



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Facultad de Filosofía y Letras  
División de Estudios Superiores



"LA EVALUACION EDUCATIVA DENTRO DE UN  
PROYECTO DE EDUCACION NO FORMAL"

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

TESIS  
que en opción al grado de Maestría en Formación y Capacitación  
DIRECCION GENERAL DE BIBLIOTECAS  
de Recursos Humanos presenta

CIELO PIEDAD BUITRAGO DE GOMEZ

Monterrey / Pátzcuaro, 1978

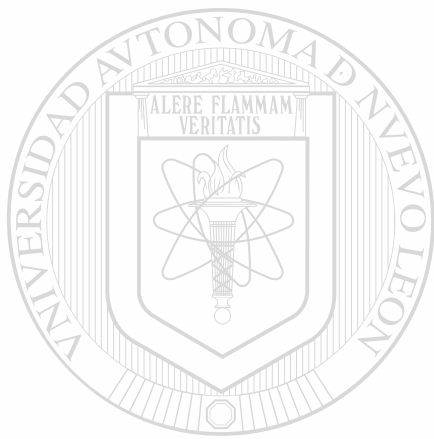
TM

LC5255

.C6

B8

c.1



# UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

**Facultad de Filosofía y Letras**

**División de Estudios Superiores**

**"LA EVALUACION EDUCATIVA DENTRO DE UN  
PROYECTO DE EDUCACION NO FORMAL"**



**UANL**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

**TESIS**

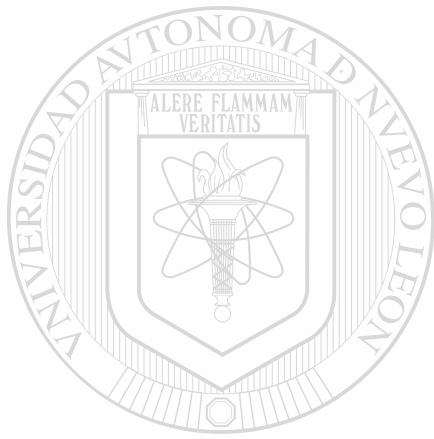


**DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS**  
que en opción al grado de Maestría en Formación y Capacitación  
de Recursos Humanos presenta

**CIELO PIEDAD BUITRAGO DE GOMEZ**

**Monterrey / Pátzcuaro, 1978**

TM  
LC5255  
.C6  
B8



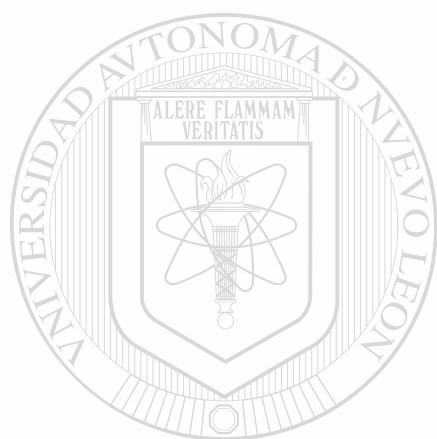
# UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS





U A N L  
A mis padres  
A mis hijos  
A mis hermanos

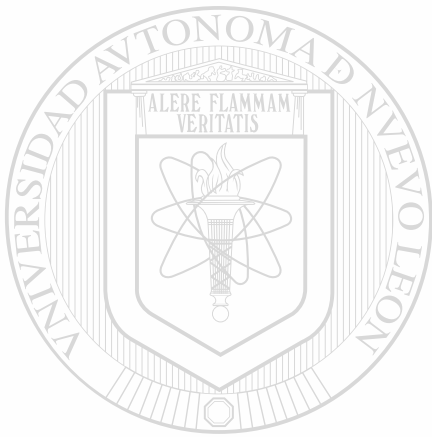
---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

## AGRADECIMIENTOS



Al Dr. Gustavo Ignacio de Roux  
quien con su apoyo constante hizo  
posible la realización de esta  
Maestría.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Al Equipo de Especialistas de  
CREFAL y principalmente a mi asesor  
de Tesis Maestro Marco Antonio  
Rodríguez.

## TABLA DE CONTENIDO

	<u>PAGINA</u>
INTRODUCCION	
I. CAPITULO .....	1
1. EL PROBLEMA.....	1
1.1. DESCRIPCION GENERAL Y ESPECIFICA DEL TEMA DE INVESTIGACION.....	1
1.2. IMPORTANCIA, ALCANCE Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACION.....	3
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.....	6
1.4. FORMULACION Y DELIMITACION DEL PROBLEMA ..	7
1.4.1. <u>Problema General</u> .....	7
1.4.2. <u>Problemas Específicos</u> .....	7
1.5. DEFINICION DE TERMINOS .....	8
1.6. HIPOTESIS.....	11
1.6.1. <u>Hipótesis General</u> .....	11
1.6.2. <u>Hipótesis Específica</u> .....	11
II. CAPITULO.....	13
2. MARCO SITUACIONAL.....	13
2.1. PROBLEMATICA DEL DESARROLLO EN COLOMBIA..	13
2.2. PROBLEMATICA DE LA EDUCACION EN COLOMBIA.	17
2.2.1. <u>La Educación como impulsora del desarrollo</u> .....	17
2.2.2. <u>Deficiencias del sistema Formal</u> .....	19



	Pagina
2.3. CARACTERISTICAS SOCIOECONOMICAS DE LA ZONA.....	22
2.4. CIMDER (CENTRO DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS EN DESARROLLO RURAL).....	24
2.4.1. <u>Estrategia Asociativa de Desarrollo Rural de CIMDER</u> .....	26
2.4.2. <u>PENF (Proyecto de Educación No Formal)</u> ...	31
III CAPITULO.....	41
3. MARCO TEORICO.....	41
3.1. EDUCACION DE ADULTOS.....	41
3.2. EDUCACION NO FORMAL.....	49
3.3. CONSIDERACIONES TEORICAS GENERALES SOBRE EVALUACION.....	56
3.3.1. <u>Conceptos y Definiciones</u> .....	56
3.3.2. <u>Propósitos de la Evaluación</u> .....	62
3.3.3. <u>Tipos de Evaluación</u> .....	62 <sup>®</sup>
3.4. LIMITACIONES DE LA EVALUACION TRADICIONAL..	64
3.5. INVESTIGACION EVALUATIVA.....	69
3.6. LA EVALUACION EN EDUCACION NO FORMAL.....	77
IV CAPITULO.....	82
4. PROCEDIMIENTOS.....	82
4.1. DEFINICION DEL UNIVERSO DE LA INVESTIGACION.....	82
4.2. METODOLOGIA.....	83

4.3.	TECNICAS E INSTRUMENTOS .....	85
4.4.	PROCEDIMIENTOS EMPLEADOS PARA LA RECOLECCION DE DATOS.....	92
4.4.1.	<u>Descripción del Programa Educativo.....</u>	92
4.4.2.	<u>Procedimientos.....</u>	97

V CAPITULO

5.	PRESENTACION, ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS.....	100
5.1.	EVALUACION DEL DEZARROLLO DEL PROGRAMA.....	100
5.1.1.	<u>Selección y Ordenamiento de Temas.....</u>	101
5.1.2.	<u>Aspectos Operativos del Programa.....</u>	105
5.1.3.	<u>Análisis Específicos de aspectos observados en el desarrollo del programa.....</u>	112
5.2.	EVALUACION DE UNIDADES TEMATICAS.....	134
5.2.1.	<u>Evaluación del Proceso Didáctico.....</u>	134
5.2.2.	<u>Evaluación del Proceso Pedagógico.....</u>	148

VI CAPITULO..... 184

6.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	184
6.1.	CONCLUSIONES GENERALES.....	184
6.2.	CONCLUSIONES ESPECIFICAS.....	185
6.3.	RECOMENDACIONES.....	191

## I N T R O D U C C I O N

La presente investigación consiste en una evaluación educativa de la intervención que realiza el Proyecto de Educación no formal (PENF) del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Desarrollo Rural. (CIMDER), Cali Colombia.

El PENF pretende hacer hallazgos sobre modelos de intervención educativa adecuados para la "consolidación de grupos productivos. Entendida ésta, como el conjunto de características organizacionales (objetivos, normas y roles), psicosociales (cohesión, cooperación, estilo de liderazgo y capacidad crítica) y productivas (racionalidad asociativa, autogestión y destrezas agropecuarias), que deben reunir los grupos al concluir la intervención educativa (programa educativo).

Dentro de dicha intervención se considera de gran relevancia la evaluación del programa educativo, considerado éste como variable "independiente" en el diseño del PENF.

Los avances tenidos en evaluación, y especialmente en relación con programas de educación no formal, los cuales presentan características y condiciones parti

culares y específicas, justifican la importancia de realizar investigaciones en este campo.

Además, es evidente la necesidad detectada de ampliar el marco de la evaluación de los programas, de tal manera que se incluya el mismo desarrollo del proceso educativo, y así sea de utilidad no solo para juzgar un producto, sino también un proceso y los diferentes elementos que lo componen.

Con base en lo anterior se consideró la necesidad de realizar una evaluación educativa que respondiera a las condiciones específicas del modelo de intervención educativa planteado. Dicha evaluación se ubica dentro del marco de la investigación evaluativa.

La investigación presente consta de seis capítulos:

El primero, presenta el tema de la investigación justificando su importancia y alcance de sus aportaciones, y las limitaciones tenidas para su realización; los objetivos que se persiguen con ella; la formulación y de limitación del problema de Investigación; y la definición de los términos centrales utilizados en el problema, en los objetivos y en el tema de la investigación. Así mismo se presentan las hipótesis que la orientan.

El segundo, hace una descripción del contexto dentro del cual se enmarca la investigación y que la condiciona, tomando como punto de partida la problemática del desarrollo y de la educación en Colombia, las características socioeconómicas de la zona en la cual se realiza y los elementos definitorios que dan lugar a la investigación.

El tercero, recoge una serie de consideraciones teóricas acerca de la Educación de adultos, la Educación no formal, la evaluación tradicional y sus limitaciones, la investigación evaluativa y la evaluación en educación no formal.

El cuarto, proporciona una definición del universo de la investigación, la metodología seguida para la evaluación educativa del PENF incluyendo las técnicas utilizadas, los instrumentos, y los procedimientos empleados para la recolección de los datos necesarios.

El quinto, presenta los resultados, el análisis y la interpretación de estos, con referencia a la evaluación del desarrollo del programa, y la evaluación de las Unidades Temáticas (UTs) desarrolladas. Dentro de ésta última se hace énfasis en la evaluación del proceso di-

dáctico o de desarrollo secuencial de las fases de experiencia concreta, reflexión y experimentación activa, y del proceso pedagógico o acción continua en el desarrollo de la intervención educativa de las características de educación problematizadora, reflexiva e interactiva.

El sexto, recoge una serie de afirmaciones que resumen los resultados obtenidos con la investigación, y plantea recomendaciones con base en estas afirmaciones.

Finalmente se presentan como anexos, los instrumentos utilizados para la recolección de los datos, las instrucciones para su empleo, las guías de observación que orientan el registro de los datos, las pautas seguidas para la evaluación de la asistencia, el esquema de codificación utilizado para el manejo de los datos, y un cuadro resumen de los resultados obtenidos por la utilización de los diferentes materiales educativos.

## CAPITULO I

### EL PROBLEMA

#### 1.1 DESCRIPCION GENERAL Y ELPECIFICA DEL TEMA DE INVESTIGACION

Es necesario desarrollar un proceso evaluativo que acorde con las características particulares de la intervención educativa, objeto de esta investigación, proporcione la información más relevante para la validación del modelo educativo que se experimenta.

Teniendo en cuenta que dicha intervención educativa va dirigida a grupos y no a individuos, el proceso evaluativo no puede centrarse en la evaluación de los aprendizajes adquiridos por los individuos participantes, sino de los cambios producidos en los grupos como grupos. Se parte del supuesto que el logro de los "aprendizajes grupales" no depende exclusivamente del grupo o de los miembros de éste, sino que intervienen un conjunto de factores sociales, económicos, educacionales etc., externos al grupo, que desempeñan una función determinante en el proceso de aprendizaje.

La incidencia de los factores educacionales, como las actividades, las técnicas, los materiales y el agente educativo (A.E) entre otros, solo puede descubrirse con la realización de una investigación evaluativa.

Es por demás reconocida la importancia y la función fundamental que juega la evaluación en la educación, y aún más en investigaciones educativas, para dar mayor validez y confiabilidad a los resultados obtenidos, como se pretende en el caso presente.

Las pocas experiencias conocidas en este campo y especialmente en relación con programas educativos no formales, no permiten dar orientaciones metodológicas precisas, ni tener modelos de evaluación aplicables a diferentes programas o proyectos de educación. Además, es importante anotar que no se pueden tener modelos de evaluación rígidos, puesto que si cada programa o proyecto tiene características particulares, específicas, los modelos evaluativos deben considerar dichas características y ajustarse a ellas,

Esto plantea la necesidad de realizar un proceso de evaluación que responda a las características y condiciones del modelo de intervención educativa que sirve de ba-



se para esta investigación, de manera que recoja los aspectos más relevantes de ella y permita la validación del modelo educativo, del modelo evaluativo y por consiguiente, aporte en el área de evaluación educativa. Lo anterior constituye el área específica del tema de investigación.

## 1.2 IMPORTANCIA, ALCANCE Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACION.

Una investigación de esta naturaleza permite hacer hallazgos en el campo de la educación, en el sentido de lograr delineamientos metodológicos, técnicos, instrumentales etc., más precisos para la evaluación de programas de educación de adultos dentro de la modalidad no formal.

Partiendo de la consideración de que los procesos evaluativos deben ser coherentes con las características de los programas educativos, es necesario investigar sobre modelos de evaluación aplicados a programas educativos no formales dirigidos a grupos, puesto que existen muy pocas experiencias al respecto que permitan establecer pautas o den orientaciones, para lograr avances en el campo de la evaluación que ha sido uno de los aspectos menos experimentados en la educación.

Durante mucho tiempo la evaluación se limitó a la medición de los aprendizajes logrados por los educandos, independientemente de factores como metodologías, materiales, agente educativo (AE) entre otros, que juegan un papel muy importante en el logro de los aprendizajes. En los últimos años se ha puesto más interés en la evaluación y se ha tratado de ampliar sus límites a los aspectos mencionados anteriormente, inquietudes que casi han permanecido a nivel teórico puesto que muy pocas experiencias prácticas se conocen.

De allí la importancia de realizar una investigación en evaluación que proporcione elementos para validar un modelo educativo determinado y por consiguiente el modelo evaluativo aplicado, y proporcione aportes tanto en aspectos teóricos como prácticos en el campo de la evaluación de programas educativos.

En síntesis, y teniendo en cuenta que las experiencias tanto prácticas como investigativas que se han realizado en Colombia y aún en América Latina son pocas, la presente investigación puede proporcionar aportes útiles en el campo de la evaluación educativa, especialmente a quienes estén interesados en aspectos de planea

miento, realización y evaluación de experiencias educativas no formales, y contribuir a reforzar el papel que juega la evaluación dentro de los programas educativos.

La situación descrita ubica o delimita el alcance de esta investigación. En otros términos, consiste en evaluar una intervención educativa, a través del diseño y aplicación de un modelo de evaluación, que considere los aspectos más relevantes dentro de dicha intervención.

En este sentido, la evaluación tuvo como base los siguientes elementos: programación, metodología de trabajo, técnicas, actividades. Esta evaluación se hizo teniendo como referencia las características básicas del tipo de intervención educativa y la concepción educativa que la orienta.

Es importante anotar como una limitación de la Investigación en sí, el no poder aislar completamente los grupos de influencias educativas y no educativas que pueden deformar o contaminar los resultados de los estímulos que se van aplicando. Así también, el no poder contar con experiencias similares que guíen o den pautas para minimizar los problemas y dificultades que se presenten en investigaciones de este tipo.

Por otro lado, el hecho de tratarse con la investigación propuesta, de hacer una evaluación cualitativa más que cuantitativa, trae limitaciones implícitas, por la misma naturaleza de ésta, puesto que se basa especialmente en apreciaciones y juicios de los evaluadores, con la subjetividad que ello implica.

### 1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

- a) Proporcionar información que permita validar el modelo de Unidad Temática.
- b) Determinar el grado de eficiencia del programa educativo.
- c) Verificar el cumplimiento del proceso didáctico postulado, durante el desarrollo de las Unidades Temáticas.
- d) Determinar la efectividad del proceso didáctico postulado, para el cumplimiento de los objetivos de la Unidad Temática.
- e) Verificar la coherencia y correspondencia de la metodología utilizada con la concepción educativa que la orienta.

- f) Determinar la efectividad del programa educativo en relación con las características de educación problematizadora, reflexiva e interactiva.

1.4. FORMULACION Y DELIMITACION DEL PROBLEMA.

1.4.1. Problema General

La intervención educativa realizada por el Proyecto de Educación no formal (PENF) fue coherente con los postulados y objetivos educativos que sirvieron de base al Proyecto, en las fases de planeamiento y desarrollo del programa?

1.4.2. Problemas Específicos

1.4.2.1. El proceso de selección, ordenamiento y organización de los temas fue coherente con los postulados y objetivos educativos que sirvieron de base al programa?

1.4.2.2. El desarrollo del programa guardó coherencia con los postulados y objetivos educativos que sirvieron de base al programa?

1.4.2.2. El desarrollo del programa guardó coherencia con los postulados y objetivos educativos que sirvieron de base al programa?

1.4.2.3. En el desarrollo de las Unidades Temáticas (UTs) se dió cumplimiento al proceso didáctico planteado dentro del PENF, consistente en el desarrollo secuencial de las fases de experiencia concreta, reflexión y experimentación activa?

1.4.2.4. El desarrollo de las Unidades Temáticas fue coherente con los postulados pedagógicos de educación problematizadora, reflexiva e interactiva?

#### 1.5. DEFINICION DE TERMINOS

Para los propósitos de la investigación el significado de los términos utilizados aparece a continuación:

Verificar:

Comprobar si los planteamientos teóricos se cumplen durante el desarrollo del programa.

Explicar:

Manifestar o dar a conocer las causas de los hechos resultantes.

Intervención Educativa:

Conjunto de Unidades Temáticas que desarrolla el proyecto de educación no formal en cuatro grupos de producción, con el fin de lograr el desarrollo de una serie de características grupales consideradas como necesarias para la consolidación de grupos asociativos.

PENF:

Proyecto de educación no formal de CIMLER dentro del cual se realiza una intervención educativa en el norte del Departamento del Cauca, Colombia.

Coherente:

Guarda relación o se corresponde en la práctica con lo que

se plantea teóricamente.

Postulados:

Principios o planteamientos teóricos que orientan la intervención educativa.

Postulados Pedagógicos:

Los principios que orientan el logro de los objetivos educativos u objetivos finales del programa, aseguran o hipotéticamente su logro. Hacen referencia a: educación problematizadora, reflexiva e interactiva.

Postulados Didácticos:

Los principios que orientan la manera como se realiza el proceso de adquisición de conocimientos y destrezas necesarios para el logro de los objetivos. Hacen referencia al desarrollo de las fases de experiencias concretas, reflexión y experimentación activa.

Validar:

Comprobar a través de la implementación o aplicación lo que se plantea teóricamente.

Unidad Temática:

Modelo de planeación educativa adoptado por el diseño y desarrollo de la intervención educativa. Consta en la problematización de las situaciones concretas que afectan la consolidación de los grupos, para que éstos actúen sobre ellas con propuesta de solución, resultado es un acuerdo

do colectivo. Producido éste en base al conocimiento racional y crítico del problema y al aprendizaje de las destrezas necesarias para darles solución.

Modelo:

Es una representación de elementos y sus interacciones. Elementos que concatenados de una manera particular producen hipotéticamente determinados resultados.

Eficiencia:

Se refiere al cumplimiento, durante el desarrollo del programa, de lo previsto.

Efectividad:

Se refiere al nivel de logro del proceso didáctico y de las características de la educación propuestas.

Proceso Didáctico:

Desarrollo de un proceso dentro de cada Unidad Temática (UT) que comienza con una fase de experiencia concreta (EC), pasa por una fase de reflexión (R), para alcanzar una fase de experimentación activa (EA).

Educación Problematizadora:

Educación en la cual se problematiza la realidad, por lo que la reflexión y la crítica no se dan en abstracto sino con referencia a situaciones concretas que afectan la vida del grupo.



Educación Reflexiva:

Educación que continuamente lleve, a través de los contenidos y métodos, al análisis y crítica.

Educación Interactiva:

"Que tenga como objetivo fundamental la educación en grupo, de grupo, y para el grupo" (PEIF, 1977).

Evaluar:

Juzgar programas, procesos o actividades educativas con el fin de sacar conclusiones acerca de la efectividad, valor y eficiencia del fenómeno que se estudia, que fundamenten el proceso de toma de decisiones.

1.6. HIPOTESIS

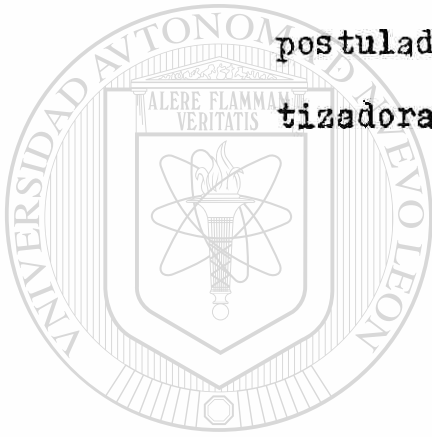
1.6.1. Hipótesis General

La intervención educativa realizada por el PEIF® guarda correspondencia con los postulados y objetivos educativos que sirvieron de base al programa, en las fases de planeamiento y de implementación.

1.6.2. Hipótesis Específicas

1.6.2.1. El proceso de selección, ordenamiento y organización de los temas fué coherente con los postulados y objetivos educativos que sirvieron de base al programa.

- 1.6.2.2. El desarrollo del programa se corresponde con los postulados y objetivos educativos que sirvieron de base al programa.
- 1.6.2.3. En el desarrollo de las UTs se sigue la secuencia experiencia concreta → reflexión → experimentación activa.
- 1.6.2.4. El desarrollo de las UTs es coherente con los postulados pedagógicos de educación problematizadora, reflexiva e interactiva.



# UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



## CAPITULO II

### 2. MARCO SITUACIONAL

#### 2.1. PROBLEMATICA DEL DESARROLLO EN COLOMBIA

Demográficamente Colombia ha visto crecer su población urbana del 52.91% en 1964 al 61% en 1977. Los desplazamientos humanos hacia los cuatro centros urbanos de mayor crecimiento industrial en el país, han hecho cuantificar en el 61% citado a la población urbana del país, y no existen indicios de que la tendencia migratoria se detenga o al menos se desacelere. Ello ha generado dos problemas fundamentales: que el índice de la población desempleada en las cuatro ciudades de que hablamos llegue al 12.68% y, el abandono del medio rural especialmente por parte de la población económicamente activa (entre 14 y 60 años) como lo demuestran las cifras arribadas. Como consecuencia principal de este fenómeno se ha producido un encarecimiento y escasez de los alimentos producidos tradicionalmente por sectores campesinos. El proceso migratorio considerado ha sido consecuencia del desarrollo desequilibrado del campo (CO ACED, 1977: 12).

La creciente población urbana resultado de las migraciones no encuentra una estructura productiva indus-

trial y de servicios, capaz de ofrecer oportunidades de empleo y por lo tanto de mejores ingresos, es decir no encuentra respuesta a sus necesidades de empleo y bienestar.

El atractivo en términos de empleo y bienestar que presenta el sector industrial a la población, no ha podido lograrse, dado que el crecimiento y consolidación de la industria en Colombia ha tenido grandes dificultades porque depende en gran medida de países capitalistas especialmente E.U., para la adquisición de bienes de capital y para el crecimiento de su mercado tanto interno como externo. "Históricamente no se ha dado en Colombia una política regional de desarrollo industrial, lo que hace que la industria se centre básicamente en las pocas ciudades grandes" (CIMDER, 1976:4).

#### DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

En resumen, el desarrollo industrial colombiano ha sido bajo si se compara con otros países de América Latina: Colombia tiene un promedio de formación de capital anual cercano a 1.680 millones de dólares, contra 2.030 millones de dólares de Perú, 11.771 millones de dólares de México, 4.856 millones de dólares de Venezuela, 6.950 millones de dólares de Argentina, 24.125 millones de dólares de Brasil. Su dependencia financiera (y por lo tan

to tecnológica) es grande como lo demuestra el hecho de que en 1976 la deuda externa haya llegado a 2.975 millones de dólares (CREFAL, 1977).

La anterior situación ha llevado al estado, en los últimos años, a impulsar una política de desarrollo industrial incentivada por otros sectores de la economía, entre ellos el sector agrario que sigue siendo fundamental en el desarrollo nacional.

La agricultura comercial, caracterizada por la explotación intensiva de grandes extensiones de tierra, el trabajo asalariado, la mecanización de la producción y el mercado industrial del producto ha penetrado las fincas cafeteras (donde se da una tendencia muy alta a la concentración de la tierra en pocas manos) y se ha ampliado a otros cultivos como caña de azúcar, soya, algodón y arroz, principalmente. Simultáneamente con la agricultura comercial se encuentran otros sectores muy importantes como son las haciendas tradicionales cuya tendencia es la transformación progresiva en empresas agrícolas.

Durante los últimos treinta años se ha acentuado la desigualdad en el desarrollo socioeconómico del país, trayendo como consecuencia un desequilibrio en la distri

bución de la riqueza nacional: concentración de la riqueza en pocas manos, pauperización en el campo, marginalidad urbana.....

En la comunidad del norte del Cauca, región donde se desarrolló el programa educativo objeto de esta investigación, el campesinado ha sido afectado directamente por la expansión del cultivo de caña de azúcar, lo cual ha determinado en parte la absorción de gran cantidad de mano de obra que se convierte en asalariada en los ingenios azucareros y la disolución persistente de la pequeña propiedad campesina. Agrava esta situación la proximidad de la ciudad de Cali, uno de los principales centros industriales del país, por el atractivo que ejerce sobre

la población joven especialmente. Sin embargo, la población del norte del Cauca ofrece resistencia a dejar de ser dueños de la tierra por razones como: identidad cultural de la población, arraigo a la propiedad de una tierra obtenida por antepasados esclavos y resistencia al cultivo de la caña y al ingenio.

La situación expuesta permite comprender la necesidad de plantear nuevas estrategias educativas que consideren la problemática tanto urbana como rural. Es de suma importancia el desarrollo del sector rural, ya que de su

dinámica depende en buena medida la movilidad de la población y por lo tanto el desarrollo equilibrado de las ciudades y de la industria. Esto plantea la necesidad de determinar formas de posibles cambios que desaceleren las tendencias actuales, que reactiven la economía campesina e incrementen el bienestar de la población rural en general.

## 2.2. PROBLEMATICA DE LA EDUCACION EN COLOMBIA

### 2.2.1. La educación como impulsora del desarrollo

El proceso educativo es interdependiente con una serie de factores económicos, políticos, sociales y culturales que componen la estructura de la sociedad. Así,

la educación está determinada por variables económicas, políticas y socioculturales, pero a su vez los afecta y puede promover, acelerar o desacelerar cambios en la estructura de la sociedad. Por tanto, entre la educación y el desarrollo existe una interrelación directa, en la medida en que la educación incide en los procesos de cambio, y éstos a su vez generan necesidades educacionales (PENF, 1976:10).

Sin embargo, en Colombia, hasta hace poco tiempo se consideró que existía una correlación directa de causa-efecto entre Educación y Desarrollo. Esta idea hubo de re

plantearse en base a estudios empíricos que ponen en duda la eficacia de la educación como principal impulsora del desarrollo general, y muestran como la educación ha tratado de ajustarse a las condiciones generadas por las características del proceso del desarrollo colombiano (PARRA, 1974).

Es evidente que, en Colombia, el número de educandos excede las oportunidades de empleo disponibles para quienes emergen del sistema escolar. Por tanto, continuar creyendo que los procesos educativos generan "desarrollo" y no que son los procesos de desarrollo los que generan necesidades educativas, continuará trayendo inconsistencias a nivel institucional e individual.

De allí que los esfuerzos educativos se deben orientar no como un fin en sí (que coloquen la educación como punta de lanza del desarrollo), sino para que sirvan a los propósitos de determinados procesos de cambio (social, económico, político, cultural). En otros términos, se han de orientar hacia la transmisión de valores y la capacitación de individuos para que respondan a las necesidades de una estrategia integrada de desarrollo en una comunidad específica (definido por un esfuerzo conjunto entre la comunidad y los grupos o agencias externas).



Si se acepta el principio de que la educación tiene que tener un sentido, ser un medio y no un fin en sí misma, se espera que juegue un papel armónico en conjunción con estrategias específicas de desarrollo.

### 2.2.2. Deficiencias del sistema formal

En el sistema educativo colombiano, el nivel primario es de gran importancia y atiende la mayor población en edad escolar. Sin embargo solo el 77% de niños que cumplen la edad escolar (7 años) tienen acceso a la escuela primaria.

De cada 100 niños que se matriculan en primero de primaria terminan quinto año de primaria solo 28 niños en las áreas urbanas, y 10 niños en las áreas rurales (CONACED, 1977:33).

Hasta hace algunos años, la deserción en primaria era de 81% para el sector oficial, y de 22% para el sector privado. De cada 100 niños que terminan primaria en escuelas oficiales, solo 36 aparecen matriculados en secundarias oficiales (CONACED, 1976:44). Los índices de repetición en primaria privada son marcadamente más bajos que en la primaria oficial.

El rendimiento interno del nivel secundario es muy similar al del nivel primario: de 100 alumnos matriculados en primero de secundaria solo terminan sexto año 37. Según las estadísticas, de cada 1000 bachilleres en cada promoción se quedan 330 sin cupo en la universidad (CONACED, 1977:44).

En Colombia, gran parte de la educación formal está en manos privadas como lo ilustran los datos siguientes: en primaria el 15%, en secundaria el 49.2%, y en educación superior el 49.6% (ALDANA, 1976:113). De allí que la posibilidad de estudiar esté determinada en primer lugar por los ingresos.

Las tendencias hacia la privatización de la educación y los cambios insignificantes que se han tenido en la cobertura escolar, llevan a pensar que por lo menos en un plazo inmediato la situación no cambiará sustancialmente. Por otro lado la formalidad y rigidez del sistema escolar con sus juegos de normas, pruebas y sanciones contribuyen a elevar los índices de deserción y de reprobación o no promoción. Este fenómeno puede ilustrarse con el hecho de que por cada 1000 alumnos que ingresan a la primaria solo once terminan la universidad.

La situación descrita puede resumirse en la tabla siguiente (ALDANA, 1976:113):

De 1000 niños que cumplen 7 años de edad:

770 se matriculan en primero de primaria

216 terminan quinto año de primaria

119 se matriculan en primero de secundaria

37 se gradúan de bachilleres

25 ingresan a la universidad

11 obtienen grado universitario

Además de las limitaciones que presenta el sistema escolarizado para su acceso, gran parte de la población, tanto en zonas urbanas como en zonas rurales no puede utilizar los servicios educativos ofrecidos por la necesidad de dedicarse a actividades productivas, lo cual se acentúa en las áreas rurales donde se necesita el aporte económico

de todos los miembros de la familia incluyendo los niños en edad escolar. Además, como otra limitación mas cabe a-  
notar que en el campo los servicios educativos formales ge-  
neralmente excluyen a la población adulta.

Por otro lado el porcentaje de analfabetismo en el país (19.2%), más acentuado en zonas rurales (34.7%) que en zonas urbanas (11.2%) es otra manifestación de las deficiencias del sistema educativo colombiano. (UNESCO, 1977).

Como consecuencia de lo anterior las facilidades de la "educación gratuita" sólo pueden ser aprovechadas por

una escasa minoría de la población colombiana. En términos de movilidad social esta situación implica que solo una mínima parte de la población colombiana tiene acceso a la educación escolarizada y por lo tanto a la movilidad social que ofrece. Pero, a pesar de las críticas que se han hecho a la educación en este aspecto, en Colombia continúa siendo el factor que más posibilidades ofrece de lograr un ascenso social. Estas condiciones hacen que la educación escolarizada esté en íntima relación con el sistema de poder, y que por lo tanto a partir de la escuela se reproduzcan los grupos dominantes de la sociedad.

La caracterización hecha del sistema educativo formal no invalida su necesidad, si no que plantea una problemática que en alguna medida podría resolverse a través de la racionalización del sistema y de proporcionarle los recursos adecuados. Pero definitivamente esta problemática induce a pensar en modalidades educativas no escolarizadas o no formales.

### 2.3. CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS DE LA ZONA

El proyecto de Educación no formal se experimentó en el área piloto de CIMDER, la cual tiene una extensión de 10.000 Hectáreas. Está ubicada al sur del valle del río Cauca, en la zona plana de los municipios de Santander de Quí-

lichao, Puerto Tejada y Caloto, y cubre el corregimiento de Villarica (población nucleada) y diez veredas (población dispersa)..La temperatura media de la zona es de 26° C, tiene una población aproximada de 12.000 habitantes (47.9% hombres y 52.1% mujeres) con la distribución siguiente: 4.000 en el área nucleada, 8.000 en el área dispersa, según datos obtenidos en 1972 a través de la encuesta ICA-IMDER.

De acuerdo con el total de habitantes, y el promedio de 5.7 miembros por familia, se registra en el área piloto un total aproximado de 2.100 familias, de las cuales solo el 53.4% poseen tierra.

El 95% de las fincas de los campesinos del Norte del Cauca tienen menos de dos hectáreas. El 90% de las explotaciones que se encuentran cultivadas, con cacao y café son casi improductivas y generan ingresos inferiores a los 3.000 pesos (78 dólares). Por otra parte, los minifundios dedicados a cultivos comerciales como soya y maíz, generalmente no alcanzan a extraer el equivalente al salario promedio diario de la región que es de 35 pesos, según información suministrada por el ICA (Instituto Colombiano Agropecuario).

Según datos proporcionados por la Encuesta de Hoga-

res realizada por CIMDER en el área experimental (50.000 Hectáreas), el ingreso promedio diario por familia en la zona es ligeramente inferior a 30 pesos, pero el 72.5% de las familias reciben ingresos inferiores al promedio (DE ROUX, 1976)

Se cuenta con una población económicamente activa (14-60 años) del 49% (5880 personas), con un porcentaje de desempleo del 17%, y de subempleo del 35% (DE ROUX, 1976).

La tasa de alfabetismo es de 15.5%, pero más del 80% de la población mayor de 15 años tiene solamente dos años de escuela primaria, y menos del 1% tiene uno o dos años de secundaria. El porcentaje de deserción escolar se ha calculado en 13.5% (CIMDER, 1976).

Los habitantes de la zona piloto son en su mayoría de raza negra, descendientes de esclavos traídos del Africa para la explotación de minas y haciendas.

#### 2.4. CIMDER (CENTRO DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS EN DESARROLLO RURAL)

La historia del CIMDER se remonta a 1963 cuando las reformas organizacionales de la Universidad del Valle en Cali, Colombia, hicieron posible la creación de un grupo de investigaciones multidisciplinarias en Salud (CIMS), el cu-

al inició esfuerzos para unir personas de diferentes disciplinas con el fin de trabajar en la identificación y diseño de alternativas de solución a los problemas de salud en áreas rurales y urbanas. Este esfuerzo académico evolucionó hacia la creación de grupos multidisciplinarios e interinstitucionales con metas más definidas.

Uno de estos grupos constituyó el programa IMDER (Investigaciones multidisciplinarias en desarrollo rural) iniciado en 1972 y constituido por una variedad de profesionales y de instituciones, economistas, arquitectos, ingenieros, educadores, médicos, enfermeras, analistas, psicólogos, sociólogos, pertenecientes a la Universidad del Valle, al ICA (Instituto Colombiano Agrícola) y a la CVC (Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca). IMDER se propuso como meta el difícil reto de mejorar la situación de la comunidad rural.

La Universidad del Valle, considerando la importancia de este tipo de investigaciones y su repercusión en el ámbito nacional, decidió en enero de 1974 convertir a IMDER en CIMDER (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Desarrollo Rural) previo acuerdo con las instituciones participantes.

Actualmente CIMDER representa el esfuerzo organiza-

do de un grupo de profesionales de diferentes disciplinas e instituciones, dirigido al desarrollo de nuevas estrategias para el mejoramiento del bienestar de la comunidad rural.

Las instituciones que participan en CIMDER son: Universidad del Valle, ICA, CVC, FAS (Fundación para la Educación Superior), Universidad del Cauca y Seccional de Salud del Cauca.

#### 2.4.1. Estrategia Asociativa de Desarrollo Rural de CIMDER.

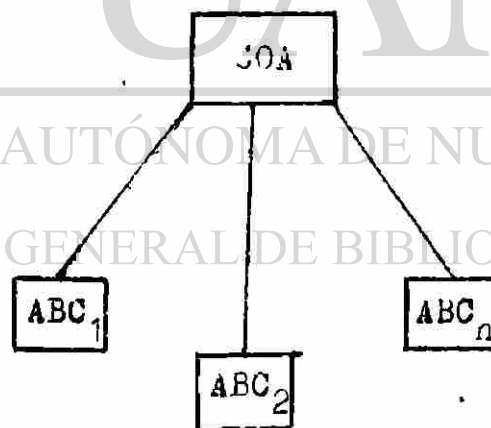
CIMDER plantea la necesidad de diseñar una estrategia diferente para el desarrollo rural, que parta de las condiciones objetivas de la población y de la definición y análisis de las características de los grupos campesinos, de sus relaciones con la sociedad mayor y de la evolución histórica de su economía y cultura.

El análisis de estos factores permitirá determinar las relaciones de poder entre el grupo objeto (población meta), y la estructura económica y política del país o de la región, ayudando así a definir una estrategia que se ajuste a la idiosincrasia de la población y cuyos objetivos trasciendan la simple mejora transitoria y circunstancial de las condiciones de vida de la población



rural. La estrategia propuesta por CIADUR, a la que se ha llamado **ESTRATEGIA ASOCIATIVA**, se conjuga en la conformación de un sistema de organización asociativa (SOA) que tiene como objetivos principales, el aumento de los poderes económico y decisorio de la comunidad rural del norte del Cauca, a través de la articulación de asociaciones de bienestar comunitario (ABC), que realicen actividades que respondan a los intereses y necesidades básicas de los diferentes grupos de la comunidad. Además como sistema SOA debe ofrecer una alternativa para tratar de frenar el proceso de desaparición de la economía campesina.

ESQUEMA DE SOA



A continuación se presentan las condiciones necesarias para la conformación de ABC:

1. Que sus integrantes compartan los mismos intereses y motivaciones básicas o sea que pertenezcan a la misma categoría ocupacional, para que se de una relación directa entre la pertenencia a un determinado

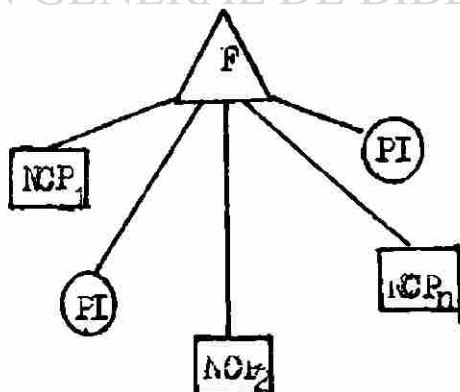
grupo social y las actividades que realice la asociación.

2. Que se generen a partir del "ethos cultural", o sea que se adapten a la cultura y valores locales, a la forma como los integrantes de la asociación conciben el mundo y a la manera como se desenvuelven habitualmente en la comunidad.
3. Que involucren actividades de prestación de servicios de salud, educación, recreación, etc., tanto en favor de los afiliados como de la comunidad que conforma su área de influencia (CIMDER, 1977).

Elementos del modelo de ABC.

1. Factoría (F)
2. Núcleos Comunitarios de Producción (NCP)
3. Productos individuales (PI)

MODELO ABC



Dentro de la estrategia asociativa expuesta se consideró que para la conformación de las ABC debía trabajarse desde varios ángulos diferentes dadas las limita-

ciones financieras para realizar todo el montaje. Por estas razones se decidió iniciar el montaje con grupos productivos, o asociaciones de personas dedicadas a la producción y comercialización de ésta en forma conjunta, que pudieran evolucionar para constituir los núcleos comunitarios de producción y comportarse como tales una vez que se den las condiciones para que la estructura asociativa en su conjunto pueda funcionar .

Es importante anotar que un grupo productivo se considera como NCP sólo cuando están insertos dentro del complejo asociativo expuesto anteriormente (ABC).

Los requisitos estructurales mínimos que deben tener los grupos productivos para poder evolucionar hacia núcleos comunitarios de producción son:

1. "Estar conformados por trabajadores asalariados o semiasalariados.
2. Llevar a cabo actividades productivas
  - a. asociadamente a lo largo del proceso productivo
  - b. con utilización comunitaria de los instrumentos de producción.
3. Es necesario que los grupos productivos estén integrados entre sí y, que haya una estructura ordenada por fuera de ellos en la cual esté depositada la

propiedad de los bienes de producción, por lo tanto se requiere que:

- a) se inscriban y administren un fondo de propiedad social constituido con aportes de todos los grupos.
- b) se adscriban y administran un centro de comercialización de insumos y productos a través del cual realicen el mercado todos los grupos.
- c) Planeen conjuntamente la producción.

4. Distribuir las utilidades de acuerdo a los estatutos o reglamentos de los grupos entre:

- a) los miembros de los grupos con base a sus aportes en trabajo y
- b) el fondo de propiedad social.

5. Actuar como agentes de cambio en las comunidades, es decir, como activadores del cambio social, incidiendo en la movilización de recursos humanos y físicos hacia el mejoramiento del bienestar. Por esta razón, los grupos productivos deberían actuar como promotores de obras y acciones para el bien común, como "agentes educativos" ayudando a despertar en la población una conciencia crítica sobre la situación real de las comunidades y la necesidad de una alternativa de desarrollo que incida en beneficio de la mayoría de la población" (PENF, 1977).

#### 2.4.2. PENF (Proyecto de Educación No Formal)

Dentro de la estrategia de desarrollo rural propuesta por CIMDER se planteó la necesidad de desarrollar un proyecto en educación para grupos asociativos que contribuyera a la implementación de dicha estrategia y a hacer hallazgos en el campo educativo. Los resultados evaluativos de la investigación "La educación no formal como alternativa para contribuir al desarrollo de la comunidad rural del Norte del Cauca" sirvieron de base para determinar el enfoque educativo del proyecto para grupos asociativos.

Dicha investigación se inició en 1974 como respuesta a la necesidad de oportunidades de aprendizaje útiles para la población rural que está afuera del sistema educa

tivo formal. Se ubicó como un estudio de desarrollo con el propósito fundamental de diseñar, desarrollar, ensayar y evaluar oportunidades de aprendizaje que permitieran a los habitantes de Villarica (población nucleada) y diez veredas (población dispersa) del Norte del departamento del Cauca (Colombia), realizar y aplicar tales aprendizajes para responder a sus necesidades reales y/o sentidas. Se desarrolló a través de las etapas de:

1. Elaboración del estudio preliminar o diagnóstico.
2. Selección y entrenamiento de agentes educativos.
3. Evaluación.

La evaluación final de la Investigación planteó que "los esfuerzos educativos realizados a través de líderes de la comunidad-agentes educativos- requieren una sólida organización de la comunidad que les sirva de soporte y que posibilite una continuidad en las actividades de dichos agentes" (CIMDER, 1976). A partir de esta consideración se dió forma a un Proyecto de Educación no Formal para grupos que estudiara la incidencia de esta modalidad educativa en grupos de producción asociativa y pusiera a prueba una diferente metodología.

Este nuevo proyecto iniciado en 1976, se desarrolló a través de una nueva investigación educativa (se expone a continuación.) y de asesoría a los grupos de producción, en aspectos relevantes tanto para la organización y funcionamiento del grupo como para sus actividades fundamentales.

A continuación se transcriben los objetivos del Proyecto:

Generales:

1. Contribuir al desarrollo de la educación no formal en Colombia.
2. Establecer pautas para el diseño, ejecución y evaluación de programas educativos no formales en estrate-

gias de desarrollo rural.

Específicos:

1. Diseñar, desarrollar y evaluar metodologías, (técnicas) materiales y contenidos para grupos de producción asociativa.
2. Estudiar el desarrollo (crecimiento) de los grupos.
3. Contribuir a la consolidación de grupos productivos, (PENF, 1977).

2.4.2.1. Investigación Educativa del PENF

El Proyecto de Educación no Formal de CIMDER realizó en el período 1976-1978 la investigación "La educación no formal dentro de estrategias de desarrollo asociativo" (contexto dentro del cual se ubica la investigación para la tesis), que tuvo como objetivo hacer hallazgos en el campo educativo sobre modelos de intervención adecuados para la consolidación y proyección de grupos productivos. Partió del supuesto de que la consolidación y proyección de los grupos productivos, requiere como condición necesaria, la participación de los grupos en un proceso educativo organizado. La investigación se propuso demostrar entonces que la consolidación y proyección de los grupos productivos (objeto de la investigación educativa), se logra a través de un programa educativo que cumpla con los siguientes requisitos básicos:

1. Que se inscriba dentro de una concepción educativa (p.36)
2. Que organice el aprendizaje en "unidades temáticas" elaboradas de acuerdo con el modelo de planeación educativa propuesto (p. 39).
3. Que comprenda al menos:
  - a. un área que lleve al grupo a ubicarse con relación a la problemática local.
  - b. Un área que lleve al grupo a entender su papel en la comunidad y su sentido dentro de una estrategia determinada de desarrollo rural.
  - c. Un área que capacite al grupo para el desarrollo de su actividad básica de producción.

La hipótesis básica de la investigación en educación no formal planteó que: interviniendo un grupo productivo (con las condiciones estructurales para su existencia) por medio de un programa que responda a los requisitos de un modelo educativo determinado, a las exigencias de una estrategia específica de desarrollo rural y a necesidades particulares de los grupos derivadas de su actividad fundamental, se logra su consolidación y proyección. En este sentido, la investigación educativa se concretó a la validación de un programa inscrito dentro de un modelo, lo que supone entonces la validación del modelo.



Para lograr la validación de la hipótesis se requirió hacer comprobación a nivel de:

1. Variable independiente: (Programa Educativo) consistió en verificar si el programa educativo se elaboró de acuerdo al modelo propuesto, si existieron relaciones claras entre los objetivos de aprendizaje, los contenidos educativos y las metodologías utilizadas. Como se consideró importante poder comprobar si los cambios observables en los grupos eran atribuibles o no al programa o al modelo, la comprobación de la variable dependiente, que constituye la investigación para la tesis, debería permitir explicar el porqué de los cambios (positivos o negativos) que se lograran en la consolidación de los grupos. Además considerando como un subproducto básico de la investigación, el desarrollo de una pedagogía para grupos productivos, el estudio de las actividades, técnicas y materiales educativos, de su eficacia y facilidad de aplicación, se convirtió en un elemento pivotal de la investigación educativa.
2. Variable dependiente: (Consolidación) consistió en el estudio de los cambios producidos en los grupos, en las dimensiones organizacional (objetivos, normas y roles), psicosocial (liderazgo, cohesión, coo

peración y capacidad crítica) y productiva (racionalidad asociativa, autogestión y destrezas agropecuarias especialmente) una vez concluida la intervención educativa.

3. Atribución: Consistió en verificar en que medida los cambios observados en la variable dependiente son atribuibles al efecto del programa educativo (variable independiente). Para lo cual se utilizó un grupo control, no sometido a la intervención educativa, pero con características similares a los grupos experimentales.

La atribución se determinó por comparación de los cambios ocurridos en el grupo control y los cambios ocurridos en los grupos experimentales.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

®

#### 2.4.2.2. Concepción Educativa del PLNF

Las características de un grupo consolidado, definidas de acuerdo a la teoría de grupos, se delimitan por la manera como se realiza el proceso de adquisición de los conocimientos y destrezas necesarios para la producción, la administración, la vida grupal y el desempeño en la comunidad. Por tanto, los objetivos de la intervención educativa (o programa educativo) no dependen sólo del aprendizaje sino también de los métodos de enseñanza-

aprendizaje.

Se planteó la necesidad de una educación que reuniera las siguientes características:

1. Desescolarizada, que responda a objetivos concretos dentro de una estrategia de desarrollo rural determinada, que pueda implementarse en el lugar y tiempo más adecuados para los miembros de la comunidad.
2. Reflexiva, que lleve permanentemente a través de los contenidos y métodos a la reflexión analítica y crítica sobre los problemas.
3. Problematizadora, que la reflexión y la crítica no se den en abstracto, sino con referencia a situaciones concretas que afectan la vida del grupo, problematizando la realidad en lugar de justificarla o legitimarla.

La problematización de toda situación concreta debe hacerse con referencia a tres niveles:

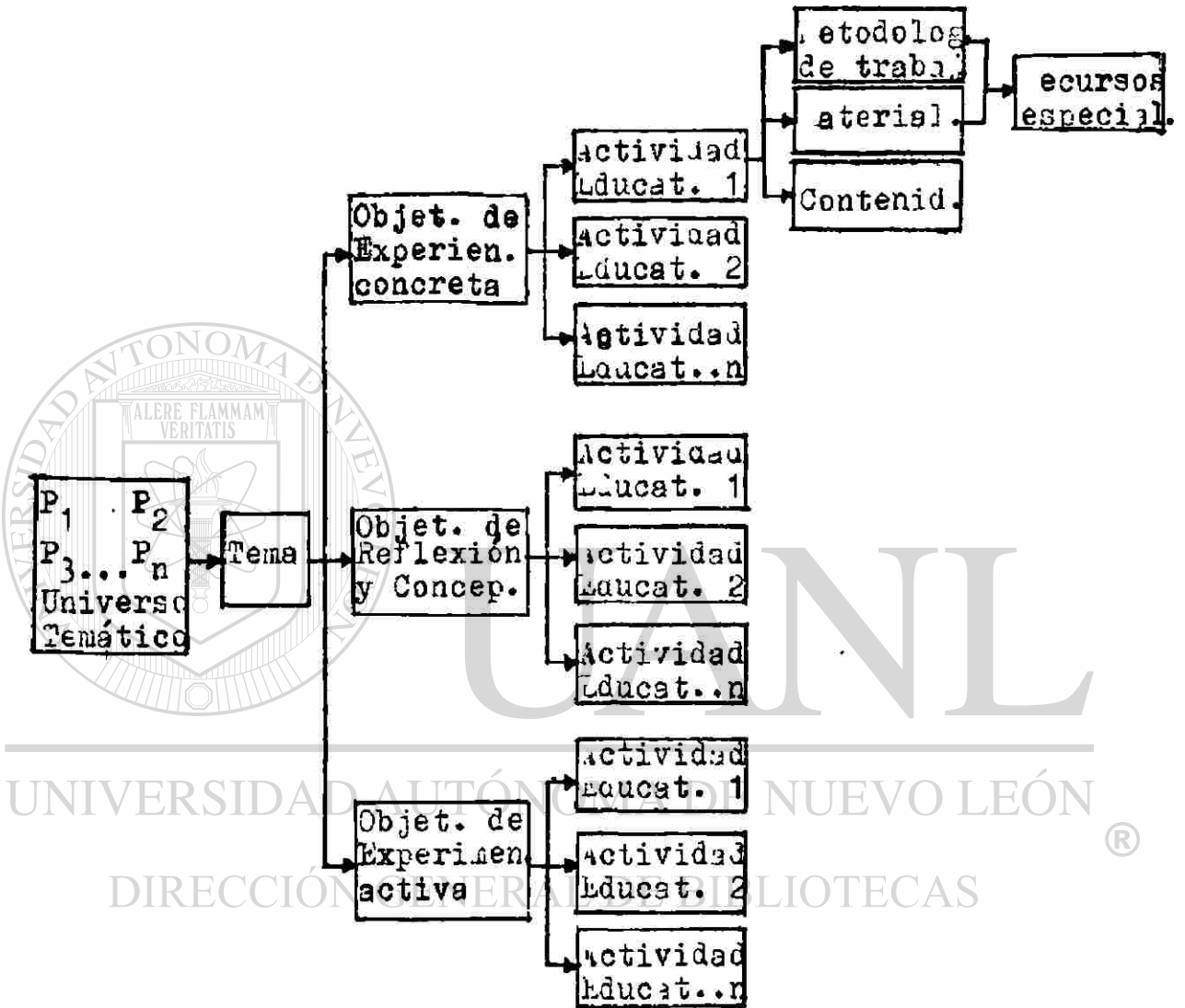
1. a sus implicaciones inmediatas
  2. a sus interrelaciones con otros problemas sentidos
  3. a su articulación social amplia.
4. Interactiva, que tenga como objetivo fundamental el aprendizaje en grupo, de grupo y para el grupo; por consiguiente, las actividades educativas en grupo

- constituyen la base metodológica del aprendizaje, pues se considera que si en cuanto al método la interacción en el aprendizaje es altamente efectiva; en cuanto a objeto, refuerza los vínculos que tienen entre sí los miembros del grupo.
5. Basada en lo concreto, que parte de la experiencia vivida por el educando, y que se mueva desde allí hasta lo concreto abstracto, problematizando la experiencia vivida, reflexionando sobre ella y experimentando lo aprendido (experiencia concreta -- observación reflexiva -- conceptualización -- experimentación activa).
6. Que se desarrolle en el marco del "ethos cultural" de la población participante, que transmite sus contenidos adaptando la metodología a la cosmovisión, a las costumbres, los patrones de comportamiento y los valores de ésta.

#### 2.4.2.3. Intervención Educativa del PENF

La organización del proceso enseñanza-aprendizaje ni se referencia a la manera de desarrollar una temática en forma tal, que se alcancen los propósitos educativos y se logren los objetivos del programa educativo. Dentro de la investigación del PENF, los temas se trataron dentro de

unidades independientes denominadas "Unidades Temáticas" que se elaboraron siguiendo el modelo curricular siguiente:



A partir de los problemas identificados en los grupos de producción, llamados "universo temático", se identifican los temas a desarrollar dentro de la intervención educativa, del tema dependen los objetivos, de éstos las actividades con sus contenidos, metodologías de trabajo y

materiales, y de éstos últimos los recursos especiales. La unidad temática se encuentra estructurada en tres fases que son: experiencia concreta, reflexión - conceptualización y experimentación activa, tenidas en cuenta para la formulación de los objetivos específicos y la selección de las actividades, y que orientan el tratamiento del tema de acuerdo con la concepción educativa ya planteada.

El modelo educativo para ser validado en la intervención educativa, consistió entonces en el mínimo número de unidades temáticas (completamente diseñadas con todos los instrumentos necesarios para ser utilizados por un agente educativo) que posibilitaran la consolidación y proyección de los grupos de producción asociativa.

La materialización del programa que tuviera las características expuestas en la parte de investigación educativa, siguiendo el modelo de planeación presentado, se planteó lograrse a través de la articulación de unidades temáticas dentro de las cinco áreas siguientes:

1. Area de socio-historia
2. Area de desarrollo rural
3. Area de vida del grupo
4. Area de producción agrícola
5. Area de administración.

## CAPITULO III

### 3. MARCO TEORICO

#### 3.1. EDUCACION DE ADULTOS

La educación de adultos es uno de los subsistemas de la educación que mas han progresado durante las últimas décadas, a pesar de los pocos medios que han sido puestos a su disposición.

Durante la I conferencia internacional de educación de adultos (1949) se concibió la educación de adultos principalmente como correctiva de las deficiencias de la educación escolar, o como una enseñanza complementaria de tipo humanista tradicional, dirigida a adultos que ya poseían un cierto nivel de conocimientos, excluyendo por lo tanto, la formación técnica o profesional y la alfabetización. Dentro de esta concepción, la educación de adultos fue considerada como dependiente de organismos privados, separada de la enseñanza clásica tradicional (escolar) dependiente en su mayor parte y en la mayoría de los países de organismos públicos u oficiales (UNESCO; 1973).

En América Latina, la primera preocupación por la educación de adultos estuvo representada por acciones

tendientes a resolver los problemas de analfabetismo. Este hecho adquirió particular relevancia en la década del 60, cuando simultáneamente o como resultado de las campañas masivas de alfabetización los gobiernos latinoamericanos crearon oficinas ministeriales encargadas de la educación de adultos (CREFAL, 1976:4).

La II conferencia mundial de educación de adultos (EDA), realizada en 1960, muestra que ya se habían comprendido las modificaciones impuestas a la educación tradicional y a las acciones en educación de adultos, por un contexto económico y social que evolucionaba rápidamente. Se manifiesta allí por primera vez el deseo de que la EDA forme parte integrante de una educación global que no esté limitada a la instrucción de las generaciones en edad escolar, atribuyendo además a la eliminación del analfabetismo una prioridad capital (UNESCO, 1973).

Durante algún tiempo la Unesco y los países miembros concentraron la mayor parte de los esfuerzos en EDA, en la alfabetización. Concepto que evolucionó progresivamente imponiéndose la noción de alfabetización funcional, definida como "una actividad educativa vinculada a una formación socioeconómica y profesional en una labor de desarrollo" (UNESCO, 1973:5).



Posteriormente, las políticas educativas dirigidas a la población adulta analfabeta comienzan a enfatizar la necesidad de la formación y calificación de los recursos humanos, como una forma de contribuir al desarrollo económico y social. Se plantea que la contribución de la EDA para la formación de mano de obra para el sector industrial debe reconocer que "la superación del analfabetismo este complementada con algún tipo de capacitación laboral y así favorecer la inserción de los trabajadores de los estratos marginales en actividades económicas vinculadas directamente a la estructura productiva" (CREFAL, 1976:5)

Lo anterior supone que la educación y capacitación laboral responden a las necesidades determinadas en los planes de desarrollo, sin embargo, las políticas educativas implementadas no han mantenido la relación necesaria con dichos planes.

Entre las deficiencias que ha presentado la EDA se pueden enunciar: la falta de políticas coherentes de EDA en la mayoría de los países, habiendo dependido demasiado de iniciativas benévolas y con asignación de recursos muy inferiores a sus necesidades, la poca importancia que se le ha dado a la EDA en los programas generales de desarrollo y modernización de los países, y la poca

disponibilidad de medios suficientes de formación y adiestramiento para personal especializado, entre otras. Además, del hecho presente en la mayoría de los países, de que los adultos no sienten con fuerza suficiente la necesidad de recibir educación (UNESCO, 1973).

La evolución reciente de la EDA presenta muchos aspectos positivos de los cuales se pueden enunciar los siguientes: utilización de nuevos métodos y técnicas de comunicación, mayor interés de los medios universitarios por la EDA, incremento de la cooperación internacional en la búsqueda de alternativas educativas.

Además del aumento progresivo de programas destinados a la población rural, a la formación y perfeccionamiento de los trabajadores y del personal técnico y administrativo, así como actividades educativas dirigidas especialmente a la mujer, y en alguna medida a los jóvenes no escolarizados (UNESCO, 1973).

Como uno de los objetivos principales de la EDA se tiene, facilitar el acceso a la educación de los hombres y mujeres, que no están ya en edad para atender la educación escolar, lo mismo que a los jóvenes que por diferentes razones no tienen posibilidad de hacerlo. Pero para lograrlo, es necesario crear estructuras nuevas que bo-

rren las fronteras existentes entre la educación escolar y la educación extraescolar, partiendo del principio de una educación permanente, que brinde a cada individuo la posibilidad de completar y renovar sus aprendizajes durante toda su vida. Desde este punto de vista es necesario dejar de concebir la EDA como un medio provisional para compensar las deficiencias de la educación tradicional (UNESCO, 1973).

A pesar de que la EDA se plantea básicamente como un medio de adaptarse y de incidir en las condiciones siempre variables de la existencia, prolongando la actividad educativa de la escuela, no puede olvidarse la contribución que puede hacer con sus hallazgos propios a promover la indispensable renovación de los métodos escolares. Aporte importante a la "democratización cualitativa de la educación", entendida como, la posibilidad de participación plena de los beneficiarios en la actividad educativa, especialmente en la selección de los contenidos y métodos de enseñanza. Lo anterior traería consigo una mejor adaptación de los programas y técnicas educativas a las necesidades, los intereses y las expectativas de quienes son sujeto de la educación (UNESCO, 1973).

La EDA más que cualquier otro tipo de educación puede derribar las barreras que se han impuesto tradicional-

mente entre educandos y educadores, y reemplazar así las relaciones jerárquicas y verticales características de la educación escolar, por unas relaciones de cooperación o incluso de enseñanza mutua (UNESCO, 1973)

Por lo tanto, la EDA debe sobrepasar la rigidez de los sistemas educativos que durante muchas décadas han permanecido estáticos a pesar de la gran declaración de principios y objetivos que solo le dan valor teórico (CREA, 1977),

"La función de la EDA debe de ser activamente creativa como un medio de estimular y motivar al hombre en el desarrollo de su proceso integral orientado hacia nuevas y promisorias formas de coexistencia en su comunidad" (CREA, 1977:70).

También es necesario examinar la EDA como factor de desarrollo social, económico y cultural, por ello la dimensión socioeconómica de la EDA se ha puesto de relieve en los programas de formación, de perfeccionamiento y de renovación de los conocimientos, además de los de alfabetización funcional. En este sentido habría que considerar el conjunto de las actividades de la EDA desde un punto de vista funcional, (en el sentido más amplio del término), o sea teniendo en cuenta los diversos papeles que el hombre

tiene que desempeñar durante toda su vida, y no solo su actividad de productor. La educación funcional así concebida, responde tanto a las exigencias del desarrollo económico, como a las del desarrollo personal y del progreso social (UNESCO, 1973).

Para que la EDA sea eficiente es necesario que la educación formal haya principalmente formado a unos individuos que deseen o puedan realizar aprendizajes durante toda su existencia. "Los adultos deben continuar su aprendizaje; aprender como respirar, es un requerimiento de la vida. El supuesto de que el aprendizaje es un proceso a lo largo de la existencia, está basado en un nuevo hecho incontrovertible de la realidad: ritmo acelerado del cambio social" (CREA 1977;82).

Es así como se considera que no puede haber una renovación verdadera en la enseñanza escolar, si esta no desemboca en un cierto número de actividades no escolares, lo cual plantea la necesidad de una coordinación de ambos tipos de educación. Pero al hacerlo habrá que evitar que la enseñanza extraescolar se institucionalice demasiado y pierda algo de su flexibilidad y adaptabilidad, cualidades que le permiten tener una influencia más fecunda en la educación escolar (UNESCO, 1973).

Finalmente, para que la EDA pueda alcanzar sus objetivos, debe tener como requisito básico, su compromiso ideológico con los procesos de cambio estructurales que experimente la sociedad, es decir, "la EDA debe ser intencionada en el diseño de su estructura institucional y en el modelo de curriculum, si pretende efectivamente colaborar en la formación del hombre, traducido en un ser orientado hacia su auto educación o auto formación, derivado de un proceso reflexivo, y valorativo del sistema de vida que aspira alcanzar" (CREA, 1977).

Estas ideas alcanzan mayor precisión a raíz de la III conferencia mundial de EDA celebrada en 1972 en Tokio, en la cual se destaca la EDA como factor de democratización de la educación y de desarrollo económico, social y cultural dentro de la perspectiva de una educación permanente. De esta manera se rechaza la concepción educativa ligada al desarrollismo económico de las décadas anteriores,

En dicha conferencia se reconoce como piedra angular de la educación permanente la alfabetización, pues puede contribuir a un desarrollo personal continuo.

Si se entiende que los objetivos de la educación permanente van dirigidos a "abarcar todas las dimensiones

de la vida, todas las ramas del saber, y todos los conocimientos prácticos que pueden adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de la personalidad" (BEULINK, 1978:7) es necesario reestructurar los sistemas educativos.

A partir de allí se da mayor estímulo a las modalidades de educación extraescolar y de educación no formal especialmente en programas de EDA, para atender a sus necesidades y así responder a los cambios permanentes de tales necesidades

### 3.2. EDUCACION NO FORMAL.

Durante los últimos años se ha acentuado el interés por identificar o investigar formas educativas no escolarizadas que contribuyan a reducir las limitaciones y deficiencias que ha demostrado tener el sistema formal. A raíz de ello se han hecho aportes para una conceptualización de la educación no formal. Sin embargo, aún no existe una teoría propia de la educación no formal, que permita ir más allá de identificar una serie de características que por su heterogeneidad y flexibilidad parecen ofrecer ventajas reales para el desarrollo de una acción educativa.

Muchos estudiosos de la problemática educativa han presentado diferentes categorizaciones de la educación ta-

les como formal, informal, no formal, escolar, no escolar, extraescolar etc., basados principalmente en el grado de sistematización de cada categoría y su dependencia del sistema formal. Sin embargo, los límites de cada una de estas denominaciones no han podido ser establecidas claramente, y se observa como en los diferentes países o en diversos programas, emplean un mismo término para diferentes modalidades y/o diferentes términos para la misma modalidad.

Se ha hablado de educación no formal como "cualquier programa organizado de aprendizaje que toma lugar por fuera del marco del sistema educativo formal y dirigido a cumplir los más variados objetivos en los más variados sujetos" (Coombs, 1973:155).

En relación con la definición anterior se entiende educación formal como "estructuras jerárquicas y cronológicamente graduadas del sistema educacional, yendo desde la escuela primaria hasta la universidad, e inclusive en conexión a los estudios generales académicos, a una variedad de programas especializados e instituciones de tiempo completo para entrenamiento técnico y profesional" (Coombs, 1973:11).

Thomas La Belle (1978) define la educación no formal como "toda actividad educativa desarrollada en forma organizada, sistemática, fuera de la escuela, cuyo objetivo per-



sigue proporcionar experiencias de aprendizaje a una población previamente elegida. Dichos programas generalmente se refieren a desarrollo comunitario, alfabetización y educación funcional, "concientización", educación para la salud, extensión rural, capacitación agraria y otras actividades similares".

El Proyecto Multinacional A. Masferrer la define como "acciones educativas que no tienen lugar en la escuela o en las instituciones educativas específicas; suele asimismo denominarse educación asistemática, cósmica, difusa, ambiental, ciudad educativa, educación como interacción social" (1977)

UNESCO (1975) propone que "educación no formal es aquella en la que los estudiantes no se matriculan ni se inscriben".

"La educación no formal existe por oposición a la formal. Se refiere a cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido, con la intención de servir a una población meta muy bien identificada y con objetivos de educación claros. La educación no formal trata de sistematizar lo asistemático de lo informal, y por consecuencia se caracteriza por ser intencional y también sistemática, sin embargo, no tiene relación con el sistema regular formal y no conduce necesariamente a títulos o grados

convalidados por las autoridades nacionales de educación" (tomado del documento de trabajo de Ana María Beulink, 1978:1).

En el mismo documento se presentan algunas características de la educación formal y la educación no formal.

#### EDUCACION FORMAL

-tiene un currículum rígido y preestablecido

-requiere la inscripción de los participantes

-es gradual

-es terminal, o sea, con

duce a títulos o diplomas, y por ende hay una evaluación que sirve pa

ra la promoción y por ello es acumulativa

-tiene un horario establecido (rígido o flexible)

#### EDUCACION NO FORMAL

-tiene un currículum flexible que puede surgir de las necesidades de la población meta

-la asistencia es voluntaria

-no es gradual

-no es terminal, en el sen

tido de que no necesaria mente conduce a títulos o diplomas, mientras que si

puede entregar constancias o certificados

-el horario puede ser definido por los mismos participantes

En términos generales, la mayoría de las definiciones consideran una serie de elementos que aunque puedan ser los mismos de la educación formal, varían en términos de sus ca

racterísticas cuando se refieren a la educación no formal.

Hunter (1974:17) define la educación no formal como "el conjunto de experiencias educativas planeadas y conscientemente ofrecidas por un individuo o agencia, heterogéneas con respecto a las características de los participantes, los requisitos de admisión, las fuentes de financiación, el agente proveedor del servicio educativo, los métodos intruccionales, la intensidad y duración y los materiales utilizados".

A partir de la definición anterior el "Proyecto de Educación no Formal" (1976) ha determinado algunas características relevantes que merecen citarse :

- Al considerarse la educación no formal como un conjunto de experiencias planeadas y conscientemente ofrecidas, surge como atributo la intencionalidad de la educación no formal.
- La educación no formal por definición, permite una gama amplia de objetivos, esto ofrece la posibilidad de establecer una relación estrecha entre los objetivos y las necesidades del sujeto, por lo tanto su instrumentación es directa ya que los conocimientos o contenidos ofrecidos deben tener la posibilidad de aplicación directa e inmediata. Esta ca

racterística se refuerza con el carácter de independencia de la educación no formal con respecto a la centralización normativa de las situaciones de aprendizaje escolarizado.

- La educación no formal es heterogénea en cuanto al transmisor y receptor del aprendizaje. Por ello permite llegar a sujetos con diferentes características sociales, económicas y culturales, lo cual puede ser aprovechado para el enriquecimiento mutuo de conocimientos y habilidades de los participantes. Esto es posible estimulando situaciones de aprendizaje compartido, en el cual se desempeñan indistintamente las funciones de transmisor y receptor y se tenga oportunidad de participar en las decisiones sobre lo que se desea aprender o enseñar.

- La heterogeneidad de aprendizaje que permite la educación no formal está directamente relacionada con la variedad de objetivos posibles a buscar a través de ella. Por tanto, ofrece la oportunidad de mantener una relación lógica entre los objetivos y los contenidos, teniendo en cuenta la instrumentalidad directa e inmediata anteriormente mencionada. Así, los aprendizajes principalmente estarán determinados por las características del sujeto, las metas que desee alcanzar y el uso que puede hacer del a-



ra convertirse en parte integral del proceso transformador del sujeto. Este proceso debe ubicarse dentro de estrategias claras de desarrollo para poder dar así también respuestas claras al interrogante de educación para qué?" (Proyecto de Educación no Formal. Universidad del Valle, 1975:73).

Dado que no existe un modelo fijo de educación no formal, sino multiplicidad de modelos, ninguno de los existentes puede reclamar para sí, el ser la síntesis o esencia de lo no formal.

### 3.3. CONSIDERACIONES TEÓRICAS GENERALES SOBRE EVALUACION

#### 3.3.1. Conceptos y Definiciones

La evaluación educacional con un enfoque sistemático nació y se desarrolló en este siglo, inicialmente al amparo de la Psicología Experimental y cargando durante largo tiempo con el peso de los esquemas rígidos derivados de los planes de estudio, la teoría del aprendizaje y los métodos vigentes de enseñanza. Solamente a partir de los cambios fundamentales que experimentó la teoría del aprendizaje, y los que se realizaron en los patrones de organización escolar, se pudo llegar al nuevo concepto de "Evaluación en Progreso" (ICOLPE, 1974).

Aunque para algunos la Evaluación Educativa se debería ocupar de la identificación de las diferencias en lo aprendido por los estudiantes, es a partir de esa idea general que evolucionaron los conceptos de evaluación, tanto los que se aplican a prácticas educativas que pertenecen de "agrupaciones homogéneas" hasta los que se utilizan en métodos más individualizados.

Los cambios en los conceptos de evaluación han tenido lugar a través, tanto, de un desarrollo continuado de la evaluación misma, como de la práctica educativa. Así, los conceptos de quien debe ser evaluado, qué se debe evaluar y cómo se deben de realizar las evaluaciones, han variado paralelamente con los producidos en los conceptos de quien debe de ser educado, en qué y cómo (ICOLPE, 1974)

Por otra parte, los cambios en los conceptos de evaluación se han producido también a partir de la interacción con las teorías y prácticas aceptadas de la educación, puesto que las prácticas evaluativas afectan y son afectadas a su vez por las diferentes teorías del aprendizaje y por lo varios enfoques de la educación. Además, el rol que se le ha dado a la evaluación en el proceso educativo y los desarrollos técnicos relacionados con mediciones y evaluación de la enseñanza, han incidido en alguna manera en las modificaciones conceptuales de la Evalua-

ción Educativa (ICOLPE, 1974).

Como señala Icolpe, los cambios experimentados en el campo de la evaluación educativa, han llevado a hacer énfasis en los siguientes aspectos:

1. En la amplitud de los objetivos educativos, ya que además de los resultados cognoscitivos, incluye resultados afectivos y psicomotores en la situación educativa. Además, a principios del siglo la evaluación se centraba en el logro de objetivos específicos referentes al desarrollo de habilidades, últimamente se hace énfasis en resultados más generales.
2. En la evaluación del cambio, como opuesto a la evaluación del "status". La mayor parte de la evaluación educativa se hacía en términos de "sta<sup>®</sup>tus", con poca referencia sistemática a mediciones previas. Recientemente se ha puesto énfasis en la evaluación del cambio.
3. Finalmente, en el concepto de evaluación de grupos en lugar de la evaluación de individuos. En años recientes se ha puesto atención a la evaluación educativa referente a materiales de enseñanza, instrucción y currículo y se ha dado mucha importancia a la evaluación del trabajo de grupo como



mecanismo para la evaluación de sistemas o programas escolares.

El desarrollo acelerado que se le ha dado a la investigación en el área de evaluación educacional ha originado conceptos, hechos, instrumentos y métodos de investigación que generan inconsistencias y contradicciones, ya que introducen nuevos problemas y condiciones, sin previa revisión de los cambios que se van a producir en la estructura antigua (Tyler, 1973). Por ejemplo, la sofisticación de aquellos métodos de evaluación dirigidos a evaluar al estudiante considerando individualmente (test, etc.), muchas veces no son apropiados para la evaluación de los programas.

Los cambios en el sentido y alcance de la evaluación a través del tiempo, así como la concepción de educación que tienen los diferentes autores que han tratado sobre el tema, se traduce en una amplia variedad de definiciones de evaluación educacional.

En términos generales se puede decir que todo el proceso que se sigue en la planificación o en la elaboración del curriculum, se puede considerar como una evaluación, dado que se hace una selección de alternativas, objetivos, experiencias, métodos, etc. Es decir, cada paso

que se sigue en la planificación incluye un proceso de evaluación, "planificamos cuando evaluamos y evaluamos cuando planificamos" (SARUBBI, 1971).

Para Stake (1975) por ejemplo, la evaluación consiste en describir y juzgar un programa educacional, basándose en un proceso de razonamiento formal, en opiniones de otras personas, pero sin dar juicios de valor. Scriven (1967), por su parte plantea que la evaluación consiste en recoger y combinar datos sobre realizaciones, dando peso o valor a cada meta, y determinando el valor de personas, procedimientos, procesos, programas e instrumentos educativos en términos del logro de las metas. El papel del evaluador consiste entonces en emitir juicios de valor.

Alkin (1970), liga la evaluación al proceso de investigación de las áreas relevantes para la toma de decisiones, proceso que incluye la selección, recolección y análisis de la información necesaria para suministrar los datos que se requieren para tomar decisiones. En la misma línea de Alkin, Stufflebeam (1969), considera que la evaluación significa suministro de información a través de medios formales (mediciones y estadísticas), que sirven para formular los juicios inherentes a la toma de decisiones. Ambos trabajan con los aspectos metodológicos

de la evaluación, considerando que es necesario especificar las variables, los instrumentos de medición, y las condiciones de aplicación de éstos, pero no se da una guía de como llegar a tales precisiones ni presentan métodos concretos para la medición de las variables.

Para ellos, la evaluación sería más una herramienta útil para proporcionar información a quien toma las decisiones, sin juzgar o estimar su valor.

Desde una perspectiva mucho más pragmática, Tyler (1973) reduce la evaluación a la comparación de las realizaciones de los estudiantes con los objetivos establecidos.

Otros, tratan de extraer de la evaluación elementos que expliquen los cambios de conducta como consecuencia de experiencias educativas.

Estas concepciones y definiciones aportan elementos que ligan la evaluación a un conjunto de juicios cuyo propósito básico no es solamente apreciatorio, sino que deben de constituirse en derroteros para modificar o validar las decisiones sobre los distintos cursos de acción.

### 3.3.2. Propósitos de la Evaluación

### 3.3.2. Propósitos de la Evaluación

En términos de su relación directa con el proceso de toma de decisiones, la evaluación tendría los propósitos siguientes:

1. Continuar o discontinuar (suspender) un programa o una actividad,
2. Tratar de mejorar su funcionamiento.
3. Agregar o suprimir algunas de sus partes.
4. Establecer programas similares en otros lugares.
5. Redistribuir los recursos según los resultados de programas alternativos.
6. Repetir o abandonar estrategias específicas del programa.
7. Aceptar o rechazar algún enfoque o teoría en la cual está basado el programa.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

### 3.3.3. Tipos de Evaluación

Aunque existen diferentes tipos de evaluación, se re toma la consideración que hace Scriven (1975) al reflexio- nar sobre la evaluación de programas educativos. Scriven, traza una distinción entre evaluación formativa y evalua- ción sumativa.

La primera, se define como: la comparación de diferen- tes recursos y actividades realizadas con lo previsto, y la medición de los efectos producidos por la aplicación de los

instrumentos educacionales (procesos, personal, metodología, materiales, etc.,) en diferentes momentos de desarrollo del programa, con el fin de utilizar los resultados o experiencias logradas hasta ese momento, en modificaciones o reorientaciones de aquel. En otras palabras, la evaluación formativa, produce información que se retroalimenta durante el desarrollo del programa para ayudar a mejorarlo y se ajusta más a las necesidades de quienes lo están desarrollando.

La segunda, se define como la comparación entre el producto esperado y el producto obtenido; se realiza una vez concluido el programa con el fin de medir los resultados o efectos de éste, por tanto da cuenta solo de los resultados finales y proporciona información acerca de su eficacia (logro de objetivos).

En términos generales se puede considerar la Evaluación de dos maneras: a un nivel metodológico, y a un nivel referido al papel que desempeña. La evaluación en sí misma es una actividad metodológica similar, ya sea que se trate de evaluar entes diferentes, ya que, la actividad consiste simplemente en la recolección y combinación de los datos de acuerdo con el logro de los objetivos que se persiguen. Pero el papel que desempeña la Evaluación en diferentes contextos educacionales puede variar por e-

jemplo: puede formar parte del proceso de desarrollo del currículo, de un experimento de campo relacionado con el mejoramiento de la teoría del aprendizaje; del proceso de entrenamiento de agentes educativos etc. Estos papeles no excluyen la evaluación del producto final como resultado del proceso seguido, que ha sido la tendencia dominante hasta hace poco.

#### 3.4. LIMITACIONES DE LA EVALUACION TRADICIONAL

Para una mayor comprensión de la forma tradicional de evaluación educacional, se puede partir de la concepción universal que se ha tenido de la educación como "un conjunto de tareas de aprendizaje que son al parecer, más difíciles a medida que se progresa desde el primero hasta el último año de la escolaridad formal" (Bloom, 1975).

Lo anterior ha permitido ver durante siglos la educación como una pirámide, cuya base esta conformada por la mayoría de los niños en edad escolar que asisten a la escuela, y la cima por una mínima proporción de educandos en vías de lograr su objetivo de llegar a los grados más avanzados del sistema escolar. Para determinar quienes pueden ser promovidos de un nivel al siguiente, tradicionalmente se ha recurrido a la aplicación de pruebas o exámenes, que tratan de medir específicamente qué es lo que

el estudiante "aprendió" como resultado de un proceso de aprendizaje al cual ha sido sometido.

Durante las primeras décadas del presente siglo, la evaluación a través de los exámenes tuvo como fin primordial la valoración cuantitativa de los conocimientos adquiridos, y la promoción de un nivel a otro, pero ya en la década del 30, se consideró como una gran avance el impulso dado a las actividades de evaluación en los campos de aptitudes, habilidades, intereses, etc., (SAWIN, 1971).

En general, los educadores centraron su atención en el proceso de enseñanza y su labor en la evaluación se limitó a administrar e interpretar las pruebas de rendimiento. Los procedimientos evaluativos (exámenes) utilizados han permitido eliminar a la mayoría de los educandos en diferentes etapas del ciclo escolar y por consiguiente seleccionar una escasa minoría que tiene oportunidad de una educación más avanzada (BLOOM, 1975).

En términos generales, se han utilizado las pruebas evaluativas para tomar decisiones de tanta trascendencia como es juzgar el valor de cada estudiante y decidir su futuro educacional dentro del sistema, sin tener en cuenta las consecuencias que esta clasificación pueda

tener en el aprendizaje, desarrollo de la personalidad y en el bienestar de los individuos como tales o con referencia a los grupos sociales a los cuales pertenece. Claramente puede verse cómo no ha sido ésta una preocupación de los educadores ni de los administradores del sistema educativo.

Aún más, se ha caído en el error de tomar los exámenes como la única fuente que permite tomar decisiones sobre los alumnos, los profesores e inclusive sobre el programa en general, limitando las perspectivas en relación con lo que es realmente importante en el proceso educativo; se ha centralizado la atención en lo concreto, en lo medible y en los productos de la educación.

---

Durante muchos años, la evaluación se limitó a medir el progreso de los educandos hacia los objetivos educacionales formulados en términos de cambios de aprendizaje, pasando por alto todo el proceso y sin hacer referencia al programa total.

Al limitar la evaluación a la relación entre resultados y objetivos, se dió mucha importancia a los comportamientos como criterio último y se concibió la evaluación, al menos en la práctica, como un proceso terminal que proporciona información solo después de haberse reali



zado un ciclo completo del programa o proceso educativo. Este tipo de evaluación no proporciona información que permita hacer adaptaciones o cambios a medida que se realiza la experiencia educativa. Al contrario, sirve para mantener la acción educativa dentro de los límites del diseño dado inicialmente (ICOLPE, 1974).

De lo expuesto anteriormente, se aprecia considerablemente la poca atención puesta a la evaluación de los procesos educativos, de los pocos esfuerzos y tiempo dedicados a este aspecto, y por consiguiente el escaso progreso logrado en este campo.

Esto ha llevado consecuentemente a que los educadores se apoyen demasiado en el uso de instrumentos desarrollados para identificar los grados de diferencias individuales existentes entre los educandos (STANLEY, 1975). De allí la necesidad de ampliar el marco de la evaluación a otros aspectos tanto en sus etapas de diseño como de implementación y de desarrollar estrategias adecuadas para ello.

Como consecuencia, la evaluación tradicional ha hecho muy pocos aportes o contribuciones al mejoramiento de la educación en su conjunto, de los programas que se llevan a cabo, a la reformulación de los objetivos educativos, a las metodologías utilizadas, e inclusive muy pocas

veces ha servido para garantizar el que todos los educandos o al menos su mayoría aprendan lo que el sistema educativo ha considerado como fundamental (BLOOM, 1975).

Ultimamente, los esfuerzos de algunos evaluadores se han orientado a la utilización de los resultados de la evaluación para el mejoramiento del proceso de enseñanza, para reformular el programa educativo, o para plantear objetivos que tiendan a estimular a los educandos con el fin de producir los cambios de comportamiento deseados. Como puede verse, se trata de dar un uso más amplio a los resultados de la evaluación, pero sin proponerse cambios a los esquemas de evaluación utilizados desde tiempo atrás. Esto hace que la labor sea poco útil, puesto que si

se quiere que la evaluación se convierta en una ayuda para los procesos educativos, no solo debe realizarse al término de éstos, sino mientras estén en vías de realización y por lo tanto sean modificables, lo que supone que necesariamente se amplíe la evaluación a los diversos componentes del proceso educativo (metodología, materiales, actividades, etc.,) y a todo el programa en su conjunto, saliéndose de los límites estrechos de "objetivos - resultados". De acuerdo con Stake (1975:34) "es un infortunio que los evaluadores mejor entrenados hayan estado mirando con microscopio la educación, en lugar de hacerlo con un

visor panorámico".

Stake, Tyler, Bloom, Scriven y otros destacan la importancia de ampliar el marco de la evaluación de modo que se incluya la evaluación de desarrollo del proceso educativo y en esta forma sea de utilidad no solo para juzgar un producto sino también un proceso, y los diferentes elementos que lo componen. Es decir, le asignan nuevos papeles a la evaluación; pero es importante observar como siguen considerando la evaluación de producto como prioritaria.

Además, estos planteamientos han quedado a un nivel teórico sin que se hayan propuesto formas (o modelos) de llevar a cabo este tipo de evaluación, y lo que se ha hecho en la práctica son trabajos parciales y pocos sistemáticos.

### 3.5. INVESTIGACION EVALUATIVA

La función básica de los estudios de evaluación es ayudar en el diseño, desarrollo e implementación de programas educativos, pero se da una distinción fundamental entre evaluación, considerada como el proceso general que se sigue para juzgar el valor de una actividad o de un programa educativo independientemente del método empleado, e in-

investigación evaluativa considerada como "el uso específico del método científico con el fin de hacer una evaluación" (Icolpe. 1974:21).

El método científico con sus técnicas de investigación, proporciona el medio más promisorio para determinar la relación que existe entre las actividades educativas, sus metodologías y materiales y los logros que se desean obtener.

En la investigación evaluativa los métodos e instrumentos de la investigación social se usan con el fin de hacer más preciso y objetivo el proceso de juzgar programas o actividades educativas. Para lograrlo, se establecen criterios claros, precisos y específicos, se reúnen en forma sistemática los datos, se traducen éstos a expresiones cuantitativas y se les compara con los criterios establecidos inicialmente, lo cual permite sacar conclusiones acerca de la efectividad, valor, eficacia y eficiencia del fenómeno que se estudia (WEISS, 1975).

En la investigación evaluativa se compara lo observado en un proceso, en este caso educativo, con un modelo teórico basado en ciertos índices o parámetros conceptuales. Por tanto, la investigación evaluativa "se orienta hacia la identificación y solución de problemas, opera

dentro de los esquemas administrativos y de acción, según la naturaleza de los programas, colecciona y analiza datos y reporta sus resultados con relativa velocidad para que sean de valor" (NOVOA:5).

Quienes practican la investigación evaluativa, la consideran esencialmente como una manera de fundamentar la toma de decisiones, ya que al contar con información concreta y objetiva acerca de un programa, se facilita la toma de decisiones tanto para la asignación y uso de recursos como para su misma planeación. "El objeto de una investigación evaluativa es medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguientes acerca del programa, o para mejorar la programación futura" (Weiss, 1975:16).

Con frecuencia se tiende a considerar la investigación evaluativa como un nivel inferior de la investigación, especialmente cuando se le compara con la investigación "pura" o "fundamental", pero dadas las complejidades dentro de las cuales se realiza, al tener que ver con personas reales, programas reales y organizaciones reales y al hacerse en la misma acción de un programa, requiere un nivel de rigor y pericia tan alto como la investigación que está bajo control completo del investigador como es

un experimento en el cual se puede aislar el objeto de investigación (WEISS, 1975).

Es decir, la investigación evaluativa utiliza las herramientas de otras investigaciones especialmente de las sociales, pero, en un medio o contexto que no se le presenta muy favorable. Si éstas herramientas (métodos e instrumentos) tienen validez con respecto a otras investigaciones, son válidas también para la investigación evaluativa. Además, todo lo que se conoce en cuanto a diseño, medición y análisis entra en juego para planear y realizar una evaluación. Lo que la diferencia de otros tipos de investigación no es el método o la materia de estudio, sino el objetivo o fin con que se realiza. Para la investigación básica, el objetivo es la acumulación y análisis de datos orientada a la formulación de hipótesis y teorías en razón del conocimiento en sí mismo, a la producción de conocimientos confiando su uso a procesos naturales de difusión y aplicación. Para la investigación evaluativa el objetivo es utilizar los datos para emitir juicios sobre el valor del conocimiento producido y reutilizarlo o aplicarlo en el mismo programa para su mejoramiento, o en el diseño de otros programas de acción (WEISS, 1975).

Al igual que otras investigaciones, la evaluativa

trata de describir, de comprender, de analizar las relaciones que se dan entre diferentes variables, determinar la secuencia causal que se da entre ellas, lo cual las ubica dentro de los llamados "estudios de cambio".

Otras consideraciones teóricas hechas con respecto a la investigación evaluativa la plantean como:

Investigación científica, en razón de su metodología; investigación de acción, por la naturaleza de los conocimientos que produce (de validez universal o particular) y por su uso en otras actividades (distinto de las investigaciones básicas) y parecida a investigaciones no experimentales especialmente a las de sondeo en cuanto a su diseño, sus procedimientos y sus técnicas (Icolpe. 1974:69).

Investigaciones "explicativas" en la medida que su principal fin consiste en responder preguntas respecto al porqué de determinados sucesos o fenómenos. Metodológicamente éstas investigaciones se caracterizan por la búsqueda de relaciones entre dos o más variables.

En este sentido, los estudios evaluativos se definen como "los procesos de investigación destinados a medir las consecuencias o efectos deseados o no de una acción conjunta de acciones emprendidos con el fin de lograr ciertos objetivos" (BRICNES, 1975).

En resumen, la investigación evaluativa conlleva la aplicación de métodos y técnicas científicas a una actividad con el fin de verificar si lo planeado se logró, en qué medida y por qué.

En la investigación evaluativa se han identificado dos niveles: Formativa y Sumativa.

La evaluación formativa, consiste en sugerir ajustes al programa, de tal manera que se acerque lo más posible a lo que se había planeado. Por lo tanto, trata más de los materiales y recursos en un programa y su utilización en momentos intermedios. Proporciona información que puede ser incorporada para modificar o mejorar los materiales, métodos, técnicas e incluso todo el proceso.

La evaluación sumativa, consiste en determinar hasta que punto se han logrado los objetivos previstos haciendo un análisis detenido de los resultados parciales que permitan explicar los logros finales y garantizar su interpretación (NCVOA:6).

A menudo, la evaluación sumativa se hace dentro de diseños experimentales, que utilizan un grupo experimental y otro de control, seleccionados al azar, y que exigen un control estricto de todas las variables que afectan el estudio. También se utilizan los diseños cuasiex



perimentales, o sea diseños que no cumplen los requisitos rigurosos del experimento, los grupos experimentales y de control no se escogen al azar y no se controlan todas las variables sino las que se consideran de mayor interés. En cambio, la evaluación formativa al aplicarse a un programa en operación, recurre a técnicas, procedimientos y diseños de investigación no experimentales (de sondeo, comparativas - causales, correlaciones, etc.), que consisten en tomar una serie de medidas cuando se van alcanzando los pasos y características establecidas de antemano (WEISS, 1975).

Estos datos pueden complementarse con un análisis cualitativo de los diferentes sucesos del programa, con el fin de identificar las relaciones que se dan entre ellos, y estudiar los procesos de ejecución del programa para descubrir el grado en que el programa está produciendo la cantidad, la calidad y la extensión de los servicios que se quieren conseguir. Además, puede hacerse un estudio comparativo (evaluar todos o algunos de los elementos del programa) para obtener información acerca del éxito relativo que tengan los diferentes métodos de ejecución del programa para la realización de los objetivos, lo cual permite destacar las características de los programas que más inciden en la marcha de estos (WEISS, 1975).

La investigación evaluativa es útil especialmente en estudios innovativos o de demostración, cuyo objetivo principal es medir la efectividad de un programa determinado. Este tipo de investigación hace énfasis en la utilidad práctica, ya que su propósito primordial es que el conocimiento pueda ser usado como guía para acciones futuras.

Por otro lado, la investigación evaluativa puede ser utilizada como una herramienta para desarrollar materiales de instrucción, técnicas y actividades educativas, proporcionando información sobre las características de los usuarios de los programas. Además, puede aportar información sobre el impacto producido por una acción educativa (NOVOA,).

Considerando la gran necesidad de contar con programas educativos más eficaces, que permitan hacer frente a la cantidad de necesidades sociales que experimenta un país, una región o una comunidad; la investigación evaluativa se va haciendo cada vez más importante por los conocimientos que proporciona y por las directrices que señala.

### 3.6. LA EVALUACION EN EDUCACION NO FORMAL (LIFE)

### 3.6. LA EVALUACION EN EDUCACION NO FORMAL (ENF)

Las limitaciones expuestas anteriormente en relación con la evaluación tradicional pueden considerarse válidas y aplicables para el caso de la ENF, sumando a éstas las mismas dificultades tenidas para lograr una conceptualización y definición de lo que es la educación no formal (ENF).

Sin embargo, podrían anotarse algunas consideraciones hechas con respecto a la evaluación en programas educativos no formales.

La visión teórica de la ENF la ubica como un programa de acción social, y por lo tanto como un programa de cambio. El cambio supone que se quiere una situación nueva más positiva que la que se tiene. Dentro de este enfoque la ENF juega al papel de un sistema transformador. Lo anterior corresponde a lo que debiera ser y pudiera ser o no la ENF en la práctica.

De acuerdo con el dilema que se plantea entre la teoría y la práctica, cada programa requiere un mecanismo que detecte entre las actividades del programa cuales van produciendo los resultados deseados. Así concebida la evaluación se convierte en un mecanismo de comprobación, control e innovación al programa, y por lo tanto en parte integral del mismo (COVARRUBIAS, 1972).

Se plantea que cada programa o proyecto educativo no formal debería de realizar una evaluación permanente e integral, es decir, todos los aspectos del programa deben ser evaluados: locales, materiales, planes, métodos y procedimientos, técnicas de evaluación, organización general, administración, desempeño de los agentes educativos, etc.,. De allí que el desarrollo educativo se fundamenta en un proceso de evaluación constante y sistemático que permita promover el adelanto constante de los programas (ALVARADO, 1975)

Considerando que la ENF se encuentra a un nivel de desarrollo que podía ser considerado en una etapa experimental e investigativa, provee un medio rico para la evaluación formativa. De hecho, la ENF parece requerir una dimensión formativa para la evaluación, por lo cual aún quedan muchos interrogantes acerca de la efectividad de los programas educativos formales que no han podido ser resueltos, y teniendo en cuenta que el esfuerzo central de la ENF está encaminado a asegurar una articulación más cercana entre la función educativa y el medio en el cual se desarrolla (GRANDSTAFF, 1974).

Es más, muchos programas de características no formales son lo suficientemente específicos y de una dura-

ción corta pero suficiente para permitir evaluaciones frecuentes y bastante precisas tanto en términos de rendimiento de los educandos como de rendimiento del programa. Se considera de suma importancia en ENF la realización de evaluaciones internas y externas, de manera que continuamente vayan produciendo información requerida para la toma de decisiones, incluyendo dentro de dichas evaluaciones la participación de los beneficiarios del programa. Dado que la frecuencia con la cual los programas de ENF se sustentan en las necesidades concretas de los educandos y muestran una relación directa con los beneficios obtenidos, se produce un clima en el cual los educandos pueden tener mayor interés en el programa y en la evaluación del mismo, y por lo tanto aumentar la posibilidad de que insistan en la evaluación del programa (GRANDSTAFF, 1974).

No es por tanto sorprendente que la evaluación formativa por mucho tiempo olvidada en educación formal, aparezca como una fuerte corriente en ENF bajo la influencia organizacional de lo definido hasta el momento como ENF.

Sin embargo, en la práctica es notorio la falta de un componente de evaluación fuerte en la mayoría de los proyectos o programas de ENF, lo cual ha impedido su desarrollo, con el resultado de que los errores son repetidos

y ocurren dificultades frecuentes en los programas de educación en todo el mundo (ALVAREZ, 1975).

Por lo general, los sistemas de evaluación utilizados carecen de una sistematización adecuada, objetiva y científica de cuantificación y de cualificación de los procesos educativos realizados, motivados en gran medida por que los programas no proporcionan elementos de evaluación sistemática y de rigor científico.

En Colombia, como en otros países, la mayor parte de los programas considerados como no formales, no proporcionan estudios satisfactorios referentes a su eficacia y a su eficiencia. Sin embargo, algunos proveen datos obtenidos sistemáticamente sobre el aprendizaje de los beneficiarios de los programas. Otros programas como por ejemplo, el bachillerato por radio en Colombia (escolarizado desde el punto de vista de contenidos) proporcionan datos que permiten inferir la eficacia de medios como la radio y el material impreso (ALVAREZ, 1975).

"Sería deseable para cada país hacer un inventario de las innovaciones en ENF, evaluar la utilidad de cada actividad por separado, planear la extensión y el mejoramiento de los programas más promisorios, y sobre todo hacer construir una estrategia para su integración dentro de un

sistema más consistente y de mejor funcionamiento" (Alvarez, 1975:190).

Finalmente, la evaluación y el análisis en ENF deberían utilizarse para comprobar en forma sistemática, integral y continuada el logro de los resultados, y explicar la manera como se han obtenido. Además, la evaluación no debe hacer referencia a la simple eliminación de acciones defectuosas o deficientes, sino, que debe hacer consciente a quién las produce, con el fin de evitarlas posteriormente y proporcionar mayor confianza en el programa y en los sujetos de éste, evitando así la inseguridad e incertidumbre social y facilitando el desarrollo y función de la evaluación en educación (ALVAREZ, 1975).

No es por demás considerar la necesidad de que , las innovaciones en ENF, antes de ser introducidas en una amplia base, sean empleadas en situaciones que permitan la evaluación comparativa y controlada de la efectividad y eficiencia de las acciones y de la metodología empleada.

## CAPITULO IV

### 4. PROCEDIMIENTOS

#### 4.1. DEFINICION DEL UNIVERSO DE LA INVESTIGACION

La investigación evaluativa realizada se inscribe dentro de un programa educativo que se desarrolló con cuatro grupos de producción, dentro de la modalidad de educación no formal, que realizó el PENF en el área rural del norte del departamento del Cauca, Colombia.

Los grupos fueron conformados con el propósito inicial de realizar actividades en salud (tres grupos) y actividades de producción (un grupo). El número de miembros de los grupos varía entre 7 y 21 personas, con una gama amplia de ocupaciones: trabajadores independientes agrícolas, trabajadores de haciendas, contratistas, semi-jornaleros y jornaleros, con predominio de los dos últimos sectores. Etnicamente compuestos casi en su totalidad por personas de raza negra, originarias del área o llegadas a ella hace bastante tiempo.

En los grupos predomina el elemento femenino (56.8%) y dentro de él, el grupo de edad entre 41 y 50 años (20.3%). Pero en general, el promedio de edad en los gru



pos es de 39 años.

El nivel de escolaridad varía entre el analfabetismo hasta el cuarto año de secundaria con un promedio de escolaridad de tercero de primaria. Los vínculos de parentesco de familia extensa propios del área se reflejan en la composición de la mayoría de los grupos, en donde los miembros generalmente son parientes de algún otro miembro que los vinculó al grupo.

El área de cultivo de los grupos tiene como promedio una (1) hectárea, dedicada especialmente al cultivo de tomate y en menor grado a habichuela y maíz.

#### 4.2. METODOLOGIA

Teniendo en cuenta los avances teóricos hechos anteriormente, la evaluación del programa educativo que realizó el PENF, se enmarca dentro de la concepción y metodología de la investigación evaluativa.

De hecho se manejan una cantidad de variables y se recurre a diversos procedimientos y técnicas, pero no puede ubicarse el estudio dentro de una evaluación sumativa en un diseño experimental, corresponde si a una evaluación formativa dentro de un diseño no experimental especialmente descriptivo y explicativo.

La evaluación, motivo de la presente investigación, además de responder a las necesidades de un programa educativo determinado, hace parte de la investigación educativa del PENF.

Para el logro de los objetivos de la investigación para la tesis se requirió hacer evaluación a nivel de:

- desarrollo del programa, que comprende desde la selección de los temas hasta aspectos derivados de su implementación
- desarrollo de las unidades temáticas (UTs), que comprenden de evaluación de los procesos pedagógico y didáctico

A partir de los elementos anteriores se planteó el esquema de evaluación siguiente :

## 1. EVALUACION DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA

- 1.1. Selección y ordenamiento de temas
- 1.2. Aspectos operativos del programa
- 1.3. Análisis específico de aspectos observados en el desarrollo del programa.

## 2. EVALUACION DEL DESARROLLO DE UTs

- 2.1. Evaluación del proceso didáctico
- 2.2. Evaluación del proceso pedagógico:
  - educación problematizadora y reflexiva
  - educación interactiva

#### 4.3. TECNICAS E INSTRUMENTOS

Las técnicas utilizadas para el desarrollo de la investigación consistieron fundamentalmente en: la observación, el análisis documental y la confrontación o comparación.

La observación, se utilizó básicamente durante la realización de las sesiones educativas. De acuerdo con los resultados de la observación hecha, por cada uno de los agentes educativos en cada uno de los grupos, se hicieron los registros correspondientes en los instrumentos diseñados para tal propósito, siguiendo las guías metodológicas que orientan la aplicación de cada instrumento.

El análisis documental, se utilizó principalmente para la evaluación del desarrollo del programa y la evaluación de las unidades temáticas, con el fin de analizar la información recolectada con referencia a los planteamientos teóricos hechos.

La confrontación o comparación, se utilizó prácticamente durante todo el proceso de evaluación final para establecer el grado de cumplimiento o no, entre la manera como se concibió el programa y la manera como se dió en la práctica.

Además, en algunos casos, especialmente para la evaluación de asistencia, se utilizó como técnica la entrevista semiestructurada aplicada a cada uno de los investigadores del PENF, con el fin de recolectar información adicional necesaria.

Con el objeto de realizar la observación de cada una de las sesiones educativas se utilizaron como instrumentos de registro los siguientes:

- #1 Evaluación global de las actividades educativas
- #2 Evaluación particular de las actividades educativas
- #3 Evaluación global de metodologías de trabajo
- #4 Evaluación particular de metodologías de trabajo
- #5 Evaluación de eficiencia de las UTs

Como objetivos generales para la aplicación de los instrumentos #1 #2 #3 y #4 se tuvieron:

- 1) determinar la correspondencia y coherencia de la metodología utilizada con la concepción educativa que la orienta;
- 2) Verificar la efectividad de dicha metodología y;
- 3) brindar información crítica que permita hacer cambios y modificaciones en las diferentes UTs.

La aplicación del instrumento #5 tuvo como fin, verificar si el desarrollo de las actividades fue consistente

con lo previsto.

Para la evaluación global de las actividades educativas (instrumento #1) se consideraron las siguientes variables: asistencia, problematización, aprendizaje, consistencia y ajuste al tiempo. Para cada una de las variables se determinaron tres criterios, uno de los cuales debe corresponder al resultado obtenido durante la realización de la actividad. Esta evaluación se hizo para todas las actividades desarrolladas

Para la evaluación particular de las actividades educativas (instrumento #2), se consideraron las mismas variables utilizadas en la evaluación global. Consiste en hacer una descripción de la forma como se presentó cada una de las variables durante el desarrollo de una sesión educativa. Con el fin de estandarizar la información necesaria en cada variable se utilizó una guía de observación (guía #1 en anexo 3) que da pautas sobre el tipo de información requerida. Se aplicó en cada una de las actividades educativas.

Para realizar la evaluación global de las metodologías de trabajo (instrumento #3) se determinaron como variables: dinámica de trabajo, interacción, participación, papel del agente educativo (A.E) y reflexión. Para cada

una de las variables anteriores se consideraron tres criterios, exceptuando la de reflexión que considera seis criterios, uno de los cuales debe corresponder al resultado producido durante la sesión por la aplicación de cada una de las metodologías de trabajo. Esta evaluación se realizó para todas las metodologías de trabajo aplicadas.

Para la evaluación particular de las metodologías de trabajo (instrumento #4) se consideraron las mismas variables determinadas para la evaluación global. Consiste en hacer una descripción de la forma como se presentó cada una de las variables por la aplicación de cada metodología de trabajo. Para hacer la descripción se utilizó una guía de observación (#2 en anexo 3) que orienta sobre la información requerida en cada variable con el fin de lograr una estandarización de ésta. Se realizó para cada una de las metodologías de trabajo aplicadas.

Para la evaluación de eficiencia (instrumento #5) se consideraron aspectos generales de lo programado y lo realizado dentro de cada unidad temática. Dichos aspectos hacen referencia al número de la sesión, de manera que para cada sesión se registraron las fechas, el número de las actividades y la duración, correspondientes en primer lugar a la programación hecha y luego a lo sucedido en su realización. Dicha evaluación, recogió información sobre

las actividades previstas para el desarrollo de cada unidad temática y sobre las actividades desarrolladas, con las observaciones pertinentes.

Con el fin de facilitar y estandarizar la utilización de los instrumentos de registro mencionados se elaboraron instructivos (ver anexo 2) que indican la forma en que deben hacerse los registros correspondientes. Dichos instructivos orientan al observador sobre la forma de aplicar cada uno de los instrumentos.

Dentro de la presente investigación, se seleccionó como técnica principal la observación con base en guías estructuradas, dadas la naturaleza de la experiencia y las circunstancias en que se desarrolló, que la utilización de otras técnicas no responderían a ellas.

Los instrumentos se elaboraron de manera que contuvieran indicadores observables de los resultados producidos durante las sesiones educativas realizadas, que pudieran confrontarse con los planteamientos teóricos de la intervención educativa.

Finalmente, para obtener información necesaria para el análisis del desarrollo del programa, no recogida a través de los instrumentos de registro, se elaboró una guía de análisis de asistencia que al mismo tiempo sirvió de

base a la entrevista semiestructurada con que se recogió esta información.

### Definición de Variables

A continuación se hace una breve definición del significado de las variables utilizadas en los instrumentos de registro, dado el uso especial que se da a algunos términos dentro de esta investigación. Para una mejor comprensión de éstos se recomienda ver el instrumento correspondiente en el anexo #1.

Para los instrumentos #1 y #2:

#### Asistencia:

Se refiere al número de personas del grupo de producción que asisten a la actividad educativa.

#### Problematización:

Se refiere al nivel de tratamiento o manejo del problema-tema durante la actividad educativa.

#### Aprendizaje:

Se refiere al sentido o alcance de la actividad de acuerdo al énfasis que se da a los conocimientos y/o experiencias adquiridas, a la conceptualización, o a la práctica.



Consistencia:

Se refiere a la adecuación de la actividad educativa para el desarrollo de la fase en la cual se utilizó.

Ajuste al tiempo:

Se refiere a la coherencia entre el tiempo previsto para el desarrollo de la actividad y los contenidos desarrollados.

Para los instrumentos #3 y #4:

Dinámica de trabajo:

Se refiere a la forma o procedimiento seguido para desarrollar la actividad, bien sea individual o grupal.

Interacción:

Se refiere a la dirección en que se da la comunicación verbal durante el desarrollo de la actividad, o sea, establece entre quienes se da intercambio de opiniones, comentarios etc.,.

Participación:

Se refiere al número de personas que tienen alguna intervención verbal (comentarios, preguntas, sugerencias, etc.,) durante el desarrollo de la actividad.

Papel del Agente Educativo:

Se refiere al tipo de intervención que hace el agente educativo durante el desarrollo de la actividad.

Reflexión.

Se refiere a los aportes críticos que hacen los participantes durante el desarrollo de la actividad.

Logro de objetivos.

Se refiere a la medida en que los aportes o intervenciones de los participantes indican los resultados esperados durante el desarrollo de la actividad.

4.4. PROCEDIMIENTOS EMPLEADOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Inicialmente se hace una descripción corta del programa educativo, objeto de la investigación evaluativa, con el fin de que los procedimientos seguidos tengan un dato de referencia que los haga más comprensibles, y luego se describen tales procedimientos.

4.4.1. Descripción del Programa Educativo

El Proyecto de Educación no Formal realizó durante el período comprendido entre marzo de 1977 y marzo de 1978, una intervención educativa en cuatro grupos de producción del Norte del Cauca. Estos grupos fueron organizados por CIIDER, con el fin inicial de desarrollar acti

vidades en salud (3 grupos) y actividades en producción agrícola (un grupo).

Dicha intervención tuvo como objetivo fundamental la "consolidación" de los grupos conformados para la producción asociativa.

Para su diseño e implementación se utilizó como tecnología básica la "unidad temática" (UT). De esta manera el programa educativo estuvo constituido por un conjunto de nueve UTs, que se desarrollaron en los grupos, como se representa en el esquema que aparece a continuación:

CODIGOS DEL ESQUEMA

- UT 1.1. "Socioeconomía"
- UT 1.2. "Cómo conseguir la tierra para trabajar"
- UT 2.1. "Qué vamos a sembrar"
- UT 2.3. "En qué momento sembrar"
- UT 3.1. "Cómo llevamos las cuentas"
- UT 3.2. "Saquemos adelante los proyectos"
- UT 3.3. "Hay que tirarle finanzas a la producción"
- UT 4.1. "Cómo así que esto es un grupo"
- UT 4.2. "Este grupo puede funcionar pero cómo"



- G1 = grupo de Micabaquia
- G2 = grupo de Barragán
- G3 = grupo de Quintero II
- G4 = grupo de Periconegro

Como se observa en el esquema de desarrollo del programa educativo presentado anteriormente, del conjunto de UTs, cuatro (1.1, 1.2, 4.1, 4.2) fueron realizadas separadamente en los grupos, pero se presentaron las situaciones siguientes: en uno de los grupos solo se desarrolló la UT 1.1 y la UT 4.2 se realizó solo en uno de los grupos.

Estas UTs se realizaron en general, a través de una sesión semanal con una hora y media de duración como promedio, exceptuando la UT 4.2 que se desarrolló en una sola sesión.

El tiempo transcurrido entre la primera y la última sesión, varió para las diferentes UTs así: 4 meses para la UT 1.1, un mes para la UT 1.2 y quince días para la UT 4.1. Para la realización de las sesiones se utilizaron como sitios de reunión casetas, escuelas, casas de miembros de los grupos, especialmente.

Las cinco UTs restantes (3.1, 2.1, 3.2, 2.3, 3.3) se llevaron a cabo en sesiones conjuntas, es decir, con la asistencia de miembros de los diferentes grupos de producción, excepción hecha del grupo de Periconegro (G4) ya que ninguno de sus miembros asistió a estas sesiones.

Se desarrollaron en sesiones quincenales (tarde de sábados), teniendo una sesión para cada UT, con una duración de 3 - 4 horas, exceptuando la última UT (3.3) que tuvo una hora y media de duración, y en la cual se llevaron a cabo solo dos actividades (#3 y #9) de las once que aparecen en el diseño. Como sitio de reunión se utilizó la caseta que posee una cooperativa de consumo, de la zona.

El número de actividades varió para las diferentes UTs, sin embargo, se podría tomar como promedio ocho (8) actividades por UT. También varió en el caso de las sesiones por grupos, desarrollandose desde una actividad por sesión, hasta seis actividades por sesión. En las sesiones conjuntas, como ya se dijo, las actividades realizadas se dieron en una sola sesión.

En términos generales el esquema seguido para la realización del programa comprendió:

1. El desarrollo de UTs teóricas o de investigación como son las de: socioeconomía y "como conseguir la tierra para trabajar", y
2. El desarrollo de UTs correspondientes a problemas concretos de los grupos, tanto de su desarrollo interno como de las actividades productivas, es el caso de las UTs restantes.

Siendo desarrolladas las UTs teóricas y las correspondientes al desarrollo interno, en cada uno de los grupos separadamente, y las correspondientes a actividades productivas en sesiones conjuntas.

#### 4.4.2. Procedimientos

Una vez terminada cada una de las sesiones educativas, el agente educativo de cada uno de los grupos hizo los registros correspondientes, de acuerdo a lo observado en la sesión, en las variables determinadas en los instrumentos #1, #2, #3, #4 y #5 mencionados anteriormente.

El registro de los datos se hizo siguiendo las instrucciones dadas para la aplicación de cada uno de los instrumentos de registro en el anexo #2, y las guías de observación #1 y #2 para la utilización de los instrumen

tos #2 y #4 que aparecen en el anexo 3. Los instructivos y las guías de observación se diseñaron con el fin de facilitar y delimitar el tipo de información considerada necesaria para la investigación evaluativa del programa.

A partir de la información recolectada a través de los instrumentos de evaluación se hizo una confrontación entre lo sucedido en la práctica y los planteamientos teóricos hechos dentro del Proyecto de Educación no Formal. Dicha confrontación se hizo continuamente durante el proceso de análisis de los datos en los diferentes aspectos considerados.

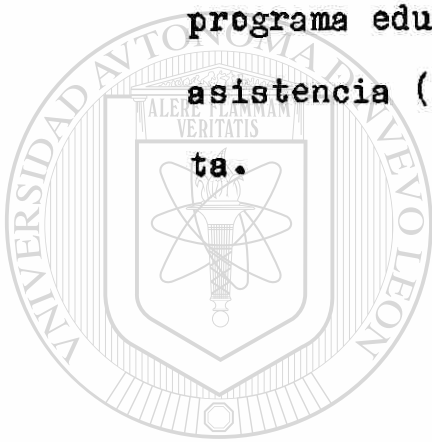
Para poder realizar dicho análisis se hizo necesaria una revisión de los documentos elaborados en el Proyecto de Educación no Formal (PENF), en los cuales se establece o define la concepción educativa, el modelo educativo etc., que sirvieron de base para la puesta en marcha del programa. En esta revisión documental se realizó un análisis de contenido con el fin de extraer los aspectos significativos y relevantes requeridos para esta investigación (Ver pág 32 a 4 )

Además de los datos recogidos a través de los instrumentos de evaluación, de la información proporcionada por los documentos del PENF, el análisis hecho se funda-



menta en la experiencia vivida por quien realiza esta investigación, durante gran parte del proceso de planeamiento e implementación del programa educativo.

Para el análisis de la asistencia es importante incluir también la información proporcionada por los agentes educativos que participaron en el desarrollo del programa educativo, a través de una guía de análisis de asistencia (ver anexo 4) aplicada mediante una entrevista.



# UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

## CAPITULO V

### 5. PRESENTACION, ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

El presente capítulo se desarrolló siguiendo el esquema propuesto en la página 84. Así, habrá una primera parte, que presenta una evaluación del desarrollo del programa educativo y, una segunda parte, que comprenda una evaluación de las unidades temáticas.

El procedimiento seguido para el desarrollo de este capítulo, consiste en la presentación de lo observado, se guido inmediatamente de su análisis e interpretación.

---

#### 5.1. EVALUACION DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA

A continuación se trata de hacer una evaluación global del programa educativo desarrollado en los grupos de producción, tomando como referencia:

- 1) La selección y ordenamiento de los temas,
- 2) Aspectos operativos del programa, y
- 3) Análisis específico de aspectos observados en el desarrollo del programa.

##### 5.1.1. Selección y Ordenamiento de Temas (UTs)

### 5.1.1. Selección y ordenamiento de temas (UTs)

Tomando como punto de partida el planteamiento hecho inicialmente, en el sentido de que, el problema del desarrollo de un grupo consiste en la configuración gradual de este, según un tipo ideal en términos de las variables que sirvieron para determinar su estado actual; esto supone que cada variable va evolucionando paulatinamente en la dirección deseada. De esta manera, se entendió entonces que las necesidades de desarrollo de un grupo definen la evolución que en unas variables seleccionadas debe experimentar un grupo.

Pero, además del desarrollo interno del grupo, se planteó que las actividades productivas y de servicios, generan también necesidades en los grupos, que corresponden a las características específicas de la actividad que están desarrollando. De allí que los temas deben resultar de una problematización que el grupo hace de su estado de desarrollo interno y de sus necesidades de producción.

Entonces, teóricamente se tuvo como criterio para determinar los temas que conformarían el programa educativo, el de que estos correspondieran a necesidades educativas (de desarrollo interno y de producción) de los grupos, para que así la educación tuviera un sentido, de manera que jugara un papel armónico con la estrategia de

grupos asociativos.

Por tal razón, es conveniente determinar el proceso seguido para identificarlos, habida cuenta de que las posibles causas del éxito o fracaso del programa pueden estar en una u otra forma referidas a la manera como se seleccionaron los temas.

La identificación de necesidades educativas fue hecha inicialmente por los investigadores del proyecto, apuntalándose en supuestos sobre las condiciones que deberían reunir los grupos asociativos de producción para su consolidación como tal (1). Fue así como se decidió comenzar con una Unidad Temática de "Socio-economía",

justificándola en base a la necesidad de que los grupos fueran concientes de la realidad en la cual se encontraban insertos, de su realidad histórica y de sus condiciones concretas. Se pretendía luego, en unidades subsecuentes, abordar problemas más específicos, ligados al quehacer ordinario de los grupos, en forma tal que los inte-

.....

(1) El hecho de estar funcionando los grupos y de haber emprendido actividades en producción, desde antes de iniciar el programa educativo, supone la existencia ya de necesidades educativas, generadas por sus actividades de grupo. Necesidades que guardarían consistencia con lo planteado teóricamente.

grantes fueran capaces de entender sus problemas inmediatos desde una perspectiva amplia y los pudieran relacionar no solo entre ellos sino con problemas más generales de la sociedad. Este procedimiento provocó que los grupos permanecieran ajenos a esta decisión, que en la práctica evidenció no ser correcta.

Con las Unidades Temáticas siguientes se logró en parte corregir el error en la medida en que los temas se seleccionaron a partir de una pequeña "Investigación temática", que consultaba directamente a los grupos sobre sus problemas y necesidades, con el ánimo de estructurar y desarrollar las unidades en función directa a las situaciones que los integrantes de los grupos veían como prioritarias (2). A partir de allí se pudieron jerarquizar los te

- .....  
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
- (2) Este tipo de consulta a los grupos puede analizarse, sin embargo, desde varios ángulos. Se podría afirmar que en este caso el proceso seguido condicionó la selección de los temas por los grupos, en cuanto los investigadores habían seleccionado previamente los temas problemáticos de acuerdo a su propia percepción, y los miembros de los grupos se limitaron a escoger de las opciones que se les presentaron, las que creían más pertinentes, y a ordenarlas en términos de su importancia en la forma en que la veía cada grupo. Esta observación se hace porque el principio de que los contenidos educativos deben fluir de las necesidades expresadas por la gente, puede llegar a justificarse con una consulta en que objetivamente la población, por la manera como se le dan a escoger los temas, no puede manifestar realmente lo que quiere.

mas en orden de importancia, es decir, de acuerdo a los resultados de la consulta realizada. En esta forma se es peraba desarrollar independientemente con cada uno de los grupos las Unidades Temáticas seleccionadas, sustentándose en que el desarrollo desigual de los grupos, las actividades concretas de cada uno, sus características es pecíficas, sus experiencias, problemas y dificultades par ticulares, ameritaban una intervención educativa diferencial, en lo referente al orden de presentar los temas.

A partir de la descripción del proceso seguido para la selección y ordenamiento de los temas, se hacen a continuación algunas consideraciones. A pesar de los planteamientos anteriores, conviene tener en cuenta algunas limitaciones que se presentan en programas en los que los participantes son quienes definen lo que quieren aprender, y sobretodo en casos en que la dinámica interna y la actividad misma de los grupos generan situaciones urgentes a las que es necesario responder. En primer lugar es imposible dar respuesta inmediata a los problemas que surgen en los grupos, a través de Unidades Temáticas que no se pueden improvisar puesto que requieren un proceso sistemático y organizado de diseño e implementación. Esta consideración conduce a que en un momento dado haya que desarrollar

unidades que cubran problemas generales, con grupos cuyas necesidades educativas son diversas. La solución a éste problema solo puede radicar en la plasticidad de las Unidades, que vertebradas sobre un tema central sean lo suficientemente flexibles como para abordar los aspectos particulares que los problemas adquieren dentro de cada grupo.

#### 5.1.2. Aspectos Operativos del Programa

##### 5.1.2.1. Organización de los temas

Otra situación que debería ser considerada es la referente a la materialización del programa educativo, o conjunto de UTS determinadas como necesarias para lograr los objetivos curriculares esperados (de consolidación).

En este sentido se determinó su logro a través de la articulación de UTS correspondientes a las áreas siguientes:

1. Area de Sociohistoria
2. Area de Desarrollo rural
3. Area de vida de grupo
4. Area de producción Agrícola
5. Area de administración

Para cada una de las áreas anteriores se seleccionaron entre 3-4 UTS, teniendo un total de 16 UTS a desa-

rrollar. Sin embargo, en la práctica solo se desarrollaron 9 UTS, correspondientes a las diferentes áreas temáticas, con un promedio aproximado de dos UTS por área. Es evidente en este caso, el no agotamiento de las áreas propuestas, y por consiguiente el desarrollo incompleto del programa educativo. Esta situación dificulta en gran medida la atribución de los cambios en los grupos, al programa educativo, pues en caso contrario mostraría las grandes deficiencias en el proceso de planeamiento seguido y en algunos de los planteamientos teóricos hechos. Resultado que solo es posible conocerlo a través de la evaluación grupal.

Es conveniente anotar además, como la definición de "modularidad" de las UTS no exigía la necesidad de una secuencia de realización de UTS por área (agotamiento de las UTS de una área para pasar a la siguiente), por lo tanto las UTS se desarrollaron indiscriminadamente, obediendo su ordenamiento más a los problemas de los grupos que a su ubicación por área.

Sin embargo, la experiencia práctica mostró algunas inconsistencias en este sentido, puesto que no se dió completa independencia en algunas de las UTS, requiriéndose para una UT conceptos y conocimientos manejados en otra. Es el caso por ejemplo de las UTS correspondien



tes a las áreas de producción agrícola y administración, especialmente.

Esto no quiere decir necesariamente que una UT sea requisito de otra, ni que sin la una sea imposible el desarrollo de la otra, sino que cuando se tratan temas similares, los conocimientos y conceptos manejados en una UT podrían facilitar la comprensión y por consiguiente el logro de los objetivos de otras UTS.

#### 5.1.2.2. Periodicidad y tipo de sesiones

Para el desarrollo de las UTS se acordó realizar una sesión semanal con cada uno de los grupos. De esta manera se llevaron a cabo tres UTS. Sin embargo, se cambió luego esta modalidad de intervención, en cuanto los investigadores, por la aparente desmotivación de los grupos, decidieron continuar desarrollando las unidades siguientes en sesiones quincenales, conjuntas (con miembros de todos los grupos) . Conviene señalar que este tipo de modificaciones ofrece incoherencias que llevan a dificultar el que se precise el grado en que el modelo educativo contribuye al logro de los objetivos. Es evidente que dentro de una intervención educativa que se desarrolla dentro de una modalidad no formal y con una

población que no se puede asimilar a la clientela escolar, no se puede privilegiar la rigidez. Pero es importante tener en cuenta que especialmente cuando se adelanta una investigación, cualquier cambio sobre los planteamientos iniciales debe obedecer a una revisión previa de los elementos que son afectados, de la medida en que son afectados, de las posibles incidencias en el desarrollo de la investigación y de los efectos probables sobre los resultados esperados. Todo esto exige entonces una sustentación clara y precisa del porqué de cada cambio.

Es importante detenerse en el análisis de esta fase del programa, caracterizada por el desarrollo de las unidades en sesiones conjuntas. Sin querer entrar a hacer consideraciones de fondo sobre la manera en que se podrían afectar los procesos de aprendizaje y los efectos posibles sobre los grupos, se pueden adelantar algunas apreciaciones que podrían servir para ilustrar la necesidad de prever los efectos de los cambios de programación. Si se considera por ejemplo que dentro de una modalidad de aprendizaje interactivo el hecho de estudiar en grupo, discutir entre sus miembros las actividades particulares, analizar los problemas comunes, etc., pue-

de conducir a una mayor identidad de grupo, al desarrollo de la confianza mutua y al incremento de la cooperación, puede suponerse que el desarrollo de dichas características se ve obstaculizado cuando a las sesiones asisten miembros de otros grupos diferentes. Posiblemente la asistencia de personas ajenas al grupo podría inhibir el tratamiento profundo de los problemas, además de algunas limitaciones metodológicas que podrían presentarse como por ejemplo, el requerimiento de agrupar siempre por pertenencia a los grupos para realizar las actividades y/o el tratamiento diferente de los problemas de acuerdo a las necesidades de cada grupo. Claro está que no pasan de ser supuestos, cuya comprobación solo sería posible a través de una evaluación grupal.

Finalmente, se ha debido prever en que forma las sesiones conjuntas podían incidir sobre la manera de tratar los problemas. De hecho los problemas de los grupos tienen aspectos comunes, pero en la misma forma, tienen matices específicos dentro de las particularidades de cada grupo, los que determinan una cierta especificidad en su tratamiento. Por eso, el tratamiento de conjunto puede convertirse en un tratamiento superficial para los problemas de algunos de los grupos, siempre y cuando ha-

ya problemas que afectan directamente a unos grupos pero que no signifiquen mucho para otros. De otra forma se requiere mucho más tiempo en la intervención educativa para poder abordar un número mayor de problemas.

Era de esperarse también, cómo de hecho ocurrió, que la asistencia a sesiones conjuntas se viera reducida notoriamente, con sus posibles efectos sobre el logro de objetivos.

Una de las UTS desarrolladas en cada grupo, se dio simultáneamente con las UTS en sesiones conjuntas. O sea, que semanalmente se tenía una sesión por grupo en la cual se trataba un tema y quincenalmente una sesión conjunta

para tratar otro tema diferente. Realmente no existe información que permita destacar las ventajas o desventajas de esta situación, sin embargo, podría suponerse que el

desarrollo de un tema durante una sesión continua, es decir, el desarrollo completo de una UT, en una sesión puede facilitar la articulación y la continuidad de las fases, y que en sesiones semanales, los cortes que se hacen por sesión y el tiempo transcurrido entre una sesión y otra puede romper la continuidad y la articulación de las fases, o dificultarse. Para obviar esta situación generalmente al iniciar la sesión el A.E.<sup>†</sup> repasaba rápidamente

<sup>†</sup> Agente Educativo

lo hecho en la sesión anterior.

### 5.1.2.3. Tiempo de duración de las UTs

Teniendo en cuenta los datos referentes a tiempo de duración de las sesiones educativas y tiempo transcurrido entre primera y última actividad de cada UT, proporcionados en la descripción del programa educativo, se observan grandes variaciones en el tiempo dedicado a las diferentes UTs, yendo desde 1.1/2 horas de duración de una UT hasta 24 horas de duración de otra.

Estas variaciones no son ideales pues mientras el tiempo prolongado puede originar desmotivación en los participantes, el tiempo demasiado corto puede dificultar el desarrollo secuencial de las fases didácticas de la Unidad y por consiguiente afectar el logro de los objetivos, tanto más cuando implica una utilización demasiado acelerada de los materiales educativos.

Lo anterior no implica la necesidad de regularizar y estandarizar un tiempo de duración fijo (el mismo) para todas las UTs, pues es evidente que unos temas pueden requerir más tiempo que otros, por las mismas características de este, por la forma como afecta al grupo el problema... Sin embargo, debe tenerse cuidado con los extremos

por ejemplo 1.1/2 horas podría ser muy poco tiempo para tratar un tema.

Finalmente, otro factor que vale la pena mencionar se refiere al tiempo total de duración del programa, es decir, el tiempo transcurrido entre la primera sesión con la cual se inició el programa educativo y la última sesión desarrollada. El programa que se evaluó tuvo una duración aproximada de un año,

Aunque no fue previsto el tiempo de duración del programa, en base a experiencias similares conocidas, podría decirse que esta duración fue excesiva, aún con el atenuante de que gran parte de las unidades se desarrollaron en una sesión semanal. Programas tan largos pueden ocasionar de rebote desmotivación futura para actividades educativas, especialmente si la asistencia a ellas es voluntaria y si el programa no ofrece ninguna credencial, como ocurre en el caso que se estudia..

### 5.1.3. Análisis específico de aspectos observados en el desarrollo del programa

Obviamente existe una relación entre ciertas facetas del programa y la posibilidad de mantener su población objeto, sobre todo en la medida en que la participación es

voluntaria y no está condicionada o presionada por sanciones externas. Dichas facetas, que en la práctica constituyen un conjunto de características, son importantes en la medida en que se erigen como pivotes fundamentales para mantener la población objeto en un nivel mínimo permisible como para que se dé la posibilidad de que el programa alcance sus objetivos. A continuación se señalan algunas de las características del programa consideradas relevantes dentro de esta investigación.

#### 5.1.3.1. Comentarios generales sobre la asistencia

Dentro de la evaluación general del programa, se consideró importante analizar la evolución de la asistencia a las actividades educativas a todo lo largo de éste. Aunque la asistencia como tal aparentemente no dice mucho de la bondad de un programa, de la calidad de su diseño o de su coherencia, provee algunos elementos que al menos indican en cierta medida hasta donde el programa fue atractivo, fue adecuado a las necesidades de los participantes y provocó o mantuvo despierto el interés de los asistentes durante el tiempo de su duración.

Por cierto, la asistencia es un indicador global,

cuya interpretación como hecho reviste particular dificultad, en cuanto puede estar determinada por múltiples causas, muchas de ellas ajenas a la naturaleza, estructura y pertinencia del programa. La complejidad de factores que en un momento dado inciden en la cantidad y regularidad de la asistencia, no son fácilmente desdoblables, sobre todo en situaciones en que la dinámica de los grupos mismos, sus condiciones internas y la manera como se dan las relaciones entre sus componentes al interior de ellos, afectan de una manera u otra la dimensión y estabilidad de la asistencia. Puesto en otras palabras, la asistencia, variable obviamente determinante del cumplimiento de los objetivos de un programa educativo, está determinada a su vez por un conjunto de factores, cuyo aislamiento en el caso de este proyecto fue prácticamente imposible y cuyo impacto individual fue difícilmente detectable.

En primer lugar, los registros no recogieron elementos a partir de los cuales se pudiera inferir con un cierto rigor, el peso específico de los fenómenos individuales en la determinación de la asistencia. O dicho de otro modo, por la manera como se recogió la información, no se pudo precisar la medida y proporción en que



cada factor interviniente explicaba las variaciones en el nivel de concurrencia a las actividades del programa. No obstante, fue posible detectar eventos o situaciones que de una u otra manera influenciaron la asistencia, es decir, se pudo establecer la existencia de correlación entre ciertos hechos y la cantidad de la asistencia, aunque no se pudiera determinar el grado exacto de la coherrelación.

Hay que tener en cuenta que la asistencia al programa era un acto supuestamente libre, en cuanto no existían gratificaciones o sanciones explícitas que beneficiaran o penalizaran a los miembros de los grupos por asistir o faltar a las sesiones educativas. Así, mientras se tenía

una población cliente, objeto del programa, no se contaba con una clientela cautiva, obligada a concurrir. La inasistencia no implicaba ningún tipo de sanción formal, ni afectaba la posición de los individuos en los grupos, ni causaba amonestaciones grupales, ni era objeto de controles sociales directos como la crítica abierta. Tampoco ocasionaba crítica, ni siquiera indirecta del agente educativo, al contrario, para hacer depender la asistencia de la voluntad exclusiva de los participantes, los agentes educativos se limitaban a señalar al final de las

sesiones el contenido de la siguiente, sin enfatizar la importancia de asistir para el logro de los objetivos grupales o para el desarrollo individual.

Es posible, sin embargo, que en ciertos casos algunos miembros de los grupos se sintieran impelidos a asistir a las sesiones educativas por su amistad personal con los Agentes Educativos, la que podía hacerlos sentir comprometidos con ellos e impulsarlos a responder al esfuerzo de personas de afuera que querían aportar al desarrollo de los grupos. En ocasiones se dieron comentarios de miembros de los grupos instando a sus compañeros a asistir a la sesión venidera para "no quedarle mal" al Agente Educativo, pero estos casos no fueron frecuentes,

por lo que puede aseverarse con bastante confiabilidad que la asistencia al programa fue enteramente voluntaria y que estuvo condicionada por un complejo de factores como el interés de los miembros de los grupos en el tema, la pertinencia de las UTs, los conflictos internos de los grupos, los problemas tenidos en la sesión anterior y lo ameno de las actividades educativas, entre otros (3)

- .....
- (3) Es evidente que la asistencia depende de otros factores también, muchos de ellos ocasionales o imprevistos. Por ejemplo la lluvia, el cruce con actividades personales importantes, casos de enfermedad, etc., incidieron sobre la asistencia aunque no en forma acentuada, ni sistemática.

factores que serán analizados en páginas siguientes, pero no por la existencia de sanciones positivas o negativas. Unicamente en una oportunidad se ofreció la posibilidad de recreación durante una sesión educativa, anunciando con anterioridad el tipo de actividades que se irían a realizar. La asistencia en dicho caso aumentó notoriamente.

Considerando que aún con grupos en condiciones ideales se requeriría por lo menos una asistencia mínima de sus miembros a las actividades educativas del programa, núcleo que debería servir de hilo conductor y por cuya vía los grupos pudieran apropiarse los aprendizajes. En términos generales esta condición se dio, así, mientras hubo un grupo en el cual se mantuvo una asistencia constante del 30% de sus miembros a las actividades educativas, en el grupo en el que la asistencia fue menor, se registró que a las sesiones de mayor asistencia solamente concurrió un 57% de sus integrantes. En las Unidades Temáticas que se desarrollaron conjuntamente, la asistencia fue baja, promediando tres personas por grupo (con excepción de los integrantes de un solo grupo que no asistieron a ninguna de las actividades realizadas en las sesiones conjuntas) y fluctuando entre el 8 y el 30% de los miembros.

Se exceptúa la UT 3.3 que tuvo una asistencia alta. Sin embargo, las personas que asistieron a estas sesiones fueron siempre las más comprometidas con sus grupos y las más interesadas en sus problemas. Por tal razón, no es de extrañar que en todos los grupos y con cerca de la mitad de las Unidades, los asistentes se hubieran ofrecido por iniciativa propia a reproducirlas con sus compañeros de grupo.

En otras palabras, con la sola excepción de un grupo, el programa tuvo la asistencia suficiente a lo largo de su desarrollo, como para que la posibilidad de lograr sus objetivos no se viera entorpecida por ausencia de clientela. Es así como la posibilidad de lograr los objetivos tiene que permanecer referida al modelo educativo y/o aspectos relativos al estado de los grupos.

#### 5.1.3.2. Interés de los miembros de los grupos en los temas desarrollados.

Como se explicó anteriormente cada Unidad Temática hacía referencia a un tema concreto, desarrollado con una metodología particular, durante un período de tiempo específico. Los temas, sin embargo, no se seleccionaron de una manera uniforme, utilizando el mismo patrón de selección. Se anotaba ya como los primeros dos temas fueron

escogidos a priori por el grupo investigador, usando como criterio la importancia de que la población objeto elevara en su conjunto el nivel de conciencia sobre dos hechos concretos: la evolución histórica de la población negra nortecaucana y la evolución general de la economía de la región en sus aspectos básicos de tierra, capital y trabajo. Con estas Unidades Temáticas se pretendía además, interesar a los miembros de los grupos en el problema de su historia, buscando recuperarla críticamente para que entendieran su papel como sujetos afectados por el devenir histórico, especialmente en su papel de productores directos de bienes y por consiguiente en sus condiciones de existencia. Se buscaba también ubicar las Unidades Temáticas siguientes, tratando de situarlas dentro de un contexto socio-histórico que evitara presentarlas como porciones del saber, independiente de determinaciones de cualquier tipo. Los temas de las Unidades posteriores fueron ordenadas en término de las preferencias expresadas por los miembros de los grupos, referidas a problemas concretos, dentro de las limitaciones que se señalaron en la sección precedente.

Sin entrar a evaluar el desarrollo de las primeras unidades y permaneciendo dentro de los propósitos evalu-

tivos del presente capítulo, conviene señalar cómo evolucionó la asistencia en unidades que se podrían clasificar como "teóricas". En algunos grupos la unidad de Historia causó desconcierto, en la medida en que los integrantes no alcanzaron a percibir la relación que el tema tenía con la problemática concreta o con las dificultades específicas por las que en ese momento atravesaban los grupos. Situar en el pasado a una población que vive en el presente y que quiere olvidar su pasado, puede ocasionar rechazo velado o abierto, expresado en la asistencia a las actividades educativas de la unidad, como efectivamente sucedió en uno de los grupos (G1). En algunas personas la unidad causó curiosidad que se fue desdibujando en el transcurso del tiempo y a medida en que se insistía en el problema de la esclavitud y sus efectos. Mientras hubo quienes manifestaron abiertamente desaprobación por el tema, por medio de expresiones verbales concretas, hubo también quienes lo hicieron a través de una conducta traducida en inasistencia progresiva a las actividades. En términos generales puede decirse que la asistencia (Véase cuadro #2 pag. 137) a las sesiones de esta unidad tuvo una tendencia decreciente en el tiempo, muy posiblemente explicable por el tema de poco interés para los miembros de los grupos,

dado que ya existían necesidades más concretas derivados de sus actividades como grupo y actividades de producción, o por la forma como se trató el tema (4).

En la unidad de socioeconomía la asistencia tendió, en su conjunto, a estabilizarse. Por cierto hubo personas de casi todos los grupos que no manifestaron interés por el tema y cuya asistencia fue escasa o nula. Pero tomando los grupos globalmente, con pocas variaciones la asistencia fue constante y relativamente alta, dado que en promedio fue superior al 50% (véase cuadro #2). Aunque la Unidad ofreció dificultades de realización originales sobre todo en la complejidad de la cartilla central, el tema interesó permanentemente a la mayor parte de los asistentes.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

.....  
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

- (4) Sorprende, sin embargo, que cuando se corrió la serie televisada "Raíces" basada en el libro del mismo nombre de Alex Haley, hubo una teleaudiencia masiva, a pesar de que la serie abordaba el problema de la esclavitud personificado en un esclavo nacido libre en lucha permanente por su libertad. Es evidente en este caso, que a pesar de su posible similitud con el de los esclavos de las haciendas nortecaucanas guardaba diferencias de fondo, logró indentificar más a los espectadores negros con su pasado que la Unidad Temática de Historia.

Inclusive en varias sesiones -y en casi todos los grupos- se dio asistencia de personas que no eran miembros de los grupos pero que se interesaron por conocer el problema económico de la región, el proceso de descampesinización, las formas de apropiación de la tierra para el cultivo de la caña y las perspectivas económicas generales para campesinos y asalariados. Las unidades siguientes estuvieron más centradas en los problemas concretos de los grupos en la medida en que los integrantes tuvieron mayor ingerencia en su selección, lo que de por sí hacía suponer la existencia de mayor interés por los temas, reflejable posteriormente en la asistencia, como puede observarse en el cuadro #2.

---

Para analizar las relaciones entre el interés por el tema y la asistencia, en el caso de unidades cuyos temas fueron escogidos con mayor participación de los miembros de los grupos, conviene ante todo distinguir entre el interés individual por un tema y el interés del mismo para el grupo. Esta distinción -aparentemente sutil- reviste en el fondo una importancia notoria, en cuanto no necesariamente coinciden en un momento dado los intereses particulares del conjunto de personas que conforman los grupos, y los intereses objetivos de estos. Parece ser que únicamen-



te en la medida en que el interés del tema para el grupo refleje un interés individual, puede lograrse un compromiso con el tema traducible en una asistencia constante durante su desarrollo. Por eso, mientras los individuos estén altamente identificados con sus grupos es más factible que coincidan sus intereses sobre un tema, con el interés del tema para el grupo. Tal fue por ejemplo el caso presentado en la unidad "Como conseguir la Tierra", durante cuyo desarrollo la asistencia fue alta en todos los grupos (entre el 50 y el 80%), con excepción de uno que promedió el 50 por ciento. En esta unidad coincidió el interés individual con el interés del tema para el grupo (el problema de tierra es urgente tanto para los individuos como para los grupos) y la asistencia fue elevada más por el beneficio que podía reportar el aprendizaje para los miembros de los grupos en términos inmediatos, que por la necesidad de fortalecer el grupo.

#### 5.1.3.3. Nivel de pertinencia de las UTs para las actividades del grupo

Antes de avanzar en la sustentación de este punto, es necesario establecer algunas diferenciaciones conceptuales que permitan distinguir claramente su enunciado

de lo sostenido en el punto anterior. En primer lugar, conviene aclarar que existe una separación meridiana entre lo que es de "interés" y lo que es "pertinente" en un momento dado. Mientras puede afirmarse que todo lo que es pertinente o de importancia necesariamente es de interés, no así puede asegurarse lo contrario. Hubo entonces Unidades Temáticas de interés para los grupos que no eran pertinentes a las actividades que en ese momento desarrollaban, como pudo ser el caso por ejemplo de la unidad "Cómo así que esto es un grupo", "En qué momento sembrar". Nótese como la pertinencia hace específicamente referencia a las actividades y no al manejo de situaciones adecuadas para el desarrollo de los grupos.

Esta distinción es importante habida cuenta de la acentuada expectativa que tenían los integrantes sobre sus grupos, especialmente como vehículos para la realización de actividades productivas, convertibles en el mediano plazo en mayores ingresos. Es evidente que si las expectativas de un grupo se centran primordialmente en su capacidad para generar dinero, es de esperar que las actividades productivas se conviertan en elementos vertebrales de la vida del grupo. En ese sentido, toda actividad conducente a la materialización de un objeti-

vo deseado se torna entonces en una actividad que debe desarrollarse adecuadamente, se vuelve una actividad pertinente, que amerita un montaje educativo que garantice su desenvolvimiento efectivo. Con base en lo anterior se considera que las Unidades Temáticas "qué sembrar" y "Saquemos adelante los proyectos" pueden catalogarse con mayor nivel de pertinencia, por estar muy directamente relacionadas con las actividades productivas, por la experiencia negativa que habían experimentado los grupos al tener que retrasar las siembras, por demora en la asistencia técnica y, porque se realizaron en el momento apropiado (5).

~~5.1.3.4. Regularidad con que se desarrollaron las actividades educativas.~~

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS  
El desarrollo del programa, como ya se anotó, no

.....

(5) Hubo un caso en que un miembro de un grupo ofreció desarrollar con miembros de otro grupo la Unidad "Saquemos adelante los proyectos", puesto que estos habían expresado su interés ya que consideraban esta Unidad muy importante en cuanto necesitaban en ese momento planificar su producción. La sesión no se pudo realizar en la fecha convenida; luego, no se pudieron poner de acuerdo sobre una fecha apropiada y en últimas la Unidad se realizó pero con la asistencia de miembros de un solo grupo.

tuvo la regularidad esperada. En primer lugar, se presentaron dificultades en la producción de materiales, hecho que influyó para que se iniciaran algunas Unidades Temáticas sin contar desde un comienzo con todo el material requerido. Esto originó embotellamientos en el transcurso de su desarrollo, causando discontinuidad en la secuencia de las actividades y creando cierto desconcierto en los participantes, que en ocasiones se quedaron esperando que se llevara a cabo la sesión. Bueno es reconocer que los Agentes Educativos procuraron minimizar los efectos de estas rupturas, utilizando los espacios para tratar con los grupos temas relativos a sus actividades normales. Pero de todas maneras -independientemente de los efectos sobre el aprendizaje- las interrupciones tuvieron impacto sobre la asistencia. En efecto, a veces tenía que transcurrir un par de sesiones para que se recuperara su nivel normal de asistencia.

Por otra parte, dificultades en el transporte perturbaron el desplazamiento de los Agentes Educativos a los sitios donde se desarrollaba la intervención, causando efectos similares sobre la asistencia, a los ya descritos. Algunas veces los miembros de los grupos se

quedaron esperando la llegada del Agente Educativo, cuya ausencia, en dichas oportunidades, incidía en el desajuste de la programación. El incumplimiento involuntario por las causas señaladas, afectó la regularidad en la concurrencia a las actividades educativas del programa (6).

5.1.3.5. Conflictos internos en los grupos.

En todos los grupos se evidenció que la agudización de las fricciones internas, especialmente las ocurridas entre los coordinadores de los grupos y algunos de los miembros integrantes, incidían sobre la asistencia de éstos a las sesiones educativas. En algunos casos, inclusive, hubo deserciones en los grupos debido a la acentuación de conflictos personales. Pero en términos generales permanecieron confinados a relaciones lineales entre personas, sin convertirse en crisis generalizadas que hubieran podido desvertebrar a los grupos o remecerlos al punto de destruir el sentido de la intervención educativa.

.....

(6) En otro capítulo se analizan los efectos de la discontinuidad sobre el aprendizaje

El conflicto es un ingrediente constante en la dinámica de los grupos, sobretodo de aquellos que están sujetos a rigores que afectan su estabilidad económica. Además, en grupos en que se maneja y administra dinero siguiendo no siempre criterios de racionalidad, muchas veces cargados de subjetivismo y que permiten favorecer a ciertos de sus miembros para obtener prerrogativas y prebendas, es frecuente que se generen celos, preven- ciones y resentimientos susceptibles de afectar profun- damente la cohesión interna. El grupo como tal se cons- tituye entonces en un objeto muy particular de la inter- vención educativa, en la medida en que sus conflictos y problemas, inciden sobre el comportamiento de sus inte- grantes con relación a la misma intervención, comporta- miento que en términos generales se refleja en la forma como se da la asistencia.

Cuando se realiza un programa educativo con una población compuesta por personas entre las cuales no existe ningún vínculo ni compromiso previo, y cuyo úni- co lugar de confluencia e interrelación es el espacio en el cual se desarrolla la intervención, puede que cual- quier conflicto que se lé en el proceso participativo propio de la actividad educativa, afecte la decisión de

algunos participantes de seguir asistiendo o no. Pero cuando el contacto interpersonal atraviesa muchas situaciones al margen de la actividad educativa, se achiere a la posibilidad anterior, la probabilidad de que las fricciones normales que se dan al interior de los grupos no se quieren llevar a otros eventos y por tanto se traducan en disminución de la asistencia. Unicamente de grupos muy maduros, en los que se ha aprendido a hacer y a asimilar la crítica, se puede esperar que las oportunidades que ofrece un programa educativo sean vistas precisamente como coyunturas apropiadas para adquirir los elementos que permitan hacer funcionales los conflictos.

Como ya se señaló, este no fue el caso que se presentó en los grupos. Inclusive, en alguna Unidad Temática relativa a la dinámica grupal, en que por su carácter mismo se ofreció la oportunidad para plantear problemas de grupo, se llegó a dar el caso, en uno de estos, de que algunas personas que se sintieron criticadas dejaron de asistir a un par de las sesiones inmediatamente siguientes.

Mal podría concluirse, sin embargo, que únicamente

con organizaciones ya consolidadas puede lograrse una asistencia constante. Más apropiado sería afirmar, que en asociaciones orgánicamente débiles la actividad educativa tiene que adecuarse muy estrechamente a sus problemas internos, a sus fricciones sociales y que debe ser capaz de incorporarlos correctamente en forma tal que los elementos que provea faciliten su superación.

Considerando los grupos separadamente se pudo observar cómo el grupo que mayores problemas tuvo en la organización de sus tareas productivas, en las relaciones entre el coordinador y los demás miembros del grupo, y que además presentó pérdidas considerables en sus actividades de producción (G3), fue el grupo que ofreció los niveles de asistencia más bajos a las sesiones educativas. Se observó también que el grupo que presentó los mismos problemas anteriores, excepto pérdidas en las actividades de producción, puesto que fue el de mayor éxito económico (G1), presentó una asistencia muy irregular a la primera UT, siendo prácticamente imposible la realización de las UTS aplicadas separadamente en cada grupo. Sin embargo, tuvo el mayor número de asistentes a las sesiones conjuntas.

De nuevo ahí se pudo constatar la relación casi



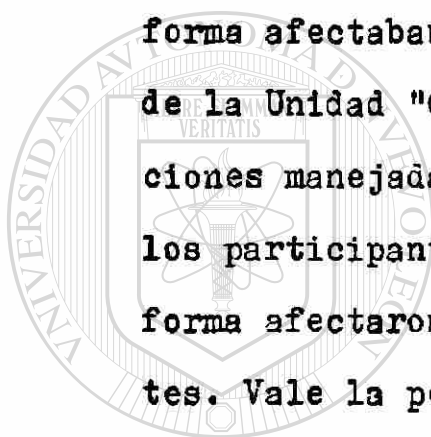
directa existente entre los problemas internos del grupo y la manera de manejarlos, y la asistencia al programa.

5.1.3.6. Efectos presentados en una sesión, en el desarrollo de la sesión siguiente.

Quando en términos generales se hace referencia a "problemas" en el desarrollo de una sesión educativa, en la práctica se alude al conjunto de situaciones o de hechos que afectaron el discurrir previsto de la intervención. Tales situaciones pueden derivarse de dificultades en el proceso pedagógico, en los materiales empleados y la forma de utilizarlos, en problemas de aprendizaje, etc., pueden tener que ver con la generación de conflictos internos, provocados por tratamiento de temas susceptibles de crear prevenciones en algunos miembros de los grupos, o pueden referirse a problemas resultantes de una ubicación incorrecta de un tema en el tiempo, con todas sus secuelas naturales de desmotivación y desinterés.

Es por cierto difícil, dada la dinámica de una sesión educativa y sobre todo cuando el propio agente educativo es a la vez evaluador del desarrollo de la

actividad que realiza (7), captar en detalle la conste-  
lación de problemas que pueden presentarse. Sin embar-  
go, es frecuente que se ofrezcan dificultades de cier-  
to relieve que son detectables sin menor esfuerzo. Por  
ejemplo, las dificultades de los participantes para  
comprender una cartilla (caso de la Unidad Temática de  
Socioeconomía), el tratar aspectos que en una u otra  
forma afectaban a ciertos miembros de los grupos (caso  
de la Unidad "Cómo así que esto es un grupo"), inhibi-  
ciones manejadas con poca habilidad y exacerbadas por  
los participantes de mayor nivel, etc., en una u otra  
forma afectaron la asistencia a las sesiones siguien-  
tes. Vale la pena observar, no obstante, que el tipo



U.A.N.L.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN...  
.....  
®

## DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

- (7) La evaluación de las actividades realizada por el mismo Agente Educativo puede tener sus ventajas, en cuanto puede enriquecer las observaciones con apreciaciones de quien bien conoce el ambiente y el grupo con quien trabaja. No obstante, está viciada de subjetividad con el agravante de que en ella se hace supremamente difícil evaluar el propio desempeño, el desenvolvimiento de la actividad y la forma como los miembros del grupo participan e interactúan. Estos inconvenientes se hubieran podido evitar si el evaluador y el Agente Educativo hubieran sido personas diferentes.

de problemas descritos aquí produjeron más que todo fluctuaciones en la asistencia a las actividades de las Unidades.

#### 5.1.3.7. Efectos del desarrollo de actividades atractivas.

Una actividad es atractiva en la medida en que sea capaz de mantener el interés sobre un tema a lo largo de su desarrollo, es decir, cuando las metodologías por medio de las cuales se operacionalizan los temas, son suficientemente llamativas. Sin pretender aquí hacer un análisis de las metodologías utilizadas, vale recalcar la importancia de metodologías amenas para mantener elevado el nivel de atención y el nivel de interés sobre el tema.

#### DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Fue una práctica corriente durante el programa, el que los Agentes Educativos explicaran, al final de cada sesión, qué actividades se desarrollarían en la sesión siguiente. Pudo observarse entonces, que en los casos en que se anunciaban actividades especialmente atractivas, la asistencia aumentaba en la próxima sesión. Así pasó por ejemplo en los casos en que la metodología contemplaba el uso de juegos, el montaje de sociodramas, o la pre

sentación de un sonoviso. En tales circunstancias era corriente inclusive que asistieran personas que ni eran miembros de los grupos de producción, ni frecuentaban el programa con regularidad.

En la página siguiente se presenta un cuadro resumen de la asistencia en cada uno de los grupos, para cada una de las actividades desarrolladas en las respectivas UTs (cuadro #1).

## 5.2. EVALUACION DE UNIDADES TEMATICAS (UTs)

### 5.2.1. Evaluación del Proceso Didáctico

#### 5.2.1.1. La secuencia interfásica base del proceso didáctico.

El modelo de Unidad Temática constituye la base teórica para analizar el proceso didáctico seguido en cuatro grupos de producción del Norte del Cauca. Dicho proceso se define como el desarrollo de una secuencia dentro de cada Unidad Temática que comienza con una fase de Experiencia Concreta (I), pasa por una fase de Reflexión (II), para finalizar con una fase de Experimentación Activa (III).

CUADRO N° 1 ASISTENCIA POR ACTIVIDADES POR UT PARA CADA GRUPO

Actividades Grupos UT	UT. 1.1												UT. 1.2						UT. 4.1												UT. 4.2				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5		
G 1	A	A	A	A	M	M	M	B	B	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
G 2	M	M	A	A	A	M	M	M	M	M	M	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	M	M	M	M	M	M	M	M	M	
G 3	A	A	A	A	-	A	-	M	M	M	M	B	B	M	B	B	B	B	-	M	M	M	M	B	B	B	B	B	M	M	M	M	M	M	
G 4	B	B	B	M	B	M	A	A	A	B	B	A	A	M	B	A	-	A	-	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M

Actividades Grupos UT	UT. 3.1												UT. 2.1						UT. 3.2												UT. 3.3				
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	
G 1	B	B	-	B	B	B	B	-	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	-	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B		
G 2	-	-	-	-	-	-	-	-	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	-	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	
G 3	B	B	B	B	B	B	B	-	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	-	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	

1,2,3,4, : Actividades  
 A = Asistió más del 80% de los miembros del grupo de producción  
 M = Asistió entre el 50 - 80% de los miembros del grupo de producción  
 B = Asistió menos del 50% de los miembros del grupo de producción

El modelo supone que la secuencia experiencia concreta → reflexión → experimentación activa, debe mantenerse. Más específicamente, no se puede llegar a la fase de Reflexión sin haber agotado la fase de Experiencia Concreta y haber logrado los objetivos de la misma. Así mismo, no se puede pasar a la fase de Experimentación Activa sin haber agotado la fase de Reflexión y logrado sus objetivos. Además, supone el modelo que el agotamiento de las fases se logra mediante la realización de todas las actividades previstas.

Del establecimiento de una secuencia determinada para el desarrollo de las fases, se deduce que el logro de los objetivos de la fase III, por ser los objetivos terminales de la Unidad Temática, dan cuenta del "propósito" global de ésta. En este sentido, se puede decir que la evaluación de los objetivos de la fase III es equivalente a la evaluación de los objetivos de la Unidad Temática, lo que se corrobora además por cuanto debe haber una evaluación implícita previa de los objetivos de las fases anteriores (I y II) requeridas para llegar a la fase de Experimentación Activa (III).

En general, en las Unidades Temáticas realizadas con los grupos, tanto separadamente (por grupo) como en forma conjunta, se mantuvo el orden determinado en el desarrollo

de las fases, pero no siempre se guardó la secuencia establecida, lo que puede verse en el cuadro #2. Aunque en la mayoría de las Unidades Temáticas se realizaron primero las actividades correspondientes a la fase I, seguidas de aquellas actividades propias de la fase II y finalmente de las correspondientes a la fase III, es conveniente aclarar que en varias de ellas no se desarrollaron las actividades correspondientes a la fase III, quedando por lo tanto inconclusa la secuencia y evitando así que el proceso didáctico se desarrollara completamente. Se dió también el caso de una Unidad Temática que se inició con una actividad correspondiente a la fase II sin realizar previamente las actividades de la fase I.

Como se observa en el cuadro No.2, en la mayoría de las Unidades Temáticas desarrolladas con los grupos, no se realizaron todas las actividades previstas, lo cual indica que no se completaron siempre las fases, afectando en consecuencia su continuidad. En la Unidad Temática 1.1, en el grupo 1, por ejemplo, no se realizaron actividades correspondientes a la fase III; en otra Unidad Temática de dos actividades previstas para la misma fase, se realizó solamente una, quedando por lo tanto inconclusa la secuencia.

El rasgo fundamental en el desarrollo de las Unida.





des Temáticas, fue entonces, como bien pudo evidenciarse en el cuadro anterior, una ruptura sistemática de la secuencia de un continuum que respondía a una determinada racionalidad teórica fundamentada en una concepción específica del proceso de aprendizaje. Esta ruptura se dió principalmente en dos niveles: en la continuidad prevista de las actividades educativas al interior de una misma fase, y en la secuencia interfásica misma, ya que en algunas Unidades se omitió el desarrollo de alguna de las fases al no realizarse las actividades que le correspondían, las implicaciones de dicha ruptura se indican a continuación:

---

#### 5.1.1.2. Significado de la ruptura de continuidad

##### 5.1.1.2.1. Sobre los procesos de planeamiento e implementación.

Las inconsistencias manifiestas en la ruptura de la secuencia de actividades educativas evidencian ante todo un relativamente bajo nivel de eficiencia, caracterizado por el notorio desajuste entre lo planeado y lo ejecutado. Como se señaló anteriormente, hubo una falla significativa en el proceso de implementación, lo que remite por cierto a una revisión minuciosa del proceso mismo de planeamiento

educativo.

En primer lugar había que considerar, (aún aceptando en términos generales que los temas y contenidos de las actividades fueron seleccionados acertadamente), la relación existente entre el número de temas a tratar y el tiempo disponible para su realización. Existió de por medio un factor tiempo que no fue considerado adecuadamente y que no se lo relacionó en forma más directa a una característica de cualquier actividad educativa íntimamente ligada a él: la plasticidad. En primer lugar se partió de una suposición que aunque aparentemente válida, afectaba considerablemente la posibilidad de otorgarle a la Unidad Temática un determinado nivel de plasticidad, suposición que remitía al tamaño del programa, al conjunto mínimo de Unidades Temáticas necesarias para alcanzar los cambios esperados en el comportamiento grupal. Naturalmente existe una contradicción de fondo entre la plasticidad, y el tiempo de realización de las Unidades, a su vez condicionado por el tamaño del programa. Esta consideración aparentemente trivial reviste una importancia notable que remite a los criterios básicos utilizados para la planificación.

Si el criterio fundamental no hubiese sido reali-

zar un programa específico, sino realizar un programa conformado por cualquier número de Unidades Temáticas de las consideradas como necesarias, realizables con la plasticidad suficiente como para permitir copar todas sus fases, no hubiera sido lo determinante el número de temas tratados, sino el proceso metodológico seguido y el desarrollo de los temas, es decir que si el criterio de fondo hubiera sido el de rigor interfásico con flexibilidad intrafásica, hubiera sido indispensable agotar cada fase dentro de cada Unidad Temática, se hubieran evitado las inconsistencias que en la práctica se dieron y se hubiera podido extraer más elementos del modelo de aprendizaje utilizado.

---

Cabe suponer que el tiempo disponible para la realización de las Unidades Temáticas no se compadeció con el previsto, hecho que llevó en la práctica a recortar las Unidades Temáticas contraviniendo lo planeado, y afectando -como se verá más adelante- el logro de los objetivos en varias de ellas y la posibilidad de validar el modelo teórico. Hecho que no siempre obedeció a razones concretas que pudieran justificarse desde la perspectiva teórica del modelo educativo, aunque fueran explicables por otras razones.

En relación con lo anterior conviene anotar que ésta se debió, más que a la arbitrariedad de los Agentes Educativos a tres fallas principales:

- 1) El proceso de planeación o de diseño enmarcó las actividades dentro de una secuencia rígida, poco acorde con el tiempo disponible, las dificultades propias de los grupos que con frecuencia se traducían en interrupciones del programa, avatares imprevisibles dependientes del azar, las dificultades de transporte al campo con que permanentemente contó el proyecto, etc.,. Esto remite de nuevo a la necesidad de mantener el rigor secuencial interfásico, ampliando la flexibilidad intrafásica.

---

- 2) Muchas veces (sobre todo en las primeras Unidades) se comenzó el desarrollo de las Unidades Temáticas sin contar con el material y con las condiciones adecuadas para llevarlas a cabo en forma continua y de acuerdo con los programado. Con frecuencia los Agentes Educativos se vieron impedidos a realizar las actividades previstas por no contar a tiempo con los elementos requeridos.
- 3) La evaluación educativa no cumplió siempre su papel

de retroalimentadora de la planificación del proceso. Con frecuencia las indicaciones llegaron demasiado tarde, quizás por estar la evaluación demasiado centrada en aspectos excesivamente densos que dificultaban una revisión ágil del desarrollo de las unidades o porque tuvo más un carácter global, orientada a la revisión general de la intervención educativa. No obstante se evidenció también dificultad para incorporar al proceso de diseño las recomendaciones ocasionales que surgieron durante el transcurso de la evaluación.

5.1.1.2.2. Sobre el logro de los objetivos de aprendizaje.

El cuadro No. 3 resume la información recogida relativa al logro de objetivos de las diferentes fases, en cada una de las Unidades Temáticas realizadas en los distintos grupos. Esta información fue tabulada a partir de los registros elaborados por los agentes educativos que realizaron la intervención.

Vistos los datos en forma global y con referencia al supuesto teórico que define la evaluación de los objetivos de la Unidad Temática en base a los resultados

CUADRO No.3 LOGRO DE OBJETIVOS EN LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

Actividades realizadas de acuerdo al programa	UT. 1.1			UT. 1.2			UT. 4.1			UT. 4.2			UT. 3.1*			UT. 2.1 *			UT. 3.2*			UT. 3.3 *											
	I			II			III			I			II			III			I			II			III								
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III						
01	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
02	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
03	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
04	3	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

- 1,2,3,4,.... Actividades
- I. = Fase experiencia concreta
- II = Fase reflexión
- III = Experimentación Activa
- 1 Logro total de los objetivos
- 2 Logro parcial de los objetivos
- 3 Ningún logro
- ▨ Actividades no realizadas

\* El AE de cada grupo no reportó el logro de objetivos para su grupo sino para el total de los asistentes, dato que fue proyectado a los diferentes grupos, por lo tanto se perdió la consistencia del proceso evaluativo.

obtenidos en la fase III, se dificulta comprobar el logro de los objetivos de la mayoría de las Unidades Temáticas puesto que en ellas no se desarrolló o se desarrolló en forma incompleta la fase III. Algunas de las razones que podrían explicar este hecho fueron las limitaciones de tiempo tenidas, especialmente en las Unidades Temáticas realizadas en una sola sesión y dada la extensión de la fase anterior, y la dificultad de realizar las actividades de experimentación dentro del transcurso de la intervención, habida cuenta que dichas actividades eran más apropiadas para ser desarrolladas por fuera de esta, dentro del conjunto de las actividades normales de los grupos. Sin embargo, en algunas Unidades Temáticas y en algunos grupos se alcanzaron los objetivos de la fase, teniendo como hecho común la realización de todas las actividades previstas. En estos casos hubo interés manifiesto de los asistentes en el tema por su pertinencia al estado del grupo y a sus actividades productivas y porque las experiencias conocimientos adquiridos anteriormente tenían una aplicabilidad inmediata.

Es conveniente citar además el caso de una Unidad Temática cuyos resultados en la fase III fue en comple-

tamente diferentes en tres de los grupos (total en uno, parcial en otro y ningún lo ro en otro). En e te caso, los resultados podrían atribuirse directamente a las ca racterísticas de los grupos. Más específicamente al gra do de interés de los asistentes en el tema, al tipo de experiencias y conocimientos otenidos anteriormente, al mismo estado del grupo y a su situación productiva. Este hecho llevaría nuevamente a plantear la necesidad de una participación más directa de los grupos en la de finición de sus necesidades educativas, otro factor que pudo incidir en el resultado mencionado es el papel de sempeñado por lo diferentes agentes Educativos, pues es reconocida la influencia que tiene dicha actuación en la motivación de los grupos, en el interés que se des pierte sobre el tema y sobre las actividades, en el de sarrollo de la metodología y por consiguiente, en el lo gro de los objetivos.

Es importante aclarar que el análisis anterior se sustentó en el supuesto de la importancia de seguir la secuencia determinada en el desarrollo de las fases. Pe ro, si se observan los datos presentados en el Cuádro No. 2 con respecto a las fases I y II, puede observarse que no siempre se dió tal secuencia. Se dieron, por ejem



plo, Unidades Temáticas en que a pesar de tener un logro parcial o ningún logro en la fase I se pasó a la fase II repitiéndose la misma situación al pasarse a la fase siguiente sin haber alcanzado los objetivos previstos para la anterior. La frecuencia con que se repitió este hecho, hace suponer que no siempre fue el logro de los objetivos el fin fundamental sino más bien la necesidad de terminar la Unidad Temática, desarrollar las actividades o probar el material, entre otras posibles razones. La situación planteada establece una contradicción con el supuesto teórico que señala como requisito que se cumplan los objetivos de una fase antes de pasar a la siguiente. Sin embargo, conviene mencionar el caso de las Unidades Temáticas 3.2 y 4.2 en que se registraron logros totales en la fase III, precedidos del cumplimiento previsto de los objetivos de las fases anteriores.

Sin embargo, no se puede evidenciar ausencia de logro de objetivos grupales, ya que estos dependerían en gran medida de la forma como se desarrollaron las actividades en las distintas fases del programa educativo, visto en forma conjunta y no sectorialmente por Unidades Temáticas. El desarrollo incompleto del proceso didáctico en algunas Unidades Temáticas aunque afecta el logro de sus objetivos de aprendizaje, puede aportar elementos pa-

ra el logro de los objetivos grupales. En este caso, el agregado de aportes parciales proporcionados por el conjunto de Unidades Temáticas podría contribuir al desarrollo de las características esperadas en los grupos, con algunas limitaciones, especialmente en la dimensión productiva.

No obstante, las limitaciones expuestas que ponen de manifiesto la insuficiencia del proceso educativo dado al interior de cada Unidad Temática, dificultan aún más la atribución de los cambios observados en los grupos a la intervención educativa del programa. La evaluación grupal y una evaluación de impacto a largo plazo, podrán posiblemente discriminar con mayor precisión entre los efectos del programa, los de otros agentes de cambio presentes en el área y otros factores intervinientes .

### 5.2.2. Evaluación del Proceso Pedagógico

Para efectos del análisis se denomina proceso pedagógico a la acción continua en el desarrollo de la intervención educativa, tendiente a lograr a través de las características de educación problematizadora, reflexiva e interactiva, la consecución de los objetivos generales esperados.

Se toma como referencia para el análisis, la concepción educativa que orientó el trabajo con los grupos, al dar pautas y definir el tipo de educación que propicia el desarrollo de las características grupales deseadas.

Dicho análisis se hará tomando como base la información proporcionada por los agentes educativos a través de los instrumentos de evaluación de metodologías, especialmente en las variables de participación, interacción, trabajo en grupo y papel del agente educativo. En los casos en que dicha información no proporciona los datos necesarios para el análisis de algunas características, éste se hará en base a apreciaciones personales.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

5.2.2.1. Relación entre el Proceso Pedagógico y las características de Educación Problematicadora y Reflexiva

Se planteó la necesidad de una educación problematizadora que tomara como referencia situaciones concretas en la vida de los grupos, en donde se problematizara la realidad a tres niveles: las implicaciones inmediatas del problema, la interrelación del problema con otros problemas del grupo, y la articulación del problema con la di-

mención social amplia.

Con respecto a esta característica del programa educativo realizado, podría plantearse lo siguiente:

Las UTS desarrolladas con los grupos de producción, respondieron a problemas concretos existentes en los grupos, identificados en su mayoría por los agentes educativos, de acuerdo con el modelo ideal de grupos planteado dentro del PENP. En algunos casos, se contó con la participación directa o indirecta de los grupos o de algunos de sus miembros, en las condiciones especificadas anteriormente (análisis de asistencia y del programa educativo), pero fundamentalmente se hizo la selección de los problemas en base a criterios de los agentes educativos teniendo como referencia las características ideales de los grupos de producción.

El tratamiento de los temas-problemas en el conjunto de UTS, se hizo a dos niveles especialmente, el de sus implicaciones inmediatas y el de su interrelación con otros problemas del grupo. En la mayoría de las UTS no se llega a un 3o. nivel, o sea, la articulación del problema con problemas amplios, de orden social, económico o político de la comunidad. Por lo tanto el tratamiento de los temas-problemas se queda generalmente a nivel del mismo

grupo, sin trascender a una visión más amplia de ellos, que de una ubicación más clara a los grupos y defina su papel dentro de la comunidad del Norte del Cauca.

Este hecho podría atribuirse en gran medida al estado de los grupos, a los resultados no muy favorables de sus actividades productivas y a la forma como generalmente han percibido sus problemas. No se desconoce, sin embargo, el papel que pudieron haber jugado en ello las metodologías utilizadas y la misma actuación de los agentes educativos. Por ejemplo en el caso de una UT, la metodología de dos actividades consistió en observar individualmente unas láminas para darles luego significado. Cómo se podría en este caso, (siguiendo la metodología prevista), tratar el problema siguiendo los niveles mencionados, si ni siquiera se permite determinar por los asistentes las consecuencias directas que tiene el tema-problema en el grupo, menos podría esperarse una articulación en este caso con problemas amplios de la comunidad.

En general, el tratamiento dado a los temas-problemas en cada uno de los niveles, fue determinado de nuevo por los agentes educativos, de acuerdo a la percepción que ha adquirido de los problemas como resultado posiblemente de los conocimientos y experiencias tenidas con los grupos.

Por ejemplo, el tema-problema es la identificación de los objetivos de un grupo de producción. De la gama de posibles efectos generados en los grupos al no tener identificados claramente sus objetivos, y los problemas que podrían derivarse de ello, el agente educativo seleccionó los que consideró prioritarios para ser trabajados en la U.T.

Sin embargo, no podría decirse que este proceso fue completamente ajeno a los grupos, ya que se supone que la percepción que los agentes educativos tienen de los problemas ha sido originada por su contacto con los grupos, la asistencia a sus reuniones y las conversaciones sostenidas con sus miembros, entre otras. Esto podría considerarse como una participación indirecta de los grupos en dicho proceso.

#### DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Es posible que se cuestione todo el proceso seguido para el desarrollo del programa, por no contar con una participación amplia y directa de la población objeto, pero no se podría invalidarlo. Aunque se definió la educación como participativa, no se estableció como requisito la participación directa de los grupos desde el proceso de diseño y se confió dicha labor a los agentes educativos. Acá habría como supuesto implícito, el que los

agentes educativos tendrían un conocimiento profundo de la población objeto que diera validez y confiabilidad a las decisiones tomadas con respecto al programa educativo.

La metodología utilizada en la mayoría de las actividades, a pesar de presentar ya una delimitación del problema de acuerdo con la percepción del agente educativo, podría permitir a partir de ésta, recoger la percepción de los grupos sobre el problema y enriquecerlo con nuevos planteamientos, en este caso, posiblemente tal percepción estaría contaminada por lo presentado inicialmente.

Es conveniente anotar, cómo los niveles de tratamiento de los problemas, seguidos en las UTS desarrolladas, se concentraron a nivel de las fases I y II. Sin embargo, indirectamente estarían presentes en la fase III, al tratar de dar soluciones al problema pues se habían visto sus efectos y relaciones en las fases anteriores. Es decir, al tratar de dar solución a un problema indirectamente se estaría incidiendo en los problemas relacionados con éste.

El tratamiento de los problemas a través de los ni

veles planteados podría ser la alternativa más eficaz dentro de una educación reflexiva y crítica. Para lograrlo jugarían un papel fundamental la metodología, las actividades y el desempeño de los agentes educativos, ya que en gran parte facilitarían el desarrollo de dicho proceso en los grupos. Sin embargo, sería necesario considerar una serie de factores que podrían dificultar su realización como por ejemplo: el nivel de escolaridad de los participantes, sus necesidades individuales y grupales, sus estructuras de aprendizaje etc.

#### 5.2.2.2. Relación entre el Proceso Pedagógico y la característica de Educación Interactiva

Consecuente con la estrategia de "grupos de producción asociada", y con el objetivo de la intervención educativa, definido como el logro de cambios grupales necesarios para la consolidación de los grupos, se plantea la necesidad de una educación interactiva. Se entiende como tal, "el aprendizaje en grupo, de grupo y para grupo". De allí, que las actividades educativas en grupo constituirían la base metodológica del aprendizaje dentro de la intervención educativa no formal.

Para propósitos de análisis del proceso seguido pa-



ra la implementación del programa educativo, teniendo como referencia el planteamiento anterior, se incluye a continuación una caracterización o tipología de las actividades educativas realizadas (cuadro #4).

Básicamente dicho proceso podría concretarse en: actividades realizadas mediante la agrupación de todos los asistentes, en las cuales los aportes se dieron a nivel individual, a nivel de subgrupos y en algunos casos por el AE; y actividades realizadas mediante la organización de los asistentes en subgrupos, en los cuales los aportes pueden ser resultado de esfuerzos individuales o de subgrupo (8).

Considerando el conjunto de actividades desarrolladas para el conjunto de UTS, es notorio el incumplimiento de la característica de educación interactiva o grupal. Solo podría citarse el caso de la actividad "organización, observación y discusión de tarjetas", dentro de la UT "Saquemos adelante los proyectos" en la cual se dió trabajo

.....

(8) Los registros no proporcionan la suficiente información para sustentar este hecho.

CUADRO #4.- TIPOLOGIA DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS

Todos (con aportes subgrupos)	Todos (con aportes individuales)	Todos (con aportes del A.E)	Trabajo en subgrupos	Trabajo grupal.
Informes de trabajo en subgrupos	Trabajo con sonovidos (presentación y discusión).	Aclaraciones sobre como jugar y sobre los instrumentos contables.	Trabajo con cartillas (discusión).	Observación, organización y discusión de tarjetas.
Juego de papeles	Elaboración de inventarios de productos.	Exposición.	Investigación y elaboración de informes	
Discusión sobre trabajo de subgrupos.	Foro		Trabajo con juegos (rompecabezas, bingo, cuentas, naipes).	
Comentarios sobre juego de rompecabezas.	Audición		Conclusiones a observación de carteles.	
Dramatización	Trabajo con carteles (observación y discusión).		Discusión sobre historietas y fascículo.	
Plenaria (presentación y sustentación de trabajo de subgrupos).	Asamblea		Ordenamiento de tarjetas.	
Discusión sobre historieta.	Plenaria		Revisión de cuentas (errores en contabilidad).	
Análisis de respuestas y conclusiones.	Respuesta a preguntas		Trabajo práctico (informes de P y G, balance, presupuesto, programación y planificación).	
foro.	Panel		Clasificación de fotografías	
	Lluvia de ideas		Análisis de suelos.	
	Debata.		Elaboración de informes.	
			Respuesta a preguntas	



CUADRO No. 6 .- ACTIVIDADES PLANEADAS

TIPO DE ACTIVIDAD	TOTAL PARCIAL	%
TODOS (con aportes individuales)	28	39
TODOS (con aportes de subgrupos)	12	16
TODOS (con aportes del agente educativo)	3	4
Trabajo en subgrupos	28	39
Trabajo grupal	1	2
TOTAL GLOBAL	72	100

CUADRO No. 7 .- ACTIVIDADES REALIZADAS

TIPO DE ACTIVIDAD	TOTAL PARCIAL	%
TODOS (con aportes individuales)	18	23.0
TODOS (con aportes de subgrupos)	12	21.0
TODOS (con aportes del agente educativo)	2	3.5
Trabajo en subgrupos	25	43.0
Trabajo grupal	1	1.7
TOTAL GLOBAL	58	100

grupal. Todas las demás actividades realizadas se concretaron en trabajo en subgrupos (generalmente de pequeños grupos, por el tamaño pequeño de los grupos y por requisitos de las actividades), o con todos los asistentes pero mediante aportes individuales o de subgrupos, como se observa en los cuadros No.5 y No.7 que aparecen en las páginas 157 y 158.

Es conveniente aclarar, que dicha característica se incumple desde el mismo proceso de planeamiento (cuadro #6), posiblemente por limitaciones de los agentes educativos para encontrar actividades que requieran el aporte de todos y cada uno de los asistentes; por las diferencias individuales presentes en los grupos, que tal vez podrían minimizarse a través del trabajo en pequeños grupos; o por tenerse implícitamente una concepción diferente de trabajo grupal. Referente a esta última, que parece ser la más explicativa de este hecho, podría pensarse que se entendió como tal, la participación de todos o la mayoría de los asistentes en la actividad, aunque fuera a través de aportes individuales.

De todas maneras, esta situación pone de presente la falta de consecuencia entre el planteamiento teórico y el trabajo realizado.

Aún más si con el programa educativo se esperaba producir cambios grupales, (no entendidos como la sumatoria de cambios individuales), cómo podría explicarse la constante división del grupo en subgrupos? (no sería como esperar producir unión utilizando como mecanismo la división?). La forma de trabajo en subgrupos, tuvo como agravante el no darse posteriormente un intercambio de lo realizado en dichos subgrupos como sucedió en la mitad de los casos, lo cual posiblemente facilitaría un poco el aprendizaje grupal. Sin embargo, hay que anotar que de 25 actividades basadas en la organización de subgrupos, 12 resultan en aportes positivos de estos subgrupos al grupo total, en forma tal que se constituyen en las actividades de mayor interacción y participación de toda la intervención educativa,

Esta situación sumada a la de trabajo con todos los asistentes pero a través de aportes o intervenciones individuales aisladas, parece mostrar cómo aunque teóricamente se planteó la necesidad de realizar aprendizajes grupales como requisito para producir los cambios grupales esperados, en la experiencia práctica estuvo centrada en aprendizajes individuales. En este sentido cómo podría producirse un aprendizaje grupal cuando la

metodología va dirigida a individuos o subgrupos?. Y, como se dijo, el aprendizaje grupal no puede entenderse como la sumatoria de los aprendizajes individuales; ni los cambios grupales como la sumatoria de los cambios individuales.

En este momento es necesario aclarar cómo el trabajo en una actividad con todos los asistentes, no puede considerarse de ninguna manera como trabajo grupal, porque lo definido teóricamente como grupal no significó tener reunidos a todos los asistentes, sino al requerimiento de la actividad de ser desarrollada a través de la acción conjunta del grupo, de allí que se requiera la participación activa de todos (ó la mayoría) y cada uno de los asistentes para el logro de la actividad.

En caso contrario, podría decirse entonces que en la conferencia por ejemplo, se da trabajo grupal porque se reúne a todos los asistentes aunque la participación sea puramente individual. Concretando podría decirse que, en general, la metodología utilizada durante el desarrollo del programa educativo no estimuló el trabajo grupal, sino más bien el trabajo individual (aún en el trabajo en subgrupos). Por consiguiente, el énfasis se dió en el aprendizaje individual y no en el aprendizaje grupal, co-

mo fue concebido.

Sin embargo, a pesar de no haberse cumplido durante la realización del programa educativo este requisito de educación interactiva, es conveniente analizar el proceso seguido para su desarrollo. Dicho análisis se hará a partir de los resultados producidos en términos de:

1) interacción, 2) participación y 3) papel del AE. Para hacerlo, se tendrán en cuenta los registros hechos por los Al, para cada una de las actividades educativas realizadas (en cada una de las variables enunciadas) y de acuerdo con la tipología de las actividades presentada anteriormente. Así, los resultados obtenidos se resumen en los cuadros (#8, #9 y #10) que aparecen en las páginas 166, 176 y 182.

#### 5.2.2.2.1. Interacción

A continuación se presenta un listado de las actividades desarrolladas de acuerdo con los resultados obtenidos en términos de interacción (alta, mediana y baja).

#### Listado de Actividades

##### ALTA INTERACCION (CRITERIO 1)

UT 1.1 [ #3 Elaboración de inventario de productos



- UT { #4 Trabajo con el cuestionario "qué sabemos sobre  
nuestra producción"
- 1.1+ { #6 Trabajo con rompecabezas de Colombia  
#6 Trabajo con bingo (mapa del norte del Cauca)
- UT { #5 Juego de rompecabezas en subgrupos  
#6 Comentarios de subgrupos sobre el juego de rom-  
pecabezas
- 4.1 { #7 Discusión sobre objetivos de diferentes grupos  
(P.G)  
#8 Presentación de informes sobre la discusión de  
objetivos
- UT { #1 Trabajo con historieta en pequeños grupos  
#2 Comentarios a la historieta y ordenamiento de  
tarjetas
- 4.2 { #3 Trabajo con fascículo  
#4 Plenaria  
#5 Dramatización
- UT { #2 Juego de papeles : 1  
3.1 { #3 Juego de papeles : 2
- UT { #1 Respuesta a preguntas  
#2 Clasificación de fotografías
- 2.1 { #3 Plenaria para sustentar la clasificación hecha  
#9 Juego de asociación (naipes) "busque su compañero"

+Para identificar los códigos de las UTs véase pág.

- UT 3.2 { #2 Discusión sobre historia
- UT 3.2 { #5 Observación, organización y discusión de tarjetas
- UT 3.2 { #6 Elaboración de presupuesto, planificación y programación

SEGUNDA INTERACCION (CRITERIO 2)

- UT 1.1 { #1 Presentación y discusión de sonoviso
- UT 1.1 { #5 Investigación e informes
- UT 1.1 { #8 Trabajo con cartilla "de la mina hacia el cielo"
- UT 1.1 { #10 Preparación de juego de papeles
- UT 1.1 { #12 Foro sobre juego de papeles

- UT 1.2 { #3 Aclaraciones a cartilla "dejen esa bulla hombre"
- UT 1.2 { #6 Juego de papeles

- UT 4.1 { #1 y #3 Observación e identificación de carteles
- UT 4.1 { #2 Trabajo en subgrupos con carteles

- UT 3.1 { #1 Discusión con todos los asistentes (car el)
- UT 3.1 { #4 Identificación de errores en contabilidad
- UT 3.1 { #7 Juego en pequeños grupos (cuentas)

- UT 2.1 { #5 Análisis de suelos
- UT 2.1 { #8 Juego de naipes (nutrientes)

- UT 3.3 { #9 Trabajo en pequeños grupos sobre resultados de la producción

- UT { #1 Lectura y comentarios de historieta
- UT { #3 Respuesta a preguntas planteadas
- 3.2 { #4 Análisis de respuestas y conclusiones

BAJA INTERACCION (CRITERIO 3)

- UT { #7 Informe sobre historia del norte del Cauca
- UT { #9 Trabajo con cartilla "que berraquera hombre"
- 1.1 { #11 Presentación del juego de papeles
- UT { #1 Audición y comentarios
- UT { #2 Lectura de cartilla "dejen esa bulla hombre"
- UT { #4 Discusión sobre cartilla en pequeños grupos
- 1.2 { #5 Foro sobre cartilla
- UT { #7 Foro sobre todas las actividades anteriores

- UT { #4 Discusión grupal para sacar conclusiones

- 4.1 { #9 Asamblea

- UT { #5 Foro (cuentas)

- 3.1 { #6 Aclaraciones sobre como jugar a las cuentas

- UT { #6 Redacción de informes sobre suelos

- 2.1 { #4 Observación en equipos del material (naipes)

- 2.1 { #10 Foro sobre juego de asociación

- UT { #3 Exposición del A.E. (datos de un cultivo)

- 3.3 {

Cuadro #8 Interacción por tipología de actividades

% Por tipología de actividades	Trabajo en Subgrupos		Todos (aportes de Subg.)		Todos (aportes indivi.)		Todos (aportes Agen. E.)		Trabajo Grupal		Sumatorio de % total parcial y global
	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	
1. Entre todos los asistentes.	40	17	58	12	16	5	0	0	100	2	36
2. Entre los que se encuentran cerca.	44	19	17	3	34	10	0	0	0	0	32
3. Con el agente Educativo	16	7	25	5	50	17	100	3	0	0	32
SUMATORIA DE TOT. PARCIALES	100		100		100	32	100		100		100
SUMATORIA DE TOT. GLOBALES		43		20				3		2	100

+ Cifras calculadas en base al total parcial de actividades que aparece en el cuadro #7 pág. 156

+ Cifras calculadas en base al total global de actividades que aparece en el cuadro #7 pág. 156

- UT { #2 Discusión sobre historieta
- 3.2 { #5 Observación, organización y discusión de tarjetas
- { #6 Elaboración de presupuesto, planificación y programación

MEDIANA INTERACCION (CRITERIO 2)

- UT { #1 Presentación y discusión de sonovisco
- 1.1 { #5 Investigación e informes
- { #8 Trabajo con cartilla "de la mina hacia el cañal"
- { #10 Preparación de juego de papeles
- { #12 Foro sobre juego de papeles
- UT { #3 Aclaraciones a cartilla "dejen esa bulla hombre"
- 1.2 { #6 Juego de papeles
- UT { #1 y #3 Observación e identificación de carteles
- 4.1 { #2 Trabajo en sus grupos con carteles
- UT { #1 Discusión con todos los asistentes (cartel)
- 3.1 { #4 Identificación de errores en contabilidad
- { #7 Juego en pequeños grupos (cuentas)
- UT { #5 Análisis de suelos
- 2.1 { #8 Juego de naipes (nutrientes)
- UT { #9 Trabajo en pequeños grupos sobre resultados de la
- 3.3 { producción

- UT { #1 Lectura y comentarios de historieta
- 3.2 { #3 Respuesta a preguntas planteadas
- { #4 Análisis de respuestas y conclusiones

BAJA INTERACCION (CRITERIO 3)

- UT { #7 Informe sobre historia del norte del Cauca
- 1.1 { #9 Trabajo con cartilla "que berraquera hombre"
- { #11 Presentación del juego de papeles
- UT { #1 Audición y comentarios
- { #2 Lectura de cartilla "dejen esa bulla hombre"
- 1.2 { #4 Discusión sobre cartilla en pequeños grupos
- { #5 Foro sobre cartilla
- { #7 Foro sobre todas las actividades anteriores

- UT { #4 Discusión grupal para sacar conclusiones

- 4.1 { #9 Asamblea

- UT { #5 Foro (cuentas)

- 3.1 { #6 Aclaraciones sobre como jugar a las cuentas

- UT { #6 Redacción de informes sobre suelos

- 2.1 { #4 Observación en equipos del material (naipes)

- { #10 Foro sobre juego de asociación

- UT { #3 Exposición del A.L. (datos de un cultivo)

- 3.3 {

Cuadro #8 Interacción por tipología de actividades

% Por tipología de actividades Criterios	Trabajo en Subgrupos		Todos (aportes de Subg.)		Todos (aportes indivi.)		Todos (aportes Agen. B.)		Trabajo Grupal		Sumatorio de % total parcial global
	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	
1. Entre todos los asistentes	40	17	58	12	16	5	0	0	100	2	36
2. Entre los que se encuentran cerca	44	19	17	3	34	10	0	0	0	0	32
3. Con el asesor educativo	16	7	25	5	50	17	100	3	0	0	32
SUMATORIA DEL TOT. PARCIAL	100		100		100		100		100		100
SUMATORIA DEL TOT. GLOBAL		43		20		32		3		2	100

+ Cifras calculadas en base al total parcial de actividades que aparece en el cuadro #7 pág. 156

++ Cifras calculadas en base al total global de actividades que aparece en el cuadro #7 pág. 156

En el cuadro #8 se hace la presentación de los resultados obtenidos en la interacción por tipología de actividades.

Tal como lo ilustra el cuadro No.3, en lo relativo a interacción, podría decirse que el ideal esperado de que en las diferentes actividades educativas se diera interacción o comunicación entre todos los asistentes, de manera que se rompiera con el esquema tradicional que establece una relación vertical entre AE y asistentes (con el AE como centro de la interacción), se presentó como dado solo en el 36% de las actividades realizadas. Resultado que podría considerarse muy poco significativo en términos de los logros del programa educativo, puesto que la selección y elaboración de técnicas y materiales educativos, estuvo orientada en función de obtener una alta interacción entre los asistentes.

Desde el punto de vista del tipo de actividades educativas, podría decirse que un mayor logro en este sentido se obtuvo a través de las actividades realizadas con todos los asistentes pero con aportes de subgrupos. Estas actividades suponen un trabajo previo, o sea en actividades anteriores a nivel de subgrupos.



Este hecho parece mostrar cómo la dinámica seguida en el trabajo en subgrupos, es un elemento positivo que prepara a los asistentes para un intercambio mucho más dinámico de lo realizado en cada subgrupo y que propicia una mayor comunicación entre todos los asistentes, creando un ambiente de mayor confianza y desinhibición. Es posible además, que el conocimiento adquirido sobre el contenido a través del tratamiento dado en los subgrupos, tenga incidencia en una mayor apertura de los asistentes y se logre la interacción en la dirección deseada. Sin embargo, se exceptúan algunos casos dentro de este tipo de actividades, donde la interacción se dió entre las personas encargadas por los subgrupos y el AE, estando limitada a la presentación de informes de los resultados o de las conclusiones de los subgrupos, por ejemplo, en la presentación de informes sobre la historia del norte del Cauca, o sobre el análisis de los suelos. En estos casos el AE no propicia ninguna interacción entre los asistentes sino que se limita a solicitar los informes, haciendo en algunos casos las aclaraciones respectivas o complementando dichos informes.

En general, la interacción entre todos los asistentes o en los subgrupos, se da en forma espontánea y con

referencia a los contenidos de la actividad, y a los materiales. En muy pocos casos se da alrededor de asuntos particulares ajenos al tema, como ocurre cuando se hace la discusión sobre los carteles ilustrativos de intereses y objetivos, que tuvieron mucha dificultad para ser interpretados. Esta situación podría explicar cómo la dificultad para comprender el contenido de la actividad puede producir desmotivación y disminuir el interés de los asistentes en la actividad.

En la mayoría de los casos de interacción alta y mediana, se tienen como fines principalmente: comentar sobre la actividad o sobre los materiales; ayudarse en el desarrollo de la actividad; solicitar e intercambiar información u opiniones y conocer las experiencias que han tenido otras personas o grupos, relacionados con el tema. Como ya se dijo, es una interacción formal referida concretamente a la actividad y al contenido de ésta. Sin embargo, en algunas actividades, la interacción se dió de manera más informal como en el caso del trabajo con historietas, en las cuales a medida que se desarrollaba la actividad se hicieron chistes y bromas sobre dibujos, entre varios asistentes. Esta forma de interacción (por medio de chistes) se dió además en algunas actividades como por ejemplo en aclaraciones sobre la cartilla "dejen esa bu-

lla hombre, oigan bien lo que les digo", para solicitar la participación de algunos asistentes que no habían intervenido en la sesión, respondiendo estos de la misma manera. Sin embargo, parece no haber sido estimulada por los agentes educativos, ni por otros asistentes, llamando la atención para tomar con mayor seriedad la actividad. Esta rigidez, pudo de alguna manera limitar la interacción, pues es una forma de comunicación muy frecuente entre ellos, como se observó en charlas informales con los grupos.

Aún en el caso de actividades en que se da interacción entre todos los asistentes, se destaca una mayor interacción entre los asistentes regulares a las sesiones educativas, y los más activos en los grupos de producción. Esto podría manifestar una estrecha relación entre dedicación a las actividades productivas, asistencia a las sesiones educativas y grado de interacción. Posiblemente en este caso, se dan intereses comunes que estimulan la comunicación con los demás asistentes y con el agente educativo, en búsqueda de un mejor tratamiento y logro de la actividad.

Además, con alguna frecuencia en estas actividades (de alta y mediana interacción) se interactúa con el agente

te educativo, para verificar o aprobar conclusiones hechas, para ratificar la veracidad del contenido presentado en el material, o para solicitar aclaración sobre términos o conceptos manejados en el material.

En un porcentaje relativamente alto de actividades (32%) la interacción estuvo centrada en el agente educativo. Básicamente se dió por medio de preguntas sobre el contenido, dirigidas por el agente educativo a los asistentes, obteniéndose la respuesta generalmente de las mismas personas (asistentes regulares, activos en producción). Generalmente se dió en actividades realizadas mediante esfuerzos individuales, por ejemplo: lectura individual de una cartilla, au dición, observación de carteles, foros etc.

Es conveniente citar además, como en las actividades realizadas en subgrupos, en el 40% de ellas, se dió inter- acción entre todos los asistentes. Situación que es frecuen- te en el caso de actividades con juegos como rompecabezas, bingos, y de resolución de preguntas, o de presupuesto, pro- gramas y planificaciones. En estos casos se interactúa para conocer qué están haciendo en los subgrupos, o para resol- ver el ejercicio.

Esta interacción se facilitó cuando los subgrupos estuvieron ubicados unos cerca de otros, o cuando los asisten

tes a la sesión tenían fuertes lazos de amistad. Los resultados parciales de algunas actividades, diferentes para cada uno de los grupos, (es decir alta interacción en uno, mediana en otro y baja en otro) como por ejemplo: observación de carteles, trabajo con cartillas, juego de papeles.., parecen mostrar cómo el grado de interacción no depende exclusivamente de la actividad en sí misma, sino que es necesario considerar una serie de factores externos a la misma actividad que tienen incidencia en el resultado producido, como son por ejemplo, características y estado del grupo, desempeño del AE, interés del tema para el grupo, entre otros.

#### 5.2.2.2. Participación

A continuación se presenta un listado de las actividades desarrolladas de acuerdo con los resultados obtenidos en términos de participación (alta, mediana y baja).

#### Listado de Actividades

##### ALTA PARTICIPACION (CRITERIO 1)

- |           |   |     |  |
|-----------|---|-----|--|
| UT<br>1.1 | [ | #1  | Discusión sobre sonoviso   |
|           |   | #3  | Elaboración de inventario de productos                               |
|           |   | #4  | Trabajo con el cuestionario "qué sabemos sobre nuestra producción" ( |
|           |   | #10 | Preparación de juego de papeles                                      |

- UT { #6 Comentarios de los subgrupos sobre juegos de rompecabezas (foro)
- 4.1 { #7 Discusión de los objetivos de diferentes grupos
- { #8 Presentación de informes (de la discusión de objetivos)
  
- UT { #1 Discusión con todos los asistentes (cartel)
- 3.1 {
- { #3 Plenaria para sustentar clasificación de fotos
- { #5 Análisis de suelos
- 2.1 { #8 Juego de naipes (nutrientes)
- { #9 Juego de asociación "busque su compañero"
- { #1 Lectura y comentarios a historieta
- UT { #3 Respuesta a preguntas planteadas
- 3.1 { #5 Observación, organización y discusión de tarjetas
- { #6 Elaboración de presupuesto, programación y planificación

MEDIANA PARTICIPACION (CRITERIO 2)

- UT { #1 Presentación del sonoviso
- 1.1 { #5 Investigación e informes

- UT 1.1 { #6 Trabajo con rompecabezas de Colombia  
#6 " " bingo (mapa del norte del Cauca)  
#8 " " cartilla "de la mina hacia el cañal"  
#9 " " " "que berraquera hombre"  
#11 Presentación del juego de papeles  
#12 Foro sobre el juego de papeles

- UT 1.2 { #1 Audición  
#3 Aclaraciones a la cartilla "dejen esa bulla"...

- UT 4.1 { #1 #3 Observación e identificación de carteles  
#4 Discusión grupal sobre carteles  
#5 Juego de rompecabezas

- UT 4.1 { #1 Trabajo sobre historieta en pequeños grupos  
#2 Comentarios a la historieta y ordenamiento de tarjetas  
#3 Trabajo con fascículo  
#4 Plenaria  
#5 Dramatización

- UT 3.1 { #2 #3 Juego de papeles  
#4 Identificación de errores en contabilidad  
#7 Juego "las cuentas"

- UT 2.1 { #1 Respuesta a preguntas  
#2 Clasificación de fotos

- UT 3.2 { #2 Discusión sobre una historieta
- #4 Análisis de respuestas y conclusiones de subgrupos

BAJA PARTICIPACION (CRITERIO 3)

- UT 1.1 { #7 Informes sobre historia del norte del Cauca

- UT 1.2 { #2 Lectura de la cartilla "dejen esa bulla..."
- #4 Discusión en pequeños grupos sobre la cartilla
- #5 #7 Foro (después de cartilla y de juego de papeles)
- #6 Juego de papeles

- UT 4.1 { #2 Trabajo en subgrupos para comparar objetivos e intereses (cartel)

- UT 3.1 { #9 Asamblea
- #6 Aclaraciones sobre juego "las cuentas"

- UT 2.1 { #4 Discusión general sobre un cartel
- #6 Redacción de informes de subgrupos sobre suelos
- #7 Observación en equipos del material
- #10 Foro sobre "juego de asociación"

- UT 3.3 { #3 Exposición del AE (datos de un cultivo)
- #9 Trabajo en pequeños grupos sobre resultados de un grupo de producción



Cuadro #9 Participación por tipología de actividades

% por tipología de actividades	Trabajo en Subgrupos		Todos (aportes de subg.)		Todos (aportes individuales)		Todos (aportes agen. E)		Trabajo Grupal		Sumatorio de % tot. parc. y glob.
	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	
1. Más del 80% aportan	32	14	25	5	22	7	0	0	100	2	28
2. Entre el 50-80% aportan	48	21	50	10	45	14	0	0	0	0	45
3. Menos del 50% aportan	20	9	25	5	33	10	100	3	0	0	27
SUMATORIA DE TOT. PARCIALES	100		100		100		100		100		100
SUMATORIA DE TOT. GLOBALES		44		20		31		3		2	100

\* Cifras calculadas en base al total parcial de actividades que aparece en el cuadro #7 pág. 158

\*\* Cifras calculadas en base al total global de actividades que aparece en el cuadro #7 pág. 158

En el cuadro #9 se hace la presentación de los resultados obtenidos en la participación por tipología de actividades.

Como se observa en el cuadro No.9, los resultados tenidos en términos de participación (entendido como intervenciones verbales y prácticas) de los asistentes en las actividades educativas pueden considerarse bastante satisfactorios y exitosos.

El ideal deseado de lograr una participación alta (más del 80% de los asistentes) en todas las actividades educativas, fue alcanzada solo en el 28% de estas, pero se logró una participación fluctuante entre 50-80% de los asistentes en el 45% de las actividades, que en conjunto representarían una participación de más del 50% de los asistentes en más del 70% de las actividades.

Resultados que pueden considerarse exitosos, especialmente si se tiene en cuenta la forma como tradicionalmente se desarrollan los programas educativos. Esto es, una intervención directa y constante de los agentes externos, permaneciendo los usuarios del programa como "receptores" de sus conocimientos

Es un hecho, sin embargo, cómo la participación de

los asistentes especialmente en actividades como por ejemplo discusiones, plenarias y observación de materiales, tuvo que ser inducida por los agentes educativos a través de preguntas hechas a éstos sobre los contenidos tratados, como una manera de estimular dicha participación y hacer más dinámico el proceso educativo.

En general, tanto en las actividades mencionadas anteriormente como en las demás desarrolladas, hubo una serie de factores que limitaron en mayor o menor medida la participación. Entre estos podrían mencionarse como más importantes los siguientes:

- a) Desconocimiento del tema tratado, en el caso por ejemplo del estudio de la reforma agraria.
- b) No comprensión del contenido, como lo sucedido por ejemplo con la cartilla "dejen esa bulla hombre...", dentro de la UT "Cómo conseguir la tierra". Debió principalmente a la utilización de conceptos nuevos y a la presentación de cifras estadísticas.
- c) Desubicación de la dinámica de la actividad, como es el caso, por ejemplo de la discusión en subgrupos de una cartilla en base a una guía de trabajo.
- d) Dificultad de interpretación de lo representado, frecuente en los casos de actividades basadas en el trabajo con

carteles, por la complejidad y abstracción de las ilustraciones.

- e) Otras, como la falta de información sobre la situación productiva de los grupos por la mayoría de sus miembros; la no asistencia regular a las sesiones educativas; la imposibilidad de lograr el resultado requerido por la actividad como sucedió en el caso de un rompecabezas, fueron muy limitantes de la participación en algunas actividades educativas.

Otro hecho interesante con respecto a la participación es la cantidad y frecuencia de la participación, centrada en general en algunos asistentes (aún en los casos en que intervienen todos), quienes presentan como características: regularidad en la asistencia a las sesiones educativas, desempeño de roles en el grupo de producción (coordinador, tesorero) mayor participación en actividades productivas, o haber tenido experiencias directas o de familiares relacionados con el tema que se trata.

En términos generales, la participación se dió como respuesta a los requerimientos de las actividades educativas, teniendo como fines especialmente: hacer comentarios sobre los contenidos expuestos o sobre los materiales utilizados; dar respuesta a las preguntas hechas por los agen

tes educativos; presentar informes y resultados de los trabajos hechos por los subgrupos; rectificar, ampliar o reafirmar lo dicho por los agentes educativos o por otros asistentes; citar experiencias tenidas o conocidas relacionadas con el tema; y en algunos casos solicitar aclaraciones sobre la actividad o sobre el contenido.

En menor grado, la participación tuvo como finès, dar explicaciones sobre el contenido del material (por ejemplo en las cartillas), hacer comentarios críticos sobre el contenido o hacer propuestas sobre cómo solucionar los problemas de los grupos (por ejemplo cómo conseguir tierra).

Es conveniente además, citar algunos hechos específicos presentados en algunas actividades, que podrían tenerse en cuenta para posteriores intervenciones educativas, como por ejemplo, el aumento de la participación (más personas y más intervenciones por persona) en las actividades educativas a las cuales no asiste el coordinador, quien ejerce un liderazgo autocrático en el grupo, y por consiguiente inhibe la participación de sus miembros; la alta participación de todos los integrantes de los grupos, en la preparación de un juego de papeles o en una dramatización, bajando notablemente en la representación, posiblemente por la presencia del agente educativo, o por la espontaneidad con que se

interviene en la preparación que puede reducirse ante la repetición de la actuación.

### 5.2.2.2.3. Papel del Agente Educativo

Tal como lo ilustra el cuadro #10, el papel desempeñado por los agentes educativos durante el desarrollo de las actividades, predominantemente (en un 68% de estas) consistió en coordinar y asesorar el trabajo de los asistentes. Resultado que guarda coherencia con los principios de educación participativa dentro de la cual se enmarcó todo el programa educativo. Es evidente que dadas las características de los grupos y de las actividades educativas, lo mismo que la forma en que los asistentes han atendido tradicionalmente a los programas educativos, se hace necesaria su intervención constante para orientar el trabajo y obtener los logros esperados a través de las actividades educativas, de tal manera que no pueda asumir solamente un papel de observador, confiando por completo a los asistentes el desarrollo de la actividad.

En términos generales, las intervenciones hechas por los agentes educativos durante el desarrollo de las actividades consistieron en:

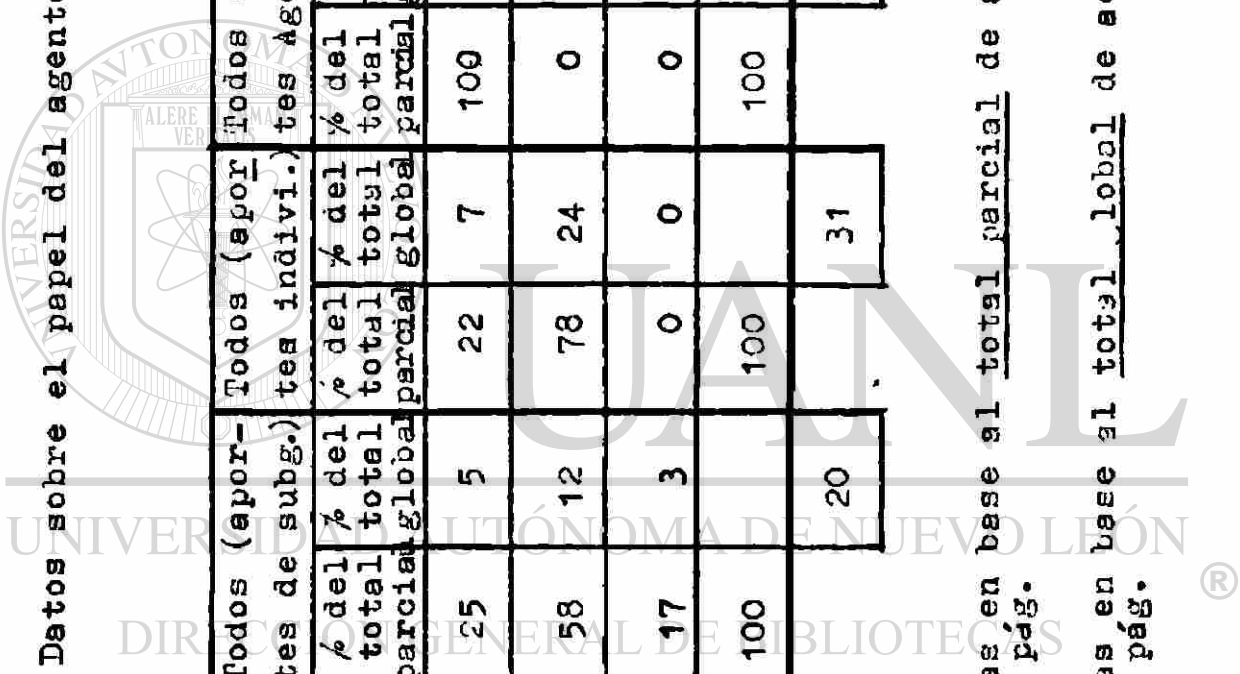
Plantear los objetivos de la actividad y la metodología a

Cuadro # 10 Datos sobre el papel del agente educativo

% por tipo de actividades	Trabajo en Subgrupos		Todos (aportes de subg.)		Todos (aportes indivi.)		Todos (aportes Agent. E.)		Trabajo Grupal		Sumatoria de % Tot. parc. glob.
	% del total parcial <sup>+</sup>	% del total global	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	
1. Aportes:	20	9	25	5	22	7	100	3	0	0	24
2. Coordinó y/o asesoró	63	30	58	12	78	24	0	0	1	2	68
3. Permaneció pasivo	12	5	17	3	0	0	0	0	0	0	8
SUMATORIA DE TOT. PARCIALES	100		100	20	100	31	100		100		100
SUMATORIA DE TOT. GLOBALES		44						3		2	100

<sup>+</sup> Cifras calculadas en base al total parcial de actividades que aparece en el cuadro #7 pág.

<sup>++</sup> Cifras calculadas en base al total global de actividades que aparece en el cuadro #7 pág.



seguir dentro de ella; dar explicaciones y aclaraciones sobre el contenido del material, dar instrucciones sobre la forma de desarrollar la actividad y de tratar el material, plantear preguntas a los asistentes referentes al contenido tratado con el fin de estimular la participación (con mucha frecuencia), orientar el trabajo para mantenerlo dentro del tema. En algunas actividades se requirió del agente educativo hacer sus propios aportes sobre el contenido con el fin de aclarar conceptos y términos manejados en la actividad pero desconocidos por los asistentes, destacar aspectos relevantes dentro del contenido para facilitar el logro del objetivo, ampliar y complementar los aportes hechos por los asistentes o por los subgrupos, y resumir las conclusiones que se han obtenido durante la actividad.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Es conveniente además mencionar algunas actuaciones particulares de los agentes educativos en algunas actividades como las referentes a: intervenciones directas para controlar la conformación de los subgrupos de tal manera que quedaran repartidas las personas de mayor información; hacer aportes por ejemplo en el juego de papeles, como uno más dentro de la representación; adelantar conclusiones de la actividad que podrían haber sido proporcionadas por los asistentes.



## CAPITULO VI

### 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Una vez realizada la investigación evaluativa del programa educativo realizado por el PENF se obtuvieron como conclusiones las siguientes:

#### 6.1. CONCLUSIONES GENERALES

-Dadas las deficiencias y limitaciones que presenta el sistema educativo Formal en Colonia, es necesario pensar en programas de Educación no Formal, especialmente en el campo de la Educación de Adultos.

-Los programas de educación de Adultos dentro de la modalidad no Formal deben de estar enmarcados dentro de estrategias de desarrollo ya que la educación no debe ser un fin en si mismo.

-La evaluación de programas de Educación de Adultos dentro de la modalidad no Formal, no debe limitarse a la evaluación de los aprendizajes de quienes asisten al programa, sino que debe considerar los aspectos más relevantes dentro de éste como su concepción educativa, los procesos de planeamiento y de desarrollo del programa, y los recursos utilizados.

-Dentro de programas no formales dirigidos a grupos, el tratamiento de los temas-problemas a través de los niveles de: implicaciones inmediatas que tiene<sup>m</sup> el grupo, interrelación del problema con otros problemas del grupo, y articulación del problema con otros problemas amplios de la comunidad, podría ser una alternativa eficaz dentro de una educación reflexiva y crítica.

-Las fallas e inconsistencias tenidas en la planeación y en la implementación del programa educativo, imposibilitan la validación del modelo y dificultan la atribución de los cambios observados en los grupos a la intervención educativa.

## 6.2. CONCLUSIONES ESPECIFICAS

En relación con las hipótesis 1.6.2.1. y 1.6.2.2:

-La poca "participación" de los grupos en el proceso seguido para el planeamiento del programa lleva a cuestionarlo, pero no necesariamente a su invalidación, pues no se estableció como requisito la participación amplia y directa de los grupos desde el diseño.

-En el proceso de selección y ordenamiento de los

-temas no hubo completa coherencia con los principios educativos que fundamentaron el programa, puesto que los temas fueron seleccionados a priori por los investigadores.

-Se presentaron inconsistencias en el principio de "modularidad" de las UTs, porque no se dió completa independencia entre éstas.

-El cambio hecho en la programación de las sesiones a causa de la asistencia decreciente a las mismas, se realizó sin tener en cuenta las dificultades que podrían proporcionar para la validación del modelo y del programa.

-El cambio en la programación de las sesiones trajo como consecuencia un tratamiento menos profundo de los problemas particulares que afectaban a cada grupo.

-El proceso de diseño enmarcó las actividades en una secuencia rígida poco acorde con el tiempo disponible, con las dificultades propias de los grupos, y con algunos factores imprevisibles como problemas de transporte, falta de materiales, lluvia y falta de luz, entre otros.

-Las dificultades tenidas en la producción de materiales, en el transporte de los AEs entre otras, provocaron irregularidad en el desarrollo de las sesiones y afectaron la concurrencia de los asistentes.

-No hubo coherencia entre el tiempo previsto para la realización de las actividades y el tiempo requerido en la práctica, que generalmente fue más extenso.

-La asistencia al programa estuvo condicionada principalmente por los factores siguientes: interés de los miembros de los grupos en el tema, pertinencia de los temas para las actividades de los grupos, conflictos internos presentes en los grupos, problemas presentados en actividades anteriores, entre otros, y no por la existencia de estímulos positivos o negativos.

-Se observó una tendencia en el sentido de que, en la medida en que el interés del tema para el grupo refleje un interés individual, puede lograrse un compromiso con el tema traducible en una asistencia constante durante su desarrollo.

-No necesariamente el interés de un tema refleja su pertinencia para las actividades productivas que realizan los grupos.

-Cuando se anunciaron actividades educativas ajenas o atractivas como juegos, sociodramas, sonovisos, la asistencia aumentó para la próxima sesión, dándose inclusive la asistencia de personas que ni eran de los grupos, ni frecuentaban con regularidad el programa.

Hubo baja eficiencia en el desarrollo del programa por que de 16 UTs planeadas solamente se realizaron 9, quedando por tanto incompleto el programa educativo.

-Las falles presentadas en el proceso de implementación hacen necesaria una revisión del proceso de planeamiento.

-La poca participación de los grupos en el proceso seguido para el desarrollo del programa, lleva a cuestionarlo pero no necesariamente a invalidarlo.

En relación con la hipótesis 1.6.2.3:

-En general, en las UTs desarrolladas se mantuvo el orden determinado en el desarrollo de las fases, pero no siempre se guardó la secuencia establecida, puesto que no fue una constante el agotamiento de una fase para pasar a la siguiente.

-La ruptura de la secuencia en el desarrollo de las UTs se dió principalmente en dos niveles: en la continuidad prevista de las actividades educativas al interior de una misma fase (intrafásica), y en la secuencia interfásica, al omitir fases por no desarrollo de las actividades correspondientes.

-Las inconsistencias manifiestas en la ruptura de la secuencia de las actividades evidencian un bajo nivel de eficiencia.

cia, caracterizado además por el desajuste entre lo planeado y lo ejecutado.

-El planteamiento teórico que basó la evaluación de los objetivos de la UT en la evolución de los objetivos de la fase III, dificultó la comprobación del logro de los objetivos de la mayoría de los UTs, puesto que no se desarrolló dicha fase o se desarrolló en forma incompleta.

-Las características de los grupos que pueden incidir en el logro de objetivos son especialmente los referidos al tipo de experiencias y conocimientos adquiridos anteriormente, el estado de desarrollo de los grupos, y su situación productiva.

---

En relación con la hipótesis 1.6.2.4.

-El tratamiento de los temas se hizo especialmente a nivel de las implicaciones inmediatas del problema y de las interrelaciones del problema con otros problemas del grupo, sin trascender a una visión amplia que articulara el problema con otros problemas de orden social, económico o político de la comunidad.

-Se logra mayor interacción en el caso de actividades como, juegos, resolución de preguntas, y trabajos prácticos.

- El desarrollo de las UTs fue incoherente con la característica de educación interactiva, pues solo se dió el caso de una actividad en la cual se dió trabajo grupal.
- Aunque teóricamente se planteó la necesidad de realizar "aprendizajes grupales" para producir los cambios grupales esperados, la experiencia práctica estuvo centrada en aprendizajes individuales.
- El ideal esperado de lograr durante las actividades educativas una interacción entre todos los asistentes, se cumplió solamente en el 36% de las actividades realizadas, lo cual puede considerarse poco significativo en términos de logros del programa.
- Se obtuvo mayor logro en interacción a través de las actividades realizadas con todos los asistentes pero con aportes de subgrupos, que suponen un trabajo previo a nivel de subgrupos.
- El ideal esperado de lograr en las actividades educativas una participación alta (de más del 80% de los asistentes) se logró sólo en el 28% de éstas. Pero los datos muestran una participación de más del 50% de los asistentes en más del 70% de las actividades.
- Se logra mayor participación y más frecuente, de quienes asisten con más regularidad a las sesiones, desempeñan al

gún rol en el grupo y/o han tenido experiencias directas o de familiares relacionadas con el tema.

-En un 68% de las actividades, el papel desempeñado por los AEs consistió en coordinar y asesorar el trabajo de los asistentes, lo cual guarda coherencia con el principio de educación "participativa".

### 6.3. RECOMENDACIONES:

-Dentro de dichos programas debe darse mayor participación a los usuarios desde el mismo proceso de planeamiento y selección con el fin de lograr su mayor compromiso con el programa.

-Así mismo se debe propiciar mayor participación de los adultos en el proceso de desarrollo con el fin de mantener su interés en el programa.

-Desde el planeamiento de los programas de Educación de Adultos debe tenerse muy en cuenta la disponibilidad de los recursos necesarios para poder responder con mayor eficiencia y eficacia.

-Los programas de Educación de Adultos, no formales deben ser flexibles tanto en sus contenidos, como en sus actividades y técnicas, de manera que puedan ajustarse a las condiciones que se presentan en la marcha.



- Los programas de este tipo deben responder a las características, necesidades y limitaciones de los usuarios del programa.
- Dentro de programas de este tipo con modelos de planeación similares, es necesario mantener el rigor interfásico ampliando la flexibilidad intrafásica para evitar las inconsistencias que se dieron en la experiencia realizada.
- Dentro de programas similares, los conflictos interpersonales y los problemas internos de los grupos deben ser tenidos en cuenta en la planeación y desarrollo de las actividades educativas, de manera que éstas se ajusten a ellos y posibiliten su superación.
- Aunque el hecho de que el evaluador sea el mismo agente educativo pueda tener ventajas por el enriquecimiento de las observaciones y el conocimiento que tiene del grupo con quien trabaja; está viciada de subjetividad, por lo cual se recomienda que el evaluador y el agente educativo sean personas diferentes.
- En programas no formales, debe diseñarse el proceso de evaluación desde el mismo momento del planeamiento, de tal manera que pueda aplicarse desde el inicio del programa, y servir de retroalimentadora del proceso educativo.

- Debe tenerse mayor precisión en los mecanismos que se prevean para la evaluación del proyecto.
- La evaluación de programas de este tipo debe ser precisa, concisa y facilitar una aplicación ágil, que puedan incorporarse fácilmente al proceso de diseño.
- Cuando se adelanta una investigación, cualquier cambio sobre los planteamientos iniciales debe obedecer a una revisión previa de los elementos que son afectados, de las medidas en que son afectados, de las posibles incidencias en el desarrollo de la investigación y de los efectos posibles sobre los resultados esperados, para lograr una coherencia entre lo concebido, lo previsto y la práctica.

## BIBLIOGRAFIA

- 1.- ALDANA VALDES, EDUARDO . Es compatible la estructura del sistema educativo colombiano con el desarrollo socioeconómico del país. Bogotá, Departamento nacional de planeación, 1976. p. 113.
- 2.- ALVAREZ, BENJAMIN y otros. La educación no formal. Aspectos teóricos y bibliografía. Bogotá, Centro para el Desarrollo de la Educación no formal, 1975. 254 p.
- 3.- BERNAL, HERNANDO. Teoría y práctica de la Acción Cultural Popular. Bogotá, ACPO, 1975. 373 p.
- 4.- BEULINK, ANA MARIA. Documento de trabajo. México, CREFAL, 1978. 20 p. (mecanografiado).
- 5.- BLOOM, BENJAMIN. Evaluación acumulativa y formativa. Bogotá, ICOLPE-CENDIP, 1975. 1v (mimeografiado).
- 6.- BRIONES, GUILLERMO. Metodología de la investigación evaluativa. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1975. 1v.

---

- 7.- CREA. Temas de Educación de Adultos. Caracas, 1977. 96 p.
- 8.- CILDER. Sistema de organización asociativa. Cali, 1977. 60 p. (mimeografiado).
- 9.- ----- La educación no formal en estrategias de desarrollo asociativo. Cali, 1976. 96 p. (mimeografiado).
- 10.----- Encuesta de Hogares. Cali, 1974. (mimeografiado).
- 11.----- Información general sobre la organización de la comunidad en el área piloto de CILDER. Cali, 1976. 26 p. (mimeografiado).
- 12.-CONFEDERACION NACIONAL DE CENTROS DOCENTES. Diagnóstico y soluciones de la Educación Privada. Bogotá, Voluntad-CONACED, 1977. 128 p.

- 13.- COOLIE, VERNER y BOTH, ALAN. Educación de adultos. México, Centro Regional de Ayuda Técnica, 1971. 148 p.
- 14.- COOLIE, PHILIP. New Patterns to Learning for Rural Children and Youth. UNICEF-ICED, 1973. p.155
- 15.- COVARRUBIAS, A. ECUADOR. Educación rural dentro del marco del Proyecto de Modernización de la vida rural en los Andes. París, UNESCO, 1973.
- 16.- CULFAL. Educación y adultos. México, 1977. 84 p.
- 17.- ----- Seminario de Evaluación y Proyección futura del CULFAL. México, 1976. enero 1 pá. 15, (filmografiado).
- 18.- ----- América Latina en Cifras. México, 1977. s.p.
- 19.- ----- Proyecto Multinacional A. Masferrer. México, 1977. p. 34
- 20.- DANE. La Educación en Colombia. boletín mensual de Estadística #306. Bogotá, 1977. pp5-42.
- 21.- DANE. Educación Primaria 1957-1974. boletín mensual de Estadística No. 289. Bogotá, 1975. pp9-19.
- 22.- DE ROUY, GUSTAVO. Elementos para la de iniciación de una estrategia de desarrollo rural para el Norte del Cauca. Cali, CIDER, 1976. 75 p.
- 23.- GRANDSTAFF, MARVIN. Alternatives in Education: A summary view of Research and Analysis on the concept of Non-Formal Education. East Lansing, Michigan, Michigan State University, 1974. 82 p.
- 24.- GRONLUD, NORRI A. Medición y evaluación de la enseñanza. 2ed. México, Centro Regional de Ayuda Técnica, 1973. 603 p.
- 25.- HUNTER, JOHN L. Economic Analysis and Non Formal Education. Michigan State University. Study Team Reports: Economics of Non Formal Education, 1974, p. 17

- 26.- ICA-IMDER. Encuesta. Cali, 1972.
- 27.- INSTITUTO COLOMBIANO DE PEDAGOGIA. La Evaluación institucional aplicada a la educación. Bogotá, ICOLPE-CENDIP, 1974. 142 p.
- 28.- LA BELLE, THOMAS. Educación no formal. Panorama. publicación del Consejo Internacional de Educación de adultos. 1978
- 29.- LEWY, ARIEL. Definición de evaluación educacional. Bogotá, ICOLPE-CENDIP, 1975. iv.
- 30.- LLOYTON, MANIO. Planeamiento educacional. 2ed. Santiago de Chile, Universitaria, 1972. iv.
- 31.- LOPEZ LAUS, RODOLFO. Compendio del sistema educativo colombiano. Bogotá, 1971. 122 p.
- 32.- NEVILLE, POSTLETHWAITE. The training of expertise. París, UNESCO, 1974. 125 p. (mimeografiado).
- 33.- NOVOA, ANDRES. Investigación y Evaluación: algunas ideas sobre la teoría general. (notas mimeografiadas).
- 34.- PROYECTO DE EDUCACION NO FORMAL. Metodología general de la intervención educativa. Cali, 1977. 18 p. (mecanografiado).
- 35.- ----- El modelo educativo. Cali, 1977. 34 p. (mecanografiado).
- 36.- ----- Propósitos generales del Proyecto de Investigación. Cali, 1977. 8 p. (mecanografiado).
- 37.- RAMIREZ, MARGARITA D. de. Los valores y la evaluación del currículo. Bogotá, ICOLPE-CENDIP, 1975. iv.
- 38.- SANCHINELLI, RENÉ. Las principales corrientes andragógicas existentes, metodología de adultos. México, CIEPAL, 1977. 14 p. (conferencia).
- 39.- SANUBBI, MARIA IRMA DE. Curriculum: Objetivos, contenidos y unidades. Buenos Aires, Stella, 1971, 256 p.

- 40.- SAVIN, ENOCH. Técnicas básicas de evaluación. 2ed. Barcelona, Magisterio español, 1971. 336 p.
- 41.- SCRIVEN, MICHAEL. Metodología de la evaluación. Bogotá, ICOLPE-CENDIP, 1975. iv.
- 42.- SEMINARIO DE EDUCACION NO FORMAL. evaluación: documento de apoyo. Massachusetts, 1975. 19 p. (mimeografiado).
- 43.- STAKE, ROBERT. La fisonomía actual de la evaluación educativa. Bogotá, ICOLPE-CENDIP, 1975. iv.
- 44.- STANLEY, AHMAN. Aspectos de la evaluación del currículo. Bogotá, ICOLPE-CENDIP, 1975. iv.
- 45.- STUFFLEBEAM, DANIEL. Metodología de la evaluación. Bogotá, ICOLPE-CENDIP, 1975. iv.
- 46.- TABA, HILDA. Elaboración del currículo: teoría y práctica. Buenos Aires, Troquel, 1974. 662 p.
- 47.- TYLER, RALPH. Principios básicos del currículum. Buenos Aires, Troquel, 1973. 136 p.
- 48.- UNESCO. Anuario estadístico 1976. París, UNESCO, 1977, 1074 p.
- 49.- ----- Tercera Conferencia Mundial de Educación de Adultos. México, CEFAL, 1973, 103 p.
- 50.- UNESCO. Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. Edición abreviada. París, 1975.
- 51.- UNIVERSIDAD DEL VALLE - CINDER. Documento de Evaluación del Proyecto "La educación no formal como alternativa educativa para contribuir al desarrollo de la comunidad rural del Norte del Cauca". Cali, 1975. 77p. (mimeograf.).
- 52.- UNIVERSIDAD DEL VALLE-CRUE. Diagnóstico preliminar sobre el área del Proyecto de Educación no formal. Cali, 1974. 46 p. (mimeografiado).

- 53.- UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS. An approach to Non-Formal Education. Massachusetts, Center of International Education School of Education, 1975. 232 p.
- 54.- VALENCIA, ALDEMAR. La educación no formal como alternativa educativa para contribuir al desarrollo de la comunidad rural. Cali, UNIVALLE - JUNE, 1974 (mimeo, rafiado).
- 55.- VELANDIA, WILSON y otros. La educación no formal en Colombia: hacia un diagnóstico de su realidad. Bogotá, CEDLN, 1975. 100 p.
- 56.- WELISS, CAROL H. Investigación evaluativa: método para determinar la eficiencia de los programas de acción México, Trillas, 1970. 183 p.

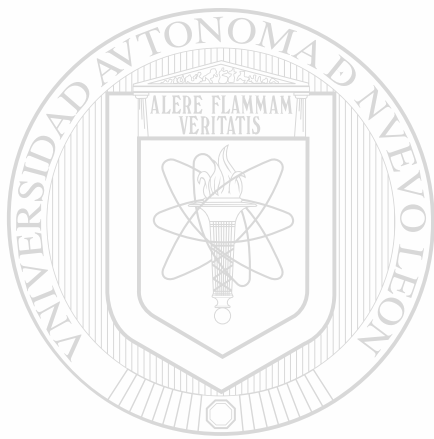


# UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



A N E X O #1

UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS





EVALUACION PARTICULAR DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS

U.T. No.	ACTIVIDAD No.	AGENTE:	LUGAR:
GRUPO:		FECHA:	DURACION:
ASISTENCIA			
PROBLEMATIZACION			
APRENDIZAJE			
CONSISTENCIA			
AJUSTE AL TIEMPO			





EVALUACION PARTICULAR DE METODOLOGIAS DE TRABAJO

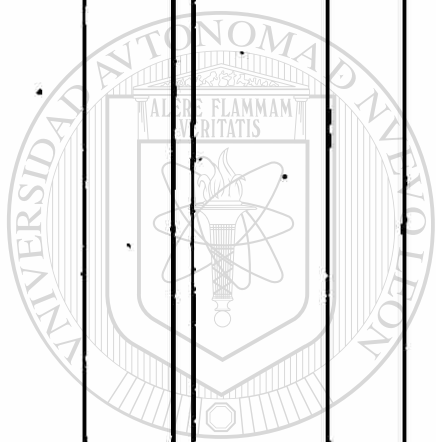
U.T. No.	ACTIVIDAD No.	AGENTE:	LUGAR:
GRUPO:		FECHA	DURACION UTILIZACION
DINAMICA DE TRABAJO			
INTERACCION			
PARTICIPACION			
PAPEL DEL AGENTE EDUCATIVO			
R E F L E X I O N			



PROGRAMACION Y EVALUACION DE EFICIENCIA

U.T.:	GRUPO:
-------	--------

SESION Nº	PROGRAMADO			REALIZADO						
	FECHA	ACTIV. Nº	DURA- CION	FECHA	ACTIV Nº	DURA- CION	LUGAR	AGENTE	* METOD.	* MATER



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

\* EN ESTAS DOS COLUMNAS REGISTRE  + CUANDO LOS MATERIALES Y LA METODOLOGIA SE UTILIZARON COMO ESTABA PREVISTO. CUANDO NO FUE ASI REGISTRE  -

EVALUACION GLOBAL DE MATERIALES EDUCATIVOS

U. T.:		MATERIAL UTILIZADO								
GRUPO DE PRODUCCION										
APLICABILIDAD	El material facilitó el desarrollo de la metodología de trabajo prevista.		0	0	0	0	0	0	0	0
	El material dificultó el desarrollo de la metodología de trabajo prevista.		0	0	0	0	0	0	0	0
	El material imposibilitó el desarrollo de la metodología de trabajo prevista.		0	0	0	0	0	0	0	0
EFECTO	La mayoría de los asistentes expresaron agrado frente al material.		0	0	0	0	0	0	0	0
	La mayoría de los asistentes no expresaron nada con respecto al material, pero lo trabajaron.		0	0	0	0	0	0	0	0
	La mayoría de los asistentes rechazaron el trabajo con el material.		0	0	0	0	0	0	0	0
UTILIDAD	El material fue utilizado y no presentó ningún problema.		0	0	0	0	0	0	0	0
	El material tuvo algunos problemas en su aplicación, pero pudo ser utilizado.		0	0	0	0	0	0	0	0
	El material tuvo problemas que impidieron su utilización.		0	0	0	0	0	0	0	0
COMPRESION	El material fue trabajado sin dificultad por más del 80% de asistentes.		0	0	0	0	0	0	0	0
	El material fue trabajado con dificultad por más del 80% de los asistentes.		0	0	0	0	0	0	0	0
	El material no pudo ser trabajado por más del 80% de los asistentes.		0	0	0	0	0	0	0	0

\* NO SE UTILIZO PARA EFECTOS DE LA INVESTIGACION PARA LA TESIS

\*

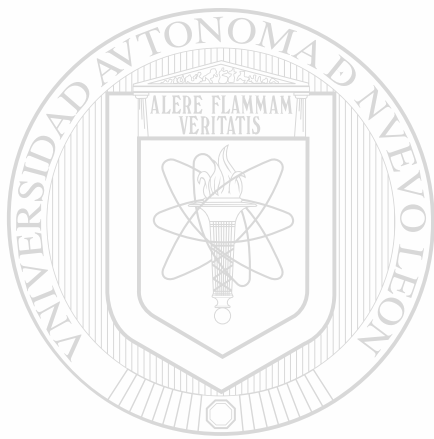
**INSTRUMENTO #7**

**EVALUACION PARTICULAR DE MATERIALES EDUCATIVOS**

<b>UNIDAD TEMATICA:</b>	<b>GRUPOS:</b>
<b>MATERIALES UTILIZADOS:</b>	<b>UTILIZADO EN ACTIVIDADES NO.</b>
<b>APLICABILIDAD</b>	
<b>EFFECTO</b>	
<b>UTILIDAD</b>	
<b>COMPRESION</b>	



\* NO SE UTILIZO PARA EFECTOS DE LA INVESTIGACION PARA LA TESIS.



**A N E X O #2**  
UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



INSTRUCTIVOS PARA LA UTILIZACION DE LOS INSTRUMENTOS

**INSTRUMENTO No.1 (Evaluación global de actividades educativas):**

1. Para la evaluación global de las actividades educativas se consideran cinco variables: asistencia, problematización, aprendizaje, consistencia, y ajuste al tiempo previsto.
2. Para cada una de las variables se dan tres criterios, uno de los cuales debe corresponder al resultado obtenido durante la realización de cada una de las actividades educativas.

por ejemplo:

Variable: asistencia

Criterios: 1. asistió más del 80% de los miembros.....

2. asistió entre el 50-80%<sup>®</sup> de los miembros.....

3. asistió menos del 50% de los miembros.....

3. En la parte superior del instrumento proceda a registrar el nombre del grupo en el cual desarrolla las actividades, y el nombre de la unidad temática correspondiente.

4. En cada una de las casillas correspondientes a l'º. de

la actividad, coloque el No. de la actividad a evaluar teniendo en cuenta el No. asignado a cada actividad en el diseño de la unidad temática (U.T).

5. Para cada una de las actividades educativas considere todas las variables señaladas en el instrumento. Seleccione en cada variable el criterio que más se ajusta a lo observado durante el desarrollo de la actividad.
6. Repita el mismo procedimiento con las diferentes actividades después de leer bien los diferentes criterios planteados y seleccionar en cada variable el que más se ajuste para cada actividad.
7. Evalúe todas las actividades educativas desarrolladas aunque se realicen más de una vez.

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

INSTRUMENTO No. 2 (Evaluación particular de las actividades educativas)<sup>®</sup>  
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

1. Recoge información referente a las características observadas durante la realización de cada una de las actividades educativas.
2. Considera seis variables: asistencia, problematización, aprendizaje, consistencia, ajuste al tiempo y dificultad de realización.
3. En la parte superior del instrumento haga los registros

tros correspondientes a: nombre de la U.T., No. de la actividad evaluada, nombre del grupo en el cual se realizó, y nombre del agente educativo que la desarrolló, fecha y lugar de la realización, y tiempo de duración de la actividad.

4. Para cada una de las variables determinadas en el instrumento registre los datos más relevantes, de acuerdo con la guía de observación No. 1.

**INSTRUMENTO No. 3 (Evaluación global de metodologías de trabajo):**

1. Recoge información sobre el conjunto de metodologías de trabajo utilizadas en las diferentes actividades educativas desarrolladas.

2. Considera cinco variables que deben tenerse en cuenta para cada una de las metodologías de trabajo. Dichas variables son: dinámica de trabajo, interacción, participación, papel del agente educativo (AE) y reflexión.

3. Para cada una de las variables se dan tres criterios, uno de los cuales debe corresponder al resultado obtenido durante la aplicación de la metodología de trabajo de cada actividad educativa.

Por ejemplo:

Variable: DINAMICA DE TRABAJO

Criterios: 1. Se trabajó conjuntamente  
con todos los asistentes.

2. Se trabajó en suogrupos.

3. Se trabajó individualmente.

4. En la parte superior del instrumento haga los registros correspondientes a: nombre del grupo en el cual desarrolla las actividades y el nombre de la UT correspondiente.

5. En cada una de las casillas correspondientes a No. de coloque el número de la actividad, la actividad, en la cual se aplica la metodología de trabajo a evaluar. El No. de la actividad en el mismo asignado en el diseño de la UT.

6. Para todas y cada una de las metodologías de trabajo utilizadas considere las variables indicadas en el instrumento.

7. Seleccione en cada variable el criterio que más se ajuste a lo observado durante la aplicación de la metodología de trabajo en cada actividad.

8. Repita el mismo procedimiento con las diferentes metodologías de trabajo utilizadas, después de leer bien los diferentes criterios planteados y seleccionar el que más se ajuste en cada variable para cada metodología de trabajo.

INSTRUMENTO No. 4 (Evaluación particular de las metodologías de trabajo):

1. Recoge información sobre cada una de las metodologías de trabajo utilizadas para el desarrollo de las actividades educativas.
2. Considera cinco variables que deben tenerse en cuenta para cada una de las metodologías de trabajo: dinámica de trabajo, interacción, participación, papel del agente educativo (AE) y reflexión.
3. En la parte superior del instrumento haga los registros correspondientes a: nombre del grupo en el cual realizó la actividad educativa, título de UP, No. de la actividad educativa en la cual se utilizó la metodología de trabajo a evaluar y nombre del A.E.
4. Para cada una de las variables determinadas en el instrumento, registre los datos más relevantes de acuerdo con la guía metodológica No. 2.

INSTRUMENTO No. 6 (Evaluación global de materiales educativos):

1. Recoge información sobre el conjunto de materiales educativos utilizados para el desarrollo de las actividades educativas.

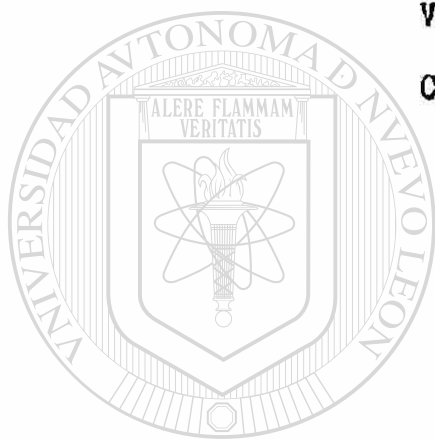
2. Considera cuatro (4) variables, aplicabilidad, efecto, utilidad, y comprensión.
3. Para cada una de las variables enunciadas anteriormente se dan tres criterios, uno de los cuales debe corresponder al resultado producido en el grupo por la utilización de cada uno de los materiales.

Por ejemplo:

Variable: Utilidad

- Criterios:
1. El material fué utilizado y no presentó ningún problema.
  2. El material tuvo algunos problemas en su aplicación pero.....
  3. El material tuvo problemas que impidieron su utilización.<sup>®</sup>

4. En la parte superior del instrumento hag. los registros correspondientes a: título de la U.T. y grupo en el cual utiliza el material.
5. En cada una de las casillas correspondientes a material educativo, registre el nombre del material utilizado.
6. Para todos y cada uno de los materiales utilizados



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

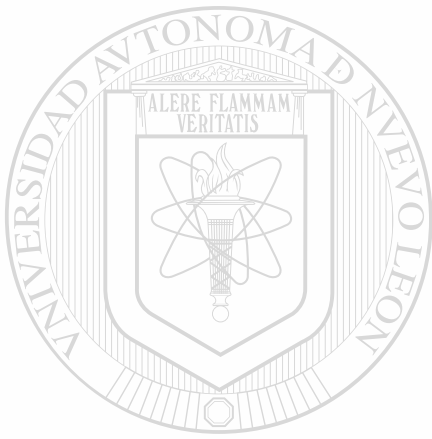
considere todas las variables indicadas en el instrumento.

7. Seleccione para cada variable el criterio que más se ajuste a lo observado durante la utilización del material.
8. Repita el mismo procedimiento con los diferentes materiales educativos utilizados, después de leer bien los criterios planteados y seleccionar el que más se ajuste a cada variable para cada uno de los materiales.

INSTRUMENTO No. 7 (Evaluación Particular de Materiales Educativos):

1. Recoge información sobre cada uno de los materiales educativos utilizados para el desarrollo de las actividades educativas.
2. Considera cuatro variables que deben tenerse en cuenta para cada uno de los materiales educativos utilizados: aplicabilidad, efecto, utilidad y comprensión.
3. En la parte superior del instrumento proceda a registrar: título de la U.T., grupo en el cual se utiliza el material, nombre del material a evaluar, y números de las actividades o en las cuales se utilizó el material.

4. Para cada una de las variables determinadas en el instrumento, registre los datos más relevantes siguiendo las orientaciones de la guía metodológica No. 3.



# UANL

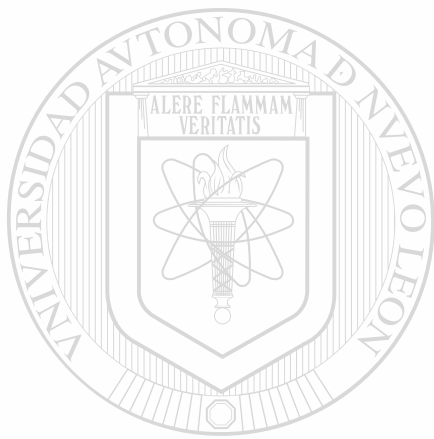
---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS





ANEXO #3

UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

GUIA DE OBSERVACION No.1

EVALUACION PARTICULAR DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS

Observe con detalle el desarrollo de cada una de las actividades educativas, y registre en el instrumento No.2 los datos más relevantes para cada variable, teniendo en cuenta las orientaciones que se dan a continuación. Recuerde que debe hacer un registro por cada actividad, aún en el caso de desarrollarse varias actividades en una misma sesión.

1. Asistencia:

-Determine si hubo un motivo especial para la asistencia a la actividad, teniendo en cuenta el total de asistentes (grupo de producción y otros).

-Especifique alguna razón especial detectada para la no asistencia de los miembros del grupo de producción.

-Si realiza más de una actividad en la misma sesión, en los registros de cada uno, si no hubo variación en la asistencia, anote idem; si hubo variaciones importantes, registrelas.

2. Problematización:

-observe si se da entre los asistentes mayor tendencia a tratar el problema independientemente de otros.

-Los aportes de los asistentes respecto al problema no trascienden lo presentado en el material.

3. Aprendizaje,

-Identifique elementos que indiquen la pertinencia de la fase.

-Observe y precise si las condiciones del grupo permiten el desarrollo de la fase correspondiente.

-Especifique si hay diferencias notables (por ejemplo unos con mucha y otros con ninguna experiencia) entre los asistentes que influyan en el desarrollo de la fase.

4. Consistencia:

-Registre que problemas se presentaron para el desarrollo de la fase correspondiente.

-Identifique si esos problemas fueron causados por el material o por la metodología de trabajo.

5. Ajuste al Tiempo:

-Especifique que contenidos manejados durante la actividad no son necesarios.

-Especifique que contenidos faltan para desarrollar completamente la actividad.

-Si se utilizó solo una parte de los contenidos previstos determine que parte no se usó y por qué?.

## GUIA DE OBSERVACION No. 2

### EVALUACION PARTICULAR DE METODOLOGIAS DE TRABAJO

Observe con detalle la aplicación de la metodología educativa en cada actividad, y registre en el instrumento No.4 los datos más relevantes para cada variable teniendo en cuenta las orientaciones que se dan a continuación. Recuerde que debe hacer un registro para cada actividad, aún en el caso de que se desarrollen varias actividades en una misma sesión.

#### 1. Dinámica de Trabajo:

-En caso de variación de la metodología prevista, especifique las razones para hacerlo.

-Determine si el Agente Educativo indujo alguna forma para la integración de los grupos, y los criterios tenidos para ello.

-Registre observaciones especiales en cuanto a la dinámica seguida en cada uno de los grupos (ej: se nombra coordinador, se trabaja individualmente, otras).

-Registre características especiales que presentan los grupos conformados. (edad, sexo, pertenencia a grupos, rol desempeñado).

2. Interacción:

-Caracterice entre quienes se da la interacción durante la actividad teniendo en cuenta criterios como: edad, sexo, ocupación, liderazgo, permanencia en el grupo, rol que desempeñen, escolaridad y otros que considere relevantes.

-Registre si la interacción es inducida por el Agente Educativo o por algunos de los asistentes.

-Determine si se da interacción entre los grupos con que finalidad.

3. Participación:

-Especifique si las intervenciones verbales o el trabajo estuvieron centrados en algunos asistentes. De sus nombres y su pertenencia a grupos.

-Especifique el sentido que muestran las intervenciones verbales (criticar, resumir, informar, complementar, dar ejemplos u otros).

-Determine si las intervenciones verbales se dan en forma espontánea o han sido inducidas por alguien (A.E., asistentes).

-Identifique problemas o dificultades que impiden la participación de algunos asistentes (conflictos en el grupo, inhibición por presencia del A.E. o de algún miembro del grupo, "acaparamiento" de la participación por algunos, desconocimiento del tema).

4. Papel del Agente Educativo (A.E.)

-Especifique si el papel asumido por el Agente Educativo se ajusta a lo previsto, en caso contrario, de las razones para ello.

-Registre si el Agente Educativo tuvo que hacer aportes o intervenciones no previstas en la metodología y el tipo de aportes hechos.

-Registre fallas observadas en el papel del agente

Educativo en cuanto a motivación del grupo, relevancia del tema u otros.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

GUIA DE OBSERVACION No.3

EVALUACION PARTICULAR DEL MATERIAL EDUCATIVO

Observe con cuidado la utilización de cada uno de los materiales educativos, y haga los registros correspondientes en el instrumento No.6, teniendo en cuenta las orientaciones de esta guía.

1. Aplicabilidad:

- Especifique que problemas presentó el material para ser utilizado dentro de la metodología prevista.
- Especifique que factores positivos presentó el material para el desarrollo de la metodología prevista.

2. Efecto:

- Determine que reacciones (risa, interés, curiosidad, etc.,) tuvieron los asistentes al recibir y al trabajar con el material.
- Registre si hubo interés manifiesto de los asistentes para obtener el material.

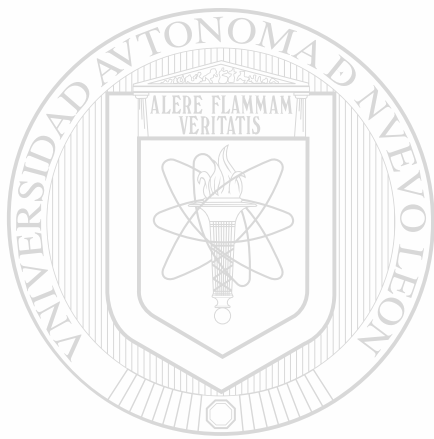
3. Utilidad:

- Determine que condiciones externas (locativas, de recursos, iluminación, etc.,) dificultaron la utilización del material.

- Especifique los problemas que presentó el material desde el punto de vista técnico.

4. Comprensión:

- Especifique que contenidos del material presentaron dificultades para ser trabajados durante la actividad.
- Aún en el caso de una sola persona que no logre trabajar el material registre esta situación.



A N E X O 74

UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



## PAUTAS PARA EL ANÁLISIS DE LA ASISTENCIA

- A. En el análisis de la asistencia se han identificado las posibles siguientes alternativas de la cantidad y regularidad de la asistencia:
1. Depende del interés de los miembros del grupo en la Unidad Temática?
  2. Depende de la regularidad con que se desarrolle la Unidad Temática?
  3. Depende de los problemas que se detectaron en la actividad anterior?
  4. Depende de lo ameno de la actividad anterior?
  5. Depende de la pertinencia de la Unidad temática para las actividades de los grupos?
  6. Depende de conflictos internos del grupo?
  7. Depende del éxito o fracaso que ha tenido el grupo en sus actividades productivas?
  8. Depende del "compromiso" del grupo con el agente educativo?
  9. Depende de la oportunidad que se ofrece para plantear problemas personales o del grupo?
  10. Depende de la posición (rol) que las personas ocupan en los grupos?
  11. Depende del grado de "identificación" o "compromi-

so" de las personas con su grupo?

12. Depende del grado de vinculación de las personas a las actividades productivas?

13. Depende del grado de participación de las personas en actividades de la comunidad?

14. Depende de bloqueos culturales (por ejemplo: la esclavitud)?

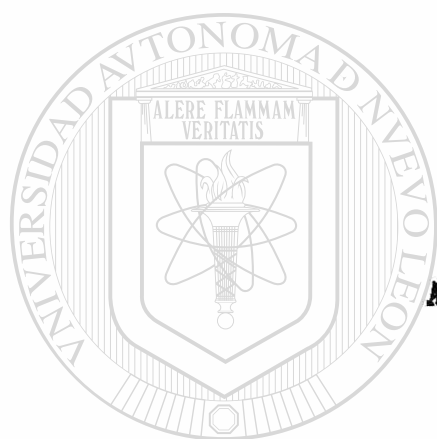
15. Depende de la fase en que se encuentra el cultivo?

16. Depende de eventos externos?

17. Otros.

B. Del listado anterior señalar los que por lo menos una vez hayan incidido en la asistencia de los miembros del grupo de producción.

C. En lo posible ilustre con ejemplos cada uno de los factores señalados.



A N E X O #5

UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

## ESQUEMA DE CODIFICACION

### 1. ACTIVIDADES

#### 0.1 Asistencia:

1. Asistió más del 80% de los miembros del grupo de producción.
2. Asistió entre el 50-80% de los miembros del grupo de producción.
3. Asistió menos del 50% de los miembros del grupo de producción.

#### 0.2 Problematización:

1. Se trató el problema en base a las consecuencias directas que tiene en el grupo.
2. Se relacionó el problemas con otros problemas que afectan al grupo.
3. Se relacionó el problema con la problemática social, económica, política de la comunidad.

#### 0.3 Aprendizaje:

1. La actividad se centró en las experiencias directas o indirectas de los asistentes.
2. La actividad se centró en la reflexión sobre el problema y en la elaboración de conceptos.
3. La actividad se centró en la realización de ejercicios prácticos que llevan a solucionar el problema.

0.4 Consistencia:

1. La actividad posibilitó o facilitó el desarrollo de la fase correspondiente.
2. Los contenidos de la actividad fueron suficientes para el tiempo destinado.
3. Los contenidos de la actividad fueron pocos para el tiempo destinado.

2. METODOLOGIAS DE TRABAJO

0.6 Dinámica de Trabajo:

1. Se trabajó conjuntamente con todos los asistentes.
2. Se trabajó en subgrupos.
3. " " individualmente.

0.7 Interacción:

1. Se dió entre todos los asistentes
2. Se dió entre asistentes que se encuentran localizados cerca o en subgrupos.
3. Se dió entre los asistentes y el agente educativo.

0.8 Participación:

1. Más del 80% de los asistentes hicieron aportes verbales o intervinieron activamente (trabajaron).

2. Entre el 50 y el 80% de los asistentes hicieron aportes verbales o intervinieron activamente (trabajaron).
3. Menos del 50% de los asistentes hicieron aportes verbales o intervinieron activamente (trabajaron).

0.9 Papel del Agente Educativo: (A.E.)

1. El A.E. intervino directamente o realizó sus propios aportes en el desarrollo de la actividad.
2. El A.E. coordinó y/o asesoró la actividad
3. El A.E. estuvo pasivo, los mismos asistentes coordinaron la actividad.

10. Reflexión:

1. Más del 80% de los asistentes plantearon preguntas, pidieron o dieron aclaraciones con respecto a lo tratado.
2. Entre el 50-80% de los asistentes plantearon preguntas, pidieron o dieron aclaraciones con respecto a lo tratado.
3. Menos del 50% de los asistentes plantearon preguntas, pidieron o dieron aclaraciones con respecto a lo tratado.

11. Crítica:

1. Durante la actividad todas las intervenciones de los asistentes aportan críticas sobre el problema.
2. Durante la actividad algunas intervenciones de los asistentes aportan críticas sobre el problema.
3. Durante la actividad se reciben pasivamente los contenidos.

3. MATERIALES EDUCATIVOS

12. Aplicabilidad:

1. El material facilitó el desarrollo de la metodología de trabajo prevista.
2. El material dificultó el desarrollo de la metodología de trabajo prevista.
3. El material imposibilitó el desarrollo de la metodología de trabajo prevista.

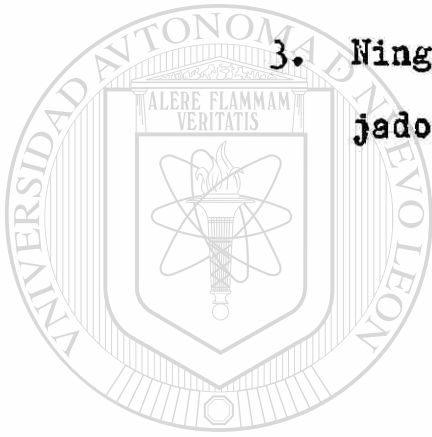
14. Utilidad:

1. El material fue utilizado y no presentó ningún problema.
2. El material tuvo algunos problemas para su aplicación pero pudo ser utilizado.

3. El material tuvo problemas que impidieron su utilización.

15. Comprensión:

1. Todos los contenidos del material fueron trabajados sin dificultad por los asistentes.
2. Algunos contenidos del material fueron trabajados con dificultad por los asistentes.
3. Ningún contenido del material pudo ser trabajado por los asistentes.



UANL

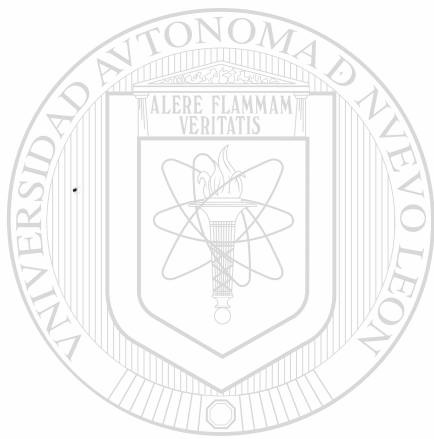
---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS





A I I E X O #6

UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

**RESULTADOS TENIDOS EN INTERACCION, PARTICIPACION Y PAPEL DEL A.E POR LOS DIFERENTES MATERIALES, DE ACUERDO A LA ACTIVIDAD EN QUE FUERON UTILIZADOS**

MATERIAL	ACTIVIDAD EN QUE SE UTILIZO	Inte- racc.	Parti- cipal.	Papel A.E.
SONOVISO	Presentación	M	M	M
	Discusión	M	A	M
CARTILLAS	Trabajo en pequeños grupos (cartilla # 1)	A	A	M
	Investigación e informes (cartilla # 1)	M	M	M
	Informes sobre historia del Norte Cauca (cartilla # 1)	B	B	M
	Trabajo en pequeños grupos (cartilla # 2)	M	M	M
	Trabajo en pequeños grupos (cartilla # 3)	B	M	A
	Lectura en pequeños grupos (cartilla #4)	B	A	M
	Aclaraciones con todos (cartilla #4)	M	M	M
	Discusión en pqueños grupos (cartilla #4)	B	B	M
	Foro sobre cartilla #4	B	B	M
	HISTORIETA	Trabajo en pequeños grupos (historieta #1)	A	M
Comentarios en pequeños grupos (historieta #1)		A	M	A
Lectura y comentarios en pequeños grupos (hist.#2)		M	A	M
Discusión grupal sobre historieta #2		A	M	M
FASCICULO	Trabajo en pqueños grupos (fascículo #1)	A	M	A
	Plenaria sobre fascículo #1	A	M	A
JUEGOS	Trabajo con rompecabezas de Colombia.	A	M	B
	Trabajo con bingo (mapa Norte del Cauca)	A	M	B
	Juego de rompecabezas en subgrupos (objetivos)	A	M	M
	Comentarios de los subgrupos sobre juego (objet.)	A	A	A
	Aclaraciones sobre cómo jugar a "las cuentas"	B	B	A

MATERIAL	ACTIVIDAD EN QUE SE UTILIZO	Inte- racc	Parti- cipal.	Papel A.E.
JUEGOS	Juego en pequeños grupos "las cuentas"	B	B	A
	Observación en equipos de juego de mesa (nutrientes)	B	B	A
	Juego de asociación "busque su compañero" (climas)	A	A	M
	Foro sobre juego de asociación	B	B	M
	Respuesta a preguntas "que vamos a sembrar"	A	M	M
GUIAS JUEGO DE PAPELES	Preparación del juego de papeles #1	M	A	M
	Presentación del juego de papeles #1	B	M	M
	Foro sobre juego de papeles #1	M	M	A
	Presentación del juego de papeles #2	M	B	M
	Foro sobre juego de papeles #2	B	B	M
	Dramatización sobre fascículo #1	A	M	M
	Representación de juegos papeles #3: 1a. parte	A	M	B
	Representación de juego de papeles #3: 2a. parte	A	M	B
	CASSETTE	Audición y comentarios	B	M
FOTOGRAFIAS	Clasificación en pequeños grupos	A	M	A
	Sustentación en plenaria de clasificación hecha	A	A	M
CARTELES	Observación e identificación de carteles #1 y #2	M	M	M
	Trabajo en subgrupos sobre carteles #1 y #2	M	B	M
	Observación informal de cartel #3	B	M	M
	Discusión grupal sobre cartel #3	B	M	M
	Discusión grupal sobre cartel #4	M	A	A
	Discusión general sobre cartel #5	B	B	A
	Exposición del A.E. sobre datos de un cultivo	B	B	A
	Preguntas sobre planificación y programación de proy.	M	A	M
	Análisis y conclusiones de respuestas sobre planificación	M	M	M

MATERIAL	ACTIVIDAD EN QUE SE UTILIZO	inte-racc.	Parti-cipac.	Papel A.E.
GUIAS DE TRABAJO	Discusión en subgrupos sobre guía trabajo #1	A	A	M
	Informes de trabajo en subgrupos (guía #1)	A	A	A
	Asamblea (guía de trabajo #2)	B	B	M
	Identificación de errores en con-tabilidad (guía #3)	M	M	B
	Trabajo en pequeños grupos sobre resultados de los cultivos en un grupo de producción.	M	B	M
TARJETAS	Observación, organización y dis-cusión.	A	A	M
SUELOS TIPICOS	Laboratorio de suelos	M	A	M
	Presentación de informes	B	B	M
HOJAS	Elaboración de presupuestos, pro-gramación y planificación.	A	A	B
INVENTARIO	Elaboración de inventario de pro-ductos.	A	A	M

**C O D I G O S :**

**INTERACCION**

- A = Alta interacción
- M = mediana interacción
- B = baja interacción

**PARTICIPACION**

- A = Alta participación
- M = mediana participación
- B = baja participación

**PAPEL DEL AGENTE EDUCATIVO:**

- A = Alta intervención
- M = mediana intervención
- B = baja intervención

**CODIGOS DE LOS MATERIALES**

- Cartilla # 1 = "Qué sabemos sobre nuestra producción"
- " # 2 = "El camino recorrido de la mina al cañal"
- " # 3 = "Qué berraquera hombre"
- " # 4 = "Dejen esa bulla hombre! oigan bien lo que les digo...."

- Historieta # 1 = "Cómo va a funcionar ese grupo si..."  
" # 2 = Problemas causados por falta de planificación y programación.

Fascículo # 1 = "Efectivamente es necesario un reglamento que reine para el grupo de producción"

Juego de papeles # 1 = "La hacienda carevaca está en venta"

Juego papeles # 2 = "Cómo conseguimos la tierra para trabajar asociados"

Juego de papeles #3 = "Acta #23 del grupo de producción asociada del Guadual"

Cartel # 1 = "Cada persona tenía su interés cuando se vinculó al grupo"

" # 2 = "Algo se proponía el grupo cuando inició labores.."

" # 3 = "Bueno y que pasó con los propósitos del grupo?"

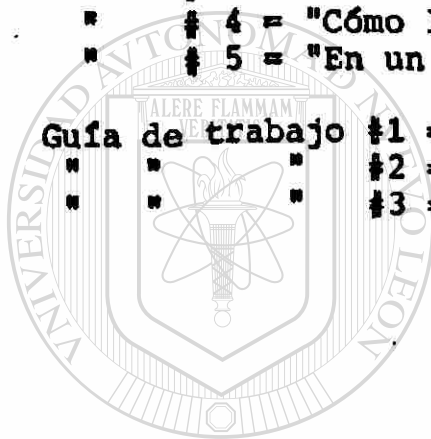
" # 4 = "Cómo llevamos las cuentas"

" # 5 = "En un mismo suelo dos cultivos diferentes"

Guía de trabajo #1 = "Todo grupo pretende lo mismo"

" #2 = "Instrucciones para realizar una asamblea"

" #3 = "Las cuentas del grupo de producción del Guadual"

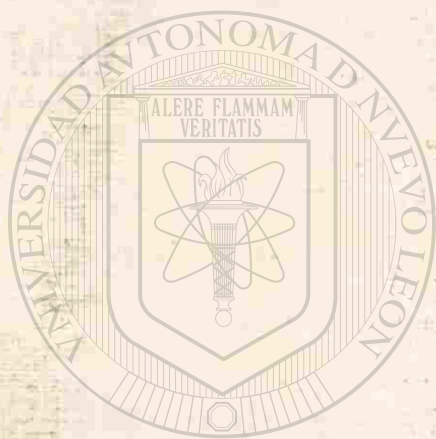


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



# UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS