

102e1



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
" ARAGON "

CONSIDERACIONES TEORICAS Y METODOLOGICAS  
AL PROCESO DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE  
EN LOS CENTROS DE EDUCACION BASICA PARA  
ADULTOS (CEBA).

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PEDAGOGIA  
P R E S E N T A ;

MATILDE ENCISO GONZALEZ

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

SAN JUAN DE ARAGON, EDO. DE MEX.

1990



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## I N D I C E

### INTRODUCCION

#### CAPITULO I : ASPECTOS GENERALES DE LOS C.E.B.A.

- 1.1 : Marco histórico de referencia..... 1
- 1.2 : Los C.E.B.A en la actualidad..... 17
  - 1.2.1 : Objetivos generales de los  
C.E.B.A..... 18
  - 1.2.2 : Reglamento, organización y  
funcionamiento. 18

Notas bibliográficas..... 26

#### CAPITULO II : LA TECNOLOGIA EDUCATIVA COMO CORRIENTE EDUCATIVA QUE FUNDAMENTA PLANES, PRO-- GRAMAS Y PROCESO EVALUATIVO DE LA PRI- MARIA INTENSIVA PARA ADULTOS EN LOS -- C.E.B.A.

- 2.1 : Aspectos generales de la actual tecno-  
logía educativa..... 29
  - 2.1.1 : Bosquejo histórico..... 29
  - 2.1.2 : Definición de tecnología edu-  
cativa..... 32
  - 2.1.3 : Supuestos teóricos de la tec-  
nología educativa..... 33
- 2.2 : Evaluación del aprendizaje..... 44
  - 2.2.1 : Instrumentos de evaluación... 50

Notas bibliográficas ..... 52

CAPITULO III : METODOLOGIA PARTICIPATIVA APLICADA  
A LA PRIMARIA INTENSIVA PARA ADUL-  
TOS EN LOS C.E.B.A.

3.1	: Contexto histórico.....	56
3.2	: Planteamientos generales de la inves- tigación participativa.....	58
3.3	: Características generales de la meto- dología participativa aplicada al --- PRIAD.....	64
3.3.1	: Fundamentos.....	67
3.3.2	: Concepto de educación.....	68
3.3.3	: Metodología PRIAD.....	71
3.4	: Supuestos teóricos de la evaluación....	79
3.4.1	: Instrumentos de evaluación y- acreditación.....	82
	Notas bibliográficas.....	86

CAPITULO IV : LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PRACTICA-  
DA EN LOS C.E.B.A.

4.1	: Los libros PRIAD y la evaluación.....	89
4.2	: Cómo y cuándo se realiza la evaluación- del aprendizaje.....	91
4.2.1	: Evaluación diagnóstica.....	92
4.2.2	: Evaluación formativa.....	94
4.2.3	: Evaluación sumaria.....	96
4.3	: Instrumentos de evaluación aplicados...	97

4.3.1	: Taxonomía de los objetivos de -- Bloom. Area cognoscitiva.....	97
4.3.2	: Pruebas objetivas. Tipo de infor mación que recogen y niveles de aprendizaje que promueven de --- acuerdo a la taxonomía de los ob jetivos de Bloom.....	103
Notas bibliográficas.....		109
CONCLUSIONES.....		111
BIBLIOGRAFIA.....		119

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

Particularmente importante en la educación básica para - adultos es el proceso de evaluación del aprendizaje, ya que es el medio a través del cual se puede saber si el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza adecuadamente.

De esta manera, la evaluación del aprendizaje es un proceso amplio y complejo que abarca todo el acontecer de un grupo, sus problemas, sus miedos, evasiones, aciertos, ansiedad--- des, etc.

Así, la evaluación apunta a analizar y/o estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad, considerando todos los -- factores que intervienen en el mismo, proporcionando elementos que permitan, tanto al docente como al alumno, formular jui--- cios acerca del nivel alcanzado y de la calidad del aprendizaje logrado. El aprendizaje en tanto, es un proceso de esclarecimiento y de elaboración del conocimiento que no está dado ni acabado.

Sin embargo, la evaluación del aprendizaje no es un problema que se pueda explicar únicamente a partir de lo didáctico, ya que la evaluación está determinada por la concepción -- educativa que requiera un determinado modelo de sociedad.

De esta manera se coincide con la didáctica crítica al -- considerar a la sociedad como una totalidad en la que se establecen diversas relaciones sociales que están condicionadas --

por las relaciones económicas, políticas e ideológicas de los hombres. Por tanto, existen necesidades e intereses distintos, que a su vez condicionan modos diferentes de educación.

En este orden de ideas, la educación y por tanto la práctica de la evaluación es ante todo una práctica social y para comprenderla es necesario abordarla no sólo a nivel escolar y del aula, sino también en la dimensión del análisis social.

Por lo anteriormente planteado, en el primer capítulo -- del presente trabajo no se inicia abordando el problema de la evaluación, sino exponiendo la conformación y los cambios que ha sufrido la educación básica de adultos en base a las necesidades productivas del país y a las políticas del Estado hasta llegar a la situación actual que viven los Centros de Educación Básica de Adultos (CEBA).

Actualmente en los CEBA se presenta una ambivalencia en su conformación teórico-pedagógica, teniendo esto una repercusión directa en el proceso de evaluación del aprendizaje. Esta ambivalencia genera una incongruencia entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación del mismo. Ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje pretende ser realizado bajo planteamientos de la metodología participativa, mientras que la evaluación es instrumentada con pruebas objetivas emanadas de la tecnología educativa.

Con una finalidad de claridad expositiva se optó por presentar en los capítulos II y III una exposición teórica de los fundamentos pedagógicos de las corrientes educativas menciona-

das y la manera en que estas son interpretadas para su aplicación en los CEBA.

Particularmente en el capítulo III se realiza además una confrontación de los elementos que conforman el hecho educativo con base en las corrientes antes mencionadas. Esto permite determinar sus divergencias en el seno de los CEBA, en el nivel primaria, así como identificar sus implicaciones y sus resultados.

Los anteriores capítulos son abordados a nivel de una -- apreciación crítica al discurso teórico que sustenta a los --- CEBA. Sin embargo, es necesario conocer cómo se da en la práctica concreta el proceso de la evaluación del aprendizaje. Por tal motivo el capítulo IV pretende mostrar cómo se practica -- oficialmente la evaluación del aprendizaje en los CEBA y determinar los alcances concretos de la misma.

Puesto que la evaluación del aprendizaje se realiza a -- través de pruebas objetivas, estructuradas con base en la taxonomía de los objetivos de Bloom, se realizó un análisis de los objetivos de cada una de las lecciones de los libros de la Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD) para conocer los niveles de aprendizaje que se proponen y determinar los niveles de conocimiento evaluados.

Así, el objetivo fundamental de esta investigación es -- realizar algunas consideraciones teóricas y metodológicas al -- proceso de evaluación del aprendizaje, tratando de analizar -- los supuestos teórico-pedagógicos de la tecnología educativa -



y de la metodología participativa y la manera en que confluyen estas corrientes en el proceso de evaluación.

El presente trabajo no pretende agotar este tema de investigación pero sí permitir, de acuerdo a las consideraciones teóricas y metodológicas que se hace al proceso de evaluación del aprendizaje y a las corrientes mencionadas, tener elementos que logren enriquecer la práctica de la evaluación y de la educación básica de adultos, además de posibilitar una investigación más precisa.

## CAPITULO I

### 1.- ASPECTOS GENERALES DE LOS C.E.B.A.

#### 1.1 Marco histórico de referencia.

En México, la educación de adultos contempla un amplio espectro de acciones, ya que bajo este rubro se realizan fundamentalmente: los programas de capacitación y entrenamiento de mano de obra para la industria, el extensionismo rural y la capacitación campesina, la alfabetización y la educación-básica

Dentro de estas variantes cabe llamar la atención sobre la educación básica de adultos, la cual es una de las expresiones educativas más importantes dentro del contexto de la educación no formal <sup>1</sup>, debido a que no logra abatirse el número absoluto de adultos que no se incorporaron al sistema educativo o no concluyeron su educación básica.

Por otro lado "...el nivel de participación de estos adultos en el producto interno bruto es cualitativamente inferior, ya que en su mayoría son desempleados o están incorporados al sector informal de la economía". <sup>2</sup> Existiendo --- aproximadamente 15 millones de adultos sin haber concluido la primaria y 7 millones que no terminaron la educación secundaria. SEP/1984

En este contexto, la educación básica de adultos (EBA) "...se concibe como el mínimo educativo que sería deseable -

garantizar a toda la población con el objetivo de que se incorpore a la vida activa de la nación".<sup>3</sup>

La EEA tiene como fin " . . . dar las bases para que toda persona pueda alcanzar, como mínimo, el nivel de conocimientos y habilidades equivalentes al de la educación general básica, que comprenderá la primaria y la secundaria".<sup>4</sup>

La educación de adultos en México tiene antecedentes -- que se remontan a la época de la colonia y que intentaré --- plasmar de manera panorámica.

Los antecedentes más significativos de la educación de adultos durante la colonia tuvieron una orientación religiosa que tenía como objetivos no solamente castellanizar a la población indígena sino también incorporarla a los esquemas de vida generados durante este periodo y a la nueva actividad productiva de la nación

Paulatinamente la educación de adultos fue teniendo fines más prácticos, tendientes a capacitar la mano de obra -- que requería el sistema productivo.

Es a partir de 1800 cuando se dan los primeros brotes de acciones, a nivel institucional, para atender el problema de la desescolarización que sufrían principalmente los mestizos y la población indígena adulta. Sin embargo, las aisla--das acciones presentaron un camino indefinido y cambiante ya que carecían de métodos y contenidos específicos que definieran tal actividad.

Posteriormente, en el México independiente, el gobierno a través de una política de apertura permite la introduc

ción de capitales ingleses que refuerzan el sistema económico capitalista. Aunada a esta política se fomenta la idea de --- crear un Estado que incluyera a las masas en el desarrollo de la nación

Con este fin se crean las escuelas nocturnas para adultos, destinadas fundamentalmente a trabajadores manuales que carecían de educación elemental. Años más tarde, aproximadamente en 1833, se crean las escuelas de artes y oficios destinadas a los adolescentes.

Sin embargo, estas acciones no fueron suficientes para cubrir los objetivos iniciales ni las necesidades educativas que demandaba la población adulta.

Posteriormente al triunfar el grupo de los liberales en 1857 la educación de adultos exige nuevos planteamientos, ya que " ..el Estado -fundamentado ideológicamente sobre las bases del racionalismo y del positivismo-, favoreció tanto el crecimiento y la diversificación de la industria, como el establecimiento de una red de comunicaciones que facilitara el intercambio económico y la cohesión nacional". 5

Así, los nuevos enfoques pedagógicos están orientados a crear una enseñanza técnica que capacite a la población para integrarla a un nuevo proceso de desarrollo. Frente a esta necesidad, el Estado incluye las matemáticas y la física en los programas de las escuelas de artes y oficios; se crean las -- primarias nocturnas para trabajadores; las escuelas técnicas-agropecuarias y de capacitación obrera, cuyo fin es instruir a las clases obreras para que desempeñen más eficientemente -

sus actividades laborales.

Las escuelas que se crearon nunca fueron suficientes para cubrir la demanda real de los adultos. Al respecto, Cosío-Villegas menciona que en el año de 1877 la ciudad de México - contaba con sólo 6 escuelas nocturnas para adultos.

Esta situación continuó relativamente estable y al estallar la revolución de 1910 el 78.54 de la población total mexicana era analfabeta y no tenía acceso a las instancias educativas.

Durante el período revolucionario la educación de adultos se debilitó aún más, no obstante, una de las acciones más importantes en este lapso fue la creación de las escuelas rudimentarias, destinadas a la población indígena y a los analfabetas. En estas escuelas se impartía lectura, escritura, nociones de castellano y las operaciones aritméticas básicas.

Después de 10 años de lucha, la época post-revolucionaria marcó un importante avance en la educación de los adultos ya que se reiniciaron e incrementaron considerablemente las actividades destinadas a éstos.

"Hacia fines de 1913 y durante el año de 1914 la instrucción rudimentaria llegó a contar con el mayor número de escuelas: 200, con una asistencia aproximada de 10 mil alumnos". 6 Dos años después desaparecen estas escuelas dado que eran utilizadas al servicio de la causa política.

Otro hecho importante fue la promulgación en 1917 de la actual Constitución Mexicana, donde a través del Artículo 3o

se legalizaba la enseñanza libre y se responsabilizaba al Estado la instrucción pública.

A partir de 1920, México no sólo confrontaba la difícil tarea de estabilizar la política y la economía del país, también necesitaba organizar un proyecto educativo que cubriera las demandas del Estado y de la población.

Con José Vasconcelos, como Secretario de Educación y siguiendo la política educativa de Obregón<sup>7</sup>, se inicia un ambicioso proyecto educativo que vinculaba la actitud liberadora de la educación y el nacimiento de una civilización lograda a través del mestizaje.

Este proyecto de vinculación no tendría otra finalidad que dar luz al espíritu para exaltar los más altos valores de la condición humana. En este sentido, educar para Vasconcelos significaba "...un proceso armonizador para favorecer la libertad y la democracia".<sup>8</sup>

A partir de 1921 la Secretaría de Educación Pública se encarga de impulsar en forma sistemática y progresiva el servicio de educación pública. Paralelamente, se extiende de manera considerable la educación de adultos.

Se pone en marcha un proyecto para alfabetizar a la población rural, con el fin de procurar elevar el nivel cultural de la población y de integrarla al proyecto del Estado.-- Para el año de 1923 la campaña había dado sus frutos; se alfabetizaron aproximadamente 117 mil personas.

Asimismo se establecen las casas del pueblo que en 1925 cambian su nombre por el de escuelas rurales; se fundan nue--

vas escuelas para trabajadores, con el propósito de contribuir a la modernización del país; se instauran las misiones culturales que posteriormente reorganizarán su actividad; se fundan las escuelas técnicas para ferrocarrileros, mecánicos y electricistas; las escuelas regionales agrícolas y la escuela técnica industrial y de comercio.

Al iniciarse la década de los años 30, el país atravesaba por problemas internos tanto en su economía como en su posición ideológica

Las clases obreras propugnaban por la construcción del socialismo. El ámbito educativo aún no consolidaba una clara definición ni de su pedagogía ni de sus objetivos de estudio, por lo que se generaron algunos cambios, estableciéndose en 1933 plena libertad de enseñanza y laicismo en las instituciones oficiales de educación, se introducían así, aspectos de la pedagogía socialista.

Con base en el artículo 30 constitucional se impulsa la educación rural que sufrió un fuerte cambio en su orientación.

Las escuelas rurales, antes casas del pueblo, eran centros educativos para toda la comunidad, construidos no sólo por el esfuerzo del gobierno sino también y fundamentalmente por el de la comunidad. Los planes de estudio incluían, además del programa escolar, castellanización, pequeños oficios, economía doméstica, prácticas de agricultura y diversos conocimientos que se iban incluyendo para cubrir las necesidades de la comunidad.

Con el cambio de gobierno (Manuel Avila Camacho) se es--

trechan los vínculos entre capitales nacionales y extranjeros; se reprime el movimiento obrero; se frena la reforma agraria - y se impugna la educación socialista.

A partir de 1940 el proceso de industrialización era ya una opción definida para el progreso económico de México. Para la mayoría de los responsables de este proyecto "...el progreso económico se concebía en forma lineal; el paso del subdesarrollo al desarrollo se daría naturalmente". 9

Para lograr el desarrollo del país se partió de la idea de que el nivel educativo de la población es determinante. Por tal motivo se da un fuerte impulso a la educación y se organizan campañas masivas de alfabetización. En 1944 se pone en marcha la campaña nacional de alfabetización, cuyo objetivo fue disminuir el índice de analfabetismo entre los adultos, que -- hasta 1940 representaba el 53.9% de los adultos del país (SEP-INEA, 1981).

Para darle fuerza a esta campaña alfabetizadora se imprimieron 10 millones de cartillas en español y un número mucho menor en distintas lenguas indígenas, además de promulgar una ley que obligaba a la participación. Dos años después de iniciada la campaña, cerca de millón y medio de mexicanos habían aprendido a leer.

A partir de este momento, la alfabetización ocupa siempre un lugar preponderante en los programas de educación de -- adultos. Asimismo, por primera vez, aparece la realidad de los adultos como un punto de partida metodológico de los programas.



Ya para concluir la década de los años 40, la educación básica de adultos es concebida como una instancia fundamental introduciéndose por influencia de la UNESCO la noción de educación fundamental. Esta educación planteaba que "...la formación económica, política y social de los adultos debía ser de sarrollada a partir de sus actividades cotidianas y sus preocupaciones fundamentales". 10

Es a partir de 1950, aproximadamente, cuando se puede -- hablar en forma particular de educación básica de adultos, es decir, las acciones de educación de adultos empiezan a defii-- nir sus campos de acción. En esta época la educación básica - de adultos fue conceptualizada como el primer ciclo de educación para todos sin importar edad.

La educación básica para adultos empieza a tener más im portancia para los responsables de la educación, ya que para éstos México es una sociedad en vías de desarrollo que requie re que su población adquiriera los niveles básicos de educación.

De esta manera, esta década se preocupa por lagrar que- la población adulta adquiriera los niveles elementales de educa ción. Para este fin, se inicia la creación de los centros de acción educativa, las salas populares de lectura, los centros regionales de educación fundamental y los centros y escuelas de alfabetización, entre otros.

La función prioritaria de los diversos centros era la-- de compensar las deficiencias que sufrían los adultos desesco larizados ante el proceso de modernización que se venía gene rando, de tal suerte que "...la educación ofrecida a los adul

tos era supletoria y su enfoque era hacerla cada vez más funcional, a fin de que ésta se adecuara a los cambios generados por el avance científico tecnológico". 11

Sin embargo, las acciones emprendidas no fueron suficientes para integrar a la población desescolarizada a la actividad productiva del país.

En otro orden de ideas, es preciso reconocer un hecho importante para el desarrollo posterior de la educación básica de adultos; la creación de uno de los organismos más relevantes en México que se encarga de realizar un número considerable de investigaciones sobre este rubro; el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), auspiciado por la UNESCO, la Organización de los Estados Americanos (OEA) y el gobierno mexicano.

En la década de los años 60 se plantea una nueva orientación a raíz de la reunión internacional de la UNESCO, celebrada en Montreal, "...donde el nuevo concepto de educación de adultos es considerado ya no como una acción ocasional sino como una tarea normal de los pueblos y de los gobiernos, y como la política a desarrollar por cualquier país". 12

Durante esta década también se le da gran importancia a la alfabetización y se le vuelve a dar un nuevo impulso a la campaña nacional de alfabetización haciendo uso de la radio y la televisión, además de multiplicar los centros de alfabetización; modificar los métodos y editar múltiples folletos.

"De 1964 a 1969 se crearon 7783 centros de alfabetización de adultos; se transmitieron cursos por 200 estaciones -

de radio y 15 de televisión y se distribuyeron 4500000 cartillas de alfabetización..." 13

A mediados de esta década aparecen de manera incipiente algunos grupos de base no gubernamentales que promueven la -- educación de adultos. Generalmente estos grupos surgen de opciones ético-religiosas, en el contexto de la teología de la liberación y como un modo de compromiso sociopolítico, o como parte de la militancia en grupos y partidos políticos que entienden la educación popular como una praxis educativa que -- puede vincular el desarrollo de la conciencia con la organiza-- ción de los sectores socialmente subordinados.

Estos programas y experiencias retomaron de manera im-- portante los aportes de la educación liberadora, que empezó -- a tomar forma hacia 1960, en Brasil, surgiendo como una alter-- nativa de lucha en favor de los explotados, como resultado -- del trabajo de Paulo Freire con grupos de analfabetas.

En términos generales, durante este periodo, la educa-- ción básica de adultos "...se caracterizó como la fase desti-- nada a la institucionalización de la misma, a través de la -- creación de centros educativos, dentro de un enfoque técnico-- institucional, que demandara la búsqueda de metodologías apro-- piadas para el adulto, la preparación de currículos especia-- les y la formación de docentes capaces de orientar este nuevo tipo de educación". 14

Ahora se tiene una concepción más clara de que el adul-- to tiene una experiencia aprovechable que debe ser utilizada-- y que posee una psicología distinta que exige métodos de ensa

hanza adecuados a éste.

La SEP retoma algunas de las experiencias de Paulo Freire, adoptando algunos elementos de su planteamiento innovador, basado en la concientización como posible alternativa para -- una educación liberadora.

Así surge la ejecución experimental de algunos programas de educación de adultos concebidos dentro del marco de la educación popular, pero despojándola de su sentido político esencial, donde el énfasis es puesto en la formación de una conciencia crítica a partir de que el adulto conozca su realidad.

En este contexto y bajo esta perspectiva, la SEP en --- 1958 establece en forma experimental 40 centros de educación para adultos, que posteriormente cambiarán su denominación al de Centros de Educación Básica para Adultos. Estos centros -- tienen como finalidad proporcionar a personas de 15 años y -- más alfabetización y educación primaria en forma semiabierta y acelerada. Un sistema semiabierto, de acuerdo con la SEP, -- es aquel que por su flexibilidad aprovecha las ventajas de -- los sistemas abiertos, así como las del sistema escolar en -- cuanto a su organización y atención docente.

De esta manera, la inscripción abierta a lo largo del -- ciclo, el estudio de las lecciones de acuerdo a intereses y -- actitudes del adulto y el autodidactismo se derivan del carácter abierto, mientras que el carácter escolarizado radica en la instrumentación de la práctica a través de modalidades presenciales y de periodos regidos por los calendarios institucionales y el énfasis en la asistencia y la puntualidad.

A partir de los años 70 la educación vuelve a sufrir cambios importantes generados por la crisis económica, dado que se produce un decaimiento de la dinámica productiva, hay poca inversión privada provocando un notable desempleo y un proceso inflacionario.

A nivel nacional, el gobierno mexicano organiza y coordina un programa de reforma educativa en todos los niveles, con el fin de reducir las desigualdades económicas y sociales de la población y de crear cuadros técnicos y personal especializado que pueda responder a las necesidades productivas de la nación.

Se pensó que con la creación de estos cuadros técnicos se combatiría la dependencia tecnológica que había creado el país al importar no sólo tecnología sino también personal calificado para desarrollar y dar cuerpo al proceso de modernización. En este sentido, la política educativa estuvo centrada en un marco de pensamiento que trató de integrar a la educación en las expectativas generales de cambio social.

La corriente de la tecnología educativa se consideró como la opción más viable para los fines antes mencionados. Fundamentalmente el discurso de esta corriente propone el uso de herramientas, procedimientos y métodos que permiten crear la posibilidad de tornar eficiente el trabajo del docente, sistematizando y controlando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los ejes teóricos y pedagógicos de la tecnología educativa son: "...la psicología del aprendizaje de corte conductista y algunos elementos cognoscitivistas, la teoría de la comu-

nicación formada por el desarrollo tecnológico de los nuevos -- medios de comunicación y el enfoque de sistemas extraído de -- la ingeniería y la administración industrial". 15

Paralelamente a la anterior conceptualización , una nueva corriente se da en los distintos foros internacionales: la educación permanente. Esta, surge en base a dos principios:

- 1.- Se considera, en el marco de la antropología, al hombre como un ser inacabado que está en un proceso permanente de maduración.
- 2.- Los rápidos cambios (económicos, políticos, etc.) -- provocados por el ritmo cada vez más intenso que adquieren los cambios tecnológicos.

De esta manera la educación permanente es definida como "una concepción dialéctica de la educación, en un doble proceso de profundización tanto de la experiencia personal como de la vida social global, que se traduce por la participación --- efectiva, activa y responsable de cada sujeto relacionado, --- cualquiera que sea la etapa de la existencia que él esté viviendo". 16

Así, la educación de adultos ya no es concebida como algo aislado, sino enlazada a la realidad del adulto, donde todos tienen la posibilidad de educar puesto que toda la realidad es educadora y el reconocer que la escuela es la fuente -- del saber representa una limitación, "...ya que si toda realidad educa, la interacción con ella implica aprender y adquirir conciencia directa y crítica de la misma realidad y del papel de uno mismo dentro de ella, para actuar con y sobre ella ".17

Esta nueva conceptualización de la educación, aparejada con la corriente tecnológica responde a una necesidad del Estado de crear las condiciones necesarias para lograr la construcción de una sociedad industrial, puesto que más que recuperar ciertas preocupaciones democráticas, se enfoca más hacia lograr la funcionalidad de los individuos en el sistema, aunque en el caso de los países latinoamericanos y particularmente en México, la educación permanente enfocada a la educación básica de adultos no es un factor importante para el proceso de producción y reproducción del capital, pero sí es un instrumento que permite aumentar la disponibilidad de aprender, facilitando la adaptación del adulto a la sociedad.

En este contexto, los centros de educación para adultos son reorganizados adoptando los principios pedagógicos de la tecnología educativa.

El nuevo modelo de educación básica de adultos reúne las siguientes características:

- Inscripción abierta
- Programas lineales por áreas de conocimiento
- Empleo de técnicas de enseñanza individualizada
- Empleo de libros de texto gratuitos elaborados para adultos y guías de estudio
- Paquetes didácticos
- Fichas y otros materiales auxiliares
- Auto-evaluación con asesoría del maestro
- Acreditación inicial del bagaje cultural de los adultos al ingresar al centro

- Sustitución de los exámenes de promoción por un sistema de acreditación por unidades
- Certificación trimestral de fin de cursos.

Asimismo estos centros de educación para adultos cambian su nombre por el de Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA) y "... a través de la oficialía mayor de la SEP se autoriza a la dirección general de alfabetización y educación extraescolar, de quien dependían los CEBA, expedir y registrar los certificados de educación primaria de los adultos egresados de los centros". 18

Los cambios generados por la Reforma Educativa rebasaron la estructura jurídica existente, creando la necesidad de actualizar el marco jurídico del sistema educativo nacional. A partir de tal necesidad se decretó la Ley Federal de Educación expedida el 27 de noviembre de 1973, sustituyendo a la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941.

Posteriormente, en lo que se refiere a educación básica de adultos, se crea en 1975 la Ley Nacional de Educación para Adultos.

A partir de la expedición de esta Ley, el Estado manifiesta claramente su política con respecto a la educación básica de adultos. Al respecto Alfonso Castillo destaca los siguientes puntos:

- " 1.- El reconocimiento institucional y formal del problema.
- 2.- La apertura de oportunidades educativas para el adulto



3.- La vinculación explícita de la educación de adultos con la educación permanente y la educación extraescolar.

4 - La posición del Estado ante la práctica de la educación para adultos, que podría calificarse de relativa ya que aclara que la educación para este sector se basa tanto en el autodidactismo , como en la solidaridad social.

5.- La orientación manifiesta hacia el fomento de la participación activa del adulto en la transformación de su sociedad.

6.- El énfasis que se hace para favorecer el estudio de la educación general básica.

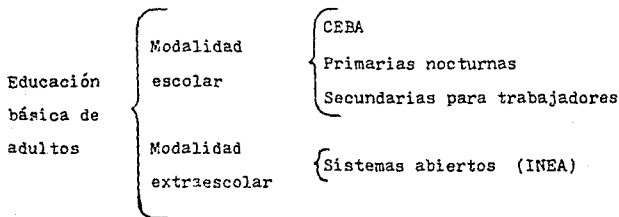
7.- La apertura para que el adulto mayor de 15 años - le sean reconocidos de manera más accesible los conocimientos relativos a los niveles de la educación formal". 19

Bajo estos principios, y por la gran cantidad de adultos que carecían de educación básica completa, la SEP emprendió el programa Educación para Todos cuyo objetivo fundamental fue otorgar a la población adulta la oportunidad de recibir la educación básica.

Posteriormente en 1981 se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) como un organismo descentralizado a fin de promover, organizar e impartir educación básica para adultos.

A partir de este momento la educación básica de adultos

quedó estructurada de la siguiente manera:



## 1.2 Los CEBA en la actualidad.

" Los CEBA se conciben como instituciones que funcionan -- dentro del sistema escolarizado formal, como una modalidad semiabierta y acelerada". 20 Esta modalidad se distingue porque en su funcionamiento intervienen factores como aulas y maes--tros, además de horarios y periodos de estudio determinados.

Los CEBA "... se basan en el autodidactismo y en la soli-  
daridad como los medios más adecuados para adquirir, transmi-  
tir y acrecentar la cultura y fortalecer la conciencia de uni-  
dad entre los distintos sectores que componen la población". 21

Tienen como fin proporcionar gratuitamente alfabetiza-  
ción y educación primaria y secundaria en la modalidad escolar  
a personas de 15 años y más.

Actualmente los CEBA trabajan con el plan de estudios, --  
los programas y los materiales didácticos diseñados por la SEP,  
elaborados bajo planteamientos pedagógicos de la tecnología --

educativa y en el contexto de la metodología participativa en donde se amalgaman exigencias contradictorias, fenómeno que estudiaremos en el transcurso de este documento.

### 1.2.1 Objetivos generales de los CEBA

De acuerdo con el artículo 2o del reglamento para la organización y funcionamiento de los CEBA, éstos contemplan 6 - objetivos fundamentales:

- a) Dar las bases para que toda persona pueda alcanzar, como mínimo, el nivel de conocimientos y habilidades equivalentes al de la educación general básica (primaria y secundaria).
- b) Fomentar el autodidactismo.
- c) Desarrollar las aptitudes físicas e intelectuales del educando, así como su capacidad de crítica y reflexión.
- d) Elevar los niveles culturales de los sectores de población marginados para que participen en las responsabilidades y beneficios de un desarrollo compartido.
- e) Propiciar una conciencia de solidaridad social.
- f) Promover el mejoramiento de la vida familiar y social". 22

### 1.2.2 Reglamento, organización y funcionamiento de los CEBA.

En lo que respecta a su fundamentación jurídica los CEBA se instituyen con base en el siguiente ordenamiento le-

gal:

- 1.- La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- 2 - La Ley Federal de Educación.
- 3.- La Ley Nacional de Educación para Adultos.
- 4.- El reglamento de organización y funcionamiento de los CEBA.

Los CEBA se clasifican en federales y reconocidos. Son federales cuando el personal docente tiene plaza pagada por la SEP, funcionando a través de tres programas operativos:

- 1.- CEBA federales
- 2.- Reclusorios
- 3.- Misiones culturales

Los CEBA federales se establecen prioritariamente en las cabeceras municipales y en los Centros de Readaptación Social (CERESO) si la demanda los justifica.

Actualmente existe una considerable cantidad de centros en áreas urbanas y rurales, de acuerdo con las estadísticas de 1980, de la Dirección General de Educación para Adultos -- (DGEA) de la SEP, existían un total de 545 CEBA federales.

La modalidad de CEBA federal presenta características del sistema educativo formal, funcionando generalmente en las tardes en edificios escolares dependientes de la SEP. Se ofrece un servicio que abarca los tres niveles: primera, segunda y tercera parte en las cuatro áreas programáticas que son --- Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Español y Matemáticas- de la primaria intensiva para adultos (priad).

Los CEBA en misiones culturales son una alternativa de educación no formal para el desarrollo de las comunidades. Estas, son consideradas como agencias que promueven el mejoramiento cultural y social de las comunidades rurales.

Una característica de las misiones culturales es que permanecen un máximo de 3 años en la comunidad, al término de este periodo se traslada a otra que requiera el servicio educativo. Esta estrategia tiene como finalidad evitar actitudes paternalistas y llevar el servicio donde hace falta.

Sin embargo, en lo que se refiere a alfabetización, primaria y secundaria esta situación provoca que no se concluyan los ciclos de estudio de las personas inscritas al servicio, ya que la inscripción es abierta y los periodos de inicio y término son muy variables.

Existen CEBA que funcionan en los reclusorios y realizan su labor dentro de los mismos, contando con un alumnado permanente.

Con respecto a los CEBA reconocidos, éstos no son subsidiados por la SEP, sino que su financiamiento proviene de diversas fuentes: empresas privadas, dependencias gubernamentales, asociaciones civiles, etc., y el personal docente es gratificado por la institución que financia el servicio.

En los CEBA reconocidos también se atiende el nivel introductorio (alfabetización), primaria y secundaria, ajustándose a las normas de funcionamiento y organización de los CEBA federales.

Algunas de las instituciones que cuentan con CEBA reco-

nocidos son los Centros de Seguridad y Bienestar Familiar -- del Instituto Mexicano del Seguro Social, el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado y la Secretaría de Marina, entre otros. Aproximadamente el Distrito Federal cuenta con 31 CEBA reconocidos y 341 distribuidos en los distintos Estados de la República Mexicana.

De acuerdo con el artículo 4o del reglamento para la organización y funcionamiento de los CEBA, éstos se ajustan a las siguientes disposiciones:

- a) Las inscripciones estarán abiertas permanentemente.
- b) En el caso de CEBA federales cuando el personal resulte insuficiente para atender a la población inscrita, el consejo técnico interno auspiciará la incorporación de asesores voluntarios.
- c) Las actividades escolares se sujetarán al calendario oficial.
- d) El horario se establecerá tomando como base las necesidades del adulto.
- e) El centro ofrecerá los estudios correspondientes a la educación básica para adultos (primaria y secundaria).
- f) La primaria comprenderá dos niveles: nivel introductorio y nivel primario. La educación secundaria se atenderá conforme a los lineamientos establecidos para la secundaria.
- g) Los grupos o conjuntos estarán integrados por un-

mínimo de 40 integrantes en centros federales.

- h) En centros federales, el conjunto interductorio - (alfabetización) funcionará con 30 estudiantes como mínimo.
- i) Cuando el número de iletrados atendido por un maestro federal resulte menor de 30, éstos se sumarán al o los conjuntos de primaria intensiva.
- j) Cuando el número de estudiantes atendido por cada maestro federal sea menor de lo estipulado en el presente reglamento, se reubicará al personal docente excedente". 27

Si bien es cierto que las disposiciones anteriores rigen tanto a CEBA federales como reconocidos, éstos últimos no se ajustan a las disposiciones en cuanto al número de adultos atendidos por grupo, ya que el reglamento especifica claramente quien se debe ajustar a esta disposición.

En lo que respecta al personal docente, los centros están integrados con un mínimo de dos maestros o asesores, entre los cuales uno fungirá como responsable, teniendo como obligaciones:

- Cumplir y hacer cumplir el reglamento.
- Procurar el funcionamiento del centro.
- Organizar y mantener al corriente los siguientes documentos:
  - a) Registro de inscripción
  - b) Inventario general
  - c) Registro de asistencia personal

d) Registro de certificados expedidos

e) Planes y programas de estudio

f) Expedientes personales de los maestros

- Participar en actividades docentes.
- Formular sugerencias en asuntos relacionados con la elaboración de planes de trabajo, evaluación de resultados e iniciativas que se tengan con el objetivo de elevar la calidad de la educación ofrecida en los centros.

Finalmente, el plan de estudios que deberán cubrir los CEBA, según el artículo 19o del reglamento citado, está integrado de la siguiente manera:

- Lectura, escritura y matemáticas en la fase introductoria o de alfabetización.
- El plan de estudios de la primaria se ha dividido en 3 partes y cada una cubre las cuatro áreas de conocimiento.

Area de conoc.	Parte	1o	2o	3o	Total libros
Matemáticas		1	1	1	3
Español		1	1	1	3
Ciencias Sociales		1	1	1	3
Ciencias Naturales		1	1	1	3
Total de libros		4	4	4	12

- El plan de estudios de la secundaria abierta está dividida en 3 grados y cada uno de ellos cubre las --



cuatro áreas de conocimiento.

Para el desarrollo de estas áreas programáticas se cuenta con textos oficiales especialmente diseñados para que los usuarios puedan organizar su aprendizaje en forma individual o en círculos de estudio y avanzar de acuerdo a sus posibilidades.

Los textos tienen una presentación lineal y están estructurados bajo planteamientos de la tecnología educativa, mediante objetivos de aprendizaje planteados al inicio de cada una de las lecciones que comprende el programa total.

Sin embargo, a partir de la década de los años 80, con el propósito de optimizar la educación básica de adultos y lograr los objetivos propuestos la SEP incluye la metodología participativa sin modificar planes y programas, proceso evaluativo, ni materiales didácticos.

Esta metodología surge como una propuesta educativa -- emanada de la investigación participativa.

La metodología participativa se basa en dos aspectos -- fundamentalmente:

- 1 - La participación permanente del adulto, no sólo en su propio proceso de aprendizaje sino en todas las instancias que lo hacen un ser social.
- 2.- En el aprovechamiento de la experiencia del adulto como elemento facilitador para la adquisición de nuevos conocimientos.

Bajo esta nueva perspectiva el adulto debe desarrollar un mayor compromiso con su proceso educativo. En este sentido

la educación tiene como objetivos "...lograr la participación de los adultos, de los grupos y de las comunidades en la adopción de decisiones en todos los niveles del proceso educativo, en particular en la determinación de las necesidades, en la ejecución y evaluación, y en la determinación de actividades educativas con arreglo a la transformación del medio laboral y de la vida de los adultos". 24

A partir de esta década la SEP ha tratado de conciliar dos corrientes educativas en un mismo proceso. Es decir, por un lado el material de estudio (libros y guías) y el proceso de evaluación del aprendizaje son instrumentados bajo los principios de la tecnología educativa, por otro lado se pretende dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el enfoque de la metodología participativa.

Este aspecto será estudiado en los siguientes capítulos.

## NOTAS

1. La característica propia de la educación no formal es que se realiza fuera de las escuelas y se dirige a jóvenes y -- adultos que no han tenido acceso a ellas o que han recibido una educación incompleta. Algunos autores la denominan su- pletoria.
2. José Angel Pescador Osuna, "Hacia una reconceptualización - de la educación funcional," en María Luisa de Anda (Compila- dora), Educación de adultos: Nuevas dimensiones en el sec- tor educativo, México, D.F.: CEE-CNTE, 1983, p. 216
3. Daniel Schugurensky, "Las experiencias innovadoras y la edu- cación básica de adultos: ¿ Anticipación a un futuro posi- - ble?," en OEA-CREFAL, Educación básica para adultos: Expe- riencias y prospectiva en México, Tomo II, México, 1987, -- p. 184
4. México, Leyes, estatutos, etc., Ley Nacional de Educación- de Adultos, Diario Oficial, México, D.F. : 31 de diciembre de 1975.
5. María Luisa de Anda, "Panorama de la educación de adultos. El caso de México," en Educación de adultos. Nuevas dimen- siones en el sector educativo, México, D.F.: CEE-CNTE, --- 1983, p. 237.
6. Francisco Larroyo, Historia comparada de la educación en México, 16a edición, México: Editorial Porrúa, 1981, p. - 404.
7. Durante el periodo de gobierno de Obregón-Calles (1920--- 1928) se fomentó la educación intensiva de las masas con- su mejoramiento económico, permitiendo una nueva política agraria.

8. Martha Robles, Educación y sociedad en la historia de México, 5a edición; México: Editorial Siglo XXI, 1981, p. 92
9. María Luisa de Anda, p. 242
10. Humberto Barquera, Irma de la Torre y Magdalena Molina, -- "¿Por qué investigar?," en María Luisa de Anda, Educación de adultos: Nuevas dimensiones en el sector educativo, p. 8
11. René Sanchinelli Fernández, "Ensayos sobre andragogía y -- educación cooperativa -de la educación tradicional a la -- educación participativa-," en Educación no formal para --- adultos. Algunos temas, Año IV, Núm. 1, 1981, p. 1
12. Gustavo Cirigliano y Carlos E. Paldao, "La educación de -- los adultos en América Latina: Hipótesis interpretativa y -- perspectivas," en Carlos Alberto Torres, Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina, Colección 6, México: CEE, 1982, p. 321
13. Fernando Solana, Historia de la educación pública en México, Edición especial; México: PCE-SEP, 1982, p. 409
14. R. Sanchinelli Fernández, p. 2
15. Eufrosina Rodríguez y Oscar A. Zapata, "La docencia de --- acuerdo a los subuestos de la tecnología educativa," en -- Alicia de Alba, Angel Díaz Barriga y otros, Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta, México: Universidad Autónoma de Queretaro, 1985, p. 18
16. Vanilda P. Paiva, "Educación permanente. Primera parte:--- ¿Ideología educativa o necesidad económico social?," en -- C. Alberto Torres, Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina, p. 162
17. G. Cirigliano y C. E. Paldao, p. 326

18. México, Secretaría de Educación Pública, Seminario de actualización para maestros de CEBA (memoria), México: SEP-DGEA, 1983, p. 17
19. Alfonso Castillo, Luz María Castro y Antonio Saenz, "Educación de adultos en México," en C. Alberto Torres, Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina, p. 236
20. CREFAL-SEE, "Diagnóstico exploratorio del funcionamiento de los CEBA en el Estado de Michoacán," en Educación básica para adultos: Experiencias y prospectiva en México, Tomo I, Pátzcuaro, Mich., CREFAL, 1987, p. 147
21. México, Leyes, estatutos, etc.
22. México, Secretaría de Educación Pública, p. 29
23. *Ibid.*, p. 21
24. R. Sanchinelli Fernández, p. 5

## CAPITULO II

2.- LA TECNOLOGIA EDUCATIVA COMO CORRIENTE EDUCATIVA QUE FUNDAMENTA PLANES, PROGRAMA Y PROCESO EVALUATIVO DE LA PRIMARIA INTENSIVA PARA ADULTOS EN LOS CENTROS DE EDUCACION BASICA PARA ADULTOS.

2.1 Aspectos generales de la actual tecnología educativa.

2.1.1 Bosquejo histórico.

La propuesta de la tecnología educativa se generó en Estados Unidos de Norteamérica a partir de la segunda guerra mundial, utilizándose en la selección y adiestramiento del personal militar. Años después es articulada como una propuesta educativa, adquiriendo gran auge en este país.

Debido a la proyección internacional, entre otras cosas, que los creadores de la tecnología educativa dieron a la misma y a la correspondiente demanda que ello generó, puesto que existía la creencia que esta nueva corriente de pensamiento vendría a dar respuesta a los problemas educativos hasta entonces insolubles, la tecnología educativa es adoptada en varios países latinoamericanos.

"La transferencia de la tecnología educativa en América Latina tiene lugar en la década de los sesenta, cuando hay un proceso de modernización de la educación".<sup>1</sup> A través de organizaciones como la Organización de las Naciones Uni--

das para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Agencia Internacional de Desarrollo (AID), la participación de universidades y fundaciones privadas que contribuyeron a difundir este discurso educativo.

Los países que primordialmente acogieron los modelos sistémicos que plantea la tecnología educativa "...fueron -- aquellos que por su condición de dependencia económica, política y científico-tecnológica hacia los Estados Unidos, como México, Venezuela, Brasil y Puerto Rico, entre otros, contaron en la década de los sesentas, con un relativo grado de industrialización y avance de sus fuerzas productivas, como para que sus sectores capitalistas y empleadores de mano de obra calificada, demandaran al sector educativo estatal y -- privado, como en el caso de México, la modernización y eficiencia de los procesos de enseñanza y capacitación. Modernización que se reflejará en los planes político ideológicos -- sexenales de reformas educativas estatales..." <sup>2</sup>

Particularmente, en el caso de México, debido a su situación de dependencia <sup>3</sup> se produce una enajenación cultural que se manifiesta en la necesidad de copiarlo todo del centro hegemónico, es decir, de Estados Unidos.

De esta manera, se traspolan los modelos educativos y se elabora la política educativa bajo premisas tecnocráticas.

A través del discurso modernizante de la tecnología -- educativa el régimen de Luis Echevarría Alvarez intenta revitalizar y modernizar la ideología imperante a través de los nuevos planteamientos pedagógicos que pretenden lograr una -

cultura social más racional y orientada a la eficiencia.

En México, la transferencia de tecnología educativa se dió a través de organismos como el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), el Centro de Didáctica --- (CD), el (ARMO) Adiestramiento Rápido de Mano de Obra, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) y el Centro Nacional de Productividad (CENAPRO), conformandose estos es--- fuerzos de manera sistemática con la reforma educativa de -- 1970.

La reforma educativa se concibe como un proceso y consiste en la continua reorientación del sistema educativo, -- pretendió "...combatir el problema de la deserción estudiantil, en todos los ciclos del aprendizaje: periodos terminales, enseñanza abierta, técnicas audiovisuales y fomento del autoaprendizaje. Las oportunidades de acceso a los benefi--- cios educativos se ampliaron para los grupos marginados mediante la utilización de técnicas pedagógicas modernizadas. La tradición verbalista, aún predominante en el personal docente, trató de transformarse en una escolaridad experimental apoyada en la investigación, la crítica y el cuestionamiento de la información recabada por los educandos". 4

De esta manera, la SEP incorpora la corriente tecnológica en planes, programas y procesos evaluativos de su incumbencia, incluyendo el sistema de educación de adultos.

Especialmente, en el caso de la educación de adultos se crea el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados para la Educación (CEMPAE) "...el cual emplea la -



tecnología educativa para diseñar los libros de texto de educación primaria y alfabetización, reproduciendo así los modelos de sistematización de la enseñanza y la taxonomía de B.-S. Bloom". 5

Consecuentemente, los libros de texto y el material didáctico adicional para la educación de los adultos se elaboraron en base a los planes de estudio autorizados por la SEP, orientándose los materiales hacia enfoques sistémicos. De esta manera, la corriente pedagógica mencionada fundamenta planes y programas.

#### 2.1.2 Definición de tecnología educativa.

Mencionaré algunas de las definiciones que de ella dan sus principales teóricos e impulsores.

Según Gagné la tecnología educativa es "...el desarrollo de un conjunto de técnicas sistemáticas y acompañantes - de conocimientos prácticos para diseñar, medir y manejar colegios como sistemas educacionales". 6

Para Chadwick, asesor de la Organización de los Estados Americanos (OEA), es "...la aplicación de un enfoque --- científico y sistemático con la información concomitante al mejoramiento de la educación". 7

Szezurk plantea que la tecnología educativa "...es la aplicación práctica de procedimientos organizados con un enfoque de sistemas para resolver problemas en el sistema educativo, con el objetivo de optimizar la operación del mismo". 8

La agencia norteamericana para el desarrollo internacional la define como "...una forma sistemática de planificar, - implementar y evaluar el proceso total de aprendizaje y de -- instrucción en términos de objetivos específicos, basados en las investigaciones sobre el aprendizaje y la comunicación humana, empleando una combinación de recursos y materiales con el propósito de obtener una instrucción más efectiva". 9

Si tomamos como base los conceptos esenciales que se reoiten en dichas definiciones, se puede concluir, luego entonces, que la tecnología educativa es un conjunto de procedi--- mientos sistemáticos y organizados tendientes a hacer más eficiente el sistema educativo, sin embargo, es importante pun-- tualizar que nos vamos a referir tanto a técnicas e instrumen-- tos como al encuadre teórico que da vida a esta corriente.

### 2.1.3 Supuestos teóricos de la tecnología educativa.

Para poder tener una visión clara y precisa de lo que-- es la tecnología educativa es necesario introducirse en los - aspectos teóricos que la conforman, por eso no se pueden sos-- layar los ejes teóricos que sustentan dicha corriente.

Para algunos autores como Zaki, Bid y Chadwick, la ac-- tual tecnología educativa tiene tres fundamentos teóricos. Dicho tripe teórico está integrado por:

- "a) Una tendencia de la psicología del aprendizaje norteamericano, representada por el análisis experimental de la conducta (conductismo) y por el cognoscitivismo (de orientación estructural funcionalista);
- b) La teoría general de sistemas,

c) La teoría de la comunicación". 10

A continuación explicaremos cada uno de ellos en términos generales.

a) Conductismo y cognoscitivismo.

El conductismo nace a principios del siglo XX, siendo - Watson el iniciador de esta corriente psicológica. De acuerdo con este pensamiento, "...la conducta es el fenómeno central de la psicología, teniendo como fin el control de la conducta humana. Este tipo de conducta es concebida de manera molecular, es decir, en el nivel biológico de integración tal como "aparece" ante la observación de varios testigos". 11

De acuerdo con Braunstein la teoría conductista comporta algunos cambios, con respecto a la psicología tradicional en cinco aspectos fundamentales:

- 1.- Para los conductistas el objeto de estudio no es la conciencia sino la conducta.
- 2.- No interesa la explicación de las conductas, lo que interesa es la descripción y el control de las mismas.
- 3.- El método de estudio pasa de la introspección al método científico.
- 4.- Los conductistas rebasan el estudio exclusivo de la conducta humana, incluyendo el estudio de la conducta animal.
- 5.- La función del psicólogo no es la de pensador, sino la de un técnico en conductas humanas, un ingeniero conductual.

En lo que se refiere a la conducta, actualmente se contemplan dos posiciones: por un lado hay quienes consideran --únicamente las conductas observables, por el otro hay quienes superan este concepto de conducta definido por Watson y abarcan tanto las conductas observables como las "encubiertas", - es decir, "...las que se han establecido y modificado por la influencia reforzante de la comunidad verbal en la que se desenvuelve el individuo". 12

De esta manera y para efectos prácticos, se suele hablar de la "escuela conductista" y dentro de ella de los "neg conductistas", es decir, de aquellos autores que no comulgan totalmente con las posiciones de Watson y han propuesto otros enfoques al concepto de conducta.

En el ámbito educativo y bajo estas premisas conductistas, fue B. F. Skinner quien a partir de los años cincuenta - descubre el condicionamiento operante de las conductas y se ocupa de la descripción y control de las mismas. El condicionamiento operante es aquel que parte de las conductas que el sujeto emite. Este repertorio de conductas van a ser reforzadas, con lo cual se altera su frecuencia, aumentando o disminuyendo, según actúen las contingencias de reforzamiento. De esta manera, la respuesta (conducta emitida) es afectada por los estímulos que la siguen.

Conforme a este enfoque, "...tanto el establecimiento - como la modificación de las conductas por efecto de determinantes ambientales es considerado como aprendizaje". 13

Paralelamente, la Psicología conductista pone especial-

énfasis en la importancia de la objetividad que se alcanza -- con el rigor de trabajar sólo sobre las conductas observables.

Como se puede observar, el aprendizaje es entendido por los tecnólogos como "...un conjunto de cambios y/o modificaciones en la conducta que se opera en el sujeto como resultado de acciones determinadas y a la enseñanza como el control de la situación en la que ocurre el aprendizaje". 14

En este sentido, la noción de conducta resulta sumamente limitada ya que se reduce a lo manifestable, lo observable del individuo, sin tomar en cuenta que la conducta es total, - es decir, no se puede entender ni interpretar el significado de una conducta si no se le ubica en relación a los elementos en que se configuró.

La corriente tecnológica ha modificado y ampliado sus - marcos teóricos, permitiendo de esta manera la inclusión de - algunos elementos de la teoría cognoscitivista.

El cognoscitivismo tiene sus raíces históricas en Inglterra, a partir de 1930, iniciándose con el estudio de la percepción, el pensamiento y otros procesos cognoscitivos.

Sin embargo, es hasta 1960 cuando se desarrolla lo que - vendría a ser el marco conceptual del cognoscitivismo para explicar los procesos de comprensión y retención.

Ausubel es quien desarrolla esta corriente, elabora el - concepto de estructura cognoscitiva, señala su organización - de carácter jerárquico, en la cual el conocimiento conceptual ocupa un papel primordial en el aprendizaje.

Para este autor existen dos variables decisivas para el

aprendizaje:

- 1.- El conocimiento ya adquirido por el individuo.
- 2.- La forma en que este conocimiento se encuentra organizado dentro de la estructura cognoscitiva personal.

Esta teoría se ocupa de investigar las estructuras y - procesos mentales tales como inteligencia, pensamiento, memoria, percepción, transferencia, procesamiento de la información y estrategias para la solución de problemas, todo esto relacionado al proceso de aprendizaje.

La tecnología educativa retoma de esta teoría el postulado de que "...de todos los factores que influyen en el - aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno - ya sabe". <sup>15</sup> Lo esencial es averiguar qué tanto es lo que - sabe y partir de ahí en la enseñanza. Así, la estructura cognoscitiva que tiene el individuo y su organización son los - factores principales que influyen en el aprendizaje.

Por tal motivo es preciso que la estructura cognoscitiva del educando sea clara, estable y bien organizada, con la finalidad de que el aprendizaje se realice de manera precisa sin ambigüedades, contribuyendo ésto a facilitar y retener - nuevos aprendizajes.

Para la teoría cognoscitivista el conocimiento debe de tener una secuencia continua y progresiva que permita la adquisición gradual de éste. Para tal efecto, los materiales - educativos deben ser organizados a partir de los marcos de - referencia de los usuarios y comenzar en base a lo que éstos

ya conocen, dirigiéndose siempre hacia aprendizajes más complejos, relacionando de esta manera los conocimientos con los elementos de la estructura cognoscitiva ya existente.

De acuerdo con esta teoría debe haber un plan para el aprendizaje en el que se establezcan los objetivos del mismo, los contenidos, la forma y secuencia en que se obtendrán los objetivos de aprendizaje, así como los métodos de evaluación.

De esta manera, se incluye la taxonomía de los objetivos de aprendizaje del dominio cognoscitivo, desarrollada por Benjamín S. Bloom y un grupo de educadores norteamericanos.

"Bloom, al desarrollar su taxonomía se ocupa especialmente de la dimensión psicológica en términos de los procesos cognitivos que se dan paralelos a las conductas del estudiante, pero concede un lugar importante a la traducción en conducta observable de dichos procesos, quizá sea por este motivo que algunos consideran a Bloom como conductista". 16

La taxonomía, de acuerdo con Bloom, es un esquema que ordena los fenómenos educativos, de tal modo que este ordenamiento señala algunas de sus propiedades esenciales, así como la interrelación de los fenómenos ordenados.

La ordenación de las conductas u objetivos va de lo simple a lo complejo y la diferenciación de los comportamientos se enfoca hacia tres dominios; el cognoscitivo, el afectivo y el psicomotor.

Particularmente en lo que se refiere al nivel cognoscitivo, Bloom plantea los niveles de este dominio, partiendo de los conocimientos más simples a los más complejos, ordenándose

de la siguiente manera:

- 1.- Conocimiento
- 2.- Comprensión
- 3.- Aplicación
- 4.- Análisis
- 5.- Síntesis
- 6.- Evaluación

La taxonomía guía de manera precisa actividades tanto -- del currículo como de la evaluación. "En consecuencia, la taxo nomía funciona como un puente entre los objetivos generales y lo que debe ser el desarrollo concreto del currículum en el -- proceso de enseñanza-aprendizaje". 17

Para Milagros Figueroa esta taxonomía es "...una de las primeras aportaciones del cognoscitivismo al currículo en Méxi co, toda vez que éstos se utilizan -a partir de los años 70s-- en la mayoría de los currícula nacionales, desde el nivel pre-escolar hasta el universitario". 18

La aplicación de esta taxonomía abría la posibilidad de una mejor operacionalidad del proceso enseñanza-aprendizaje, - sin embargo, esto condujo a "...reducir el objeto de aprendiza je del dominio cognoscitivo a la formulación de un sujeto, ver bo y contenido, declarándose imprescindible que el verbo o con ducta sea observable y evaluable. Así, se descuida en la apli cación toda la concepción de procesos cognoscitivos y se cen tra el interés en las conductas observables". 19

El aspecto antes mencionado tiene una repercusión direc-



ta en los procesos de evaluación, ya que éstos van a enfocar - su atención a la verificación del nivel en que se logran los- objetivos de aprendizaje, midiendo de esta manera, y casi ex- clusivamente, las conductas observables.

Así, los objetivos de aprendizaje vienen a ser un aspec- to de vital importancia, tanto para el planteamiento del currí- culo como para la evaluación.

Sobre la cuestión de los objetivos ahondaremos en el --- apartado a propósito.

b) Teoría general de sistemas.

Otro de los ejes teóricos de la tecnología educativa es la teoría general de sistemas, así la sistematización de la en señanza es otra de las características propias de la corriente tecnológica.

La teoría de sistemas fue extrapolada al campo educativo con la finalidad de construir modelos aplicables a este campo, teniendo como finalidad evitar la improvisación del quehacer - educativo.

La teoría general de sistemas parte del supuesto de que- existen modelos, principios y leyes aplicables a sistemas gene ralizados, sin importar su particular género, la naturaleza de sus elementos y las relaciones que imperen. De esta manera, -- "su tema es la formulación y derivación de aquellos principios que son válidos para los sistemas en general ". 20

En base a este principio, se transfieren modelos a los - diferentes campos.

Las características de la teoría general de sistemas son

las siguientes:

- " ( 1 ) Hay una tendencia general hacia la integración - entre las varias ciencias, naturales y sociales.
- ( 2 ) Tal integración parece girar en torno a una teoría general de sistemas.
- ( 3 ) Tal teoría parece un recurso importante para buscar una teoría exacta en los campos no físicos - de la ciencia.
- ( 4 ) Al elaborar principios unificadores que corren - "verticalmente" por el universo de las ciencias, - esta teoría nos acerca a la meta de la unidad de la ciencia.
- ( 5 ) Esto puede conducir a una integración que hace - mucha falta, en la instrucción científica ".21

A partir de estos planteamientos, es como la teoría general de sistemas es aplicada al proceso educativo. De esta manera es sistematizada la experiencia educativa, a través de la - utilización de diagramas de flujo o fluxogramas en los cuales se presenta una serie de pasos rígidamente ordenados de acuerdo a la teoría del aprendizaje que sustenta la tecnología educativa.

Para los tecnólogos, la sistematización de la enseñanza evita la improvisación, ya que la educación es planificada de acuerdo a las necesidades y características de la población de mandante, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bajo la perspectiva de la teoría general de sistemas, el campo educativo es visto como un conjunto de entidades unidas-

por alguna forma de interdependencia o interacción regular que abarca varios subsistemas.

En el esquema que a continuación se presenta podemos contemplar los lineamientos de sistematización aplicados a la educación, particularmente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

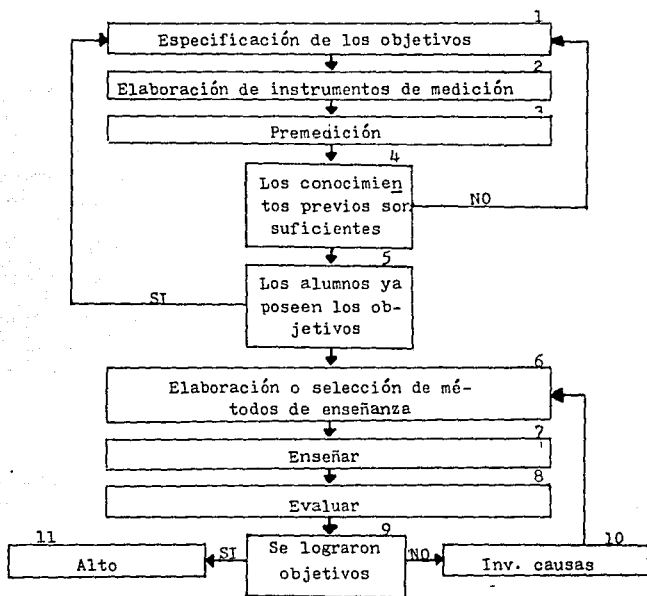


Diagrama de flujo de R. C. Anderson y G. W. Faust .

Un aspecto que está estrechamente vinculado a la teoría general de sistemas es la teoría de la comunicación.

c) Teoría de la comunicación.

La corriente teórica norteamericana sostiene la teoría de la comunicación sobre dos aspectos céntricos: la comunicación como flujo de información y la retroalimentación. Así, se retoma el esquema horizontal de la comunicación al plantear que el emisor, el mensaje y el receptor se dan como simple flujo o transmisión de información.

Por lo que respecta a la retroalimentación, podemos decir que tiene una función de control, ya que proporciona información acerca de los resultados de las operaciones propuestas, permitiendo regular la fuente para la adaptación de normas y objetivos antes de seguir avanzando.

Este proceso es extraído de la cibernética y significa información recurrente.

Esta teoría de la comunicación es aplicada al proceso educativo. Un ejemplo lo tenemos en el diagrama anterior. En él observamos como a través de la transmisión de la información se da la retroalimentación en ciertas etapas específicas que permitirán saber si se están logrando los objetivos de aprendizaje.

Pienso que esta noción de comunicación resulta muy limitada, puesto que fomenta la sola información, perdiéndose de vista que "...los interlocutores ocupan un lugar en las relaciones sociales".<sup>22</sup> Es decir, los participantes en el proce-

so de comunicación no son entes aislados que hablan por sí mismos, sino que al hacerlo representan los intereses materiales y simbólicos de su clase o grupo de referencia. En una sociedad desigual, la comunicación que se da en ella es también desigual, marcada por las condiciones de producción.

Finalmente, el concepto de comunicación debería de tomar en cuenta el horizonte ideológico cultural que aportan los interlocutores en virtud de su posición de clase. "Esto no es más que un código común de clase que remite a un horizonte ideológico-cultural compartido". 23

## 2.2 Evaluación del aprendizaje.

Dentro del contexto de la corriente tecnológica se establecen en el sistema educativo nacional nuevos procedimientos de evaluación del aprendizaje a partir del acuerdo 3810 con el Secretario de Educación Pública.

Este acuerdo es elaborado en el año de 1976 por el H. Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) y titulado "Principios Generales de la Evaluación. Este acuerdo "...establece los mismos conceptos y técnicas de evaluación, preconizada por los pedagogos neoconductistas de los Estados Unidos". 24

Según este acuerdo, la evaluación es definida como "... una actividad sistemática y permanente que permite comprobar el nivel en que se logran los objetivos propuestos". 25

Así, la evaluación del aprendizaje se enfoca hacia la utilización de criterios o dominios a evaluar, ocupandose de-

"...la verificación y/o comprobación de los aprendizajes planteados en los objetivos, busca evidencias exactas y directamente relacionadas con las conductas formuladas en dichos objetivos". 26

Este tipo de evaluación es adoptada en los CEBA, consolidando todo el proceso evaluativo bajo esta perspectiva.

Para abordar el problema de la evaluación del aprendizaje resulta necesario remitirse a la noción de conducta y aprendizaje como elementos fundamentales que la explican. También es necesario contemplar los objetivos del proceso general de educación, el proceso de enseñanza-aprendizaje y en general todos los elementos que intervienen en el hecho educativo.

Es por esto que para entender un proceso evaluativo es necesario analizar la relación que se establece entre los elementos mencionados.

La noción de conducta que propone la tecnología educativa es caracterizada como el conjunto de acciones que el estudiante manifiesta como resultado de los estímulos de la escuela que el docente manipula para observar, medir y orientar su ocurrencia.

En congruencia con el concepto de conducta, el aprendizaje es definido como las manifestaciones observables y medibles del sujeto.

De esta manera, el fundamento de la evaluación se consolida a partir de la teoría de la medición, emanada de la Psicología conductista<sup>27</sup>.

La teoría de la medición es incorporada como un elemento

que posibilita el tratamiento estadístico y el aprendizaje es visto bajo la lógica científica, ya que mientras más precisa y cuantitativa queremos que sea nuestra descripción, tanto -- más tendremos que recurrir a las mediciones.

Para dicha teoría, el medir consta de tres pasos comunes cualquiera que sea el campo de actividad;

- " a) Señalar y definir la cualidad o atributo que se ha brá de medir;
- b) Determinar un conjunto de operaciones en virtud de las cuales el atributo puede manifestarse y hacerse perceptible, y
- c) Establecer un conjunto de procedimientos o de defi niciones para traducir las observaciones o enuncia dos cuantitativos de grado o de cantidad". 28

Estos tres elementos esenciales de la medición proporcionan cimientos sólidos para comprender la evaluación del -- aprendizaje bajo enfoques tecnocráticos.

Así, la evaluación del aprendizaje se convierte en parte integral y dependiente del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es el procedimiento que permite valorar en qué medida se logran o cumplen los objetivos de aprendizaje planteados al inicio del curso.

Para tal fin se instrumentan las llamadas pruebas objetivas, ya que para los tecnólogos éstas "...reunen las propiedades técnicas de validez, objetividad y confiabilidad, avalando así el carácter observable y medible del aprendizaje".29

Otro aspecto esencial de la noción de evaluación reside-

en la formulación de objetivos de aprendizaje que el estudiante debe alcanzar.

La idea de los objetivos de aprendizaje es una propuesta que adquiere gran recurrencia de los tecnólogos. Para éstos, - los objetivos de aprendizaje juegan un papel fundamental, ya - que objetivos y evaluación de resultados deben ser en esencia idénticos, es decir, la clase de conducta especificada en los objetivos debe sugerir preguntas para los exámenes.

Para Mager, "...un objetivo es un propósito expresado en un enunciado que describe el cambio propuesto en el alumno".<sup>30</sup> Asimismo las conductas a modificar deben ser mensurables y observables.

Este autor plantea que mientras más objetivos se incluyan en un curso, más éxito se tendrá en el mismo. Es necesario, dice, confeccionar varias páginas completas de objetivos para cubrir la totalidad de un curso.

Los objetivos deben ser redactados en términos del alumno, deben identificar la conducta observable deseada, establecer las condiciones en que se muestra la conducta y los criterios de realización de ésta.

Tres ventajas, dice Mager, aportan los objetivos de aprendizaje claramente definidos:

- 1.- Al estudiante se le proporcionan los medios para evaluar sus propios adelantos en cualquier etapa del proceso educativo.
- 2.- Comunican su propósito, describiendo la conducta terminal del alumno, evitando confusiones.



3. - Permiten evaluar la conducta deseada por el alumno.

Para evitar la ambigüedad en un objetivo de aprendizaje es necesario formularlo usando verbos unívocos que definan - conductas observables, para lo cual se utiliza la taxonomía - de los objetivos de la educación.

Fundamentalmente, en el discurso de la tecnología educativa, la evaluación del aprendizaje se lleva a cabo por medio de pruebas objetivas.

Estas pruebas objetivas se denominan así porque el procedimiento de calificación queda determinado cuando se redactan los reactivos de la prueba. De esta manera, al calificar la prueba se es totalmente objetivo en relación a la respuesta correcta.

Así, la palabra objetivo se refiere sólo a las reglas de calificación, esto permite que al calificar una prueba no intervengan variables que modifiquen la misma.

" Por otro lado, el examen objetivo garantiza que todos los alumnos recibirán los mismos estímulos, responderán a los mismos problemas y su evaluación no recibirá influencias del criterio del calificador". 31

Las pruebas objetivas parten de supuestos cognoscitivistas, de una organización metodológica del conocimiento, es decir, de la manera en que éste se da en las distintas disciplinas académicas.

La organización metodológica que requieren las pruebas-objetivas suponen un esfuerzo integrador de parte de quien -- formula la prueba, partiendo del supuesto de que la prueba --

pretende medir procesos cognoscitivos y que éstos se realizan a partir de la elaboración mental o de pensamiento. Pero para el campo de la Psicología conductista, el pensamiento se vuelve sinónimo de actividades intelectuales que a su vez se traducen en conductas.

Las pruebas objetivas de conocimiento manejan también - conceptos de orden lógico y psicológico, rigiéndose por leyes, leves del aprendizaje y manejo de datos que le darán la categoría de pruebas pedagógicas de conocimiento.

De lo anterior se desprende que la prueba objetiva es - un instrumento que requiere conocimiento y tiempo para su realización.

Las pruebas objetivas son aplicadas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje en varios momentos y con distintos fines. De esta manera, la evaluación del aprendizaje (particularmente el realizado en los CEBA) se lleva a cabo en --- tres momentos:

- 1.- Evaluación diagnóstica. Es aquella evaluación que - se realiza primordialmente antes de iniciar la impartición de un curso y tiene la finalidad de determinar el grado de dominio que tienen los estudiantes con respecto a los objetivos que se pretenden alcanzar y finalmente ubicarlos en el nivel educativo óptimo, de acuerdo a sus conocimientos y habilidades.
- 2.- Evaluación formativa. Es aquella que se realiza durante el curso, es decir, durante el estudio de las unidades correspondientes con el fin de retroalimentar el-

proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que el estudiante localice aciertos, errores y limitaciones en su aprendizaje.

2.- Evaluación sumativa. Es la que se realiza al término de una etapa de aprendizaje para verificar los aprendizajes o resultados alcanzados. Este tipo de evalua---ción está directamente relacionado con la acreditación --- que redundará en una calificación.

### 2.2.1 Instrumentos de evaluación.

El examen objetivo o prueba objetiva es el instrumento de evaluación por excelencia para los tecnólogos educativos. Por esta razón se le ha dado gran importancia a este tipo de pruebas.

De acuerdo con Javier Olmedo <sup>32</sup>, existen diversas modalidades de reactivos en las pruebas objetivas y en base a la estructura del reactivo se clasifican de la siguiente manera:

- a) Reactivos de opción múltiple
- b) Reactivos de identificación
- c) Reactivos de falso-verdadero
- d) Reactivos de asociación
- e) Reactivos de completamiento
- f) Reactivos de ordenamiento o jerarquización.

Es importante aclarar que distintos autores dan diferente nombre a algunos de estos tipos de reactivos, denominándolos en algunas ocasiones como pruebas de opción múltiple, --- pruebas de identificación, pruebas de falso-verdadero, etc.

Creo más conveniente utilizar el término reactivo ya que comúnmente en una misma prueba objetiva se utilizan diversos tipos de reactivos o preguntas.

Aquí sólo queda mencionar los distintos tipos de reactivos que puede presentar una prueba del tipo objetivo. Posteriormente se hará una referencia más amplia al respecto.

## NOTAS

1. Eufrosina Rodríguez y Oscar A. Zapata, "La docencia de acuerdo a los supuestos de la tecnología educativa," en A. De Alba, A. Díaz Barriga y otros, Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta, México: Universidad Autónoma de Querétaro, 1985, p. 20
2. A. Kuri y R. Follari, "Para una crítica de la tecnología educativa: Marco histórico e historia," en A. De Alba, A. Díaz Barriga y otros, p. 58
3. "La dependencia es una situación en la cual un cierto grupo de países tienen su economía condicionada por el desarrollo y expansión de otra economía a la cual la propia está sometida. La relación de interdependencia entre dos o más economías, y entre éstas y el comercio mundial, asume la forma de dependencia cuando algunos países, (los dominantes) pueden expandirse y autoimpulsarse, en tanto que otros países- (los dependientes) sólo lo pueden hacer como reflejo de esa expansión, que puede actuar positiva y/o negativamente sobre su desarrollo inmediato. De cualquier forma, la situación de dependencia conduce a una situación global de los países dependientes que los sitúa en retraso y bajo la explotación de los países dominantes". Theotonio Dos Santos, Imperialismo y dependencia, 2a. edición; México: Ediciones-Era, 1980, p. 305
4. La reforma educativa se concibe como un proceso y consiste en la continua reorientación del sistema educativo, pretendió "...combatir el problema de la deserción estudiantil, - en todos los ciclos del aprendizaje: períodos terminales, - enseñanza abierta, técnicas audiovisuales y fomento del autoaprendizaje. Las oportunidades de acceso a los beneficios educativos se ampliaron para los grupos marginados mediante la utilización de técnicas pedagógicas modernizadas". Martha Robles, Educación y sociedad en la historia de México

- co: Editorial Siglo XXI, 1981, p. 219
5. Kuri y R. Follari, p. 62
  6. E. Rodríguez y O. A. Zapata, p. 13
  7. Ibid, p. 14
  8. Ibid.
  9. Azucena Rodríguez Ousset, "Tecnología educativa y teoría social," en A. De Alba, Díaz Barriga y otros, p. 34
  10. Kuri y R. Follari, p. 51
  11. Rodrigo Paez Montalbán, "El conductismo en educación. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones," en Perfiles Educativos, Núm. 13, CISE-UNAM, México, 1981, p.8
  12. Ibid, p. 8
  13. Ibid.
  14. Porfirio Morán Oviedo, "Instrumentación de la didáctica," en Margarita Pansza González y otros, Fundamentación de la didáctica, Tomo I, México: Editorial Gernika, 1986, p. 180
  15. David Ausubel y otros, Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo, 2a. edición; México: Editorial Trillas, 1983, p. 151
  16. Raquel Glazman y R. Follari, "Corrientes psicológicas y currículum," en Foro Universitario, Núm. 44, Epoca II, Año IV, México, 1984, p. 27
  17. Benjamín Bloom y colaboradores, Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales, 6a. edición; Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 1987, Prólogo p. VII

18. R. Glazman y R. Follari, p. 26
19. Ibid, p. 27
20. L. V. Bertalanffy, Teoría general de los sistemas, México: Fondo de Cultura Económica, 1973, p. 32
21. Ibid, p. 38
22. Delia María Crovi Druetta, "¿Comunicación o tecnología educativa? Apuntes para su diferenciación," en La tecnología educativa, Serie: Comunicación, Educación y Tecnología, México: SEP, 1985, p. 26
23. Ibid.
24. Hernán Escalante, Neoconductismo y evaluación, 2a. edición, México: Ediciones de Cultura Popular, 1980, p. 5
25. México, Secretaría de Educación Pública, Acuerdo 3810 del C. Secretario sobre evaluación, México: SEP, 1976, p. 3
26. P. Morán Oviedo, p. 187
27. "La psicología conductista retoma la lógica científica dominante en las ciencias naturales -la física-, que la lleva a efectuar una reducción de su objeto de estudio, el -- hombre, restringiéndolo a los fenómenos conductuales observables en el sujeto, manifestándose fiel a la tradición positivista que sólo reconoce como científico lo que puede ser verificable, no sólo a través de la verificación empírica, sino por la posibilidad de controlar la producción - del fenómeno utilizando como instrumento metodológico la -cuantificación del mismo". Angel Díaz Barriga, "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia," en Perfiles Educativos, Núm. 15, CISE-UNAM, México, -1982, p. 18

28. Roberth L. Thorndike y E. Hagen, Test y técnicas de medición en Psicología y Educación, México: Editorial Trillas, 1982, p. 17
29. P. Morán Oviedo, p. 187
30. Robert F. Mager, La confección de objetivos para la enseñanza, México: Editorial Guajardo, 1981, p. 19
31. Javier Olmedo, Gran enciclopedia temática de la educación Tomo I, México: ETESA, 1979, p. 288
32. Ibid.



## CAPITULO III

## 3.- METODOLOGIA PARTICIPATIVA APLICADA A LA PRIMARIA INTENSIVA PARA ADULTOS EN LOS C.E.B.A.

## 3.1 Contexto histórico.

A principios de la década de los años sesenta, surge -- una propuesta educativa denominada educación popular, emanada de las experiencias latinoamericanas.

Esta nueva propuesta tiene como soporte fundamental la crítica al orden capitalista y a la concepción y práctica de la educación de adultos dominante.

De este modo, la educación popular plantea como problema fundamental la dominación y como objetivo básico la conscientización de los oprimidos para la transformación de la sociedad, posición contraria a la manejada por la UNESCO, ya -- que ésta tiene como punto de partida y justificación de la intervención educativa el retraso económico y cultural de los países latinoamericanos.

A partir de esta nueva propuesta, se generaron diferentes interpretaciones y se elaboraron nuevas metodologías en investigación y educación, una de ellas fue la investigación-participativa.

Así, a fines de los años sesenta, la participación empieza a aparecer como una estrategia no solamente en educación de adultos, sino también en las teorías del desarrollo.-

aunque con un enfoque distinto.

Se empiezan a impulsar estrategias participativas, prioritariamente, en el área de la investigación. La investigación participativa surge como una propuesta de investigación social que se empieza a conformar como una posibilidad que -- permite influir, dadas sus premisas, directa o indirectamente en la transformación de la realidad.

En esta nueva visión, dice Boris Yopo, la investigación es considerada como "un elemento que permite plantear soluciones concretas a los problemas... La investigación, cuanto el progreso de la ciencia están íntimamente ligadas al progreso social cuya realidad debe condicionar a todo proyecto de investigación". <sup>1</sup>

Frente a esta definición se infiere que es necesario -- partir de una realidad, investigarla, conocerla y posteriormente buscar una solución. Estas acciones requieren de una -- participación real de todos aquellos involucrados en el problema de investigación.

La participación es el "...propósito de ser actor en -- los procesos productivos (de bienes y de cultura) o en términos políticos la búsqueda de una democratización" <sup>2</sup>, a través de un proceso de comunicación, toma de conciencia, asunción de responsabilidades y auto-realización.

La población por medio de su participación activa, de su actividad organizada interviene en la investigación generando, de esta manera, conocimientos y retomando experiencias que le posibilitan un mayor conocimiento de su realidad. Así-

pues, hablar de investigación participativa es hablar de educación de adultos.

Paralelamente, se empieza a manejar institucionalmente el concepto de educación permanente. Sus premisas fundamentales plantean que toda la realidad es educadora y que todos -- los hombres aprenden en su interaccionar con los demás hombres

### 3.2 Planteamientos generales de la investigación participativa.

Las experiencias educativas que se enfocan hacia el cam bio social son una respuesta de los grupos oprimidos que no sólo han sido rezagados educativamente, sino que viven al mar gen de los beneficios económicos, sociales, políticos, etc.

Para contrarrestar esta situación, la investigación par ticipativa plantea que "la educación de adultos tendrá que -- buscar sus bases teóricas en la transformación de las relacio nes de producción". <sup>3</sup>

Sin embargo, lo anterior no será posible si la partici pación no se da de manera real, es decir, si los adultos no -- se involucran de manera activa, reflexiva y consciente en sus procesos de aprender y en su comunidad. Así, la participación debe contribuir a la organización.

La participación de la población en la investigación de su propia realidad abre dos vías: por un lado "...incorpora -- al adulto al proceso de aprendizaje en tanto que adulto, y lo que a su vez amplía las posibilidades de que la población de-- base tome parte, consciente y activamente en un proceso de de

sarrollo integral que transforme una sociedad que margina a gran parte de sus integrantes, especialmente a los de las --- áreas rurales". 4

La investigación participativa es una de las muchas propuestas que se han ido generando y que se han conformado como una posibilidad que permite influir directamente en la transformación de la realidad.

Esta investigación se ha definido como "...un método de trabajo educativo que pretende romper e innovar sustancialmente un conjunto de técnicas tradicionales que han imperado --- fuertemente en el ámbito y quehacer de la capacitación y educación, como de igual manera en el de las ciencias sociales--- más reconocidas". 5

Esta nueva metodología rompe con el binomio investigador-investigado, educador-educando, al considerar que "en la tarea de la transformación social, los hombres no pueden dividirse en activos y pasivos, por ello no puede aceptarse el dualismo de "educadores y educandos". La negación de este dualismo ---así como la concepción de un sujeto transformador que permanece él mismo sustraído al cambio---, entraña la idea de una praxis incesante, continua, en la que se transforman tanto el objeto como el sujeto". 6

La participación en este tipo de investigación juega un papel fundamental, ya que es el actor en los procesos productivos (de bienes y de cultura) a través de un proceso de comunicación y toma de conciencia.

La población por medio de su participación activa, de-

su actividad organizada colabora en la investigación, se moviliza y se organiza, de esta manera genera conocimientos. La participación del adulto en su propio proceso de aprendizaje tiene que ser practicada coherentemente en todas y cada una de las fases de los programas de educación de adultos.

De esta manera, "la investigación participativa implica una sustitución radical de la organización y metodología que ha caracterizado al proceso educativo hasta el presente. En su estructura formal se pueden distinguir nítidamente dos unidades operativas o funciones que le conceden una amplia validez operacional: la investigación y la práctica que, dentro de un marco dialéctico, determinan un proceso educativo enmarcado dentro de una realidad histórica y presente. De esta manera dicha realidad puede ser conocida y modificada en parte por la acción del educando mismo, quien pasa a ser un elemento activo y crítico, compenetrado de que el campo de influencia de su conocimiento comprende un universo mayor, integrado a diversas disciplinas del saber". 7

Teóricamente, la investigación participativa se sustenta a través de una combinación de elementos de la antropología aplicada con elementos teóricos y metodológicos de la Sociología, asimismo confluyen elementos de experiencias en investigación-acción, autoinvestigación, observación militante, entre otros, hecho que permite analizar procesos concretos en su marco histórico y en relación con la estructura social.

"Desde una perspectiva epistemológica o gnoseológica, - la estructura teórica y las fuentes de validación se invier-

ten mutua y simultáneamente para producir un nuevo tipo de conocimiento. Ya no es el saber prefabricado por el profesor o el instructor (extensionista o capacitador) el que se recibe sellado y empaquetado, el cual sólo es necesario memorizar de la manera más nítida posible...se trata del conocimiento que el mismo educando va descubriendo como producto de su propio trabajo de investigación y práctica".<sup>8</sup>

El objetivo principal de la investigación participativa consiste en que a través de la concientización y de la organización, que están implícitas en la metodología de trabajo, se generen conocimientos por y para grupos oprimidos que puedan producir poderosos aportes en las acciones de transformación de la realidad.

Anton de Schutter menciona que para tener un conocimiento claro de la realidad, ésta debe ser analizada y conocida - en sus tres momentos constitutivos:

- "1.- Los procesos objetivos.
- 2.- La percepción ( en el nivel de conciencia ) de estos procesos en los hombres concretos y
- 3.- La experiencia vivencial dentro de sus estructuras concretas":<sup>10</sup>

Así pues, la investigación participativa trata de abordar y conocer concreta y científicamente la realidad histórico-social, para que los posibles cambios que se generen se den de la manera más racional posible.

Paralelamente la praxis tiene una función muy importante dado que es fuente del conocimiento y de unidad dialéctica

entre teoría y práctica.

En resumen, la investigación participativa, busca conjuntamente con los los sectores desfavorecidos, generar los conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas que permitan lograr transformaciones que favorezcan el mejoramiento de su calidad de vida en todos los niveles.

Es importante aclarar que la investigación participativa no se limita a pasos y técnicas rigurosos que la guíen, sino que se enriquece constantemente en base a las evaluaciones de experiencias realizadas en comunidades concretas. No obstante, esto no impide que haya ciertos pasos y procedimientos que sistematicen la información de las experiencias en este campo.

Existen múltiples modelos basados en las diversas experiencias en investigación participativa, sin embargo y de acuerdo con Anton de Schutter, aquí sólo mencionaré los rasgos esenciales y los fundamentos que le dan vida a la investigación:

- 1.- Visualiza la realidad como una totalidad donde se interrelacionan múltiples procesos y donde se remarca la relevancia del conocimiento científico como generador de una conciencia crítica de la realidad.
- 2.- Mantiene el énfasis de preservar el carácter de totalidad concreta de la realidad y sus rasgos más dinámicos, cualquiera que sea la dimensión analítica desde donde se le aborde.
- 3.- Asegura la unidad esencial de la teoría y la práctica en el proceso de generación de conocimientos..

- 4.- A través de un conocimiento crítico de la realidad, pretende su transformación social.
- 5.- Supera la dicotomía sujeto-objeto.
- 6.- Visualiza la investigación y la educación como momentos de un mismo proceso, vale decir, la investigación social se transforma en un quehacer de aprendizaje colectivo.
- 7.- Su estrategia metodológica permite que las decisiones se tomen colectivamente; el problema se define en función de una realidad concreta y compartida; - los grupos sociales definen la programación del estudio y las formas de encararlo, con sus modalidades de gestión y evaluación de un proyecto concreto de acción para el desarrollo tecno-social de la propia comunidad.
- 8.- La actividad investigativa no culmina en una respuesta de orden teórico sino en la generación de -- propuestas de acción expresadas en una perspectiva de cambio social.

Como conclusión podemos decir que la investigación participativa es una alternativa metodológica para la investigación en educación y en las ciencias sociales, insertada en -- una estrategia de acción que involucra a la comunidad en el - proceso de producción de conocimientos.

Finalmente, Schutter engloba de manera clara las características claves de la investigación participativa al decir que es:



- "a) movilizadora
- b) dialéctica
- c) dialógica
- d) educativa
- e) diacrónica
- f) histórica
- g) praxis social". 11

### 3.3 Características generales de la investigación participativa aplicada al PRIAD

Por todo lo anteriormente expuesto, la investigación participativa es vista como una opción educativa que permite, de una manera más real fomentar y fortalecer la conciencia de unidad y la solidaridad social, que generarán hombres más comprometidos, creativos y críticos que participen en los procesos económicos, sociales y culturales de su comunidad.

Así, la participación como proceso de comunicación, toma de conciencia, asunción de responsabilidades y auto-realización tiene en sí un profundo sentido educativo, especialmente cuando se trata de educación de adultos, ya que "el proceso de comunicación a través del diálogo es el procedimiento imprescindible en el modo de producción de los conocimientos en la investigación participativa". 12

Por el carácter educativo que tiene la investigación participativa, se incluyen elementos metodológicos de la misma en los programas y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la primaria intensiva para adultos, como una alternativa que permitirá promover, como objetivo fundamental, la partici

pación real del adulto en todo el proceso educativo. De esta manera, esta metodología de trabajo es planteada por la SEP como una opción a seguir en los CEBA.

Bajo este contexto educativo, la participación de los adultos debe contemplarse en todos y cada uno de los momentos del proceso educativo: en el planteamiento, selección y aplicación de métodos, temas de aprendizaje, en la evaluación, etc.

Como se mencionó anteriormente, el diálogo y la comunicación son elementos indispensables en la producción de conocimientos. Estos elementos deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a) La realidad constituye -o debe constituir- el punto de partida de todo proceso educativo.
- b) Dado que el conocimiento está condicionado por la práctica social, es necesario tomar en cuenta la posibilidad de "disloque" entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico que se tenga del objeto social.
- c) La participación en la transformación de una misma realidad es lo único que garantiza la sintonía entre los sujetos y la educación.
- d) La dialogicidad sólo es posible cuando los sujetos participan juntos en la transformación del mismo, y
- e) La dialogicidad sobrepasa entonces -o va más allá- del ámbito que supone el momento escolar o universitario, ya que tiene como campo de ejercicio el -

proceso de la praxis social". 13

La metodología participativa es incluida en los CEBA te niendo como objetivos fundamentales:

- Promover en los grupos o comunidades el análisis de su realidad desde una perspectiva histórica.
- Confrontar y reajustar el análisis y las acciones -- propuestas con la realidad.
- Promover el diálogo y la participación de los adul-- tos a través de todo el proceso educativo.
- Promover una educación más abierta tratando de que - se pierda el academicismo exclusivamente, y generar- conocimientos que se traduzcan en acciones surgidas- de la propia realidad social del adulto.

En este primer momento de acercamiento a las caracterís- ticas de la metodología participativa aplicada a la primaria para adultos en los CEBA, se advierte que en los objetivos -- fundamentales de ésta, se plantea la toma de conciencia por - parte de los adultos que les permitirá generar conocimientos- sin embargo, esta toma de conciencia no es suficiente para -- transformar la realidad, es necesario desarrollar paralelamente una política de organización que promueva acciones de ---- transformación.

Asimismo, se observa un rompimiento total con los plan- teamientos de la tecnología educativa, ya que mientras los -- tecnólogos plantean la necesidad de que el proceso educativo sea organizado y planificado por personas expertas, la metodo- logía participativa plantea que el proceso educativo debe ser

producto de la participación de educandos y educadores.

### 3.3.1 Fundamentos.

Al orientarse la educación básica de adultos hacia enfoques participativos se consideraron los siguientes fundamentos que hicieron posible la incorporación de la metodología participativa:

- " 1.- El valor existencial que tiene la experiencia cultural vivida.
- 2.- El desarrollo de intercomunicación e intercambio y ayuda mutua a través del planteamiento de objetivos comunes y diferentes niveles de acción o -- participación.
- 3.- A partir de la comunicación con su medio físico y social estimular su motivación.
- 4.- La concientización da significación a las acciones humanas.
- 5.- La experiencia se enriquece a medida que los elementos que se incorporan forman una unidad coherente y significativa para el adulto (acción crítica y reflexiva).
- 6.- El límite espacio temporal de esta acción educativa está ubicado en su contexto histórico, geográfico y en sus características culturales, económicas y sociales.
- 7 - El auto-aprendizaje que la acción genera, tiene - como valor central a la persona, como gestor de -

su auto-desarrollo y auto-formación..." 14

De esta manera, el cambio metodológico participativo se basa en dos aspectos fundamentales:

Primero.- En el aprovechamiento de la experiencia del - adulto como elemento motivador en la adquisición de nuevos co-  
nocimientos y generador de nuevas actitudes que mediante el -  
análisis y la crítica permitan obtener un conocimiento real -  
de su situación económica, social y cultural.

Segundo.- La participación permanente del adulto, no gú-  
lamente en su proceso de aprendizaje, sino en todas y cada --  
una de las instancias que lo hacen un ser social. Es por esto  
que el adulto se convierte en actor de su proceso educativo, -  
creándose en él una actitud crítica que le permitirá cuestio-  
nar lo internalizado. En este sentido, "la participación de -  
los sujetos conforma la estrategia clave en el proceso de ---  
aprendizaje". 15

### 3.3.2 Concepto de educación.

Generalmente se ha visto a la educación como un transmi-  
sor de creencias, costumbres, valores, etc., tendiente a for-  
mar a las nuevas generaciones a imagen y semejanza de la gene-  
ración adulta. Sin embargo, la educación puede tener un papel  
renovador y transformador.

Bajo el enfoque metodológico participativo la educación  
puede influir en la sociedad de dos maneras; conservando el -  
orden social existente y por otro lado transformándolo y dán-  
dole estructuras nuevas y cambios sociales. Es aquí donde el-

educador debe reflexionar hacia dónde orientará su actividad-educativa.

La educación es una práctica social que debe ser abordada en ese nivel, y bajo esta perspectiva "el modo de producción de la vida material determina el carácter general de los procesos de la vida social, política y espiritual; los hombres luchan y toman conciencia de sus conflictos inmersos en una realidad concreta, que les impone determinaciones. En esta lucha el hombre toma conciencia de las limitaciones y expectativas que le impone la vida social en un momento histórico determinado y con base en ellas, se propone nuevas formas de relaciones sociales de producción. Llevada esta concepción al campo educativo, se concreta en la búsqueda de formas diferentes de vinculación entre profesores y alumnos, y de éstos con la institución educativa en que tiene lugar". 16

De esta manera, la educación es una forma de transmisión humana donde las acciones culminan en la praxis crítica, partiendo de la realidad de sí mismo y del mundo. De acuerdo a lo anterior, la educación permite un cuestionamiento continuo que posibilita, al adulto, irse descubriendo a través de la participación, la comunicación, la crítica, la reflexión-acción y la organización, dándole la posibilidad de un futuro diferente.

"La comunicación y la acción implican en una concepción dialéctica, transformación, invención de nuevas categorías, crítica y movimiento de las ya establecidas y una construcción realista en coherencia con el desarrollo de la educación,

la sociedad y el pensamiento..."<sup>17</sup>

Es por esto que la participación, la comunicación, la reflexión y la crítica son considerados como elementos esenciales a desarrollar en el proceso educativo.

En términos generales la educación bajo enfoques participativos se caracteriza por:

- Partir de las necesidades y problemática del adulto.
- Partir de las experiencias y conocimientos del adulto.
- Convertir al adulto en actor de su propio aprendizaje.
- Fomentar una actitud reflexiva y crítica.
- Generar una mayor participación social.

En lo que respecta al concepto de educación, se observa una diferencia fundamental entre la tecnología educativa y la metodología participativa que las hacen ser totalmente opuestas.

Por un lado, la educación, en el contexto de la tecnología educativa, tiene un fundamento teórico basado en una pedagogía funcionalista en la que se ve a la educación como una causa determinante en el ritmo de desarrollo de cualquier país, es decir, la educación es utilizada como un elemento acelerador del desarrollo económico nacional.

Para la teoría funcionalista, la educación puede ser estudiada neutra y científicamente, ajustándose a dar una explicación científicamente razonada de la educación, dejando de lado el carácter social y político de ésta.

"De acuerdo con lo anterior, el papel económico de la educación, aislado de sus funciones sociales, se reduce a un-

fenómeno natural e independiente de cualquier determinación-- histórica o social, y se presenta como un sistema neutro cuya única función es la de adiestrar fuerza de trabajo". 18

Por otro lado, la metodología participativa rescata elementos de la perspectiva marxista de la educación, en la medida en que recupera la idea de la educación como un instrumento eficaz para promover el cambio social.

Siguiendo esta línea, la educación no puede verse des-- contextualizada de su aspecto ideológico-político, no puede hacerse una separación radical entre desarrollo social y desarrollo económico, ya que es dentro del marco político del Estado en donde las diversas fuerzas sociales proponen y definen los diferentes estilos de desarrollo.

Por lo anteriormente citado es que la corriente marxista se opone al carácter neutral de la educación, afirmando que el conocimiento transmitido por las instituciones educativas es una representación de la realidad y, como tal, está determinado por el contexto social, es decir, por las relaciones sociales existentes.

Así, una de las críticas a la tecnología educativa es precisamente, por su carácter prospectivo y por lo tanto ahístico, teniendo como prioridad el problema de la organización y la funcionalidad de la escuela.

### 3.3.3 Metodología PRIAD.

Bajo el enfoque de la metodología participativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiende a que de manera conjunta entre educador-educando aporten elementos para la generación-



del conocimiento. Es por esto que la relación educando-educador se concibe de manera horizontal, ya que ambos sujetos --- tienen la capacidad y la posibilidad de aportar conocimientos y experiencias en el proceso educativo, ya que no es sólo el educador el que enseña y el educando el que aprende, de aquí el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe aclarar que esta relación horizontal no implica necesariamente que tanto el educador como el educando aporten, a un mismo nivel, elementos para el conocimiento, sería ingenuo pensar que el educando tenga el mismo nivel de conocimientos que el educador, aunque no se descarta la posibilidad, -- más bien esa relación horizontal se justifica al concebir al adulto como un ser lleno de experiencias concretas que le permiten enriquecer la práctica educativa, conjuntamente con el educador.

Una de las funciones del educador de adultos es la de responsabilizarse de la orientación y conducción del proceso educativo, concediendo paulatinamente la dirección al grupo, ya que uno de los objetivos de la educación de adultos es que los individuos desarrollen habilidades que les permitan aprender por sí mismos, es decir que desarrollen el proceso de auto-aprendizaje y auto-desarrollo, y a ensayar métodos y hábitos de estudio necesarios para investigar, cuestionar, analizar, etc.

De esta manera, el papel del educador es el de promover el diálogo y la comunicación. Así, el papel del educador no es hablar al adulto sobre su visión del mundo o intentar impo

nérsela.

Al respecto Yolanda Sanguinetti dice: "Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo o intentar imponérsela, sino dialogar con él sobre la visión suya y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo que se manifiesta en las distintas formas de su acción, refleja "su situación" en el mundo..." 19

Así, la labor del docente se encamina hacia el rompimiento de esquemas tradicionales, dejando de "...ser el mediador entre el conocimiento y el grupo para convertirse en un promotor de aprendizajes a través de una relación más cooperativa". 20

Se pretende que el docente deje de ser simple aplicador de pruebas estandarizadas y el mediador entre el conocimiento y el grupo para convertirse en un facilitador del aprendizaje. De tal suerte que la responsabilidad del educador de adultos es mayor pues esta actividad exige investigación permanente, análisis, reflexión y discusión de planes y programas que promuevan aprendizajes significativos para el adulto.

Esta posición es contraria a la planteada por la tecnología educativa, ya que los tecnólogos limitan la tarea del docente al asignarle el control del aprendizaje a través de la aplicación de pruebas objetivas, quedándose al margen de la información que estos instrumentos arrojen y de las condiciones en que se dio el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para que la labor del educador de adultos tenga resultados positivos es conveniente que considere, dentro del marco-

teórico de la metodología participativa, los siguientes aspectos:

- Los intereses y necesidades de los adultos.
- Los objetivos de los adultos.
- Los objetivos del programa CEBA-PRIAD.
- Los contenidos programáticos.
- Las técnicas de trabajo más apropiadas.
- Los procedimientos y recursos didácticos.

El adulto, por su parte, requiere de un mayor compromiso de participación a lo largo del proceso educativo, ya que sin esta participación la metodología propuesta no tiene validez.

El sujeto adulto debe participar en:

- a) El análisis e interpretación de su problemática en relación con la comunidad donde se encuentra.
- b) En la determinación y selección de objetivos, contenidos, medios para lograrlos, medios de interacción y medios de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez considerados los anteriores elementos se está -- en condiciones de seguir ciertos pasos metodológicos que orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es importante aclarar que de acuerdo con la metodología participativa el aprendizaje va más allá de la simple aprehensión de la realidad, es decir, el conocimiento no es considerado como algo estático, inmutable, por el contrario el objeto de conocimiento es una construcción social, resultado de la reflexión-ac---

ción que hacen los hombres.

Así el aprendizaje es considerado un fenómeno social, "un proceso de esclarecimiento, de elaboración de verdades que se producen entre los hombres y lo individual y que en sentido estricto queda subordinado a lo social". <sup>21</sup>

El aprendizaje grupal, en este contexto, es un medio que permite sacar a la luz las contradicciones y conflictos que surgen en el mismo proceso de aprendizaje, aceptando que aprender es elaborar el conocimiento a través de un trabajo de grupo, ya que éste es medio y fuente de experiencias que posibilitan el aprendizaje.

Así, "hablar de aprendizaje grupal implica ubicar al docente y al estudiante como seres sociales, integrantes de grupos; buscar el abordaje y la transformación del conocimiento -- desde una perspectiva de grupo, valorar la importancia de aprender a interaccionar en grupo y a vincularse con los otros; aceptar que aprender es elaborar el conocimiento ya que éste no está dado ni acabado; implica, igualmente, que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto que posibilitan el aprendizaje; reconocer la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones sujeto-grupo, etc. " <sup>22</sup>

En base a todo lo anterior, la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje tratará de ser lo más flexible que se pueda evitando esquemas rígidos que impidan un trabajo creativo y productivo.

La Secretaría de Educación Pública propone los siguientes

pasos metodológicos en la primaria intensiva para adultos:

- " 1.- Diagnóstico de los principales problemas por los -  
que atraviesa la población adulta del CEBa.
- 2.- Análisis y reflexión de los problemas.
- 3.- Estudio de las áreas de conocimiento:
  - a) Revisión de índices programáticos y vinculación de las áreas con las situaciones analizadas.
  - b) Establecimiento de actividades y metas (objetivos).
  - c) Estudio individual y grupal.
  - d) Aclaración de dudas.
- 4.- Auto-evaluación.
- 5.- Evaluación individual y grupal.
- 6.- Proyección y socialización de lo aprendido.
- 7.- Conclusión.
- 8.- Culminación del proceso de enseñanza-aprendizaje". 23

Al respecto de este planteamiento me interesa puntualizar tres aspectos.

Por un lado se rompe con el esquema horizontal de la comunicación que manejan los tecnólogos educativos, al concebir a la educación como "un acto participativo, que se da a partir de relaciones desiguales de clase, dentro de un determinado horizonte ideológico-cultural (también de clase) y proporcionan - la interpelación, la contestación e impugnación". 24 Ya que los individuos no son entes aislados que hablan por sí mismos, sino que al hacerlo representan los intereses de su clase o grupo de referencia, dado que se vive en una sociedad desigual que irre-

mediablemente genera una comunicación desigual.

Por otro lado, en lo que se refiere a los objetivos de -- aprendizaje, y por lo menos a nivel del discurso teórico, éstos se definen como enunciados que constituyen puntos de llegada a todo esfuerzo intencional. De esta manera, se rompe con la práctica de fragmentar los contenidos de la enseñanza, rescatándose la idea de unidad y totalización del conocimiento. Los objetivos son reducidos en cantidad pero amplios en contenido, procurando ser significativos.

Se evita formular clasificaciones exhaustivas de objetivos, pretendiendo usar categorías más generales como podrían -- ser objetivos terminales de un curso y objetivos de unidad. "Para emprender la tarea de formular objetivos de un curso, sean éstos terminales o de unidad, es indispensable plantearse, por ejemplo: Cuáles son los grandes propósitos de un curso, los conceptos fundamentales a desarrollar, los aprendizajes esenciales; de tal manera que a partir de esta etapa se tengan elementos para plantear criterios de acreditación". 25

Un tercer aspecto es el de la evaluación del aprendizaje que se plantea como una nueva opción que permite una mayor participación del educando. Sin embargo, en esencia, el proceso de evaluación del aprendizaje es el mismo que plantearon los tecnólogos educativos.

La propuesta de evaluación y auto-evaluación que plantea la Secretaría de Educación Pública es la siguiente:

"La autoevaluación puede hacerse en forma grupal o en for

ma individual, la primera se realiza a través de preguntas que se hacen unos a otros y en donde el resto decide después de -- comprobarlo, si las respuestas son correctas o no, todo ello - avalado por el maestro.

La otra forma de autoevaluación es al terminar el estudio de cada lección; los adultos en forma individual evalúan y corrigen su aprendizaje, mediante la resolución de los ejercicios que se localizan en los libros de texto y que reciben el nombre de comprobación de avance ". 26

De esta manera, en la evaluación individual y grupal los educandos "resuelven una serie de cuestiones relacionadas con los temas de la o las unidades estudiadas. Estos planteamientos están estructurados con una ficha para la revisión del --- aprendizaje o cuadernillo que contiene una serie de preguntas que el educando responde en forma individual. Las respuestas-- las anota en una hoja específica en la cual el maestro hace el cómputo de aciertos y otorga la calificación obtenida en la o las unidades de que se trate de acuerdo con una escala ya establecida.

Cuando los adultos han recibido la calificación correspondiente a la unidad de cada área, se realiza una reunión con todo el grupo con el fin de: primero, aclarar las dudas que aún quedan y segundo, obtener una conclusión general sobre lo estudiado, procurando relacionarlas con la solución al problema -- con el que se inició el proceso de aprendizaje y darle una --- aplicación inmediata a su vida". 27

Como se puede ver, no existen mecanismos que permitan la

participación del adulto en la elaboración de los métodos e -- instrumentos de evaluación, ya que éstos son elaborados y establecidos por la SEP. De esta forma el educando adulto tiene como única responsabilidad resolver las comprobaciones de avance llamadas también pruebas objetivas.

En el siguiente apartado veremos los supuestos teóricos - de la evaluación del aprendizaje de acuerdo con la metodología participativa y posteriormente se podrá hacer un análisis más - profundo.

#### 3.4 Supuestos teóricos de la evaluación.

Dado que la metodología participativa plantea el concurso directo del educando adulto en todo el proceso educativo, - es obvia la importancia de su participación en el proceso de - evaluación del aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje permite hacer una revisión de logros, de productos concretos, de la calidad de la educación, etc., permitiendo una confrontación continua.

La evaluación es un proceso que permite saber bajo qué - condiciones se da el aprendizaje; asimismo permite dar elementos para la acreditación.

El proceso de evaluación requiere del compromiso de participación real de todos los involucrados en una interacción - que los convierta tanto en sujetos como objetos del proceso de evaluación. "Esta circunstancia les permite jugar un papel activo y decisivo en todos los momentos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje". 28

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**



Por el concepto mismo de evaluación, de aprendizaje y de trabajo grupal que propone la metodología participativa, resulta necesario hacer referencia a la distinción operativa que maneja la didáctica crítica.

La propuesta consiste en distinguir los conceptos de evaluación y acreditación. Cabe aclarar que aunque se van a abordar de manera separada, ambos conceptos están interrelacionados y son parte de un mismo proceso.

La evaluación permite, por un lado, comprender de qué manera se da el proceso de aprendizaje, en sus aspectos individuales y grupales; por otro lado, pretende dar respuesta a algunos cuestionamientos, como por ejemplo:

- ¿Qué elementos favorecen o dificultan el proceso de aprendizaje?
- ¿Qué miedos, ansiedades, interferencias, rechazos, etc. se presentaron en el proceso de aprendizaje?

De esta manera, la evaluación es un proceso que permite reflexionar al adulto y al educador sobre el proceso de aprendizaje, permitiéndoles confrontar este proceso con el seguidor los demás miembros del grupo y la manera en que el grupo percibió su propio proceso. Esta situación les permite que sean autoconscientes de sus procesos de aprendizaje.

"La evaluación entonces, apunta a analizar o estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad. Abarcando todos los factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo u obstaculizarlo; sobre las condiciones que prevalecieron en el

proceso grupal, las situaciones que se dieron en el abordaje - de la tarea; las viscosidades del grupo en términos de: racionalizaciones, evasiones, rechazos a la tarea, así como interferencias, miedos, ansiedades, etc..." 29

La acreditación por su parte, se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos.

Un elemento fundamental que proporciona orientaciones básicas para determinar la acreditación es la formulación de objetivos de aprendizaje en los programas.

Como ya se mencionó anteriormente, los principios didácticos de la metodología participativa proponen se rompa con la idea de formular un sinfín de objetivos que atomen y fragmenten el conocimiento; orientándose hacia la formulación de objetivos generales de un curso. Esto permitirá tener mayor claridad en cuanto a las maneras en que será planificada la acreditación.

A través de estos planteamientos se pretende lograr la - más alta integración del conocimiento.

Los instrumentos de acreditación o evidencias de aprendizaje se pueden ir construyendo a lo largo del curso. Estos instrumentos no están limitados a la simple utilización de exámenes, por el contrario, se requiere de toda una gama de posibilidades: trabajos, ensayos, reportes, investigaciones, etc.

Es importante no disociar la evaluación y la acreditación ya que ambas permiten saber qué, cómo y de qué manera se realizó el proceso de aprendizaje.

El no contemplar alguno de estos dos elementos conlleva-

ría a una evaluación incompleta y por lo tanto poco válida.

"Esto implica reconocer que es posible que los alumnos - puedan estar muy bien acreditados y muy mal evaluados, porque de hecho pueden cumplir con ciertos requisitos para acreditar el curso, referidos a ciertos mínimos de aprendizajes curriculares, sin embargo, mostrar una serie de vicios en sus procesos de aprendizaje". 30

#### 3.4.1 Instrumentos de evaluación y acreditación.

La evaluación y la acreditación son una cuestión particularmente difícil que requieren de instrumentos flexibles, sistemáticos y dinámicos, además de contar con una organización - que permita la creación de mecanismos capaces de rescatar la - experiencia y la participación de las personas involucradas.

La evaluación y la acreditación deben ser planificados, - organizados y estructurados de manera responsable y participativa. Estas actividades no pueden ni deben ser responsabilidad del educador sólomente, sino de educandos y educadores.

Existen diversas formas de instrumentar la evaluación y - la acreditación, sin embargo, antes de elegir cualquier instru - mento es necesario tener en cuenta los siguientes puntos:

- Las demandas institucionales en cuanto a acreditación.
- Incorporar la participación de los estudiantes en la - evaluación y la acreditación.
- Promover una práctica evaluativa que justifique la la - bor docente y la participación del adulto.
- Clarificar qué se quiere evaluar, para qué y en qué -- circunstancias, para elegir el instrumento más adecua -

do.

Una de las formas más eficaces de instrumentar la evaluación es por medio de la entrevista.

La entrevista es un método que se utiliza fundamentalmente en los métodos clínicos y en la práctica e investigación psicológica, sin embargo, a través de la experiencia se ha demostrado que es muy útil en las situaciones de docencia y por lo tanto de evaluación, "...ya que a través de ella se puede obtener información muy valiosa respecto a las expectativas del alumno y del grupo, sobre situaciones en el proceso de aprendizaje, sus ansiedades, sus miedos, etc. " 31

La entrevista puede ser abierta o cerrada. En la entrevista cerrada las preguntas están pre-establecidas y no se pueden cambiar las disposiciones.

En la entrevista abierta existe gran flexibilidad para hacer las preguntas e intervenir en la misma, esto posibilita una investigación más amplia y profunda del objeto de estudio. Ambos tipos de entrevista se pueden manejar a nivel individual y grupal.

Los resultados de la entrevista pueden permitir clarificar la experiencia educativa y propiciar la auto-evaluación. También pueden ser un primer paso para analizar la situación grupal. Es decir, una vez que se ha tenido un acercamiento con los educandos para conocer determinados aspectos del hecho educativo es más fácil realizar un análisis de los problemas que se presentaron.

Paralelamente, la acreditación debe irse instrumentando-

a través de exámenes, reportes, ensayos, investigaciones, trabajos de campo, etc.

En otro orden de ideas y a manera de análisis, es necesario mencionar que se observan diferencias fundamentales entre el discurso planteado por la tecnología educativa y la metodología participativa, que las hacen ser opuestas e irreconciliables.

Por un lado la tecnología educativa plantea la evaluación del aprendizaje como una actividad técnica que debe ser llevada a cabo por personas expertas en el tema, mientras que la metodología participativa plantea que la valoración de cualquier acción educativa debe ser realizada por las mismas personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, para los tecnólogos el examen objetivo -- tiene las características de validez, confiabilidad y objetividad que le hacen ser el instrumento de evaluación por excelencia, aplicándose casi exclusivamente en todo el proceso evaluativo; por el contrario, la metodología participativa requiere de un abanico de instrumentos que le permitan valorar no solamente el conocimiento objetivo o las evidencias de aprendizaje, sino también aquellos factores subjetivos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, es preocupante que la Secretaría de Educación Pública rompa con los planteamientos teóricos de la metodología participativa en lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje, ya que instrumenta ésta a través de pruebas objetivas, regresando así a los planteamientos de la tecnología --

educativa.

De esta manera, el esquema planteado por la SEP integra ambas corrientes. Por un lado el proceso de enseñanza-aprendizaje se trata de instrumentar bajo enfoques participativos y - por otro lado, la evaluación del mismo se realiza en el contexto de la tecnología educativa.

Esta situación crea gran confusión ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación del mismo están íntimamente relacionados y no es posible conciliar dos corrientes -- que resultan opuestas.

Los objetivos de aprendizaje son otro punto de divergencia ya que mientras la tecnología educativa postula una clasificación completa de objetivos conductuales que proporcionan - items de evaluación, la metodología participativa rompe con la idea de formular un sinnúmero de objetivos, enfilándose a clarificar prioritariamente los objetivos generales del curso.

A nivel del discurso teórico se observan grandes diferencias entre las dos corrientes educativas mencionadas, sin embargo, es importante conocer las condiciones reales, prácticas - en que se da la evaluación del aprendizaje.

En el siguiente capítulo se abordará la evaluación del - aprendizaje que autoriza oficialmente la SEP y que se practica en los CEBA.

## NOTAS

1. Boris P. Yopo, Metodología de la investigación participativa, México: CREFAL, 1981, p. 14
2. Anton de Schutter, Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos, México: CREFAL, 1981, p. 40
3. Ibid, p. 39
4. Ibid, p. 11
5. B. P. Yopo, p. 1
6. Adolfo Sánchez Vázquez, La filosofía de la praxis, México: Editorial Grijalbo, 1973, p. 132
7. B. P. Yopo, p. 5
8. Ibid, p. 6
9. La concientización es un proceso por el cual en la relación sujeto-objeto, el sujeto se torna capaz de percibir, en términos críticos, la unidad dialéctica entre él y el objeto. Por tal motivo, dice Freire, no hay concientización fuera de la praxis, fuera de la unidad teoría-práctica, reflexión-acción. Paulo Freire, La importancia de leer y el proceso de liberación, 7a. edición; México: Editorial Siglo XXI, 1990, p. 38
10. Anton de Schutter, p. 243
11. Ibid, p. 251
12. Ibid, p. 318
13. B. P. Yopo, p. 35

14. México, Secretaría de Educación Pública, "Metodología participativa aplicada a la primaria intensiva para adultos," en El programa de actualización administrativa y técnico-pedagógico para personal directivo y docente de CEBA (memoria), México: SEP-UCEBA, 1985, p. 13
15. René Sanchinelli Fernández, "Ensayos sobre andragogía y educación cooperativa -de la educación tradicional a la educación participativa-," en Educación no formal para -- adultos. Algunos temas, Año IV, Núm. 1, 1981, p. 17
16. Margarita Pansza González y otros, Fundamentación de la -- didáctica, Tomo I; México: Editorial Gernika, 1986, p. 21
17. María Elena Chapa. "Categorías de aprendizaje en el adulto" (Artículo presentado en el ciclo de conferencias sobre teoría y práctica de la educación de adultos, celebrado bajo los auspicios del CENAPRO y la Asociación Mexicana de Adultos A. C. en México, D.F., el 27 de mayo de 1981, p. 3
18. Carlos Sirvent y Regina Vergara, El sistema nacional de -- educación para adultos: Una evaluación sociológica, México: UNAM, 1981, p. 92
19. Yolanda Vargas Sanguinetti, "Las técnicas e instrumentos de investigación participativa para procesos de cambio social en el medio rural," (ponencia publicada por la revista del programa de comunicación social en el medio rural del CENAPRO), Educación no formal para adultos. Algunos -- temas, Año IV, Núm. 2, 1981, p. 11
20. Porfirio Morán Oviedo, "Reflexiones en torno a la instrumentalización didáctica," Versión preliminar, México: CI-SE-UNAM, 1983, p. 39
21. M. Pansza González, p. 85



22. Edith Chehaybar y Kuri, Técnicas para el aprendizaje grupal (grupos numerosos), 3a. edición; México: CISE-UNAM, - 1985, p. 13
23. México, Secretaría de educación Pública, p. 17
24. Delia M. Crovi Druetta, "¿Comunicación o tecnología educativa? Apuntes para su diferenciación," en La tecnología -- educativa, Serie: Comunicación, Educación y Tecnología, - México: SEP, 1985, p. 30
25. P. Morán Oviedo, p. 34
26. México, p. 18
27. Ibid, pp. 18-19
28. P. Morán Oviedo, "Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica," México: CISE-UNAM, 1983, p. 2
29. P. Morán Oviedo, "Reflexiones en torno a la instrumentación didáctica," p. 45
30. A. Diaz Barriga, "El problema de la teoría de la evaluación y de la cuantificación del aprendizaje," mimeo, México: CISE-UNAM, 1980, p. 23
31. M. Pansza González y otros, Operatividad de la didáctica. Tomo 2, México: Editorial Gernika, 1986, p. 123

## CAPITULO IV

## 4 - LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE PRACTICADA EN LOS C.E.B.A.

## 4.1 Los libros PRIAD y la evaluación.

Puesto que la planeación de un curso y su evaluación correspondiente son momentos interrelacionados y simultáneos es necesario, antes de remitirnos al aspecto evaluativo, mencionar la manera en que están estructurados los libros PRIAD, ya que éstos guían el proceso educativo del adulto.

Los libros PRIAD fueron elaborados en base a los planteamientos de la tecnología educativa. Se graduaron y repartieron objetivos y contenido en 24 unidades por área, habiendo cuatro áreas de conocimiento, lo que implica que la primaria intensiva para adultos comprende 96 unidades que el adulto deberá acreditar.

El contenido de las áreas de estudio está distribuido en 12 libros de 8 unidades cada uno y la evaluación del aprendizaje se realiza cada dos unidades.

La selección de los objetivos y contenidos se hizo con base en los siguientes criterios:

- 1.- Se consideraron las necesidades individuales y sociales detectadas.
- 2.- Los niveles de conocimiento previos.
- 3.- La experiencia y la cultura del adulto.
- 4.- La filosofía educativa expresada en la constitución.
- 5.- Los programas oficiales de educación primaria.

6.- Los requerimientos andragógicos.<sup>1</sup>

7.- La primera versión de los libros PRIAD.

Las unidades están divididas por lecciones procurando que el tratamiento de los temas fuera lo más adecuado a las necesidades del usuario. "Se manejaron los tres primeros niveles de la taxonomía de Bloom".<sup>2</sup>

De acuerdo con el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación ( CEMPAE ), las lecciones siguen una metodología propiciadora del autodidactismo. Esta metodología comprende los siguientes pasos:

- 1.- Planteamiento de objetivos específicos.
- 2.- Graduación de la dificultad.
- 3.- Actividades planeadas y taxadas.
- 4.- Autoevaluaciones.
- 5.- Comprobación de avance.

La evaluación del aprendizaje se estructura conforme a criterios, es decir, los resultados de la medición se comparan con un criterio absoluto, constituido por lo que debe saber el adulto. De esta manera la evaluación es definida como "...la comparación entre el desempeño del estudiante y los objetivos de aprendizaje (dominios) de la materia y/o plan de estudios de que se trate".<sup>3</sup>

En este tipo de evaluación lo importante es verificar -- los dominios que se han establecido, es decir, el alumno deberá mostrar el logro de los conocimientos y habilidades requeridas para ser promovido.

La práctica de especificar objetivos de aprendizaje, --

abrió la puerta a la evaluación por criterios, ya que de alguna manera se precisa la conducta que se desea lograr en el educando, es decir, se establece el dominio que se espera al concluir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con lo anteriormente planteado, la única manera de verificar los dominios o criterios es a través de instrumentos objetivos. "Los estándares de este tipo de evaluación se toman como puntos fijos y determinados mediante los cuales pueda juzgarse adecuado o inadecuado el dominio y/o el logro de la habilidad, al margen del desempeño colectivo de los grupos de referencia. Estos patrones denominados estándares referidos a un criterio, son absolutos porque no dependen de un grupo de referencia y porque indican lo que un individuo puede hacer respecto a objetivos de aprendizaje específicos".<sup>4</sup>

Para que sean útiles y confiables los resultados de la evaluación por criterios, éstos deben de ser generalizables a cualquier evaluación posible del mismo dominio en un alumno dado.

Como en este tipo de evaluación la prueba debe ser comparada con un dominio, éste debe de estar perfectamente definido.

#### 4.2 Cómo y cuándo se realiza la evaluación del aprendizaje.

De acuerdo al reglamento a que están sujetos los CEBA y al acuerdo 3810 elaborado por el H. Consejo Técnico de la Educación, la evaluación se realiza con tres fines:

- 1.- Ubicar al educando en el nivel de estudios correspon-

diente.

2.- Seguir el avance del educando.

3.- Promover a un estudiante de un nivel al inmediato superior.

Técnicamente hablando estamos frente a la evaluación diagnóstica, formativa y sumaria.

#### 4.2.1 Evaluación diagnóstica.

La evaluación diagnóstica consiste en la exploración del nivel de aprendizaje de los alumnos que inician un curso. En este momento la evaluación nos permite saber si los conocimientos y habilidades de los alumnos cubren los requisitos esenciales para determinado curso, además de permitir al profesor y al alumno determinar y aclarar las expectativas del curso y conocer las deficiencias del estudiante para tomar las medidas adecuadas que permitan superar dichas carencias y poder iniciar satisfactoriamente el curso o asignatura.

Específicamente, la evaluación diagnóstica que se realiza en los CEBA, se practica al momento en que el adulto ingresa al CEBA con el fin de conocer el nivel académico que posee y ubicarlo en la parte correspondiente.

La evaluación diagnóstica es un requisito que exige la SEP, ya que para la tramitación de certificados es indispensable presentar, junto con la documentación necesaria, los exámenes diagnósticos o de ubicación.

Estos exámenes son elaborados por personal experto de la SEP y se mandan a los CEBA para que los asesores los apliquen -

en el momento de la incorporación del adulto al PRIAD.

Las pruebas de ubicación son del tipo objetivo, de base - estructurada e incluye reactivos de falso-verdadero, de opción- múltiple, de ordenamiento lógico o cronológico y complementa--- ción. Las pruebas se dividen en cuatro áreas de conocimiento:

- Español
- Matemáticas
- Ciencias Naturales
- Ciencias Sociales.

Cada una de estas áreas comprende tres niveles. Cabe mencionar que el primer nivel o parte es el equivalente al primero y segundo año de la primaria escolarizada, el segundo nivel a - tercero y cuarto año y el tercer nivel corresponde a quinto y - sexto.

La manera de ubicar al adulto a través de estas pruebas - es la siguiente:

El adulto al ingresar se le dan a contestar las cuatro - pruebas del primer nivel, si tiene una calificación aprobato-- ria se le dan a resolver las de segundo nivel, si las aprueba- resolverá las del tercer nivel, si aprueba éstas se le ubica en la tercera parte y en caso de no alcanzar el mínimo aceptable- para acreditar se le ubica en el antecedente inmediato.

Esto quiere decir que un adulto que acredita primero y se- gundo nivel se le ubicará en este último, así la única parte o- nivel que la SEP le reconoce con fines de acreditación es la -- primera parte o nivel.

Entonces, las pruebas de ubicación tienen dos fines: ubi-

car al educando en el nivel de estudios correspondiente y acreditarle los conocimientos que posee.

Sin embargo, no se propone ningún otro instrumento que -- permita valorar los aspectos subjetivos (expectativas, miedos, angustia, etc) del adulto al ingresar al CEBA. Creo necesario -- incluir una propuesta al respecto, puesto que la evaluación --- diagnóstica aplicada con pruebas objetivas no evalúan elementos subjetivos

En esta medida, la entrevista, tanto abierta como cerrada, permite valorar los elementos antes mencionados.

También resulta importante en este momento volver a remarcar la influencia de la tecnología educativa tanto en la planeación como en la evaluación del aprendizaje, puesto que no existe una participación real del adulto ni del educador en la evaluación del aprendizaje ya que el adulto solamente se limita a contestar pruebas y el educador a calificarlas con una escala -- que también es elaborada por personal de la SEP.

#### 4.2.2 Evaluación formativa.

La evaluación formativa o continua es aquella que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo -- como objetivo retroalimentar dicho proceso, evidenciando aciertos, errores, limitaciones, etc.

Los libros PRIAD contienen en todas y cada una de sus lecciones evaluaciones que el mismo adulto se encarga de realizar. Así, corresponde al educando la responsabilidad de la evaluación formativa, de tal suerte que ellos se autoevalúan con las-

pruebas objetivas que contienen los libros.

Gracias a la auto-evaluación los adultos se dan cuenta de su avance en el estudio y de sus carencias, esto les permite re-  
visar nuevamente los conocimientos no aprendidos.

La auto-evaluación, como ya se mencionó anteriormente, --  
uede hacerse grupal o individualmente, aunque cabe aclarar que  
por la heterogeneidad de los grupos no es factible la evalua --  
ción grupal tal y como se plantea en la propuesta de la SEP.

Al respecto de la conformación de los grupos, es oportuno  
mencionar que éstos son totalmente heterogéneos, ya que en un -  
mismo grupo se atienden las tres partes en sus diversas áreas, -  
asimismo se atiende la alfabetización.

En la mayoría de los CEBA la auto-evaluación grupal (cuan  
do existe ésta) se limita a retomar las preguntas del libro de-  
texto y a contestarlas en grupo, perdiéndose de vista que la --  
evaluación grupal permite además de la interrelación de los in-  
dividuos y el intercambio de conocimientos, la reflexión de sus  
procesos de aprendizaje.

La auto-evaluación individual se realiza igualmente al -  
terminar el estudio de cada lección. Los adultos en forma indi-  
vidual evalúan y corrigen su aprendizaje mediante la resolu--  
ción de los ejercicios que se localizan en sus libros y que re-  
ciben el nombre de "comprobación de avance".

A pesar del cambio que se le trata de dar al proceso de -  
evaluación del aprendizaje, se observa que éste conserva los --  
lineamientos de la tecnología educativa, puesto que los instru-  
mentos de evaluación y la forma de evaluar son los mismos.



Se pierde la esencia de la evaluación individual y grupal, al respecto Angel Díaz Barriga plantea que la evaluación "... es el interjuego de la evaluación individual y grupal; es un -- proceso que permite al participante de un curso reflexionar sobre su propio aprendizaje para confrontarlo con el aprendizaje-seguido por los demás miembros del grupo y para conocer la mane -- ra como el grupo percibió su propio aprendizaje. De esta manera, la evaluación tendería a propiciar en el sujeto la autoconciencia de sus procesos de aprender". <sup>5</sup>

#### 4.2.3 Evaluación sumaria.

La evaluación sumaria o sumativa se realiza al final del proceso de enseñanza-aprendizaje buscando indagar el grado de -- dominio de los conocimientos del estudiante y su capacidad no -- únicamente de reconocer y recordar mecanizaciones, sino también para analizar, abstraer, generalizar y extrapolar esos conoci-- mientos.

De esta manera, la evaluación sumaria tiene como objetivo fundamental verificar los aprendizajes o resultados alcanzados-- por el adulto.

Las pruebas que se aplican en los CEBA son instrumentos -- objetivos, conteniendo una serie de preguntas que el educando-- responde en forma individual. Las respuestas se anotan en una-- hoja específica en la que el asesor hace el cómputo de acier-- tos y otorga la calificación correspondiente.

En consecuencia, el educador al ser simple aplicador de -- pruebas pierde de vista la totalidad del proceso de enseñanza--

aprendizaje y de evaluación, reduciendo su tarea a actividades mecánicas dado que desconoce la manera en que se lograron los resultados de aprendizaje.

Estoy convencida de que mientras el docente no deje de ser simple aplicador de pruebas estandarizadas y el mediador entre el conocimiento y el grupo para convertirse en promotor de aprendizajes, no se podrá hablar de un cambio significativo en educación de adultos.

#### 4.3 Instrumentos de evaluación aplicados.

Puesto que la evaluación del aprendizaje que se practica en los CEBA se concibe directamente relacionada con los objetivos de aprendizaje, se hace necesario tener claridad en la manera en que éstos son clasificados de acuerdo a la taxonomía propuesta por Bloom.

##### 4.3.1 Taxonomía de Bloom.

El tema de la taxonomía de los objetivos de la educación es muy amplio y en este trabajo sería imposible ahondar en el mismo, por tal motivo es que se intentará rescatar los aspectos esenciales de la taxonomía, con el propósito de tener una visión general que permita entender la clasificación de los objetivos.

La taxonomía cubre el doble propósito de organizar el conocimiento y proponer pautas para la evaluación del mismo.

El sistema taxonómico de Bloom está constituido de tal manera que el orden de los términos corresponda a algún orden real de los fenómenos representados por aquellos.

De acuerdo con Bloom, el objetivo de la taxonomía es -- "...ordenar los fenómenos de tal modo que el ordenamiento señale algunas de sus propiedades esenciales, así como la interrelación entre los fenómenos ordenados". <sup>6</sup>

La taxonomía referida solamente a las conductas propuestas en relación con actos mentales o con el pensamiento se estructuró de acuerdo a las siguientes categorías:

- 1.00 Conocimiento
- 2.00 Comprensión
- 3.00 Aplicación
- 4.00 Análisis
- 5.00 Síntesis
- 6.00 Evaluación

Esta clasificación que presenta Bloom, representa algo -- del orden jerárquico de las diferentes clases de objetivos. -- "...los objetivos de cada clase emplean muy probablemente los comportamientos incluidos en las clases anteriores, en el orden de la lista y están construidos sobre éstos". <sup>7</sup>

1.00 Conocimiento.

Esta categoría taxonómica se refiere a la adquisición de conocimientos o de información. En este primer nivel se pretende que el estudiante dé muestras de recordar alguna idea o fenómeno que trabajó durante el curso.

De acuerdo con la taxonomía "...el conocimiento es algo -- más que el recuerdo aproximado de la idea o el fenómeno tal como se le enseñó al alumno por primera vez". <sup>8</sup>

"El conocimiento incluye aquellos comportamientos y situaciones de examen que acentúan la importancia del recuerdo de --

ideas, materiales o fenómenos, ya sea como reconocimiento o -- evocación. La conducta que se espera de un estudiante en situación de evocación es similar a la que se esperó de él durante el aprendizaje original, cuando se confiaba en que almacenara en su mente determinada información. Posteriormente se le pide -- que recuerde esa misma información".<sup>9</sup>

Esta categoría, y en general todas las de la taxonomía, van desde los comportamientos más simples a los más complejos.

La subclasificación, hecha por Bloom, de esta categoría es la siguiente:

1.00 Conocimiento

1.10 Conocimiento de datos específicos.

1.11 Conocimiento de símbolos específicos verbales o de otro tipo.

1.12 Conocimiento de hechos específicos.

1.20 Conocimiento de modos de tratar datos específicos o concretos.

1.21 Conocimiento de notaciones convencionales.

1.22 Conocimiento de las tendencias y los procesos.

1.23 Conocimiento de clasificaciones y categorías.

1.24 Conocimiento de criterios.

1.25 Conocimiento de la metodología.

1.30 Conocimiento de los universales y las abstracciones en un campo determinado.

1.31 Conocimiento de principios y generalizaciones.

1.32 Conocimiento de teorías y estructuras.

En esta categoría se le pedirá al alumno que: recuerde,

reconozca, defina, distinga, identifique o adquiera cierta información.

#### 2.00 Comprensión.

Este término dentro de la taxonomía incluye aquellos objetivos, comportamientos y respuestas que representan el entendimiento del mensaje literal. "Al llegar a esta comprensión el estudiante podrá cambiar la comunicación en su mente o en sus respuestas manifiestas, por alguna otra forma paralela más significativa para él". 10

Se toman en cuenta tres tipos de comportamiento que engloban la comprensión.

El primero se refiere a la traducción, esto significa -- que un alumno puede poner la comunicación recibida en otro lenguaje o en términos distintos de los originales.

La interpretación, segunda subclasificación, exigirá del alumno la capacidad de traducir la comunicación en sus partes. Después deberá ser capaz de ir más allá de la traducción de -- las partes y llegar a comprender sus relaciones, así como reordenar y disponer de manera distinta la comunicación de acuerdo con sus conocimientos y experiencias. La interpretación incluye de manera paralela la capacidad para distinguir lo esencial de lo secundario.

Los resúmenes y las explicaciones representan conductas que se producen en ese nivel.

El tercer tipo de comportamiento es la extrapolación. Requiere que el alumno sea capaz de traducir e interpretar la co

municación, y que además amplie o extienda la comunicación más allá de los límites establecidos, a fin de determinar implicaciones, consecuencias, corolarios, efectos, etc., que estén de acuerdo con las condiciones descritas literalmente en la comunicación.

El tipo de conducta a evaluar será la de traducir, transformar, interpretar, reordenar, inferir, extraer, etc.

### 3.00 Aplicación.

Esta categoría requiere de las capacidades y habilidades anteriores, ya que aplicar algo exige como condición previa la comprensión del método, de la teoría, del principio o de la -- abstracción. La aplicación se manifiesta cuando el estudiante puede usar correctamente la información, en una situación apropiada, es decir, es el uso adecuado de generalizaciones u otras abstracciones en situaciones concretas.

### 4 00 Análisis.

El análisis subraya el fraccionamiento del material en - sus partes constitutivas, la determinación de las relaciones - prevalecientes entre dichas partes, así como comprender de que manera están organizadas.

"El análisis, en cuanto objetivo, podrá dividirse en --- tres tipos o niveles. En uno de éstos se esperará que el estudiante sea capaz de fraccionar el material en sus partes constitutivas, es decir identificar y clasificar los elementos de la comunicación. Un segundo nivel exigirá hacer explícitas las relaciones entre dichos elementos, determinar sus conexiones -

e interrelaciones. Un tercer nivel implica el reconocimiento de los principios de organización, el ordenamiento y la estructura, que hacen de la comunicación un todo". 11

El alumno deberá distinguir, categorizar, analizar, contrastar, comparar, deducir, etc.

#### 5.00 Síntesis.

Es la reunión de los elementos y las partes para formar un todo. Requiere de trabajar con elementos aislados, partes, piezas, etc., ordenándolos y combinándolos de tal manera que constituyan una estructura que antes no estaba presente de manera clara.

El estudiante debe manejar además elementos provenientes de diversas fuentes y reunirlos en un esquema nuevo, más claro que el anterior.

Esta categoría la clasifica Bloom en tres niveles. El primero se refiere al desarrollo de una comunicación que tiene como objetivo transmitir ideas y/o experiencias a otros. -- El segundo nivel implica la producción de un plan o conjunto de relaciones abstractas, para clasificar fenómenos o deducir afirmaciones y relaciones a partir de un conjunto de proposiciones básicas o representaciones simbólicas.

El alumno deberá mostrar habilidades para construir, modificar, proponer, planear, producir, diseñar, sintetizar, -- clasificar, etc.

#### 6.00 Evaluación.

En la evaluación se trata de formular juicios sobre el valor de materiales y métodos, de acuerdo con algún propósito.

Incluye juicios cuantitativos y cualitativos de los fenómenos estudiados.

La evaluación no sólo representa el producto final en el estudio de los comportamientos cognoscitivos, sino que es un importante medio de enlace con las conductas afectivas.

Esta categoría se subdivide en dos clases. La primera se refiere a los juicios formulados en términos de evidencias internas, es decir, la evaluación va dirigida a la exactitud de una comunicación dada, a partir de evidencias como la coherencia, la lógica u otros criterios internos. El segundo, comprende los juicios formulados en términos de criterios externos. De esta manera la evaluación de la comunicación se hará con referencia a criterios elegidos o recordados por el alumno

Dentro de este dominio cognoscitivo el alumno deberá -- juzgar, arguir, validar, valorar, apreciar, contrastar, etc.

4.3.2 Pruebas objetivas. Tipo de información que recojen y niveles de aprendizaje que promueven de acuerdo con la taxonomía de Bloom.

La evaluación del aprendizaje que se realiza en los --- CEBA se reduce a la aplicación de pruebas objetivas.

Como ya se mencionó anteriormente, la prueba objetiva es un cuestionario con respuestas cerradas e integrado por -- reactivos de distintos tipos, en donde sólo hay una respuesta correcta entre un número determinado de alternativas.

Existen diversas modalidades de reactivos en las pruebas objetivas, sin embargo, se mencionarán únicamente los que



utilizan cotidianamente en los CEBA.

a) Reactivos de opción múltiple.

Un reactivo de opción múltiple consiste en una proposición (base, tronco o pie) y soluciones en forma de opciones, una de las cuales es la correcta. De esta manera, el reactivo está constituido en dos partes: la base (expresada en forma directa o como una expresión incompleta) y las opciones, que son una serie de soluciones (pueden ser palabras, frases, símbolos, números, etc.) que responden a la base. Una de las opciones es la respuesta correcta y las demás actúan como distractores; usualmente el número de opciones es de 3 a 5.

Ejemplo:

La superficie de una loseta de granito que tiene 0.22m de ancho por 0.40m de largo es:

- a) 0.080 m<sup>2</sup>
- b) 0.084 m<sup>2</sup>
- c) 0.088 m<sup>2</sup>
- d) 0.84 m<sup>2</sup>

Actualmente es el tipo de reactivo más común, ya que -- tiene gran versatilidad para medir diversos niveles de conocimiento. Particularmente estos reactivos "...son adecuados para evaluar los objetivos de aprendizaje de conocimiento (categoría 1 de la esfera cognoscitiva, según Bloom) en sus tres subcategorías. También puede evaluar las categorías de comprensión y aplicación cuando se plantean en términos de problemas o enfoques diferentes a los manejados en clase (es decir, que el alumno no puede haber memorizado)..." 12

Por otro lado, las limitaciones de este tipo de reactivo estriba en los siguientes aspectos:

- La dificultad en su construcción, dado que es importante plantear distractores que puedan aparecer como respuestas correctas a quien no posea un conocimiento claro. Para esto es necesario plantear criterios técnicos en su elaboración, a fin de garantizar la validez y consistencia de la prueba.
- Este tipo de reactivo no es útil para medir objetivos de pensamiento divergente o creador, ni los niveles superiores del conocimiento.
- Por su estructura este reactivo permite detectar si el alumno es capaz de seleccionar la respuesta correcta, pero no si puede idearla o proponerla, ni si es capaz de organizar o reestructurar los elementos de un problema.

b) Reactivos de identificación.

" En este tipo de reactivos se le presenta al alumno un conjunto de información o un marco de referencia consistente en un texto escrito o esquemas, gráficas, tablas, mapas, etc. A continuación se le presenta una serie de preguntas o problemas que debe resolver con la información y dentro de los lineamientos que el marco de referencia o el material gráfico establecen ". 1<sup>2</sup>

En estos ejercicios es frecuente utilizar reactivos de opción múltiple.

Por otro lado, puesto que la base es mucho más amplia -

y compleja que la del reactivo de opción múltiple, los ejercicios de identificación permiten medir aprendizajes que implican procesos mentales complejos tales como: la capacidad para interpretar datos, inferir conclusiones, advertir errores, --- etc. "De esta manera los ejercicios de identificación permiten abarcar niveles de aprendizaje desde el simple conocimiento -- hasta los niveles más altos del aprendizaje intelectual". 14

Una ventaja más de este tipo de prueba es que mide aspectos de la conducta de un modo más global y completo que --- otros tipos de pruebas.

c) Reactivos de falso-verdadero.

En este tipo de reactivos se da una serie de proposiciones y se pide al estudiante que exprese su juicio acerca de cada una de ellas a través de expresiones como falso-verdadero, correcto-incorrecto, si-no, etc.

Este tipo de reactivo presenta las siguientes limitaciones:

- Tiende a propiciar la adivinación, interviniendo considerablemente la suerte.
- Es casi imposible encontrar aseveraciones absolutamente verdaderas o falsas.
- Fomenta los malos hábitos de examen de los estudiantes.

Este tipo de reactivo se puede emplear para apreciar objetivos de los niveles de conocimiento, comprensión, aplicación y análisis.

d) Reactivos de asociación.

Consiste en la presentación de dos o más columnas de palabras, símbolos, números, frases u oraciones que el alumno deberá asociar o relacionar de algún modo, en función de las instrucciones que se le indiquen.

Este tipo de reactivo mide aprendizajes basados en asociaciones, por lo tanto, mide los niveles más bajos del conocimiento. Sin embargo, tiene la ventaja de medir gran cantidad de conocimientos en poco tiempo, además de ser un reactivo de fácil construcción.

e) Reactivos de completamiento.

Los reactivos de completamiento le piden al estudiante que llene un espacio que completa la oración o contesta una pregunta específica.

Este reactivo es especialmente útil para apreciar los conocimientos del estudiante en lo que se refiere a recordar hechos, nombres o fechas. Por tal motivo, estos reactivos miden objetivos que implican exclusivamente la memorización de la información.

Los diferentes tipos de reactivos mencionados son los que se utilizan para evaluar el aprendizaje de los adultos en la PRIAD.

Con base en éstos, y puesto que los instrumentos de evaluación están directamente relacionados con los objetivos de aprendizaje, se hizo un recuento de los objetivos planteados en cada una de las lecciones de los libros PRIAD, en su segunda versión, con la finalidad de determinar los niveles del conocimiento que se promueven.

Los resultados fueron los siguientes:

De un total de 379 lecciones, el 73% de las mismas tienen como objetivo el conocimiento, es decir el primer nivel de la taxonomía; el 17% tienen como objetivo la comprensión (segunda categoría); el 8% tienen como objetivo la aplicación y el 2% restante tienen como objetivos las últimas categorías de la esfera cognoscitiva.

Con base en lo anteriormente mencionado que concluye -- que tanto los objetivos de aprendizaje como los instrumentos de evaluación aplicados en los CEBA tienden a desarrollar y -- medir esencialmente las dos categorías taxonómicas planteadas por Bloom.

## NOTAS

1. La andragogía es un conjunto de conocimientos, principios, métodos, procedimientos, técnicas y materiales de enseñanza, referidos a la conducción de la educación de adultos. Entre otras cosas, "a la andragogía o educación de adultos le interesa explorar la psicología del aprendizaje del adulto; sus características evolutivas biofisiológicas; los efectos de la influencia social, familiar y especialmente laboral en su desarrollo". José Manuel Ortiz Tetlaucuilco, "Educación de adultos y capacitación. Teoría y práctica", en Educación no formal para adultos. Algunos temas, CENAPRO, México, AÑO IV, Núm. 4, 1981, p. 2
2. México, Secretaría de Educación Pública, "Metodología participativa aplicada a la primaria intensiva para adultos," en El programa de actualización administrativa y técnico-pedagógica para personal directivo y docente de SEBA (memoria), México: SEP-UCERA, 1985, p. 10
3. Porfirio Morán Oviedo, "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales," en Perfiles Educativos Núm. 13, México: CISE-UNAM, 1981, p. 29
4. Ibid, p. 30
5. Angel Díaz Barriga, "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia," en Perfiles Educativos Núm. 15, México: CISE-UNAM, 1982, p. 28
6. Benjamín Bloom y colaboradores, Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales, 5a. edición, Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 1987, p. 17
7. Ibid, p. 18
8. Ibid, p. 28

9. Ibid. p. 57
10. Ibid, p. 78
11. Ibid, p. 121
12. Javier Olmedo, Gran enciclopedia temática de la educación,  
Tomo I, México: ETESA, 1979, p. 289
13. Ibid, p. 293
14. Ibid.

## CONCLUSIONES

La educación básica de adultos es una de las expresiones educativas más importantes dentro del contexto de la educación no formal, puesto que el número de adultos que no han logrado incorporarse al sistema educativo formal sigue siendo alto.

La educación básica de adultos se ha interpretado bajo dos posturas teóricas de la educación: la economía de la educación y la perspectiva marxista.

Sin embargo, la concepción predominante ha sido la economía de la educación, ésta propone que a mayor inversión en educación, mayor incremento en la productividad.

Es a partir de los años sesentas que esta concepción -- constituye el principio medular que explica la política educativa.

La SEP plantea como prioridad integrar al adulto al sistema productivo, optando por la orientación hacia tareas de tipo práctico al plantearse como meta inmediata la utilización de la educación para alcanzar el desarrollo económico, tal y como lo proponían las tesis de la economía de la educación.

Por tal motivo, se institucionaliza la educación básica de adultos a través de la creación de instancias educativas - (SEP-INEA), se buccan metodologías apropiadas, currículos es-



neciales, etc. teniendo como objetivo orientar eficazmente el proceso educativo de los adultos.

Los planteamientos pedagógicos de la tecnología educativa conformaron la nueva propuesta educativa que orientó la educación de adultos, apoyándose en la psicología conductista, algunos elementos del cognoscitivismo y en la teoría de sistemas, buscando la eficiencia que el modelo de sociedad capitalista necesitaba.

Así, la tecnología educativa se caracteriza por tener una visión instrumentalista de lo didáctico.

La tecnología educativa no resolvió los problemas educativos y es por eso que a partir de 1980 se plantean nuevas formas para abordar la educación de adultos.

Bajo el enfoque de la perspectiva marxista, la educación de adultos integra una nueva metodología de trabajo, intentando recuperar la idea de la educación como un instrumento eficaz para promover el cambio social.

La SEP introduce en los CEBA la metodología participativa como una opción que pretende optimizar la educación básica de adultos, intentando conciliar elementos de la tecnología educativa y de la metodología participativa.

Sin embargo, por sus premisas teóricas y sus fundamentos pedagógicos, las corrientes mencionadas chocan y entran en conflicto en los siguientes aspectos:

- Mientras que la tecnología educativa coadyuva a consolidar un modelo de sociedad capitalista, en la cual -

lo importante es integrar al adulto al sistema productivo y a la sociedad de consumo; la metodología participativa pretende generar cambios a través de la concientización y de la organización de los adultos, permitiendo la participación del individuo en las instancias que lo hacen un ser social.

- Para la tecnología educativa el aprendizaje es un conjunto de cambios en la conducta del individuo, de tal suerte que la enseñanza tiene como fin el reforzamiento de las conductas; por el contrario la metodología participativa define el aprendizaje como un proceso de esclarecimiento, una construcción social del conocimiento que incide en la conducta total del ser humano, ya que el individuo se manifiesta como un todo integrado.
- Los objetivos de aprendizaje son otro punto de divergencia ya que mientras la tecnología educativa postula una clasificación completa de objetivos conductuales que proporcionan preguntas de examen; la metodología participativa rompe con esta idea y se aboca a -- clarificar y seleccionar los objetivos generales de un curso, evitando la fragmentación del conocimiento y favoreciendo una visión global del mismo.
- Puesto que la evaluación del aprendizaje está íntimamente ligada a todos los aspectos del proceso educati

vo, la manera de concebir e instrumentar la evaluación en ambas corrientes es distinta.

Por un lado, para la tecnología educativa, la evaluación es una actividad técnica que debe ser llevada a cabo por personas expertas y tiene como objetivo medir aquellas conductas que se han planteado y promovido en los objetivos particulares, haciendo a un lado todo aquello que no tenga relación con los objetivos. Por otro lado, la metodología participativa plantea que la evaluación del aprendizaje debe ser realizada por las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiéndose de esta manera que tanto el educando como el educador participen y decidan qué y cómo evaluar el aprendizaje. Es por esto que la evaluación del aprendizaje es un proceso que permite reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y sobre las condiciones que lo favorecieron u obstaculizaron

- Otro punto de divergencia son los instrumentos de evaluación. Para los tecnólogos la prueba objetiva tiene las características de validez, objetividad y confiabilidad que le hacen ser el instrumento de evaluación por excelencia; por el contrario la metodología participativa requiere de un conjunto de instrumentos que le permitan valorar no sólo las evidencias de aprendizaje, sino también aquellos factores subjeti--

vos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo anteriormente planteado es que se puede afirmar que no es posible conciliar de manera real los elementos mencionados de la tecnología educativa y de la metodología participativa en la primaria intensiva para adultos.

En lo que se refiere a la práctica cotidiana de la evaluación del aprendizaje, se concluye que ésta se lleva a cabo exclusivamente a través de pruebas objetivas a las cuales se les puede hacer las siguientes consideraciones:

- Fundamentalmente miden las dos primeras categorías taxonómicas planteadas por Bloom (conocimiento y comprensión).
- Fomentan aprendizajes y destrezas individuales.
- Se basan exclusivamente en la información de los libros PRIAD, provocando con ello que el adulto pierda todo interés por buscar otras fuentes de información que le permitan ampliar lo planteado en los textos. De esta manera, el adulto estudia solamente lo que se le va a evaluar, creándose paralelamente una gran tendencia hacia el enciclopedismo, a la memorización y a una desvalorización de los aprendizajes extraescolares.
- Omiten evaluar los aspectos subjetivos que se generan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Tienen un fundamento teórico y una estructura que las

hace operativas.

- Generan esquemas de acreditación homogéneos.

Finalmente, en la práctica cotidiana se deduce que no existe una real aplicación de la metodología participativa en la evaluación del aprendizaje, puesto que el adulto se limita a contestar las pruebas que le indican. De tal suerte que los pocos esfuerzos por implementar metodología participativa -- quedan subordinados a la tecnología educativa.

En otro orden de ideas se puede concluir que la orientación y aplicación de la metodología participativa en los CEBA se ve seriamente limitada puesto que:

- La participación se promueve solamente en algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje al interior del aula, ya que el adulto no participa ni en la elaboración de objetivos, ni del currículo, ni en la evaluación puesto que se sigue trabajando con los mismos libros de texto y con los mismos instrumentos de evaluación. Así, la esencia de la participación se -- pierde ya que teóricamente tiene que ser practicada - en todos y cada uno de los momentos de la educación - de adultos.
- La SEP no contempla en su propuesta ninguna forma de organización como medio de participación social, olvidándose de que el objetivo principal de la metodología participativa es la organización y la concientiza

ción como formas de lograr la transformación de la realidad.

- No hay una propuesta concreta para la evaluación del -- aprendizaje ya que se retoman los instrumentos de evaluación planteados por la tecnología educativa. Por lo tanto no se puede hablar de una verdadera evaluación -- grupal e individual.

En resumen, si se intenta orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje con una metodología participativa, los instrumentos de evaluación aplicados resultan inoperantes y si se acepta la evaluación bajo pruebas objetivas se rompe con la posibilidad de trabajar con metodologías participativas.

La metodología participativa, convenientemente aplicada, es una gran posibilidad para la educación de adultos en la medida en que puede facilitar la adquisición de los conocimientos y elevar los niveles de participación y conciencia política generando hombres más comprometidos y solidarios. Sin embargo, es necesario determinar las condiciones que hacen posible su aplicación puesto que no es posible abordar el problema educativo como si sólo fuera cuestión de establecer determinadas metas -- ideales.

Es necesario tomar en cuenta que los sistemas educativos son también relaciones sociales que expresan las contradicciones de un determinado modelo de producción.

En conclusión, se puede decir que el cambio metodológico -- que propone la SEP, en los CEBA, no es un elemento de ruptura -- pedagógica puesto que casi todo permanece inalterable, en esen-

cia el cambio metodológico no es más que un reformismo pedagógico que pretende corregir los problemas que presenta la educación de los adultos. Estos cambios no afectan los fundamentos de la educación, pero sí satisfacen ilusoriamente las necesidades de cambio y modernidad que propone el Estado.

## BIBLIOGRAFIA GENERAL

- Ausubel, David y otros. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. 2a. edición; México: Editorial Trillas, -- 1983, 623p.
- Bertalanffy, L. V. Teoría general de los sistemas. México: Fondo de Cultura Económica, 1973.
- Bloom, Benjamín y colaboradores. Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. 5a. edición; Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 1987, 355p.
- Cheybar y Kuri, Edith. Técnicas para el aprendizaje grupal. (grupos numerosos) 3a. edición; México: CISE-UNAM, 1985, -- 180p.
- De Alba, Alicia, Díaz Barriga, Angel y otros. Tecnología Educativa. Aproximaciones a su propuesta. México: Universidad Autónoma de Queretaro, 1985, 115p.
- De Anda, María Luisa (Compiladora). Educación de adultos: Nuevas dimensiones en el sector educativo. México: CEE-CNTE, -- 1983, 263p.
- De Schutter, Anton. Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de los adultos. México: CREFAL, 1981, 375p.
- Dos Santos, Theotonio. Imperialismo y dependencia. 2a. edición; México: Ediciones Era, 1980, 491p.
- Escalante, Hernán. Neoconductismo y evaluación. 2a. edición; -- México: Ediciones de Cultura Popular, 1980, 51p.
- Escobar G., Miguel. Paulo Freire y la educación liberadora (Antología). México: SEP, Ediciones El Caballito, 1985, 160p.



- Fermin, Manuel. La evaluación, los exámenes y las calificaciones. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1981, 127p.
- Freire, Paulo. La importancia de leer el proceso de liberación. 7a. edición; México: Editorial Siglo XXI, 1990, 176p.
- Karmel, Louis. Medición y evaluación escolar. México: Editorial Trillas, 1981.
- Lafourcade, Pedro. Evaluación de los aprendizajes. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1969, 158p.
- Larroyo, Francisco. Historia comparada de la educación en México. 16a. edición; México: Editorial Porrúa, 1981.
- Mayer, Robert. La confección de objetivos para la enseñanza. -- México: Editorial Guajardo, 1981, 101p.
- OEA-CREFAL. Educación básica para adultos: Experiencias y prospectiva en México. Tomo I, México: CREFAL, 1987, 359p.
- \_\_\_\_\_ Educación básica para adultos: Experiencias y prospectiva en México. Tomo II, México: CREFAL, 1987, 230p.
- Ojeda, Gerardo y otros. La Tecnología Educativa. Serie: Comunicación, Educación y Tecnología, México: SEP, 1985, 59p.
- Olmedo, Javier. Gran enciclopedia temática de la educación. Tomo I, México: ETESA, 1979.
- Panza González, Margarita y otros. Fundamentación de la didáctica. Tomo I. México: Editorial Gernika, 1986, 228p.
- \_\_\_\_\_ Operatividad de la didáctica. Tomo 2. México: Editorial Gernika, 1986, 137p.
- Reyes Heróles, Jesús. Revolución educativa II. México: Cuadernos/SEP, 1983-1984

Robles, Martha. Educación y sociedad en la historia de México.  
5a. edición; México: Editorial Siglo XXI, 1981, 262p.

SEP-CEMPAE. Libros PRIAD. 2a. versión.

SEP-DGEA. La educación de los adultos en México. Realidades y perspectiva. Cuadernos de trabajo Núm 1, México: SEP, 1980, 50p.

Seminario de actualización para maestros de CEBA. Edo.  
de México; SEP, 1983, 116p.

Sirvent, Carlos y Vergara Regina. El sistema nacional de educación para adultos: Una evaluación sociológica. México: UNAM, 1981. 198p.

Solana, Fernando. Historia de la educación pública en México. -  
Edición especial; México: Editorial FCE-SEP, 1982.

Thorndike, Robert L. y Hagen, Elizabeth. Test y técnicas de medición en Psicología y Educación. México: Editorial Trillas, 1982,

Torres, Carlos Alberto. Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina. Colección de Estudios Educativos 6. -  
México: CEE, 1982, 689p.

Werthein, Jorge, Castillo, Alfonso y otros. Educación de adultos en América Latina. México: Editorial La Flor, 1985, 186p.

Yopo P., Boris. Metodología de la investigación participativa.  
México: CREFAL, 1981, 52p.

## ARTICULOS

Arredondo G., Martiniano y otros. "Notas para un modelo de docencia," en Perfiles Educativos, Núm. 3, México: CISE-UNAM, 1979, pp. 3-27

Chapa, María Elena. "Categorías de aprendizaje en el adulto". Artículo presentado en el ciclo de conferencias sobre la teoría y práctica de la educación de adultos, celebrado -- bajo los auspicios del CENAPRO y la Asociación Mexicana de Adultos A.C. en México, D.F., 27 de mayo de 1981.

Díaz Barriga, Angel. "El problema de la teoría de la evaluación y de la cuantificación del aprendizaje," mimeografiado, México: CISE-UNAM, 1980.

\_\_\_\_\_ "En torno a la noción de objetivos de aprendizaje y su papel en la didáctica," Actualización didáctica, subprograma "A", mimeografiado, México: CISE-UNAM, 1982.

\_\_\_\_\_ "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia," en Perfiles Educativos, Núm. 15, México: CISE-UNAM, 1982, pp. 16-37

Fernández, Pablo. "Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico: notas críticas para su análisis," en Foro Universitario, Núm. 2, México: UNAM-STUNAM, 1981, pp. 35-42

García Cortes, Fernando. "La evaluación en la educación," en Perfiles Educativos, Núm. 3, México: CISE-UNAM, 1979, ---- pp. 37-42

Glazman, Raquel y otros. "Corrientes psicológicas y currículum," en Foro Universitario, Núm. 44, México: UNAM-STUNAM, 1984, pp. 19-42

Morán Oviedo, Porfirio. "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales," en Perfiles Educativos. Núm. 13, México: CISE-UNAM, 1981, pp. 21-36

\_\_\_\_\_ "Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica," Versión preliminar, México: CISE-UNAM, 1983.

\_\_\_\_\_ "Reflexiones en torno a la instrumentalización didáctica," mimeografiado, México: CISE-UNAM, 1983.

Ortiz Tetlaculo, José Manuel. "Educación de adultos y capacitación. Teoría y práctica," en Educación no Formal para -- Adultos. Algunos temas, Núm. 4, Año IV, México, 1981.

Paez Montalbán, Rodrigo. "El conductismo en educación. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones," en - Perfiles Educativos, Núm. 13, México: CISE-UNAM, 1981, --- pp. 5-20

Sanchinelli Fernández, René. "Ensayo sobre andragogía y educación cooperativa -de la educación tradicional a la educación participativa-," en Educación no Formal para Adultos. Algunos temas, Núm. 1, Año IV, México, 1981, pp. 1-19

Sanguinetti Vargas, Yolanda. "Las técnicas e instrumentos de investigación participativa para procesos de cambio social en el medio rural," en Educación no Formal para Adultos. Algunos temas, Núm. 2, México, 1981.

#### DOCUMENTOS

Friedman, Sofía. "La sistematización de la enseñanza." Documentación de trabajo de la CI-ME, UNAM, México, 1973.

México, Leyes, estatutos, etc. Ley Nacional de Educación de -  
Adultos. Diario Oficial, México, D.P. : 31 de diciembre de  
1975

México, Secretaría de Educación Pública. Acuerdo 7810 del C.  
Secretario sobre evaluación, México: SEP, 1976.

México, Secretaría de Educación Pública. Estructura y funcio-  
namiento de los CEBA, Centro de documentación, México: SEP  
DGEA, 1980.

México, Secretaría de Educación Pública. Instructivo general-  
al que se sujetarán los CEBA federales y reconocidos durante  
el ciclo escolar 1986-1987, México.

México, Secretaría de Educación Pública. Programa de actuali-  
zación administrativa y técnico-pedagógico para personal -  
directivo y docente de CEBA, México: SEP-UCEBA, 1985.