

Reforma Educacional Chilena

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas

**TAXONOMIA DE OBJETIVOS EDUCACIONALES
LA CLASIFICACION DE LOS OBJETIVOS
EDUCACIONALES**

VOLUMEN II



manual II
El Dominio Afectivo

ENRIQUE

Versión Corregida

Prof. **MARIO LEYTON SOTO**

MINISTERIO DE EDUCACION
SANTIAGO - CHILE 1968

PROHIBIDA LA IMPRESION TOTAL O EN PARTE DE ESTE DOCUMENTO. SALVO AUTORIZACION DEL CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACION E INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS.

PARTE II

PARTE II

TAXONOMIA DEL DOMINIO AFECTIVO
TAXONOMIA DEL DOMINIO AFECTIVO

EL ESQUEMA DE CLASIFICACION

EL ESQUEMA DE CLASIFICACION

OBJETIVOS EDUCACIONALES ILUSTRATIVOS

OBJETIVOS EDUCACIONALES ILUSTRATIVOS

EJEMPLOS ILUSTRATIVOS DE PRUEBAS

EJEMPLOS ILUSTRATIVOS DE PRUEBAS

TABLA DE CONTENIDOS

II PARTE

Volumen II

TAXONOMIA DEL DOMINIO AFECTIVO
EL ESQUEMA DE CLASIFICACION
OBJETIVOS EDUCACIONALES ILUSTRATIVOS

Ejemplos Ilustrativos de Pruebas

<u>Introducción</u>	Páginas
	166
1.0 Recepción (Atención)	170
1.1. Conciencia	173
1.1. Conciencia.- Objetivos Edu- cacionales Ilustrativos	174
1.1. Pruebas para examinar la Conciencia	175
1.1. Recepción.- Ejemplos selec- cionados de la prueba de litera- tura.	182

INTRODUCCION

En esta sección se describen las categorías del esquema de clasificación y se presentan ejemplos de objetivos educacionales e ítemes de pruebas que tienden a ilustrar cada categoría.

Se ha tenido la intención de arreglar las categorías de acuerdo a un orden jerárquico y en base a un continuum de internalización que va de mayor a menor.

Las categorías y sus subdivisiones son las siguientes:

- 1.0 Recepción (Atención)
 - 1.1 Conciencia
 - 1.2 Deseos de Recibir
 - 1.3 Atención Controlada o Seleccionada
- 2.0 Respuesta
 - 2.1 Conformidad al Responder
 - 2.2 Deseos de Responder
 - 2.3 Satisfacción al Responder
- 3.0 Evaluación
 - 3.1 Aceptación de un Valor
 - 3.2 Preferencia por un Valor
 - 3.3 Compromiso
- 4.0 Organización
 - 4.1 Conceptualización de un Valor
 - 4.2 Organización de Un Sistema de Valores.

5.0 Caracterización por medio de un valor o complejo de Valores

5.1 Conjunto Generalizado

5.2 Caracterización

En cada sección se describe brevemente la categoría respectiva y su posición dentro de esta clasificación distribuida de acuerdo a un orden jerárquico. Estas descripciones de categorías se suplementan con ejemplos de objetivos educacionales e ítemes de pruebas. Existe además, una sección sobre la evaluación del rendimiento de los objetivos de la categoría, cuyo propósito es estudiar los principios que se deben considerar al construir instrumentos que sirvan para medir las conductas de la categoría.

La clasificación de los ejemplos de objetivos de ambos dominios presenta diversos problemas. Las actividades que preceden el aprendizaje de un objetivo determinado, al igual que la naturaleza de la conducta que describe, constituyen, a menudo, un factor determinante del lugar adecuado que corresponde a dicho objetivo dentro de la clasificación.

La ubicación de estos ejemplares de objetivos sólo fué posible gracias a un pequeño grupo de investigaciones que determinó el mejor lugar de la clasificación para cada uno de ellos.

Es posible que las personas que en el futuro usen esta tabla consideren necesario introducir algunas modificaciones o dejar de lado algunos objetivos que no son bastante precisos para ser clasificados. Deseamos estimular al lector para ponerse en contacto con los autores si tienen algunas sugerencias para modificar las categorías o si encuentra que algunos de los ejemplos se pueden clasificar de otro modo.

Esta clase de modificaciones hará que en el futuro planifiquemos mejor nuestras revisiones de juicios categóricos y que consigamos una mayor claridad ilustrativa.¹

Los ejemplos de los ítemes de pruebas se han tomado, en lo posible de instrumentos existentes. A menudo estos ejemplos han sido modificados para que reflejen en forma más precisa la categoría del dominio afectivo.

(1) Los objetivos que se han usado para ilustrar la Parte II se tomaron, en su mayoría, de varios libros de textos y otros de entre los formulados por los distritos escolares. Estos objetivos se han presentado con el único objetivo educacional es revelante por el sólo hecho de ser citado.

Una limitación sería que tuvimos al escoger ejemplos de ítemes de pruebas para este manual, fué la relativa escasez de instrumentos publicados, diseñados expresamente para medir los resultados afectivos de las actividades del conjunto enseñanza-aprendizaje. Aunque los planteamientos típicos de los objetivos de los planes y programas de estudio infunden esperanzas para esperar tanto resultados afectivos como cognoscitivos, la escuela típica sólo examina estos últimos.

Otra limitación del dominio afectivo con respecto a los ejemplos de pruebas es la aplastante preponderancia de instrumento en las humanidades-literatura (incluyendo lectura), música y arte, en contraposición con una ausencia casi completa de instrumentos para medir los resultados afectivos del aprendizaje de las ciencias físicas y biológicas, matemáticas y ciencias sociales. Esto es valedero tanto en el nivel universitario como en el secundario y elemental. Hemos tratado de corregir este desequilibrio creando algunos ejemplos para estas últimas áreas del curriculum. Estos ejemplos aparecen en las secciones que se dedican al estudio de las pruebas y estrategias de evaluación de los diferentes niveles taxonómicos.

Algunos de los ejemplos de ítemes de pruebas se han obtenido del gran número de pruebas sobre intereses y personalidad de los programas de orientación de la mayoría de los colegios secundarios. En verdad, estas pruebas pertenecen al dominio afectivo, pero ellas no miden tanto los resultados afectivos específicos del aprendizaje escolar, sino el nivel general de desarrollo del proceso de socialización.

Afortunadamente para la producción de este Manual, un gran número de estudios sobre evaluación de la efectividad del curriculum han producido como resultados de sus fases de evaluación algunas pruebas específicas que se pueden usar para medir los resultados afectivos de la instrucción en ciertas áreas. El autor de este libro ha hecho un uso generoso de los instrumentos, en su mayoría no publicados, de dos de estas investigaciones The Eight Year Study of the Progressive Education Association (1933-41) y The Cooperative Study In General Education of the American Council on Education (1939-44)

1.0 RECEPCION
(ATENCIÓN)

En este nivel nos interesa que el estudiante perciba la existencia de ciertos fenómenos y estímulos; tenga deseos de percibirlos y de prestarles atención. Para el novicio, Bach es aburrido y abunda en repeticiones. Para aquellos que han sido sensibilizados para escuchar este tipo de música, es intrincado y complejo. Sin embargo, el individuo que a pesar de no ser sofisticado, sabe cómo escuchar; se da cuenta que en algunas de las obras de Bach existen rondós.

El profesor debe crear, a menudo, situaciones artificiales que permitan que el estudiante discerna fácilmente el punto hacia el cual debe dirigir la atención. El profesor de música debe tocar en el piano el tema central y después repetirlo como rondó, a fin de que el estudiante lo reconozca cuando es tocado por la orquesta completa.

~~Existen muchas ayudas audiovisuales que simplifican la~~
situación de modo que el objeto que se enfatiza se haga prontamente aparente al estudiante.

Como el éxito que se obtiene en cada una de las unidades que integran una jerarquía, determina el que se pueda lograr en el nivel inmediatamente superior es indispensable que el alumno pase por esta primera etapa a fin de que pueda ser orientado hacia la secuencia de instrucción que el profesor pretende. Por ejemplo, aunque el alumno sea capaz de darse cuenta de los diferentes estados de ánimo que predominan en la música, de las variaciones de acento, compás y ritmo, de los diferentes matices y saturación de colores, el profesor no puede ayudarlo a evaluar estos fenómenos; a "apreciarlos", dicho en la terminología del profesor. Al indicar que este paso es el más importante, no se pretende que el profesor comience de novo. A causa de experiencias previas (formales e informales), el estudiante aporta a cada situación un punto de vista o un conjunto de ellos que facilitan o, por el contrario, hacen más difícil que reconozca el fenómeno hacia el cual se le quiere sensibilizar. Parte de esta experiencia previa pertenece al área cognoscitiva.

Menos obvio, sin embargo, es el efecto que surge el aprendizaje en el área de los valores y emociones. Se han estudiado intensamente los efectos que los valores y emociones ejercen sobre la percepción. Las investiga-

ciones al respecto indican claramente la influencia que el aprendizaje previo tiene sobre ésta. La presentación taquigráfica, por ejemplo, de palabras cuyo contenido no es aceptado por la sociedad, revela que el individuo necesita más tiempo para darse cuenta de él. Esto no ocurre en el caso de las palabras en un claro contenido neutral o positivo.

Cuando se proyecta por un breve período, un material de aceptación difícil junto con palabras orientadas neutral o positivamente, estas últimas se perciben con mayor precisión y frecuencia. A menudo, las personas que presentan materiales difíciles, los distorcionan para hacerlo más aceptable, ya sea agregando, suprimiendo o sustituyendo letras.

Que este fenómeno ocurra en la sala de clases no es novedad para el profesor. Por cierto que influye en sus métodos de enseñanza cuando desea alcanzar los objetivos señalados en el nivel de la Recepción. Los aspectos señalados más arriba no son los mismos que se persiguen con los objetivos de este nivel. Ellos constituyen la conducta del aprendizaje de objetivos específicos; aquí forman parte de este proceso y no de la conducta de la categoría.

La categoría de la Recepción se ha dividido en tres subcategorías que indican tres diferentes niveles de atención hacia el fenómeno. Las subcategorías son divisiones arbitrarias del continuum.

Este continuum llega hasta el punto en que el estudiante pasa de una posición extremadamente pasiva, en la que el profesor es el único encargado de provocar la conducta-responsable de capturar la atención del estudiante a una posición activa, en que dirige su atención, por lo menos semiconscientemente hacia el estímulo escogido.

1.1 CONCIENCIA

A pesar de ser el grado más bajo del dominio afectivo, se puede decir que la conciencia es una conducta casi cognoscitiva. A diferencia del Conocimiento, en el grado más bajo del dominio cognoscitivo, en el estudio de la conciencia no nos interesa tanto el recuerdo, o la habilidad para recordar, sino que el estudiante, al dársele una oportunidad apropiada, tenga conciencia de algo; es decir, que preste atención a una situación, fenómeno objeto, o estado de cosas. Al igual que el Conocimiento, no implica la evaluación de las cualidades o naturaleza del estímulo y la diferencia de él, no significa que haya necesariamente atención. Se puede tener simple conciencia de un objeto sin hacer discriminaciones específicas o reconocer sus características objetivas, aunque estas características tengan que ser tomadas en cuenta para que surtan efecto. Puede suceder, también que el individuo no sea capaz de verbalizar los aspectos del estímulo que le llaman la atención, y que, por lo tanto, despiertan su conciencia.¹

(1) Tanto en el campo cognoscitivo como afectivo, la conciencia es la variable mayor. Sin embargo, en el dominio cognoscitivo es casi siempre una constante. En todos los niveles de la actividad cognoscitiva que aparecen en este Manual existe un alto nivel de conciencia. Como contraste, la conciencia crea lentamente un alto grado de especificidad que cae lentamente en intensidad a medida que se produce el proceso de internalización.

1.1 Conciencia-Objetivos
Educativos Ilus-
trativos.

- Desarrollar en el individuo la conciencia de factores estéticos en el vestuario, amoblado, ar-

quitectura, planeamiento de ciudades, bellas artes, etc.

- Observar, cada vez, haciendo mayor diferenciación, las diferentes escenas y sonidos que encuentra en la escuela y fuera de ella.

- Desarrollar cierto grado de conciencia en lo que respecta a color, forma, arreglo y diseño de objetos y estructuras que lo rodean y en representaciones simbólicas y descriptivas de gente, cosas y situaciones.

- Tener conciencia de que las naciones son interdependientes para crear y preservar un mundo satisfactorio de post-guerra.

- Reconocer que pueden haber varios puntos de vista igualmente aceptables.

- Cobrar conciencia de las satisfacciones que se derivan del trabajo bien hecho y de la integridad laboral.

- Darse cuenta de la importancia que tienen las actividades vocacionales para una vida adulta bien equilibrada.

- Sensibilidad ante las situaciones sociales que son de urgencia.

- Prestar atención a los sentimientos de aquellos cuyas actividades son de poco interés para nosotros.

1.1 Pruebas para
examinar la
Conciencia.

La conducta del nivel de la Conciencia es examinar si el estudiante tiene conciencia de una persona, fenómeno suceso o estado de cosas. La noción de conciencia posee un fuerte componente cognoscitivo. Estar conciente de algo o de alguien significa conocer este algo o alguien, aún cuando este conocimiento sea el más superficial que se pueda concebir.¹

Durante el período en que el muchacho tiene simple conciencia de un hecho, el objeto o fenómeno se destaca durante cierto tiempo, al igual que una figura recortada contra el fondo general.

Aún cuando el individuo la percibe claramente, la figura ocupa dentro de su campo psicológico un lugar más bien periférico que central debido a que todavía no ha asumido la importancia debida. El estudiante se da cuenta simplemente del objeto o fenómeno, pero no le interesa mayormente. En efecto, dice: "Sí, me doy cuenta del fenómeno, pero no me podría importar menos".

Es importante hacer notar que en un continuum, los grados de conciencia varían desde simple o crasa a otra altamente sofisticada y detallista. En una clase so-

(1) Es completamente posible que una persona dentro del dominio afectivo, esté en el nivel de la Conciencia y al mismo tiempo posea un conocimiento considerable sobre el objeto o fenómeno. Por ejemplo, un estudiante de 3º Enseñanza Media podría saber bastante historia de U.S.A. y al mismo tiempo no tener ningún interés en ella; un buen resultado en los exámenes de orden cognoscitivo revelaría, en este caso, que todo su interés estribaría en obtener buenas notas y no una afición por la historia de U.S.A.

bre apreciación del arte, por ejemplo, una conciencia simple sería darse cuenta de la existencia de ciertas obras maestras. Una conciencia más sofisticada sería aquella en que el profesor logra que el estudiante se dé cuenta que existen diferentes escuelas de pintura. Es posible que para ésto se produzca, el alumno deba internalizar en cierto grado la primera clase de conciencia, para que le suceda una segunda.

El mayor problema que encontramos al examinar la Conciencia, es idear situaciones que permitan que la conciencia del individuo emerja sin que el profesor insinúe siquiera la existencia del fenómeno. Supongamos, por ejemplo, que el profesor desea que el estudiante se dé cuenta de las características físicas que priman en una serie de objetos artísticos (ej. color, forma, diseño etc.). Para examinar si el estudiante se da cuenta de estas características no se deben idear pruebas en que las preguntas insinúan tales características, ya que si así se hiciera, el estudiante se daría cuenta de ellas por definición.

Una evaluación más válida de este objetivo educacional se consigue mediante pruebas menos estructuradas. Por ejemplo, haciendo que el estudiante observe una serie de pinturas, una cada vez, y describa lo que ve en un tiempo corto y limitado.² Si alguna de sus descripciones se re-

(2) Se sobreentiende que las pinturas que se usan para despertar la conciencia del individuo sobre determinadas características, deberán poseer éstas en forma clara y objetiva.

fieren al color, forma, arreglo y diseño, el profesor puede inferir que su discípulo se da cuenta realmente de estas características. El número relativo de alusiones que tienen que ver con las diferentes características del arte pictórico sirve para medir la fuerza relativa que ellas ejercen sobre la conciencia del estudiante.

Si el estudiante no menciona estas características en sus descripciones, no podemos asegurar que se deba a que no se ha dado cuenta de ellas. Ya que es muy posible que las haya notado en el momento de mirar los cuadros, y que, posteriormente, no haya sido capaz de verbalizarlos. Puede haberse dado cuenta de ellas en forma semiconciente. Para determinar si éste es el caso, el examinador debe hacer preguntas como la que presentamos a continuación:

¿Hay alguna otra manera de describir esta pintura? Si después de una serie de preguntas de este tipo, el alumno no menciona palabras relacionadas con "matizar", por ejemplo, se deberá llegar a la conclusión de que no se ha dado cuenta de la existencia de esta técnica pictórica.

Otro medio más estructurado y menos directo para examinar la Conciencia es el ejemplo de ítem de prueba 1.1-E de esta sección. En él, el alumno se ve confrontado con diferentes cuadros al mismo tiempo, los cuales debe arreglar por pares de acuerdo con características pictóricas similares. Esencialmente, en esta tarea se trata de seleccionar y hermanar los cuadros. Se podrá decir que

el alumno tiene conciencia del color, por ejemplo, si usa esta característica para establecer ciertos pares determinados. Si el estudiante debe describir los elementos comunes de los pares, el examinador deberá desarrollar un sistema de puntajes basado no sólo en el número de veces que se usa el color para determinar los pares, sino también en los aspectos cualitativos del color, como por ejemplo, el matiz y el tono.

Ejemplo 1.1 - A

Los objetivos de la Conciencia que están planteados con un alto grado de especificidad a menudo sugieren buenas estrategias de evaluación. Consideremos, por ejemplo, el siguiente objetivo: "Conciencia de la importancia del reconocimiento y tratamiento precoz de los problemas de conducta en los niños". Una prueba que sugeriría directamente este planteamiento sería presentar al estudiante una amplia serie de incidentes críticos que se presentan generalmente como situaciones normales y anormales de una sala de clases y que requieren la acción del profesor, instruyéndose al estudiante para que actúe como si él fuese el profesor. Su tarea consiste en sugerir la manera en que enfrentaría cada una de estas situaciones. Si el estudiante juzga necesario mandar al psicólogo a los estudiantes que demuestran ~~una~~ conducta anormal o indispensable hablar con sus padres para hacerles ver la conveniencia de consultar a un profesional en la materia, se podrá decir que realmente tiene conciencia

del problema. Si propone, por otro lado, medidas disciplinarias tanto para un comportamiento normal como para uno anormal, se deberá llegar a la conclusión que no ha cobrado ninguna conciencia sobre el problema.

Ejemplo 1.1-B

Este mismo examen, en forma más estructurada, consiste en ofrecer al estudiante una lista de cinco o seis posibles medidas que varían en grados, por ej., "Voy a pasar por alto esta manera de portarse" o "Voy a mandar a este niño inmediatamente al psicólogo de la escuela". Una vez leídos los diferentes incidentes, se le pide al estudiante que clasifique cada una de las medidas que se podrían adoptar como "muy deseable", "menos deseable". Para determinar la conciencia de cada uno de los estudiantes, se podría inventar un puntaje mediante ciertos procesos adecuados.

Un modo más directo de examinar la Conciencia consiste en usar puntos para los que se requiere sólo de una simple información. Esta prueba incluye sólo artículos que se pueden definir como "fáciles" y que están en relación con la edad y nivel de experiencia de los examinados. Para contestar, los alumnos deben apelar, en un minimum, a la memoria y a la deducción.

Ejemplo 1.1-C

Para ilustrar lo que se puede hacer para evaluar la Conciencia, usando sólo artículos de simple información, usaremos un objetivo que, a menudo, se en-

cuentra en el curriculum de Estudios Sociales: "Conciencia de la existencia de los principales

jefes de estado en los asuntos de orden internacional. Una manera de examinar esta conciencia consiste en presentar al estudiante un conjunto de fotografías en las que aparecen Churchill, Johnson, Macmillan, De Gaulle, Erhard, Nasser, Krushchew, Mao, Chiang, Castro, etc. A fin de reducir al mínimo el papel que desempeñan la memoria y el conocimiento, las fotografías deben representar solamente aquellas figuras que ha contemplado la prensa del año anterior en forma prominente. El estudiante debe escribir el nombre del jefe de estado debajo de la fotografía correspondiente. El grado de Conciencia es proporcional al número de fotografías **identificadas** correctamente. Se pueden calcular respuestas correctas e incorrectas.

Ejemplo 1.1-D

Si no se pueden conseguir fotografías o si éstas no son reconocidas por los estudiantes, se puede introducir una nueva variante: hacer que el estudiante asocie el nombre del jefe de estado con el de su país respectivo, ya sea por parejas o en una prueba de **completación**, con el fin de reducir al mínimo el papel que puedan desempeñar los procesos del razonamiento en su respuesta.

A continuación presentamos un ejemplo de esta prueba:

Instrucciones:

Complete los espacios en blanco que aparecen en cada línea.

JEFE DE ESTADOPAIS

Charles de Gaulle

Nikita Khrushew

Mao-Tse-Tung

Gamal Abdel Nasser

República Federal de Alemania

(Alem. Occ.)

China Nacionalista (Formosa)

Cuba

Israel

Esta es una prueba muy simple de información y su resultado sirve para medir la Conciencia.

La naturaleza de la información que se busque debe ser simple y directa, en relación (por supuesto) con el nivel del estudiante, sin que éste tenga que hacer un esfuerzo intencional o conciente para recibirla. Todo los estudiantes tienen amplias oportunidades de conocer esta clase de información con sólo prestar atención. En lo que se refiere a lo jefes de estado del mundo contemporáneo, todos los medios de comunicación propagan gran cantidad de información sobre ellos. De tal manera, la mayoría de nosotros conoce, en general, lo que está ocurriendo en el plano internacional sin siquiera

desearlo. No es necesario ser erudito en asuntos internacionales para saber quien es el Primer Ministro de Gran Bretaña o quien dirige los destinos actuales de la Unión Soviética.

Para aquellos examinadores que no aceptan la idea de deducir conclusiones sobre la Conciencia mediante las pruebas de información simple, una técnica del tipo de libre asociación podría ser, tal vez, más aceptable. En ella se instruye al alumno para que escriba inmediatamente al lado el nombre en cuestión. Las respuestas obtenidas se ordenan en base a un puntaje que mide tanto la existencia como la profundidad de la Conciencia.

1.1 Conciencia- Ejemplos Seleccionados de la Prueba de Literatura.

Ejemplo 1.1-E

Objetivo: Conciencia del color, forma, arreglo y diseño en la pintura.

Prueba:

Encontrar parejas de cuadros.

Eight-Year Study, Progressive

Education Association. Citada en

Chester W. Harris, Bruno Bettelheim y Paul B. Diederich,

"Aspects of Appreciation" En la obra de E. R. Smith y

R. W. Tyler: "Appraising and Recording Student Progress"

(New York: Harper and Brothers, 1942, Págs. 276-307).

Esta prueba consiste en presentar al alumno una hoja de aproximadamente 24" X 44" con 40 postales recortadas en colores. Estas son reproducciones, más o menos conocidas, de pinturas de períodos que van desde el Renacimiento italiano y alemán al arte moderno contemporáneo. Se incluyen obras de la Escuela Española y Holandesa del siglo XVII y Francesa del siglo XIX. También se presentan retratos, escenas y naturalezas muertas. No se proporcionan ni títulos ni nombres de artistas, pero cada cuadro va marcado con un número de identificación.

De estos cuarenta cuadros, el estudiante debe seleccionar pares, de acuerdo con ciertas características importantes y comunes, por ejemplo, color, diseño, estilo, etc. Se le advierte que para hermanar las reproducciones no debe hacer mayor uso de la similitud de motivos. No se limita el número de veces que un mismo cuadro se puede hermanar con otro. Se alienta al estudiante para que encuentre, por lo menos, 20 pares, pero en ningún caso más de 30. Los pares se anotan en una hoja de respuestas con el siguiente formato:

1. N^o y N^o forman un par
2. N^o y N^o forman un par.

Mediante el acto cognoscitivo de aparejar cuadros que cree similares, el estudiante que no ha tenido experiencia previa, por primera vez cobra conciencia de características pictóricas que a veces no es capaz de

verbalizar. En el nivel de la Conciencia nos interesa conocer solamente los aspectos que llaman su atención en las diferentes pinturas. De esta manera, el criterio para determinar si posee Conciencia es su habilidad para elegir pinturas similares. No importa mucho saber si puede identificar los nombres de las pinturas, de sus autores, períodos o escuelas a que pertenecen, o si ha derivado alguna satisfacción al contemplarlos. El único objetivo es evaluar su nivel de Conciencia.

Ejemplo 1.1- F

Objetivo: Conciencia de las obras de compositores famosos.³

Prueba:

Prueba sobre Progreso Educacional en Música, Arte y Literatura.

(Chicago: Study of Educational Progress, University of Chicago, 1946, pág. 7).

Instrucciones:

Marque una V si lo expresado es verdadero.

Marque una F si lo expresado es falso.

Para marcar V es necesario que el planteamiento sea totalmente verdadero.

Una de las composiciones más célebres de Bach es el poema sinfónico "Muerte y Transfiguración".(F)⁴

3) Los ítemes de este ejemplo y del ejemplo 1.1-G miden un nivel más bien sofisticado de la Conciencia.

4) La respuesta alternativa que indica el puntaje de la subcategoría de la Taxonomía está dado entre paréntesis después de cada afirmación.

47. 47. Haydn se destacó por la composición de cuartetos para cuerdas y sinfonías. (V)
48. Los cuartetos para cuerdas de Mozart se parecen más a los de Haydn que a los últimos cuartetos de Beethoven. (V)
49. Mozart compuso toda clase de música, excepto óperas. (F)
50. Schubert se destacó en la composición de canciones. (V)
51. Verdi escribió Aida, Rigoletto, La Traviata y Carmen. (F)

Ejemplo 1.1-G

Objetivo: Conciencia de las obras literarias.

Prueba:

General Acquaintance Test in Literature

(Chicago: Board of Examinations, University of Chicago, 1952).

Instrucciones:

Los ítemes de esta prueba se presentan en grupos de a tres. Marque en la Hoja de Respuestas la letra correspondiente a la respuesta que completa mejor el significado de cada una de las frases que aparecen a la izquierda. Nunca la misma respuesta servirá para más de una de las frases que aparecen en el mismo grupo. De ningún modo se objeta la posibilidad de que adivinen las respuestas en forma cuidadosa e inteligente.

271. En Hombre y Superhombre de Show (D) A. El padre del héroe ha sido ejecutado.
272. En El Emperador Jones de O'Neill(B) B. El héroe ha sido mozo de servicio en un tren.
273. En Ocaso de Invierno de Anderson(A) C. El héroe es un gobernador blanco de una isla de los mares del sur.
D. El héroe se compromete finalmente con la heroína.
E. El héroe es finalmente ahorcado.
274. En El Infierno de Dante (B) A. El héroe es acompañado por el demonio.
275. En Don Quijote de Cervantes (D) B. El héroe es acompañado por un poeta.

276. En Fausto de Goethe (A)

- C. El héroe es acompañado por su padre.
- D. El héroe es acompañado por un sirviente.
- E. El héroe es acompañado por una mujer ambiciosa.

1.2 DESEOS DE RECIBIR

En esta categoría hemos avanzado un poco, pero todavía estamos tratando con

una conducta que, al parecer, es cognoscitiva. Estamos describiendo, en un nivel mínimo, el deseo de tolerar un determinado estímulo sin evitarlo. Al igual que la Conciencia, esta categoría implica neutralidad o suspensión del juicio con respecto al estímulo. Este es un objetivo que persiguen frecuentemente los profesores de arte, ya que generalmente existe cierta propensión a rechazar y evitar las manifestaciones artísticas más recientes. Un profesor de esta área, desearía, por ejemplo, que el estudiante prestara atención a la música disonante y al arte moderno. En este nivel del continuum al profesor no le interesa que el estudiante busque estímulos ni siguiera, tal vez, que en un ambiente atestado de estímulos diferentes escoja el estímulo específico. Busca, por el contrario, que una vez que se le dé la oportunidad de

prestar atención a un fenómeno determinado, en un área en que compitem pocos estímulos, no trate en forma activa de evitar el estímulo específico sino que, por el contrario, trate de darse cuenta del fenómeno y de prestarle atención.

Los modelos a escala natural, o la presentación intencional del fenómeno en forma simplificada ayudan al estudiante, con frecuencia, a aislar el fenómeno. Son muy útiles, por lo demás, la animación, los recortes, gráficos, mapas y otras ayudas audiovisuales. El profesor puede crear también un medio en que concurran pocos estímulos. Los estudiantes podrían, por ejemplo, escuchar música en cabinas individuales a prueba de ruidos.

Algunos de los términos involucrados por los objetivos que se pueden clasificar en esta categoría son con toda probabilidad: tratabilidad, disposición, inclinación, etc.

1.2 Deseos de Recibir-Objetivos Educativos Ilustrativos.

Tolerar diferentes tipos de música. Aceptar el hecho de que las personas que se conocen pertenecen a diferentes razas y culturas.

Aceptar como socios y asistentes en las tareas de la vida diaria a otros seres humanos, sin que importe su raza, religión o nacionalidad.

Prestar atención (cuidadosa) cuando otras personas hablan ya sea en una conversación directa, por teléfono o en conferencias. Escuchar con respeto a los demás.

Apreciar (tolerar) los modelos que exhiben individuos que pertenecen a otros grupos culturales en el orden religioso, social, político, económico, nacional, etc.

Apreciar (reconocer) a los miembros de la familia como personas con necesidades e intereses propios.

Aumentar la sensibilidad hacia las necesidades humanas y hacia los problemas sociales importantes.

1.2 Pruebas para Examinar los Deseos de Recibir.

Al examinar el nivel Deseos de Recibir de la Taxonomía Afectiva, se presupone que el estudiante ya se ha dado cuenta del estímulo. Ahora que se ha determinado que el estudiante posee conciencia, la tarea de medir en el nivel 1.2 se convierte en una labor esencialmente negativa y no positiva, ya que estriba en determinar si rechaza o no el estímulo. No sabemos a ciencia cierta si se interesa por el estímulo porque se le induce a él o porque éste le atrae. Lo acepta, aunque todavía no le confiere un valor positivo. De existir un aspecto positivo en su percepción del estímulo, éste es la tolerancia que siente por él.

El modelo para evaluar este nivel se encuentra en el inventario tradicional de intereses. En él, se presenta al estudiante una serie de estímulos en forma de actividades que debe desempeñar (por ejemplo, visitar un museo de arte, leer una biografía de Miguel Angel) o en la forma de preguntas que debe discutir o pensar (ejemplo, ¿Cuáles son las características de la arquitectura gótica?). Su deber consiste en examinar cada pregunta y elegir una de las respuestas alternativas, indicando si le gustaría discutir alguna de las preguntas en clases o si preferiría desarrollar una de estas actividades. El modelo de respuestas que más se usa, generalmente, es el de las tres alternativas: gusta- indiferente- no gusta. En algunos instrumentos se emplean cinco respuestas alternativas, pero éstas constituyen la excepción y no la regla. Las otras dos alternativas adicionales representan tendencias muy fuertes; una hacia el estímulo y la otra, en dirección opuesta.

La clave para usar pruebas de intereses de este tipo en el nivel Deseos de Recibir, está en el modo de parafrasear las respuestas alternativas. Este nivel evalúa con mayor facilidad cuando el estudiante elige alternativas que contienen palabras neutrales o positivas como por ejemplo, "dudoso", "indiferente", o "interesante".

Así como existen diferentes niveles de Conciencia del mismo fenómeno u objeto, así también, los hay de Deseos de Recibir. Esta es la dimensión en profundidad de la categoría. Es probable que un estudiante desee, a veces, visitar el museo local de arte, pero que rechace la posibilidad de visitarlo solamente para apreciar la muestra durante una hora especial del día, cuando la luz le ofrece una visión más apropiada de las pinturas que se exhiben. En una sola prueba se puede incluir este tipo de actividades y preguntas, además de otras que tengan la misma dimensión y permitan medir la profundidad del deseo que posee el estudiante de apreciar las pinturas que existen en el museo.

Otra dimensión operativa de Deseos de Recibir que se puede evaluar es la de anchura. Esta dimensión tiene que ver con la predisposición que tiene el estudiante hacia actividades que se relacionan entre sí. En un curso de arte, por ejemplo, la liberalidad sería el deseo del individuo de leer obras de arte, ver obras de arte y desarrollar habilidades conectadas con este campo.

Tener deseos de recibir un estímulo no significa necesariamente que se pueda, en cierto grado dominarlo. Significa, como se ha señalado anteriormente, que el alumno se da cuenta muy bien de la naturaleza del estímulo y puede por lo tanto, formular la clase de juicios necesarios en el nivel 1.2. Si a un alumno norteamericano de enseñanza media se le preguntara en una prueba sobre

juegos y deportes, que tiene por objeto medir los Deseos de Recibir, si le gustaría jugar al cricket, es probable que éste supiera tan sólo que el cricket es un juego inglés y nada más. Por lo tanto, para decidir si le gustaría jugarlo tendría que averiguar algo más sobre el mismo. Es por esta razón que al construir pruebas que midan este nivel se debe dejar un margen para que el estudiante que no posea los conocimientos necesarios lo indique así. Una solución sería ofrecer una categoría adicional de respuestas o instruir al alumno que no conteste aquellas preguntas sobre las que posee un conocimiento superficial que le impide determinar en forma real y valedera su posición frente a los problemas que plantean.

1.2. Deseos de Recibir- Ejemplos Seleccionados de la Prueba de Literatura.

Ejemplo 1.2- A

Objetivo: Disposición para considerar los problemas básicos de la salud.

Prueba:

Adaptada de Health Interests; Inventory 1.3 (Chicago: Cooperative Study in General Education, American Council on Education, 1941).

Instrucciones:

A la escuela le gustaría saber cuál es el problema que se relaciona con la salud, que a usted le

gustaría discutir en clases. Examine cada una de las preguntas que aparecen en la lista. En la Hoja de Respuestas, a la izquierda de cada pregunta, encontrará cuatro letras.

Encierre en un círculo la letra A si le gustaría discutir esta pregunta en la escuela.

Encierre en un círculo la letra B si le gustaría discutir esta pregunta, pero considera que la escuela no es el lugar adecuado para hacerlo.⁵

Encierre en un círculo la letra C si le da lo mismo discutir o no la pregunta, en la escuela o en otro lugar.

Encierre en un círculo la letra D si no quiere discutir la pregunta porque no le interesa.

- 2.- ¿Son las espinillas el resultado de una mala digestión?
- 4.- ¿Cuál es el tratamiento adecuado para los furúnculos?
- 13.- ¿Cuál es la causa de la pérdida de los cabellos en un hombre joven?
- 14.- ¿Existe algún remedio para acabar de una vez por todas con la caspa?
- 28.- ¿Es malo para la salud saltarse algunas comidas?
- 102.- ¿Es saludable broncearse?
- 123.- ¿Cuándo debería abordarse con los niños el fenómeno de la reproducción?

(5) Esta respuesta alternativa es para aquellos estudiantes que objetarían el estudio de esta pregunta en clases ya sea por razones morales o religiosas.

Distribución del puntaje:

Las respuestas alternati-
vas A, B y C son claves
de este nivel 1.2

La alternativa C refleja más indiferencia que rechazo. La alternativa D es la única que indica abiertamente rechazo a recibir. Con respecto a esta prueba, los Deseos de Recibir del alumno se deducen del total de respuestas A y B.

Ejemplo 1.2 -B

Objetivo: Interés en la lectura
voluntaria.

Prueba:

Adaptada del Questionnaire on Voluntary Reading: Test 3.32 (Chicago: Evaluation in the Eight-Year Study, Progressive Education Association, 1940).

Instrucciones:

El propósito de este cuestionario es descubrir lo que usted realmente piensa con respecto a la lectura que hace en sus ratos desocupados. Reflexione cuidadosamente cada pregunta y contéstela en la forma más honesta y franca que le sea posible.

Hay tres modos de marcar la Hoja de Respuestas:

S significa que su respuesta es Sí.

D significa que usted siente Dudas.

N significa que su respuesta es No

1. ¿Le gustaría disponer de más tiempo para leer? (S)
2. ¿Ha pensado en uno o dos libros que le gustaría leer pronto? (S)
41. ¿Se aburre usted, por lo general, cuando lee una hora seguida? (N)
68. ¿Le gustaría a usted leer durante sus ratos desocupados alguna obra determinada de literatura? (S)

Distribución del

Puntaje:

Las letras que se encuentran entre paréntesis al lado de cada respuesta, son claves de Deseos de Recibir. Cada una de

las preguntas de esta prueba insinúa, de manera muy tentatoria, por lo demás, la disposición que pueda tener el estudiante hacia la lectura voluntaria que constituye la esencia del nivel 1.2 de la Taxonomía Afectiva. La respuesta del estudiante a cada pregunta en la forma indicada no se puede interpretar como la respuesta de un lector ávido e inveterado, sino de uno que posee una disposición favorable para leer más de contar con el tiempo para ello.

Ejemplo 1.2-C

Objetivo: Deseos de participar en actividades musicales.

Prueba:

Adaptada del Interest Index; Test 8.2a (Chicago: Evaluation in the Eight-Year, Progressive Education Association, 1939).

Instrucciones:

A medida que vaya leyendo cada uno de los puntos, subraye en la Hoja de Respuestas cada una de las tres letras que aparecen después del número correspondiente a la pregunta.

Subraye S si le gustaría hacer lo que se indica.

Subraye I si lo haría aunque le es indiferente.

Subraye N si no le gustaría hacer lo que se indica.

12. Cantar canciones en fiestas y paseos, etc.
 15. Cantar en un coro.
 62. Tocar en una orquesta o banda.
 65. Componer música o melodías para tararear.

Distribución delPuntaje:

Las respuestas claves de esta prueba son S e I ya que indican Deseos de Recibir.

Ejemplo 1,2=D

Objetivo: Disposición para aprender una lengua extranjera.

Instrucciones:

El propósito de este cuestionario es descubrir lo que usted realmente piensa sobre las actividades que desempeña durante sus ratos libres... Reflexiones cuidadosamente cada preguntas y contéstela en la forma más honesta y franca que le sea posible.

Hay tres maneras de marcar la Hoja de Respuestas:

S significa que su respuesta es Sí.

D significa que siente Dudas.

N significa que su respuesta es NO.

- 6.- Mantiene correspondencia en otro idioma con un estudiante extranjero. (S)
- 34.- Escucha transmisiones radiales en algún idioma extranjero (S)
- 56.- Traduce a su propio idioma pasajes de obras escritas en otra lengua. (S)
- 81.- Compara los diferentes modos en que una misma idea se puede expresar en español y en otros idiomas. (S)
- 84.- Estudia la derivación de palabras españolas de otras extranjeras. (S)

1.3 ATENCIÓN CONTROLADA

O SELECCIONADA

En un nivel un poco superior nos interesa un nuevo fenómeno: la diferenciación de un estímulo en un plano consciente o semiconsciente - la diferenciación de aspectos de un estímulo totalmente diferenciado de las impresiones adyacentes. Todavía no se evalúa ni se da tensión a la percepción y a veces el estudiante no sabe como describir éstas en forma precisa y correcta; esto es, valiéndose de términos técnicos o de símbolos. Al igual que el entretenimiento que se somete Kim para llegar a ser espía en la obra de Rudyard Kipling, éste es el entrenamiento de la visión y de otras facultades sensoriales a fin de llegar a un conocimiento más perfecto de lo que constantemente se está percibiendo a través de los sentidos.

Un ejemplo de este entrenamiento es el que realiza la profesora de Educación para el Hogar para que sus alumnas se den cuenta de ciertos factores estéticos que predominan en el diseño del vestuario. Espera que una vez que vean tales principios los apliquen a la decoración de interiores, arquitectura, urbanización, etc. En este nivel a la profesora le interesa que los estudiantes se den cuenta de estas características en forma consciente o semi-consciente.

En otros casos ya no interesa tanto la selección de la atención sino que, por el contrario, el control de la misma; que el individuo se dé cuenta de los estímulos en el momento mismo en que aparecen. El profesor de Estudios Sociales trata de influir en sus alumnos; haciendo que presten atención especial no sólo a las necesidades económicas que afligen a los grupos sociales en general sino también a sus efectos sobre sus vecindarios inmediatos. El profesor de música, por su parte, trata de que el estudiante al ver una película dramática se dé cuenta de la música de fondo que se usa para ayudar a caracterizar un determinado estado de ánimo.

En contraste con el nivel anterior, existe en éste un elemento que hace que el estudiante controle su atención, seleccione el estímulo y le preste atención a pesar de los estímulos concurrentes que puedan distraerlo.

1.3 Atención Controlada o Selecciona - Objetivos Educativos Ilustrativos.

Escuchar música con relativa discriminación en cuanto al modo y significado. Reconocer, en cierto modo, las contribuciones que aportan los diferentes instrumentos y elementos musicales para conseguir el efecto total.

Tratar de percibir el ritmo cuando se lee poesía o prosa en voz alta.

Darse cuenta de la importancia de estar bien informado sobre los asuntos de actualidad que ocurren en el plano político y social.

Disposición hacia diferentes tipos de lectura voluntaria.

Escuchar con atención y acordarse de los nombres de las personas que se conocen por primera vez.

Apreciar el aporte que hacen las artes a la búsqueda del hombre de una vida mejor.

Tratar de encontrar palabras pintorescas en los cuentos que se leen o cuentan en voz alta.

Sentir preferencia por la lectura de periódicos.

Estar alerta a los valores y juicios humanos tal como aparecen en las obras literarias.

1.3 Pruebas para Examinar la Atención Controlada o Seleccionada.

El deseo general de recibir que existe en el nivel 1.2 ha asumido ahora una forma más precisa y definida. En otras palabras, el estímulo se percibe más clara y conscientemente. El estudiante se aplica a percibirlo asiduamente. La misma fuerza de la conciencia agrega a la percepción, en forma inevitable, un fuerte componente cognoscitivo que se refleja en los siguientes términos descriptivos, "lo favorece", "lo prefiere".

En el nivel 1.2 el estudiante manifiesta que no le gusta cantar en el coro de su colegio, pero, en el mejor de los casos, no rehusa hacerlo. En el nivel 1.3, esta actividad se mueve más cerca del centro de acción de la conciencia y, a menudo, está en una posición bastante conspicua. El estudiante, al mencionar en orden de preferencia las actividades que le gustan, indica que el canto coral es una de sus preferidas.

El inventario de intereses se puede usar para evaluar tanto este nivel de la conciencia como el anterior (1.2). Las actividades y problemas son, en general, los mismos de antes, la única diferencia es que las alternativas para la Atención Controlada o Seleccionada se construyen de modo que reflejen el grado de atención que se presta al estímulo. Ejemplos de tales respuestas son: "tengo grandes intenciones de emprender esta actividad",

"este asunto me llena de curiosidad". Una segunda estrategia de evaluación consiste, no en cambiar las alternativas, sino en aumentar la especificidad del problema. La pregunta "¿Le gustaría tener más tiempo para dedicarse a la lectura?" da a entender, por ejemplo, la intención general y algo vaga de hacer algo. La respuesta "Sí" se clasifica dentro del nivel de 1.2 Deseos de Recibir. Ahora bien, la transformación de esta pregunta a "¿Tiene usted hecha una lista con los libros que le gustaría leer en los próximos meses?", comprende una atención mucho más clara y explícita. Por lo tanto, la respuesta de ser afirmativa, se clasificará en el nivel correspondiente a "Atención Seleccionada".

El método de elección obligatoria capacita al profesor para evaluar el conocimiento seleccionado del estudiante. Al usar este método, el profesor elige diversas actividades o labores y las presenta pareadas en todas las combinaciones posibles. El alumno indica el miembro que prefiere del par. Como todas las actividades han sido pareadas, el modelo de preferencias es la base que determina si hay selección diferencial y, por lo tanto, las actividades que se han seleccionado.

Existen en el curriculum diferentes áreas, de las cuales se puede colegir, mediante tests sencillos de habilidad, si el estudiante ha llegado al punto de controlar o seleccionar su atención. Para evaluar este nivel se usa, como modelo, la prueba que mide la capacidad del estudiante para interpretar instrucciones o el test escu-

char-comprender, modificado para registrar y analizar el objeto que llama la atención del alumno y no lo que éste comprende. Se pueden construir diversas variaciones de este mismo modelo de prueba.

Ejemplo 1.3 - A Supongamos, por ejemplo, que el objetivo del profesor de literatura es "Buscar palabras pintorescas en cuentos que se leen o cuentan en voz alta". Para examinar el grado de desarrollo de esta clase de atención, los alumnos después de escuchar un cuento, podrían elegir las palabras pintorescas que aparecen en la historia de una lista en que aparecen otras que son totalmente extrañas a ella. La atención seleccionada se deduce de la identificación correcta de estos términos.

Ejemplo 1.3-B Otro método para examinar este nivel consiste en seleccionar palabras pintorescas que no se usen en el relato del cuento y mezclarlas con otras que no sean pintorescas. El objetivo del examinador es determinar si el estudiante puede determinar las primeras.

Es preferible examinar el conocimiento seleccionado en el mismo momento en que se espera que ocurra. La ventaja de este método es la eliminación del recuerdo como factor contaminador de la atención. En esta situación hay una variedad de estímulos. El estudiante se da cuenta de su conocimiento en el mismo momento en que ocurre, ya sea al anotar o desarrollar breves ensayos sobre el fenó-

meno que percibe. Al analizar éstos, el profesor debe determinar los estímulos más importantes en la provocación de la atención.

1.3 Atención Controlada o Seleccionada - Ejemplos Seleccionados de la Prueba de Literatura.

Ejemplo 1.3 -C

Objetivo: Disposición hacia diferentes tipos de lectura voluntaria.

Prueba:

Questionnaire on Voluntary Reading; Prueba 3.32 (Chicago: Evaluation in the Eight-Year Study, Progressive Education Association, 1940).

Instrucciones:

El propósito de este cuestionario es descubrir lo que usted piensa realmente sobre la lectura que hace en sus ratos libres.... Hay tres maneras de marcar la Hoja de Respuestas:

S significa que su respuesta es Sí

D significa que siente Dudas

N significa que su respuesta es No

15. ¿Le gustaría saber un poco más sobre la historia y desarrollo de un tipo determinado de literatura, por ejemplo: el drama o el cuento? (S)

40. ¿Le interesaría saber más acerca de los premios de literatura, como por ejemplo, Pulitzer y Nóbel? (S).

42. ¿Hay algún tipo de literatura que no sea novelista por ejemplo, biografía, viajes, ciencia, etc., que le gustaría leer en este momento? (S)

Ejemplo 1.3 - D

Objetivo: Importancia de mantenerse informado sobre los asuntos de actualidad en el plano político y social.

Prueba:

Interest Index; Prueba 8.2 (Chicago; Evaluation in the Eight-Year Study, Progressive Education Association, 1939).

Instrucciones:

A medida que vaya leyendo, subraye en la Hoja de Respuestas una de las tres letras que aparecen después del número que corresponde a la pregunta.

Subraye S si le gustaría hacer lo que indica la pregunta.

Subraye I si le es indiferente hacer lo que indica la pregunta.

Subraye N si no le gustaría hacer lo que indica la pregunta.

28. Analizar, comparar y criticar las plataformas de lucha o postulados de diferentes partidos políticos. (S)

53. Escuchar conferencias o charlas radiadas sobre problemas políticos y sociales. (S)
83. Seguir día a día las informaciones sobre el desarrollo de algún problema o situación nacional o internacional. (S)
103. Leer las noticias detalladas que dan los corresponsales extranjeros sobre los antecedentes y causas de los sucesos que están ocurriendo en el resto del mundo.

Ejemplo 1.3-E

Objetivo: Preferencia por la lectura de periódicos.

Prueba:

Questionnaire on Newspaper Reading.
Formulario 327 (Chicago: Evaluation in the Eight-Year Study, Progressive Education Association, sin fecha).

5. Leo las siguientes secciones. (Marque S si Ud. lee generalmente la sección; A, si la lee a veces y R si la lee raras veces).

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| a. Noticias _____ | i. Notas sobre arte _____ |
| b. Editoriales _____ | j. Deportes _____ |
| c. Finanzas _____ | k. Sociales _____ |
| d. Chistes _____ | l. Cuentos _____ |
| e. Variedades _____ | m. Avisos Comerciales _____ |
| f. Crítica de libros _____ | n. Televisión y Radio _____ |
| g. Notas sobre teatro _____ | o. Otros (especifique _____ |
| h. Notas sobre música _____ | |

Distribución delPuntaje:

La lectura regular de una sección específica del periódico demuestra Atención Seleccionada. La lectura ocasional se puede tomar como una prueba de Deseos de Recibir, mientras que la lectura escasa o rara de una sección sugiere un conocimiento de poco peso, provocada tal vez por un título interesante, una fotografía o la sugerencia de algún amigo.

Ejemplo 1.3 -F

Objetivo: Apreciación de la contribución que hacen las artes a la búsqueda del hombre de una vida mejor.

Prueba:

"Inventory of the Arts" (Chicago: Cooperative Study in General Education, sin fecha).

Instrucciones:

En este inventario se le pide a usted que manifieste algunas de sus reacciones hacia las artes... Una vez que lea cuidadosamente cada punto, conteste en la Hoja de Respuestas marcando una de las tres letras que aparecen inmediatamente después del número correspondiente a la pregunta.

Subraye:

S si Ud. cree que el planteamiento corresponde a la opinión general que posee.

D si Ud. tiene dudas con respecto a si está de acuerdo con la opinión que se expresa en el planteamiento.

N si Ud. no está de acuerdo con la opinión que se manifiesta en el planteamiento.

11. Todos pueden apreciar el arte y para hacer tal cosa no es necesario saber mucho acerca de él. (N)⁶
26. El artista, el músico y el poeta no ejercen influencia directa sobre la vida diaria de los individuos. (N)
29. El arte es la mejor manera que tiene un período para expresar el espíritu que lo posee. (S)
44. Uno de los propósitos más importantes del arte es hacer que el individuo cobre conciencia de problemas sociales hasta entonces desconocidos para él. (S)

2.0 RESPUESTA

En este nivel, interesan las respuestas que se proyectan más allá del mero hecho de atender a un fenómeno. Una vez que el estudiante ha sido motivado suficientemente, se puede decir que ya no sólo está deseoso de prestar atención al fenómeno sino que lo hace en forma activa. Como primer paso del proceso "aprendiendo-ejecutando" se debe tratar que el estudiante se comprometa, en cierto grado, con el fenómeno que va a estudiar. Este es un grado muy bajo de compromiso y por lo tanto, no se puede decir que el estudiante despliegue "un valor original" o que "tenga tal y cual actitud". Esta terminología es propia del nivel superior, que se describirá posterior-

(6) Para que el alumno responda este ítem, así como el 29 en forma apropiada, es necesario que haya alcanzado un alto nivel cognoscitivo.

mente. Sin embargo, se puede decir que, además de percibirlo, el estudiante está trabajando con el fenómeno, a diferencia de lo que sucede en el grado más bajo, anterior a éste, es decir, 1.3 Atención Controlada o Seleccionada. Ejemplos de esta clase de respuestas son desde el cumplimiento de las reglas que tienden a asegurar la buena salud y seguridad hasta la obediencia, en general, de cualquiera de las reglas de conducta. La categoría de la Respuesta se ha dividido en tres subcategorías a fin de ilustrar el continuum de respuestas que se producen a medida que el estudiante se compromete más y más con el fenómeno o práctica del objetivo. La subcategoría más baja es la 2.1 Conformidad al Responder. Como su nombre lo indica, existe en ella un elemento de conformidad u obediencia, que la distingue de la subcategoría superior: 2.2 Deseos de Responder. Finalmente, a un nivel más alto de internalización encontramos la 2.3 Satisfacción al Responder que no se logró en el nivel previo de deseos de responder. Este tercer nivel se alcanza sólo cuando se logra que se responda con placer, deleite o gozo.

La descripción de estas dos últimas subcategorías hace aún más claro el significado que posee el aspecto "aprendizaje-ejecutando" en esta categoría- la creciente internalización del estudiante, a medida que asume más responsabilidad para acometer una acción. A fin de alcanzar

uno de estos objetivos el profesor puede motivar la clase de tal modo que el individuo se encuentre de pronto participando con goce del canto general.

Muchos profesores encontrarán que esta categoría es la que describe mejor sus objetivos de "interés". Se usa, generalmente, este término para indicar los deseos de que un niño se comprometa o se interese por un tema, fenómeno o actividad; descubra y sienta satisfacción e interés por su trabajo. La palabra "interés" posee diversos significados y es por esto que esperamos que los profesores, al clasificar un objetivo en este nivel o en cualquiera otro del esquema, den a este término la precisión de que adolece en su uso corriente.

Al tratar de determinar la mejor ubicación para la tercera subcategoría, que le permitiera formar parte integral de la jerarquía, se encontró un pequeño problema. ¿Debíamos ubicarla en la posición que le habíamos asignado originalmente o entre la primera y segunda categoría de la 2.0 Respuesta? A fin de establecer una jerarquía más clara, clasificamos la 2.3 Satisfacción al Responder a continuación de 2.2 Deseos de Responder, ya que en muchos casos a menos que se tenga deseos de responder, no siempre se responde con satisfacción. Este problema se continuará estudiando al describir la categoría 2.3.

2.1 CONFORMIDAD AL
RESPONDER

Una vez que el estudiante presta atención al fenómeno nos interesa lo que podría constituir el primer nivel de una respuesta

activa. Para describir esta conducta se podrían usar los términos "Obediencia" o "conformidad". Como ambos lo indican, la indicación de la conducta es más bien pasiva y el estímulo que la provoca no es fuerte. Tal vez "conformidad", sea un término más apropiado que "obediencia" ya que implica más elementos de reacción que resistencia o aceptación renuente, frente a una sugerencia.

En la 2.1 Conformidad al Responder el estudiante formula una respuesta aún cuando no ha aceptado totalmente la necesidad de hacerlo. Si las condiciones fueran otras, si estuvieran abiertas las alternativas de respuestas y si no se le obligara a estar de acuerdo con el profesor o con la norma social, se deduce que el alumno respondería, tal vez, de otra forma.

Hay pocos objetivos que especifiquen este nivel de conducta. Aunque la conducta obediente del alumno es, a menudo, producto de la escuela, rara vez ésta la estipula como uno de sus objetivos. Los objetivos enuncian la meta ideal aprendizaje. La obediencia y la conformidad son muy raramente metas ideales. En realidad, a diferencia de otros niveles de conducta que se pueden interpretar como pasos hacia una conducta motivada y dirigida por el propio individuo, la conducta que se inculca al alumno en esta

etapa no alcanza nunca un grado más profundo de internalización o dirección. A menudo, excepto el caso de influencias externas prolongadas, se produce en el continuum un bloqueo del progreso. La respuesta obediente puede tener las mismas manifestaciones exteriores que la conducta internalizada, pero los aspectos internos de la conducta son muy diferentes. Es raro, por lo tanto, que se encuentren objetivos que describan este nivel de conducta. Las áreas más importantes en que se encuentran objetivos de este nivel son las de salud y seguridad, donde el peligro de que el alumno reciba un daño por no cumplimiento o ignorancia de ciertas reglas sobrepasa el deseo de que éste internalice desde un principio su conducta a un nivel superior.

2.1. Conformidad al Responder=Objetivos Educativos Ilustrativos.¹

Demostrar prontitud para departir con la gente. Desear cumplir las normas de salud. Hacer las tareas en forma acabada.

(1) Los objetivos educativos que se clasifican en el nivel 2.1. son de dos tipos: a) objetivos no formulados pero implícitos. Como para conseguir la actividad del niño, existe un grupo de objetivos 2.1 no específicos que estimulan conductas normales, por ejemplo: hacer determinadas tareas, comprar entradas para un concierto cuando así se le indica, etc.

(b) Objetivos claramente formulados. Es posible que éstos describan conductas que no se clasifican claramente dentro del modelo normal de conformidad correspondiente a la edad. Por ej.: obedecer los reglamentos sobre conducción de bicicletas; hacer que la policía inspeccione estos vehículos una vez al año. Es fácil que los objetivos de la primera clase se tomen como parte de la instrucción escolar. Es probable que los objetivos de la segunda clase formen parte consciente e integral del esfuerzo docente.

Observar los reglamentos del tránsito cuando se va a pie, en bicicleta o en cualquier otro medio de transporte al acercarse a los cruces o a cualquier otro lugar que ofrezca peligro.

Visitar los museos cuando se indica.

Leer los libros de literatura que se asignan.

Obedecer las reglas que predominan en el campo de juegos

2.1 Pruebas para Examinar la Conformidad al Responder.²

Las conductas de este nivel son la conformidad y el consentimiento. Aunque hay pocos objetivos educativos que especifiquen este nivel de conducta, existen varios ejemplos en que se la exhibe. A fin de que el esfuerzo educacional sea eficaz es necesario que el alumno se conduzca con docilidad. Quiéralo o no, se le pide que exhiba una serie de conductas que haya ciertas tareas, que observe los reglamentos del tránsito que visite anualmente al dentista para que lo examine, etc. Por supuesto que el profesor trata de reducir la conformidad al mínimo. La tarea mayor del profesor al examinar este nivel, es determinar si el alumno contesta como él desea que lo haga. Las interrogantes básicas en la evaluación son, entonces; ¿Responde realmente el alumno? En otras palabras, cuando va a la escuela ¿Observa las reglas del tránsito? ¿Lee algún libro durante sus horas de lectura? ¿Visita periódicamente al dentista para que lo examine? Esta respuesta se pueden verificar mediante la

(2) La conformidad es característica de todas las pruebas que se usan para examinar los niveles del dominio afectivo. Se debe tener cuidado de distinguir entre la conformidad que se relaciona con el objetivo educativo y aquella que el estudiante demuestra en sus deseos de someterse a un examen; este mismo hecho sólo revela el deseo de agradar o de evitar un disgusto.

observación directa o interrogando al alumno en forma abierta.

Es muy posible que algunos estén respondiendo de acuerdo a un nivel más alto de la Taxonomía Afectiva.

Si el examinador quiere averiguar si la respuesta del alumno ha sido voluntaria o si, por el contrario, se debe al estímulo de otra persona, por ejemplo: del profesor, padre, amigo o cualquier otro adulto, puede presentar al estudiante tests de libre respuesta o de respuestas alternativas, en las cuales deba escoger la que más se aproxima a su verdadero motivo. El examinador debe usar este método directo sólo cuando le asiste la seguridad total de que el alumno no contestará con conformidad por temor a ser censurado o castigado si se llega a conocer su verdadera respuesta.

Existen otros métodos para determinar si una respuesta nace voluntariamente o debido a otras causas. Consideremos por ejemplo, el objetivo observar las reglas del tránsito cuando se acude a la escuela. La mayoría de los estudiantes obedecen estas reglas durante el período escolar; sin embargo, no estamos seguros que esta obediencia sea de buen grado. Para averiguar si los alumnos obedecen estas normas sólo por conformidad, el profesor podría idear un cuestionario preguntando a los padres por la conducta que observan sus hijos en una serie de situaciones normales extraescolares, en relación con el tránsito. Se podría, por otro lado, hacer observaciones sistemáticas de aquellos estudiantes que marchan a la escuela, por ejemplo un día Sábado y allí al museo. Los individuos encargados de hacer cumplir las reglas del tránsito- policías del tránsito, etc. no

trabajan ese día por lo general y los niños lo saben. Aquellos que desobedezcan dichas reglas en esa ocasión serán los que las han estado cumpliendo sólo por obligación durante el período escolar.

Ciertos tipos de conducta que se exhiben durante el período escolar son conformistas. La participación sin interés o entusiasmo en una discusión de grupo o en una tarea individual, se puede interpretar como una prueba de conformismo. Esta evidencia se debe interpretar con cautela ya que la falta de interés puede tener su origen en diversas causas. El soñar despierto, sin embargo, o hacer una tarea ajena a la clase misma, indica claramente la ausencia de conformidad.

Una prueba más directa de conformidad, se consigue mediante la observación de los estudiantes que, en una situación específica, responden sólo al recordárseles repetidamente que lo hagan. Mientras más se deba repetir a un alumno que haga algo, más conformista será su respuesta (si es que llega a responder). Existe una serie de maneras para constatar si el esfuerzo que hace un estudiante para aprender se debe a una conducta conformista. Las evidencias de esta clase de conducta que se desprenden de las pruebas escritas, pruebas orales, informes de libros y seminarios son el esfuerzo mínimo que hace el estudiante para ser promovido, el cumplimiento de requisitos al pie de la letra, y un sinnúmero de presentaciones hechas sin entusiasmo.

Podemos decir que la conducta del alumno es conformista cuando éste presenta una tarea hecha en forma descuidada; distinta de otras que ha presentado correctamente con anterioridad. Este hecho se puede interpretar como una regresión del interés—el estudiante ha perdido todo el interés activo que pudiera haber sentido por el tema —no le gusta el tema que se está tratando.

En este nivel se puede usar como instrumento de evaluación las listas de actividades o inventarios del tipo mencionado en los niveles 1.2 y 1.3. Mientras que en los niveles de la Recepción se pueden usar las actividades que el alumno ha percibido, en los niveles de la Respuesta es necesario limitar las actividades a aquellas que el estudiante sólo ha experimentado. Prueba de conformidad al Responder es la elección de respuestas alternativas tales como: "No me gusta hacerlo", "Solamente lo hago cuando me lo sugiere un amigo".

Resulta difícil disfrazar la intención de una lista o inventario. Si el examinador está interesado en obtener respuestas válidas para idear, con este objeto, pruebas de proyección.

Ejemplo 2.1 A

Un instrumento de este tipo en la evaluación de la lectura consiste en construir una serie de situaciones que tengan relación con libros, bibliotecas, librerías, etc.

En una de estas situaciones se podría mostrar a dos estudiantes, uno de los cuales estuviera mirando la vitrina de una librería o comprando libros mientras el segundo le estuviera diciendo algo al oído. Ahora bien, el alumno debe comunicar al profesor, tan pronto como le sea posible, lo que imagina el segundo estudiante le está diciendo al primero. Respuestas tales como "no desperdicies tu tiempo leyendo si no estás al día en tus tareas", nunca saco de la biblioteca un libro que no sea expresamente asignado por la profesora", "sólo compro los libros que me piden en la escuela", sirven para descubrir que la conducta del alumno es conformista.

2.1 Conformidad al Responder -Ejemplos Seleccionados de la

2.1 B Prueba de Literatura.

Objetivo: Deseos de cumplir las reglas que permiten gozar de buena salud.

Prueba: Adaptada de "Health Activities", Inventario 1.1 (Ver Ejemplo 2.1 B) (Chicago: Cooperative in General Education, American Council on Education 1941).

Instrucciones: Para cada actividad especificada más abajo:

1. Marque en la Hoja de Respuestas una X en la columna Nº 1 si Ud. ejecuta la actividad sin que se lo digan o recuerden.
2. Marque una X en la columna Nº 2 si Ud. ejecuta la actividad sólo cuando se lo dicen o se lo recuerdan.

3. Marque una X en la columna N^o 3 si Ud. no ejecuta la actividad aunque se lo digan.

	Columna 1	Còlumna 2	Columna 3
12. Visita al dentista anualmente	_____	_____	_____
15. Usa zapatillas de goma cuando hace mal tiempo o llueve.	_____	_____	_____
52. Se acuesta todas las noches más o menos a la misma hora	_____	_____	_____

Distribución del puntaje:

Todas las respuestas que se marquen en la columna N^o 2 son claves del nivel 2.1

Ejemplo 2.1-C

Objetivo: Deseos de cumplir las reglas de salud.

Prueba:

Adaptada de "Health Activities" Inventario 1.1 (Ver ilustr. 2.1-B)

Instrucciones:

Conteste cada una de las preguntas, marcando una X en cualquiera de las columnas que rezan SI o NO

69. ¿Llama Ud. al doctor sólo cuando se siente tan enfermo que tiene que irse a la cama?

70. ¿Evita Ud. o posterga, tanto como puede, la ida al dentista?

Ejemplo 2.1 -D

Objetivo: Apetito y gusto creciente por la buena literatura . A pesar de que los ítemes de este ejemplo son clave de la conducta 2.1, el objetivo tal cual se encuentra planteado no es un objetivo que se pueda clasificar bajo dicha categoría. Se clasifica en realidad como 3.1 Aceptación de un Valor. Raramente se clasifican los objetivos.

Prueba:

Adaptada del Questionnaire on Voluntary Reading; Prueba 3.32 (Chicago; Evaluation in the Eight-Year Study. Progressive Education Association, 1940).

El propósito de este cuestionario es descubrir lo que Ud. piensa realmente sobre la lectura que hace en sus ratos desocupados... Piense cuidadosamente cada pregunta y contéstela en forma franca y honesta. No existe ninguna contestación que sea correcta en el estricto sentido de la palabra. No se pretende que sus pensamientos, sentimientos o actividades relacionadas con libros, sean iguales a las que pueda tener otra persona.

Hay tres maneras de contestar:

S significa que su respuesta es SI.

D significa que Ud. siente DUDAS.

N significa que su respuesta es NO.

30. ¿Lee Ud. ensayos, fuera de los que se requieren en las asignaturas escolares?(N)
53. Durante el Verano ¿lee Ud. generalmete menos libros que durante el período escolar? (S)
55. Con el fin de saber más ¿consulta Ud. a otra gente o lee más sobre las épocas, sucesos o lugares que aparecen en los libros que lee? (N)
67. Lee Ud. sólo a instancias de sus padres o profesores?(S)

2.2 DESEOS DE RESPONDER

La clase de este nivel se encuentra en el término

"deseos" que significa im-

plícitamente capacidad para la actividad voluntaria. No consiste en responder a una insinuación exterior sino más bien en forma voluntaria, por elección propia. English e English (1958, pág. 122) sugieren que el término "cooperación", que calza con esta categoría, es un eufemismo de la palabra obediencia. A pesar de que esto ocurre claramente, en algunos términos escolares, cuando se usa la palabra "cooperación" en los objetivos escolares se está implicando, por lo general, que el estudiante tiene el interés suficiente por un determinado fenómeno como para demostrarlo y que su cooperación no se debe al temor de ser castigado, sino que "le nace" en forma voluntaria. Se puede ver que el elemento de resistencia o de aceptación renuente del nivel previo es reemplazado por el consentimiento o por la actuación de motu propio.

Esta es una categoría importante dentro de la educación; en ella se puede encontrar numerosos objetivos. La conducta que en ella se especifica no determina cómo se lleva al deseo de comportarse de una manera determinada: si es estipulando razones, reforzando el comportamiento a fin de que la recompensa sea de por sí, una razón para actuar, etc. Muchos de los objetivos que se categorizan en este nivel son deseables socialmente. El estudiante, una vez que las exhibe, obtiene la aprobación de la sociedad. A menudo, la tarea del profesor sólo se reduce a determinar el medio ambiente, a fin de que la conducta se emita en una situación social. Este es el medio principal de alcanzar la mayoría de los objetivos sociales clasificados en este nivel.

2.2 DESEOS DE RESPONDER = Objetivos Educativos Ilustrativos

Buscar en forma voluntaria, los libros que contienen información sobre hobbies u otros tópicos que le interesan.

Leer, voluntariamente, revistas y periódicos para niños.

Informarse voluntariamente sobre el medio físico que le rodea, el tiempo, el cielo, la tierra, las cosas vivientes y las máquinas, incluyendo los medios mecánicos de transporte y comunicación.

Entretenerse con una variedad de hobbies constructivos y actividades recreativas.

Interesarse por participar activamente en proyectos de investigación.

Practicar las reglas que le llevan a gozar de una buena salud, en especial el descanso, la alimentación y la higiene.

Practicar las reglas de seguridad en la escuela, en el patio de juegos, en la calle y en el hogar.

Practicar las reglas de conservación protegiendo las plantas y animales, evitando el desperdicio de materiales esenciales, etc.

Responder a los estímulos intelectuales con interés activo, consistente y profundo.

Llevar a cabo experimentos simples que se relacionan con las ciencias biológicas y físicas (para satisfacer su curiosidad sobre los problemas científicos).

Asumir completa responsabilidad como miembro de familia.

Cooperar en las empresas valiosas de los grupos a los cuales pertenece.

Mantenerse quieto cuando la situación u ocasión lo requiere.

Contribuir a la discusión del grupo, haciendo preguntas interesantes o suministrando información o ideas importantes.

Desear prestar sus servicios al grupo del cual forma parte.

Leer en forma voluntaria sobre la vida y obra de grandes artistas y compositores.

Interesarse por la lectura como medio de información sobre la conducta humana.

Cooperar en la producción de algún periódico o revista que publica su clase o escuela. Si el tópico le interesa, hacer preguntas pertinentes durante la discusión.

Asumir la responsabilidad de ayudar a lograr que la discusión tenga éxito.

Interesarse por los problemas sociales de un ámbito mayor que el de su comunidad local.

Tener interés científico, demostrándolo a través de la lectura, haciendo colecciones, experimentos, o yendo de excursión.

Familiarizarse con los sucesos más importantes que ocurren en política internacional, social y económica, a través de la lectura voluntaria y de la discusión.

Usar el teléfono tomando en cuenta las necesidades de otras personas.

Participar activa y cuidadosamente en las discusiones del grupo; que su "conciencia del público" se haga cada vez más profunda.

Leer en forma amplia a fin de agrandar y enriquecer su experiencia.

Aceptar la responsabilidad de velar por su propia salud y la de otros.

Manifestar interés constante por la lectura de aquellos libros y periódicos que influyen sobre los problemas y experiencias actuales, sociales y personales.

Sentido de responsabilidad para participar en actividades comunitarias deseables.

Aceptar la responsabilidad fundamental que implican las elecciones más importantes de su vida.

Aceptar la conveniencia de hacer una elección tentatoria, exploratoria antes de una elección final importante (ejemplo: ocupación, universidad).

2.2 Pruebas para examinar los DESEOS DE RESPONDER.

Para examinar este nivel, se deben idear situaciones de evaluación en las que el deseo o consentimiento se pueda observar o deducir directamente de la conducta demostrada.

Una manera de examinar los Deseos de Responder descrita e ilustrada en el nivel anterior y determinar si la conducta se debe a una causa externa o a una elección personal, consiste en preguntar al estudiante, tan sutilmente como se pueda, la razón que tuvo al obrar de una manera determinada. Al pedírsele que redacte una respuesta personal, se está asumiendo, por supuesto, que se dá cuenta en forma consciente de la dinámica que sustenta la conducta y que él puede verbalizar ambas. Sin embargo, a menudo, no es capaz de hacerlo. Ciertas clases de conductas evidencian directamente de por sí, Deseos de Responder. Tener hobbies, sacar libros de la biblioteca no designados en clases, escribirse con amigos conocidos a través de la correspondencia epistolar, llegar a tener cierta erudición sobre un tema determinado, son ejemplos de conducta voluntaria.

El despliegue de interés por lo que se realiza, evidencia, en definitiva, la conducta 2.2. Estas reacciones positivas se observan sistemáticamente en el desarrollo de una clase, a través de pruebas escritas en las que el estudiante debe elegir entre actividades que ya ha experimentado o indicar hasta qué punto desea continuar las actividades que ha comenzado a instancias del profesor.

La cooperación que demuestra el estudiante, también se puede considerar como evidencia de sus Deseos de Responder. Los estudiantes que toman parte activa en la venta de suscripciones de revistas para financiarse un viaje de es-

tudios, lo hacen, generalmente, de buena gana. Sin embargo, es imposible afirmar que los chicos que participan en la venta de subcripciones no desean tomar parte en el viaje. Puede que no lo hagan porque, simplemente, no se sienten cómodos vendiendo, o porque temen las negativas de la gente. Otras conductas que evidencian los Deseos de Responder del alumno, en este caso, son por ejemplo, llevar archivos, depositar dinero en el banco y dibujar afiches.

Al pasar del nivel 2.1 al 2.2, a menudo, se observa que el profesor ya no tiene que ejercer presión sobre el alumno para que ejecute una determinada tarea. Si el profesor lleva un registro de los casos en que el alumno realiza una acción sin que se le sugiera o recuerde, se dará cuenta con mayor facilidad del número de veces en que esta conducta se repite. Toda actividad que se continúe más allá de lo exigido, es en sí, un signo definitivo de Deseos de Responder.

Hay una variedad de situaciones que permiten determinar si el estudiante tiene realmente deseos de responder. Estas son situaciones que ocurren normalmente durante el aprendizaje escolar. Por ejemplo, hacer que el alumno escriba informes sobre libros y seminarios. Presumiendo que los tópicos que se designan son suficientemente interesantes como para provocar sus Deseos de Responder, el grado de deseo del alumno se puede medir estudiando en forma aislada o en combinación las conductas que demuestra, por ejemplo, el

tiempo que se demora para entregar una tarea, mientras más pronto la entregue, más fuerte es la probabilidad de que la haya hecho con gusto.

Otras pruebas que evidencian este fenómeno en el alumno son: hacer más de lo que se le pide, presentar sus tareas en forma limpia y clara, escribir los reportajes a máquina con cuidado y pulcritud, etc. Los estudiantes que cumplen estos requisitos reflejan mayores Deseos de Responder que aquellos que presentan sus trabajos en forma sucia y descuidada.

La inferencia de Deseos de Responder, en base tan sólo a una de estas indicaciones, puede inducir, sin embargo, al error. Se debe buscar una serie de datos que, urdidos entre sí, demuestran cierta consistencia interna, aumenten la probabilidad y dan garantía de que existen Deseos de Responder.

no es necesario en este nivel, que descubramos las razones que motivan los Deseos de Responder, no importa si el estudiante responde de motu propio, por complacer al profesor o porque el tema le interesa:

2.2 DESEOS DE RESPONDER=EJEMPLOS SELECCIONADOS DE LA PRUEBA DE LITERATURA .

Ejemplo Objetivos: Deseos de prestar sus servicios al
2.2-A al grupo a que pertenece.

Prueba : Adaptada de Self-Inventory of Personal-Social

Relationships (Chicago: Cooperativa Study in General Education, 1941.)

4 Por supuesto que el hecho que el estudiante quiera complacer al profesor, puede, en muchas ocasiones, ser interpretado como prueba de una conducta conformista o aquiescente; el estudiante responde sólo porque se espera que lo haga. Así, vemos que en el nivel 2.2 los Deseos de Responder para agradar al profesor tienen un valor intrínseco para el estudiante. Esta es una distinción sutil, pero importante, ya que el uso por parte del profesor, de su influencia como factor positivo, es una de las armas más importantes con que cuenta para trabajar en los niveles superiores al 2.1 del dominio afectivo.

- Instrucciones:
1. Para cada una de las actividades que se mencionan más abajo, marque en la Hoja de Respuestas:
 - S si la actividad mencionada es una en la que Ud, participa o hace de vez en cuando o frecuentemente.
 - R si la actividad mencionada es una que Ud. hace o raramente o nunca.
 2. Una vez que haya respondido todas las preguntas, lea de nuevo aquellas que haya marcado con una S. En cada una de ellas marque una segunda respuesta en la columna B I que se encuentra a la derecha de la página:

Encierre en un círculo la letra B si Ud. se interesa por la actividad o si la ejecuta de buena gana.

Encierre en un círculo la letra I si le es indiferente llevar a cabo la actividad o si la ejecuta sólo porque se lo dicen.
 4. S R Asistir a test de la Facultad y de los alumnos B I(S,B)
 13. SR Organizar una reunión social para un grupo grande de alumnos B I (S,B)
 21. SR Invitar a su casa a los amigos del colegio B I (S,B)

37 S R Ser un líder del centro de alumnos de la escuela ya sea como miembro del centro, presidente de algún comité, delegado, candidato para algún puesto importante, etc. B I (S,B)

Ejemplo 2.2 -B

Objetivo: Asumir completa responsabilidad por las obligaciones que tiene como miembro de familia.

Prueba:

Adaptada de Interests and Activities: Prueba 8.2b (Chicago: Evaluation in the Eight-Year, Progressive Education Association, 1939).

Instrucciones:

(las mismas que se dieron en el ejemplo 2.2 - A).

Para las niñas:

- 8 SR Ayudar a preparar las comidas en casa. B I (S,B)
- 83 SR Limpiar después de las comidas; secar o lavar platos.
B I (S,B)
- 108 SR Ayudar a alguien de la familia para que se prepare a ir a una fiesta. B I (S,B)

Para los niños:

- 33 SR Hacer pequeñas tareas caseras, como por ejemplo, cambiar las ampolletas quemadas, cortar el césped del jardín, etc. B I (S,B)

58. S R Ayudar a cambiar la ubicación de los muebles de la casa. B I (S,B)
63. S R Ayudar a la madre a llevar los paquetes con las compras. B I (S,B)

Ejemplo 2.2 -C

Objetivo: Se interesa por una lectura variada durante sus horas desocupadas.

Prueba:

Adaptada del Questionnaire on Voluntary Reading: Prueba 3.32 (Chicago: Evaluation in the Eight-Year Study, Progressive Education Association, 1940).

Instrucciones:

Hay tres maneras de marcar la Hoja de Respuestas:

S Significa que su respuesta es Sí.

D Significa que tiene Dudas.

N Significa que su respuesta es No.

11. ¿Lee usted regularmente en los periódicos y revistas, las críticas literarias? (S)
13. ¿Discute a menudo con sus amigos problemas tales como, cuáles son los libros más populares del momento, etc?(S)
14. ¿Es raro que usted lea libros, revistas o periódicos con el propósito único y exclusivo de aprender más sobre los escritores y sus obras? (N)
36. ¿Es raro que usted busque voluntariamente información sobre la vida de algún escritor después de haber leído su obra? (N)

Comentarios sobre
este Ejemplo:

La contestación de cada una de estas preguntas en la forma indicada, indicará la existencia en el individuo de Deseos de Responder. Mientras más respuestas dé en la dirección indicada, mayor será la probabilidad de que esté actuando de acuerdo con un nivel más alto de la Taxonomía. En otras palabras, estas respuestas tomadas colectivamente, indican que la persona tiene algo más que deseos de responder. El estudiante que lee libros en forma regular, que lee críticas de libros, que discute tendencias literarias y sucesos con los amigos, que investiga las vidas de los escritores que lee, es una persona que ha sobrepasado el nivel de Deseos de Responder: estas actividades evidencian un profundo compromiso con lo literario.

2.3 SATISFACCION AL
RESPONDER.

Un nivel superior al de Deseos de Responder, al consentimiento, a la aquiescencia para responder o a la respuesta voluntaria, es aquel en que la conducta va acompañada de un sentimiento de satisfacción: de una respuesta emocional que puede ser de placer, deleite o gozo.

Al igual que en la categoría anterior, en ésta encontramos una gran variedad de objetivos. El hecho de que

la respuesta vaya acompañada de cierta satisfacción hace que la frecuencia y poder de la respuesta aumenten. El profesor que desee formar una conducta que una vez que se exhiba posea cualidades que la refuercen, encontrará en ésta una categoría muy útil.⁵

(5) El objetivo educacional consiste, en algunos casos, en despertar implícita o explícitamente respuestas emocionales, por ej. la repulsión, el shock, el disgusto, no por el gusto de provocarlos, sino con una finalidad positiva. Esto se ve especialmente en la enseñanza de los estudios sociales, donde el aprendizaje es, a menudo, facilitado (por lo menos en lo que se refiere al lado afectivo) explotando estas emociones negativas. Los objetivos educacionales se estipulan de manera positiva, pero las emociones que producen tienen una valencia negativa, por ej.: desarrollar el aprecio por los ideales democráticos mediante el disgusto por la política racista de los nazis, fomentar una apreciación del desequilibrio económico mediante el SHOCK que produce la visita a las poblaciones marginales. A este respecto, es impresionante el poder educativo potencial de los sucesos hondamente dramáticos, que impresionan al individuo. Entre éstos podemos mencionar por ejemplo, el solevantamiento de Little Rock, cuando se admitieron unos pocos niños negros en las escuelas que hasta entonces habían sido sólo para blancos; las huelgas de sentados de 1930 en U.S.A., en Detroit; el holocausto atómico de Hiroshima; las purgas de Moscú y los campos de concentración de los Nazis.

Las actividades de aprendizaje negativas son algo totalmente distinto. Estas actividades producen en el estudiante sentimientos que se apartan en forma muy especial las actividades de orden cognoscitivo que se experimentan en el ciclo primario: la lectura, ciencias, aritmética que tienden a apagar el interés existente, y quizás el entusiasmo, que el niño sentía durante los años pre-escolares cuando aún no iba a la escuela. El interés que ha aflorado recientemente por construir nuevas clases de materiales que faciliten el aprendizaje, se debe en parte al deseo de remediar esta situación.

La ubicación de esta categoría dentro de la jerarquía nos fue muy ardua por la dificultad de determinar el punto exacto del proceso de internalización en que la respuesta emocional se vincula con la conducta. Es por esta razón que no estamos seguros de si el nivel de internalización en que se produce esta vinculación, depende de la conducta específica. Si deseamos que esta estructura sea jerárquica deberá incluir la conducta que se encuentre ubicada en el nivel inmediatamente inferior. El componente emocional de la respuesta lo encontramos en las subcategorías superiores de la 3.0 Evaluación. Estas subcategorías de la Evaluación incluyen la persecución, búsqueda y deseo de algo. El individuo trabaja activamente para alcanzar un objetivo determinado al que lo emocional le presta cierto tinte. Sin embargo, el nivel más bajo de la Evaluación la Aceptación de un Valor no siempre va acompañado de la emoción. Un individuo puede emitir una opinión sin que sostenga necesariamente una creencia con compromiso emocional o deseo una opinión que puede también cambiar desde el momento en que su base no es lo suficientemente firme como para ser convincente.

Estamos seguros, sin embargo, de que la respuesta adquiere un componente emocional a menudo en sus primeros estudios cuando aún no posee la consistencia y estabilidad que caracterizan la respuesta del individuo que sostiene un valor u opinión. Es por esa razón que los Deseos de Responder van acompañados a veces por un bajo nivel emocional o entusiasmo. Es probable que el componente aparezca gradualmente en las categorías de la internalización, siendo más relevante en ciertas conductas; áreas materias o asignaturas de estudio que en otras. Es así como cualquier intento de elegir una determinada posición de la jerarquía, como la única en que se establece este vínculo emocional, estará condenado al fracaso.

Hemos dado a la categoría esta posición arbitraria en la jerarquía, porque es aquí donde aparece con más frecuencia y donde se la cita como un componente importante de los objetivos que pertenecen a este nivel del continuum. La inclusión de la categoría en este lugar sirve para recordarnos en forma pragmática la presencia del componente emocional y el valor que tiene en la formación de los comportamientos afectivos. Pero no se debe pensar que aparece y sucede en este punto del continuum, ya que así destruiríamos la jerarquía que estamos tratando de construir.

2.3 SATISFACCION AL RESPONDER. Objetivos Educativos

Ilustrativos.

Encontrar placer en la lectura como recreación.

Gozar leyendo libros sobre diferentes temas.

Lograr plena satisfacción al cantar con otros.

Escuchar con placer la buena música.

Responder con emoción ante una obra de arte o composición musical.

Cultivar diferentes medios artísticos para recrearse y descargar las emociones.

Mantener un material de lectura de creciente variación.

Gozar cada vez más con los buenos programas de teatro y televisión radio y grabaciones.

Complacerse en escuchar diferentes grabaciones de música vocal e instrumental.

Durante los ratos desocupados descubrir una actividad agradable: la lectura de nuevos temas-romances, humor, amistad, relaciones familiares, historia, biografía, etc.

Leer en voz alta, especialmente poesía.

Complacerse en la conversación con diferentes tipos de personas.

Complacerse en cantar en grupo canciones famosas antiguas y modernas.

Placer en escuchar buena música, ya sea en conciertos, discos, radio o televisión.

Interés por el juego de azar, como simple diversión.

Desarrollar un interés agudo por el medio físico circundante árboles, pájaros, flores, insectos, estrellas, rocas, procesos físicos, etc.

Placer en practicar aquellas costumbres sanas que procuran una buena salud.

Gusto por la literatura, intelectual y estéticamente, como medio de enriquecimiento personal y para llegar a comprender la sociedad.

Disfrutar con las relaciones humanas y las empresas de grupos.

Gusto por la música, obras de arte y artesanía como medios para lograr un enriquecimiento personal.

Gusto por expresarse a través de la música, artes y artesanía como medio de enriquecimiento personal.

2.3 Pruebas para examinar la Satisfacción al Responder.

La tarea en este nivel es determinar si la conducta va acompañada de un sentimiento de satisfacción o de una reacción emocional positiva. ¿Le gustó escuchar el cuento? ¿Le gustó leer el libro que pidió prestado en la biblioteca? ¿Deriva alguna satisfacción cuando escribe sus exámenes? ¿Le gustó o le emocionó asistir a la representación de Turandot en el Municipal después de haberlo estudiado en la clase de música? Puede ocurrir que el individuo no manifieste francamente sus respuestas emocionales, aún aquellas que demuestran satisfacción y deleite; que no dé a conocer su respuesta emocional ante otra gente. La exhibición

franca de una conducta depende del caracter del individuo y de la situación. Algunas personas son muy extrovertidas en sus demostraciones emocionales y no hay cosa que no demuestren. Otros son, por naturaleza, más introvertidos, disfrutan silenciosamente de una situación determinada a pesar de experimentar un fuerte goce. Podemos decir que ocurra lo mismo con respecto a las situaciones. Algunas de ellas producen reacciones emocionales que se manifiestan abiertamente y otras no.

Al determinar si existen manifestaciones abiertas de satisfacción debemos:

- 1.- Decidir las conductas que se pueden tomar como manifestaciones de satisfacción; y
- 2.- Desarrollar un método para registrarlas sistemáticamente.

Las conductas que detallamos a continuación son de evidente satisfacción.

Después de que un grupo termina de cantar, alguien exclama: "Fué fantástico Cantemos otras!"

Después de visitar un conventillo o una población marginal, alguien hace un comentario en voz alta, demostrando vergüenza y disgusto.

Después de haber visto en el museo algunos cuadros, alguien exclama: "Qué maravilla!".

Al final de un concierto, los estudiantes aplauden largo y tendido gritando, con entusiasmo "Bravo!" "Bis!".

Los estudiantes se ríen ruidosamente al presenciar la comedia que el grupo de teatro de la escuela está representando.

Los estudiantes tararean la melodía que la orquesta está ejecutando, o marcan el compás de la música moviendo la cabeza, hombros y pies.

Cuando la reacción emocional, si es que existe alguna, no se despliega abiertamente o no se puede porque se manifiesta en forma privada (Por ej., la lectura en la casa), se debe idear una prueba que permita preguntar al estudiante sobre sus reacciones ante determinadas experiencias. La tarea esencial del examinador es hacer que recuerde y verbalice sus reacciones sin distorcionarlas. Se debe tener sumo cuidado en no forzarle a responder de acuerdo con lo que es lícito socialmente. Debe sentirse con plena libertad para decir que no le gusta la ópera, por ej., sin temor a ser castigado porque sólo dice la verdad.

Una gran variedad de métodos de evaluación que se pueden usar en este nivel. Ellos varían en el (1) grado de estructura; desde el test objetivo, en el que cada alternativa representa un grado diferente de satisfacción, al test de libre respuesta (en cuya construcción se toma en cuenta la reacción emocional), y (2) el grado de franqueza; desde

el test de respuestas controladas conscientemente al de proyección semiconsciente.

Un ej. de test objetivo es, por ej., la lista de confrontación de novelas. La tarea del estudiante estriba en indicar cuáles son las obras que ha leído, clasificándolas según el grado de placer que le causaron. También se puede usar la prueba de términos pareados. En ella debe elegir de una lista numerosa, tres o cuatro objetivos que concuerden con sus sentimientos al leer una determinada obra literaria. En esta lista de adjetivos, se deben incluir algunos que describan emociones positivas y negativas. Los adjetivos que el estudiante elija para calificar los libros revelarán la naturaleza y grado de satisfacción que ha experimentado al leerlos.

Las técnicas de proyección suelen ser muy útiles para revelar respuestas emocionales. Las pruebas se idean de manera que el estudiante revele sus sentimientos sin que se dé cuenta de qué es eso precisamente lo que se quiere obtener de él. La prueba de completación de frases es un buen ejemplo de pruebas de este tipo.

Ejemplo 2.3 -A

Supongamos que el profesor de literatura general desea saber hasta qué punto les han gustado a sus alumnos las novelas que han leído durante el

el curso, y cuáles han sido las que más les han gustado.

Usando la prueba de completación de frases, el examinador puede construir una serie de oraciones inconclusas parecidas a las que se dan a continuación:

La Guerra y La Paz me hizo
 Si escribiera una crítica sobre Juan Cristóbal yo

Se les dice que escriban en las líneas en blanco lo primero que se les ocurra. A fin de producir una respuesta rápida y espontánea y de reducir a un mínimo la censura, el profesor podría leerles las frases inconclusas o escribirlas en la pizarra una por una, dándoles unos breves minutos para responder.

2.3 SATISFACCION AL RESPONDER. Ejemplos seleccionados de la Prueba de Literatura.

Ejemplo 2.3 -B Objetivos: Encontrar placer en la lectura.

Prueba: Tomada de Satisfaction Found in Reading Fiction; Inventory H-B 2 (Chicago; Cooperative Study in General Education, American Council on Education, 1942).

Instrucciones:

Las siguientes páginas le proporcionan la oportunidad de expresar lo que siente con respecto a las obras de ficción. Todos leemos novelas y cuentos en libros y revistas. De esta lectura obtenimos diversas clases de satisfacción, según la clase de ficción que leamos y el estado que poseamos en el momento de leer. Nuestro estado de ánimo determina la clase de literatura que leemos y éste, generalmente, varía. En resumen, podemos decir que en determinados momentos hay sólo cierta clase de literatura que nos hace reaccionar. Muchas veces ocurre que al leer de nuevo una obra, nuestra impresión difiere de la que experimentamos la primera vez. A continuación le pedimos que manifieste tan sólo sus reacciones en general. Por supuesto que para responder, es necesario que Ud. generalice los sentimientos que le puedan haber causado los diferentes libros que ha leído en diversas épocas. Es por esta razón que antes de responder a estas preguntas le rogamos que trate de evitar su tendencia a pensar en ciertos libros en particular y adoptar una actitud general.

Lea cuidadosamente cada uno de los planteamientos y marque en la Hoja de Respuestas: (S) si Ud. cree que la lectura de la ficción en general, le produce esa satisfacción. (D) Si Ud. tiene dudas sobre cuál es su actitud en general, o si le parece que la pregunta sobre cuál es su actitud es poco clara o que no tiene sentido, (N) Si Ud. cree que no obtiene esta clase de satisfacción.

- 1.- Descansar y relajarse después de un día de trabajo.
árido (S).
- 8.- Experimentar sorpresa ante un final inteligente (S).
- 10.- Tratar de adivinar lo que harán los diferentes **personajes** de la obra (S).
- 11.- Ser estimulado emocionalmente (S).
- 22.- Acordarse de situaciones en las que se ha visto envuelto (S).
- 23.- Sentir la belleza del estilo del escritor (S).
- 25.- Releer un libro que leyó y le gustó cuando era niño (S).
- 80.- Complacerse con un buen argumento (S).
- 117.- Complacerse en el suspenso de ver cómo termina la historia (S).
- 133.- Conocer los problemas que acarrearán la pobreza y el desempleo (S).

Ejemplo 2.3 -C

Objetivo: Se complace leyendo las obras que se deben leer en la Asignatura de Arte Dramático.

Prueba:

Adaptada de Inventory of Reader's Interest (Chicago: Cooperative Study in General Education, American Council on Education, Form CCS 2552 Mimeografiado, sin fecha).

Instrucciones: (En la página que sirve de cubierta al inventario aparecen ocho líneas en blanco, designadas en orden alfabético, desde la letra A hasta la M. Los estudiantes deben escribir en ellas los nombres de las ocho obras que se van a examinar).

Algunas lecturas producen, naturalmente, más satisfacción que otras, según el lector y las condiciones en que se efectúa la lectura. Por favor, informe lo más fielmente que pueda la cantidad de satisfacción que Ud. logró al leer cada una de las obras que se nombran más arriba, comparándolas unas con otras de diversas maneras, de acuerdo con las indicaciones que aparecen en las páginas siguientes. Trate de informar única y exclusivamente sus reacciones; éstas, a menudo, no son las mismas reacciones que el autor tuvo la intención de provocar o que otras personas puedan experimentar. Sus respuestas no afectarán en nada las notas finales que Ud. pueda obtener. En realidad, sus respuestas no se pueden evaluar.

Hay algunas obras que uno leería de buenas ganas por segunda vez y otras que, por el contrario, no se quisieran volver a leer de nuevo. Por favor, manifieste lo que piensa de éstas obras, marcando las letras mayúsculas en los espacios que aparecen a la derecha de la hoja:

a) Que Ud., probablemente no desea leer
de nuevo: () () () ()

b) Que alguna vez puede desear leer de nuevo:
 () () () ()

c) Que probablemente querrá leer de nuevo pronto:
 () () () ()

5. Aunque al leer obras de teatro se obtienen diversas
clases de satisfacción, algunas de ellas, más que otras
se pueden clasificar con propiedad como pasatiempos.
¿Le parece a Ud. si compara estas obras, que entre ellas
hay dos o tres que se podrían clasificar dentro de es-
ta clase?

Obras: () () () ()

6. ¿Se recuerda Ud. haber leído alguna vez de nuevo, pa-
labras, frases o párrafos de una obra de teatro sólo
porque le producía satisfacción leerlos por segunda vez?
SI⁶ NO (Marque una de las dos)

7. Si Ud. leyera de nuevo una, dos o tres partes de una
obra porque le producen satisfacción, cuál o cuáles ele-
giría?

Indíquelas usando sus propias palabras.

(6) Esta respuesta demuestra la existencia de 2.3 Satisfac-
ción al Responder.

OBRA:

() _____

() _____

() _____

Ejemplo 2.3 -D

Objetivo: Le encanta sacar de la biblioteca libros para leer.

Prueba:

Adaptada del Questionnaire on Voluntary Reading; Prueba 3.32 (Chicago: Evaluation in the Eight-Year Study, Progressive Education Association, 1940).

Instrucciones:

El propósito de este cuestionario es descubrir lo que Ud. realmente siente con respecto a los libros que lee durante sus ratos desocupados. Piense cuidadosamente antes de contestar cada pregunta y conteste en la forma más honesta y franca que le sea posible. No esperamos que sus sentimientos se parezcan a los de ninguna persona. Hay tres maneras de marcar sus respuestas:

S significa que su respuesta es SI

D significa que Ud. tiene Dudas con respecto a su respuesta

N significa que su respuesta es NO.

6. ¿Le pasa a menudo, que se absorbe de tal manera en la lectura de un libro, que realmente casi no se dá cuenta de lo que está pasando alrededor suyo? (S)
9. ¿Es raro que mientras lea, sienta Ud. como propias las emociones que se atribuyen a algunos de los caracteres del libro que está leyendo? (N)
17. ¿Es siempre la satisfacción que Ud. logra leyendo un libro, igual a la que logra viendo una buena película? (S)
18. ¿Le gusta a Ud. curiosar, de vez en cuando, entre los libros de una biblioteca o librería? (S)
35. ¿Es raro que Ud. sienta, mientras lee, que está participando en los hechos que narra el escritor? (N)
44. ¿Una vez que Ud. comienza a leer un libro lo termina generalmente en pocos días? (S)
59. ¿Es raro que Ud. se entusiasme tanto con un libro que recomiende a sus amigos que lo lean? (N)

Ejemplo 2.3 -E

Objetivo: Le gusta participar en las actividades de tipo humanista.

Prueba:

Tomada de Humanities Participation Form (Citada en General Education: Explorations in Evaluation de Paul L Dressel y Lewis B. Mayheuw, Washington: American Council on Education, 1954, pág. 143).

Ejemplo:

Lee Ud. cuentos o novelas?

- I 1. Nunca (si Ud. elige esta respuesta no marque nada en las partes II y III).
2. Ocasionalmente.
3. Frecuentemente.
- II 1. Sin o con muy poco placer.
2. Con regular placer.⁷
3. Con gran placer.⁷
- III 1. Solamente cuentos.
2. Al leer el argumento y los caracteres.
3. Al leer examina detalladamente la idea y estructura de la obra.
- (7) Las respuestas dan la clave para 2.3 Satisfacción en la Respuesta.

Ejemplo 2.3 -F Objetivo: Le gustan las actividades que se relacionan con las ciencias?

Prueba: Adaptada de Interest Index; Prueba 8.2a (Chicago: Evaluation in the Eight-Year Study, Progressive Education Association, 1939).

Instrucciones: Subraye en la Hoja de Respuestas, a medida que vaya leyendo, una de las cuatro letras que aparecen después del número de cada pregunta.

Subraye S si Ud. logra alguna satisfacción después de hacer lo que se menciona a continuación.

Subraye N si Ud. cree que no logra ninguna satisfacción después de hacerlo.

Subraye X si Ud. no lo ha hecho nunca.

19. Experimentar con plantas a fin de averiguar la forma en que la tierra, el agua y la luz afectan su crecimiento. (S)
24. Estudiar las formas rocosas para saber cómo se desarrollan. (S)
74. Visitar un observatorio astronómico para conocer la manera en que los astrólogos estudian las estrellas. (S)

118. Leer sobre la forma en que miden las distancias hasta puntos inaccesibles, por ejemplo de la tierra al sol, la altura de una montaña, etc. (S)

171. Leer sobre los nuevos descubrimientos científicos. (S)

3.0 EVALUACION

Esta es la única categoría encabezada por un término de uso general de los profesores que sirve para expresar objetivos. Aún más, se lo emplea con su significado acostumbrado, es decir, que una cosa fenómeno, o conducta, tiene valor. Este concepto abstracto de valor es, en parte, el resultado de una valoración realizada por el propio individuo; pero lo que es más importante aún, es un producto social que el estudiante ha internalizado aceptando lentamente y ha llegado a usar como su propio criterio de valor.

La conducta que se categoriza en este nivel es muy consistente y estable y asume las características propias de una creencia o actitud. El estudiante demuestra esta conducta con mucha consistencia en las situaciones apropiadas, dando la impresión de que es portador de un valor. En el nivel más bajo de la Evaluación, el estudiante tiene deseos, por lo menos, que el resto de los individuos lo vean como portador de un valor. En los niveles más altos, se conduce, por lo general de modo que esta impresión aumenta.

La categoría presta al término "valor" un carácter mucho más específico que el que tiene en uso común, al definir tres niveles de valoración que representan 3 grados diferentes de internalización. En el grado más bajo de la Evaluación, el estudiante posee lo que típicamente podríamos llamar una creencia: acepta meramente el valor, razón por la cual llamamos este nivel "Aceptación de un Valor". En el nivel más alto, los términos "compromiso o convicción" son más apropiados que creencia, ya que poseen la connotación de "creencia con pocas dudas".

A través del gran número de ejemplos se pueden apreciar en este nivel muchos objetivos. La inculcación de valores que en él se señala, es motivo de cierta discusión. En este nivel clasificaremos, por cierto, los resultados deseables del proceso de socialización que capacitan al individuo para vivir de acuerdo con los ideales imperantes en nuestra sociedad. El profesor debe tratar por diferentes medios que sus alumnos los visualicen, apoyando a aquellos que los manifiesten. La tarea del profesor se hace sumamente complicada ya que los valores de nuestra sociedad no son totalmente consistentes **internamente** (ej. competencia vs. cooperación). En este nivel, sin embargo, no nos interesan las relaciones que existen entre los valores, sino más bien la **internalización** de un grupo de valores específicos e ideales.

La dificultad que el profesor tenga para llevar a cabo sus objetivos, en este nivel profundamente internalizado, dependerá del grado en que estas inconsistencias existan y del grado en que los valores ideales que se enseñen defieren de la norma adoptada por el estudiante (ya sea par, padres o comunidad). Esto es lo que pasa especialmente cuando el estudiante se encuentra profundamente comprometido con ciertos valores que difieren de la norma cultural y que encuentran apoyo fuera de la situación escolar.

Mirado desde otro punto de vista, los objetivos que se clasifican en este nivel constituyen la materia prima para que la conciencia del individuo se desarrolle y asuma un control activo de la conducta.

Esta categoría es apropiada para clasificar muchos de los objetivos en que usa el término "actitud" (al igual, que por supuesto, "valor"). Al usar el término "actitud", a menudo, queremos implicar que el individuo se encuentra valorando, ya sea positiva o negativamente una conducta, fenómeno u objeto. El término "actitud" se usa también para indicar que se tienen tendencias bastante generales hacia ciertos fenómenos, al mismo tiempo que una orientación con respecto a ellos. Nuevamente, esperamos que la clasificación de la conducta dentro de las subcategorías, preste a su significación la especificidad que no posee el término "actitud".

En la conducta que caracteriza la Evaluación, el individuo no se halla motivado por el deseo de cumplir y obedecer, sino por su propia entrega al valor subordinado que guía la conducta. En el proceso de socialización puede ocurrir que el estudiante corresponda exteriormente a algunas de las reglas de conducta que se consideran socialmente deseables y que sólo ha aceptado parcialmente, que ha internalizado parcialmente. La determinación de la congruencia entre el estado interno del estudiante y la conducta que manifiesta abiertamente, es un problema de medición. Como dijéramos en la categoría 2.1 Conformidad al Responder, a excepción de los objetivos ocasionales que exigen una respuesta conformista, ésta no forma parte de los objetivos educacionales. De este modo, la divergencia entre el compromiso interno de un individuo y su conducta exterior constituye un problema bastante serio para el profesor o para la persona encargada de la evaluación.

3.1 Aceptación de un Valor:

En este nivel nos interesa la atribución de valor a un fenómeno, conducta u objeto, etc. El término "creencia", que se define como "la aceptación emocional de una proposición o doctrina de acuerdo con el fundamento considerado implícitamente adecuado". (English e English, 1958, pág. 64.) describe en forma excelente el tipo de conducta que se clasifica en este nivel, tal cual lo veremos en las subsiguientes subdivisiones

de esta categoría, las creencias poseen diferentes grados de certeza. En este primer nivel de la Evaluación nos interesan los grados más bajos de certeza, ya que en ellos es más fácil que se produzca una reevaluación de las creencias. Son niveles más bien tentatorios en que las creencias no están aún firmemente enraizadas. Como lo mencionamos en la presentación preliminar de la Evaluación, una de las características predominantes de esta conducta es la consistencia de la respuesta con la clase de objeto, fenómeno, etc. con que se siente identificada la creencia. Esto pasa aún en los niveles más bajos de la Evaluación. Se sobreentiende que el individuo ha internalizado tan profundamente el valor que éste ayuda a controlar firmemente su conducta.

Podemos ver que en la conducta que se clasifica en el nivel de la Evaluación, además de haber consistencia en la respuesta, existe tal continuidad con respecto a los objetos y fenómenos que interesan al estudiante que estén considerado como portador de un valor o creencia. Su conducta es lo suficientemente consistente como para que los demás puedan identificar el valor que sustenta y está lo suficiente comprometido como para desear que lo identifiquen de ese modo.

3.1 Aceptación de un Valor=Objetivos Educativos Ilustrativo.

Deseos constantes de desarrollar la habilidad para expresarse y escribir en forma eficaz.

Crece en él su sensación de parentesco con el resto de los seres humanos.

Se siente miembro de aquellos grupos que tratan de resolver problemas comunes, ya sean locales, nacionales o internacionales.

Reconoce el deseo de que existan relaciones democráticas entre marido y mujer, padres e hijos.

Sentido de responsabilidad para escuchar y participar en debates públicos.

Reconoce el lugar que ocupa la religión en la vida del hombre.

Reconoce que el compañerismo es un elemento esencial del éxito que pueda tener un matrimonio.

Un apetito y gusto cada vez más profundo, por la buena literatura.

3.1 Pruebas para examinar la Aceptación de un Valor.

Para determinar si existe Aceptación de un Valor, debemos ir más allá de la mera satisfacción y del placer que existen en la respuesta; debemos encontrar conductas que evidencien la búsqueda o deseo por un objeto, ya sea por su valor o importancia intrínseca.

Tomemos como ejemplo, la lectura. En 3.1 hay cierta satisfacción en la lectura. Pero se produce algo más que entusiasmo cuando se lee un cuento interesante. El estudiante ahora considera que la lectura es una actividad importante y así lo indica con su conducta. Curiosear en las librerías, lee críticas de libros, planea leer un tema especial para el Verano; lee apuntes biográficos sobre autores cuyos trabajos ya ha leído y después de leer una obra examina lo que los críticos han escrito sobre ella. Cada una de estas conductas indican un sentimiento positivo hacia la lectura y la creencia de que ésta tiene un valor intrínseco que se proyecta más allá de la simple satisfacción. El estudiante que exhibe una de estas conductas está en el nivel 3.1, pero al desplegar un número determinado de ellas evidencia un nivel más alto de Evaluación.

Otra determinación de la existencia de la conducta 3.1 cuando la lectura adquiere una cualidad más profunda y rica. El estudiante se identifica con los caracteres que admira, o busca amigos que también han leído el libro para discutir las ideas que lo han estimulado.

Podemos colegir que existe Aceptación de un Valor, cuando nuevos intereses emergen de la lectura, por ejemplo, cuando el estudiante fascinado con los problemas que plantean la renovación y planteamiento urbano, busca obras que le informen al respecto. La lectura en este caso, es el trampolín que permite realizar nuevas clases de actividades con respecto a determinados objetivos.

Prueba de la existencia de Aceptación de un Valor se pueden obtener haciendo directamente preguntas, tales como:

Una vez que Ud. ha terminado de leer un libro, hace averiguaciones sobre el autor y las razones que tuvo para escribir el libro? Cuando Ud. acude al teatro, lee las notas bibliográficas que aparecen en el programa sobre los actores?

Después de ver una buena películas, discute con sus amigos las ideas que en ella se han presentado?

Como el resultado de sus lecturas, se interesa Ud. por problemas tales como el crimen, el desempleo, y la discriminación racial?

Todas estas conductas evidencian dividendos extras resultantes de respuestas que van más allá del placer y de la satisfacción.

La posesión de determinadas creencias y actitudes es también una evidencia de la aceptación de valores. Por

ejemplo, creer que la visita al dentista cada seis meses es esencial para mantener una buena dentadura; creer que se debe dedicar parte del tiempo a actividades que valgan la pena y que se relacionen con el trabajo de la comunidad; determinar que los reglamentos de la escuela sobre el manejo de bicicletas durante los días de clases son esenciales e importantes. Todas éstas son demostraciones de sentimientos. Ellas indican que el estudiante ha internalizado sus sentimientos con respecto al fenómeno u objeto.

El instrumento más usado para examinar este nivel es el test clásico directo y estructurado de actitudes y creencias. En esta prueba se proporciona una serie de afirmaciones que indican implícitamente ciertos valores. El estudiante piensa cuidadosamente cada una de ellas y luego indica el grado en que está de acuerdo con ellas. En este nivel de la Taxonomía Afectiva nos interesa, más que nada, averiguar si el estudiante acepta el valor y no, si lo rechaza.

Cuando la escala de actitudes posee un alto grado de consistencia interna, los puntajes positivos relativamente bajos se pueden tomar como índices de la existencia de una posesión tentatoria de valores.

3.1 Aceptación de un Valor. Ejemplos seleccionados de la Prueba de literatura.

Ejemplo 3.1 -A

Objetivo: Apreciación del lugar que ocupa la literatura en la vida del ser humano.

Prueba:

Tomada del Questionnaire on Voluntary Reading; Prueba 3.32 (Chicago: Evaluation in the Eight-Year Study, Progressive Education Association, 1940).

Instrucciones:

El propósito de este cuestionario es descubrir lo que Ud. realmente piensa con respecto a la lectura que hace durante sus ratos desocupados.

Piense cuidadosamente cada pregunta y contéstela de la forma más franca y honrada que pueda. No existen respuestas "correctas". No se espera que sus pensamientos, sentimientos o actividades relacionadas con libros concuerden con los de una persona determinada.

Hay tres maneras de marcar sus respuestas en la Hoja de Respuestas:

S significa que su respuesta es SI.

D significa que Ud. tiene Dudas

N significa que su respuesta es NO.

8. Ha tratado alguna vez de igualarse en algún modo, a uno de los personajes de los libros que Ud. ha leído y admirado? (S)

33 ~~Hay algunos personajes literarios que Ud. crea conocer tan bien como a sus propios amigos?~~ (S)

61. Después de haber leído un libro, se interesa generalmente por saber lo que los críticos han dicho sobre él? (S)

Ejemplo 3.1 -B

Objetivo: Deseos de alcanzar una salud óptima.

Prueba:

Health Attitudes; inventario 1.4
(Chicago: Cooperative Study in General Education American Council on Education, 1941).

Instrucciones:

Los planteamientos que se hacen a continuación representan opiniones sobre diversos aspectos de la salud.

Como no hay respuestas correctas o incorrectas Ud. sólo puede expresar su propio punto de vista. Indique lo que realmente siente y conteste de inmediato. No se detenga mucho tiempo en cada una de ellas. Conteste en la Hoja de Respuestas de la siguiente manera:

Si Ud. está de acuerdo con lo expresado por la opinión, marque el espacio que se encuentra debajo de la S.

Si Ud. siente Dudas con respecto a lo expresado por la opinión, marque el espacio que se encuentra debajo de la D.

Si Ud. no está de acuerdo con lo expresado, marque el espacio que se encuentra ubicado debajo de la N.

5. Se debe adoptar una dieta determinada hasta que el peso concuerde (con una diferencia de 2 kilos más o menos) con el alto que aparece en las tablas de altura-edad-peso. (S)
38. La no sumisión periódica a un examen físico es una falta de conciencia cívica. (S)
50. El requerimiento de un examen físico previo al matrimonio no forma parte de la manera natural en que se deben efectuar los matrimonios. (D)
57. Se deberían aprobar leyes que castigaran seriamente a los fabricantes de drogas que no advierten al público de los peligros que existen en su uso sin prescripción médica. (S)

Ejemplo 3.1 -C

Objetivo: Darse cuenta del papel que desempeñan los factores económicos en la vida del ser humano.

prueba:

Sacada de Scale of Beliefs on Economics Issues, III (Chicago: Evaluation, duplicado sin fecha).

Problema Nº 4

Un estudiante universitario bastante capaz se saca en ciertos cursos notas que están por debajo del término medio para ser promovido. El dice que esto se debe a que ha tenido que trabajar sobretiempo para poder pagar sus gastos. De acuerdo con las reglas del colegio, se le debe cancelar la matrícula, ya que ésta no es una razón adecuada

para fallar en el trabajo escolar. Sin embargo, mucha gente teme que los estudiantes capaces que no poseen los recursos pecuniarios necesarios, se vean privados de la oportunidad de obtener una educación universitaria y creen, por lo tanto, que la sociedad debe darles esta oportunidad. Este plan, sin embargo, significa que el colegio o el gobierno deben proporcionar los fondos suficientes que estos estudiantes necesitan. Hay muchas universidades sin embargo, que sencillamente no puedan afrontar estos gastos, y por otro lado, el gobierno al proveer la ayuda necesaria, gravaría a los ciudadanos con una carga muy pesada. Qué podría hacer para solucionar esta situación?

Instrucciones:

Una vez que Ud. decida cuáles son las soluciones apropiadas, marque en la Hoja de Respuestas: S si Ud. aprueba la solución que se da, D si tiene dudas, N si no la aprueba.

Soluciones:

16. Los estudiantes que no pueden afrontar los gastos que demanda la asistencia a una universidad, deben ser ayudados económicamente, de modo que no tenga que trabajar tan arduamente. (S)
18. No se puede hacer nada, prácticamente, para ayudar a los estudiantes que no cuenten con la habilidad necesaria para estudiar y ganarse a la vez su sustento. (D)
19. Los estudiantes que no pueden financiarse una educación universitaria deben ser ayudados de manera que no tengan que trabajar en absoluto. (S)

20. No se debe exigir a los estudiantes que deben trabajar para ganarse su sustento que rindan en el trabajo escolar lo mismo que el resto de los estudiantes. (D)

Distribución del Puntaje: Cada respuesta clave es de por sí no más alta que la Aceptación de un Valor. Sin embargo, si las respuestas que se dan a una serie de problemas de este tipo son consistentes, se dice que existe Compromiso con un Valor. (3.3)

3.2 Preferencia por un Valor La necesidad de hacer esta subdivisión surgió el descubrir objetivos que expresaban un nivel de internalización entre la Aceptación de un Valor y el compromiso o convicción, con su connotación acostumbrada de profundo interés en un área específica.

La conducta de este nivel implica no sólo la aceptación de un valor hasta el punto de querer ser identificado con él, sino también la existencia de un interés suficiente por dicho valor, que le descubre, persigue y desea.

3.2 Preferencia por un Valor. Objetivos Educativos Ilustrativos.

Asumir la responsabilidad de hacer que los miembros reticentes del grupo participen en la conversación general

Interesarse por capacitar a otras personas para que satisfagan las necesidades básicas comunes.

Iniciar la acción de grupo para lograr el mejoramiento de las normas sanitarias.

Con el objeto de formarse una opinión propia sobre las materias que suscitan controversia, examina deliberadamente los diferentes puntos de vista que sobre ellas se exponen.

Ejercer cierta influencia sobre agencias gubernamentales y de servicio público, organizaciones comerciales y medios de información masiva, enviando cartas expresando su opinión sobre determinados problemas.

Dirigir cartas a la prensa en relación con asuntos que le han impresionado hondamente.

Participar activamente en las actividades literarias del día.

Participar en forma activa en exposiciones artísticas contemporáneas.

Demostrar preferencia por la elección, arreglo y uso artístico de los objetos corrientes del medio que lo rodea.

3.2 PRUEBAS PARA EXAMINAR LA PREFERENCIA POR UN VALOR.

La preferencia por un Valor es un nivel intermedio de compromiso entre la Aceptación de un Valor y el Compromiso total con el. En este nivel, el estudiante dedica más tiempo y energía, al fenómeno y objeto que en el anterior, y mucho menos aún que en el nivel 3.3 Compromiso.

Veamos como se deduce el aumento de la dedicación del tiempo y energía del alumno a la lectura. En 3.1 Aceptación de un Valor éste indica que la lectura ha despertado su interés por problemas sociales, tales como el crimen y la pobreza. En una palabra, como resultado de aquellas lecturas voluntarias que le han causado cierta satisfacción ha llegado a asignar cierta importancia y valor a estos hechos. Este es el primer paso hacia la lectura especializada. En el nivel 3.2 Preferencia por un Valor revela que dedica mayor tiempo y energía a la lectura. Este hecho se hace patente al preferir libros que tratan esta clase de problemas y no otros. En el nivel 3.3 Compromiso descubrimos que ha programado un extenso plan de lecturas que se relacionan con estos problemas sociales.

En el nivel 3.2 Preferencia por un Valor el estudiante se compromete con el objeto o fenómeno. Este compromiso puede ser abierto (escribir cartas a la prensa, trabajar por el mejoramiento de las normas sanitarias, ayudar en el planeamiento de alguna exposición de arte en la escuela, etc.), o una investigación informal caracterizada por

grandes reflexiones y especulaciones sobre el fenómeno u objeto.

De esta manera, el examinador si desea corregir-la Preferencia por un Valor deberá obtener pruebas concretas de que existen: 1) intereses especializados o valores específicos en un área especial del curriculum, y 2) una preferencia por estos valores o intereses, que se vea reflejada por ciertas conductas o determinados puntos de vista.

El método situacional es el más apropiado para evaluar el nivel 3.2 Preferencia por un Valor. La fórmula general de este enfoque es idear una situación en la que el estudiante tenga que enfrentarse a una serie de alternativas. La consistencia de su elección es el criterio para determinar si tiene o no Preferencia por un Valor.

Ejemplo 3.2 -A Tomemos por ejemplo, el objetivo "Preferencia por una dieta nutritiva equilibrada". Para evaluar este objetivo, se puede usar el casino de la escuela durante la hora del almuerzo. Se permite al estudiante escoger libremente lo que desea comer.

Para limitar el número de las elecciones que pueda hacer, se le dice que sólo podrá comprar alimentos por un valor determinado. Una vez que el alumno ha adquirido lo que va a almorzar, el dietista toma nota de los alimentos escogidos y los analiza para determinar el grado de equilibrio nutrimental.

Ejemplo 3.2 -B Al analizar si existe el objetivo
 3.2 "Buscar obras representativas
 de las Bellas Artes", la evaluación
 se puede efectuar en el museo al cual asiste la clase. El
 examinador idea un formulario semiestructurado, y proporciona a cada alumno una copia. En él, el alumno apunta todo lo que hace y el tiempo que se demora en cada actividad. El análisis de este formulario, una vez completado por el alumno indica hasta qué punto dedicó su tiempo y energía a buscar y a admirar las obras maestras del arte, Si no se puede visitar el museo, se puede usar otro método; por ej. repartir al alumno un gran número de reproducciones de obras de arte populares. El estudiante debe agrupar las pinturas según su orden de preferencia. Se deduce que existe Preferencia por un Valor cuando al agrupar las obras de arte del alumno demuestra preferencia por aquellas que se consideran universalmente maestras.

Ejemplo 3.2 -C Al examinar la Preferencia por un Valor se puede usar los trabajos escritos de los alumnos; ejs. ensayos, reportajes de libros, seminarios y exámenes. El alumno al informar sobre los libros que lee, analiza sin que se lo pidan características que los hacen ser buenas obras literarias. Los análisis de esta índole evidencian el nivel de Preferencia ejemplificado por 3.2. Al informar estos libros el estudiante no sólo se limita a explicar la razón por la cual le han gustado, los estudia a un nivel más profundo, demostrando de este modo, su valor.

3.2 Preferencia por un Valor. Ejemplos Seleccionados de la Prueba de Literatura.

Ejemplo 3.2 -D

Objetivo: Deseos de formular juicios sobre obras leídas.

Prueba:

Tomada de Questionnaire on Voluntary Reading; Chicago: Evaluation in the Eight-Year Study, Progressive Education Association, 1940).

Instrucciones:

(Las instrucciones generales han sido dadas anteriormente en 3.1 -A).

Hay tres maneras de marcar sus con-

testaciones en la Hoja de Respuestas:

S significa que su respuesta es SI

D significa que Ud. siente Dudas.

N significa que su respuesta es NO.

62. Ha tratado alguna vez de explicar cómo, en su opinión, se podría mejorar un libro? (S)
63. Es poco corriente que Ud. compare dos o más libros y decida cuáles son los méritos de cada uno de ellos? (N).

Ejemplo 3.2 -E

Objetivos: Preferencia por una elección artística apropiada.

Prueba:

Tomada de Inventory of the Arts, (Chicago: Cooperative Study in General Education, American Council on Education)

Este inventario, aparece como el Apéndice H en Géneral Education in the Humanities de Harold Baker Dunkel (Washington D.C., American Council on Education, 1947).

Instrucciones: En este inventario se le pide a Ud. que manifieste algunas de sus reacciones ha ciá las artes... Por supuesto que reaccionamos de manera diferente ante los diferentes campos de las artes y obras de arte, en los planteamientos que se hacen a continuación, se trata, sin embargo de obtener información sobre sus reacciones en general.

Lea cuidadosamente cada uno de estos planteamientos e indíque sus reacciones en la Hoja de Respuestas, subrayando cada una de las tres letras que aparecen después del número de cada planteamiento.

S si Ud. cree que el planteamiento refleja de manera adecuada lo que Ud. piensa al respecto.

D si Ud. siente dudas sobre si está de acuerdo o no con lo expresado por el planteamiento.

N si Ud. no está de acuerdo con lo que se afirma.

134. Una casa se debe construir de acuerdo con los últimos avances de la tecnología. Debe ser racional en cuanto al plan y a la estructura, al igual que una fábrica. (N)
138. El precio de un objeto de arte indica su justo valor ar tístico (N)
146. Una naturaleza muerta no trasmite ningún estado de áni mo (N).

Ejemplo 3.2 -F

Objetivo: Desea percibir la naturaleza interior de los individuos a través de la lectura de novelas.

Prueba:

Tomada de Satisfactions found in Reading Fiction; Inventario H-B2 (Chicago: Cooperative Study in General Education, American Council on Education, 1942).

Instrucciones:

Las instrucciones generales han sido proporcionadas en el ejemplo.

Lea cuidadosamente ~~cada~~ planteamiento en la Hoja de Respuestas marque: S si Ud. cree que logra alguna satisfacción de la lectura de obras de ficción en general,

D si Ud. siente dudas sobre cuál es su actitud en general o si le parece que lo expresado es poco claro o no tiene sentido,

N si Ud. cree que no logra esta clase de satisfacción,

23. Percibir la naturaleza interior de los individuos ya que me ayuda a entender sus acciones. (S)
74. Saber cómo la gente puede llegar a mantener creencias o actitudes que a mí me parecen tontas o raras. (S)
78. Percibir la naturaleza interior de la belleza y de los problemas del matrimonio. (S)
112. Saber qué piensa la gente sobre mis propias peculiaridades (S)

3.3 Compromiso

En este nivel la creencia implica un alto grado de certeza. La "convicción" y la "certeza" se proyectan más allá de la sombra de cualquiera duda y son exponentes típicos de este nivel de conducta. En algunos casos, la convicción bordea la fé al aceptarse con gran firmeza emocional una creencia determinada, que tiene un fundamento claramente irracional. En este nivel se clasifica también la lealtad hacia una posición, grupo o causa.

El individuo trata de ayudar al fenómeno que ha llegado a valorar; de extender la posibilidad de su desarrollo; de compenetrarse aún más con él y con las cosas que lo representan, siendo claramente percibido por el resto de la gente como el portador de dicho valor. Trata de convencer a otros y de hacerlos prosélitos de su causa.

Contrastando con el nivel más bajo de la Evaluación y con los niveles anteriores, existe aquí una tensión que se debe satisfacer. En 2.3 Satisfacción en la Respuesta el estudiante logra placer, pero no es para él una necesidad urgente. En el nivel 3.3 la acción se produce como resultado de una necesidad o de un impulso. Existe una verdadera motivación para canalizar la conducta dentro de un campo determinado de acción.

3.3 Compromiso. Objetivos Educativos Ilustrativos.

Lealtad hacia los diferentes grupos a que se pertenece.

Aceptación del papel que desempeña la religión en la vida familiar y personal.

Lealtad hacia los objetivos sociales de una sociedad libre y de una comunidad universal.

Fé en el poder de la razón y en los métodos de experimentación y discusión.

Devoción hacia aquellas ideas e ideales que constituyen la base de la democracia.

3.3 Pruebas para examinar el Compromiso.

Las siguientes características son centrales para nuestro conocimiento del Compromiso. La reunión de pruebas que demuestren su existencia, debe ser, por lo tanto, el objeto más importante del programa de evaluación de este nivel de la Taxonomía Afectiva.

1. La valoración de un objeto o fenómeno perdura durante cierto tiempo. El compromiso no es nunca producto de un entusiasmo momentáneo o pasajero, o de una pasión ~~temperamental~~ que pueda ser reemplazada en cualquier momento por otra. Al examinar para comprobar si existe Compromiso, el profesor debe tratar de obtener datos so-

- bre a) el tiempo que se ha sustentado el valor, y
 b) la probabilidad de que dicho valor continúe siendo sustentado.

2. El que una persona sustente un valor durante cierto tiempo, no es una prueba suficiente de que esté comprometido con él; debe dedicarle una cantidad considerable de tiempo y energías. ~~Es como si el objeto se apoderara del estudiante y el estudiante del objeto.~~ A menudo habla de él y está entregado a él en tal forma que lo relaciona con frecuencia con el resto de los fenómenos u objetos que lo rodean. Al evaluar este aspecto del compromiso se deben reunir pruebas que demuestren el impulso y perseverancia con que se persigue un objeto altamente valorado o de la satisfacción profunda que produce en el estudiante esta persecución.

3. El estudiante debe actuar en pro del valor, creencia o sentimiento; realizar acciones que por su misma naturaleza signifiquen un Compromiso. Por ejemplo, en Estudios Sociales, como consecuencia del objetivo "identificación con el problema social del momento", el muchacho se ofrece voluntariamente para trabajar con el grupo que trata de solucionar el problema de la delincuencia juvenil en su comuna y dedica todos los Sábado a esta clase de actividad. El estudiante que se interesa por la pena de muerte, lee abundantemente sobre el tema, asiste a conferencias y reuniones, habla con funcionarios públicos y criminalistas. Son éstos los tipos de acciones que se deben buscar en el estudiante al examinarlo. Muchas veces los individuos

se interesan por ciertos fenómenos determinados, pero nunca tienen la oportunidad de realizar algo en pro de ese interés. El examinador debe crear una prueba que no sólo demuestre que el estudiante posee una determinada creencia, sino que informe además, sobre sus deseos de actuar en pro de ella.

Ejemplo 3.3 -A Consideremos, por ejemplo, el objetivo "devoción a aquellas ideas que constituyen el fundamento de la " democracia". Una de estas ideas, que atañe directamente a la escuela, es la agrupación fortuita de los estudiantes, según sus habilidades y no las clases sociales o razas a que pertenecen. Para examinar el Compromiso de los alumnos con esta idea, se puede usar la técnica del sociodrama, en la que se simula una situación real. Por ejemplo, una madre rica protesta ante el Director de la escuela porque sus hijos han sido ubicados en el curso, en que la mayoría de los niños son hijos de obreros. El estudiante debe asumir el papel del Director. La solución que dé al problema servirá para determinar si sustenta un compromiso con esta idea. Este quedará revelado, por ejemplo, si además de defender la posición de este funcionario, sustenta argumentos de peso, demuestra emoción y fuertes sentimientos.

4. El estudiante siente sentimientos con respecto al objeto o fenómeno y nunca titubea en demostrar estos sentimientos ante otras personas. Por ej. si la pena de muerte le ha conmovido fuertemente, al tratarse el caso

Caryl Chessman o de Paul Crump, comunicará sus pensamientos libremente y hará todo lo que pueda para convencer al resto de la gente de que su posición es la única correcta. Su excelente información sobre las diferentes facetas que presenta este problema y la defensa obstinada y consistente de sus propios puntos de vista revela su compromiso a este respecto.

Existen varias técnicas directas e indirectas para medir las actitudes, creencias y valores. Estas se pueden usar, también, para medir los valores que resultan de los objetivos educacionales. Los altos puntajes de estas pruebas demuestran la Preferencia por un Valor del alumno. Generalmente, sin embargo, no comprueban la existencia de un compromiso, ya que no toman en cuenta ni el tiempo ni la energía que el alumno dedica al valor que sustenta. Estos aspectos son más fáciles de evaluar mediante cuestionarios e inventarios detallados.

3.3 COMPROMISO Ejemplo Seleccionados de la Prueba de Literatura.

Ejemplo 3.3 -B

Objetivo: Compromiso activo con los problemas políticos y sociales del día.

Prueba:

Adaptada del Interest Index; Prueba 8.2-A (Chicago: Evaluation in the Eight-Year Study, Progressive Education Association, 1939).

S significa que su respuesta es SI

D significa que Ud. tiene Dudas.

N significa que su respuesta es NO.

25. Encuentra Ud. que la lectura de libros no le ayuda en mucho a entenderse a sí mismo y sus problemas? (N)
47. Cree Ud. que su elección vocacional se ha visto influenciada por algunos de los libros que ha leído? (S)
72. Cree Ud. que la lectura le ayuda sólo ocasionalmente a entender mejor los problemas que la gente debe enfrentar diariamente? (N)

Ejemplo 3.3 -D

Objetivo: Devoción hacia aquellas ideas e ideales que son la base de la democracia.

Prueba:

Tomada de Social Beliefs; Test 4.31 (Chicago: Evaluation in the Eight-Year Progressive Education Association, 1944).

Instrucciones:

Las afirmaciones que se hacen en esta prueba reflejan opiniones. Ellas se refieren a problemas que todavía no se han resuelto, no pudiéndose decir, por lo tanto, que existan respuestas correctas o incorrectas. Por favor exprese su propio punto de vista con respecto a estas opiniones. Indique lo que Ud. realmente piensa sobre el asunto, anotando su respuesta inmediatamente después de leer la opi-

nión respectiva. No se detenga mucho tiempo en ninguna de ellas. Marque la Hoja de Respuestas de la siguiente manera:
S si Ud. está totalmente seguro o de acuerdo con la opinión.
D si Ud. duda sobre lo que siente con respecto a la opinión expresada.

N si Ud. no está completamente de acuerdo con lo que expresa la opinión.

15. Es mejor que los estudiantes negros y blancos coman en mesas separadas. (N)
26. Los alumnos que pertenecen a razas diferentes (blancos, negros, japoneses, etc.) no deben bailar juntos en las fiestas de la escuela. (N)
54. Un estudiante negro con la habilidad necesaria puede perfectamente llegar a ser presidente del centro de estudiantes, del mismo modo que un estudiante blanco capacitado para desempeñar la misma tarea. (S)
60. Los alumnos judíos no deben concertar citas con alumnos no judíos para salir juntos. (N)

4.0 Organización

Como el estudiante está continuamente internalizando valores, se encuentra a veces con situaciones en las que hay más de un valor relevante. Es así como surge la necesidad de a) organizar los valores en su sistema, b) determinar la interrelación que existe entre ellos, y c) establecer cuáles son los más fuertes y dominantes. Es-

ta clase de sistema se construye en forma gradual y cambia a medida que el alumno va incorporando nuevos valores. Los cambios que se operan en el adulto se realizan con mayor esfuerzo y dificultad que en el niño; la organización se vuelve más rígida con la edad, ya que se está menos dispuesto a aceptar un valor que no es consistente con los que ya se han adoptado.

Se pretende que la categoría 4.0 Organización sea el lugar apropiado para clasificar los objetivos que describen la forma en que se debe empezar a construir un sistema de valores. Se subdivide en dos niveles, ya que es requisito previo de la interrelación, la conceptualización del valor en forma que permita la organización. La primera subdivisión es la Conceptualización y la segunda, la Organización del Sistema de Valores.

El orden que hemos asignado a estas dos subcategorías es al parecer, congruente con la relación que existe entre ambas, sin embargo, no estamos seguros de que la 4.1 Conceptualización de un Valor esté colocada en el lugar que le corresponde como nivel ascendente inmediato al del 3.3 Compromiso. La conceptualización, en el caso de algunos objetivos, empieza sin lugar a dudas, en un nivel más bajo. En muchos casos, cuando el estudiante pierde su compostura para discutir y defender con vigor sus puntos de vista, conceptualiza su convicción o compromiso con el valor. Al igual que en el 2.3 Satisfacción al Responder, es dudoso que podamos encontrar para esta categoría una ubicación que sea com-

pletamente satisfactoria. Si se la colocara antes de la 4.2 Organización de un Sistema de Valores, sería con propiedad, un requisito previo del sistema. Llamaría también la atención hacia una serie de desarrollos afectivos que ocurren más o menos en este punto del continuum, pero que también es probable que hayan comenzado con anterioridad. A este respecto se debe hacer notar que verbalización y conceptualización no significan necesariamente lo mismo. La verbalización que causa el entusiasmo; por ej. es un nivel muy bajo de conceptualización. En el nivel de la Conceptualización nos interesa, muy especialmente, la conducta cognoscitiva superior; por ej. el Análisis y la Síntesis. Se sabe que esta conducta cognoscitiva superior no es necesaria para sustentar una actitud, en lo que se refiere a una conducta real. Es por esta causa que Rhine dice: "La gente a menudo traiciona con su conducta, aquellas actitudes que no reconoce como propias" (Rhine, 1958, pág. 363). No es éste el caso, sin embargo, de aquellos objetivos escolares que nos preocupan en la Taxonomía. Por medio de los objetivos escolares se trata de proveer al niño de una base consciente que le permita elegir por sí mismo. Es la única manera de capacitarlo para defender sus elecciones cuando éstas se pongan en tela de juicio y de que conozca el fundamento de sus actitudes con respecto a lo que es bueno. Es probable que este aprendizaje sea más permanente y se vea menos debilitado por un ataque.

4.1 Conceptualización de un Valor

En la categoría anterior, de 3.1 Evaluación, vimos que la consistencia y la estabilidad eran las características integrales del valor o creencia específica. En este nivel (4.1) podemos agregar la cualidad de abstracción o conceptualización, que permite al individuo observar las relaciones entre el nuevo valor y los que ya posee o los nuevos que está tratando de aprehender.

Puede ocurrir que la conceptualización no sea verbal, que sea abstracta y, por lo tanto, simbólica. No es necesario que los símbolos sean verbales. Un artista puede expresar lo que siente en función de los medios que le son familiares, y un compositor en términos más diferentes todavía. Como ya lo saben las personas que gustan del arte abstracto, ninguno de estos hombres pueden comunicarse entre sí, pero no por eso el proceso deja de clarificarles la interrelación entre los conceptos, esta es la clase de conducta que se debe clasificar en este nivel. Al referirnos a la naturaleza de la 4.0 Organización, tratamos el problema de si éste era el punto en que la conceptualización aparecía por primera vez en el continuum afectivo.

El proceso de abstracción, que comprende la determinación de las cualidades comunes, incluye los procesos de análisis y diferenciación. En la construcción de un concepto son necesarios los procesos de abstracción y de generalización. En el proceso de abstracción se aíslan las propiedades artísticas de un concepto y en la generalización se determina la

aplicación de estos conceptos a un grupo de fenómenos mucho más amplios que el original del cual se derivaron. Este concepto representa el conocimiento de que no se percibe directamente a través de los sentidos, que se logra mediante la manipulación abstracta de impresiones sensoriales.

La mayoría de los objetivos que se ubican en este nivel, se enuncian de modo que exijan la evaluación comparativa de valores. En el objetivo "formular juicios sobre la responsabilidad de la sociedad en la preservación de los recursos humanos y materiales", al determinar la responsabilidad de la sociedad, es necesario evaluar en forma comparativa diferentes valores. En algunas situaciones, el profesor desea, a veces, que el alumno realice esta comparación y en otras, que internalice y conceptualice uno de los valores que se relacionan con la conservación de los recursos. Es por esta razón, que para una clasificación apropiada de los objetivos, el individuo que clasifica los objetivos debe en esta categoría más que en las otras, interpretar en otra forma sus significados. Al examinar algunos de los objetivos restantes que se han clasificado en esta categoría, el lector encontrará que algunos pertenecen sólo en parte a este nivel (por ejemplo, el que acaba de mencionarse). Como lo hemos dicho anteriormente, éstos a veces son aparentemente objetivos cognoscitivos que se deben evaluar, pero que sólo se clasifican en este nivel, con propiedad cuando la conceptualización del valor es fundamental para evaluarlo e interrelacionarlo con otros valores.

4.1 Conceptualización de un Valor.- Objetivos Educativos Ilustrativos.

Tratar de identificar las características de las obras de arte que admira.

Encontrar y cristalizar los supuestos básicos en que se basan los códigos éticos y que son fundamento de la fé.

Formular juicios sobre responsabilidades de la sociedad en la preservación de los recursos humanos y materiales.

Relacionar sus propias normas éticas y objetivos personales con los que poseen los personajes que aparecen en ensayos biográficos y otras lecturas.

4.1 Pruebas para Examinar la Conceptualización de un Valor.

En las secciones previas hemos visto en la evaluación de los resultados afectivos de la instrucción, que la medición siempre se ha hecho en relación con objetivos y fenómenos discretos. Hemos discutido algunas de las diferentes maneras en que se pueden evaluar las diferentes etapas del continuum de internalización de un objetivo. Al llegar al nivel 4.1 nos encontramos con que es necesario que el alumno conceptualice el valor del objeto, acción o actitud a fin de integrarlo a su propio sistema de valores. El proceso de la conceptualización es, en su mayor parte, cognoscitivo, y comprende la abstracción y generalización.

En este nivel, en la evaluación, buscamos pruebas

que demuestren que las habilidades cognitivas están obrando a un nivel superior. No nos interesa tanto la calidad de los procesos cognitivos como el hecho de que estén siendo usados. No deseamos comprobar en forma directa la habilidad para evaluar. Más bien queremos averiguar si después de haberse demostrado el surgimiento de un valor específico, se han evaluado realmente en forma comparativa los diferentes valores.

Son tres, fundamentalmente, los tipos más importantes de datos que se deben buscar en este nivel; todos ellos indican la conceptualización del valor; (1) datos que demuestren que el alumno ha desarrollado juicios de valoración sobre el objeto que valora; (2) datos que demuestren la existencia de pensamientos abstractos o simbólicos sobre el objeto valorizado; datos que indiquen una generalización sobre el grupo de valores a que pertenece el valor en cuestión.

Estos datos son proporcionados por los alumnos que se han dejado llevar intensamente por el objeto, ahora consideran en un sentido mucho más profundo. Desean, por ejemplo, evaluar las obras musicales y compositores que aprecian y valorizan altamente. Comparan los compositores entre sí y buscan datos que demuestren los cambios y desarrollo de la vida de un determinado compositor. Tratan de analizar una obra maestra para determinar sus características universales.

En el nivel anterior (3.3. Compromiso), mencionamos el caso del estudiante que se interesaba profundamente por el problema de la pena de muerte. En cierto sentido su compromiso

era concreto, se caracterizaba por el deseo de comunicar sus sentimientos y convicciones y de hacer algo para solucionar el problema. En el nivel de la conceptualización de un valor (4.1) percibe el problema de manera más amplia. Esta nueva visión ha tomado una cualidad abstracta. Relaciona los casos famosos que han sufrido la pena capital y trata de descubrir y de entender las características comunes a todos los casos. Examina los supuestos básicos en que se basan la pena de muerte y las teorías sobre criminalidad, medita sobre el papel importante que juega la sociedad en este problema.

4.1 Conceptualización de un Valor-Ejemplos seleccionados de la Prueba de Literatura.

Ejemplo Objetivo : Expone en forma razonada el lugar que ocupa 4.1-A el ciudadano en una democracia.

Prueba: Tomada de Social Beliefs; Test 4.31 (Chicago: Evaluation in the Eight-Year Study, Progressive Education Association, 1944).

Instrucciones: Los juicios que se formulan en esta prueba reflejan algunas opiniones. Ellas tienen que ver con un problema que todavía no se ha solucionado totalmente; no existen, por lo tanto, respuestas correctas e incorrectas. Por favor da su opinión personal sobre las que aquí se expresan. Marque la Hoja de Respuestas de la manera siguiente:

S si está Ud. de acuerdo totalmente con lo que expresa la opinión.

D si tiene dudas sobre lo que siente con respecto a lo que expresa la opinión.

1. Todas ellas son estrictamente hablando, conductas cognitivas. Se las interpreta aquí como 4.1 Conceptualización de un valor, porque sería imposible tratarlas sin que se hubiese desarrollado en ellas su conducta afectiva.

N si Ud. no está completamente de acuerdo con lo que expresa la opinión.

102. Al decidir si una ley es constitucional o no, la Corte Suprema debe dar más importancia al bienestar que con dicha ley pueda lograr el pueblo que al acuerdo estricto que pueda haber entre ella y la Constitución (S).

105. Todos los ciudadanos deben respaldar las medidas que tienden a proporcionar mayores dificultades sanitarias, pensiones sociales y otras necesidades comunitarias urgentes, aunque éstas aumenten sus impuestos. (S)

136. Las creencias de índole personal y política de una persona no deben afectar sus oportunidades para trabajar y avanzar económica y socialmente. (S)

Ejemplo Objetivo: Acude a la lectura como un medio para entender la vida.

Prueba: Adaptada de Satisfaction Found in Reading;

Inventory H-B2 (Chicago: Cooperative Study in General Education, American Council on Education, 1942).

Instrucciones: (Las instrucciones generales han sido dadas anteriormente en el ejemplo 2.3-B).

Lea cuidadosamente cada juicio y marque en la hoja de respuestas.

S si el juicio se puede aplicar a lo que usted lee.

D si usted duda que el juicio se pueda aplicar a lo que Ud. lee.

N si el juicio no se puede aplicar a lo que Ud. lee.

44. Darme cuenta de que no soy únicamente el que tiene ciertas ideas y creencias.(S)
92. Sentir ánimos al saber que otra gente tiene aparentemente los mismos problemas que yo.(S)
124. Apreiciar los diferentes tipos de vida que se representan y la idea que tiene el escritor sobre lo que ocurre a aquellos que adoptan una determinada clase de vida.(S)
128. Encontrar ciertas actitudes sobre la vida que puedo adoptar como parte de mi propia filosofía de ella.(S)

4.2 ORGANIZACION DE UN SISTEMA DE VALORES.

En los objetivos que se clasifican adecuadamente en este nivel, es necesario que el estudiante reúna un complejo de valores, (algunos de ellos quizás disparatados), y que los relacione ordenadamente. Idealmente, la relación ordenada debe ser armónica y poseer cierta consistencia interna. Esta es, por supuesto, la finalidad de los objetivos que tratan que el individuo llegue a formular su propia filosofía de vida. En realidad, a veces la integración no es totalmente armónica. Esta relación se podría describir mejor como una especie de equilibrio dinámico dependiente, en cierto modo, de algunos factores ambientales relevantes en el pasado.

La clasificación de los conceptos en forma ordenada o en el lugar que les corresponde dentro del contexto de conceptos no es el único tipo de conducta que se puede clasificar con propiedad en este punto. En muchos casos la organización de los valores produce una síntesis, y esta síntesis, a su vez, la creación de un nuevo valor o complejo de valores de un orden superior.

Por ejemplo, el objetivo "Se debe equilibrar el trabajo y el juego", es un juicio que no tiene ningún significado cuando lo cambiamos a "el individuo debe escoger el trabajo que más le agrade, de manera que al ejecutarlo obtenga las mismas satisfacciones que podría lograr mediante la recreación". En este último caso, el trabajo y la recreación se hallan combinados dentro de una sola conducta y, por lo tanto, deja de obrar la distinción entre los dos.

4.2 Organización de un Sistema de Valores - Objetivos Educativos Ilustrativos.

Comparar la política social y las costumbres con las normas de bien público y no con las ventajas que podrían obtener ciertos grupos de intereses especializados y limitados.

Tratar de determinar la manera como se podría relacionar el concepto de sociedad democrática con la preservación de los recursos humanos y materiales.

Formular juicios sobre la manera en que se podría relacionar el respeto por la dignidad humana con las direcciones que seguirá la sociedad chilena dentro de la próxima década.

Adaptarse emocionalmente, en forma realista, a las limitaciones inherentes de las aptitudes, habilidades, intereses y condiciones físicas que se poseen.

Juzgar a las personas de diferente raza, cultura, nacionalidad, y ocupación, en base a su conducta como individuos.

Desarrollar técnicas para controlar la agresión en forma culturalmente aceptable.

Inventar un plan para regular el descanso de acuerdo con la demanda de las actividades.

Empezar a formular opiniones sobre los rumbos más importantes que debe seguir la sociedad chilena.

4.2 Pruebas para examinar la Organización de un Sistema de Valores.

En la comprobación de un sistema de valores se debe, esencialmente: 1) identificar los componentes que forman parte del sistema de valores del alumno (valores, creencias y sentimientos que ha incorporado dentro de su sistema de valores) y, 2) identificar los prototipos de valores que forman parte de dicho sistema. Este patrón revela las relaciones que existen entre los valores; es decir, aquellos valores dominantes o que ocupan un lugar predominante en la vida del estudiante y aquellos que son menos relevantes en el sistema.

Esta última necesidad forma parte integrante como norma general del gran número de inventarios y programas en que se trata de medir los aspectos de la personalidad. Las pruebas de este tipo más conocidas son El inventario Minnesota de Personalidad Multifasética, El Cuestionario de Dieciseis Factores de la Personalidad de Cahell, el Programa de Preferencias Personales de Edwards y el Estudio de Valores de Allport, Vernon y Linsay.

Estas pruebas miden grupos de rasgos de la personalidad, necesidades o valores. Todos se han originado en la teoría de la personalidad o en estudios empíricos previos que hacen diversas técnicas analíticas para producir dichos grupos. Es importante observar que el grupo de rasgos se representan generalmente, como un sistema más o menos complejo. Ejemplo . Por lo general se reúne en una escala un grupo de 4.2-A pruebas que miden cada uno de los rasgos que aparecen en el grupo. De cada uno de los rasgos se deriva un puntaje. La interpretación se basa en el modelo de los puntajes que obtiene el individuo. Los puntajes no se consideran como entidades separadas; los rasgos se interpretan como relacionados entre sí. El individuo se caracteriza con la norma de relación que se obtiene entre los puntajes². Se puede decir que las diferentes partes de cada norma están ordenadas de una manera única. Si los rasgos del grupo miden, en realidad, diferentes partes de su sistema y no el mismo fenómeno general, como ocurre generalmente, se pueden determinar los rasgos dominantes y pervasivos, y los menos importantes periféricos.

Al usar este tipo de pruebas para determinar la Organización de un Sistema de Valores, el examinador debe partir del nivel de valor que posee el objetivo educacional que se va a evaluar. La fuerza de este valor se puede medir en un contexto de valores que no estén en armonía con él; o comparándolo con algunos de los valores que, se sabe, el alumno ha internalizado y conceptualizado*

2 No creemos que sea pertinente considerar, en este punto, el problema de la validez de los perfiles que se obtienen.

Ejemplo . Existen otras maneras de determinar la fuerza de
 4.2-B un valor. Tomemos, por ejemplo, el Objetivo "re-
 chazar los estereotipos de individuos de diferente
 raza, cultura, nacionalidad y ocupación". Se deben idear situa-
 ciones de evaluación en que el estudiante tenga la oportunidad
 de rechazar los estereotipos que se presentan o de manifestar
 sus opiniones o ideas con respecto a determinados grupos sociales.
 Un ejemplo de la primera clase de situación consiste en presentar
 al estudiante una serie de cuadros representativos miembros de
 diferentes grupos sociales u ocupacionales, desempeñando roles
 estereotipados o haciendo planteamientos estereotipados. El estu-
 diante debe indicar lo que encuentra agradable o sensurable en
 cada uno de los cuadros. Existe 4.2 si se rechazan con consis-
 tencia las generalizaciones falsas de los estereotipados.

Ejemplo . A veces, es preferible idear una prueba de eva-
 4.2 -C luación que haga surgir espontáneamente los valo-
 res estereotipados. La técnica del psicodrama, es
 muy útil para evaluar este objetivo educacional. Se instruye
 al estudiante para que desempeñe el papel de jefe del perso-
 nal en una industria, que entreviste a un obrero de raza negra,
 postulante al puesto de capataz de un grupo de mecánicos blan-
 cos con pronunciados prejuicios en contra de los negros. El
 papel del negro es representado por el estudiante, de acuerdo
 con un libreto de actuación que no permite variaciones. Se eva-
 lúa la actuación del jefe del personal según el grado de conduc-
 ta estereotipada que exhiba en relación con el obrero negro.

4.2 Organización de un Sistema de Valores- Ejemplos Seleccionados de la Prueba de Literatura.

Ejemplo. Objetivo : Comienza a formular juicios con respecto al tipo de vida que quiere llevar.

4.2 -D

Prueba: "A Study of Choice" de Asahel D. Woodruff.

"A Study of the Directive Factors in Individual Behavior" de Asahel Davis Woodruff. (Tesis doctoral, Universidad de Chicago, Junio 1941).

Descripción de la Prueba: Esta prueba permite examinar los doce valores que detallamos a continuación: Dinero, Sociedad, Política, Servicio Social, Vida Familiar, Comodidad, Religión, Seguridad, Atractivo Personal, Estimulación, Amigos y Actividad Intelectual.

Los puntajes para cada uno de estos valores se obtiene enfrentando al alumno a tres problemas básicos, que es posible que se presenten alguna vez. Estos son: 1) Elegir un lugar (ciudad) donde vivir, 2) Elegir un grupo social para formar parte de él, y 3) Elegir una vocación.

Veamos el primer problema y cómo se derivan los valores. Se describen detalladamente en lugares diferentes, de los cuales presentaremos sólo el 1º y el 8º, que son lugares extremos.

Lugar Nº 1. Este lugar les ofrece excelentes oportunidades para desempeñar su trabajo y aumentar rápidamente su ingreso, ya que las probabilidades para ganar dinero son óptimas. Algunos, hasta se han hecho ricos. Se hace muy poca vida social

ya casi no hay actividad de índole política, porque existe una fuerte camarilla que no permite interferencias. El sistema escolar es muy bueno y los individuos que viven aquí son, en general, progresistas y prósperos. Muchas personas han admitido que están viviendo aquí solamente por las oportunidades que existen de hacer buenos negocios y muchos piensan irse una vez que cuenten con los fondos suficientes para retirarse. Como hay tanta competencia casi no hay tiempo para la ociosidad, ir a la playa, jugar golf o dedicarse a las actividades recreativas.

Lugar Nº8: Este lugar fue uno de los primeros en realizar un programa de previsión social y económica para sus ciudadanos. Ha establecido un método práctico y seguro que garantiza trabajo y seguridad social a todos los ciudadanos que por cualquier razón necesiten este tipo de ayuda. En los aspectos restantes, este lugar no es diferente a otros, Ud. puede ganarse la vida cómodamente, teniendo poca o casi ninguna actividad política. Su vida de hogar será agradable, pero, a menudo, interrumpida por los deberes que tendrá que realizar fuera de su casa. La vida social que se hace es poca y los momentos de recreación y de descanso, son raros.

Son cuatro los pasos que debe seguir el estudiante al analizar cada uno de estos problemas:

- 1) Estudiar el problema en forma preliminar y elegir una solución en forma tentatoria, declarando cuáles son las 2 soluciones que considera mejores y cuáles, las 2 peores.
- 2) Criticar los puntos favorables y desfavorables de la solución que ha elegido para el problema.

- 3) Analizar en forma comparativa las dos mejores soluciones que podrá tener el problema.
- 4) Elegir, finalmente, las 2 mejores soluciones y las dos peores que podría tener el problema".

Las técnicas para asignar el puntaje y analizar las respuestas son bastante específicas. Como no es raro que en este nivel de la Taxonomía se tengan que idear procedimientos complejos para asignar los puntajes, creemos que el resumen de estos procedimientos que aparecen en la obra de Woodruff, en las páginas 154 -55, clarificará las ideas del profesor con respecto a este problema.

El modelo de valores de cada uno de los problemas se combina con aquellos de los otros dos. En la hoja de puntajes se describe un modelo mixto. Se resumen los comentarios que aparecen en la Hoja de Respuestas y se anota, opuesto al modelo de valores, la frecuencia con que cada valor se menciona, positiva y negativamente.

A continuación, presentaremos cinco puntajes de prueba que se han desarrollado, analizando las relaciones que existen entre las reacciones del individuo en cada problema con las que experimenta en los restantes y la interrelación de sus reacciones en las cuatro partes de cada problema.

1. El puntaje rho revela la consistencia de la clasificación del valor, en sus dos apariencias, en la prueba total. El puntaje se calcula mediante la fórmula de correlación de rango de Spearman. Las listas ordenadas de valores clasificados en la prueba total como primera y segunda apariencia.

se usan como dos conjuntos de variables. Este puntaje demuestra, al parecer, con algunas restricciones, el grado de constancia de valores de un individuo, en los tres problemas.

2. El puntaje A demuestra el grado en que el individuo puede elegir soluciones cuando se encara por primera vez con cada uno de los problemas, sin cambiarlas al estudiar estos problemas en forma más detallada. Este puntaje demuestra, al parecer, el tipo de percepción que posee el individuo sobre la naturaleza interior del problema y el significado de éste con respecto a sus valores.

3. El puntaje B demuestra la habilidad relativa del individuo para reconocer los casos en que un análisis más profundo de un problema tiende a alterar las soluciones principales que eligió al enfrentarlo por primera vez. Este puntaje demuestra, al parecer, que el individuo tiene conciencia de los valores que implican ciertas acciones y elecciones específicas y la habilidad que posee para relacionar estas elecciones con sus decisiones finales y vice-versa.

4. El puntaje C demuestra el grado relativo de contradicción que existe entre las primeras soluciones que eligió el individuo y aquellas particulares que hizo posteriormente, en análisis subsiguientes del mismo problema. El individuo no reconoce estas contradicciones, o, por lo menos, no lo demuestra, ya que sus elecciones finales no concuerdan con las preferencias particulares que demostró en sus análisis posteriores. Este puntaje, es al parecer, un índice del fracaso del individuo para comprender el efecto que ejercen los pormenores o detalles sobre el objetivo principal.

5. El puntaje D ~~demuestra~~ la inconsistencia entre las elecciones que se hacen en comparaciones pareadas de un mismo problema. Es un índice, al parecer, de la incertidumbre o confusión del individuo sobre el valor relativo de dos o más valores.

Ejemplo. Objetivo: Comienza a desarrollar valores dominantes.

4.2-E Prueba: "Study of Values" de G.W. Allport, P.E. Vernon y Gardner Lindzey, Tercera Edición (Boston: Houghton Mifflin Company, 1960).

Instrucciones: A continuación de cada una de las situaciones, se presentan cuatro soluciones o respuestas. Ordene estas respuestas, según sus preferencias, escribiendo en el casillero correspondiente de la derecha, un puntaje de 4,3,2 o 1. Califique con un 4 su primera preferencia; con un 3, la segunda, y así sucesivamente.

2. Según su opinión, un hombre que se dedica durante toda la semana a los negocios, los Domingos debe:
 - a. tratar de educarse leyendo libros serios.
 - b. tratar de ganar al golf o en las carreras.
 - c. ir a conciertos.
 - d. ir a la iglesia a escuchar un buen sermón.
15. Al mirar "La Ultima Cena" de Leonardo de Vinci, la calificaca, por lo general, como:
 - a. la expresión de las aspiraciones y emociones espirituales más elevadas.
 - b. una de las pinturas de más precio e irremplazables que jamás se hayan pintado.

c. prueba de la versatilidad de Leonardo y del lugar que éste ocupa en la historia.

d. la quinta esencia de la armonía y diseño.

Comentarios: El perfil que se obtiene con esta prueba es vital para evaluar el punto 4.2. Este perfil está formado por seis valores fundamentales que se basan directamente en la Tipología de Eduardo Spranger.

Estos valores son: 1) Teóricos, 2) Económicos, 3) Estéticos, 4) Sociales, 5) Políticos, 6) Religiosos.

Muy raramente se encuentran objetivos educacionales que estén a este nivel de la Taxonomía Afectiva. Si nos colocamos en un plano realista, vemos que la educación formal generalmente no puede alcanzar, este nivel, por lo menos en nuestra sociedad. En todas las sociedades desarrolladas y pluralistas, como la nuestra, por ejemplo, el individuo alcanza la madurez e integración personal que se requieren a este nivel, sólo después de haber completado su educación formal. Es necesario que el tiempo y la experiencia interactúen con los conocimientos afectivos y cognoscitivos para que el individuo pueda contestar preguntas tan esenciales como: ¿Quién soy yo? y ¿Qué significo?

En las sociedades más tradicionales, a los individuos se les inculca, cuando pequeños, una filosofía de vida, un modo de conducta. La tarea principal de la educación en estas sociedades consiste en lograr que esta filosofía sea internalizada.

No es nuestra intención sugerir que la educación en las sociedades pluralistas no trata de desarrollar los valores personales y sociales. Por supuesto que éste es uno de sus objetivos. Sin embargo, en una sociedad pluralista, el individuo posee mayor libertad para alcanzar una "Weltanschauung".¹

En este nivel el más alto de la Taxonomía Afectiva la relación entre los procesos cognoscitivos y afectivos se vuelve muy pronunciada. Se puede decir, que el hombre finalmente logra una filosofía de vida-sabe quién es después de un penoso esfuerzo intelectual en el que operan claramente los procesos mentales más complejos de la Taxonomía cognoscitiva.

(1) En el original. A menudo, este es un reto demasiado fuerte para el individuo; un objetivo que no puede realizar por sí mismo. Es posible que se produzca en él una desadaptación o que adopte una filosofía de vida ajena. Of. Erich Fromm, 1941; T.W. Adorno et. all; 1950

5.1 Conjunto Generalizado.

El conjunto generalizado es el que, en cualquier momento, presta consistencia interna al sistema de valores y actitudes. Es una respuesta selectiva de alto nivel. A veces se dice que es una tendencia determinante, una orientación hacia los fenómenos o una predisposición para actuar de una manera determinada. En contraste con la atención concentrada consciente del atleta, que se mantiene en equilibrio en su pista, esperando el tiro de partida, el conjunto generalizado es una respuesta a fenómenos altamente generalizados; una respuesta persistente y consistente a una familia de situaciones u objetos interrelacionados entre sí; un conjunto inconsistente que guía la acción sin premeditación consciente.

Se podría decir que el conjunto generalizado es un grupo de actitudes que tienen como referencia común las características conductuales y no el sujeto u objeto. Es por esta razón que en este nivel no nos interesa el grupo de actitudes del individuo con respecto a las personas de diferente raza, sin aquel que demuestra sus deseos de aceptar pruebas reales. Este es un conjunto generalizado. Nos interesa el componente conductual.

Una conducta limitada, ciega y obsecada no constituye un conjunto generalizado; un conjunto generalizado es la orientación básica que permite al hombre reducir y ordenar el

mundo complejo que le rodea y actuar en él en forma consistente y efectiva. Esta orientación básica dice relación con una serie de actitudes, valores y creencias. Es la clave que posee el ser humano para comprender a sus semejantes y para predecir, hasta cierto punto, sus reacciones.

Esta categoría de objetivos es muy importante. Los grupos generalizados son vitales. Determinan el enfoque de un problema y los factores fundamentales; delimitan los fenómenos que se tomarán en cuenta para encontrar la solución y deciden el grado de tenacidad con que el individuo se aferrará a su percepción inicial del problema (y, por lo tanto, su incapacidad para apartarse de un callejón sin salida). Las conductas del grupo generalizado aunque no pertenecen propiamente al dominio cognoscitivo para solucionar sus problemas. Si no es capaz de alcanzar, al mismo tiempo que los objetivos cognoscitivos, algunos de los que se clasifican en esta categoría, se puede decir que su habilidad para lograr conductas cognoscitivas es imperfecta, académica y, por último, de menor valor que el que podría tener en su vida.

Uno se podría preguntar, naturalmente, si los objetivos que se clasifican en este nivel, pertenecen, propiamente, al dominio cognoscitivo. Las conductas han sido practicadas durante tanto tiempo que en su uso corriente están casi desprovistas de sentimientos; tal como lo hemos dicho anteriormente el individuo practica algunas de ellas en forma inconsciente. El sentimiento reaparece, sin embargo, prontamente, cuando se siente amenazado o desafiado. Son el resultado, la culminación de una larga práctica con la conducta

Se derivan del modo en que se manejan las situaciones más cargadas de sentimientos, localizadas en las categorías que se clasifican en los niveles inferiores a éste. Se desarrollan lentamente, constituyen puntos cumbres en los que el hombre asimila dichos modelos de acción. Como tales, son los objetivos que ningún profesor, curso o escuela pueda desarrollar totalmente. Lo único que éstos pueden hacer es tratarlos durante el transcurso de un semestre o de un año, y, aun así, con un progreso bastante incierto.

- 5.1 CONJUNTO GENERALIZADO Prontitud para revisar juicios
 OBJETIVOS EDUCACIONALES y cambiar de conducta ante prue-
 ILUSTRATIVOS. bas reales.
- Cambiar de parecer cuando nuevos
 factores o conocimientos demuestran la necesidad de revisar
 antiguas opiniones.

Deseos de enfrentar los hechos y conclusiones que de ellos pueden deducir lógicamente.

Considerar los problemas en forma objetiva, realista y tolerante.

Hábito de estudiar los problemas objetivamente.

Aceptar la planificación objetiva y sistemática como método fundamental para llegar a realizar elecciones satisfactorias.

Confianza creciente en los métodos científicos para encontrar respuestas a los problemas que se relacionan con el mundo físico y social.

Cambiar de opinión en materias sujetas a controversias, cuando el examen de las pruebas y de los argumentos exige que se revisen las opiniones que se sustentan.

Confianza en la habilidad para salir adelante.

Juzgar los problemas de acuerdo con las situaciones, sucesos, propósitos y consecuencias que involucran y no en función de preceptos dogmáticos y fijos, o arranques emocionales.

5.1 PRUEBAS PARA EXAMINAR EL CONJUNTO GENERALIZADO. En este nivel, el examinador se interesa por conocer las orientaciones básicas o puntos de vista que sustenta el alumno. Estos son los que caracterizan y prestan consistencia a su conducta. Entre ellos se puede citar, la consideración objetiva de los problemas, la planificación sistemática, el examen de las pruebas antes de tomar una decisión, la consideración de las consecuencias que pueden acarrear los propios actos, la confianza en la habilidad para solucionar un problema, etc.

Ejemplo El modelo más importante para examinar este nivel, es
5.1-A más bien, directo, y se ha derivado de los diferentes estudios sobre el efecto que ejerce la información sobre las actitudes sociales. Podemos presentar este modelo más claramente, demostrando su empleo en la evaluación del objetivo 5.1 "Cambiar de opinión en materias sujetas a controversias, cuando el examen de las pruebas y de los argumentos exigen que se revisen las opiniones que se sustentan". Lo primero que debe hacer el examinador es emplear una escala de actitudes para

determinar la opinión que tiene el estudiante sobre una materia que origina controversias, por ejemplo, la pena de muerte. Se evalúa la médula de la actitud haciendo que especifique las razones más importantes que sustentan su opinión. Cuando esta tiene una débil base cognoscitiva, es decir, cuando se fundamenta casi exclusivamente en rumores o en una emoción -- el examinador debe presentar al estudiante hechos e informaciones que contradigan su opinión. Podemos decir que el estudiante enfrenta el problema del modo 5.1 cuando considera con seriedad esta información y cambia de parecer, o demuestra darse cuenta de que el asunto es más complejo de lo que pensaba.

Las actitudes y creencias específicas son fenómenos estables. Los asuntos que originan controversias son, por definición, complejos y polifásicos. Existen, por lo tanto, pocas probabilidades de que el estudiante cambie de opinión en un corto período de tiempo y de que este cambio se pueda deducir de su rendimiento en una prueba determinada. El examinador debe buscar pruebas de que no sólo no rechace automáticamente la información sino también del cambio que experimente su opinión o interés por estudiar el problema; es decir, que este último se haga más profundo.

Una fuente utilísima para construir pruebas 5.1 es el gran número de tareas de resolución de problemas que se han desarrollado al investigar el aprendizaje y el pensamiento humanos. El aspecto más importante en estas pruebas estriba en hacer que el problema sea lo suficientemente sutil y complejo para que el estudiante que se va a examinar, a fin de que entre en juego el conjunto generalizado que queremos observar. No nos interesa si el problema se resuelve con

con precisión o con elegancia, no tampoco, los pasos cognoscitivos que se puedan dar para llegar a la solución. Más que nada nos interesa la manera de abordar el problema; la objetividad, cuidado y confianza con que lo estudie el estudiante.

Los diversos modos de evaluar y juzgar los aspectos de la personalidad que se han desarrollado sirve, además para evaluar el Conjunto Generalizado. En este nivel se debe examinar en el estudiante las consistencias conductuales que la escuela considera deseables. Por supuesto que es necesario que el examinador posea una información suficiente sobre el alumno; la que se puede obtener, preferentemente, mediante la observación extensiva de situaciones estructurales. Las escalas de evaluación proveen los medios para analizar y reducir las informaciones que se obtienen.²

Las técnicas de proyección, especialmente las del tipo de interpretación de cuadros (ej. la Prueba de Apercepción Temática), son, al parecer, de un valor potencial para medir el 5.1 Conjunto Generalizado. Por supuesto, que en una prueba de evaluación el examinador no busca un material en los casos anormales o clínicos sino que, por el contrario, busca la consistencia que existe entre los relatos del alumno en relación con la orientación o grupo que constituye el objetivo del esfuerzo educativo.

² En el capítulo VII de Vernon, 1953 hay un estudio excelente sobre las diferentes técnicas de evaluación.

Si la orientación básica a desarrollar es "La observación de detalles", las historias deberán ser analizadas en función a esta característica.

5.1 CONJUNTO GENERALIZADO EJEMPLOS SELECCIONADOS DE LA PRUEBA DE LITERATURA.	Ejemplo 5.1-B	<u>Objetivo:</u> Respeto por el valor y la dignidad de los seres humanos.
------------------------------------------------------------------------------------	------------------	---------------------------------------------------------------------------------

Prueba: Problems in
Human relations Test , Citada en General Education:Exploration
in Evaluation de Paul L. Dessell y de Lewis B. Mayhew (Washington:
American Council on Education, 1954), págs. 229-37.

1. Tomás y Roberto, que apenas se conocen, están pololeando con dos chicas que viven juntas en la misma casa. Una tormenta repentina corta de cuajo sus planes para ir a pasar un día a la playa como lo habían planeado. Tomás sugiere ir al cine, pero después de haberlo hecho, se da cuenta de que Roberto no tiene dinero. Si Ud. fuera Tomás, ¿qué haría en esta situación?
 - 1) Pagarle a la pareja.
 - 2) Prestarle el dinero a Roberto.
 - 3) Dejar que las chicas decidan.
 - 4) Dejar que Roberto sugiera algo.
 - 5) Dar disculpas a Roberto por haber hecho esa sugerencia.

2. El Club Social al cual Ud. pertenece admite un ~~estudiante~~ que no goza de las simpatías de algunos de los miembros. Uno de sus amigos amenaza con dejar la organización si esta persona es aceptada. ¿Qué haría Ud.?

- 1.- Hablar con su amigo.
- 2.- No aceptar el miembro en cuestión.
- 3.- Obtener más miembros que apoyen al recién llegado.
- 4.- Votar en favor del nuevo miembro.
- 5.- Postergar la votación hasta que el asunto se decida por sí solo.

DISTRIBUCION DE PUNTAJES. Las respuestas marcadas con un asterisco ~~demuestran~~ un punto de vista, que los autores de esta prueba llaman "Democrático".

5.2 Caracterización:

Esta es la cima del proceso de internalización e incluye los objetivos más generales, tanto en cuanto a fenómenos como a conductas. En este nivel se encuentran los objetivos que se relacionan con la manera en que el individuo ve el universo y con su filosofía de vida, es decir, con su Weltanschauung - el sistema de valores que tiene como objetivo todo lo que se conoce o es susceptible de ser conocido.

Los objetivos que se clasifican en este nivel son más que conjuntos generalizados, en el sentido de que implican una mayor inclusividad y que dentro del grupo de actitudes, conductas, creencias o ideas, dan gran importancia a la consistencia interna. Aunque a veces sucede que los alumnos, hacia los que se dirige el objetivo, no exhiben esta conducta, ella forma siempre parte de los objetivos de la Caracterización.

Como lo sugiere el nombre de esta categoría, estos objetivos son tan dominantes que tienden a caracterizar al individuo casi por completo. La inclusión de esta categoría en esta Taxonomía que pretende ayudar a los profesores e investigadores a entender el significado de sus objetivos y a encontrar las formas de medirlos, puede despertar algunas dudas.

5.2 CARACTERIZACION OBJETIVOS EDUCACIONALES ILUSTRATIVOS. Desarrollar un código de conducta que se base en principios éticos consistentes con los ideales democráticos para reglamentar la vida privada y cívica.

Desarrollar una filosofía de vida consistente.

Desarrollar una moral.

5.2 PRUEBAS PARA EXAMINAR LA CARACTERIZACION. La filosofía de vida que emerge en este nivel se puede considerar como una transferencia de los objetivos y conductas clasificados en los niveles inferiores. Los valores y sentimientos que previamente se habían anexado a ciertos objetivos, se han convertido ahora en fenómenos generales; por ejemplo, el carácter y la moral. El compromiso del individuo con los problemas sociales se transforma en un código de conducta que representa los principios centrales que guían su vida. En las relaciones que mantiene con el resto de sus semejantes, se caracteriza por su bondad, respeto y humildad. Su conducta es claramente consistente, tanto en sus roles sociales como en su vida pública y privada.

La caracterización a la cual nos referimos en este nivel ha sido alcanzada en la historia por grandes figuras humanitarias: Sócrates, Cristo, Lincoln, Ghandi, Einstein.

El mundo los estima, precisamente, por la filosofía de vida que los caracteriza y que impregna sus conductas por completo.

El resultado más importante de la educación y que posee mayor alcance es el desarrollo, por parte del individuo, de una filosofía vital consistente. Uno de los principios básicos de la educación liberal es que se forme a los individuos gracias al esfuerzo intelectual - aprendizaje, reflexión, investigación - una filosofía de vida de gran alcance. El logro de una filosofía, de un código que gobierne por completo la conducta del individuo, es el objetivo fundamental de la educación. Queremos que el individuo lleve la vida del bien, y que sea un hombre de bien, en su totalidad. Tal como aparece en el reportaje de Harvard sobre la educación general.

"La educación debe considerar al hombre como un todo. Se ha dicho sabiamente que la educación aspira a formar el hombre de bien, el buen ciudadano y el hombre útil. Por hombre de bien se entiende el que posee integración interna, equilibrio y firmeza; resultantes de una filosofía de vida adecuada. La integración personal no es una característica aparte que se agrega y coordina con las cuatro anteriores; es el resultado mismo de aquellas.³

John W. Gardner, al estudiar las aspiraciones de los pueblos libres, habla del tipo de individuo que estos pueblos necesitan:

"En realidad, nunca antes en nuestra historia, habíamos necesitado tan desesperadamente, hombres y mujeres inteligentes, imaginativos y valientes. Este es el desafío más

(3) Harvard University Committee, 1945 pág. 74.

grande que haya enfrentado una generación... Pero, ¿cómo podemos enfrentarlo?. Lo importante es que si creemos en una sociedad libre, debemos merecerla. La sociedad es reforzada por cada hombre de bien... Los hombres íntegros, por el mismo hecho de existir, reavivan la creencia de que como pueblo podemos **vivir** por sobre el nivel de corrupción moral. Necesitamos esta creencia; una sociedad cínica es una comunidad corrupta.⁴

Realmente, estamos refiriéndonos en este nivel a la madurez que el hombre logra alcanzar. Aunque mucho se ha escrito sobre ella, no existe ningún estudio que el examinador pueda usar en su tarea. Sin embargo, dos teorías sobre el desarrollo, la primera de Peck y Havighurst (1960), y la otra de Erikson (1950), han resultado pautas de gran valor para construir pruebas de esta clase.

Peck y Havighurst, en un estudio extensivo sobre el desarrollo del carácter en los adolescentes, postulan cinco tipos de caracteres, "cada uno de ellos representa sucesivamente, un estado del desarrollo psico-social del individuo.

<u>TIPO DE CARACTER</u>	<u>PERIODO DE DESARROLLO.</u>
Amoral	Infancia
Prudente	Primera infancia
Conformista	Segunda infancia
Irracional - Consciente	
Racional - Altruísta	Adolescencia y edad adulta.

⁴ Gardner, 1961, pág. 153 - 54.

El último tipo nombrado sugiere fuertemente nuestro nivel 5.2. Se lo describe de la siguiente manera:

"Tiene la tendencia a actuar tomando en cuenta las otras personas y su bienestar primordial. Piensa en los posibles efectos que puede acarrear un determinado acto después de cierto tiempo y en la gente que puede resultar afectada; actúa de acuerdo con un grupo de principios racionales que tienen fundamento el mayor bien para la mayoría. Estos principios... se han modificado y diferenciado mediante la evaluación consciente y racional del significado humano que poseen.⁵

Para identificar los individuos que pertenecen a este tipo, Peck y Havighurst emplearon diversas pruebas y procedimientos clínicos, entre los más importantes se pueden citar (1) las entrevistas intensivas, (2) Las técnicas de proyección por ejemplo, el test de completación de frases, la Prueba de Rorschach, el Test de Apercepción Temática, ensayos sobre "La persona que me gustaría ser", "Una buena persona en nuestra comunidad es", "Cuando tenga veinte y dos años"; (3) Las técnicas sociométricas que son esencialmente test de Wadivine quién es "que implican rasgos del carácter, sociales y de la personalidad.

Erikson (1950, págs, 219-34) postula que el adulto, para alcanzar la madurez, debe pasar por ocho etapas sucesivas. Estas ocho etapas son jerárquicas en cuanto al desarrollo.

(5) Peck y Havighurst, 1960, págs. 3-234.

El avance depende de la solución que dé el conflicto básico o "nuclear" que aparece en cada etapa. El fracaso ante un conflicto hace que el desarrollo se detenga. Las ocho etapas de Erikson y sus conflictos básicos son:

<u>PERIODO DE DESARROLLO</u>	<u>CONFLICTO BASICO</u>
Sensorio Oral	Confianza versus Desconfianza
Muscular - Anal	Autonomía versus Vergüenza
Locomotriz- Genital	Iniciática versus Culpabilidad
Estado latente	Laboriosidad versus Inferioridad
Pubertad y Adolescencia	Identidad versus Difusión de Roles
Comienzo de la edad adulta	Intimidad versus Aislamiento
Edad Adulta	Producción versus Estancamiento
Madurez	Integridad versus Asco y Desesperación.

Erikson describe el logro de la integridad, que es el aspecto que distingue la madurez, como:

"La seguridad creciente que tiene el ego de su propensión al orden y a lo sensato. Es un amor postnarcisista del ego humano - no del yo - como experiencia que transmite un poco de orden y sentido espiritual al universo, sin que importe lo que se tenga que pagar por ellos. Es la aceptación del único y solo ciclo vital como algo que tenía que suceder y no permite ninguna clase de substitución: significa, por lo tanto, un amor nuevo y diferente hacia los padres... Aunque el hombre íntegro está consciente de la relatividad de los diversos estilos de vida que han dado significado a la lucha humana, está listo para defender la dignidad de su propia manera de vivir contra cualquiera amenaza física y económica, ya que

sabe que su vida es la coincidencia accidental de un ciclo vital único con un segmento de historia único; para él toda su integridad permanece o desaparece junto con el único estilo de integridad desarrollado por su cultura o civilización llega a constituir el "patrimonio de su espíritu"; el sello de la paternidad moral de sí mismo. Antes que pueda alcanzar esta solución final la muerte le arroja su fatídico aguijón.⁶

5.2 CARACTERIZACION

EJEMPLOS SELECCIONADOS DE LA
PRUEBA DE LITERATURA.

Ejemplo Prueba: General Goals
5.2-A of Life: Inventory H-Alb
(Cooperative Study in
General Education,

American Council on Education, 1942)⁷

Este inventario sirve para identificar los objetivos que dominan la vida del estudiante universitario. Se usan veinte objetivos, cada uno de los cuales se emplea en un planteamiento representativo. Se presentan 190 pares de planteamientos (cada objetivo se hermana una vez con los diecinueve restantes) y se pide al estudiante que indique el planteamiento del par que "expresa mejor el objetivo más importante de su vida".

6 Erikson, 1950, pág . 232.

7 Para una descripción detallada de la exposición razonada y de sus aplicaciones, vea Dunkel, 1947, págs 21-78.

Ejemplos de planteamientos de objetivos de vida:

- A. Servir a Dios, hacer la voluntad de Dios.
- B. Lograr en el cielo la inmortalidad del alma.
- C. Disciplinarse a sí mismo superando las emociones irracionales y los deseos sensuales.
- E. Cumplir con el deber.
- G. Servir a la comunidad en que vive.
- J. Encontrar el lugar que corresponde en la vida y aceptarlo.
- N. Labrarse una situación en el mundo; sobresalir.
- P. Seguridad-protger el propio modo de vivir contra los cambios adversos.
- S. Supervivencia, existencia continuada.
- T. Resolver los problemas de la vida a medida que éstos van surgiendo.

El puntaje de cada objetivo es el número de veces que se lo elija en comparación con los objetivos restantes. De este modo vemos que el puntaje máximo para un objetivo dominante es el 19.

Se dice que los estudiantes están en el subnivel 5.2 si (1) la distribución de sus puntajes revela un grupo de puntaje superior y un grupo de puntaje inferior, y si (2) los elementos del grupo que posee el puntaje superior están unidos de manera significativa. De este modo, en los dos modelos de puntajes que se dan a continuación, el Estudiante A se encuentra en el subnivel 5.2 mientras que el Estudiante B, en el nivel 3.3. En el puntaje de este último no existen los grupos de puntaje superior e inferior.

ESTUDIANTE AESTUDIANTE BPuntaje Objetivo de la vidaPuntaje Objetivo de la vida

- 19 Servir a Dios
- 18 Lograr la inmortalidad del alma.
- 17. Cumplir con mi deber
- 16. Disciplinarse
- 15. Sacrificarse.

- 14 Poder, controlar a otros.
- 14 Sobresalir.
- 14. Vivir por el placer del momento.
- 12. Cumplir con mi deber
- 11. Supervivencia, existencia continuada.

#####

APENDICE A

RESUMEN DEL DOMINIO AFECTIVO
DE LA TAXONOMIA DE LOS DOMINIOS EDUCACIONALES.

1.0 RECEPCION (ATENCION)

En este nivel nos interesa que el estudiante perciba la existencia de ciertos fenómenos y estímulos; que tenga deseos de percibirlos y de prestarles atención. Este es el primer paso y el más crucial si se pretende ~~que tenga la debida~~ orientación para aprender lo que el profesor desea. Al indicar que este paso es el más importante no se pretende que el profesor comience de novo. A causa de experiencias previas (formales e informales), el estudiante aporta a cada situación un punto de vista o un conjunto de ellos que facilitan o hacen más difícil que reconozca el fenómeno hacia el cual se le quiere sensibilizar.

La categoría de la Recepción se ha dividido en tres subcategorías que indican tres niveles diferentes de atención hacia el fenómeno. Las subcategorías son divisiones arbitrarias y representan un continuum. En este continuum el estudiante pasa de una posición extremadamente pasiva, en la que el profesor es el único encargado de provocar la conducta - vale decir, responsable de capturar la atención del estudiante a una posición activa en que dirige su atención por lo menos semi-conscientemente hacia el estímulo escogido.

1.1 CONCIENCIA

A pesar de ser el grado más bajo del dominio afectivo, se puede decir que la conciencia es una conducta casi cognoscitiva. A diferencia del Conocimiento, el grado más bajo del dominio cognoscitivo, no nos interesa tanto el recuerdo o la habilidad para recordar, sino que el estudiante, al dársele una oportunidad apropiada, tenga conciencia de algo, es decir, que preste atención a una situación, fenómeno, objeto o estado de cosas. Al igual que el Conocimiento, no implica la evaluación de las **cualidades** o naturaleza del estímulo y a diferencia de él, no significa que haya necesariamente atención. Se puede tener simple conciencia de un objeto sin hacer **discriminaciones** específicas o reconocer sus características objetivas, aunque estas características tengan que ser tomadas en cuenta para que surtan efecto. Puede suceder, también que el individuo no sea capaz de verbalizar los aspectos del estímulo que le llaman la atención y que, por lo tanto, despiertan su conciencia.

Desarrollar en el individuo la conciencia de factores estéticos en el vestuario, amoblado, arquitectura, planeamiento de ciudades, bellas artes, etc.

Desarrollar cierto grado de conciencia en lo que respecta a color, forma, arreglo y diseño de objetos y estructuras que lo rodean y en representaciones simbólicas y **descriptivas** de gente, cosas y situaciones.

1.2 DESEOS DE RECIBIR

En esta categoría hemos avanzado un poco, pero todavía estamos tratando con una conducta que, al parecer, es cognoscitiva. Estamos describiendo en un nivel mínimo, el deseo de tolerar un determinado estímulo sin evitarlo. Al igual que la Conciencia, esta categoría implica neutralidad o suspensión del juicio con respecto al estímulo. En este nivel del continuum, al profesor no le interesa que el estudiante busque el estímulo; ni siquiera, tal vez, que en un ambiente atestado de estímulos diferentes escoja el estímulo específico. Busca, por el contrario, que una vez que se le de la oportunidad de prestar atención a un fenómeno determinado, en un área en que compitan pocos estímulos, no trate en forma activa de evitar el estímulo específico, sino que trate de darse cuenta del fenómeno y de prestarle atención.

Prestar atención (cuidadosa) cuando otras personas hablan ya sea en una conversación directa, por teléfono o en conferencias.

Apreciar (tolerar) los modelos que exhiben individuos que pertenecen a otros grupos culturales - en el orden religioso, social, político, económico, nacional, etc.

Aumentar la sensibilidad hacia las necesidades humanas y hacia los problemas sociales importantes.

1.3 ATENCIÓN CONTROLADA O SELECCIONADA. En un nivel un poco superior nos interesa un nuevo fenómeno: la diferenciación de un estímulo en un plano consciente o semiconsciente - la diferenciación de un estímulo totalmente diferenciados de las impresiones adyacentes.

Todavía no se evalúa ni se da tensión a la percepción y, a veces el estudiante no sabe cómo describir ésta en forma precisa y correcta; esto es, valiéndose de términos técnicos o de símbolos. En otros casos, ya no interesa tanto la selección de la atención sino que, por el contrario, el control de la misma; que el individuo se dé cuenta de los estímulos en el momento mismo en que aparecen. En este nivel existe un elemento que hace que el estudiante controle su atención, seleccione el estímulo y le preste atención a pesar de los estímulos concurrentes que puedan distraerlo.

Escuchar música con relativa discriminación en cuanto al modo y al significado. Reconocer, en cierto modo, las contribuciones que aportan los diferentes instrumentos y elementos musicales para conseguir el efecto total.

Estar alerta a los valores y juicios humanos tal como se presentan las obras literarias.

2.0 RESPUESTA.

En este nivel, interesan las respuestas que se proyectan más allá del mero hecho de atender a un fenómeno. Una vez que el estudiante ha sido motivado suficientemente, se puede decir que ya no sólo está deseoso de prestar atención al fenómeno sino que lo hace en forma activa. Como primer paso del proceso "aprendiendo - ejecutando" se debe tratar que el estudiante se comprometa, en cierto grado, con el fenómeno que va a estudiar. Este es un grado muy bajo de compromiso y, por lo tanto, no se puede decir que el estudiante despliegue "un valor original" o que "tenga tal y cual actitud".

Esta terminología es propia del nivel superior, que se describirá posteriormente. Sin embargo, se puede decir que, además de percibirlo, el estudiante está trabajando con el fenómeno, a diferencia de lo que sucede en el grado más bajo anterior a éste (1.3 Atención Controlada o Seleccionada).

Muchos profesores encontrarán que ésta es la categoría que describe mejor sus objetivos de "interés". Se usa generalmente este término para indicar los deseos de que un niño se comprometa o se interese por un tema, fenómeno o actividad, descubra y sienta satisfacción e interés por su trabajo.

2.1 CONFORMIDAD AL RESPONDER.

Para describir esta conducta se podrían usar las palabras "obediencia" o "conformidad". Como ambos términos lo indican, la iniciación de la conducta es más bien pasiva y el estímulo que la provoca no es fuerte. Tal vez, "conformidad" sea un término más apropiado que "obediencia" ya que implica más elementos de reacción que resistencia o aceptación renuente, frente a una sugerencia. El estudiante formula una respuesta aún cuando no ha aceptado totalmente la necesidad de hacerlo.

Desear cumplir las normas de salud.

Obedecer las reglas que predominan en el campo de juegos.

2.2 DESEOS DE RESPONDER.

La clave de este nivel se encuentra en el término "deseos" que significa implícitamente capacidad para la actividad voluntaria. Se deduce que el estudiante tiene el interés suficiente por un determinado fenómeno como para demostrarlo y que su cooperación no se debe al temor de ser castigado sino que le nace en forma voluntaria. Se puede ver que el elemento de resistencia o de aceptación renuente del nivel previo es reemplazado por el consentimiento o por la actuación de motu proprio.

Familiarizarse con los sucesos más importantes que ocurren en política internacional, social y económica, a través de la lectura voluntaria y de la discusión.

Aceptar la responsabilidad de velar por su propia salud y la de otros.

2.3 SATISFACCION AL RESPONDER.

Un nivel superior al de Deseos de Responder, al consentimiento, a la aquiescencia para responder, o a la respuesta voluntaria, es aquel en que la conducta va acompañada de un sentimiento de satisfacción; una respuesta emocional que puede ser de placer, deleite o gozo. La ubicación de esta categoría dentro de la jerarquía nos fue muy ardua por la dificultad de determinar el punto exacto del proceso de internalización en que la respuesta emocional se vincula con la conducta. Es por esta razón que no estamos seguros de si el nivel de internalización, en que se produce esta vinculación, depende de la conducta específica. Hemos dudado si ésta constituye una categoría. Si deseamos que esta estructura sea jerárquica, cada categoría deberá incluir la conducta que se encuentre ubicada en el nivel inmediatamente inferior.

El componente emocional de la respuesta aparece gradualmente en las categorías de la internalización. Cualquier intento de elegir una determinada posición de la jerarquía, como la única en que se establece este vínculo emocional, estará condenado al fracaso.

Hemos dado a la categoría esta posición arbitraria en la jerarquía, porque es aquí donde aparece con más frecuencia y donde se la cita como un componente importante de los objetivos que pertenecen a este nivel del continuum. La inclusión de la categoría en este lugar sirve para recordarnos en forma pragmática, la presencia del componente emocional y el valor que tiene en la formación de los comportamientos afectivos. Pero no se debe pensar que aparece y sucede sólo en este punto del continuum, ya que así destruiríamos la jerarquía que estamos tratando de construir.

Gusto por expresarse a través de la música, artes y artesanía, como otro medio de enriquecimiento personal.

Encontrar placer en la lectura como recreación.

Complacerse en la conversación con diferentes tipos de personas.

3.0 EVALUACION

Esta es la única categoría encabezada por un término de uso general de los profesores, que sirve para expresar objetivos. Aún más, se lo emplea con su significado acostumbrado, es decir, que una cosa, fenómeno o conducta, tiene valor. Este concepto abstracto de valor es, en parte, el

resultado de una valoración realizada por el propio individuo; pero lo que es más importante aún: es un producto social que el estudiante ha internalizado o aceptado lentamente y ha llegado a aceptar como su propio criterio de valor.

La conducta que se categoriza en este nivel es muy consistente y estable y asume las características propias de una creencia o actitud. El estudiante demuestra esta conducta con mucha consistencia en las situaciones apropiadas, dando la impresión de que es portador de un valor.

En este nivel, sin embargo, no nos interesan las relaciones que existen entre los valores sino más bien la internalización de un grupo de valores específicos e ideales. Mirando desde otro punto de vista, los objetivos que se clasifican en este nivel constituyen la materia prima para que la conciencia de un individuo se desarrolle y asuma un control activo de la conducta.

Esta categoría es apropiada para clasificar muchos de los objetivos en que se usa el término "actitud" (al igual que, por supuesto, "valor").

En la conducta que caracteriza la Evaluación , el individuo no se halla motivado por el deseo de cumplir y obedecer, sino por su propia entrega al valor subordinado que guía su conducta.

3.1 ACEPTACION DE UN VALOR

En este nivel nos interesa la atribución de valor a un fenómeno, conducta, objeto, etc. El término "creencia", que se define como "la aceptación emocional de una proposición o doctrina de acuerdo con el fundamento considerado implícitamente adecuado" (English e English, 1958, pág.64), describe en forma excelente el tipo de conducta que se clasifica en este nivel. Las creencias poseen diferente grado de certeza. En este primer nivel de la Evaluación, nos interesan los grados más bajos de certeza ya que en ellos es más fácil que se produzca una reevaluación de las creencias. Es una posición, en cierto grado, tentatoria.

Una de las características predominantes de esta conducta es la consistencia de la respuesta con la clase de objeto, fenómeno, etc., con que se siente identificada la creencia. Es tan consistente que el individuo es percibido como portador de un valor o de una creencia. En el nivel que estamos describiendo en este punto, el individuo es lo suficientemente consistente como para que los demás puedan identificar el valor que sustenta y está suficientemente comprometido como para desear que lo identifiquen de ese modo.

Deseos constantes de desarrollar la habilidad para expresarse y escribir en forma eficaz.

Crece en él su sensación de parentesco con el resto de los seres humanos.

3.2 PREFERENCIA POR UN VALOR

La necesidad de hacer esta subdivisión surgió al descubrir objetivos que expresaban un nivel de internalización entre la Aceptación de un Valor y el Compromiso con él, con su connotación acostumbrada de profundo interés en un área determinada. La conducta de este nivel, implica no sólo la aceptación de un valor hasta el punto de querer ser identificado con él, sino también la existencia de un interés suficiente por dicho valor, de manera que se lo descubre, persigue y desea.

Asumir la responsabilidad de hacer que los miembros ~~reticentes~~ del grupo participen en la conversación general.

Con el objeto de formarse una opinión propia sobre las materias que suscitan controversia, examinar deliberadamente los diferentes puntos de vista que sobre ellas se exponen.

Participar en forma activa en exposiciones artísticas contemporáneas.

3.3 COMPROMISO

En este nivel la creencia implica un alto grado de certeza. La "convicción" y la "certeza" se proyectan más allá de la sombra de cualquiera duda, y son exponentes típicas de este nivel de conducta. En algunos casos, la convicción bordea la fé, al aceptarse con gran firmeza emocional una determinada creencia, que tiene un fundamento claramente irracional. En este nivel se clasifica, también, la lealtad hacia una posición, grupo o causa.

El individuo que despliega la conducta a este nivel es percibido claramente como el portador de un valor. Trata de ayudar al fenómeno que ha llegado a valorar; de extender la posibilidad de su desarrollo; de compenetrarse aún más con él y con las cosas que lo representan. Trata de convencer a otros y de hacerlos prosélitos de su causa. Existe una tensión que debe satisfacer; la acción se produce como resultado de una necesidad o de un impulso. Existe una verdadera motivación para canalizar la conducta dentro de un campo determinado de acción.

Devoción hacia aquellas ideas e ideales que constituyen la base de la democracia.

Fé en el poder de la razón y en los métodos de experimentación y discusión.

4.0 ORGANIZACION

Como el estudiante está continuamente internalizando valores, se encuentra, a veces, con situaciones en las que hay más de un valor relevante. Es así como surge la necesidad de a) organizar los valores de un sistema, b) determinar la interrelación que existe entre ellos y c) establecer cuáles son los más fuertes y dominantes. Esta clase de sistema se construye en forma gradual y cambia a medida que el alumno va incorporando nuevos valores. Se pretende que la categoría 4.0 Organización sea el lugar apropiado para clasificar los objetivos que describen la forma en que se debe empezar a construir un sistema de valores. Se subdivide en dos niveles

ya que es requisito previo de la interrelación, la conceptualización del valor en forma que permita la organización. La primera subdivisión es la Conceptualización y la segunda, la Organización del Sistema de Valores.

El orden que hemos asignado a estas dos subcategorías es, al parecer, congruente con la relación que existe entre ambas, sin embargo, no estamos seguros de que la 4.1 Conceptualización de un Valor esté colocada en el lugar que le corresponde como nivel ascendente e inmediato al 3.3 Compromiso. La conceptualización, en el caso de algunos objetivos, empieza, sin lugar a dudas, en un nivel más bajo. Al igual que el 2.3 Satisfacción al Responder, es dudoso que podamos encontrar para esta categoría una ubicación que sea completamente satisfactoria. Si se la colocara antes de la 4.2 Organización de un Sistema de Valores, sería con propiedad, un requisito previo del sistema. Llamaría, también, la atención hacia una serie de desarrollos afectivos que ocurren más o menos en este punto del continuum, pero que también es probable que hayan comenzado con anterioridad.

4.1 CONCEPTUALIZACION DE UN VALOR

En la categoría anterior, de la 3.1 Evaluación, vimos que la consistencia y la estabilidad eran las características integrales del valor o creencia específica. En este nivel (4.1) podemos agregar la cualidad de abstracción o conceptualización que permite al individuo observar las relaciones entre el nuevo valor y los que ya posee o los nuevos que está tratando de aprehender.

Puede ocurrir que la conceptualización no sea abstracta y, por lo tanto, simbólica. No es necesario que los símbolos sean verbales. Al referirnos a la naturaleza de la 4.0 Organización, tratamos el problema de si éste era el punto en que la conceptualización aparecía por primera vez en el continuum afectivo.

4.2 ORGANIZACION DE UN SISTEMA DE VALORES

En los objetivos que se clasifican adecuadamente en este nivel, es necesario que el estudiante reúna un complejo de valores (algunos de ellos quizás disparatados) y que los relacione ordenadamente. Idealmente, la relación ordenada debe ser armoniosa y poseer cierta consistencia interna. Esta es, por supuesto, la finalidad de los objetivos que tratan que el individuo llegue a formular su propia filosofía de vida. En realidad, a veces, la integración no es totalmente armoniosa. Esta relación se podría describir mejor como una especie de equilibrio dinámico dependiente, en cierto modo, de algunos factores ambientales relevantes en el pasado. En muchos casos, la organización de los valores produce una síntesis y ésta, a su vez, la creación de un nuevo valor o complejo de valores de un orden superior.

Comparar la política social y las costumbres de las normas de bien público y no con las ventajas que podrían obtener grupos de intereses especializados y limitados.

Inventar un plan para regular el descanso de acuerdo con la demanda de las actividades.

5.0 CARACTERIZACION POR
MEDIO DE UN VALOR
O COMPLEJO DE VALORES

En este nivel de la internalización, los valores han pasado a ocupar un lugar en la jerarquía de valores del individuo; se han organizado en un sistema que posee consistencia interna; han controlado su conducta durante el tiempo necesario para que se adapte a conducirse de dicho modo; la evocación de la conducta ya no despierta en emoción ni sentimientos, excepto cuando se siente desafiado o amenazado.

5.2 CARACTERIZACION

Esta es la cima del proceso de internalización e incluye los objetivos más generales tanto en cuanto a fenómenos como a conductas. En este nivel se encuentran los objetivos que se relacionan con la manera en que el individuo ve el universo y con su filosofía de vida, es decir, con su Weltanschauung - el sistema de valores que tiene como objetivo todo lo que se conoce o es susceptible de ser conocido.

Los objetivos que se clasifican en este nivel son más que conjuntos generalizados, en el sentido de que implican una mayor inclusividad y que, dentro del grupo de actitudes, conductas, creencias o ideas, dan gran importancia a la consistencia interna. Los individuos no siempre exhiben en su conducta esta consistencia interna, a pesar de que ésta forma siempre parte de los objetivos de la Caracterización. Como lo sugiere el nombre de esta categoría, estos objetivos son tan dominantes que tienden a caracterizar al individuo casi por completo.

Desarrollar un código de conducta que se base en principios éticos consistentes con los ideales democráticos para reglamentar la vida privada y cívica. Desarrollar una

A P E N D I C ERESUME DEL DOMINIO COGNOSCITIVO DE LA TAXONOMIA DE OBJETIVOS
EDUCACIONALESC O N O C I M I E N T O1.00 Conocimiento

El conocimiento, tal como se le define aquí, implica el recuerdo de especificaciones de hechos específicos y universales; de métodos y procesos; de patrones, estructuras o situaciones. Para los fines de la evaluación, las situaciones de recuerdo comprometen algo más que la evocación del material apropiado. Aunque el material que se debe recordar puede sufrir algunas alteraciones, éstas son poco relevantes para la conducta o evaluación. En los objetivos del conocimiento se asigna mayor importancia a los procesos psicológicos del recuerdo. Estos objetivos implican además, el proceso de relación, ya que en las pruebas de conocimiento los problemas se deben organizar de tal forma que se puedan derivar los signos y claves adecuadas para información y conocimiento del individuo. Usando una analogía, si se considera a la mente como un archivo en los problemas de orden cognoscitivo se deberán encontrar los signos claves y sugerencias apropiadas que revelen en forma más efectiva este conocimiento archivado en la mente.

1.10 Conocimiento de especificaciones

Recuerdo de trozos específicos y aislables de información, son por lo general, símbolos que poseen referentes

concretos, son de un nivel de abstracción muy bajo y deben considerarse como los elementos que constituyen las formas más concretas y abstractas del conocimiento.

1.11 Conocimiento de Terminología.

Conocimiento de los referentes de los símbolos específicos (verbales y no-verbales). Puede incluir el conocimiento del referente del símbolo que comunmente se acepta, de la variedad de símbolos que puede poseer un solo referente o del referente más apropiado para un determinado uso del símbolo.

- (x) Definir términos técnicos nombrando sus atributos, propiedades o relaciones
- (x) Familiarizarse con un gran número de palabras en sus acepciones corrientes.

1.12 Conocimiento de hechos específicos.

Conocimiento de fechas, acontecimientos, personas, lugares, etc. Estos conocimientos son, a veces, muy precisos y específicos, por ejemplo, la fecha o magnitud exacta de un fenómeno; y, otras veces, son relativos o aproximados, por ejemplo la época aproximada en que ocurrió un acontecimiento o el orden general de la magnitud de un fenómeno.

- (x) Recordar los hechos principales de determinadas culturas.
- (x) Poseer un conocimiento mínimo de los organismos que se estudian en el laboratorio.

-
- (x) Ejemplos de objetivos educacionales seleccionados de los informes.
 - (x) Familiarizarse con las maneras y convenciones de los principales tipos de obras, por ejemplo: poesía, obras de teatro, informes científicos, etc.
 - (x) Crear en los alumnos conciencia de la forma y uso correctos del lenguaje oral y escrito.

1.20 CONOCIMIENTO DE MANERAS
Y MEDIOS DE TRATAR
ESPECIFICACIONES.

Conocimiento de las maneras
de organizar, estudiar, juzgar,
y criticar. Comprende los
métodos de investigación, se-

cuencias cronológicas y normas de evaluación que existen en
área y los modelos de organización que sirven para determinar
y organizar en forma interna los contenidos de las áreas mis-
mas. Este conocimiento se encuentra en un nivel intermedio
de abstracción entre el conocimiento de especificaciones, por
una parte, y el conocimiento de universales, por otra. No
es tan necesario que el estudiante use activamente estos ma-
teriales, sino, más bien, que comprenda pasivamente su natu-
raleza.

1.21 Conocimiento de convenciones

Conocimiento de las maneras características de
tratar y presentar ideas y fenómenos. Para los fines de la
comunicación y consistencia, los investigadores que trabajan
en un área determinada, emplean usos, estilos, prácticas y
formas para alcanzar sus propósitos o tratar los fenómenos
con que trabajan. Debe reconocerse que aún estas formas y
convenciones se han establecido a veces, sobre bases arbitra-
rias, accidental o autoritarias, se las retienen gracias al
recuerdo general de los individuos vinculados con el tema,
fenómeno o problema.

1.22 Conocimiento de tendencias y secuencias

Conocimiento de los procesos, direcciones y movimientos de los fenómenos en relación con el tiempo.

(x) Comprender la continuidad y desarrollo de la cultura chilena en sus manifestaciones.

(x) Conocer las tendencias básicas que sustentan el desarrollo de los programas de Asistencia Social.

1.23 Conocimiento de clasificaciones y categorías.

Conocimiento de las clases, grupos, divisiones y ordenamientos que se consideran fundamentales en una determinada materia, propósito, argumento o problema .

(x) Reconocer la extensión de los diferentes tipos de problemas o materiales

(x) Familiarizarse con los diferentes tipos de literatura.

1.24 Conocimiento de Criterios.

Conocimiento de los criterios que sirven para evaluar o juzgar los hechos, principios, opiniones y conductas.

(x) Familiarizarse con los criterios que sirven para enjuiciar en forma apropiada una determinada lectura y el propósito con el cual se la lee.

(x) Conocer los criterios para evaluar las actividades recreativas.

1.25 Conocimiento de la metodología

Conocimiento de los métodos de investigación, técnicas y procedimientos que se emplean en un área determinada, así como también los que se usan en la investigación de determinados problemas y fenómenos.

Nuevamente, se da mayor énfasis al conocimiento del método que a la habilidad del individuo para usarlo.

(x) Conocer los métodos científicos para evaluar los conceptos de salud.

(x) El alumno debe conocer los métodos más importantes para solucionar los problemas que interesan a las ciencias sociales.

1.30 Conocimiento de los universales y abstracciones de un área

Conocimiento de los esquemas y prototipos más importantes que sirven para organizar los fenómenos o ideas. Estas son las estructuras, teorías y generalizaciones que dominan un área o que se usan generalmente para estudiar fenómenos o resolver problemas. Este conocimiento está ubicado al nivel de abstracción más elevado y complejo.

1.31 Conocimiento de principios y generalizaciones.

Conocimiento de determinadas abstracciones que resumen las observaciones de fenómenos. Estas abstracciones son de gran valor para explicar, describir, predecir o determinar la acción o dirección más apropiada o relevante que deberá seguirse

(x) Conocer los principios importantes que sirven para resumir nuestra experiencia con los fenómenos biológicos.

(x) Recordar las generalizaciones más importantes sobre determinadas culturas.

1.32 Conocimiento de teorías y estructuras.

Conocimiento del conjunto de principios, generalizaciones e interrelaciones que presentan una visión clara, completa y sistemática de un fenómeno, problema o área complejos.

Estas formulaciones son las más abstractas y se pueden utilizar para demostrar la interrelación y organización de una gran variedad de especificaciones.

(x) Recordar teorías importantes sobre culturas **específicas**.

(x) Conocer una formulación relativamente completa de la teoría de la evolución.

HABILIDADES Y
DESTREZAS
INTELECTUALES.

Las habilidades y destrezas son modos organizados de operar y técnicas generalizadas para tratar materiales y problemas. Las técnicas y problemas son, a veces, de tal naturaleza, que para tratarlos sólo se requiere poseer un mínimo o ninguna información técnica o especializada. Se presupone que la información necesaria forma parte del fondo general de conocimientos del individuo; otras veces, se necesita una formación especializada y técnica de alto nivel, la cual comprende conocimientos y habilidades específicas para tratar el problema y los materiales. Los objetivos de habilidades y destrezas acentúan la importancia de los procesos mentales de organización y reorganización del material, a fin de alcanzar un propósito determinado. Los materiales se pueden proporcionar o recordar.

2.00 COMPRESION

Es el nivel más bajo del entendimiento. Se refiere al tipo de comprensión o aprehensión en que el individuo conoce lo que se está comunicando y puede utilizar el material o idea comunicada, sin relacionarlo necesariamente con otro material o de conocer todas sus implicancias.

2.10 TRADUCCION

Comprensión que se evidencia por el cuidado y exactitud con que la comunicación se parafrasea o vierte de un idioma o forma de comunicación a otro. La traducción se evalúa en funciones de la fidelidad y exactitud, es decir, por el grado en que se preserva el contenido de la comunicación original, a pesar de la alteración de la forma de la comunicación.

(x) Habilidad para comprender oraciones que no son literales (metáforas, simbolismos, ironías, Hipérboles)

(x) Habilidad para traducir contenidos matemáticos expresados en forma verbal a otros símbolos o vice-versa.

2.20 INTERPRETACION

Explicación o Resumen de una comunicación. Mientras la traducción implica una versión objetiva y fraccionada de la comunicación, la interpretación comprende una reordenación, reorganización o un nuevo aspecto del material.

(x) Habilidad para captar el contenido de una obra como un todo o cualquier nivel de generalización que se desee.

(x) Habilidad para interpretar diversos tipos de datos sociales.

2.30 EXTRAPOLACION

La proyección de rasgos o tendencias más allá de los datos que se proporcionan con el fin de implicancias, consecuencias, corolarios, efectos, etc., que concuerden con las condiciones descritas en la comunicación original.

(x) Habilidad para tratar las conclusiones de una obra en base a una deducción inmediata hecha a partir de formulaciones explícitas.

(x) Habilidad para predecir la continuación de las tendencias.

3.00 APLICACION

Uso de abstracciones en situaciones especiales y concretas. Las abstracciones pueden tener la forma de ideas generales, normas de procedimientos o métodos generalizados, pueden ser también principios técnicos, ideas y teorías, que se deben recordar y aplicar.

(x) Aplicar a los fenómenos que discute en su informe, los términos y conceptos científicos que se utilizan en otras investigaciones.

(x) Habilidad para predecir el efecto probable de cambio de un factor en una situación biológica, previamente en equilibrio.

4.00 ANALISIS

Descomposición de una comunicación en sus elementos o partes constitutivas, de modo que se esclarezca la jerarquía relativa de las ideas, y/o se haga explícitas las relaciones entre las ideas expresadas. Estos análisis tienen como finalidad aclarar la comunicación, indicar la forma en que se organiza y transmite sus efectos, así como también su fundamento y organización.

4.10 ANALISIS Y ELEMENTOS

Identificación de los elementos que comprende una comunicación.

(x) Habilidad para reconocer supuestos no expresados

(x) Habilidad para distinguir hechos de hipótesis.

4.20 ANALISIS DE RELACIONES

Enlaces e interacciones entre los elementos y partes de una comunicación

- (x) Habilidad para verificar la consistencia de las hipótesis mediante informaciones y suposiciones dadas.
- (x) Habilidad para comprender las interrelaciones entre las ideas en un trozo escrito.

4.30 ANALISIS DE PRINCIPIOS DE ORGANIZACION

La organización, ordenación sistemática y estructura que dan fuerza de cohesión a una comunicación. Comprende las estructuras "explícitas" e "implícitas", los fundamentos, ordenaciones necesarias y mecanismos necesarios que hacen de la comunicación una unidad.

- (x) Habilidad para reconocer la forma y el modelo de las obras literarias o artísticas para comprender su significado.
- (x) Habilidad para reconocer las técnicas que se utilizan en materiales persuasivos, tales como publicidad, propaganda, etc.

5.00 SINTEISIS

Unión de elementos y partes para formar un todo. Implica el proceso de trabajar con piezas, partes, elementos, etc. y arreglarlos y combinarlos de modo que constituyan un prototipo o estructura no evidente hasta dicho momento.

5.10 PRODUCCION DE UNA COMUNICACION UNICA

Desarrollo de una comunicación en la que el escritor u orador trate de transmitir a otros sus ideas, sentimientos y/o experiencias.

- (x) Habilidad para escribir, organizando en forma excelente sus ideas y planteamientos

(x) Habilidad para narrar una experiencia personal en forma aceptada.

5.20 ELABORACION DE UN PLAN O DE UN CONJUNTO DETERMINADO DE OPERACIONES. Desarrollo de un plan de trabajo o proposición de un plan de operaciones. El plan debe cumplir con los requisitos de la tarea que se asigna al alumno o que él mismo puede desarrollar.

(x) Habilidad para proponer formas que permitan comprobar hipótesis.

(x) Habilidad para planificar una unidad de aprendizaje para determinada materia de estudio.

5.30 DEDUCCION DE UN CONJUNTO DE RELACIONES ABSTRACTAS. Desarrollo de un conjunto de relaciones abstractas ya sea para clasificar o explicar datos o fenómenos específicos, o deducción de proporciones y relaciones a partir de un conjunto de proposiciones básicas o representaciones simbólicas.

(x) Habilidad para formular hipótesis apropiadas, basadas en el análisis de los factores implicados, y para modificar dichas hipótesis a la luz de nuevos factores y estudios.

(x) Habilidad para hacer descubrimiento y generalizaciones matemáticas.

6.00 EVALUACION

Juicios sobre el valor de materiales y métodos que tienen un propósito determinado. Juicios cuantitativos y cualitativos sobre el grado en que los materiales y métodos

satisfacen los criterios. Utilización de pautas (prototipos, normas) de apreciación. Los criterios pueden ser determinados por los alumnos o proporcionarlos el profesor.

6.10 JUICIOS EN FUNCION DE COHERENCIAS INTERNAS. Evaluación de la exactitud de una comunicación a partir de coherencias internas, tales como la lógica, consistencia u otros criterios de este tipo.

(x) Juzgar en función de pautas internas la habilidad para determinar la probabilidad general en la información de hechos, según el cuidado puesto en la precisión de la exposición, prueba, etc.,

(x) Habilidad para indicar falacias lógicas en un argumento.

6.20 JUICIOS EN FUNCION DE CRITERIOS EXTERNOS. Evaluación del material en relación con criterios elegidos o recordados.

(x) Comparar teorías, generalizaciones y hechos significativos que dicen relación con determinadas culturas.

(x) Juzgar en función de pautas externas la habilidad para comparar un trabajo con las normas más altas que se conocen en el área, especialmente con otros trabajos de calidad reconocida.

~~~~~

\*  
B I B L I O G R A F I A .

- ADKINS, DOROTHY C., and KUDER, G. FREDERIC. "The Relation of Primary Mental Abilities to Activity Preference". *Psychometrika*, 5 (1940), 251-62.
- ADORNO, T.W., et al. *The Authoritarian Personality*. New York: Harper, 1950.
- ALLPORT, GORDON W. *The Nature of Prejudice*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley, 1954.
- ASCH, SOLOMON E. *Social Psychology*, New York: Prentice-Hall 1952.
- BARKER, ROGER G., DEMBO, T., and LEWIN, K. *Frustration and Regression: An Experiment with Young Children*. Vol. 18, No 1 Iowa City, Iowa: University of Iowa Studies in Child Welfare, 1941.
- BENDER, IRVING. "Changes in Religious Interest- A Retest After Fifteen Years", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 57 (1958), 41-46.
- BLOOM BENJAMIN S. "The Thought Processes of Students in Discussion", Chapter I, SIDNEY J. FRENCH (ed.), *Accent on Teaching*. New York: Harper, 1954.
- \_\_\_\_\_. *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: Wiley, 1964.
- \_\_\_\_\_, and BRODER, L.J. *Problem-Solving Processes of College Students*. Chicago: Prensa de la Universidad de Chicago, 1950.
- BRUNER, JEROME. *The Process of Education*. Cambridge, Mass: Prensa de la Universidad de Harvard, 1960.
- BUROS, OSCAR K. (ed.) *The Fifth Mental Measurements Yearbook*. Highland Park, N.J.: Gryphon, 1959.
- CHAUSOW, HYMEN M. "The Organization of Learning Experiences to Achieve More Effectively the Objectives of Critical Thinking in the General Social Science Course at the Junior College Level". Unpublished Ph. D. dissertation, University of Chicago, 1955.
- COLEMAN, JAMES S. *The Adolescent Society*. Glencoe: Free Press, 1961.
- DARLEY, JOHN G. "Changes in Measured Attitudes and Adjustments", *Journal of Social Psychology*, 9 (1938), 189-99.
- DRESSEL, PAUL L. "Interests-Stable or Unstable?" *Journal of Educational Research*, 48 (1954), 95-102.
- \_\_\_\_\_. *Evaluation in the Basic College at Michigan State University*, New York: Harper, 1958.
- \_\_\_\_\_, and MAYHEW, L.B. *General Education: Explorations in Evaluation*. Washington, D.: American Council on Education, 1954.
- \_\_\_\_\_, and NELSON, CLARENCE H. *Questions and Problems in Science*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1956.
- \* No se incluyen las fuentes citadas en la II Parte.

- MORRIS, G. C. Educational Objectives of Higher Secondary School Science. Melbourne, Australia: Australian Council on Educational Research, 1961.
- MORRISON, J. CAYCE. The Puerto Rican Study, 1953-1957. New York: Board of Education, 1958.
- NELSON, ERLAND N. P. "Persistence of Attitudes of College Students Fourteen Years Later," Psychological Monographs, No 373, 1954.
- NEWCOMB, THEODORE M. Personality and Social Change. New York: Dryden Press, 1943.
- PACE, C. ROBERT, and STERN, GEORGE G. "An Approach to the Measurement of Psychological Characteristics of College Environments," Journal of Educational Psychology, 49 (1958), 269-77.
- PECK, ROBERT F., and HAVIGHURST, ROBERT J. The Psychology of Character Development. New York: Wiley, 1960.
- PITTS, JESSE R. "Introduction" in TALCOTT" in TALCOTT, PARSONS, et al. (eds). Theories of Society, Volumen II New York: Free Press of Glencoe, 1961.
- PLANT, WALTER T. "Changes in Ethnocentrism Associated with a Four Year College Education" Journal of Educational Psychology, 49(1958), 162-65.
- RHINE, RAYMOND J. "A Concept Formations Approach to Attitude Acquisition" Psychological Review, 65(1958), 362-70
- RIESMAN, DAVID. The Lonely Crowd. New Haven, Conn.: Prensa de la Universidad de Yale. 1961.
- ROKEACH, MILTON. The Open and Closed Mind. New York: Basic Books, 1960.
- ROSENBERG, MILTON J. "Cognitive Structure and Attitudinal Affect," Journal of Abnormal and Social Psychology, 53 (1956), 637-72.
- RUSSELL, DAVID H. Children's Thinking. Boston: Ginn, 1956.
- SANFORD, NEVITT. "Personality Development During the College Years", Journal of Social Issues, 12(1956), 3-70.
- SAWIN, ENOCH I., and LOREE, M RAY. "Broadening the Base in Evaluation", School Review, 67 (1959), 79-92.
- SCEERER, MARTIN. "Cognitive Theory", Chapter 3 in Handbook of Social Psychology, Volumen I. Cambridge, Mass: Addison-Wesley, 1954.
- SCHEFFLER, ISRAEL, The Language of Education. Springfield, III.: Charles C. Thomas, 1960.
- STERN, GEORGE C., STEIN, MORRIS I., and BLOOM BENJAMIM S. Methods in Personality Assessment. Glencoe, III.: Free Press of Glencoe, 1956.
- STRONG, E.K. Jr. Vocational Interests Eighteen Year After College. Minneapolis: Prensa de la Universidad de Minnesota, 1955.
- SUCHMAN, J. RICHARD. The Elementary School Training Program in Scientific Inquiry. Title VII, Project Number 216 National Defense Education Act of 1958. Grant No 7-11-038. Urbana, III University of Illinois, 1962.

- SUPER, DONALD E., and OVERSTREET, P.L. The Vocational Maturity of Ninth-Grade Boys. New York: Teachers College, Columbia University, Bureau of Publications, 1960.
- THISTLEWAITE, DONALD. "Attitudes and Structures as Factors in the Distortion of Reasoning". Journal of Abnormal and Social Psychology, 45(1950), 442-58.
- TOWLE, CHARLOTTE. Learning in Education for the Professions, as Seen in Education for Social Work. Chicago: Prensa de la Universidad de Chicago, 1954.
- TYLER, RALPH W. Constructing Achievement Tests. Columbus, Ohio: Prensa de la Universidad de Ohio, 1974.
- \_\_\_\_\_. "The Functions of Measurement in Improving Instruction", Chapter 2 in E.F.LINDQUIST (ed) Educational Measurement. Washington, D.C. American Council on Education, 1951.
- VERNON, PHILIP E. Personality Tests and Assessments. London: Methuen and Co., Ltd. 1953.
- WEBSTER, HAROLD. "Changes in Attitudes During College" Journal of Educational Psychology, 49(1958), 109-17
- WERTHEIMER, MAX Productive Thinking. New York: Harper. 1954.
- WHITE, ROBERT. "Motivation Reconsidered- The Concept of Competence", Psychological Review, 66(1959), 297-333.
- WOODRUFF, ASAHEL. A Study of the Directive Factors in Individual Behavior. Ph. D. thesis. Chicago: University of Chicago, 1941.



