos dice que "... hay un factor común en quienes se dedican a este campo: una pretendida neutralidad en sus análisis combinada con un compromiso político nulo. El resultado es un producto híbrido amparado con un lenguaje tecnológico y conceptos pseudocientíficos. Uno de los síntomas más relevantes es

(1) Angel Díaz Barriga. "Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio" en: Revista de Educación Superior, Vol. X, No. 4, octubre-diciembre, Ed. ANUIES, México, 1981.

(2) Idem, pág. 27.

que al momento de abordar los aspectos netamente políticos, los soslayan o los atienden de manera tangencial, arguyendo su pertenencia a otra esfera más allá de la propiamente curricular" (1)

Esto último nos lleva a considerar a nivel de ejemplo algunas observaciones hechas por Pablo Latapí en su libro Política educativa y valores nacionales, que es en realidad una recopilación de sus artículos periodísticos en el diario Excélsior entre 1974 y los primeros meses de 1976.

Estas consideraciones nos apoyan una vez más en la consideración de la gran problemática que implica el planteamiento de objetivos afectivos a nivel macro, tanto para el consenso de su planteamiento como para las interpretaciones diversas que se dan para su operativización, así como las dificultades que esto último encierra.

Latapí, con el título al primer capítulo: "Filosofía educativa como decisión política", nos denota que una posición política respecto a las propuestas educativas implica una filosofía. Refiriéndose al régimen ejecutivo de Luis Echeverría, nos dice que "analizar y criticar la filosofía educativa de un gobierno no es tarea de unos cuantos intelectuales alambicados, sino asunto que

(1) Alfredo Guerrero. "Lo político en la teoría del currículum"

en:

interesa a todo ciudadano." (1) Las fuentes más notorias son la Ley Federal de Educación del 14 de diciembre de 1973, los nuevos textos y programas de enseñanza primaria y los documentos relativos a la reforma educativa. Dos cuestiones expondremos: una, la tendencia que constituyen lo que puede llamarse su filosofía educativa (del gobierno); y, otra que constituye un gran tema de reflexión, es el de los valores.

Las tendencias de la filosofía educativa, nos dice el autor, se localizan en dos grandes temas: la educación como proceso personal y la educación como proceso social.

El gobierno ha definido las características ideales a las que debiera ajustarse la educación como proceso personal, a partir de dos fuentes: los procesos de cambio por los que atraviesa el país y el desarrollo tecnológico mundial. Así, "en lugar de promover la adaptación, promoverá la conciencia crítica, y, en vez de favorecer un orden estático, estimulará el cambio. Por esto, los métodos educativos no serán rígidos sino flexibles; no acentuarán el academicismo intelectual sino la experiencia; no insistirán en la memorización sino en la capacidad de observación, el análisis, las interrelaciones y la deducción; no darán el conocimiento ya elaborado, sino llevarán al educando a aprender por sí mismo y estimularán su propia creatividad. La educación insistirá en

(1) Pablo Latapí. Política educativa y valores nacionales. Ed. Nueva Imagen, México, 1979.

ciertas actitudes y valores más apropiados para el cambio social: el aprecio por el trabajo, la solidaridad, la lucha por la justicia, el respeto a la libertad y a la disidencia, la responsabilidad y la comunicación entre educandos, educadores y padres de familia". (1)

"Por otra parte, este gobierno también ha innovado un pensamiento propio sobre la educación como proceso social. No es un pensamiento articulado. Tampoco es un pensamiento consistente a lo largo del tiempo. Así, pueden distinguirse tres concepciones sucesivas del papel que se espera desempeñe la educación en el sistema social. Al principio la educación se considera como factor de desarrollo relativamente autógeno: el gobierno se muestra optimista de que una nueva estrategia educativa disminuirá las desigualdades sociales y económicas. Por ejemplo, en el primer informe de gobierno (1971):

Nada propicia más la igualdad de oportunidades como la ampliación del sistema educativo.

Dos años después, ante las obvias desilusiones, se reconoce que la educación tiene límites para promover el cambio social y que el desarrollo educativo está condicionado por otros factores.

1) Idem. págs. 22-23.

Por ejemplo, se dice en la nueva ley:

Contemplar el fenómeno educativo fuera del contexto socio-económico podría conducir a una sobreestimación de sus alcances como poder transformador de la realidad.

Finalmente, en el último año, parece situarse la contribución de la educación al cambio social, principalmente, en los valores que inculca. Quizás el gobierno refleja así su propósito de ampliar el consenso necesario para introducir las reformas económicas y sociales que el país requiere y que van encontrando grandes resistencias."

"¿Hasta qué punto representan, aun como simple voluntad proclamada, un cambio estructural o, al menos, un proceso orientado a un futuro cambio estructural? ¿Hasta qué punto son sólo reformistas?"

"Lo cierto es que estas ambiciosas tendencias no han sido traducidas en estrategias congruentes y en programas efectivos, en medios rigurosos y metas precisas".

Latapí trata la cuestión de los valores propuestos por este régimen (echeverrista) en dos planos: el inmediato y el mediato.

"En el plano inmediato es importante registrar que para esta administración definió desde el principio un conjunto de valores

humanos que debían orientar la educación nacional".

"Sin pretender resumirlos o sistematizarlos, puede decirse que lo más característico de esta orientación valoral está en su correspondencia con la 'apertura democrática' proclamada por el presente gobierno. Se ha enfatizado el pluralismo, el diálogo, la 'conciencia crítica', el sentido social, la participación."

"Lo que aquí interesa es tratar de apreciar si la manera como esta apertura se ha reflejado en la política educativa ha significado cambios importantes en los valores que transmite el sistema educativo. ¿Son hoy distintos, o están en vías de serlo los niños y jóvenes mexicanos en virtud de esa 'apertura'? ¿Puede esperarse que se vayan modificando los comportamientos colectivos que contradicen los valores proclamados? ¿Va siendo distinta la vida cotidiana en cada escuela, la actitud de cada maestro y de cada niño y adolescente?..."

"Nadie puede dar respuesta cierta y documentada a estas cuestiones".

"Al implementarse las reformas pedagógicas (por ejemplo al difundirse los nuevos libros de texto, elaborados conforme a estos valores) ¿se ha atendido suficientemente a los procesos de cambio actitudinal de los maestros?, ¿o se ha supuesto que basta que los

libros sean distintos y que los maestros reciban breves cursos de entrenamiento para que cambie su mentalidad y sus valores? ¿Se ha previsto que el diálogo y la 'conciencia crítica' no son sino el principio de un proceso que requiere desembocar en acciones ulteriores, so pena de llevar a la frustración? ¿Y se ha tomado en cuenta que muchas de esas acciones son prácticamente imposibles en nuestra estructura social y política concreta? Los valores que se han proclamado para la educación nacional ¿surgen también para los medios de difusión, y muy especialmente para los contenidos de la TV mexicana?"

"Creemos que preguntas de ese tipo, que confrontan los propósitos teóricos de la política educativa con las dificultades de la realización concreta, pueden contribuir para que la opinión pública alcance una apreciación más matizada de la reorientación valoral de la educación nacional."

"En el plano mediato y para el futuro educativo del país, el tema de los valores sugiere otras varias consideraciones. El propósito de inculcar determinados valores a través de la escuela, se sabe de sobra, no puede ser independiente de los valores que de hecho transpiran las conductas sociales. Las contradicciones entre el código proclamado de comportamiento colectivo y el funcionamiento real de la sociedad obligan a relativizar el alcance de la acción pedagógica del Estado. Los valores de cualquier reforma educativa, presente o futura, serán en consecuencia tan creíbles

como convincentes resulten las reformas económicas, sociales y políticas logradas. Si en algún aspecto la política educativa no es sectorial, es en el de su definición valoral."

"Por otra parte, no es el Estado ni el único ni el principal agente formador de valores. Familia, TV, iglesias, asociaciones empresariales y partidos políticos, todos tienen su parte en afianzar valores y desvalores. A largo plazo, uno se pregunta hasta dónde son responsabilidad directa de la Secretaría de Educación ciertas conductas negativas del mexicano medio, y si no se trata más bien de fenómenos psicosociales más bastos producidos por una 'mecánica nacional' en la que todos somos engranes".

Ante todo, debemos pedir disculpas por esta cita de Latapí tan extensa, pero consideramos que era necesario para vislumbrar todas o algunas de las limitaciones en el planteamiento de objetivos afectivos (valores y actitudes) a nivel macro. De lo cual también podemos deducir el por qué de la ambigüedad en el planteamiento de estos objetivos y cabe preguntarnos ¿por qué se quiere hacer responsable a la escuela o ésta hacerse responsable de lograr este tipo de objetivos a nivel macro?

Analizar los fines y desprender de ellos las metas y los objetivos educativos constituye no sólo una ardua tarea sino utópica.

Seamos menos ambiciosos por el momento y pasemos a intentar examinar una microvisión de los objetivos afectivos y llegar a una

proposición plausible en la práctica educativa de cada maestro, en cuanto al uso de estos objetivos en la organización de un curso.

1.2.2 Microvisión de los objetivos afectivos.

A. Justificación.

Son varias las razones que nos llevan al planteamiento de una microvisión de los objetivos afectivos y a plantear éstos en estrecha relación con los cognoscitivos y, por ende, con el contenido de la asignatura.

En cuanto a la primera cuestión: ¿por qué formular el planteamiento de los objetivos afectivos a nivel micro? Encontramos varias razones, como es el hecho de que los estudiosos del tema afirman que estos objetivos se alcanzan después de mucho tiempo en comparación con el tiempo requerido para el logro de los objetivos cognoscitivos, o bien que puede ser que algunos objetivos afectivos se alcancen en corto tiempo y que algunos otros lleven el mismo tiempo que los cognoscitivos en su consecución. Esto puede resultar claro, debido a que no se ha planteado una delimitación clara del contenido y los alcances de los objetivos afectivos para un curso; además del poco conocimiento que tenemos sobre estos procesos. Para el planteamiento de los objetivos cognoscitivos, el maestro debe restringirse antes que nada al contenido de su materia (la

cual está en relación con otras dentro de un plan de estudios) y, por otro lado, a un tiempo determinado para su impartición. Pero, ¿qué sucede cuando de objetivos afectivos se trata? Estos suelen plantearse en forma ambigua, no se considera su relación con otros objetivos del mismo tipo dentro del plan de estudios, muchas veces los maestros suelen plantearse fines o metas afectivas más que objetivos; el objeto al que se dirigen los objetivos afectivos; es decir, el contenido de estos objetivos no es claro, o no tan claro como sucede en el contenido de los objetivos cognoscitivos. Además, no se sabe cómo alcanzarlos, y ¿cómo? si el maestro debe cumplir antes que nada con los cognoscitivos..

También es cierto, como afirman Viviane y Gilbert De Landsheere (1) que la responsabilidad de un maestro ante un grupo en un curso y en un tiempo determinado, no puede compararse a la responsabilidad colectiva de un cuerpo de enseñanza, ni aquella de las personas involucradas en la educación en un nivel escolar determinado.

Por otro lado, están aquellas cuestiones formales en el proceso educativo, las que aluden a la división del mismo para su funcionamiento; es decir, los planes y programas de estudio de un nivel de enseñanza o de una carrera, las áreas de estudio, donde se agrupan las asignaturas mismas. Para el planteamiento de los objetivos cognoscitivos estos se toman en cuenta, y para el planteamiento de los objetivos afectivos suele pasarse por alto.

(1) Viviane y Gilbert De Landsheere. Op. cit.

Finalmente, debemos circunscribirnos a objetivos afectivos a nivel micro, porque como ha quedado señalado anteriormente ¿hasta dónde es responsable la escuela de ciertos valores y actitudes? si ésta es sólo un engrane más de la maquinaria social, en donde otros engranes influyen en la formación de valores y actitudes como son: la familia, la T.V., las iglesias, los grupos de pares, los partidos políticos, todos ellos tienen su parte en afianzar valores y actitudes.

Por lo tanto, al referirnos al planteamiento de objetivos a nivel micro, vamos a entender cómo es posible trabajar con estos objetivos en relación a un curso y a un nivel de enseñanza media superior y superior.

En cuanto a la segunda cuestión: plantear los objetivos afectivos de un curso en estrecha relación con los cognoscitivos y por ende con el contenido de la asignatura. Encontramos varias razones y propuestas en este sentido.

Ante todo, la distinción entre los tres dominios es artificial, ya que el hombre reacciona como un todo. Recordando a Piaget (1) quien nos dice que hay "... un estrecho paralelismo entre el desarrollo de la afectividad y el de las funciones intelectuales, puesto que son dos aspectos indisociables de cada acción: efectivamente, en cada conducta los móviles y el dinamismo energético

(1) Jean Piaget. Seis estudios de psicología. Ed. Barral, Barcelona, 1974, p. 48.

proviene de la afectividad, mientras que las técnicas y el ajustamiento de los medios utilizados constituyen el aspecto cognoscitivo. Por tanto, no se produce nunca una acción totalmente intelectual ni tampoco actos puramente afectivos".

Pero ¿por qué nada más se plantea la relación de los objetivos afectivos con los cognoscitivos y no con los psicomotores también? Hay varias razones, como Elizabeth Simpson (1) encontró como conclusión en sus estudios preliminares para proponer una taxonomía del dominio psicomotor: hay una jerarquía entre los tres campos, el cognoscitivo aunque bastante complejo, es el más puro. El campo de los afectos necesariamente implica considerable conocimiento a la vez que sentimiento; y el campo psicomotor incluye conocimiento y actividad motora, así como componentes afectivos envueltos en la voluntad de actuar.

También consideramos, por un lado, que un primer paso debe darse en dirección a la relación entre los dominios para su uso dentro del salón de clases, por lo que esto se propone en el sentido de relacionar, primero lo afectivo con lo cognoscitivo. Por otro lado, porque la mayoría de las asignaturas se plantean, en general, con un interés muy marcado por los aspectos cognoscitivos más que en lo psicomotor, aunque no descartamos la importancia de este dominio, la cual señalamos en el tema 3 del primer capítulo.

(1) Elizabeth Simpson. Op. cit.

Hay otras razones para plantear una relación estrecha entre las proposiciones de objetivos afectivos con los cognoscitivos: como dice Brown, debe existir una interdependencia en cuanto a su planteamiento "... por ser condición necesaria para el desarrollo de la capacidad intelectual." (1) Y como señala Ausubel "por principio de cuentas necesitamos reconocer que las funciones primaria y distintiva de la escuela en nuestra sociedad no son las de promover la salud mental y el desarrollo de la personalidad, sino fomentar el descubrimiento intelectual y la asimilación de conocimientos. Se admite que la escuela tiene importantes responsabilidades en los aspectos social, emocional y moral del desarrollo de los alumnos, pero ciertamente éstos son tan sólo suplementarios de aquellos otros agentes de socialización que operan en el hogar, la iglesia y el vecindario; sin embargo, el papel de la escuela en el desarrollo intelectual es incontrovertiblemente básico." (2) Ausubel también nos dice que "la experiencia afectiva surge de señales que aparecen dentro del individuo y que se identifican como placer y dolor, como satisfacción o insatisfacción, como tranquilidad o ansiedad. En poco o en mucho, la experiencia afectiva siempre acompaña a las experiencias cognoscitivas y, por lo mismo, el aprendizaje afectivo es concomitante del aprendizaje cognoscitivo. A diferencia

(1) D.W.F.Brown. Activemos las mentes. Ed. Limusa. México, 1975, p. 65.

(2) David P. Ausubel. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas, México, 1978, págs. 470-471.

del aprendizaje cognoscitivo, la fuente de información para el aprendizaje afectivo deriva del interior del individuo. Sin embargo, el aprendizaje cognoscitivo va acompañado siempre de una forma de respuesta afectiva y así, sólo indirectamente, podemos influir en el aprendizaje afectivo" (1) De ahí que se plantee primero la relación de lo afectivo con lo cognoscitivo, porque además no debemos olvidar que las cuestiones afectivas ya sean éstas valores, actitudes o intereses, están ahí, quizá atrás del contenido de la asignatura, quizá implícitos para el maestro; lo cierto es que están ahí, quizá en el tipo de actividades de aprendizaje que se proponen; pero no están explicitadas, se encuentran en el currículum latente, en la forma de impartir los cursos, etc., pues como dice Mager "la gente influye en la gente" (2) Pero ¿cómo? Esto hay que explicitarlo.

B. Criterios desde los que se plantean los objetivos afectivos a nivel micro.

El modelo para utilizar los objetivos afectivos en la organización de un curso parte de la hipótesis de que los objetivos afectivos deben servir al maestro para seleccionar las actividades de aprendizaje de un curso, de una unidad o de un tema; esto es, los objetivos afectivos sirven o apoyan al maestro para dar

(1) Ausubel, citado en Joseph D. Novak. "El proceso de aprendizaje y la efectividad de los métodos de enseñanza", en Revista Perfiles educativos, No. 1, CISE, UNAM, México, 1978.

(2) Robert Mager. Actitudes positivas en la enseñanza. Ed. Pax-México, México, 1971. pág. 17.

contenido a las actividades de aprendizaje. Generalmente las actividades de aprendizaje son propuestas partiendo únicamente del contenido del curso o del contenido al que aluden los objetivos cognoscitivos, inscribiéndose en la disciplina a la cual hacen referencia. Si tomamos en cuenta que las personas aprenden a través de lo que hacen, y las actitudes y valores también son aprendidos, es deseable proponer actividades que lleven al logro de ambos tipos de objetivos al mismo tiempo.

Es pertinente aclarar lo dicho en el párrafo anterior. Por organización de un curso vamos a entender la disposición de los conceptos y procesos involucrados en el modelo que más adelante se propone; donde el mínimo de elementos serán aquellos dados a la luz de la tecnología educativa, a saber: los objetivos, las experiencias de aprendizaje y la evaluación.

Proponemos que los objetivos afectivos sirvan para apoyar al maestro para dar contenido a las actividades de aprendizaje. Si revisamos algunos de los objetivos afectivos que aparecen a lo largo de este discurso a manera de ejemplificaciones, encontramos que el contenido referente al que aluden las conductas afectivas, es muy diverso, no hay consenso al respecto; en algunos casos atienden directamente al objeto de estudio de la asignatura o carrera como son los de enfermería. De la escuela de enfermería en México: "el estudiante se percata de que existen personas que padecen enfermedades"; "el estudiante

se documenta para atender mejor a un paciente", etc.; en otros casos la atención u objeto al que se dirigen estos objetivos está puesto en aquellos resultados afectivos que puede lograr el estudiante a partir de la asignatura; ejemplo: "el estudiante se interesa por la literatura americana"; en otros casos se espera que a partir de sus conocimientos, por ejemplo: entre ciencia y tecnología, logre resultados afectivos relacionados con este tema; es decir, "que busque un trabajo que lo lleve a planteamientos sociales". Casi todos van más allá de la responsabilidad de un maestro, según Leyton "el papel del profesor es proveer y estructurar las situaciones del aprendizaje que permitan la acción del alumno." (1) Esto nos recuerda a lo que Mager alude: la cuestión afectiva debe plantearse en un aquí y ahora.

Los objetivos afectivos deben ayudarnos a seleccionar las actividades de aprendizaje. De esta manera estaremos delimitando las cuestiones u objetos sobre los que debe operar el dominio afectivo además de ayudarnos a darle contenido o sentido al contenido de los objetivos cognoscitivos. Comparemos las propuestas en ambos dominios de manera muy general:

(1) Mario Leyton Soto. Planeamiento educacional. Ed. Universitaria, Santiago de Chile, 1969.

Dominio	Proceso	Conductas	Contenido al que aluden las conductas
Cognoscitivo	Se han propuesto taxonomías	Verbos abiertos a pocas interpretaciones	Claramente especificado
Afectivo	Se han propuesto taxonomías	Verbos ambiguos generalmente	No hay consenso

Pero cómo pueden darle contenido los objetivos afectivos a los contenidos propuestos en las actividades de aprendizaje seleccionados a la luz de los objetivos cognoscitivos. Veamos un ejemplo:

Para un curso de inglés, como materia de apoyo en el plan de estudios. La actividad es que los alumnos manejen y traduzcan los elementos de oraciones en inglés. Bien, el contenido son oraciones en inglés, pero ¿cuáles son esas oraciones sobre las que trabajará el alumno? Estas serán seleccionadas con base en el objetivo afectivo: "el estudiante valorará el desarrollo de su capacidad para adquirir información de libros, revistas, artículos periodísticos en inglés; en una gran variedad de tópicos, principalmente relacionados con las materias que cursa el estudiante paralelamente, a través de la organización de la información al leer en inglés". De tal manera que la proposición señala la necesidad de plantear los objetivos afectivos en relación con los cognoscitivos y por ende con el contenido

de la asignatura; de tal manera que los primeros nos sirvan para proponer las actividades de aprendizaje más adecuadas para el logro de los objetivos cognoscitivos y por ende de los afectivos; todo ello circunscrito en un aquí y ahora que es hasta donde cabe la responsabilidad de un profesor de una asignatura en particular propuesta para su impartición en un tiempo determinado.

Otros criterios para la proposición de nuestro modelo se refieren a las dos cuestiones planteadas por Bloom: "los objetivos afectivos como medios para alcanzar objetivos cognoscitivos" y "los objetivos cognoscitivos como medios para alcanzar objetivos afectivos". Esta doble relación en la dirección de consecución de ambos tipos de objetivos y por lo tanto su relación estará dada por las actividades de aprendizaje.

Entre las razones encontramos:

- a) El énfasis que hacen las investigaciones y teorías del aprendizaje sobre el aspecto cognoscitivo.
- b) El hecho de que las actitudes y sentimientos se planteen en términos cognoscitivos. Cabe aclarar aquí que Trandis nos señala que son tres los componentes de las actitudes: un componente cognoscitivo (perceptivo), un componente afectivo y un componente de comportamiento.
- c) La importancia otorgada al contenido de las asignaturas y la creciente cantidad de conocimientos al que se tiene acceso.

- d) Generalmente se le da mucha importancia a la motivación, los impulsos y las emociones que indiscutiblemente son factores que contribuyen al éxito de la conducta cognoscitiva.

Por lo tanto, bajo estas consideraciones se propone, a continuación, un modelo para usar los objetivos afectivos en la organización de un curso, como una alternativa también para la integración de los objetivos afectivos y los cognoscitivos.

TEMA 2. MODELO PROPUESTO PARA EL USO DE
LOS OBJETIVOS AFECTIVOS.
UNA ALTERNATIVA.

2. Modelo para el uso de los objetivos afectivos

El modelo teórico que aquí se propone se plantea como una alternativa para conformar la hipótesis que planteo: que los objetivos afectivos deben servirnos para seleccionar las actividades de aprendizaje sugeridas a la luz de los objetivos cognoscitivos; con lo que se plantearía, por un lado, el uso de los objetivos afectivos en la organización de un curso y por otro lado, como una forma de relacionar los objetivos cognoscitivos con los objetivos afectivos y viceversa.

2.1 Elementos del modelo

Los elementos se interrelacionan de tal modo que constituyen una red de comunicaciones que permite generar un ciclo dentro de la planeación de un curso. Los objetivos cognoscitivos sugieren las actividades de aprendizaje y los objetivos afectivos sugieren a su vez el contenido de dichas actividades, al mismo tiempo los objetivos afectivos pueden sugerir los objetivos cognoscitivos. Aquéllos se determinan a partir de ciertos indicadores a los que puede recurrir el maestro, al mismo tiempo que señalan cuál es el referente al que aluden dichos objetivos. Las experiencias de aprendizaje se darán a partir de: las actividades, los objetivos cognoscitivos y los objetivos afectivos. Las experiencias y la evaluación se hallan unidas por una doble línea con lo que se pretende mostrar la influencia reversible de ambos elementos.

En el modelo tenemos los procesos de selección y organización de las actividades íntimamente relacionadas con el proceso de evaluación de las experiencias, que permite una revisión y renovación permanente del programa.

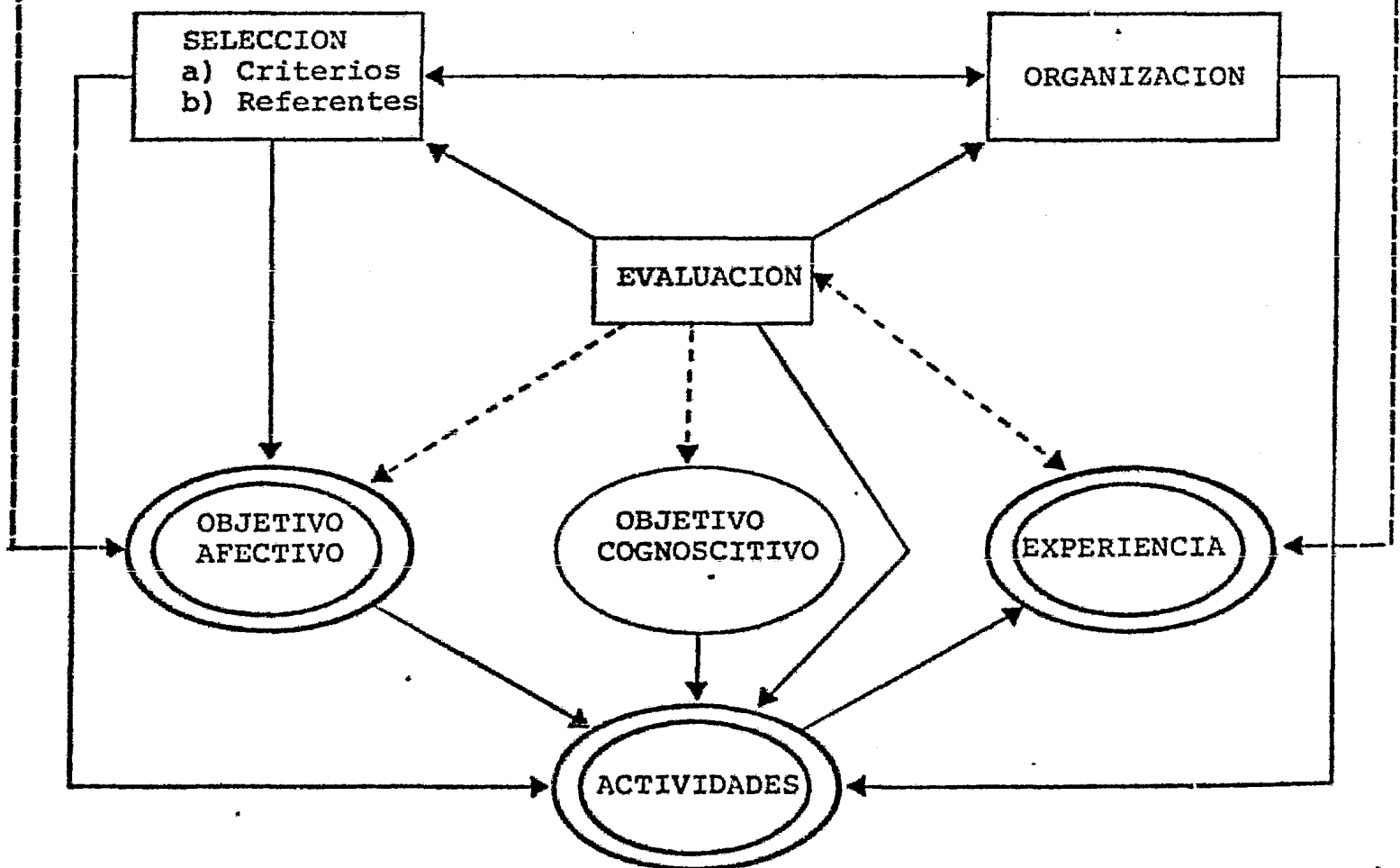
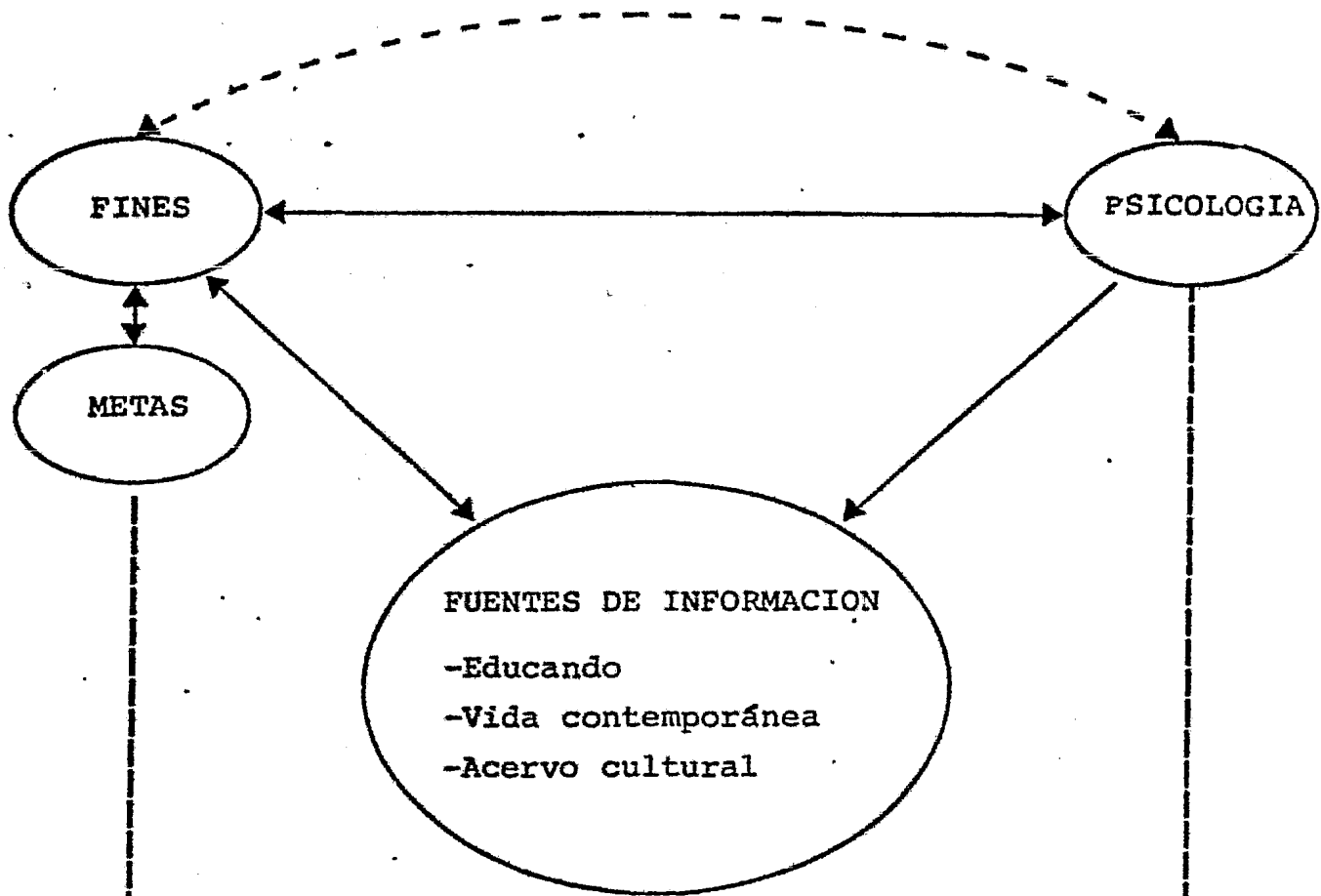
Aunque los elementos: fines, metas y psicología rebasan el planteamiento, consideramos que son elementos que influyen en el proceso y que el maestro deberá considerar de alguna manera. Estos elementos tienen que ser estudiados por comités interdisciplinarios, paralela y simultáneamente, por cuanto se influyen.

El modelo que se propone aparece a continuación.

A. Los objetivos afectivos.

Para la selección de estos objetivos, el maestro puede recurrir a ciertos criterios que lo llevarán a una propuesta más objetiva de los propósitos afectivos que se persiguen en relación con su asignatura.

Los criterios que aquí proponemos son aquellos que se fueron considerando durante la asesoría en el proceso de proposición y fundamentación del objetivo afectivo y cognoscitivo para la sistematización de la asignatura de "Ciencias de la Comunicación", la cual se imparte en quinto y sexto semestre del



MODELO PROPUESTO PARA EL USO DE LOS OBJETIVOS AFECTIVOS.
UNA ALTERNATIVA

ciclo de enseñanza del Colegio de Ciencias y Humanidades en una escuela particular.

Criterios:

- 1) Ubicación de la asignatura en el nivel de educación: primaria, secundaria, técnica, medio superior (preparatoria, CCH y vocacional) y profesional.
- 2) Revisión de la declaración de principios de la institución (normas que la rigen). Las políticas educativas de la institución.
- 3) Ubicación de la asignatura o curso en alguna área de estudios dentro del currículum; con el fin de revisar los propósitos de dicha área. Esta puede ser de apoyo, básica, propedéutica, terminal, etc. Esto nos lleva a responder ¿qué se espera que logre el estudiante en esa área de estudio?
- 4) Determinación de las relaciones: vertical y horizontal de la asignatura con las demás; cuáles son sus antecedentes, sus paralelos y sus consecuentes. Esto con el fin de determinar los alcances de la asignatura.
- 5) Revisión de lo que la escuela proporciona actualmente respecto a la asignatura en cuanto a conocimientos y objetivos afectivos implícitos, recopilados a través de

entrevistas o reuniones con profesores que imparten dicho curso.

- 6) Determinar en relación con el punto cinco, aquello que debería lograr el alumno tanto afectiva como cognoscitivamente en la asignatura propuesta.
- 7) Determinar el enfoque o enfoques que se le pueden dar a la asignatura, con base en las respuestas dadas en los puntos anteriores y en cuanto a lo que sabe el maestro y lo que espera el alumno de la asignatura. Esto es, puede dársele un enfoque experimentalista o teórico, o teórico-práctico, además de considerar diferentes puntos de vista o corrientes prevalecientes en ese campo de estudios, con el fin de evitar el adoctrinamiento.
- 8) Otro indicador que hay que considerar es los estudiantes: su edad, sexo y nivel socio-económico. Esto es importante porque las características generales de los estudiantes, las cuales, claro está, van a ser diferentes, si se trata de adolescentes que de adultos. También la concepción que se tenga del estudiante; puede ser que se le considere un receptáculo de contenidos y habilidades que le transmitirá la escuela o una concepción de educando-educador y, por lo tanto, como un ser activo que no sólo tiene la responsabilidad y libertad para decidir lo que le interesa aprender,

cómo y cuándo, sino que tiene la capacidad de contribuir en forma importante a la formación de los demás participantes en el proceso educativo. En relación a este punto intervienen también el tiempo del que disponen los alumnos para sus estudios y su nivel socioeconómico, ya que las necesidades y recursos de los estudiantes están determinadas por la situación económica a la que pertenecen. Los estudios de sociología de la educación orientados hacia este aspecto demuestran que existe una estrecha correlación positiva entre el nivel socioeconómico del individuo y sus posibilidades, tanto de tener acceso al sistema escolar como la permanencia con éxito en él.

Los referentes también pueden ser empleados en la selección de los objetivos afectivos; dado que nos ayudan a aclarar el contenido de los mismos, al mismo tiempo que nos permiten considerar la dirección de éstos.

Para indicar la dirección del objetivo afectivo y, por ende, aclarar su contenido, podemos recurrir al trabajo de Pedro Lafourcade, quien señala una serie de referentes hacia los que pueden estar orientados los objetivos afectivos de un curso. Consideramos que ante la ausencia de un consenso respecto al contenido de los objetivos afectivos, la propuesta de Lafourcade puede ser un punto de partida.

Para Pedro Lafourcade los cinco referentes que propone incluyen varias dimensiones afectivas, las cuales pueden servir al maestro como indicadores que orienten la descripción de las posibles conductas del sujeto en relación con cada referente. Los cinco referentes son: el conocimiento humano, sí mismo, las actividades, los demás seres e instituciones y las cosas. Las dimensiones de cada referente son: (cabe aclarar que estas dimensiones pueden ayudar al maestro en la selección o planeación de las actividades)

1. El conocimiento humano: a) curiosidad, b) admiración, c) objetividad, d) flexibilidad, e) apertura mental, f) actitud cuestionante, g) convicción en la determinación causal, h) honestidad intelectual, i) agresividad exploratoria, j) audacia creadora, k) participación y entrega social y l) promoción y defensa.
2. Sí mismo: a) percepción de sí, b) autonomía, c) autorrealización y d) estabilidad emocional.
3. Las actividades: a) calidad, b) cumplimiento, c) empeño y d) flexibilidad.
4. Los demás seres e instituciones: a) percepción, b) comprensión, c) integración, d) ayuda y defensa, e) separación y f) reconocimiento y gratitud.

5. Las cosas: a) adquisición, b) conservación, c) ahorro, d) mejoramiento y e) precaución.

Nota aclaratoria: La propuesta de Lafourcade es criticable desde varios ángulos. Hay ausencia de una explicación, descripción o definición de cada referente, así como de las dimensiones; varios de los términos son subjetivos; no hay una clara delimitación entre los términos que denotan las dimensiones, pueden traslaparse. Sin embargo, esta propuesta puede ayudarnos a delimitar nuestros objetivos afectivos, en cuanto al contenido o dirección de los mismos, esto podría ser resultado de una discusión entre los especialistas de la materia..

La forma de emplear tales referentes es respondiendo a la pregunta: ¿hacia cuál o cuáles referentes del dominio afectivo puede dirigirse el contenido de la asignatura?

Criterios para formular los objetivos afectivos:

1. El objetivo debe ser formulado desde el punto de vista del alumno y no del profesor.
2. El objetivo debe presentarse bidimensionalmente; es decir, formulado en términos de conductas y contenido o ámbito al que se dirigen. Para la formulación proponemos seguir

tanto el modelo de Kapfer como el de Eiss y Harbeck, con cierta adaptación, considerando nuestra propuesta. Establecer los objetivos afectivos como una conducta no observable que denote el nivel del proceso afectivo al que se está aludiendo. Esta propuesta abierta de los objetivos afectivos se cerrará o precisará a través del señalamiento de las actividades de aprendizaje.

3. Señalar el nivel del proceso afectivo al que se está aludiendo, para ello puede recurrirse a la taxonomía de Krathwohl o a la adaptación de G. de Landsheere. Esto nos ayudará a relacionarlos con los objetivos cognoscitivos apoyándonos en las relaciones taxonómicas.
4. Señalar el referente al que alude el objetivo; es decir, su dirección.
5. El objetivo debe presentar el nivel de especificidad que el profesor necesita para planificar sus actividades.

Ejemplos:

De matemáticas: el estudiante valorará el proceso del trabajo matemático como una interpretación de la naturaleza, cuyos resultados constituyen herramientas para transformarla, utilizadas por diferentes disciplinas como la biología, la

educación y la medicina para resolver problemas concretos.

Nivel: valoración (se relaciona con el nivel de aplicación en el dominio cognoscitivo).

Referente: conocimiento humano: curiosidad, admiración y objetividad.

Este objetivos se plantea para un curso básico de matemáticas dentro de un campo de estudios sociales para maestros. Se plantea darle un enfoque histórico a las matemáticas, para que el estudiante valore éstas como herramienta que apoya en la solución de problemas concretos en diferentes campos. Para ello, se considera el desarrollo de la geometría, donde el estudiante puede observar y aprehender el proceso matemático para solucionar problemas concretos a través de un método empírico, tal y como se dió históricamente; llegar a la necesidad de validar las generalizaciones hechas a través del trabajo empírico, con lo cual llegará a la conclusión de que hay que formalizar; es decir, a la aplicación del método deductivo y en consecuencia a las matemáticas como un sistema axiomático, que ahorra tiempo y esfuerzos en el avance científico.

De ciencias de la comunicación: que el estudiante valore la importancia e influencia de los medios de comunicación en el hombre y en la sociedad en que vive.

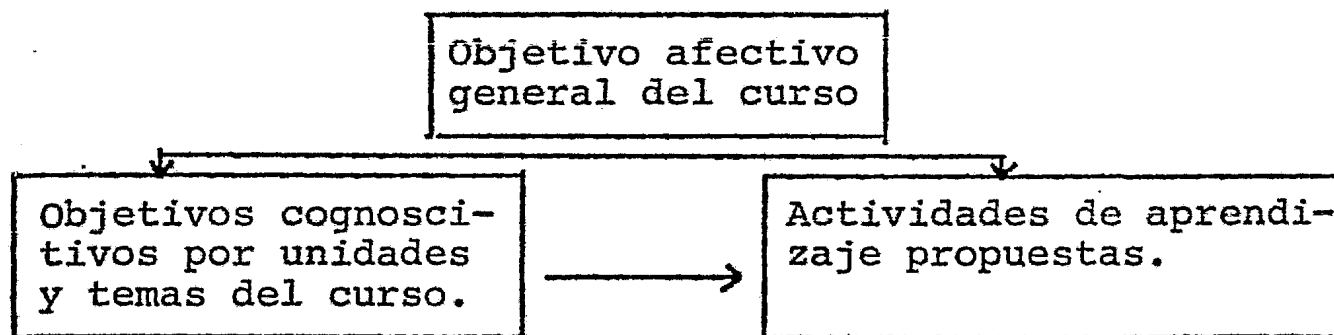
Nivel: valoración (se relaciona con el nivel de aplicación en el dominio cognoscitivo).

Referente: sí mismo: percepción de sí; los demás seres e instituciones: percepción, comprensión e integración.

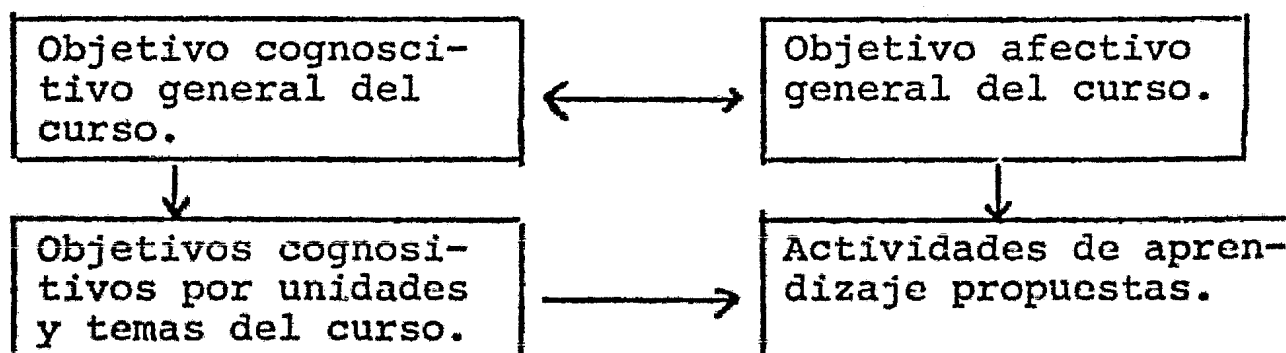
Para el planteamiento de este objetivo se siguieron los criterios señalados anteriormente.

Finalmente, señalaremos la cuestión de que pueden darse variantes en la relación entre los objetivos afectivos, los objetivos cognoscitivos y las actividades de aprendizaje; que nos lleva al punto de su organización. Así, tenemos, esquemáticamente:

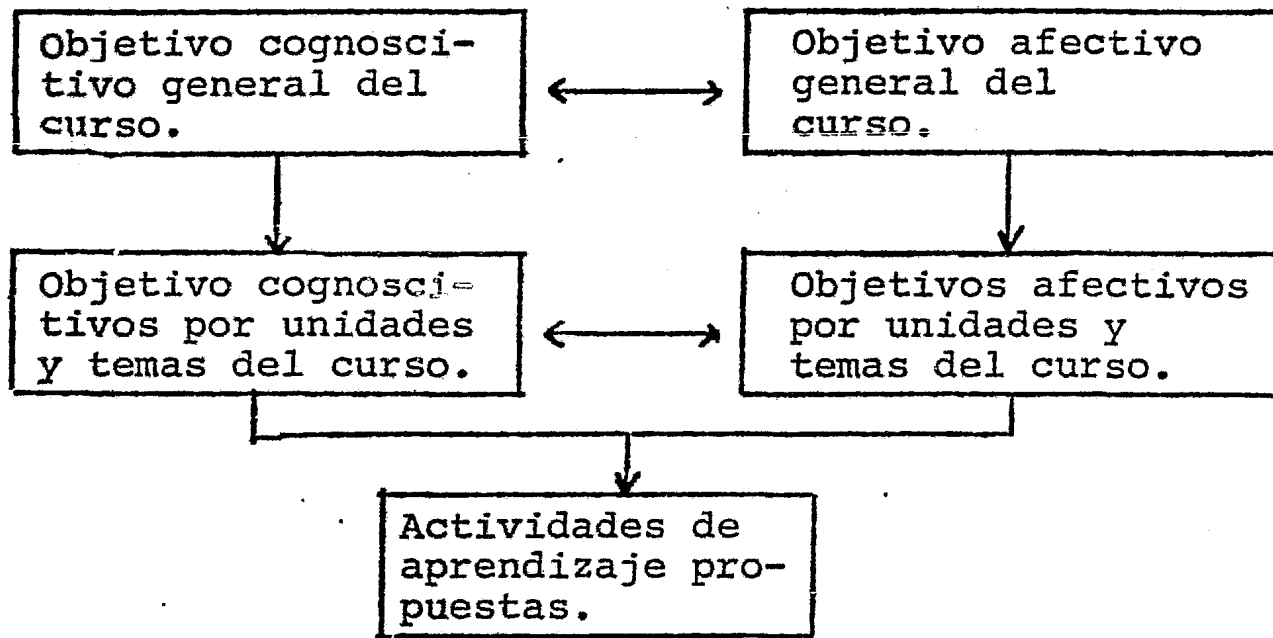
Primera opción:



Segunda opción:



Tercera opción:

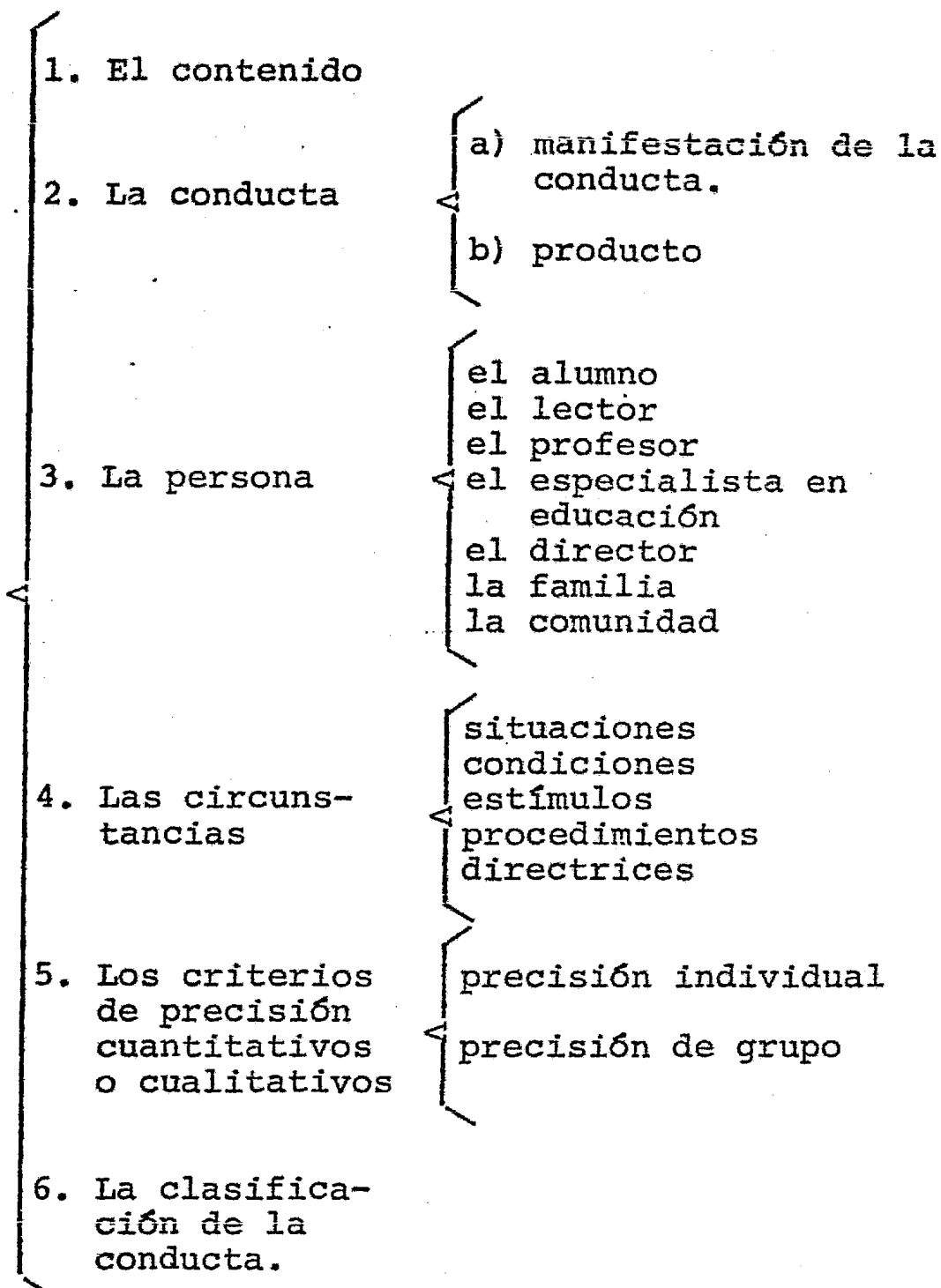


B. Los objetivos cognoscitivos.

En cuanto a cómo redatar éstos existen varias propuestas y trabajos recopiladores por demás conocidos, entre los especialistas del campo, por lo que aquí me limitaré a recordar los elementos más comunes que ayudan a una clara especificación de los objetivos (1).

(1) Tomados de Sistematización de la enseñanza, CISE, UNAM, México, 1979.

MODELO PROPUESTO
PARA ESPECIFICAR
OBJETIVOS



C. Las actividades y experiencias de aprendizaje.

La selección y formulación de objetivos como lo hemos planteado en este modelo, tienen significación sólo en cuanto permiten al profesor seleccionar actividades conducentes a lograr dichos objetivos, es decir, las experiencias que se desea obtengan los alumnos.

En este sentido, los objetivos afectivos sugieren las actividades de aprendizaje; es decir, la dirección de éstas, y por lo tanto, hacen posible las experiencias que una vez logradas se transforman en base de objetivos más profundos y complejos, haciendo más rico el proceso educativo.

La actividad la definiremos "como el conjunto de experiencias en gestación, considerando que éstas 'ocurren' al ponerse en marcha una actividad" (1). Subrayaremos que al definir la actividad como un conjunto de experiencias en gestación, aquélla se transforma en motor que pone en marcha los cambios; es decir, las experiencias que se desea vivan los alumnos. Para que dicha experiencia sea deseable y, en consecuencia, educativa debe reflejar la conducta y situación planteada en los objetivos.

"Si se define experiencia como una conducta específica que surge al enfrentar una situación determinada, se destaca la correlación entre ambos elementos del proceso del aprendizaje",
"...el término experiencia implica interacción entre el alumno y la situación de aprendizaje y, por consiguiente, la experiencia del alumno es la que permite el logro de los objetivos".(2)

(1) Mario Leyton Soto. Op. cit., pág 64.

(2) Idem, pág. 44.

La selección de las actividades para el aprendizaje se hace después de seleccionar y organizar los objetivos de aprendizaje.

Criterios para seleccionar las actividades y, por ende, su planeación. Como señala Leyton, las actividades deben realizarse conforme a algunos criterios que sistematicen y orienten el trabajo pedagógico; los criterios que propone Leyton son:

1. Que el alumno practique el tipo de conducta implícito en el objetivo, agregaríamos, del cognoscitivo y el contenido sobre el que ejecutará dicha conducta estará marcado también por este objetivo, pero la selección de ese contenido estará dada por el objetivo afectivo.
2. La actividad debe ser significativa. Toda actividad debe producir cierto tipo y grado de satisfacción al educando, por lo que es indispensable que ella tenga para él la mayor significación.
3. Las actividades deben estar al alcance del alumno, es decir, al nivel mental del alumno. Aquí agregaríamos la consideración de Bruner, de proponer actividades de acuerdo con el nivel de representación del alumno: enactivo, icónico y simbólico. Además de que para que haya mayor probabilidad de significación para el alumno deberían proponerse actividades obligatorias y optativas.

4. Considerar que varias actividades pueden conducir al logro de un mismo objetivo y que una misma actividad bien seleccionada permite alcanzar simultáneamente varios objetivos.
5. El maestro debe tener presente el principio del mayor efecto con el menor esfuerzo por parte de los alumnos.

En cuanto a la organización de las actividades de aprendizaje, debe buscarse un efecto acumulativo que se debe buscar tanto en un sentido vertical (en el tiempo) como horizontal (integración) dentro del esquema de la planificación de dichas actividades. (1)

El sentido vertical estará dado por los criterios de continuidad y secuencia y el sentido horizontal estará dado por el criterio de integración.

"Se entiende por continuidad, la periodicidad con que un mismo elemento se presentará frente al alumno y por secuencia, el grado de profundización o ampliación con que deben darse estos elementos en el tiempo de estudio" (2)

Según Leyton "... la integración permite al alumno visualizar el mundo cultural, social y científico que lo rodea como un

(1) Idem, pág. 46.

(2) Idem.

conjunto armónico e interdependiente, con ricas relaciones e influencias mutuas. A nivel de la planificación pedagógica, el profesor o los profesores deben estar articulando permanentemente los diferentes contenidos de las distintas disciplinas para que en cada una de ellas se tienda a reforzar los cambios de conductas que se desea lograr de los alumnos". (1) Esto significa colocar distintas asignaturas al servicio del alumno a través de sus propósitos comunes.

A continuación se presenta un ejemplo de selección, tanto de objetivos cognoscitivos como de actividades de aprendizaje, seleccionados a partir del objetivo afectivo general de la materia de Ciencias de la Comunicación a nivel de enseñanza media superior (2) que se imparte en el Colegio Martinak.

En este caso, las actividades reflejan y sirven para medir el grado en que el alumno ha captado y comprendido el objetivo. Están elaborados o propuestos para que el interesado ejercite las conductas solicitadas en el objetivo, al tiempo que tratan de vincularlo con la realidad.

(1) Idem, pág. 46.

(2) Martha Margarita Alcocer Warmholtz. La sistematización de la enseñanza aplicada en forma de guía de estudio de la asignatura de Ciencia de la Comunicación. Lic. en Ciencia y Técnicas de la información, Universidad Iberoamericana, 1977.

Enunciadas las actividades, se especifica su carácter de optativas u obligatorias. Estas son aquéllas que su realización asegura de algún modo el logro del objetivo. Las optativas ayudan a la persona a lograr los objetivos propuestos. Para esta ejemplificación se seleccionó el tercer objetivo general de la asignatura.

Sobre la estructura del tercer objetivo general: Comentará la ideología suscrita en un mensaje transmitido por un medio de comunicación social.

Este objetivo pretende que el estudiante se introduzca en el análisis de los medios de comunicación social como medios de esparcimiento y que, a través de ese esparcimiento, impartan una ideología.

Se tomó en cuenta que el concepto de ideología es difícil de comprender en toda su extensión de un modo lo suficientemente exhaustivo como para pretender que el estudiante realice un análisis de la ideología que se presenta en los medios de comunicación. Sin embargo, también consideramos necesario que el estudiante tenga presente que a través de los medios de comunicación se transmiten conceptos y relaciones ideológicas; que la imagen de la realidad que se presenta a través de ellos es una imagen la mayoría de las veces deformada.

Aunque al alcanzar los dos primeros objetivos el estudiante aprende que detrás de las apariencias hay "algo más", el concepto de ideología no es estudiado como tal sino hasta este tercer objetivo.

3.1 Señalará 20 medios distintos de comunicación, a partir de su observación y experiencia.

a) Elaborará un reporte que contenga un mínimo de quince medios de comunicación, jerarquizándolos de las siguientes formas:

1. Empezando por el que a su juicio se usa más en México.
2. Empezando por el que con el que considera más barato.
3. Empezando por el que considera que puede llegar a más personas.

b) Se discutirán en clase los resultados.

NOTA: Ambas actividades son obligatorias; "a)" puede realizarse en equipo de no más de tres personas, o individualmente.

3.2 Señalará cinco características físicas y cinco sociológicas de cada uno de los siguientes medios de comunicación: radio, televisión, cine.

a) Realizará una investigación bibliográfica para obtener cinco características físicas y cinco sociológicas de cada uno de los medios de comunicación especificados en el objetivo.

- b) Elaborará un resumen de 20 cuartillas máximo de cualquiera de los libros que se especifican en la bibliografía (o de otro sobre el tema, con la aprobación del maestro), señalando comentarios e interrogantes y ampliando la lección contenida en este volumen.

NOTA: "a)" es optativa y "b)" obligatoria. Ambas deben realizarse individualmente.

- 3.3.1 Señalará por lo menos tres formas distintas como cada uno de los medios de comunicación social a estudiar (cine, radio, televisión) pueden financiarse.

- a) Realizará una investigación bibliográfica o por entrevistas a personas especializadas, para conocer los modos de financiamiento de cada medio a estudiar.

- b) Discutirá en clase y/o elaborará un reporte de una cuartilla y media o más sobre los modos de financiamiento que considera que permitan a un medio transmitir con más libertad un mensaje.

NOTA: La actividad "a)" es optativa; la "b)" obligatoria. Ambas deben realizarse individualmente.

- 3.3.2 Señalará las formas de financiamiento de los medios de comunicación radio, televisión y cine en México, especificando la forma principal como tal.

- a) Discutirá en clase y/o elaborará un reporte de cuatro cuartillas y media máximo sobre las conveniencias de cada uno de los modos de financiamiento de los medios en México.

NOTA: Esta actividad es obligatoria y puede realizarse individualmente o en equipo de tres personas máximo.

3.4 Definirá con sus palabras los conceptos de publicidad y de propaganda, a partir de una investigación bibliográfica que contenga tres definiciones de cada concepto o de la explicación del maestro.

a) Realizará una investigación bibliográfica para obtener por lo menos tres definiciones de propaganda y tres de publicidad, explicando diferencias y semejanzas entre las definiciones.

b) Después de observar atentamente los comerciales presentados durante una o más horas de televisión, explicará en tres cuartillas como máximo la forma de vida que se muestra a través de estos comerciales.

NOTA: La actividad "a)" es optativa, la "b)" obligatoria. Ambas deben realizarse individualmente.

3.5.1 Explicará con sus palabras el concepto de ideología, a partir de una investigación bibliográfica que incluya la lectura y síntesis de por lo menos tres artículos o tres capítulos de uno o más libros que versen sobre el tema.

a) Resumirá tres artículos o tres capítulos de libros en que se trate el tema de la ideología, comparándolos y explicando por lo menos seis factores que intervienen en la formación del concepto de ideología.

b) Discutirá en clase, con la asesoría del maestro, el significado del concepto ideología, señalando tres o más ejemplos de transmisión de ideología a través de los medios de comunicación.

c) Elaborará en no más de una cuartilla y media, una explicación con sus palabras del significado del concepto ideología.

d) A partir de la recepción de un programa de una hora de T.V. señalará tres o más elementos que presenten una realidad ideologizada.

NOTA: Las actividades son obligatorias y deben realizarse individualmente.

3.5.2 A partir de la recepción de un programa de una serie de televisión, señalará algunas características de la ideología de por lo menos cuatro personajes principales que aparezcan, ya sea en una película, una telenovela o una obra de teatro.

Esta actividad deberá realizarse en equipos de tres personas cada uno. Después de escoger en común el mensaje que se va a analizar (programa, película, telenovela, obra teatral), cada equipo se encargará de analizar desde un ángulo los personajes principales que aparecen en la trama.

Algunos ejemplos de los ángulos desde los que se pueden analizar los personajes:

a) Bondad y maldad

1. Clasificar a los personajes principales de acuerdo con la aceptación de sus actos.

- Según como se ven socialmente dentro del programa (es el héroe, galán, simpático, capaz...)
- Según como se veía en el medio en donde se ubica el estudiante, en una escala que vaya desde "muy bueno" hasta "muy malo" (éticamente hablando).

2. Señalar si el programa pretende tener moraleja, y cuál.

b) Status socioeconómico

1. Señalar si los personajes viven en casa o departamento, o si no se menciona dónde viven.
2. Cómo es el lugar y la zona donde viven.
3. Si viven solos o acompañados; en este caso de quién.
4. Si tienen coche, si éste es grande, elegante, importante (esto es, si hay muchas tomas y desde distintos ángulos de él en el transcurso del programa; si se muestra su potencia, etc.)
5. Cómo visten los personajes.
6. Si tienen gente a su servicio; cuánta, qué hacen.
7. Si se ve que gasten dinero.
8. Si trabajan, y en qué trabajan y cuánto tiempo.
9. Comparar con el inciso "a)"

c) Roles

1. Actividades que realizan más frecuentemente.
2. Si se nota mayor capacidad, más proyección, menos equivocaciones en los personajes masculinos, en los femeninos o hay equilibrio.

3. Si hay distintos papeles para las mujeres que para los hombres (por ejemplo, si en un programa, película, etc., aparecen muchos médicos y todos son hombres, mientras que todas las enfermeras son mujeres).
4. Cómo se relacionan éstos con aquéllas (de igual a igual, de jefe a subordinada, sólo para determinar actividades, de un modo paternal o maternal...).
5. Si hay negros o mestizos y qué papel juegan (traidores, descarriados, tontos, compañeros, etc.).
6. Si los personajes pertenecen o trabajan para una institución y qué institución.

En cuanto a relaciones interpersonales:

d) Violencia

1. Si hay violencia verbal (gritos, discusiones...) con qué frecuencia, entre quiénes.
2. Si hay violencia física, con qué frecuencia, entre quiénes, si usan armas, drogas, fuerza bruta, fuerza psicológica...
3. Si hay muertes justificadas en el programa, cómo se justifican.

e) Amor

1. Si hay demostraciones de cariño entre los personajes.
2. Cómo son éstas: verbales, físicas...

3. Con qué frecuencia.
4. Si son siempre entre hombre y mujer y/o entre adulto y niño, o independientes del sexo y la edad.
5. Si están casados los personajes principales, y en caso afirmativo, si llevan una relación de amor, cariño, respeto...
6. Si hay sexo sin amor.

f) Competencia

1. Si hay rencores o rencillas entre los personajes por querer sobresalir, y en caso afirmativo, en qué se notan.
2. Si se ayudan entre sí los personajes o trabajan solos; qué clase de ayuda se dan y con qué frecuencia, en el caso de que exista.

g) Comunicación

1. Si hay ocultamiento de cosas importantes entre los personajes; en caso afirmativo, señalar qué cosas y si se da éste por alguna causa especial o espontáneamente.
2. Si se respetan los puntos de vista del interlocutor.
3. Si los personajes se comunican lo que sienten o piensan espontáneamente.

NOTA: Por supuesto, los personajes pueden analizarse desde otros ángulos además de éstos. Puede, asimismo, aumentarse el número de puntos que se toque en cada ángulo y, si se considera conveniente, pueden analizarse más de cuatro personajes. Cada afirmación que haga el alumno debe fundamentarla basándose en lo que vió u oyó.

3.6.1 Definirá con sus palabras los conceptos de significado connotativo y significado denotativo de un mensaje.

a) Realizará una investigación bibliográfica o preguntará a personas especializadas sobre los significados de significado connotativo y denotativo.

Actividad obligatoria.

3.6.2 Elaborará un análisis del significado general de un mensaje alfabético dado, tomando como base los ejemplos de análisis de mensajes que se presentan en este volumen.

a) Analizará el significado general de un mensaje publicitario dado.

NOTA: Esta actividad debe realizarse individualmente.

D. La evaluación

Por mucho tiempo algunos profesores han considerado la evaluación como sinónimo de promoción o de reprobación, algo así como una autorización que daba el maestro al estudiante para guardar lo que él entregó durante un año, o para quitárselo a través de exámenes orales o escritos, al final de un año escolar. Era, por así decirlo, una tarea ajena a lo que realmente vivió el niño durante un lapso importante de su existencia. Es una visión tradicionalista del trabajo escolar, ya que no son cambios conductuales lo que se desea operar en el alumno, sino, más bien, obligarlo a incorporar cantidades de conocimientos que poco o nada le ayudan a desarrollar habilidades, destrezas o valores para su formación cultural, personal y social.

La propuesta de evaluación que aquí se da, está encaminada a la valorización de las actividades de aprendizaje ya que éstas, en la medida en que se realicen, determinarán el grado en que se lograron los objetivos tanto los cognoscitivos como los afectivos. Por lo que hay que realizar una evaluación deliberada y directa de las experiencias que ocurren en el educando.

Esto significa que la evaluación de los objetivos afectivos se hará en forma indirecta.

Los maestros interesados podrán, asimismo, realizar una evaluación de las actitudes y valores que hayan propuesto, a través de pruebas elaboradas exprofeso para ello. La evaluación o pruebas de actitudes es un tema que rebasa los propósitos de este trabajo.

Asimismo, el maestro podrá evaluar o valorar mínimamente el aspecto afectivo de su curso, recurriendo a unidades de evaluación como las que propone Mager (citadas en los anexos "A" y "B") para determinar el grado de acercamiento que los estudiantes lograron hacia la materia.

Volviendo a nuestra propuesta de evaluar las actividades de aprendizaje, se considera que la calificación de "MB", "B", "S" y "NA" se realice tomando en cuenta el número de puntos que el alumno haya acumulado, tratando de lograr un objetivo de aprendizaje. Estos puntos son adquiridos por el estudiante de acuerdo con el grado de:

- participación en clase.
- participación en las actividades de aprendizaje que se realicen en equipo.
- corrección y exhaustividad en la ejecución de las actividades de aprendizaje realizadas individualmente y en equipo.
- capacidad de contestar preguntas sencillas que estén relacionadas con el objetivo.

D. La evaluación

Por mucho tiempo algunos profesores han considerado la evaluación como sinónimo de promoción o de reprobación, algo así como una autorización que daba el maestro al estudiante para guardar lo que él entregó durante un año, o para quitárselo a través de exámenes orales o escritos, al final de un año escolar. Era, por así decirlo, una tarea ajena a lo que realmente vivió el niño durante un lapso importante de su existencia. Es una visión tradicionalista del trabajo escolar, ya que no son cambios conductuales lo que se desea operar en el alumno, sino, más bien, obligarlo a incorporar cantidades de conocimientos que poco o nada le ayudan a desarrollar habilidades, destrezas o valores para su formación cultural, personal y social.

La propuesta de evaluación que aquí se da, está encaminada a la valorización de las actividades de aprendizaje ya que éstas, en la medida en que se realicen, determinarán el grado en que se lograron los objetivos tanto los cognoscitivos como los afectivos. Por lo que hay que realizar una evaluación deliberada y directa de las experiencias que ocurren en el educando.

Esto significa que la evaluación de los objetivos afectivos se hará en forma indirecta.

D. La evaluación

Por mucho tiempo algunos profesores han considerado la evaluación como sinónimo de promoción o de reprobación, algo así como una autorización que daba el maestro al estudiante para guardar lo que él entregó durante un año, o para quitárselo a través de exámenes orales o escritos, al final de un año escolar. Era, por así decirlo, una tarea ajena a lo que realmente vivió el niño durante un lapso importante de su existencia. Es una visión tradicionalista del trabajo escolar, ya que no son cambios conductuales lo que se desea operar en el alumno, sino, más bien, obligarlo a incorporar cantidades de conocimientos que poco o nada le ayudan a desarrollar habilidades, destrezas o valores para su formación cultural, personal y social.

La propuesta de evaluación que aquí se da, está encaminada a la valorización de las actividades de aprendizaje ya que éstas, en la medida en que se realicen, determinarán el grado en que se lograron los objetivos tanto los cognoscitivos como los afectivos. Por lo que hay que realizar una evaluación deliberada y directa de las experiencias que ocurren en el educando.

Esto significa que la evaluación de los objetivos afectivos se hará en forma indirecta.

Los maestros interesados podrán, asimismo, realizar una evaluación de las actitudes y valores que hayan propuesto, a través de pruebas elaboradas exprofeso para ello. La evaluación o pruebas de actitudes es un tema que rebasa los propósitos de este trabajo.

Asimismo, el maestro podrá evaluar o valorar mínimamente el aspecto afectivo de su curso, recurriendo a unidades de evaluación como las que propone Mager (citadas en los anexos "A" y "B") para determinar el grado de acercamiento que los estudiantes lograron hacia la materia.

Volviendo a nuestra propuesta de evaluar las actividades de aprendizaje, se considera que la calificación de "MB", "B", "S" y "NA" se realice tomando en cuenta el número de puntos que el alumno haya acumulado, tratando de lograr un objetivo de aprendizaje. Estos puntos son adquiridos por el estudiante de acuerdo con el grado de:

- participación en clase.
- participación en las actividades de aprendizaje que se realicen en equipo.
- corrección y exhaustividad en la ejecución de las actividades de aprendizaje realizadas individualmente y en equipo.
- capacidad de contestar preguntas sencillas que estén relacionadas con el objetivo.

Los puntos que el alumno pueda obtener con la ejecución de cada actividad se marcarán de acuerdo con la importancia y complejidad de cada actividad (se recomienda un acuerdo entre especialistas). Estos puntos tendrán equivalencias en letras. A un determinado número de puntos acumulados, se considerará que el alumno ha realizado muy bien (MB) la experiencia; a menos puntos, bien (B); suficiente (S) y no aprobada (NA) la resolución del objetivo.

De acuerdo con el ejemplo presentado en el apartado de "las actividades y experiencias de aprendizaje", señalaremos que: "Este objetivo ha sido alcanzado (comentará la ideología suscrita en un mensaje transmitido por un medio de comunicación social) a través del logro de los objetivos específicos, fundamentalmente el 3.4.2 y el 3.5.2., por lo que se considera que el estudiante que haya realizado correctamente las actividades de aprendizaje que se pidieron a lo largo de todos los objetivos, ha logrado automáticamente este objetivo".

Conclusiones

En este último apartado del trabajo, trataremos de ser lo más objetivos que nos sea posible.

Las conclusiones se plantean a un nivel de crítica, con siderando las razones que nos llevaron al planteamiento que hicimos y la dirección del mismo. También consideraremos el procedimiento seguido en la realización de la tesis y su co rrelación con el procedimiento propuesto en un principio; és to nos llevará a una justificación de la organización del -- contenido de cada capítulo. Finalmente consideraremos los -- alcances y limitaciones de nuestra propuesta.

Consideramos que la propuesta de darle un uso a los ob jetivos del dominio afectivo para la organización de un cur so, fundamentalmente, en cuanto a que han de ayudarnos a pro poner las actividades de aprendizaje del mismo, es un inten to para lograr este tipo de objetivos y ello obedece a la in quietud o interrogante que nos formulámos al respecto: ¿cómo pueden lograrse los objetivos afectivos?. Dado que los estu dios del campo y otros especialistas están de acuerdo en -- la necesidad de plantear objetivos afectivos, pues es induda ble que las cuestiones afectivas están ahí en un curso, en -- las opiniones que emite un maestro acerca del contenido del mismo, muchas veces en la selección del contenido, podríamos asegurarlo, sobre todo en el caso de las ciencias sociales, y quizá menos en el caso de las ciencias fá cticas; és to po-

demos llegarlo a observar cuando un estudiante ha adquirido información sobre una de las corrientes que imperan en el -- campo de estudio de su especialidad, creándose así cierto -- juicio con respecto a las otras; pues como sabemos la acti- tud muchas veces está en relación directa con el grado de información que se posea sobre el objeto actitudinal. Las cuestiones afectivas las podemos encontrar también en la se- lección de las actividades de aprendizaje de un curso.

También es cierto que muchos maestros tratan de hacer -- explícitos esos propósitos afectivos, pero en la mayoría de los casos se quedan ahí, sobre el papel. ¿A qué se deberá ésto?. Encuentro cinco posibles explicaciones: la primera, que se sabe muy poco acerca de la naturaleza del aprendizaje afectivo, diríamos, como dice Bruner, que se trata de "pau- tas de libre aprendizaje", que no se sabe cómo se dan, es -- muy posible que se aprendan directamente en las situaciones donde se muestran o requieren, ya que a diferencia del apren- dizaje institucionalizado, este se adquiere indirectamente -- no directamente y esto, como sabemos se debe al gran cúmulo de conocimientos y a la cantidad de habilidades que una so- ciedad requiere asegurar en sus miembros, correspondiendo -- principalmente al aprendizaje cognoscitivo.

Una segunda explicación se desprende de la sociedad don- de estamos inmersos, donde el hecho de que una persona, en este caso el maestro tenga el cometido de enseñar cierto ti- po de valores o actitudes a sus alumnos; ésto es fuertemente censurado dentro de muchas sociedades en la actualidad. Aun-

que sabemos que la sociedad a través del requerimiento de formar a sus profesores transmite ciertos valores y actitudes a estos, los cuales son transmitidos, a su vez, a sus alumnos. Un ejemplo sería el hecho de que las escuelas se requirieron más en los estados y países que se iban industrializando, y donde el gobierno tomó el mando en la organización de tales escuelas, obligando a los enseñantes a cursar ciertos estudios en escuelas especialmente creadas para ello. Como sabemos una sociedad capitalista requería que sus miembros respetaran una autoridad que no estaba presente, que sus obreros cumplieran puntualmente con un horario, etcétera; estos valores eran transmitidos a través de la escuela y sobre todo -- por sus maestros. (1)

Otras dos explicaciones que encontramos están relacionadas, una es que en muchos casos el maestro de un curso se propone un propósito afectivo tan complejo como podría ser el que el estudiante fuera un "mejor ciudadano", este tipo de objetivo no le compete exclusivamente al maestro sino a muchos sectores de la sociedad y lo cual nos lleva a la cuarta explicación: un maestro debe delimitar el alcance de sus posibilidades para lograr los objetivos afectivos.

Una última cuestión es que, es tal la cantidad de información y habilidades que deben aprender los alumnos, el tiempo

(1) M. Carnoy, La educación como imperialismo cultural, Ed. Siglo XXI, Editores, México, 1978.

po muchas veces corto de impartición de un curso y las exigencias escolares administrativas que recaen sobre el maestro, que no cuenta con tiempo suficiente como para dedicarse a planear la forma de lograr los objetivos afectivos que se halla propuesto.

Además, debemos considerar el hecho de que proponer objetivos afectivos por un lado y objetivos cognoscitivos por otro es con el fin de facilitarnos la tarea de qué es lo -- que esperamos que logren los alumnos con cierto curso; pero sabemos que el estudiante responde como un todo y en un ámbito escolar, este modo de responder es fundamentalmente a través de las actividades de aprendizaje sugeridas.

Lo dicho anteriormente son las razones que nos llevaron a preguntarnos: ¿cómo pueden lograrse los objetivos -- afectivos?; considerando de antemano que se sabe muy poco, sobre la manera en que se llegan a dar esos aprendizajes, - sin embargo éstos deben explicitarse o reconocerse, por lo que, nos preguntamos: ¿cómo puede un maestro usar los objetivos afectivos en un curso?.

Por otro lado, también esas razones dieron dirección, a su vez al sentido de la propuesta; es decir, los propósitos afectivos están ahí, el estudiante responde como un todo, el maestro debe abocarse principalmente a las cuestiones cognoscitivas y sobre todo debe delimitar el alcance de su responsabilidad en el aspecto afectivo y esto esta dado principalmente por los alcances de su materia en relación -

con las cuestiones afectivas.

El primer paso para tratar de responder a la pregunta de cómo un maestro puede usar los objetivos afectivos en la organización de un curso, y en consecuencia lograr nuestro propósito fue el de llevar a cabo una revisión bibliográfica para tratar de responder: ¿qué se ha hecho en éste sentido?, ¿hay alguna propuesta al respecto?. De tal manera que el procedimiento que nos propusimos fue el siguiente: a) planteamiento del objetivo de la tesis, b) revisión bibliográfica de los diferentes autores, c) análisis de las tesis de los mismos autores, d) proposición de un modelo, e) análisis comparativo de las tesis encontradas con el modelo propuesto y f) conclusiones.

Los incisos b) y c) no fueron cubiertos cabalmente, -- puesto que, la revisión bibliográfica mostró que no había un trabajo que señalara precisamente cómo pueden utilizarse los objetivos afectivos en la organización de un curso o -- por lo menos un planteamiento que señalara como pueden lograrse este tipo de objetivos, las propuestas que encontramos a nivel de hipótesis fueron las del mismo Bloom y colaboradores. Otros como Raths, Hamlin y Simon proponen una estrategia de valoración pero consideramos que ésta es pertinente a un nivel de enseñanza primaria.

Otros autores, como Kohlberg nos hablan a nivel teórico de un proceso del desarrollo moral y muchos otros trabajos se remiten a la taxonomía del dominio afectivo de ---

Krathwohl. Asimismo encontramos algunas propuestas o modelos de redacción de este tipo de objetivos. Pero difícilmente encontramos alguno que nos hablara de la relación del dominio - que nos ocupa con el cognoscitivo, salvo, nuevamente el trabajo de Bloom y col. Por lo tanto un análisis de las tesis en el sentido que proponíamos no fue posible; sin embargo, en relación a cada una de las propuestas tanto de modelos de redacción y análisis de conductas afectivas se elaboraron comentarios al respecto. Por lo que, el análisis bibliográfico nos apoyó en la elaboración del modelo.

En consecuencia debemos señalar las razones que nos llevaron a la organización del contenido de la tesis en los capítulos que se proponen.

El primer capítulo señala el marco de referencia y la -- fundamentación, esto se debe a que debíamos manejarnos dentro de ciertos límites y éstos estaban dados por la tecnología -- educativa, pero ¿por qué la tecnología educativa precisamente?. Encontramos tres razones: primero nuestro propósito era fundamentalmente práctico y la tecnología educativa se aboca principalmente a la aplicación de principios provenientes de varias disciplinas al campo educativo y entre las más importantes está la psicología. Por otro lado, la tecnología educativa a través del enfoque sistémico nos propone maneras o modelos que representan la interacción entre las partes que -- según los autores intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que delimitan los componentes del siste

ma y su interrelación; esto nos lleva a la tercera razón: en un enfoque tecnológico de la educación se proponene como elementos esenciales la especificación de objetivos, donde encontramos también los objetivos afectivos. Pero también era necesario fundamentar la necesidad de hablar precisamente de -- los objetivos afectivos de ahí los temas dos y tres del primer capítulo.

El segundo capítulo que se refiere a las relaciones y diferencias entre los dominios cognoscitivo y afectivo fundamentalmente, se plantea ante el requerimiento de revisar y determinar como pueden relacionarse estos dominios tomando en cuenta sus diferencias. Además de la importancia que tienen los objetivos cognoscit ivos en un curso y en la enseñanza sistematizada en general, por lo tanto, no podíamos hacerlos a un lado ya que nuestra intención era la de incorporar los objetivos afectivos en la organización de un curso. También considerando que el estudiante responde en todo momento tanto cognitiva como afectivamente.

En cuanto al tercer capítulo se organizó considerando la naturaleza de la bibliografía revisada sobre el dominio afectivo, la cual fue seleccionada a partir de aquella que nos -- fue proporcionada a través del banco de información del CONAYCT además de aquellas halladas por otras vías: bibliotecas y especialistas en la materia.

Finalmente el capítulo cuatro: "el uso de los objetivos

afectivos" constituye la delimitación de la propuesta; es decir, nos referimos a los objetivos afectivos que pueden proponerse para un curso, a partir de ciertos criterios. Por otro lado, se plantea un modelo para integrar los objetivos afectivos en la organización de un curso.

Otro punto sobre el que debemos reflexionar es aquel que se refiere a los alcances y limitaciones de la propuesta.

En cuanto a los alcances del modelo, encontramos los siguientes: un intento por delimitar la extensión de los objetivos afectivos de un curso donde: el punto de partida es el -- contenido y la naturaleza de la materia en cuanto a su ubicación en un plan de estudios y el punto límite: el referente afectivo hacia el que puede dirigirse. Asimismo, las actividades se plantean como la forma de operativizar y alcanzar estos objetivos afectivos, nuevamente considerando los objetivos cognoscitivos y los límites de observación y responsabilidad del maestro. Otra forma de relacionar los objetivos afectivos con los cognoscitivos es considerar la ubicación de la materia en un plan de estudios, pudiendo tomarse el objetivo afectivo general de la materia como referencia para proponer los objetivos cognoscitivos y las actividades de aprendizaje.

Entre otras ventajas del modelo, es que pretende delimitar los términos actividades de aprendizaje y experiencias de aprendizaje.

La relación entre los componentes del modelo se plantea

en forma dinámica y no lineal, de tal manera que la retroalimentación es constante entre los elementos.

En cuanto a las limitaciones que encontramos del modelo están; el que solo se circunscribe para su uso a nivel de un curso y no en relación a un plan de estudios. No se plantea claramente la relación de los fines, metas y psicología así como las fuentes de información con los elementos centrales del modelo aunque consideramos que los fines y metas están directamente vinculadas al planteamiento tanto de los objetivos afectivos como con los cognoscitivos y la psicología con las experiencias de aprendizaje y con las actividades. Aunque -- claro está, que éstos elementos anexos y no esenciales para nuestro modelo deben estar vinculados más que nada con el diseño de los planes de estudio.

Otra limitación alude a los ejemplos utilizados a lo largo de la explicación del modelo, los cuales no constituyen -- pruebas sobre el uso del modelo aunque empíricamente en el -- curso que se diseñó, tomando como base las ideas, que más tarde dieron lugar al modelo, fue exitoso en términos del rendimiento de los estudiantes.

Consideramos que el modelo solo constituye una alternativa para tratar de incorporar los objetivos afectivos en un -- curso pero que pueden darse otras formas de delimitar éstos objetivos así como de incorporarlos.

El modelo se propone teóricamente como alternativa para

probar nuestra hipótesis y es necesario llevarla a prueba.

Finalmente queremos enfatizar una de las limitaciones del modelo, por lo que además, consideramos que amerita un trabajo aparte, más extensivo y sumamente cuidadoso, nos referimos a la evaluación de los objetivos afectivos. Antes de continuar debemos aclarar que la evaluación que aquí proponemos de los objetivos afectivos y cognoscitivos es indirecta a través del logro de las actividades de aprendizaje.

Consideramos que hablar de la evaluación "directa" de los objetivos afectivos amerita una investigación exhaustiva. Sin embargo, haremos algunos señalamientos al respecto. Por ejemplo, efectuar una evaluación de las actividades de los estudiantes hacia los referentes de los objetivos afectivos tendríamos que elaborar algún tipo de prueba en especial en el que deberíamos considerar, tomando en cuenta los estudios sobre actitudes, preguntas que aludieran al conocimiento que tiene el alumno del objeto (en este caso el referente), al componente afectivo y el componente de comportamiento (lo que el estudiante "cree" que hacía al encontrarse ante cierta situación); como sabemos, para poder contar con mayor confiabilidad en los resultados de este tipo de pruebas debemos -- considerar las normas de comportamiento del sujeto, así como las normas aprobadas por el grupo social al que pertenece.

Rudolf E. Radocy⁽¹⁾ nos propone teóricamente tres pasos

(1) Rudolf E. Radocy, "Quantification of Affective Behavior", presentado en The National Council on Measurement in Education, Chicago, April, 1974.

para poder efectuar una evaluación del dominio afectivo éstos son: una primera etapa de conceptualización en la cual los -- significados personales sobre los elementos en el dominio -- afectivo son examinados; otra es la etapa "crucial" de operacionalización en la cual las decisiones son hechas considerando los eventos que fueron aceptados como evidencia de la conducta afectiva deseada.

La tercera etapa es el establecimiento de números sobre los eventos.

Otro autor Logowit⁽¹⁾, nos propone seis métodos de evaluación para los objetivos afectivos, estos son:

1. Inventario. De una serie de afirmaciones los estudiantes pueden seleccionar la respuesta que más refleje sus sentimientos. Este inventario está diseñado para medir la extensión de agrado o desagrado con cada afirmación. Las posibles opciones son: (1) estoy completamente de acuerdo, (2) estoy de acuerdo, (3) estoy indeciso, (4) estoy en desacuerdo y (5) estoy completamente en desacuerdo.
2. Reporte. Una afirmación escrita en un párrafo.
3. Escala de clasificación. Las escalas de clasificación o evaluación están construídas sobre dos palabras opuestas a lo largo de un continuo. Los estudiantes marcan a lo largo del continuo, donde él siente que está su posición. El

(1) Glen P. Logowit, "Behavioral Objectives in the affective Domain" en Journal Cit. The Comunicator, Vol. 4, No. 1, p.16-26, 1973.

ejemplo es de "objetivos conductuales en el dominio afectivo".

fácil	_____	difícil
oscuro	_____	emocional
bueno	_____	malo
excitante	_____	molesto
útil	_____	inútil
interesante	_____	no interesante

4. Lista de chequeo. El maestro lleva una lista de las varias conductas que el estudiante muestra y checa la conducta -- cuando ésta ocurre. Usualmente uno cuenta con una lista por estudiante. Varias marcas pueden ser empleadas para acciones positivas y un mínimo de marcas para conductas negativas.
5. Test objetivo. En este caso el estudiante es requerido pa ra establecer su posición específicamente sobre cualquier tópic o que desee discutir.
6. Test subjetivo. El estudiante responde indicando su parti cipación o no participación en cualquiera de los hechos -- discutidos.

Donlon⁽¹⁾, por ejemplo nos dice que: "las actitudes, los intereses, valores y apreciaciones son probablemente los cua tro principales aspectos de medición educativa en el dominio afectivo". "El autor reconoce que los estados emocionales del

(1) Thomas F. Donlon, "Testing in the affective Domain", ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement and Evaluation, Prin ceton, N. J., 1974.

estudiante son integradas a su habilidad para aprender, los educadores ahora ponen énfasis sobre la evaluación en el dominio afectivo. Con esta demanda por la evaluación de los datos, las consideraciones éticas deben tomarse en cuenta en el diseño, administración e interpretación de los instrumentos de evaluación. Las dificultades en el diseño de instrumentos aparecen debido a la complejidad y multidimensionalidad de la naturaleza del dominio afectivo. Los métodos más útiles de categorización de los estados emocionales son a través de la evaluación de las actitudes, intereses, valores y apreciaciones. Las técnicas de evaluación más comúnmente usadas son: el reporte de sí mismo a partir de la selección de la aproximación hacia la cual puede estar envuelto en un formato donde elija verdadero o falso. Escalas incluidas los de Gutlman, Likert, Thurston y de diferencial semántico. Los numerosos tipos de formatos de preguntas y escalas, las cuales tienen problemas complejos de extensión a partir de los problemas de validación a un alto costo. Otros métodos de evaluación del dominio afectivo son el Q-Sort (distribución), entrevistas, etc.

Roberson⁽¹⁾ es otro de los autores que nos habla concretamente sobre las técnicas de valoración en el dominio afectivo, entre las que señala están: las observaciones, entrevistas clínicas, entrevista para catalogar a partir de una -

(1) Don R. Roberson, Assesment Techniques in the Affective Domain, Educational Systems Associates, Inc., Austin, Texas 1974.

lista, cuestionarios, pruebas. Asimismo, nos señala algunos criterios de selección para las técnicas de evaluación, como son: validación, confiabilidad, costos y efectos.

También nos proporciona un procedimiento para la selección o desarrollo de instrumentos. Señalándonos también algunas consideraciones adicionales como son: el formato, el lenguaje, posición en las respuestas, posición en la entrevista, administración y procesamiento de datos.

Consideramos necesario citar estas referencias con el fin de justificar por un lado la necesidad de desarrollar -- una investigación entorno a la evaluación del dominio afectivo. Asimismo seguimos considerando que es necesario delimitar las cuestiones afectivas en primer lugar.

Por último consideramos que la evaluación que aquí proponemos para los objetivos afectivos es acorde con los alcances del modelo y con la atención que prestamos especialmente a las actividades de aprendizaje.

B i b l i o g r a f í a

- 1.- Acuña E. Carlos, : "Glosario", en: Diseño de Planes de Estudio, CNME, UNAM, México, 1975.
- 2.- Alcocer Warnholtz, Marta Margarita, : La sistematización de la enseñanza aplicada en forma de guía de estudio de la asignatura de Ciencia de la Comunicación, Tesis profesional, Lic. en Ciencia y Técnicas de la Información, Universidad Iberoamericana, México, 1977.
- 3.- Alvarez Manilla, José Manuel, : Taxonomía de los objetivos educacionales del área psicomotora, Reimpreso de Educación Médica y Salud, Vol. 5, No. 1 enero-marzo, México, 1971.
- 4.- Anderson y Faust, : Psicología educativa, Ed. Trillas, México, 1977.
- 5.- Antoine, P. : "Definición de los objetivos pedagógicos", Enseignement Programé, París, Dunod-Hachette, Sep. 1970, No. 11. Traducido por Miguel Fonseca, Mecanograma de la CNME, UNAM, México, 1970.
- 6.- Ausubel, David P. : Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo, Ed. Trillas, México, 1978.
- 7.- Banaty, Bela H. : Instruccionnal Systems, Ed. Fearon, Publishers, Palo Alto, California, E.U., 1968.
- 8.- Batista Araujo J. e Oliveira : Tecnología educacional y teorías de instrucción, Ed. Paidós, Argentina, 1976.
- 9.- Bloom, B.S. : "El marco afectivo del rendimiento escolar", en: Block, James H., Cómo aprender para lograr el dominio de lo aprendido, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1975.
- 10.- Blomm, Benjamín S., Hasting J. Thomas y Madaus, George F. Evaluación del aprendizaje, Vol. 1, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1975.
- 11.- Bloom, B.s. : Características Humanas y aprendizaje escolar, Ed. Voluntad, Bogotá, 1977.

- 12.- Bloom, Benjamín S. y colaboradores: Taxonomía de los objetivos de la educación, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1977.
- 13.- Bloom, B.S.: "La inocencia en la educación", en: Revista DIDAC, No. 5, Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana, México, 1979.
- 14.- Bobbitt, Frankin,: How To Make a Curriculum, Houghton -- Mifften Co., Boston, 1924.
- 15.- Boston, Robert E.: How to Write and Use Performance Objectives to Individualize Instruction, Volume One: How to Analyze Performance Outcomes, How to Write Performance Objectives, Educational Technology Publications, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1972.
- 16.- Brown, D.W.F.: Activemos las mentes, Ed. Limusa, México, - 1975.
- 17.- Bruner, Jerome, S.: Hacia una teoría de la instrucción, Ed. Uthea, Manual No. 373, México, 1972.
- 18.- Bunge, Mario: La investigación científica, Ed. Ariel, España, 1979.
- 19.- Calvin J. Cotrell and Eduards F. Hauck (Ed.) Educational - Media in Vocational and Technical Education: A Report of a National Seminar, del Center for Research and -- Leadership Development un Vocational and Technical Edu cation, de la Ohio State University, 1967.
- 20.- Carnoy, M.: "La educación como imperialismo cultural", Ed. - Siglo XXI, editores, México, 1978.
- 21.- CNME: Sistematización de la enseñanza Vol. 2, 3a. versión, UNAM, México, 1975.
- 22.- Collin, G.: Compendio de psicología infantil, Ed. Kapelusz, Argentina, 1974.
- 23.- Chadwick, Clifton, Tecnología educacional para el docente, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1977.
- 24.- Davis, Alexander y Gelon: "The System Approach to Instruc-- tion", en: Learning System Design, Mc Graw Hill, USA, 1974.

- 25.- De Landsheere, Viviane y Gilbert: Objetivos de la educación, Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1977.
- 26.- D'Hainaut, Louis: Un modelo para la determinación y selección de los objetivos pedagógicos en el área cognoscitiva, Mecanograma No. 71.2 Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, UNAM, agosto de 1971.
- 27.- Díaz Barriga Angel: Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio, en: Revista de Educación Superior, Vol. X, No. 4, octubre-diciembre, Ed. ANUIES, México, 1981.
- 28.- Donlon Thomas F.: "Testing in the affective Domain", ERIC Clearinghouse on tests, Measurement, and Evaluation, Princeton, New Jersey, 1974.
- 29.- Eiss, Albert F. and Harbeck, Mary B.: Behavioral Objectives in the Affective Domain, Ed. Nea Publications - Sales, Washington, USA, 1969.
- 30.- Fleishman E.A. and Bartlett, C.J.: "Human abilities" In Mussen, P.H. and Rosenzweig, M.R. eds.: Annual review of psychology. Palo Alto, Cal.: Annual Reviews, 1969, citado en: Klausmeier, Herbert J. and Ripple, Richard E., Op. cit.
- 31.- French, Will: Behavior Goals of General Education in High School, Russell Sage Fundation, New York, USA, 1957.
- 32.- Friedmann y Requena Sofía Eugenia: La sistematización de la enseñanza aplicada a la asignatura de tecnología de la educación I, Tesis profesional, UNAM, México, 1973.
- 33.- Gagné, Robert M.: Principios básicos del aprendizaje para la instrucción, Ed. Diana, México, 1975.
- 34.- Gagné, Robert M.: Las condiciones del aprendizaje, Ed. Interamericana, México, 1977.
- 35.- García Cortés Fernando: "La medición y la evaluación", "La preparación de una prueba objetiva de rendimiento escolar", en: Sistematización de la enseñanza. Vol. 3, 3a. versión, CNME, UNAM, México, 1975.
- 36.- Gronlund, Norman: Nuevas Metas en la Reforma Educativa, Ed. Pax-México, México, 1972.

- 37.- Gronlund, Norman E: Medición y evaluación en la enseñanza, Ed. Paz-México, México, 1973.
- 38.- Guerrero Tapia, Alfredo: "Lo político en la teoría del curriculum", en: Foro 10 Universitario, UNAM, STUNAM, México, 1981.
- 39.- Guilford J.P.: "Intelligence: 1965 model". In Ripple R.R. ed., Readings in Learning and Human Abilities, New York: Harper and Row, 2nd. ed., 1971, citado en: Klausmeier, Herbert J. and Ripple, Richard, E. Op. cit.
- 40.- Harrow, Anita: A taxonomy of the Psycomotor Domain; a Guide for Developing Behavioral Objectives, Ed. David Mc Ray, New York, 1972.
- 41.- Hill, Winfred F.: Teorías contemporáneas del aprendizaje, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1973.
- 42.- Huerta Ibarra José: Fines, metas y objetivos, Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, UNAM, México, 1974.
- 43.- Huerta Ibarra José: Organización lógica de las experiencias de aprendizaje, Ed. Trillas, México, 1977.
- 44.- Huerta Ibarra José: Organización psicológica de las experiencias de aprendizaje, Ed. Trillas, México, 1977.
- 45.- Ingenkamp, K. y Marsolek, T: Möglichkeiten und Grenzen der teslanwendung in der schule, Beltz, Weinheim, 1968; Dave, R. Eine Taxonomie Pädagogischer Ziele, citado en: De Landsheere, Viviane y Gilbert, Op. cit.
- 46.- Kapfer, Philip G: "Behavioral Objectives in the Affective Domain", en: Kapfer, Mirian B. (ed.) Behavioral Objectives in Curriculum Development. Selected Reading and Bibliography, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey, U.S.A., 1971.
- 47.- Keith, Rose B., Balasek, J., Kellerher, J. and Nelken J.: A Programmed Course for the Writing of Performance Objectives. A Constructed Response Linear Program, Ed. Northern California Program Development Center, California State University, Chico, California, USA, 1972.
- 48.- Klausmeier, Herbert J. and Ripple, Richard E.: Learning and Human Abilities, Ed. Harper International, New York, 1971.

- 49.- Klausmeier, Herbert J. y Goodwin, William: Psicología educativa, Ed. Harla, México, 1977.
- 50.- Klopfer, Leopold E.: A Structure for the Affective Domain in Relation to Science Education, Science Education, 60 (3), USA, 1976.
- 51.- Kohlberg, Laurence: "The Contribution of Developmental Psychology in Education-Examples from Moral Education", Rev. Educational Psychologist No. 10, 1973.
- 52.- Krathwohl, David R., Bloom, B.S. y Masia B.B.: Taxonomía de los objetivos educativos. Manual II. Dominio afectivo, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1977.
- 53.- Lafourcade, Pedro D.: "El diseño curricular y los objetivos", Colección pedagógica universitaria, Ed. Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, No. 4 de julio-diciembre, México, 1977.
- 54.- Latapí Pablo: Política educativa y valores nacionales, Ed. Nueva Imagen, México, 1979.
- 55.- Leyton Soto Mario: Planeamiento educacional, Ed. Universitaria, Santiago de Chile, 1969.
- 56.- Logowit, Glen P.: "Behavioral Objectives in the Affective Domain", en: Journal cit. The Communicator, Vol. 4, No. 1, USA, 1973.
- 57.- Mager, Robert F.: Actitudes positivas en la enseñanza, Ed. Pax-México, México, 1971.
- 58.- Mager, Robert F.: Preparación de los objetivos de la instrucción, Mecanograma de la CNME, UNAM, México, 1973.
- 59.- Phillip E., Jacon: "Chaping values in College", New York, Harpe, 1957, citado en: Bloom, B.S. y col.: Taxonomía de los objetivos educativos, Ed. "El Ateneo", Buenos Aires, 1977.
- 60.- Piaget, Jean: Psicología y Pedagogía, Ed. Ariel, Barcelona, 1969.
- 61.- Piaget, Jean: Seis estudios de psicología, Ed. Barral, Barcelona, 1974.
- 62.- Piaget, Jean: Problemas de psicología genética, Ed. Ariel, Barcelona, 1975.
- 63.- Radocy, Rudolf E.: "Quantification of Affective Behavior", presentado en The National Council on Measurement in Education, Chicago, April, 1974.

- 64.- Raths, Louis E., Harrier Merrill and Simon Sidney B.; "Values and Teaching", Ed. Carles E. Merrill Books, Inc., Columbus, Ohio, 1966, citado en; Williams, Elmes, Values and the Valuing Process, University of Georgia College of Education Department of Social Science Education, U.S.A., 1972.
- 65.- Ringess: The Affective Domain in Education, Little Brown and company, Boston, U.S.A., 1975.
- 66.- Roberson, Don R.: Assesment Techniques in Affective Domain, Educational Systems Associates, Inc., Austin, Texas, 1974.
- 67.- Rossi P.H. y Biddle B.J.: Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1970.
- 68.- Scriven, M: "The Methodology of Evaluation", en: Tyler, R., Gagné, R. y Scriven, M.: Perpectives of Curriculum Evaluation, AERA, Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1, Rand Mc Nally, Chicago, 1967.
- 69.- Simpson Elizabeth: "Educational Objetives in the Psycomotor Domain", en: Kapffer, Mirian B. (ed.) Behavioral Objetives in Curriculum Development, Englewood Cliffs, New Jersey, 1972.
- 70.- Thorndike, Robert L., y Elizabeth Hagen: Test y técnicas de medición en psicología y educación, Ed. Trillas, México, 1920.
- 71.- Triandis, Harry C.: Actitudes y cambios de actitudes, Ed. Toray S.A., Barcelona, 1974.
- 72.- Tyler, Ralp: Basic Principles of Curriculum and Instruction, the University of Chicago Press, 1955.
- 73.- Williams, Elmer: Values and the Valuing Process. Social Studies for the Elementary School. Proficiency Module No. 5, University of Georgia, College of Education Department of Social Science Education, U.S.A., 1972.
- 74.- Williams, Frank E.: "Models for Encoeranging Creativity in the Classroom by Integrating Cognitive affective Behaviors", en: Kapfer, Miriam: Behavioral Objetives in Curriculum Development, Education Technology Publica--tions Englewood Cliffs, New Jersey, 1972.

APENDICE "A"

EJEMPLOS DE UNIDADES PARA UN CUESTIONARIO SOBRE LAS TENDENCIAS APROXIMATIVAS O EVASIVAS HACIA UNA ASIGNATURA*

UNIDAD I

Se trata de una serie de preguntas que podríamos denominar directas.

1. ¿Piensa usted tomar otro curso de _____ ?

- a. Sí
- b. No
- c. No estoy seguro

2. ¿Qué tan interesado está usted en tomar otro curso de _____ ?

- a. Muy interesado
- b. Un poco interesado
- c. Me es indiferente
- d. Apenas interesado
- e. No tengo ningún interés

3. ¿Le interesa aprender más acerca de _____ ?

- a. Me interesa mucho
- b. Me interesa un poco
- c. Me es indiferente
- d. No me interesa nada
- e. Apenas me interesa

4. Si yo tuviera que comenzar de nuevo (tomaría/no tomaría) este curso.

5. La materia _____ me parece:

- a. Muy interesante
- b. Algo interesante
- c. Un poco escasa de interés
- d. Sin ningún atractivo

* Los ejemplos fueron tomados de: Robert F. Mager, Actitudes positivas en la enseñanza, Ed. Pax México, 1971

6. Enumere todas las asignaturas que esta estudiando actualmente y mencionelas en orden decreciente de interés.

UNIDAD II

Esta Unidad podría denominarse de "elección de conducta", en este caso se pone al estudiante en contacto directo con la asignatura, requiere que el alumno estudie el tópico al que hace referencia la pregunta.

7. Si alguien sugiriera que se dedicase usted a _____ como la ocupación principal de su vida, ¿qué contestaría usted ?

8. Si se pidiera a usted que diese una breve plática sobre su asignatura escolar predilecta, ¿Sobre qué materia hablaría usted?

9. ¿Qué contestaría usted si, en una reunión informal, alguien dijese: " _____ es muy, muy importante y todos deberían tratar de aprender lo más posible acerca de ella"?

10. Escriba un párrafo sobre su materia escolar preferida.

11. ¿Cuál de las siguientes materias le interesaría más enseñar ?

(Mencione su asignatura y las demás que el alumno -- esté estudiando)

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____

UNIDAD III

Este tipo de Unidad llamada generalmente "lista para señalar objetivos". Se solicita al alumno que marque las palabras que expresen mejor su "sentir".

12. Circunde cada palabra que indique cómo califica usted generalmente a la asignatura _____

interesante	aburrida	sin valor
insípida	útil	indiferente
divertida	inútil	satisfactoria
demasiado difícil	demasiado fácil	muy agradable
emocionante	muy importante	muy tensa

UNIDAD IV

Esta Unidad está formada por la comparación de pares de asignatura que el estudiante esté estudiando al mismo tiempo que aquella sobre la que interese indagar sobre su aproximación a ella. Se hace coincidir la materia que interesa una vez con cada una de las otras. Se invierte el orden de algunos pares de materias. Por último se descompone el orden de las Unidades. Se pide al estudiante que considere dos asignaturas al mismo tiempo y que indique su preferencia. La comparación puede solicitarse con base en "el gusto que tiene", por la -- más interesante, o a cuál le dedicaría la tarde del sábado para ap ren

der más. Los pares de materias pueden ponerse por separado para que una elección no influya en las siguientes.

13. En las siguientes boletas se le dan a usted pares de asignaturas. Considere un par cada vez y trace un círculo alrededor de la materia que usted en lo personal encuentre la más interesante de las dos.

- | | |
|-------------|----------|
| 1. Algebra | Inglés |
| 2. Historia | Ciencias |
| 3. Algebra | Historia |
| 4. Inglés | Ciencias |
| 5. Ciencias | Algebra |
| 6. Historia | Inglés |

UNIDAD V

Esta es otra Unidad de "elección de conducta". En este caso se le dan al alumno pares de párrafos de diferentes asignaturas, referidos a algún aspecto de ellas. Se pide al estudiante que elija uno de ellos y que escriba una frase al respecto.

14. En las tiras de papel que siguen, se dan a usted varios pares de párrafos. Tan rápidamente como pueda, lea un párrafo de cada par y escriba una frase en que exprese de qué trata ese párrafo.

a. Matemáticas
La regla de cálculo proporciona un buen modo de revisar la multiplicación, la división y la raíz cuadrada. La regla de cálculo es mucho menos útil que una máquina calculadora para la

Inglés
La escritura de cartas de negocios es una de las cualidades que influyen en el éxito de quienes trabajan en el mundo de los negocios. ---
Quienes escriben cartas

mayoría de los trabajos estadísticos, pero para quien trabaja sin máquina es una ayuda valiosa, en especial como una verificación de otros cálculos

claras e inteligibles tienen más perspectivas de recibir un ascenso que aquellos cuyas cartas son desorganizadas, llenas de letras encimadas, o gramaticalmente deficientes

b. Ciencias

Aunque es cierto que los hechos y los principios nuevos son el resultado de la ciencia, ellos no son ciencia. Esta es un proceso, o un conjunto de procesos, por medio de los cuales se desarrollan los nuevos conocimientos. Un científico lo es por los métodos que sigue en la búsqueda del saber; no lo es porque sepa algunas de las conclusiones descubiertas por los demás.

Historia de la Educación

Puede entonces arguirse que la introducción de los libros de texto en las universidades americanas fue forzada por el alumno y adaptada por la administración. Los estudiantes fundaron muchas sociedades literarias y leyeron una gran variedad de libros, y aprendieron en éstos. Los libros de texto fueron por fin introducidos en las aulas como un auxilio educativo, pero con resistencia de parte del profesorado y de la administración

LAS INSTRUCCIONES

Es preferible, al aplicar el cuestionario, incluir instrucciones como la siguiente:

"Estoy verdaderamente interesado en mejorar mi enseñanza y me agradecería mucho saber si he logrado alcanzar algunos de mis objetivos didácticos. Le agradecería que contestara estas preguntas con tanta franqueza como usted pueda. Su respuesta no tendrán absolutamente nada que ver con sus calificaciones "

OTRO TIPO DE EVIDENCIAS CIRCUNSTANCIALES

Entre estas tenemos:

1. Porcentaje de estudiantes que terminan el curso, o bien el total de deserciones.
2. Número total de alumnos que llegaron tarde a clases.
3. Total de faltas de asistencia
4. Suma total de estudiantes que decidieron asistir a una sesión optativa de clases.
5. Número de temas o trabajos entregados, que no se asignaron ni solicitaron.
6. Número de temas elaborados con mayor amplitud que -- la exigida.
7. Esmero en que se presentaron los temas o trabajos. -- Clasificándose como: limpios, término medio y sucios.
8. Número de tareas terminadas a tiempo.
9. Total de estudiantes que acudieron al profesor, para hacer preguntas o discutir la materia.
10. Cifra de alumnos que fueron puntuales en sus citas con el profesor.
11. Número de alumnos que quisieron inscribirse en otro curso sobre la asignatura
12. Total de estudiantes que respondieron a demandas de voluntarios para trabajar en estudios especiales relacionados con la materia.
13. Número de obras de biblioteca, relativas a la asignatura, consultadas sin que se les hubiese pedido.
14. Total de estudiantes que expresaron su deseo de especializarse en la asignatura.

CUESTIONARIO DE RESULTADOS AFECTIVOS (1)

¿Cuál es el curso de psicología que actualmente cursa ? *

Es éste un curso de "Introducción a la Psicología" o un curso regular

P Si

Regular

Quién es su maestro _____

Por favor indique que es lo que siente sobre las siguientes cuestiones.

Valorelas de la siguiente manera:

CA : Completamente de acuerdo

D: Desacuerdo

A: De acuerdo

CD: Completamente en desacuerdo

?: Neutral

1. Disfruto estudiando psicología.... CA A ? D CD
2. Aun cuando tuviera tiempo probablemente no tomaría mas cursos de psicología.....CA A ? D CD
3. Rara vez discuto de psicología con mis amigos.....CA A ? D CD
4. Animo a mis amigos a estudiar psicología.....CA A ? D CD

(1) Nancy S. Breland and Marshall P. Smith, Cognitive and Affective Outcomes of P Si Mastery Programs as Compared to Traditional Instruction, Artículo preparado para el Annual Meeting of the American Educational Research Association, Session on Mastery Learning Approach and Effects, Washington, D.F., 1975

* Este cuestionario fue preparado ex-profeso para el estudio arriba citado, pero puede emplearse, adecuándolo, para la evaluación de los resultados afectivos de cualquier otra asignatura.

5. La psicología es una materia pesada, molesta.....CA A ? D CD
6. El estudio de la psicología ha sido provechoso para mi desarrollo personal.....CA A ? D CD
7. Si viera un artículo en el periódico sobre psicología, querría --- leerlo.....CA A ? D CD
8. Probablemente no querría, libremente, leer sobre psicología.....CA A ? D CD
9. Probablemente querría ser voluntario, como sujeto en un estudiode psicología.....CA A ? D CD
10. Uno no debería ser requerido para aprender sobre psicología.....CA A ? D CD
11. La psicología juega, relativamente, un rol poco importante en lavida de todos.....CA A ? D CD
12. Si más personas supieran sobre psicología el mundo, posiblemente, sería un lugar mejor para --- vivir.....CA A ? D CD
13. Por favor escriba en forma gradual, del más favorito al menos favorito, todos los cursos que esté estudiando este semestre:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

APENDICE "B"

UNIDADES DE OBSERVACION PARA LA EVALUACION DEL PROCESO DE APROXIMACION O EVASION HACIA UNA ASIGNATURA

UNIDAD I : EL PROFESOR

1. Dificultad para el contacto. ¿Qué hace el profesor, que facilite o di-
ficulte a los alumnos practicar el contenido de la asignatura ?
 - 1.1. ¿Habla bastante alto para que todos lo oigan fácilmente?
 - 1.2. ¿Habla con claridad ?
 - 1.3. ¿Está el nivel de su vocabulario de acuerdo con el ni-
vel de la materia ? (¿Utiliza un vocabulario de princi-
piante en las asignaturas de principiantes, o un vocabu-
lario avanzado ?)
 - 1.4. ¿Orienta continuamente a los alumnos de modo que --
ellos sepan siempre dónde están y adónde se dirigen?
 - 1.5. ¿Define con claridad sus objetivos ? ¿Se los proporcio-
na por escrito a los estudiantes ?
 - 1.6. ¿Permite o fomenta las preguntas ?
 - 1.7. ¿Admite o alienta la discusión? ¿Deja que el discípulo
exprese y desarrolle sus propias ideas ?
 - 1.8. ¿Se permite a anima a los estudiantes a que conserven
el interés especial que les haya despertado la asignatu-
ra, o todos deben seguir al preceptor?

2. Condiciones del contacto, ¿Qué hace el profesor para facilitar o di-
ficultar la permanencia ante la asignatura ?
 - 2.1. ¿Provoca que los alumnos se duerman a causa de la --
monotonía?
 - 2.2. ¿Lee en voz alta el libro de texto?
 - 2.3. ¿Hace algo más que disertar en la clase?

- 2.4. ¿Divaga?
 - 2.5. ¿Qué tanto interés o entusiasmo muestra respecto a la materia?
 - 2.6. ¿Permanece inactiva la mayoría de los alumnos por largo tiempo?
 - 2.7. ¿Se interesa en la enseñanza, o le importa más guardar el orden?
 - 2.8. ¿Cuando los estudiantes están en exámenes, muestran deseos de mostrar sus adelantos, o están atemorizados e inquietos ?
 - 2.9. ¿Se porta él como quiere que se porten sus alumnos?
 - 2.10. ¿Es causa de incomodidad mientras da la clase? (Un colega deja caer las cenizas de sus cigarrillos sobre los estudiantes que tienen que sentarse en la primera fila. Todas las miradas se concentran en su ceniza, y resulta muy difícil prestar atención al tema)
3. Consecuencias del contacto. ¿Qué ocurre cuando los alumnos estudian o manejan el contenido de la asignatura ?
- 3.1. ¿Cómo se contesta a sus preguntas? ¿Con interés? -- ¿Con hostilidad? ¿Con insultos, burla o despecho? ¿No se los toma en cuenta ?
 - 3.2. ¿Cómo se responde a los comentarios de los discípulos o a sus intentos de discutir el tema? ¿Se hace sentirse tonto al estudiante? ¿Se lo alienta o no con las respuestas del profesor ?
 - 3.3. ¿Qué ocurre cuando un alumno termina un trabajo? ¿Se le encomienda una tarea ?
 - 3.4. ¿Se entregan con prontitud los resultados de los exámenes?
 - 3.5. ¿Se trata con respecto el trabajo del alumno, o se le expone al ridículo ?

- 3.6. ¿Se califican con rapidez los trabajos y las tareas? ¿Por quién?
- 3.7. ¿Utiliza el Profesor la materia como instrumento de -- castigo?
- 3.8. ¿Insiste el maestro en que las tareas se le entreguen pronto, y después no las toma en cuenta?
- 3.9. ¿Hace algo el preceptor que convenza al discípulo de que nunca será competente en la materia? ¿De que sus mejores esfuerzos no son suficientemente buenos?

UNIDAD II

LOS MATERIALES Y RECURSOS DIDACTICOS

1. Dificultad para el contacto. ¿Los materiales facilitan o inhiben el contacto del alumno con la asignatura?
 - 1.1. ¿Existen materiales que auxilién al estudiante a trabajar en la materia, o no hay más que las palabras del -- maestro acerca de la misma?
 - 1.2. ¿El tamaño y el estilo de los caracteres de imprenta -- dificultan leer el material ? (preguntese a un alumno)
 - 1.3. ¿Es suficientemente buena la calidad de sonido del ma-- terial audible, de suerte que los discípulos puedan es-- cuchar con facilidad ?
 - 1.4. ¿Está organizado el material de modo que pueda el es-- tudiante hallar sin dificultad lo que busca? ¿Tiene ín-- dices claros ?
 - 1.5. ¿Son fácilmente accesibles los materiales?
 - 1.6. ¿Pueden ser manejados sin problemas los proyectores? ¿Hay cable de extensión? ¿Es simple en enrollado? -- ¿Está la pantalla a la mano? ¿Es claramente visible el material en la pantalla sin necesidad de esforzarse pa-- ra oscurecer el salón?

2. Condiciones del contacto ¿Qué tan fácil o difícil es seguir utilizando los materiales?

- 2.1. ¿Se hallan en buen estado los modelos, o se necesitan usarlos con precauciones?
- 2.2. ¿Son sumamente tediosas las películas?
- 2.3. ¿Los textos son aburridos?
- 2.4. ¿Son apropiados los materiales?
- 2.5. ¿Es fácil apreciar el lugar o la importancia de los materiales, o son éstos considerados fastidiosos.
- 2.6. ¿Qué dificultad hay en la lectura? (Una institución preparó en cierta ocasión un texto introductorio, destinado a cursos para hombres con educación de escuela secundaria. El texto estaba bien ilustrado y bien encuadrado, y era amplio. A pesar de ello, cierto tiempo después de su distribución se halló que era demasiado difícil para los estudiantes; éstos no podían captar las ideas por culpa del vocabulario. Era el caso de una asignatura para cursos de iniciación, impartida con lenguaje -- para escuela profesional. La discrepancia entre el nivel de la materia y el del vocabulario fue "descubierta" cuando se supo que por lo menos un grupo de profesores había preparado otro texto en que se enseñaba a los alumnos a comprender el texto introductorio)
- 2.7. ¿Cuál es el problema visual?
- 2.8. ¿Qué dificultad auditiva existe?

3. Consecuencias del contacto ¿Qué resultados tiene el empleo de los materiales del curso ?

- 3.1. ¿Sufren los estudiantes fatiga visual o dolor de cabeza después de una lectura o sesión visual difíciles?
- 3.2. ¿Padecen los estudiantes "confusión de lo adecuado"?
¿Se retiran preguntándose por qué se usaron esos materiales?

3.3. ¿Se sienten exasperados o frustrados por el mal funcionamiento del equipo ?

3.4. ¿Experimentan frustración porque tuvieron que mirar, mientras otros alumnos llevaban a cabo los experimentos, efectuaban los ajustes o tomaban las medidas?

UNI DAD III

EL AMBIENTE FISICO

1. Condiciones del contacto ¿Cómo afecta el ambiente físico a los alumnos, haciéndoles fácil o difícil el conocer la materia?

1.1. ¿Es el salón demasiado grande para que los estudiantes de atrás puedan ver bien?

1.2. ¿La disposición del aula hace difícil que algunos vean - sobre las cabezas de los demás?

1.3. ¿La falta de espacio en los muros reduce al mínimo -- el material ilustrativo sobre la asignatura?

1.4. ¿Cómo están las condiciones acústicas?

1.5. ¿Qué tal es la iluminación ?

1.6. ¿Tienen los estudiantes espacio suficiente para trabajar?

1.7. ¿Es ese espacio relativamente cómodo? ¿O tan incómodo que cause distracciones?

1.8. ¿La disposición de los asientos propicia la distracción?

1.9. ¿Es razonable el nivel de los ruidos?

1.10. ¿Es el ambiente muy frío por lo general? ¿Demasiado caliente? ¿Muy mal ventilado?

2. Consecuencias del contacto ¿Mejora el mundo del alumno cuando -- abandona el ambiente en el que se le ha encerrado con el tema?

2.1. ¿Está el estudiante ansioso por huir de ese ambiente?

2.2. ¿Se siente aliviado el alumno cuando sale? ¿Por qué?

UNIDAD IV

LAS REGLAS O POLITICAS ADMINISTRATIVAS

1. Dificultad para el contacto ¿Hay reglas que dificultan al estudiante el acercamiento a la materia?

1.1. ¿Se puede hablar con el profesor cuando es necesario?

1.2. ¿Se interpone la distancia entre el alumno y la asignatura? ¿Cuánto tiene que caminar del salón de clases al laboratorio? ¿Entre un aula y otra?

1.3. ¿Son los materiales accesibles al alumno cuando los necesita?

1.4. ¿Está abierta la biblioteca cuando el estudiante tiene tiempo para utilizarla?

1.5. ¿Son fácilmente accesibles los libros para los alumnos o entre éstos y los libros se interpone el bibliotecario?

1.6. ¿Qué tanto papeleo (llenar fichas) separa al alumno de los libros de la biblioteca?

1.7. ¿Cuántos trámites administrativos hay entre el profesor y los materiales del curso?

1.8. ¿Se hallan permanentemente disponibles los proyectores cuando pueden usarlos los estudiantes?

1.9. ¿Están igualmente disponibles las películas y las transparencias?

1.10. ¿Se permite manejar el equipo a los alumnos?

1.11. ¿Puede utilizarse permanentemente el material visual donde el profesor lo necesita?

1.12. ¿Qué proporción del tiempo del laboratorio emplea el alumno en preparar y desmontar los experimentos? ¿Y en firmar a la entrada y a la salida?

2.2. ¿Se siente aliviado el alumno cuando sale? ¿Por qué?

UNIDAD IV

LAS REGLAS O POLITICAS ADMINISTRATIVAS

1. Dificultad para el contacto ¿Hay reglas que dificultan al estudiante el acercamiento a la materia?

1.1. ¿Se puede hablar con el profesor cuando es necesario?

1.2. ¿Se interpone la distancia entre el alumno y la asignatura? ¿Cuánto tiene que caminar del salón de clases al laboratorio? ¿Entre un aula y otra?

1.3. ¿Son los materiales accesibles al alumno cuando los necesita?

1.4. ¿Está abierta la biblioteca cuando el estudiante tiene tiempo para utilizarla?

1.5. ¿Son fácilmente accesibles los libros para los alumnos o entre éstos y los libros se interpone el bibliotecario?

1.6. ¿Qué tanto papeleo (llenar fichas) separa al alumno de los libros de la biblioteca?

1.7. ¿Cuántos trámites administrativos hay entre el profesor y los materiales del curso?

1.8. ¿Se hallan permanentemente disponibles los proyectores cuando pueden usarlos los estudiantes?

1.9. ¿Están igualmente disponibles las películas y las transparencias?

1.10. ¿Se permite manejar el equipo a los alumnos?

1.11. ¿Puede utilizarse permanentemente el material visual donde el profesor lo necesita?

1.12. ¿Qué proporción del tiempo del laboratorio emplea el alumno en preparar y desmontar los experimentos? ¿Y en firmar a la entrada y a la salida?

- 1.13 ¿Qué proporción de dicho tiempo emplea en hacer cálculos, u otras cosas que bien podría hacer en cualquier otra parte?
 - 1.14 ¿Insiste el preceptor en revisar cada paso del trabajo del alumno antes de permitirle que continúe?
 - 1.15 ¿Qué circunstancias existentes pueden desalentar a los estudiantes de manejar el equipo y usar los materiales?
2. Condiciones del contacto ¿Dificultan las reglas al estudiante permanecer en contacto con la materia?
- 2.1. ¿Se hace que todos los alumnos avancen al mismo paso?
 - 2.2. ¿Se impide a los estudiantes más inteligentes que "se adelanten" a los más torpes?
 - 2.3. ¿Se concede más tiempo a los discípulos atrasados - que a los demás, para que entiendan y progresen?
 - 2.4. ¿Tienen que interrumpir los alumnos su atención a una asignatura cuando lo impone rígidamente el término -- del tiempo (suena la campana), y concentrar su interés en otra materia? Dicho en otros términos, ¿Debe plegarse el interés de los alumnos a la política administrativa, o estimularlos ésta a trabajar en un tema hasta que ellos hagan un alto ?
 - 2.5. ¿Se interrumpen con frecuencia las clases por causa del sistema de altoparlantes u otras instrucciones?
 - 2.6. ¿Se equipara a alumnos de capacidades muy diferentes, causando fastidio en los más adelantados, y frustración o desconcierto en los atrasados?
 - 2.7. ¿Qué condiciones dificultan al profesor conservar el -- interés de los alumnos en su asignatura?
 - 2.8. ¿Está el maestro sobrecargado de trabajo inútil?
 - 2.9. ¿Tiene el profesor que dar la misma explicación más de dos veces?

3. Consecuencias del contacto . La política administrativa ¿premia o castiga al estudiante por sus esfuerzos?

- 3.1. Si un estudiante da fin a su trabajo antes que los demás, ¿ Se le obliga a sentarse quieto hasta que los demás terminan o finaliza la clase? ¿Tiene su diligencia como resultado otros tipos de consecuencias desagradable, tales como labores de aseo, o tareas para "hacerlo trabajar"?
- 3.2. ¿Están las calificaciones por los logros del estudiante en relación con los objetivos del curso, o con el desempeño de sus compañeros? En otras palabras, ¿se basa la evaluación en el desempeño con relación al objetivo?
- 3.3. ¿Qué especies de reconocimiento o de prerrogativas existen para las realizaciones de los alumnos?
- 3.4. ¿Concede la administración tantos premios como castigos? (¿Llama el director a su oficina a tantos estudiantes por su buen desempeño, como por cumplimiento deficiente?)
- 3.5. ¿Por cuáles méritos recompensa la administración a los profesores? ¿Se les premia con base en su interés y esfuerzo en favor de los alumnos? ¿Por la conducta estudiantil que han modificado? ¿O principalmente por trabajos en comités, en publicaciones, y asistencia a la Asociación de Maestros y Padres de Familia?
- 3.6. ¿Permite la administración que se recompense a los profesores que tienen éxito, más que a los que no lo tienen con sus alumnos?
- 3.7. ¿Premia la política administrativa la enseñanza infructuosa, quitando del aula a los discípulos con quienes falló el maestro y entregándolos a especialistas que trabajen con ellos en salones especiales?
- 3.8. ¿Qué hace la administración para determinar cómo está trabajando cada preceptor?

Las preguntas anteriores no son de ningún modo todas las preguntas que pueden hacerse, tampoco detallan todo lo que hay que -- indagar. Constituyen solamente una guía.

COMO OBSERVAR

1. Grabe usted una o dos de sus sesiones de clases. ---- Aunque es preferible filmarlas, porque se obtiene más información, una grabación de sonido es mejor que -- nada. Si su curso tiene sesiones de laboratorio, grabe también una o dos de ellas.
2. Oiga las grabaciones en privado, mientras piensa usted en las preguntas listadas en las páginas anteriores. Trate usted de imaginar que está viendo o escuchando -- películas o grabaciones realizadas en una clase ajena. No es preciso que sea muy meticuloso en las notas que tome. Después de todo, usted busca indicios sobre for -- mas de aumentar el porcentaje de reacciones aproxima -- tivas, y no recopilando datos para un artículo p eriódico. Así pues, hágalo forma sencilla.
3. Dedique algún tiempo al examen de los materiales usa -- dos en el curso. Revise los textos, las películas, los -- materiales de trabajos especiales, y cualquier otra co -- sa que se utilice durante la enseñanza. Si se espera que el alumno maneje equipos tales como proyectores de -- transparencias, grabadoras de cinta, etc., manéjelos -- usted al mismo tiempo que hace las preguntas sugeri -- das.
4. Estudie las políticas administrativas en relación con -- sus efectos sobre el discípulo. Tome en cuenta la hora del día en que los alumnos estudian la materia, la du -- ración de la clase, la dificultad para llegar desde el -- salón anterior y las interrupciones y reglas adminis -- trativas que puedan afectar el acercamiento.
5. Platique con algunos de sus alumnos con miras a con -- firmar las observaciones hechas por usted durante los pasos anteriores. Sobre los estudiantes se influye y, aunque su autoconocimiento no es perfecto, sus comen -- tarios sobre sus propias reacciones, son preferibles

a las suposiciones de usted. Si fuese posible, converse con algunos de los estudiantes que han terminado el curso de que se trata. Ellos pueden tener una idea mejor acerca de la duración del efecto producido por las condiciones que influyen sobre su interés.

APENDICE "C"

EJEMPLOS DE ITEMS DE EVALUACION EN EL DOMINIO AFECTIVO (1)

Items del test basado en los objetivos del dominio afectivo del Summary Report N S S A - N S T A Workshops on Behavioral Objectives, 1967

Algunos grupos de trabajo de las reuniones regionales, -- construyeron items del test para acompañar objetivos específicos. En la siguiente muestra se presenta primero el objetivo que se va a someter a prueba y en seguida el item.

1. El objetivo es: "El estudiante demostrará su habilidad para distinguir entre datos "causativos" y datos "contributivos".

Items del Test

Un muchacho va a patinar en hielo en un frío día de invierno en que hace mucho aire, se cae en un estanque y una persona que está estornudando lo saca del estanque y le da a tomar cocoa caliente, dos días después el muchacho muestra síntomas.

(1) Albert F. Eiss and Mary B. Harbeck, Behavioral Objectives in the Affective Domain, Ed. NEA Publications Sales, Washington -- U.S.A., 1969 Appendix B

de resfriado. ¿Qué crees que le ha-
ya provocado el resfriado ?

- a) El niño estaba resfriado
- b) se mojó los pies
- c) El viento provocó una corriente de aire
- d) Tomó una cocoa caliente
- e) Porque él traía un virus
- f) Porque alguien estornudó cerca de él

¿Cuál de los incisivos anteriores podría ser factor "contri-
butivo"?

¿Cuál de los incisivos anteriores podría ser un factor "causa-
tivo"?

2. Los siguientes ítems se diseñaron para medir el logro -
de éstos tres objetivos:

(1) Dada una situación que implica dos alternativas. El
estudiante formulará y defenderá un método de procedi-
miento mediante el cual llegue a su decisión .

(2) Una vez que el estudiante ha tomado una decisión, -
se le presenta evidencia adicional y él está dispuesto -
a reconsiderar y reformular su decisión.

(3) Dada una situación que involucra tres variables, -
el estudiante formulará una respuesta correcta con --

base en los hechos y a la evidencia experimental.

Item del Test I a) Reconocimiento de un insecto común

en la propaganda de jardines, usted tiene dos posibles caminos dirigidos al control del insecto (1) usar un insecticida químico, (2) utilizar un control biológico . --

Usted sabe que dispone de los dos medios, por el mismo precio. Seleccione un camino a seguir o defiéndalo.

b) Se le presenta evidencia adicional sobre el control químico y el biológico. Usted apoyará su decisión original o comunicará las razones que tiene para modificarla.

Item del Test II a) Es una situación de crianza de --

fauna salvaje, qué pasaría si matáramos toda la población de lobos y qué pasaría si no matáramos ninguno.

b) Reformule su decisión a la luz de esta información adicional. En ésta área además de lobos, está poblada por marmotas, gavilanes, reptiles y alces ¿De qué manera afectará la exterminación de los lobos, el balance siempre cambiante de la vida en ésta área?

3. Las diez preguntas siguientes fueron diseñadas para someter a prueba este objetivo "El estudiante deberá mos-

trar comprensión de la evolución simbiótica de la empresa científica y de los estándares de vida del hombre".

Items del Test

a) Dada una lista de 10 avances sensacionales de la ciencia, deberá ser capaz de identificar 5 que hayan cambiado los eventos mundiales y enumerar al menos una forma en la que cada uno de los 5 seleccionados ha cambiado los acontecimientos mundiales.

b) Puede citar 5 casos específicos en que la tradición haya sido de valor y otros 5 casos en que la tradición haya sido un factor que limite el progreso.

c) Duda pero consulta y respeta a los expertos, hasta que obtenga una explicación más plausible,

d) Habla a favor y defiende temas como la conservación de los recursos naturales, control de la contaminación del aire y del agua, y la promoción de una mejor educación.

e) Dona tiempo y dinero a esfuerzos que tiendan a mejorar el sí no de la humanidad.

f) Puede elaborar al menos tres diagramas de flujo que

expliquen la cadena de eventos, partiendo de la materia prima hasta los productos terminados.

g) Lee cuando menos tres artículos cada mes, relacionados a temas de ciencia o material científico.

h) asiste al menos a tres reuniones cada años, donde el tópico está relacionado con la ciencia o exhibe material relacionado con la ciencia.

i) Está afiliado a una sociedad científica (mejor si es un miembro activo)

j) Alienta a los miembros de su propia familia, para que sean científicos profesionales si el individuo muestra un interés en una carrera científica.

Condiciones: calificación mínima para cumplir el objetivo es 5 buenas de 10

Tipos de instrumentos de evaluación

1. Discusión personal y entrevistas.
2. Test de ejecución.
3. Inventario individual.
4. Reportes del estudiante.
5. Escala de apreciación.
6. Test de preguntas subjetivas.

7. Test de preguntas objetivas.

8. Lista de chequeo.

1. Discusión personal y entrevistas. Esta técnica es muy útil para determinar las actitudes y valores del estudiante; particularmente si se usan preguntas indirectas. Las preguntas directas como ¿Le gustaría a usted la ciencia? o ¿Por qué piensa que la ciencia es importante? favorecen que el estudiante de una respuesta que piensa es la que el profesor desea. Las siguientes preguntas pueden ser incluidas en una entrevista:

- a) ¿Qué materia le gusta más?
- b) ¿Qué hace en su tiempo libre ?
- c) ¿Qué pasatiempos tiene usted?
- d) ¿Le gusta visitar museos?
- e) ¿Le gustaría visitar el laboratorio de investigación?
- f) ¿Ha escogido alguna carrera? ¿Cuál es ?
- g) ¿Le gustaría conocer un científico ?
- h) ¿Qué le gusta o disgusta de la ciencia?
- i) ¿Alguna cosa de sus clases de ciencia ha sido útil en su vida diaria?

2. Tests de ejecución. Estos auxiliarán un poco en la identificación de los valores del estudiante, ya que, la ejecución implica una situación común, en la que el individuo demuestra su habilidad para ejecutar cierto acto y no muestra su actitud hacia la acción; sin embargo podría usarse un test en el cual el estudiante revelara un valor o actitud hacia su elección.
3. Inventario individual. Con este tipo de instrumento se le pregunta al estudiante, con el fin de checar sus preferencias para o su actitud hacia . . . ciertas ideas o actividades.
4. Reportes del estudiante. Estos son útiles en dos aspectos. Un reporte asignado sobre un tópico de la asignatura puede mostrar los valores del estudiante, en la posición que toma "en pro" o "en contra" hacia el tópico y que pueden ser discutidas por escrito. Si el reporte muestra simplemente una cita meramente descriptiva de hechos que aparecen en libros y enciclopedias, el reporte muestra, probablemente el poco valor que el estudiante da al tema asignado. Sin embargo, tal reporte, en sí mismo, podría indicar una total falta de interés en la asignatura y motivar al instructor a tratar de desarrollar un programa instrucc

cional que fuera más significativo para los estudiantes.

5. Escala de apreciación. Estos instrumentos pueden ser útiles para mostrar el grado en que la asignatura le gusta al estudiante, así como proporcionar alguna indicación de sus valores. Las escalas de apreciación están construídas sobre la oposición de dos palabras o ideas, espaciadas a lo largo de un continuo. Se le pide al estudiante que marque a lo largo del continuo --- los términos que muestran lo que él siente. Un ejemplo es el siguiente:

LA CIENCIA ES.....

- Teórica.....Práctica
- Inconveniente.....Conveniente
- Compleja.....Simple
- Amplia.....Limitada
- Fácil.....Difícil
- Innecesaria.....Básica
- Esta en ascenso.....Esta en descenso
- Eficiente.....Ineficiente
- Universal.....Particular
- Ampliamente interpretativa.....Dogmática
- Imaginativa.....No imaginativa
- Interesante.....Poco interesante

Objetiva.....Subjetiva

Clara.....Oscura

Util....., Inutil

Buena.....Mala

6. Test de preguntas subjetivas. Con éste Test los estudiantes tienen oportunidad de poder mostrar sus valores relativos a la asignatura y demostrar su habilidad al elaborar juicios en las decisiones hechas sobre problemas importantes. Cabe recordar que si a los alumnos se les enseñan valores o ideas específicas en forma autoritaria, reflejarán el pensamiento del profesor -- cuando se les formulen preguntas relacionadas con --- dichos valores o ideas. Para evitar ésto y que los -- alumnos puedan mostrar sus propios valores e inclinación, es necesario proponer un tópico que no haya sido discutido en clase o sobre el cual los juicios de valor no hayan sido hechos en clase.

Los ejemplos optimos de éste tipo de preguntas que requieren el ejercicio de juicios de valor, consisten en presentar dos situaciones conflictivas, ninguna de las cuales es obviamente buena o mala, se pide al estudiante que escoja una y que de una razón por la que

tomó esa decisión. Lo importante es la razón de la ---
decisión del alumno y no la decisión misma. Un ejem
plo de este tipo de preguntas es el siguiente:

a. El presupuesto del Consejo de Población se-
ha visto reducido, por lo que éste tiene que de-
cidir entre rebajar el presupuesto para un nue-
vo alcantarillado para la comunidad, o bien el -
asignado para mejorar los servicios médicos --
en el hospital local. Usted ha sido invitado co-
mo ciudadano a asistir a una asamblea de po--
blación y hacer recomendaciones para la deci-
sión. ¿Qué recomendaría usted y qué razones-
daría para apoyar su decisión?

b. Bajo el supuesto de que el Club de Ciencia, -
del que usted es miembro, esta planeando sus-
actividades del año ¿Qué actividades sugeriría
usted para el Club, y qué razones daría para -
que otros apoyarán su selección?

Las cuestiones de este tipo deben ser adaptadas a las
necesidades particulares del individuo, de la Escuela
y de la Comunidad, lo importante es lograr que el es
tudiante muestre sus valores en el razonamiento ---
que da para cada decisión.

7. Test de preguntas objetivas. Este cuenta con aspectos subjetivos y cuenta con muchas de las fallas de las preguntas objetivas. Las preguntas parecidas a las sugeridas en el punto 6 pueden presentarse con las posibles respuestas que podrían reflejar con exactitud la elección que el estudiante espera hacer. Este tipo de preguntas tienen la ventaja de hacer un conteo rápido .

Si se desea dar mayor libertad en la respuesta del alumno, es posible incluir un espacio en blanco para alguna otra respuesta, ya que, puede ser que no le guste ninguna de las respuestas.

8. Lista de chequeo. Estos instrumentos son muy útiles. Las listas pueden ser usadas para identificar las preferencias de los estudiantes por los tipos de actividades, su estimación de la efectividad del programa de instrucción, su gusto o disgusto por la asignatura, así como sus sugerencias para mejorar el programa.

Verbos ilustrativos que pueden ser usados para enunciar objetivos afectivos:

Seleccionar	Objetar	Proponer	Sugerir
Escoger	Adoptar	Rechazar	Apoyar
Participar	Proponer	Aceptar	Recomendar
Cambiar	Perseverar	Consultar	Compartir
Procurar	Elogiar	Cuestionar	Disputar
Hablar	Defender	Preguntar	Subscribirse
Persistir	Cuidar (preservar)	Criticar	Promover
Preguntar	Investigar	Evaluar	Gastar
Incorporarse (ingresar)	Probar	Probar	Anotar
Reunir infor_ Mación	Especificar	Capacitar	Ofrecer servicios
Organizar	Ofrecer	Diseñar	
Arguir (una posición)			