

# EL OBJETIVO NO ES LA META NI ES EL FIN; NO ES EL OBJETO NI EL RESULTADO A ALCANZAR

---

**Rogelio Bermúdez Sarguera**

PhD. Universidad de Guayaquil, rbsarguera@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3293-9242>

**Aylin Pentón Quintero**

Master. Gestora de titulación de la Universidad Evangélica Nicaragüense “Martin Luther King”, apq15d@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6981-9757>

## Resumen

En el presente artículo, se aborda la problemática que sobre los objetivos concierne, concepto que, aunque manido por las investigaciones en los campos de la psicología, la pedagogía y principalmente por la didáctica, aún reposa en el tintero de las investigaciones, a la espera del análisis metodológico que pulsan sus múltiples aristas, dada su elevación a nivel de categoría. Así, el objetivo general de este trabajo es valorar la posición taxonómica de este concepto que niega, en el sentido dialéctico, la otrora taxonomía de los objetivos, vigente en la palestra educativa y que defiende, sin fundamento teórico-metodológico alguno, los intentos de estructurar por niveles la construcción del conocimiento, haciéndolos corresponder con determinadas acciones. Los métodos de investigación empleados apuntan al uso de documentos de la especialidad como método de recopilación de información y a la aplicación del enfoque sistémico-estructural, así como el analítico-sintético como métodos que se esgrimen para el procesamiento de la información recopilada, en aras de su organización. Los principales resultados obtenidos se configuran en la clasificación de los objetivos, la identificación de los objetivos de aprendizaje y el sistema de acciones, cuya ejecución resulta imprescindible para la obtención y aplicación del conocimiento científico.

## Palabras clave:

Aprendizaje, clasificación, conocimiento, enfoque sistémico, objetivo, objetivos de enseñanza y de aprendizaje



## **The objective is not the goal; it is not the end; it is not the object nor the result to be achieved**

### **Abstract**

In this article, the problem that concerns the objectives is addressed, a concept that, although hackneyed by research in the fields of psychology, pedagogy and mainly by didactics, still rests in the pipeline of research, waiting of the methodological analysis that pulsates its multiple edges, given its elevation to category level. Thus, the general objective of this work is to assess the taxonomic position of this concept that denies, in the dialectical sense, the former taxonomy of objectives, current in the educational field and that defends, without any theoretical-methodological foundation, the attempts to structure the construction of knowledge by levels, making them correspond to certain actions. The research methods used point to the use of documents of the specialty as a method of gathering information and the application of the systemic-structural approach, as well as the analytical-synthetic as methods that are used for the processing of the information collected, for the sake of Her organization. The main results obtained are configured in the classification of the objectives, the identification of the learning objectives and the system of actions, the execution of which is essential for obtaining and applying scientific knowledge.

### **Keywords**

---

Learning, classification,  
knowledge, systemic  
approach, objective, teaching,  
and learning objectives

Recibido 2 enero 2023 – Aceptado 09 mayo 2023

### **1. Introducción**

La necesidad de hallar un espectro de alternativas en el tratamiento metodológico de la enseñanza y del aprendizaje nos ha conducido al estudio de los aspectos cognitivos e instrumentales de la metodología como ciencia, propiciando así nuevas concepciones y puntos de vista

acerca de la ejecución de la actuación de la persona, objetivada en el plano de la enseñanza o contexto de actuación propiamente del docente y en el plano del aprendizaje o contexto de actuación del alumno. Con ello, aparecen nuevas posibilidades para el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a través del desempeño profesional del maestro. La metodología de la enseñanza debe estar dirigida, en última instancia, al perfeccionamiento de una metodología del aprendizaje.

No debe escapar del análisis la diferencia de una metodología de la enseñanza y de una metodología del aprendizaje, pues existen contextos de actuación diferentes entre el docente y el estudiante, lo que reduce el carácter unidireccional de los enfoques metodológicos con relación al nexo que se establece entre el método como categoría metodológica rectora, los objetivos y el conocimiento.

Pensamos que, en la palestra pedagógica, predominantemente, mucho se ha versado sobre el término objetivo. Y es que este concepto psicológico provoca la inmediata valoración de su existencia, estructura y función. Los cuestionamientos por tomar en cuenta podrían ponerse de manifiesto en el orden siguiente.

Primero. ¿Existe alguna razón –suficiente-- para clasificar los objetivos en instructivos y educativos?

Segundo. ¿El objetivo debe entenderse como el fin, la meta o las representaciones que de la realidad se tiene? ¿Qué aleja a la meta –fin, objeto, resultado-- de su representación psíquica?

Tercero. ¿Podría alguien ejecutar algo, sin la representación de lo que va a hacer? ¿Qué entender por representación psíquica?

Cuarto. ¿A los objetivos debiera corresponder alguna estructura metodológica o función de igual naturaleza?

## **2. Metodología**

La metodología propuesta para la presente investigación se sostiene sobre la base de la aplicación de los métodos de recopilación de información y los métodos de procesamiento de la información recopilada, clasificación realizada por el autor.

Dentro de los métodos de recopilación de información relevante, se empleó el denominado análisis de documentos, como lo fueron los resultados de las investigaciones científicas en diferentes campos de la ciencia, a saber, predominantemente los informes de investigación de Hdez. Sampieri et al. (2014). Los métodos de procesamiento de información apuntaron a la aplicación de los métodos analítico-sintético, histórico-lógico y el enfoque de sistema o enfoque sistémico-estructural, preponderantemente.

### **3. Resultados y discusión**

a) El objetivo como concepto ya acuñado en el campo de la psicología  
¿Cómo definir el objetivo desde el punto de vista psicológico?

Estamos de acuerdo con Leontiev (1982) cuando expresa que el objetivo es "...la representación anticipada [la cursiva es añadida] de aquel resultado [la cursiva es añadida] que habrá de ser alcanzado" (p.83). Como bien puede advertirse en esta definición, la cual compartimos plenamente, el objetivo lo constituye la imagen del resultado a alcanzar y no el resultado en sí mismo, el cual es ya un hecho. El objetivo cobra su expresión objetivada al formularse, al redactarse, lo que no significa que no sea un fenómeno eminentemente subjetivo, formando parte de la orientación de la ejecución de la persona. De manera que el objetivo es un término predominantemente subjetivo, en tanto es una imagen de lo que se quiere lograr, de lo que se pretende alcanzar. Y eso es muy importante en un análisis de sesgo metodológico, pues por sí misma la definición apunta al carácter consciente del objetivo. O sea, se trata de la imagen (representación) consciente (anticipada) de aquello que se necesita lograr (el fin, la meta, el objeto, etc.). Una cosa es la realidad subjetivada o representación y otra, distinta, la realidad objetiva, existente fuera e independientemente de ese reflejo psíquico.

De ahí que el objetivo esté fundido a su carácter orientador, sin el cual no puede ejecutarse acción alguna. Bien sabemos por Leontiev (1982) que las funciones de la actividad humana apuntan a la orientación, a la ejecución y a su control. De este modo, no hay ejecución posible sin la orientación que debemos poseer para llevarla a cabo. Así, el objetivo necesariamente precede a la acción; toda acción se subordina a un objetivo, por cierto, de naturaleza consciente (Leontiev, 1982).

b) Sobre la clasificación de los objetivos

A nuestro juicio, uno de los problemas más álgidos que en la didáctica se suscitan concierne a la problemática de la clasificación de los objetivos.

Como bien habíamos dicho anteriormente, el objetivo debe considerarse no como la meta ni el fin a alcanzar, sino como la representación anticipada de esa meta o de ese fin. Es por ello, que el objetivo es de naturaleza psicológica, de carácter psíquico, y no de índole material. Todos lo psíquico es subjetividad y de ahí que el objetivo sea una expresión de la subjetividad del sujeto o de la persona. Esto es necesario aclararlo para lograr asumir un criterio de clasificación que sea pertinente a las clases que han de formarse sobre el fenómeno de los objetivos.

Toda clasificación proviene, en primer lugar, de la asunción de un criterio de clasificación. Esto significa que toda relación que se establezca, v.g., relaciones comparativas, clasificatorias, valorativas, demostrativas, etc., debe partir del criterio de relación que se adopte. No hallaremos una relación a la que no subyaga un criterio para establecerla. Digamos, si nosotros necesitamos comparar dos o más fenómenos, el pivote alrededor del cual debe girar la relación que establezcamos es el criterio de comparación. Sin un criterio de comparación, es imposible establecer la relación de comparación pertinente. Y lo mismo sucede con cualquier otro tipo de relación. Si la relación a establecer es de tipo clasificatoria, como lo es el caso, entonces el criterio de relación a adoptar es el clasificatorio.

Todo ello significa que, para clasificar a los objetivos, bien puede hacerse por un criterio de relación clasificatoria o por otro. ¿Qué es lo que deseamos enfatizar con esto? Que la clasificación –como cualquier otro tipo de relación-- no se constriñe a un solo criterio para llevarla a cabo, sino de múltiples criterios en tanto el investigador logre crearlos. Nos estamos refiriendo, para el caso de la clasificación, a algunos criterios que florecen cuando de la clasificación de los objetivos se trata. Dicho de otra manera, los criterios que hasta ahora se han esgrimido para clasificar a los objetivos están en el orden de las funciones específicas que cumplen, o sea, instructivos y educativos; de los contextos sociales en los que las personas los configuran psíquicamente, a saber, el docente y el discente; así como de la

naturaleza de ellos en función de los conocimientos y las instrumentaciones a aprender, sean estas últimas acciones (habilidades) u operaciones psíquicas (hábitos). De forma que los objetivos, en general, se han clasificado en instructivos y educativos, docentes y discentes y cognitivos e instrumentales. Detengámonos brevemente en cada una de estas tipologías.

c) Sobre la clasificación de los objetivos en instructivos y educativos

En la generalidad de los syllabus o programas de asignatura, bien pueden ser advertidos los objetivos educativos e instructivos, dentro de sus sistemas de orientación.

Solo les sugerimos pensar que si las personas resultaran ser como lo pretende la educación, no habría necesidad de edificar instituciones penitenciarias en la sociedad. En consecuencia, eso nos aboca a la idea de que la clasificación que opta por dividir a los objetivos en educativos e instructivos no tiene razón de ser alguna. Sería lo mismo, a propósito, que dividir los métodos de investigación en empíricos y teóricos. De acuerdo con esta última clasificación, la palestra investigativa sería una panacea, considerando que, si aceptamos la clasificación de los métodos con arreglo a la cual existen métodos empíricos y teóricos, y el conocimiento verdadero, por ende, correcto, es el teórico, entonces sería en extremo razonable enseñar al estudiante el empleo del método científico y, en consecuencia, obtendríamos de él un conocimiento de igual naturaleza: teórico. Excelente, pero ¡qué lejos está ese discurso de la verdad! Si eso pudiera ser justamente así, no tendríamos por qué hablar de los arcanos caminos de la ciencia, en los que la verdad, muchas veces, se torna, de repente, en desconsolada apariencia y se da de bruces con una realidad completamente distinta.

Por su parte, es muy probable que no podamos abjurar de los objetivos instructivos, pues la enseñanza está dirigida al aprendizaje de conocimientos e instrumentaciones (habilidades y hábitos). Y esto es ya una verdad de Perogrullo. ¿Qué otra cosa podría enseñar el docente? De ahí, las palabras acertadas del pedagogo cubano José de la Luz y Caballero, al decir: “instruir puede cualquiera; educar, solo quien sea un evangelio vivo”.

d) Sobre los objetivos docentes (de enseñanza) y discentes (de aprendizaje)

La condición basal e indispensable para iniciar el análisis del objetivo, es considerarlo, como se había señalado, un fenómeno subjetivo y que depende, consecuentemente, de la persona que lo elabora. De aquí se desprende que, si el proceso pedagógico está compuesto por dos personas, el profesor y el alumno, y el objetivo debe ser personalizado, este debe estar determinado y formulado en función de cada una de las personas que participan en dicho proceso y de sus respectivos contextos de actuación.

El contexto de actuación del profesor en el proceso pedagógico es bien distinto al del estudiante, y este, como persona, es también diferente al primero, de lo que se infiere que los objetivos de cada cual no son los mismos. Es por eso por lo que los objetivos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje han de tratarse en términos de objetivos docentes --o de enseñanza-- y objetivos discentes --o de aprendizaje.

Tales concepciones tienen una actualidad e importancia notables, pues en la estructuración de los programas de las disciplinas y asignaturas --syllabus-- no existen estas distinciones. Por lo tanto, el maestro debe tener muy bien definidos sus propósitos y los del estudiante, con lo que propiciaría la necesaria armonización, congruencia, del objetivo docente con el discente.

En consonancia con lo expresado, se propugna frecuentemente la idea de que no basta con enseñar conocimientos, sino que a la persona que aprende hay que modelarle las condiciones necesarias para que aprenda a aprender, o sea, desarrollar sus potencialidades metacognitivas, término con el que se denota el conocimiento de sí mismo. Así, la metodología de la enseñanza ha de estar dirigida a lograr que el estudiante construya sus propios métodos y procedimientos de aprendizaje. El aspecto valioso de nuestras concepciones consiste en subrayar el carácter activo intrínseco en la persona que aprende, en aras de la obtención del conocimiento y de la propia instrumentación para obtenerlo.

Una vez que se determinó qué es lo que cada una de las personas implicadas en el proceso pedagógico debe alcanzar, el centro de nuestra atención se desplaza al problema de la formulación.

Algunas aclaraciones como premisas para centrarnos en el acápite señalado.

e) Sobre los objetivos cognitivos (de conocimientos) e instrumentales (habilidades y hábitos)

El objetivo, a nuestro juicio, en función de lo que debe aprenderse en el contexto educativo, puede ser de dos tipos: uno cognitivo y otro instrumental. La relación del conocimiento con la instrumentación es dialéctica, lo cual supone que, si bien se presentan simultáneamente, también poseen un carácter excluyente entre sí, lo que los hace peculiares. Cierta tipo de instrumentaciones, las más simples (motoras), no tienen, a nuestro modo de ver, relación con el conocimiento. Existen ciertas instrumentaciones intelectuales que pueden funcionar con conocimientos elaborados por otros y hay otras instrumentaciones que suponen la construcción, por la persona, del conocimiento que se instrumenta, por ejemplo, la valoración. A su vez, el conocimiento se construye como generalización que tiene lugar en una relación que no puede ser instrumentación en sí misma, es decir, no puede desglosarse en acciones y operaciones, pues esta relación se subordina a las leyes de la lógica formal.

Lo cognitivo y lo instrumental son dos aspectos interrelacionados en la ejecución de la persona, conservando cada uno su estricta especificidad. Cabe subrayar, una vez más, que la unidad de lo cognitivo y lo instrumental está dada en la ejecución del sujeto, no en el objetivo mismo.

En primero lugar, el objetivo instrumental –del cual hablaremos a posteriori-- solamente puede lograrse sobre la base de un conocimiento, utilizando un método. El conocimiento puede ser aplicado a través de un método para adquirirlo, aunque en sí mismo puede perseguir un objetivo. El método como tal permite la ejecución de algo en función de un objetivo previsto. En ello afloran tres formas distintas de la relación objetivo-método-conocimiento.

Para lograr que el estudiante logre aplicar un concepto dado, este tiene que realizar determinadas acciones con ese concepto. Pero si en este plano no interesa que él aplique ese concepto, sino que lo construya, la naturaleza del objetivo es, en este caso, cognitiva. Por el contrario, si lo que se propone el docente es que el estudiante logre dominar un modo de ejecución de la actuación, una instrumentación, por ejemplo, que aprenda a observar, no importa lo que observe, lo que pasa a

primer plano es el aspecto instrumental, el cómo observar. En este otro caso, la naturaleza del objetivo es instrumental.

Los objetivos de naturaleza instrumental deben formularse en términos de acciones, que, de lograrse su sistematización, devienen habilidades. Esto implica ser altamente rigurosos en la proyección de los syllabus o programas de asignaturas, de manera que se perfilen y se delimiten aquellas acciones que deben sistematizarse y alcanzar el nivel de dominio como habilidad. Por su parte, hay objetivos que están centrados en el aspecto cognitivo de la dinámica personal de ejecución.

Con el firme propósito de enfatizar el aspecto metodológico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, hemos configurado algunas definiciones de considerable validez funcional en el contexto pedagógico, v.g., el concepto de objetivo cognitivo. La introducción de este concepto debe su condicionamiento a la necesidad de darle su lugar al conocimiento como proceso y como resultado. Sin embargo, ¿acaso no pudiera, de lo dicho anteriormente, pensarse que vulneramos nuestros propios postulados teóricos y metodológicos con relación a la formulación de los objetivos? ¿Acaso los objetivos no han de formularse en términos de acciones, como lo dicta la didáctica?

No necesariamente. El conocimiento, como generalización, también puede ser configurado en términos de objetivo. En este caso específico, debe denominársele objetivo cognitivo.

No obviemos que el objetivo, definido como aquella representación anticipada del resultado que se pretende alcanzar, está necesariamente imbricado con la imagen de una instrumentación o de un conocimiento a aprender. Una tercera imagen queda excluida. Cuando del conocimiento se trata, estamos focalizando el objetivo cognitivo, o sea, aquella generalización –abstracción– que se haya configurada como conocimiento a construir, mientras que el objetivo instrumental focaliza la instrumentación con la que dicho conocimiento funcionará. De manera que la consecución del objetivo instrumental trae como consecuencia, ineluctablemente, la consecución del objetivo cognitivo, como conocimiento.

En términos generales, el estudiante puede aprender a aplicar –usar, utilizar, emplear– una instrumentación, tomando como base conceptos o ideas distintas. Y puede suceder lo contrario: con el mismo

conocimiento, el estudiante puede aprender a aplicar instrumentaciones distintas. En otras palabras, con la definición del concepto de personalidad, digamos, el alumno puede valorar el contenido de esa definición; puede comparar el contenido de ese concepto –personalidad– con otras definiciones autorales; puede clasificar-lo, incluyéndolo dentro de una clase dada de conceptos del mismo tipo, y así sucesivamente.

De esta forma, el objetivo cognitivo pudiera quedar conformado así. Digamos, si lo que pretende el docente es que el estudiante construya el concepto de personalidad, entonces el objetivo instrumental de esa actividad pedagógica sería:

Definir el concepto de personalidad, atendiendo a las propiedades determinantes de este objeto de estudio, las contradicciones que le son inherentes, las leyes de su comportamiento, las causas de su surgimiento y las tendencias de su desarrollo como los parámetros de esencia de este objeto de estudio psíquico.

Centrándonos en el conocimiento acerca del desarrollo ontogenético de la personalidad, el objetivo cognitivo debe definirse como

la configuración psicológica de la autorregulación de la persona que surge como resultado de la interacción entre lo natural y lo social en el sujeto y que se manifiesta en un determinado estilo de actuación, a partir de la estructuración de relaciones entre las funciones motivacional-afectiva y cognitivo-instrumental, entre los planos externo e interno y los niveles consciente e inconsciente. (Bermúdez-Rodríguez, 2018, pp.259)

Nótese de inmediato que el objetivo cognitivo no contiene instrumentación alguna. Por ende, es solo una idea –una oración gramatical-- con sentido completo. En la didáctica, se le reconoce como idea rectora. A nuestro juicio, en la metodología de la investigación científica, el objetivo cognitivo no es otra cosa que la hipótesis! En una clase, es justo esta idea, en forma de objetivo cognitivo o hipótesis, lo que el docente debe demostrar y el discente construir como concepto científico.

Uno de los rasgos conspicuos del objetivo cognitivo es su carácter común entre el docente y el discente. Queremos subrayar que el docente posee su propia estructura cognitiva que no puede “grabar”,

“copiar” o “trasmitir” al alumno; el docente solo tendrá como recurso personal fijar las condiciones necesarias para que el estudiante configure su propia estructura cognitiva; en otras palabras, no puede haber reproducción de conocimientos, sino construcción, pues la reproducción implicaría la simple actualización mnémica de las temibles cadenas verbales en la educación superior.

Definitivamente, de lo que se trata es de focalizar convenientemente el conocimiento en sí mismo, de conferirle a este su carácter funcional dentro de la propuesta relacional dada y no de examinar la aplicación que el estudiante da a dicho conocimiento, la cual, y esto es lo que se quiere acentuar, siempre está presente en el funcionamiento ejecutor de la persona de manera solapada o explícita.

En el objetivo cognitivo, no se expresa la acción concreta con la cual se va a lograr ese conocimiento. Por ende, se trata es de enfatizar la relación que tendrá lugar en forma de generalización, en término de leyes (relación entre categorías, principios --relación entre conceptos-, categorías y conceptos --relaciones de causa-efecto como elementos de un fenómeno.

En resumen, si el objetivo lo definimos como la representación que anticipadamente conformamos de un resultado a alcanzar y ese resultado es un conocimiento, entonces estamos hablando del objetivo cognitivo. Si el resultado que se desea lograr es una instrumentación (acción u operación o sus niveles de dominio: hábito y habilidad, respectivamente), entonces el objetivo es de naturaleza instrumental y no contiene el conocimiento, sino los indicadores –criterios de relación (que como habilidad ha sido fijada) -- a los que debe responder la ejecución de dicha instrumentación.

f) A propósito del objetivo instrumental

En caso de tratarse de un objetivo de naturaleza instrumental, lo que se focalizaría como centro de atención para el estudiante es el logro y el dominio de la instrumentación necesaria sobre la base de diferentes conocimientos.

Esta idea adquiere novedad en la formulación del objetivo instrumental, pues en él está presente la instrumentación a ejecutar y el criterio de relación funcional que tomará la persona como punto

referencial de su actuación, es decir, de la ejecución de la instrumentación dada.

¿Cuáles son los puntos más álgidos que deben ser explicados a tenor de los objetivos instrumentales?

Primero. ¿De qué naturaleza han de ser las instrumentaciones fijadas en el objetivo instrumental, conscientes o inconscientes?

Segundo. ¿Por qué las instrumentaciones conscientes del objetivo instrumental deben ser esas y no otras? O sea, ¿qué instrumentaciones conscientes deben ser empleadas en los objetivos instrumentales?

Tercero. ¿Cuál es el significado del concepto de validez instrumental, incuestionable para las instrumentaciones que configuran el objetivo instrumental?

Detengámonos en estos considerandos admisibles.

Los objetivos instrumentales deben su existencia, en primer lugar, a la instrumentación que en ellos se contiene. En segundo lugar, al conocimiento con el que la instrumentación se ha de ejecutar y, en tercer lugar, el criterio de relación que como *conditio sine qua non* estará presente en la ejecución de la instrumentación.

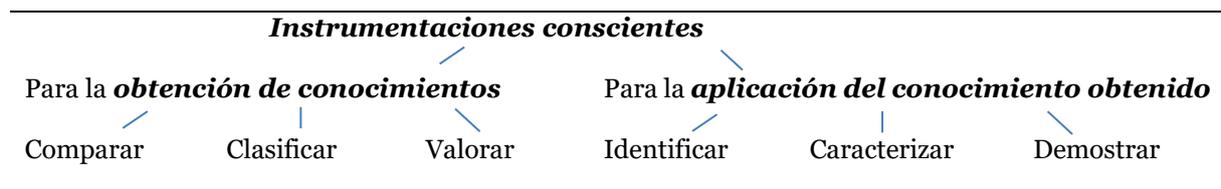
Las instrumentaciones, por su naturaleza psíquica, presentes en el objetivo instrumental, pueden ser tanto conscientes como inconscientes. Las instrumentaciones inconscientes son de índole motriz, en tanto las conscientes son de carácter intelectual. Estas últimas, pensamos, pueden, a su vez, clasificarse en instrumentaciones conscientes para obtener conocimientos e instrumentaciones conscientes para aplicarlos. Esto puede denotar el grado de nitidez con el que hemos separado estas instrumentaciones. Para una rápida comprensión, permítanos esquematizar este conocimiento (tabla 1).

Tabla 1: “Instrumentaciones conscientes para obtener y aplicar conocimientos”

Instrumentaciones conscientes

Para la obtención de conocimientos    Para la aplicación del conocimiento obtenido

Tabla 1: “*Instrumentaciones conscientes para obtener y aplicar conocimientos*”



**Fuente:** elaboración propia (Bermúdez y Rodríguez, 2017; 2018).

Las instrumentaciones inconscientes, por su parte, son de naturaleza motriz. Esto es fundamental para la diferenciación de las instrumentaciones en conscientes e inconscientes.

Con relación a estas últimas, el docente de educación laboral no nos dejará mentir cuando se trate de las operaciones de serruchar y pilar, por ejemplo. Ambas operaciones, por ende, inconscientes y según los dictados de este campo del saber, se refieren al corte de la madera, pero con la diferencia de que, al serruchar, Ud. lo hace en el sentido de sus hilos y, al pilar, Ud. lo hace transversalmente. Eso debe tener consecuencias inequívocas a la hora de ejecutarlas en el contexto dado. Sin lugar a duda. Ello significa que, en los contextos de enseñanza y de aprendizaje, todos estamos irremediabilmente imbricados en la exactitud plena de las instrumentaciones que deben ser empleadas.

Las instrumentaciones conscientes, como bien habíamos referido, solo han de apuntar a la comparación, clasificación y valoración, para el caso de las instrumentaciones para obtener conocimientos e identificar, caracterizar y demostrar, para el caso de la aplicación de los conocimientos obtenidos.

Focalicemos los ejemplos siguientes.

Objetivo instrumental:

Comparar las posiciones teóricas que sobre el concepto de objetivo asumen los investigadores Bermúdez-Rodríguez y Sampieri et al., en virtud de su estructura, función y, principalmente, de la naturaleza

consciente o inconsciente de la instrumentación que debe ser ejecutada.

Como bien puede advertirse en la sintaxis de la formulación del objetivo anterior, está presente, en primer lugar, la instrumentación, dada a través de la acción comparar. Dicha instrumentación refleja concretamente lo que hay que hacer, pues no cabe dudas de que, al comparar, la persona debe identificar las semejanzas y diferencias que se solapan en la concepción de los tratadistas sobre este hecho psicológico y pedagógico. La comparación que se obtiene deviene conocimiento esperado, al ejecutar esta instrumentación. Por otra parte, queda explícito sobre qué conocimiento de partida se va a tratar, a saber, las posiciones teóricas de aquellos tratadistas sobre el concepto de objetivo y, por último, los indicadores de la comparación a realizar. En otros términos, la comparación que se ejecutará no será festinada, sino sobre la base de los parámetros asignados por el que investiga (aprende), o sea, atendiendo a la estructura de los objetivos, a su función y al carácter –consciente o inconsciente– de dicha instrumentación.

Un ejemplo más.

Valorar la definición que sobre el concepto de personalidad exponen los investigadores Bermúdez y Rodríguez, en función de los indicadores de esencia por ellos mismos establecidos.

Al igual que en el análisis anterior, la instrumentación considerada en la formulación de este objetivo es la de valorar. La ejecución de esta instrumentación prevé, en primer lugar, la asunción de un criterio de valoración, como unidad de medida cualitativa, alrededor de la cual gira la ejecución de esa instrumentación. De modo que los indicadores de esencia o criterios de valoración apuntan a las propiedades determinantes de este objeto de estudio, las contradicciones que le son inherentes, las leyes de su comportamiento, las causas de su surgimiento y las tendencias de su desarrollo (Bermúdez y Rodríguez, 2018). La valoración debe realizarse sobre la base de esos parámetros, y no de otros, pensamos.

A propósito, a todas las ejecuciones de cualquier instrumentación, le son previas la asunción del criterio de relación correspondiente. Estamos, así, aludiendo a los criterios de comparación, clasificación,

valoración, identificación, etc., sin los cuales no es posible comparar, clasificar, valorar e identificar, respectivamente.

A estas alturas, nos parece lícito traer a colación la siguiente digresión.

Sucede que el idioma español puede jugarnos una mala pasada cuando se trata de las instrumentaciones. Al hablar de la valoración –la clasificación, la comparación–, por ejemplo, puede considerarse que se trata de un conocimiento o de una instrumentación, indistintamente. Y a ello hay que prestar la debida atención. Es decir, el español deja una brecha comprometedora a la comprensión exacta de las instrumentaciones a ejecutar, pues pueden entenderse como tales o como conocimiento construido. Ud. puede notar que, al comparar, Ud. obtiene la comparación –como conocimiento-- entre los objetos sometidos a ella, pero también puede decir que realizó la comparación –como instrumentación, como acción-- entre dos objetos. Y ambos casos son lícitos, solo que se pudiera no advertir con exactitud de qué se trata. De ahí que la ambigüedad solapada en el mismo término –la instrumentación-- debe ser concretamente eliminada ora en un sentido ora en el otro.

Por otro lado, la construcción del juicio de valor que traduce el conocimiento a construir tomará como premisa el contenido que del concepto –digamos, de personalidad-- se ha definido. De esta manera, instrumentación, conocimiento previo e indicadores de ejecución –criterios como unidad de medida-- de la instrumentación constituyen la estructura del objetivo instrumental que proponemos.

Por último, en lo que concierne a este tipo de objetivo, cabe señalar que la relación entre lo que hay que hacer –instrumentación– y el conocimiento de base –aquello con lo que hay que hacer– están los parámetros que necesariamente subyacen y dictan las ejecuciones de las instrumentaciones –cómo lo hará.

Para ello, pensamos, sería plausible considerar algunas de las frases proposicionales siguientes:

...atendiendo a...

...sobre la base de...

...en función de...

...en virtud de...

...en cuanto a...  
...con relación a...  
...en relación con...  
...a tenor de...  
...a partir de...  
...gracias a...  
...de acuerdo con...  
...según...  
...a merced de...  
...asumiendo como indicadores...  
...tomando como indicadores..., etc.

Para que la estructura del objetivo instrumental sea respetada, se hace necesario emplear, previo a los parámetros, alguna expresión lingüística que conecte la instrumentación a ejecutar con los parámetros prefijados como criterios de relación. Nos estamos refiriendo a expresiones de conexión o frases proposicionales, tal cual la hemos presentado más arriba.

Tómese a guisa de ejemplo:

a) Clasificar los aprendizajes que se producen en el ser humano, según las posiciones psicológicas de los doctores Bermúdez-Rodríguez.

Este objetivo podría ser igualmente formulado como sigue.

b) Clasificar los aprendizajes que se producen en la persona, en función de la naturaleza instrumental o cognitiva de la regulación psíquica.

c) Clasificar el aprendizaje instrumental, atendiendo a su carácter motor o intelectual, de acuerdo con las posiciones de los investigadores Bermúdez y Rodríguez.

g) Sobre la validez instrumental de las acciones u operaciones presentes

en el objetivo instrumental

### ¿Qué entender por validez instrumental?

Al formularse, el objetivo al que debe subordinarse la consecución de una instrumentación debe estar redactado en términos de instrumentación concreta, es decir, en términos de instrumentación real. Digamos, clavar y comparar son dos instrumentaciones concretas: una en el plano motor; la otra, en el plano intelectual. Dichas instrumentaciones no dejan lugar a dudas de lo que hay que hacer; no dejan brecha a la ambigüedad, independientemente de que la primera sea predominantemente material y la segunda constituya predominantemente una acción ideal.

El acento puesto en el carácter concreto, tangible, de la instrumentación formulada como objetivo destaca la escasa validez instrumental de algunas acciones que se proyectan actualmente en el modelo funcional pedagógico, a saber: ampliar, capacitar, concebir, construir, consultar, esbozar, examinar, extraer, generar, indagar, indicar, investigar, relacionar, revisar, etc. Estas acciones no indican con exactitud qué es lo que se espera que la persona realmente ejecute en su contexto de actuación, pues no resultan lo suficientemente precisas aquellas operaciones que como invariantes estructurales (instrumentaciones necesarias e imprescindibles) las conforman, lo que propicia riesgos en la preparación del estudiante y en la propia ejecución profesional del docente.

Las instrumentaciones (acciones) que más abajo enumeramos, han sido tomadas de la obra Metodología de la investigación de Sampieri y colaboradores (2014). Estas acciones no poseen validez instrumental alguna. Por solo valorar algunos ejemplos, permítanos formular algunas preguntas acerca de las acciones que se registran en dicho texto.

Digamos, ¿qué significa ampliar? Ya sabemos que se trata de ampliar el conocimiento. Pero ¿qué ha de considerarse como ampliación y profundización del conocimiento?, ¿será que ampliamos el conocimiento en dirección horizontal y lo profundizamos en dirección vertical? ¿Acaso decidir el programa de análisis de datos que se utilizará no es identificar dicho programa? ¿Por su parte, decidir el “abordaje” fundamental no se refiere a valorar dicho abordaje? ¿Acaso diferenciar la estadística descriptiva de la inferencial, la paramétrica de la no paramétrica no es comparar una con la otra? ¿Qué significa

revisar el proceso para analizar los datos? ¿Será que hay que ordenar el proceso, jerarquizar los niveles o etapas que lo conforman, identificar la ley de subordinación o concomitancia de dichas etapas? No hay que someter a una valoración extraordinaria cada una de estas acciones, pues resulta más que evidente que ellas no poseen validez instrumental.

Objetivos sin validez instrumental, tomados de la obra de Sampieri y colaboradores (2014): “Metodología de la investigación”.

ampliar,

- ✓ analizar la interrelación entre distintas pruebas estadísticas/ Sampieri/p.268
- ✓ aplicar
- ✓ capturar / Sampieri/p.397
- ✓ codificar / Sampieri/p.196
- ✓ comprender,
- ✓ confirmar

conocer,

contribuir,

- ✓ crear,
- ✓ decidir (el “abordaje” fundamental / Sampieri/p.468) – Valorar...
- ✓ decidir (el programa de análisis de datos que se utilizará/ Sampieri/p.268)
- ✓ delimitar (la población)

descubrir,

detectar,

- ✓ determinar,
- ✓ diferenciar (¿no es eso comparar?) la estadística descriptiva de la inferencial, la paramétrica de la no paramétrica. Sampieri/p.268
- ✓ efectuar (análisis de datos) /p.394

entender,

- ✓ especificar

estar capacitado para...

- ✓ estimar (tentativamente/ Sampieri/p.88)

estimular,

- ✓ explorar los datos
- ✓ familiarizarse,

fomentar

- ✓ generar (conceptos, categorías, etc.) Sampieri/394)
- ✓ obtener (los datos/Sampieri/p.170
- ✓ precisar
- ✓ preparar (los datos/Sampieri/p.118

profundizar,

profundizar,

promover,

pulsar,

- ✓ realizar (experimentos/ Sampieri/p.124
- ✓ reforzar

revelar,

- ✓ revisar (el proceso para analizar los datos). Sampieri/p.268
- ✓ visualizar

A diferencia de estas acciones, comparar, por ejemplo, significa, en su desglose operacional, primero, identificar los objetos de comparación y, segundo, establecer relaciones de semejanza y diferencia entre dichos objetos, con lo cual se perfila la naturaleza de esa ejecución. Lo mismo debe suceder con cualquier otra acción o instrumentación que se registre en el objetivo instrumental.

A propósito de la conformación o estructura de las acciones en el objetivo instrumental.

Alejándonos del tratadista ruso Leontiev (1982), según el cual las acciones se despliegan a través de operaciones, pensamos que a las acciones les son inherentes otras acciones. Ello nos hace proceder lógicamente, o sea, coherentemente, con la propuesta que esgrimimos. De modo que, si las acciones son de naturaleza consciente, entonces las instrumentaciones que a ellas subyacen tienen que ser igual de conscientes. Y esas son precisamente las acciones. Las acciones se

estructuran en acciones, en tanto las operaciones lo hacen a través de otras operaciones.

Subrayamos una vez más que la formulación del objetivo debe estrictamente responder a la estructura señalada y no dejar margen a la ambigüedad. Decimos esto porque podemos hallar los objetivos siguientes:

- a) “Evaluar cuál [la cursiva es añadida] de los factores mencionados ejerce mayor influencia sobre la evaluación de la relación, el interés que muestran por ella disposición [sic.] a continuarla” (Sampieri et al., 2014, p.37).
- b) “Indagar si se encuentran vinculadas [la cursiva es añadida] entre sí la atracción física, la confianza, la proximidad física, el reforzamiento de la autoestima y la similitud” (Sampieri et al., 2014, p.37).
- c) “Examinar si hay o no diferencias [la cursiva es añadida] entre los hombres y las mujeres respecto al peso [la cursiva es añadida] que le asignan a cada factor en la evaluación de la relación, el interés que muestran por ella y su disposición a continuarla” (Sampieri et al., 2014, p.37).

En la formulación de estos objetivos, hay mucha “tela por donde cortar”, pero solo nos limitaremos a la relación de ellos con nuestras posiciones sobre la concreción de sus instrumentaciones conscientes.

Como bien puede advertirse, en el contenido de estos objetivos instrumentales, sucede que las instrumentaciones a ejecutar se caracterizan por su ambigüedad. Tal es el caso de indagar y examinar. En el caso de evaluar, tomaremos como lícito el hecho de que evaluar y valorar son para nosotros una y la misma cosa. Si se focaliza lo que se pretende que se haga en los tres objetivos, entonces de nuevo la anfibología aflora en su formulación. Cuando Ud. propone que se evalúe cuál..., realmente lo que está requiriendo es identificar qué factor es el que ejerce mayor influencia sobre la evaluación de la relación. Con ello, además de diferenciar con exclusividad las instrumentaciones de evaluar e identificar, no existe razón alguna para admitir la yuxtaposición de estas instrumentaciones. Es decir, o Ud. pretende que se evalúen los factores que influyen en la relación o se identifique, de ellos, el que mayor influencia ejerce sobre la relación.

Aun cuando no aceptamos, bajo ningún concepto, que el objetivo sea la categoría rectora del proceso didáctico, si dicta esta la rigurosidad de la planificación y, por ende, el carácter irrestricto del proceso de ejecución.

Lo mismo ocurre con los objetivos b y c, presentados más arriba. Si Ud. pretende indagar si se encuentran vinculados los factores psicológicos mencionados (objetivo b), así como examinar si hay o no diferencias entre los hombres y las mujeres (objetivo b), realmente de lo que se trata es de identificar la existencia –o no– de vínculo entre una cosa y la otra e identificar la existencia –o no-- de diferencias entre hombres y mujeres. Una cosa es la identificación –los atributos sí –o no– están presentes en el objeto de investigación (en ambos objetivos) y otra cosa es la desafortunada tergiversación que dejan las acciones restantes al pretender que sirvan de orientación a la ejecución posterior. Si nosotros afirmamos, lo cual no es algo difícil de advertir, que las ejecuciones deben su calidad a la orientación, entonces cae por su propio peso que la instrumentación consciente del objetivo tiene que ser incuestionablemente precisa, concreta. Estamos convencidos de que las acciones fijadas en la estructura del objetivo deben indicar con exactitud qué es lo que se espera que la persona realmente ejecute en su contexto de actuación.

Esto trae a colación el hecho infortunado de que la mayoría de las veces los estudiantes no resuelven los problemas, sobre todo en las ciencias sociales, debido a la confusión que los objetivos a ellos les causan. En consecuencia, esto implica que los estudiantes tienen que dominar – haber aprendido-- todas y cada una de las instrumentaciones con las que deben trabajar. Y no resulta para nada difícil hacerlo en términos de comparar, clasificar, valorar, identificar, describir y demostrar. Desde el punto de vista lógico y epistémico, es inaceptable el uso o aplicación de cualquier otra acción. La universidad no es el hogar ni la calle y, por ende, el estudiante debe aprender a usar, en su sentido más estricto, las instrumentaciones de naturaleza consciente o inconsciente.

No es ocioso el hecho de añadir a nuestras concepciones metodológicas uno de los principios didácticos que propugna la pedagogía tradicional, a saber, el que los conocimientos y las habilidades deben formarse con un grado de dificultad creciente,

donde la dificultad aumente gradualmente y el proceso de formación de estos tenga lugar de lo simple a lo complejo. Sin embargo, ¿qué consecuencias implicaría al proceso de aprendizaje en el estudiante la modelación de sus actividades unidireccionalmente hacia actividades siempre cada vez más complejas?

Resulta que, al entrenar a las personas en ejecuciones siempre complejas, cuando se le precisa de ejecuciones simples pueden verse imposibilitados de su realización. Baste recordar la conocida expresión de algunos estudiantes en situación de examen: "la pregunta era tan fácil que no pude contestarla". A veces el problema es tan sencillo que la persona orientada a buscar siempre complejidades no encuentra la solución. En resumen, el grado de complejidad debe ser oscilante, de lo simple a lo complejo y viceversa.

La proyección metodológica que proponemos, sobre la base de la fundamentación realizada, no solo concierne a la relación objetivo-conocimiento, sino también a los elementos constitutivos que hacen posible el cumplimiento del objetivo, la ejecución del método y el aprendizaje del conocimiento o de la instrumentación.

El método como acción y el objetivo son inseparables. En ese sentido, Engels (1971) lo subraya enfáticamente: primero, al decir que "en la naturaleza nada ocurre en forma aislada. Cada fenómeno afecta a otro y es, a su vez, influenciado por éste [sic.] [la cursiva es añadida] (p.82). Segundo, al afirmar que "...cuanto más los hombres se alejan de los animales, más adquiere su influencia sobre la naturaleza el carácter de una acción intencional y planeada, cuyo fin es lograr objetivos proyectados de antemano [la cursiva es añadida]" (p.82). Como bien puede inferirse, el gran pensador alemán nos está advirtiendo no solo sobre la unidad objetivo-acción, sino también sobre la cronología de aparición de estos fenómenos psicológicos, en la que el objetivo necesariamente precede a la acción. ¡Excelente!

#### **4. Conclusiones**

El objetivo ha de ser definido, no como el fin, la meta o el resultado a alcanzar, sino como la representación anticipada –la imagen consciente– de ese resultado –fin, meta-- que ha de ser alcanzado. El

objetivo no es un hecho material, como el fin o la meta, sino un hecho psicológico, subjetivo.

El resultado que se pretende alcanzar, en los contextos de enseñanza y de aprendizaje, está necesariamente imbricado con los objetivos docentes y discentes, respectivamente.

El resultado que se pretende alcanzar, en virtud del aprendizaje del conocimiento –empírico o teórico– o de las instrumentaciones –conscientes (acciones) o inconscientes (operaciones) está imbricado directamente con los objetivos cognitivos e instrumentales, respectivamente.

### **Referencias**

- Bermúdez Sarguera, R. y M. Rodríguez Rebutillo (2022). “Teoría y metodología del aprendizaje”. (3ª edición). Guayaquil: Compas’2022.
- Bermúdez Sarguera, R. y M. Rodríguez Rebutillo (2018). “La personalidad del adolescente. Teoría y metodología para su estudio”. (2ª edición). Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- Bermúdez Sarguera, R. y M. Rodríguez Rebutillo (2018). “Psicología del pensamiento científico”. (3ª edición). Aumentada y corregida. Cienfuegos: Universo Sur.
- Bermúdez Sarguera, R. y M. Rodríguez Rebutillo (2017). “Diagnóstico psicológico para la educación”. (2ª edición). Guayaquil: edición universitaria.
- Leontiev, A.N. (1982). “Actividad, conciencia, personalidad”. Ciudad de la Habana: Pueblo y educación.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y P. Baptista Lucio (2014). “Metodología de la investigación científica”. (6ª edición). México: McGraw-Hill education.
- Marx y Engels (1971). Moscú: Progreso.