



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLAN"

"ANALISIS SOCIOLOGICO DE LA EVALUACION DEL
APRENDIZAJE EN EL INSTITUTO NACIONAL PARA LA
EDUCACION DE LOS ADULTOS (1983-2000)".

MEMORIA DE DESEMPEÑO PROFESIONAL

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN SOCIOLOGIA
P R E S E N T A
JORGE GARCIA CRISOSTOMO

ASESOR: DR. MARCO ANTONIO JIMENEZ GARCIA



ACATLAN, ESTADO DE MEXICO

ENERO DEL 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

AGRADECIMIENTOS

En algunos momentos, cuando deseo expresar mi gratitud a las personas que de alguna manera u otra me apoyaron a lo largo de mi trayectoria educativa y profesional, no encuentro el espacio ni las palabras para hacerlo; por eso, en esta ocasión quisiera hacer patente mi agradecimiento a mis maestros, amigos, familiares que intervinieron en mi formación educativa, personal y profesional; a la UNAM y al INEA, que me dieron la oportunidad de formarme en el aspecto educativo y profesional.

Asimismo agradezco el apoyo y la ayuda incondicional de mi esposa así como de todos mis hermanos, que con su ayuda y palabras de aliento me empujaron a emprender nuevas metas; pero también deseo agradecer, de manera muy especial, a la mujer que me enseñó lo que es la responsabilidad, la honradez y el trabajo, la responsable de todos mis logros y alegrías, a la mujer que me dio la oportunidad de vivir en este mundo y que seguramente desde donde está seguirá apoyándome en todas mis empresas: a mi madre.

A todos
muchas gracias

Jorge G. Crisóstomo

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Jorge García
Crisóstomo
FECHA: 23/07/2009
FIRMA: [Firma]

TÍTULO: "Análisis sociológico de la evaluación del aprendizaje en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (1983-2000)".

OPCIÓN DE TITULACIÓN: MEMORIA DE DESEMPEÑO PROFESIONAL

Informe de Trabajo para la obtención del título profesional de la carrera de Sociología.

JORGE GARCÍA CRISÓSTOMO

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. UNA VISIÓN SOCIOLÓGICA DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS (INEA)

- A) ANTECEDENTES
- B) EDUCACIÓN DE ADULTOS Y EVALUACIÓN
- C) MODELO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
- D) EXPERIENCIA LABORAL

CAPÍTULO II. MODELOS Y MATERIALES EDUCATIVOS EN EL INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS

- A) LOS MATERIALES EDUCATIVOS Y LOS LIBROS DE CIENCIAS SOCIALES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA
- B) MODELOS EDUCATIVOS DEL INEA DE PRIMARIA Y SECUNDARIA
- C) MODELO OPERATIVO DEL INEA

CAPÍTULO III. MATERIALES EDUCATIVOS AUXILIARES EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

- A) CUADERNILLOS DE AUTOEVALUACIÓN Y AUXILIARES DIDÁCTICOS
- B) GUÍAS DIDÁCTICAS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS SOCIOLÓGICO DE LA ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE ESTUDIOS, COMO RESULTADO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y DE LA EVALUACIÓN

- A) ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE ATENCIÓN Y ACREDITACIÓN

CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

En este informe de trabajo profesional abordo el tema de la evaluación del aprendizaje en la educación de adultos desde una visión de la sociología de la educación; una de las razones principales es que generalmente estos temas son tratados desde una perspectiva pedagógica y psicológica; de igual manera, se han dado soluciones parciales, y en pocas ocasiones o casi nunca se le ha dado una dimensión social.

De acuerdo a mi experiencia laboral y profesional, retomaré la evaluación del aprendizaje desde un punto de vista crítico, a partir de una visión educativa y sociológica, es decir, considerar la evaluación como la parte final del proceso de enseñanza - aprendizaje de los adultos, un proceso que tiene implicaciones no sólo pedagógicas, sino también sociales. Visualizarla desde la política educativa asumida por el Estado mexicano hasta la operación de los servicios educativos dirigida a los adultos usuarios.

De igual manera, analizaré la evaluación del aprendizaje como el resultado de un proceso educativo, que necesariamente está enmarcado en un contexto social, ya que los usuarios del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), a lo largo de su historia, se han caracterizado por ser una población mayoritariamente marginada y enfocada a mujeres, tanto de zonas rurales e indígenas y de zonas urbano - marginadas, quienes a través de este sistema educativo e ineficaz en su cobertura, no han encontrado solución a sus carencias. Esto nos conduce a la afirmación de que la población usuaria de los servicios educativos del INEA no ha encontrado respuesta a sus demandas de satisfacción de necesidades económicas, sociales y educativas. Que tanto los servicios educativos de alfabetización, primaria y secundaria, como la capacitación para el trabajo no han constituido una alternativa real y práctica para los adultos, ya que el acreditar estudios o niveles académicos no implica para la mayoría de las personas un cambio en sus condiciones de vida; por lo que surge la interrogante si la educación para los adultos debe redimensionar sus prácticas, sus contenidos y materiales educativos y, por ende, darle una dimensión social al proceso educativo y

por consecuencia a la evaluación del aprendizaje, una evaluación que verdaderamente le dé significado al aprendizaje, que no solo sea útil a los adultos, en el sentido de que le permitió acceder a oportunidades de empleo, de realizar mejor su trabajo; sino que le represente una visión diferente de la vida, de oportunidades de empleo y un cambio en su calidad de vida, de sus relaciones familiares, de mejoramiento social y comunitario y de participación.

De acuerdo a mi experiencia laboral en el INEA, al analizar el estudio de la educación de adultos, sus programas, proyectos y resultados, me he preguntado, cuál o cuáles son las circunstancias que influyen o determinan que la educación de adultos no responda a las expectativas e intereses de los usuarios, por qué no se han logrado los resultados esperados como es el abatir el rezago educativo, por qué los problemas educativos, asociados frecuentemente a las condiciones de marginación y pobreza de la población, no se ven superados a pesar del presupuesto destinado a esta actividad, la infraestructura institucional destinada y la aportación de miles de mexicanos abocados a esta tarea.

Estas preguntas y reflexiones me conducen necesariamente a una búsqueda de respuestas que orienten tanto a los estudiosos de la educación de adultos, como a los tomadores de decisiones, y a partir de ella proponer alternativas que nos lleven a una educación de adultos y por ende a una evaluación del aprendizaje objetiva, real y participativa.

Este informe profesional no pretende dar respuestas a toda la problemática antes referida, solo aspira, a través de un análisis crítico- sociológico de las teorías de la educación, de la sociología y de mi experiencia laboral, describir cómo se ha realizado la evaluación, sus modelos y su evolución hasta el año 2000 y proponer alternativas referentes a la evaluación del aprendizaje en educación básica, a la evaluación del aprendizaje con fines de acreditación y su conceptualización teórica.

También describiré y analizaré, desde una perspectiva sociológica, los materiales educativos, los modelos de evaluación del aprendizaje de primaria, secundaria, de los modelos PRIAD (Primaria para Adultos), SECAB (Secundaria Abierta) y MPEPA (Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos), la descripción de los materiales educativos así como algunos materiales de apoyo a la acreditación.

Este informe de trabajo que presento se refiere a mi experiencia profesional en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), contempla un orden y una secuencia cronológica de las actividades desempeñadas desde 1983, hace aproximadamente 20 años.

Esta visión de la educación de adultos responde a mi actividad profesional en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en la evaluación del aprendizaje, en la elaboración de documentos normativos, en la investigación educativa de adultos, en la promoción y seguimiento de convenios de colaboración con las empresas del sector privado del país, en la compilación de libros y en la investigación bibliográfica sobre educación de adultos, actividades que he desempeñado aportando mi experiencia y conocimientos y también, sobre todo, aprendiendo de la labor educativa de adultos.

De las actividades desempeñadas menciono mi participación en los trabajos impresos y no impresos realizados durante este tiempo, como son: la elaboración de las Guías Didácticas de Primaria y Secundaria abierta para adultos, en el área de Ciencias Sociales; el análisis de la investigación con obreros de la industria de la construcción, la compilación de la Antología: "Lecturas en educación de adultos. Aportes de fin de siglo", y la investigación bibliográfica sobre el estado del arte en educación de adultos 1991-2000; trabajos que desempeñé durante mi trayectoria profesional en el INEA y que me permitió visualizar, describir y analizar el proceso educativo de adultos y en especial la evaluación del aprendizaje.

La parte descriptiva del trabajo que a continuación presento se compone de cuatro capítulos y un apartado de conclusiones y análisis. En el capítulo I. "Una visión

sociológica de la evaluación del aprendizaje en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos INEA", planteo los antecedentes del Instituto Nacional para la Educación de los adultos, así como de la evaluación del aprendizaje; proporciono además, un contexto y un acercamiento conceptual de la educación de adultos y de la evaluación del aprendizaje. También, en otro apartado, describo cómo se ha elaborado la evaluación del aprendizaje en el Instituto a lo largo de su historia hasta el año 2000. Y finalmente en el último apartado de este primer capítulo, realizo una recapitulación de mi trayectoria laboral en el INEA a lo largo de 20 años.

En el capítulo II. "Modelos y materiales educativos en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos", realizo una descripción de los libros de texto de primaria y secundaria, con énfasis en los textos de ciencias sociales; lo referente a temática, número de materiales, actividades de aprendizaje, definición de objetivos, etcétera. En un segundo apartado describo los modelos educativos de primaria y secundaria que el INEA ha implementado a lo largo de su historia hasta el año 2000, así como su modelo operativo.

En el capítulo III. "Materiales educativos auxiliares en la evaluación del aprendizaje", describo en un primer apartado, los ejercicios de autoevaluación, actividades de aprendizaje, así como los auxiliares didácticos de primaria y secundaria, con el fin de conocer cómo se apoya a los adultos, aparte de los libros de texto y las asesorías, en la evaluación del aprendizaje con fines de acreditación; en un segundo apartado, las guías didácticas de primaria y secundaria, en sus dos versiones, así como su estructura temática.

En el capítulo IV. "Análisis sociológico de la acreditación y certificación de estudios, como resultado del proceso de enseñanza aprendizaje y de la evaluación", analizo los resultados estadísticos oficiales en cuanto a atención y logros de acreditación y certificación de estudios, producto de los exámenes aplicados y del registro de adultos en atención. Cabe aclarar que los datos estadísticos los presenta el INEA en sus informes oficiales.

Finalmente, en el capítulo V. "Análisis y conclusiones", presento un análisis que representa un punto de vista de la educación de adultos y la evaluación del aprendizaje desde un punto de vista sociológico y pedagógico, así como opiniones de cómo y hacia dónde podría estar dirigida, desde una perspectiva crítica y de acuerdo a lo que plantean algunos teóricos de la pedagogía y de la sociología.

Por último se hace referencia a la bibliografía consultada y las referencias bibliográficas que aparece en este informe.

CAPÍTULO I. UNA VISIÓN SOCIOLÓGICA DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS (INEA)

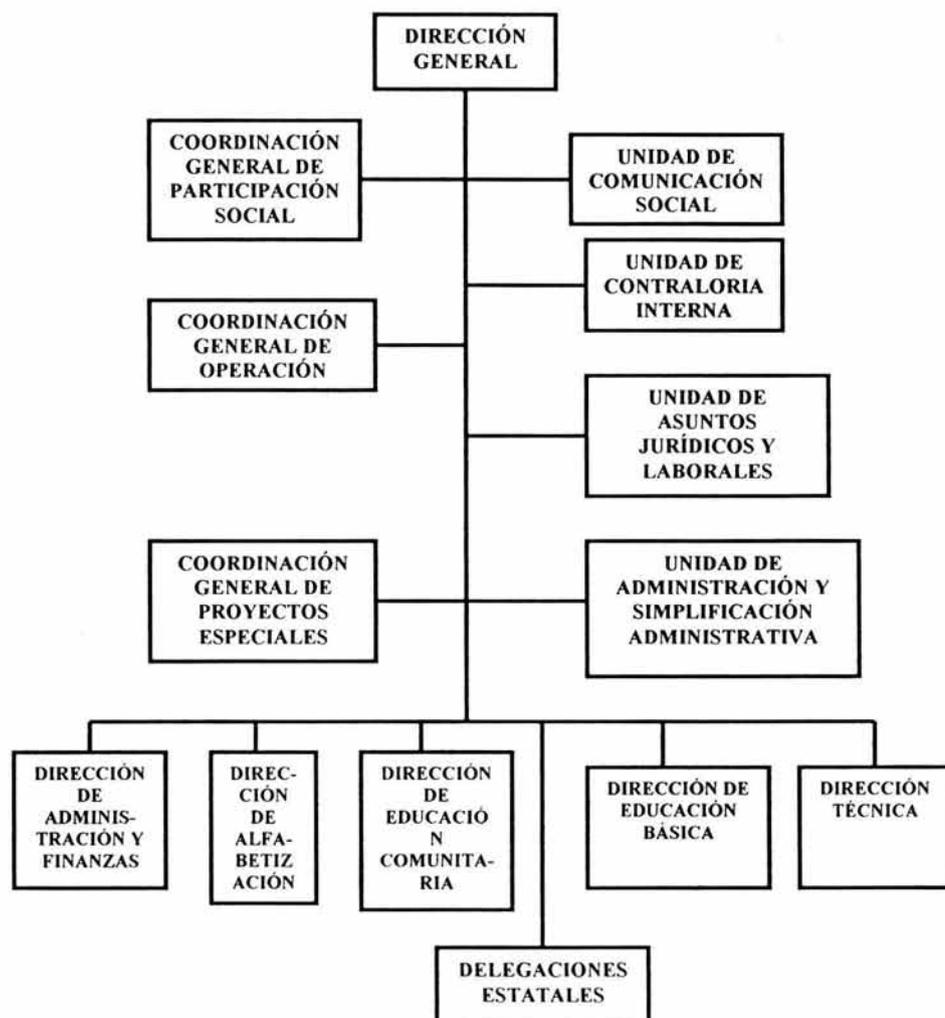
A) ANTECEDENTES

Con el propósito de lograr continuidad en la tarea educativa y flexibilidad en la demanda de la población, el 31 de agosto de 1981, "se crea el Instituto Nacional para la Educación de los adultos (INEA), como un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propios, que tendrá por objeto promover, organizar e impartir educación Básica para Adultos"¹ iniciando la primera administración del INEA el 31 de agosto de 1981 hasta 1984.

El INEA comienza sus actividades educativas estructurando sus acciones en cuatro programas sustantivos: Alfabetización, Educación Básica, Promoción Cultural y Capacitación para el Trabajo, a cargo de las direcciones y áreas que aparecen en su estructura inicial.

¹ DIARIO OFICIAL. Decreto de creación del Instituto Nacional para la Educación de los adultos. 1981. P. 12

ORGANIGRAMA DEL INEA AL INICIO DE SU ADMINISTRACIÓN



Fuente: Memoria de Gestión del INEA. 1988-1994

A este Instituto de reciente creación pasaron los proyectos de Promotores Comunitarios y de Centros de Trabajo que se encontraban en la Dirección General de Educación para Adultos de la SEP. Ambos proyectos se constituyen en subprogramas de Educación Básica.

Con la creación del INEA, se retoman los modelos de la Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD) y la Secundaria Abierta para Adultos (SECAB) y con ellos se promueven los servicios de educación básica, así como su modelo de evaluación del aprendizaje, aunque ya en el Instituto se modifica el formato, la técnica de elaboración de reactivos, el número de modalidades de examen y el número de reactivos por examen.

La evaluación del aprendizaje con fines de acreditación en el INEA, al iniciar sus labores, partía del concepto de que la evaluación era un proceso destinado a determinar el grado en el que los estudiantes logran los objetivos de aprendizaje previamente determinados, de un tema o unidad de enseñanza, de una asignatura, o de un nivel educativo. Mediante la evaluación se apreciaba y juzgaba el progreso de los estudiantes, acorde con los resultados que se pretendían alcanzar; era un modo de interpretar los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje, a la luz de objetivos de aprendizaje correctamente especificados. Se concebía al proceso de evaluación como un conjunto de descripciones cuantitativas y cualitativas de la conducta académica del estudiante, formulando juicios de valor basados en tales descripciones y tomando decisiones tendientes a mejorar los resultados en el sentido esperado; así, medir significaba determinar el número de aciertos que un estudiante obtiene en una prueba de aprovechamiento o en una de sus habilidades académicas; situación que prevalece en la actualidad.

Evaluar, dentro de este mismo contexto, implicaba interpretar el número de aciertos y resumir dicha interpretación en un juicio de valor, es decir, expresar que el dominio demostrado por un estudiante en relación con los objetivos del curso, se encuentra por encima del rendimiento mínimo esperado y por lo tanto ameritaba ser promovido al curso o nivel educativo inmediato superior.

Implicito en el proceso de evaluación se encuentra el de medición, entendido como la relación de correspondencia entre el conjunto o serie de números y de personas, fenómenos u objetos, según ciertas normas establecidas. Desde el punto de vista educativo, la medición era entendida como un procedimiento en el cual se determinaba la cantidad que posee un estudiante de una característica dada (aprovechamiento escolar, habilidades, intereses).

En suma, desde sus orígenes hasta la actualidad, en el INEA se concibió a la evaluación del aprendizaje en términos de medición de estados y productos, en lugar de plantearse como un proceso continuo de retroalimentación y formación.

B) EDUCACIÓN DE ADULTOS Y EVALUACIÓN

La educación de adultos se refiere no solamente a los programas escolares para adultos, sino también a los programas de formación y capacitación para el trabajo, los de educación comunitaria, los programas de educación informal, y los de educación popular.

La educación de adultos ha sido interpretada de distintas maneras. Algunos la entienden como una obligación del Estado de ofrecer conocimientos básicos a quienes carecen de ellos; estos conocimientos se le presentan al adulto en una serie de materiales educativos o libros de texto, se piensa que sin los conocimientos elementales, el adulto no será capaz de desarrollarse. Los contenidos desarrollados en los libros de texto y en los diversos materiales didácticos se conciben como los únicos medios para el desarrollo y progreso individual y colectivo; así, la educación se restringe a los conocimientos e información útiles para la evaluación y la acreditación. Estas tendencias mecanicistas otorgan prioridad a los procesos de memoria por encima de las demás funciones superiores de la mente. Se privilegia el proceso de enseñanza, adiestramiento e instrucción por encima de los procesos de aprendizaje.

Otros entienden a la educación de adultos como el derecho que tiene todo ser humano de formarse e informarse para su desarrollo personal y el de su colectividad; esta interpretación no reduce la educación únicamente a la escuela, sino que contempla también la educación en la familia, en la sociedad, y la que ocurre a través de los medios masivos de comunicación. Se considera que es obligación de toda la sociedad vigilar y participar en el cumplimiento de este derecho.

La noción de educación le otorga al educando el papel central del proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces en este sentido se concibe como activo. Las teorías constructivista y cognoscitivista del aprendizaje explican los procesos de construcción y apropiación del conocimiento, y ofrecen lineamientos claros para orientar el proceso educativo. Para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, se priorizan la comprensión y explicación de los procesos conceptuales, lingüísticos y psicoafectivos.

En la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje no se puede dejar de lado la dimensión social de la educación. El ser humano es social por naturaleza, y la educación tiene como uno de sus fines la socialización. Como dice Freire, "nadie -se educa a sí mismo, nadie educa a nadie, todos nos educamos entre si".² Por ello, la participación y el lenguaje juegan un papel central en el proceso educativo.

No basta que el sistema educativo ofrezca las condiciones materiales para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que garantice un proceso que conduzca a resultados educativos de calidad. De acuerdo al conocimiento de la realidad social e histórica de los adultos, y a un currículum relevante y eficaz, la calidad educativa supone la elaboración de contenidos y materiales significativos para el adulto acordes a su realidad.

El desarrollo de un currículum relevante y eficaz implica el conocimiento de las necesidades e intereses de los destinatarios, así como entender los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento en los adultos.

² Citado por. DE AGÜERO, Servin Maria de las Mercedes, Evaluación de contenidos... p. 14

La literatura sobre evaluación en educación de adultos hace referencia a una variedad de posibilidades y tipos de evaluación. Algunos autores enfatizan en la carencia teórica y metodológica en este campo, afirman que uno de los desafíos para la investigación en educación de adultos es prestar más atención al análisis teórico y en particular a los aspectos de evaluación.

Los trabajos realizados en evaluación en educación de adultos en los años sesenta, fueron esfuerzos que incidieron en la transferencia de la evaluación educativa utilizada en el ámbito de la educación formal de niños a la educación de adultos, con algunos ajustes y adecuaciones. En la década de los setentas se enriquece conceptualmente la educación de adultos, lo cual repercute sobre los conceptos para su evaluación.

Una de las explicaciones del lento progreso en la elaboración teórica y metodológica de la evaluación en educación de adultos tiene que ver con que, en muchas ocasiones, las evaluaciones y sus resultados no se difunden, ya sea porque permanecen en secreto, al interior de la agencia o institución que realizó la evaluación, o porque son confidenciales, donde los informes de sus metodologías y resultados, circulan únicamente entre los actores del proyecto educativo, en este aspecto el INEA no es la excepción.

De acuerdo a algunos autores, una de las dimensiones de la evaluación en educación de adultos es la evaluación del aprendizaje, y la otra es la evaluación de proyectos, de la cual en este último caso no nos ocuparemos. Una característica en ambas ha sido la transferencia y adaptación de metodologías y teorías que corresponden a otros campos y a otras realidades. Se destaca la falta e preparación de técnicos especializados en el tema para superar los problemas tecnocráticos que acarrió el uso de metodologías externas a la educación de adultos.

Respecto a la evaluación del aprendizaje no sólo encontramos el problema derivado de la adopción de los programas de la educación formal y escolarizada infantil, sino que también vemos reflejado el problema de que las técnicas (elaboración de reactivos y

objetivos instruccionales) que son utilizadas, generalmente son de corte psicométrico que miden conocimientos memorísticos y concretos, capacidades y habilidades para el aprendizaje; las menos investigaciones son con técnicas de carácter antropológico que utilizan la observación y las entrevistas, y que han sistematizado poco sus resultados.

También son pocos los estudios que tratan asuntos relativos al proceso de aprendizaje de los adultos. Las investigaciones que tratan sobre cómo aprenden los adultos se han realizado en otros países, principalmente de Europa y Norteamérica. En suma, es preciso investigar más los procesos en la educación de adultos, para comprender las relaciones entre los distintos factores que influyen y la manera cómo lo hacen en el aprendizaje de los adultos, a fin de poder incidir con más fuerza en el mejoramiento de la calidad de los programas y de los proyectos dirigidos a los adultos.

Es conveniente presentar una aproximación conceptual sobre la evaluación del aprendizaje y de la educación de adultos.

Debemos precisar que evaluar no es medir ni calificar, ni examinar ni clasificar; aunque, paradójicamente, evaluar tiene que ver con actividades de calificar, medir, clasificar, certificar, examinar, no debe confundirse con ellas; debe entenderse como lo expresa Juan Manuel Álvarez, "es una actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento".³ La evaluación también, según algunos autores, cumple dos funciones fundamentales; por un lado debe ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales del educando mediante aproximaciones sucesivas; y debe permitir determinar el grado en que se han seguido las intenciones del proyecto.⁴ De ahí que se contemplen tres momentos en la evaluación: inicial o diagnóstica, formativa y sumativa.

A través de la evaluación diagnóstica se conoce y valoran los conocimientos adquiridos por los adultos, en su práctica laboral, familiar y comunitaria; obteniendo así un punto de partida al inicio del proceso de aprendizaje. No debemos omitir los conocimientos

³ Álvarez, Méndez Juan Manuel. Evaluar para conocer, examinar para excluir... 2001, p. 12

⁴ COLL, César. "Psicología y Currículo. Una aproximación...", 1987, P.125

aprendidos por los adultos a lo largo de su vida.

La evaluación formativa proporciona información continua para corregir errores durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, pero únicamente se logrará si se involucra a los que participan en este proceso.

La evaluación sumativa se realiza al final de un proceso educativo o al término de un periodo determinado; en educación de adultos se aplica al término de una parte o grado o área determinada.

La educación de adultos se refiere tanto a los programas escolares para adultos, como a los programas de formación y capacitación para el trabajo, educación comunitaria, programas de educación informal, y de educación popular.

La educación de adultos debe entenderse como el derecho que tiene todo ser humano de formarse e informarse para su desarrollo personal y el de su colectividad. Esta interpretación contempla la educación en la familia, la sociedad, y la que ocurre a través de los medios masivos de comunicación. Se considera que es obligación de toda la sociedad vigilar y participar en el cumplimiento de este derecho.

La educación de adultos debe constituirse en una herramienta que permita al individuo adaptarse a lo largo de su vida a los cambios científicos y tecnológicos, y adquirir y complementar conocimientos, habilidades y destrezas.

C) MODELO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, al iniciar el INEA, se retomó el modelo educativo de primaria y secundaria, la modalidad de construcción de exámenes que se elaboraron en la Dirección General de Educación de Adultos de la SEP, aunque con algunas adaptaciones derivadas de los criterios establecidos por el equipo de trabajo de evaluación del aprendizaje recién creado. Estas modificaciones fueron paulatinas en

cada área del conocimiento y eran referidas específicamente al replanteamiento de las preguntas, elaboración de objetivos y modificación del número de reactivos por examen.

En evaluación se continuó con un modelo preestablecido que se basaba en las teorías clásicas de Benjamín Bloom, Thorndike-Hagen, Gronlund, N., Fernando Carreño, entre otros.

La teoría de evaluación del aprendizaje y su práctica, estaba influida en gran medida, junto con el enfoque psicométrico, por la explicación conductista del aprendizaje, la cual postulaba que todo el aprendizaje complejo podía descomponerse en habilidades discretas que podían aprenderse por separado. El enfoque psicométrico da una gran importancia a la medida de la inteligencia y a la medida de los logros de los adultos, da prioridad fundamental a los aspectos técnicos de las pruebas de evaluación y a su validez, fiabilidad y capacidad de generalización.

Es por eso que los criterios de elaboración de exámenes se realizaban a partir de construcción de objetivos conductuales referidos a una conducta esperada del adulto, describían una conducta observable y especificaban un nivel o criterio de ejecución aceptable, se elaboraron con base en una categoría taxonómica de acuerdo a la clasificación propuesta por Benjamín Bloom; el cual considera un nivel 1 para Conocimiento, 2 para Comprensión, 3 para Aplicación, 4 para Análisis, 5 Para Síntesis y 6 para Evaluación.

La elaboración de objetivos se definió como aquello que se determina como finalidad de un curso. Los tipos y características que se consideran son: objetivos generales, donde el enunciado del propósito debía contener información básica sobre la totalidad del sistema y comunicar brevemente su ambiente, las circunstancias y características en que va a operar.

Los objetivos intermedios, aquellos que indican el desempeño que al final del curso mostrará el adulto. A partir de estos objetivos se obtienen indicadores que permiten delimitar el contenido temático y redactar los objetivos específicos que sean necesarios; si no se precisa el desempeño terminal que se espera del adulto, no es posible efectuar una evaluación válida, ni plantear experiencias de aprendizaje o etapas didácticas. Así el aspecto que más interesaba destacar en los objetivos terminales era la conducta que el alumno sería capaz de realizar una vez concluido el curso. Una consideración importante era el preocuparse que los objetivos terminales fueran congruentes con los objetivos generales.

Por su parte, los objetivos específicos se definían como los aprendizajes particulares y sucesivos, cuya suma posibilitará el desempeño del objetivo terminal. El nivel de especificidad, evitaba las distintas interpretaciones de lo que se pretendía que propiciara una evaluación confiable y válida.

Los objetivos específicos fueron la columna vertebral para la elaboración de las tablas de especificaciones para la elaboración de los exámenes de Primaria y Secundaria en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), tablas que servían de base y de guía para la elaboración de reactivos de examen.

Para la elaboración de objetivos de aprendizaje se consideraban algunas normas como: 1.- Redactar el objetivo en función de lo que ha de hacer el adulto; 2.- Precisar aquella actividad o acción que el adulto ejecutará para demostrar que alcanzó el objetivo; 3.- Emplear vocablos que tengan significados de uso común y estén sujetos al menor número posible de interpretaciones; 4.- Referirse en cada objetivo a un solo proceso o a una conducta como evidencia de que fue alcanzado, y 5.- Evitar la formulación de objetivos demasiado generales o extremadamente detallados.

Así también, los elementos que integraban un objetivo de aprendizaje eran: La ejecución; si un objetivo se plantea en función de la conducta que alguien mostrará, se indica de quien se trata, en este caso es el adulto o usuario del INEA. La conducta; nos

indica lo que habrá de hacer el adulto una vez que alcance dichos objetivos. Condiciones de ejecución; referidas a las circunstancias o situaciones en que la conducta debe efectuarse:

Un ejemplo de los objetivos de aprendizaje como se manejaban en el INEA queda ilustrado en la siguiente tabla:

TABLA DE ESPECIFICACIONES PARA LA PRUEBA DE CIENCIAS SOCIALES, SECUNDARIA, SEGUNDO GRADO

CONTENIDOS/CONDUCTAS	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	4.1	TOTAL
PRIMERA PARTE											
La Prehistoria											
1.1 Ciencias auxiliares de la Prehistoria					1						
1.2 Teoría evolucionista de Darwin		1									
1.3 Principales hipótesis sobre el poblamiento del planeta.								1			
1.4 Criterios para dividir las etapas prehistóricas.					1						4
SEGUNDA PARTE											
Aparición de Altas Culturas											
2.1 Características que debe reunir una cultura para ser considerada Alta Cultura.					1						
2.2 Porque las Altas Culturas tuvieron un desarrollo tecnológico y cultural mas avanzado.						1					
2.3 Diferencias entre las altas culturas de Egipto, Mesopotamia y Mesoamérica										1	
											3
TERCERA PARTE											
Las antiguas civilizaciones con tendencias universalistas											
3.1 Características políticas, culturales, socioeconómicas de Egipto, Mesopotamia, India, China, Mesoamérica y Área Andina.		1									
3.2 Concepto de culturas con tendencias universalistas.					1						
3.3 Principales características comunes de las culturas con marcadas tendencias universalistas.					1						

tendencias universalistas. 3.4 Características políticas y socioeconómicas entre las culturas clásica del área andina y Mesoamérica. 3.5 Influencia de las culturas con tendencias universalistas en otros pueblos	1	1								1			
CUARTA PARTE Nuevas transformaciones culturales y nacimiento de imperios 4.1 Consecuencias culturales y políticas de los conflictos bélicos en Grecia. 4.2 Comparar características políticas, sociales y religiosas de Roma y Grecia. 4.3 Consecuencias económicas, políticas y sociales de la expansión romana. 4.4 Comparar características políticas, sociales y culturales de la India con las culturas griega y romana. 4.5 Características políticas, económicas y culturales de los países chinos y su semejanza con la India. 4.6 Características políticas, culturales y económicas de Mesoamérica; sus diferencias y semejanzas con la cultura andina en el postclásico.		1			1		2			1	1	1	8
QUINTA PARTE Estados herederos de las altas culturas 1.1 Situación social, política y económica durante el feudalismo. 1.2 Nacimiento de las primeras ciudades comerciales. 1.3 Causa de la unificación de los feudos europeos en el siglo XII que formaron ciudades renacentistas. 1.4 Consecuencias económicas y culturales de Las Cruzadas para Europa y los países asiáticos. 1.5 Principales características político - culturales del Renacimiento. 1.6 Influencia cultural del Imperio Bizantino en otros pueblos. 1.7 Influencia cultural, política y económica del pueblo musulmán en la India.		1		1	1								

1.8 Influencia cultural, económica y social de los mongoles en China.				1					1	
1.9 Características económicas y políticas de los mexicas en comparación con los Incas.										10
SEXTA PARTE										
La época de las grandes confrontaciones culturales: siglos XV-XVI.										
6.1 Consecuencias políticas que tuvo para España y Portugal los territorios colonizados.								1		
6.2 Consecuencias que tuvo para Europa el Descubrimiento de América.	1									
6.3 Semejanzas y diferencias de la colonización española y portuguesa.				1						
6.4 Consecuencias que tuvo la intervención de naciones europeas en Asia.	1									
6.5 Causas y consecuencias culturales de la expansión europea.	1									5
SÉPTIMA PARTE										
La prepotencia europea: siglos XVII-XVIII										
7.1 Consecuencias políticas y económicas de la Reforma Religiosa en algunos países.								1		
7.2 Características de la Contrarreforma.	1									
7.3 Surgimiento y características del mercantilismo.	1									
7.4 Surgimiento de la burguesía.								1		
7.5 Causas políticas y económicas de la Guerra de Treinta Años.								1		
7.6 Causas de auge económico de los países con pocas o sin colonias en América.	1									
7.7 Consecuencias políticas y sociales de la Revolución Francesa.	1									
7.8 Consecuencias económicas que trajo para Inglaterra la expansión en Asia.								1		
7.9 Políticas comerciales de China y Japón con las potencias europeas.	1									9
OCTAVA PARTE										
Siglo XIX										
8.1 Características más importantes de la Revolución Industrial.				1						
8.2 Consecuencias sociales, políticas								2		

<p>y económicas de la Revolución Industrial.</p> <p>8.3 Características de las posiciones contrarias al mercantilismo (liberalismo).</p> <p>8.4 Característica principal del socialismo científico.</p> <p>8.5 Influencia del marxismo en los movimientos obreros.</p> <p>8.6 Consecuencias de las conquistas francesas en otros países.</p> <p>8.7 Características de los movimientos de unidad nacional en Europa.</p> <p>8.8. Intervención de E.U.A. En Iberoamérica durante el siglo XIX.</p> <p>8.9 Principales reformas liberales que tuvieron lugar en algunos países iberoamericanos a fines del s. XIX.</p> <p>8.10 Influencia del liberalismo en algunos países iberoamericanos.</p> <p>8.11 Causas del estancamiento económico de los países iberoamericanos.</p> <p>8.12 Causas y consecuencias de la intervención europea en algunos países asiáticos.</p> <p>8.13 Causas que tuvieron los países europeos para colonizar África.</p>	1			1	1	2	1	1									17	
<p>NOVENA PARTE</p> <p>Siglo XX</p> <p>9.1 Importancia que tuvo la explosión demográfica en el s. XX.</p> <p>9.2 Principales consecuencias económicas y sociales de la Primera Guerra Mundial.</p> <p>9.3 Causas del movimiento revolucionario de 1910 en México.</p> <p>9.4 Artículos constitucionales que definen el espíritu de la Constitución de 1917.</p> <p>9.5 Semejanzas y diferencias entre las revoluciones Mexicana, Rusa y China.</p> <p>9.6 Características de fascismo.</p> <p>9.7 causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.</p> <p>9.8 Razones del surgimiento de E.U.A. y la URSS como líderes mundiales.</p> <p>9.9 Características de la Guerra Fría.</p> <p>9.10 Factores políticos y económicos que han intervenido en los hechos de liberación de los pueblos asiáticos y africanos.</p> <p>9.11 Características de la Revolución</p>	1	2		1				1			2							
<p>9.11 Características de la Revolución</p>				1														

las opciones sean 3 o más es con el fin de evitar en un mayor grado la intervención al azar.

Un ejemplo de reactivo de opción múltiple en el área de Ciencias Sociales de Primaria, Tercera Parte se ilustra a continuación:

1. "En México se practica la democracia, es decir, los gobernantes son electos por votación; este sistema político es una aportación del pueblo:

- A) Persa
- B) Asirio
- C) Griego**
- D) Árabe"⁵

Para la validación de las pruebas objetivas se partió del concepto de validez, el cual se definió como el grado hasta donde una prueba sirve a los propósitos para los que fue construida. Desde entonces la definición de validez sufrió algunas modificaciones desde el momento en que el concepto comenzó a usarse en medición educacional.

Las técnicas estadísticas comenzaron a usarse con más frecuencia en el análisis de las características de las pruebas, y en la construcción de estas últimas. Para aclarar el concepto de validez y hacerlo más significativo para quienes trabajan en Ciencias Sociales, se distinguen varios tipos o clases de validez: validez de contenido, construcción, concurrente y predictiva. Aun cuando es importante el significado de todos los tipos de validez, son los dos primeros los que encierran más interés para los especialistas en construcción de pruebas, y los cuales se llevan a cabo en el INEA.

La validez de contenido se determinaba cuando uno o varios especialistas del área examinaban cuidadosamente el bosquejo del contenido del examen, conjuntamente con los libros de texto y los objetivos para los cuales la prueba fue elaborada. Después sobre la base de la propia prueba prepara un informe, en el cual indica el contenido

⁵ INEA. Guía Didáctica de Primaria. Tercera Parte. 1988. p. 103.

representado en aquella y los tipos de conocimiento y habilidades que el adulto debe poseer para responder correctamente los reactivos. Una vez terminado el informe, se comparan ambos reportes y se observa si existen discrepancias. El juicio definitivo sobre la validez de contenido depende del grado de adecuación existente entre la prueba y el plan didáctico.

Para asegurarse de que una prueba tiene validez de contenido se sigue fielmente un plan del contenido de los libros de texto. Una prueba de rendimiento puede tener una validez de contenido adecuada en situaciones, pero no ser igualmente válida en otras situaciones; es decir, que se deben tener presentes ciertas precauciones al interpretar las puntuaciones de las pruebas estandarizadas, además de procurar mantener conocidos análogos para la población que participa en tales pruebas. Cada vez que la prueba se usa en grupos diferentes o se altera la situación en que se administra, debe examinarse su validez.

La validez de construcción se refiere en que una persona proporciona información acerca de una característica significativa del adulto. La información acerca de tales características puede auxiliar a comprender el desempeño del adulto durante su proceso de aprendizaje.

Para evaluar una prueba de rendimiento debe considerarse su validez de construcción así como su validez de contenido, puesto que el rendimiento es característica significativa del adulto. La validez de contenido de una prueba de rendimiento se determina en términos de la adecuación con que representa el contenido de una unidad o secuencia didáctica determinada. Por su parte, la validez de construcción se refiere a la capacidad de la prueba para medir el rendimiento real del educando con respecto a los objetivos didácticos fijados.

Si una prueba de este tipo tiene una elevada validez de construcción, debe permitir distinguir los distintos niveles de rendimiento de los adultos. Para lograr que las pruebas tengan una alta validez de construcción, los especialistas otorgan a los reactivos una

calidad tan elevada como sea posible con el fin de lograr un equilibrio adecuado entre reactivos fáciles y difíciles.

Existen dos criterios que permiten determinar la validez de construcción de un instrumento de medición. El primero consiste en la opinión de los expertos con respecto a la medida en que las respuestas de la prueba proporcionan información sobre el grado en que el individuo posee un rasgo o construcción determinados. Sin embargo, no fue suficiente la opinión de los especialistas para proporcionar suficiente certeza sobre la validez de una prueba y sobre la base de la experiencia referente a las relaciones estadísticas entre el comportamiento observado y el rendimiento en los reactivos de la prueba, se tornó evidente la necesidad de determinar la validez de construcción por medios estadísticos. Esto significaba que, si una construcción resulta útil para comprender el comportamiento de un adulto, debe existir la posibilidad de demostrar estadísticamente su relación con ese comportamiento y con otras características del adulto.

De los métodos empleados para determinar hasta que punto una prueba posee validez de construcción varían, aunque en el INEA se adoptó como el más adecuado el coeficiente de correlación para estimar la validez de construcción.

Para la elaboración de las pruebas, el INEA retomó como antecedente la experiencia generada al respecto por el Sistema de Enseñanza Abierta de la Secretaría de educación Pública, las cuales se elaboraban con base en:

- 1.- La definición de las características del instrumento. En función de los objetivos de evaluación en cuestión, determinando las características de los instrumentos de medida, considerando la variable psicológica y la población que se desea medir. Se delimitan las áreas, partes o materias que deberán ser cubiertas, el tipo de instrumento que se requiere (prueba de aptitud, prueba de rendimiento, etc.), el sistema a nivel escolar que se trata, el grado de dificultad que debe satisfacer la prueba, etc. Una vez definido lo anterior, se procede a la construcción de los instrumentos.

2.- El análisis de contenido y taxonómico de los materiales didácticos. La primera etapa de la elaboración de una prueba consiste en efectuar el análisis de contenido y taxonómico de los materiales afines: planes, programas, guías didácticas, textos; de manera que se cuente con el mayor número de referencias para la elaboración de reactivos de prueba. Estos análisis lo realizamos los grupos constructores de reactivos, en la especialidad y área correspondiente.

El análisis de contenido consistía en descubrir objetiva, sistemática y cuantitativamente el contenido de los materiales antes citados, con el objeto de determinar cuáles son los temas de mayor importancia y que extensión y profundidad tienen los mismos.

Respecto al análisis taxonómico, consistía en clasificar los objetivos de las unidades de aprendizaje que se desean evaluar, de acuerdo con el nivel de dificultad exigido. La taxonomía empleada fue la del dominio cognoscitivo de Benjamín Bloom, en algunos casos con ajustes y variaciones. El análisis taxonómico se determinó con base a dos aspectos: los objetivos explícitos de los programas de enseñanza y los materiales didácticos, tales como libros de texto, guías de estudio, etc. De esta manera se detectaba si el nivel propuesto en los objetivos de los programas educativos se logra efectivamente a través de los materiales que disponen los estudiantes, o en caso contrario, si existe congruencia entre objetivos y medios educativos. Esta etapa se consideraba importante en el INEA, puesto que con base a este análisis se obtenían las medidas de eficiencia del sistema educativo.

3. Elaboración de la matriz de contenido y conducta. De acuerdo al análisis de contenido y taxonómico de los materiales didácticos, así como las características del instrumento requerido, los especialistas en elaboración de reactivos construyen la matriz de contenido y conducta que se conoce también como tabla de especificaciones, donde la matriz representa el plan de la prueba.

La tabla de especificaciones es una matriz que señala por columnas, los temas contenidos que deberán ser incluidos en la prueba (de acuerdo con el análisis de

contenido efectuado), por renglones indica los procesos o conductas que van a medirse (derivados del análisis taxonómico).

Con el fin de obtener una idea más clara de lo que es el plan de prueba, se presenta a continuación un ejemplo de la tabla de especificaciones.

MATRIZ DE CONTENIDO Y CONDUCTA

Conducta Contenido	Conocimiento de conceptos	Conocimiento de símbolos	Habilidad para traducir el lenguaje matemático y verbal y viceversa	Habilidad para encontrar equivalencias	Habilidad para la resolución de problemas
Sistema métrico Decimal					
1. Medidas de longitud.	X	X	X	X	X
2. Medidas de capacidad.	X	X	X	X	X
3. Medidas de peso.	X	X	X	X	X

Fuente. INEA; Dirección Técnica. Documento. Seminario-Taller

De esta manera, las intersecciones contenido - conducta (marcados con una X), de hecho hacen referencia a objetivos educativos específicos.

Una vez que se tienen identificados los objetivos que van a medirse, ponderan cada una de las unidades o temas de contenido, asignándoles un cierto peso específico en porcentaje, de acuerdo con la importancia señalada por el análisis de contenido. Posteriormente, ese porcentaje se traduce en cantidad de reactivos, según sea el número total de preguntas de la prueba y se distribuye esa cantidad horizontalmente

entre las diversas categorías de conducta. Después se obtienen los totales de reactivos y de porcentajes tanto en renglones como en columnas.

MATRIZ DE CONTENIDO Y CONDUCTA

Contenido	Conducta						Porcentaje de reactivos	Número de reactivos
	Conocimiento de conceptos	Conocimiento de símbolos	Habilidad para traducir el lenguaje matemático y verbal y viceversa	Habilidad para encontrar equivalencias	Habilidad para la resolución de problemas			
Sistema métrico Decimal								
1. Medidas de longitud.	1	1	1		2	3	40%	8
2. Medidas de capacidad.	1	1				2	20%	4
3. Medidas de peso.	1	1	1		2	3	40%	8
Porcentaje de reactivos	15%	15%	10%		20%	40%	100%	
No. De reactivos	3	3	2		4	8		20

Fuente. INEA; Dirección Técnica. Documento. Seminario-Taller

Al terminar de elaborar la matriz de contenido - conducta, se revisaba si se asignaba demasiado peso a algún tema o alguna conducta. Si esto sucedía, se ajustaba la tabla de especificaciones hasta que quedara equilibrada de acuerdo a los objetivos educativos. Los porcentajes resultaban de gran utilidad en la percepción de este tipo de deficiencias.

Cuando se ha logrado la máxima representatividad posible en la matriz de contenido - conducta requerida, se inicia la elaboración de reactivos de prueba, en donde un grupo

constructor, elabora en forma individual una serie de reactivos de la unidad o tema y conducta que el grupo haya decidido cubrir en primer término.

Por lo general, el orden de construcción tenía fundamentalmente dos opciones: los especialistas del grupo atendían una misma unidad, o bien, se distribuían las unidades y cada uno elaboraba reactivos para una unidad específica, siempre procurando intercambiar la unidad posteriormente. Esto se hacía con el fin de cubrir la cantidad de reactivos estipulada para cada contenido - conducta, y además, para que todos los miembros del grupo tuvieran la misma oportunidad de construir reactivos de todas las unidades, evitando así que todos los reactivos de una misma unidad hayan sido confeccionados por un sólo constructor. Este segundo procedimiento se consideraba útil para la elaboración de reactivos a corto plazo.

Una vez que los constructores han elaborado sus reactivos, se procede a su discusión se éstos en grupo. Si bien los reactivos eran construidos en forma individual, era el grupo de especialistas el que les daba la presentación definitiva.

La discusión en grupo tenía como fin examinar cada reactivo para determinar si cumplía con las características requeridas; en caso afirmativo, se aceptaba, a veces se mejoraba con aportaciones de los integrantes del grupo o se modificaba, pero si no satisfacía los requisitos mínimos, se rechazaba.

Los constructores de reactivos eran interdisciplinarios, lo cual proporciona la aportación de enfoques diferentes. Es decir, los grupos están formados por psicólogos, pedagogos, profesores de escuela primaria y secundaria, así como especialistas en cada área de conocimiento. Esta diversidad de criterios permitía que la discusión en grupo y la construcción de reactivos fuera más fructífera.

Los constructores de reactivos generalmente elaborábamos un mayor número de reactivos que el indicado por la tabla de especificaciones. Esta acción respondía a la necesidad de contar con un excedente e ir conformando un banco de reactivos para

futuras baterías de examen; de igual manera, para estar en posibilidades de elegir posteriormente aquellos reactivos que formarán el instrumento definitivo, sobre todo al considerar que en la experimentación hay un cierto porcentaje de reactivos que se pierden. También porque en algunos proyectos de evaluación se aplicaban dos o hasta cuatro formas paralelas de pruebas, lo que implicaba necesariamente una mayor producción de reactivos.

Una vez que los reactivos fueron discutidos, modificados y aceptados por los especialistas, se clasificaban. Los reactivos aceptados se mecanografiaban en tarjetas diseñadas específicamente para este fin, bajo las pertinentes medidas de seguridad. En estas tarjetas se anotaban los datos sobre el contenido (unidad, lección, página, área, nivel taxonómico, autor, fecha de elaboración). El objetivo de esta asignación de datos era determinar los reactivos más adecuados para el ensamblaje de la prueba.

Las tarjetas, debidamente identificadas eran depositadas en un banco de reactivos, donde se concentraban todos los reactivos bajo su clasificación correspondiente; por área de estudio, nivel escolar y unidad de aprendizaje.

Desde el inicio del proceso de construcción de reactivos, era necesario tomar una serie de medidas de seguridad para evitar por todos los medios posibles que los reactivos sean conocidos antes de la administración de la prueba y procurar, de este modo, la igualdad de condiciones para todos los sustentantes. De estas medidas depende además el que los resultados de acreditación sean válidos y confiables.

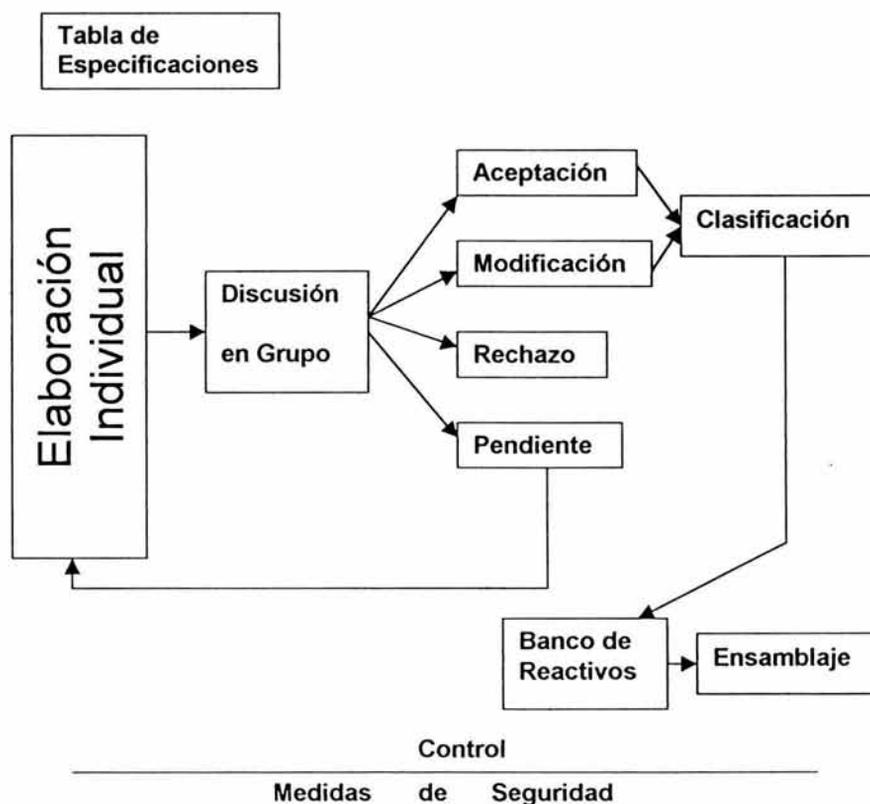
Cuando se contaba con la suficiente cantidad de reactivos, se ensamblaba la prueba de acuerdo con el siguiente procedimiento:

- Se ordenaban los reactivos de acuerdo al contenido temático de los libros de texto.
- Se ordenaban de fáciles a difíciles (de acuerdo a las dificultades estimadas) conservando la ordenación por temas.

- Se colocan al azar las respuestas correctas en las alternativas (reactivos de opción múltiple); con el fin de que la respuesta correcta se encuentre en todas las posiciones de las alternativas (A, B, C o D).
- Las figuras, mapas o esquemas de la prueba se colocaban de tal manera en la misma hoja de enfrente (en el cuadernillo de preguntas) para que fueran consultadas directamente.

Al terminar el ensamblaje se incluían las instrucciones particulares de la prueba., las instrucciones generales se imprimían en la portada del cuadernillo de preguntas.

Diagrama de los procedimientos:



Podemos decir que, quienes escriben sobre evaluación, hacen referencia a una amplia gama de posibilidades y tipos de evaluación. César Picón por ejemplo pone en tela de juicio la carencia tanto teórica como metodológica en este campo.⁶ Algunos más afirman que entre los desafíos para la investigación de la educación de adultos, se encuentra el de prestar más atención al análisis teórico y en particular a los aspectos de evaluación.

Los trabajos realizados en evaluación del aprendizaje en educación de adultos muestran, según César Picón⁷, que en los setenta los esfuerzos se dedicaron a la transferencia de la evaluación educativa utilizada en el ámbito de la educación formal para niños hacia la educación de adultos, con algunos ajustes y adecuaciones. En la década de los setenta se enriquece conceptualmente la educación de adultos, lo cual repercute sobre los conceptos para su evaluación. Sin embargo, los avances logrados aun no brindan los frutos deseados ni necesarios para establecer líneas y metodologías lo suficientemente apropiadas que enriquezcan la planificación y mejoren la calidad de las experiencias.

Por lo general, se distinguen dos dimensiones de la evaluación de educación de adultos: la evaluación del aprendizaje y la evaluación educativa, siendo esta última más general ya que está referida a proyectos y programas. Una característica de ambas ha sido la transferencia y adaptación de metodologías y teorías que correspondían a otros campos y a otras realidades, uno de ellos fue transferir igualmente el sistema escolarizado al campo de la educación de adultos. Se destaca también el problema relativo a la falta de preparación de técnicos y profesionales responsables en el tema para superar las posturas teóricas que acarreó el uso de metodologías externas en la educación.

Respecto a la evaluación del aprendizaje, además del problema derivado de la transferencia de los programas de la educación formal para niños, se presentó también

⁶ PICÓN, Espinoza, César. "Educación de Adultos en América Latina", PREDE-OEA y CREFAL, 1983. P. 76

⁷ Ibidem, Pág. 75.

el problema de que las técnicas utilizadas generalmente eran de corte psicométrico para medir capacidades y habilidades en el aprendizaje, convirtiéndose así en un proceso de validación y medición de aprendizajes.

La noción de objetivos de aprendizaje conductuales fue producto de la propuesta de la tecnología educativa para la educación, en un afán por realizar un aporte en la sistematización de actividades educativas. Esta teoría tiene sus raíces en la búsqueda de la eficacia y mejor funcionamiento del sistema social que a su vez contiene al subsistema educativo; cuya función es conformar en los sujetos destrezas, habilidades y conocimiento que les permitan insertarse en la sociedad industrial de las sociedades avanzadas. La cuestión central de la que se ocupa la tecnología educativa es la idea de que el conocimiento y la propia evaluación deben ser procesos observables y controlables, por ello, hace uso de métodos estadísticos del control de variables. En esta teoría, la medida es el parámetro de lo científico; así, la evaluación se concibe como el control de la información para juzgar y decidir. Bajo esta racionalidad técnica, la evaluación no necesitaba reflexionarse, bastaba con seguir las instrucciones de los manuales. Esta se desarrolló con referencia en los pasos preestablecidos por otros, los técnicos de la educación, quienes por cierto, son ajenos al proceso de aprendizaje de los adultos, se limitan a ser aplicadores de técnicas e instrumentos.

Por otra parte, al adulto se le percibe como un insumo del modelo educativo, modelo que consideran válido para cualquier modalidad educativa. La institución educativa es presentada como una "agencia" encargada de producir insumos para el desarrollo industrial. Este modelo tuvo un fuerte impacto en nuestro país, al grado de que junto al diseño de objetivos conductuales se le llegó a considerar como la alternativa para superar el rezago educativo que presentaba el sistema educativo.

La tecnología educativa también define el aprendizaje como la modificación de la conducta observable a partir de determinados estímulos en situaciones específicas; conducta que aparece fragmentada, atomizada en las áreas afectiva, psicomotora y cognoscitiva que marchan paralelamente; como si el sujeto fuera un agregado de

moléculas. A partir de esta definición resulta comprensible que los instrumentos cobren un valor privilegiado ya que de su confiabilidad dependerá una medición válida. Así también los instrumentos se definen en función del dominio a evaluar.

La atomización y parcelación del conocimiento se mantienen desde la concepción del aprendizaje hasta la concepción de instrumentos y los instrumentos de evaluación. De esta forma para evaluar son insuficientes los preceptos técnicos, hay todo un fundamento epistemológico en las teorías pedagógicas.

"Esta técnica de programación se difundió en México en los años setenta, y casi todas las instituciones educativas la instituyeron como técnica formal para la elaboración y aprobación de sus programas educativos. En el caso del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) fue adoptado no solo para la elaboración de los materiales educativos de primaria (MPEPA), PRIAD, SECAB, PROEBA sino también para la elaboración de tablas de especificaciones de las cuales construían los reactivos de examen; constituyendo el eje de la conducta esperada como requisito de la certificación"⁸.

De tal manera que se sobreentiende que la forma más práctica de enunciar objetivos instruccionales consistió en expresarlos en términos que identificaran el tipo de conducta que se pretendía generar en el adulto.

Los objetivos se centraron en técnicas hasta el momento reconocidas como fue el darle una mayor importancia a la forma de la elaboración de los objetivos que al contenido; se estableció además que deberían formularse usando verbos unívocos que definían conductas observables y con un cierto nivel de precisión.

⁸ DÍAZ, Barriga Ángel; "Didáctica y Currículo. México, 1985, p. 61-62

A partir de estos elementos de autores como Tyler, Robert Mager y Bloom empiezan a proliferar en nuestro país textos con autores binacionales donde proponen esta alternativa para la elaboración, además de planes y programas de estudio.

Esta propuesta es un plan de los países desarrollados, especialmente Estados Unidos, para resolver la problemática educacional y de la evaluación del aprendizaje en particular, a partir de la introducción de la tecnología educativa; una tecnología que plantea el "eficientismo" y el "utilitarismo", los cuales se acercan más a una teoría reduccionista, donde el aprendizaje es considerado únicamente como un resultado en el sujeto, y no como un proceso del sujeto, es decir, considerar al hombre como sujeto de aprendizaje y como sujeto histórico - social.

"Esta distinción fundamental del aprendizaje, que lo reduce a las conductas observables en un sujeto, se ha constituido en el sostén principal de la propuesta de elaboración de objetivos en tanto que la utilidad de estos se haya definida por la posibilidad de "mensurar o medir" la conducta del estudiante."⁹

Muchos autores, funcionarios públicos y los mismos técnicos en la evaluación del aprendizaje, han argumentado que para sostener este postulado en el que las conductas observables son aquellas que con mayor facilidad se pueden medir, incurren y han permanecido en un error teórico, negando la especificidad teórica de la evaluación, reduciéndola únicamente a la medición de conductas observadas a través de objetivos instruccionales; empobreciendo así de esta manera el aprendizaje y negando a la vez las capacidades críticas y creativas del sujeto.

Por estas afirmaciones críticas acerca de la elaboración de objetivos de aprendizaje, estamos de acuerdo con Ángel Díaz Barriga cuando afirma que el aprendizaje no se puede definir como algo que se posee. Es por eso que podemos afirmar que hay una incongruencia de la intencionalidad institucional (INEA) en la evaluación, respecto de la de los sujetos interesados; que los sujetos tienen formas de abordar la evaluación que no son utilitarias ni cuantitativas; el utilitarismo al que tienden las instituciones no toma

⁹ DÍAZ, Barriga Ángel; "Didáctica y Currículo. México, 1985, p. 65

en cuenta los valores de la sociedad; que tradicionalmente de empleaban indicadores cuantitativos, que han demostrado ser poco significativos respecto de problemas sociales y educativos; y que la evaluación de eficacia compara resultados contra procesos y actividades; la de eficiencia, resultados contra insumos. Porque es en los insumos y en los procesos donde puede abrirse una brecha entre objetivos y resultados.

Finalmente, quiero enfatizar que si bien es cierto que la evaluación del aprendizaje proporciona indicios del nivel y grado de aprendizaje de los adultos, y que a partir de ello se asigna una calificación que lo acredita o no de un nivel de aprendizaje específico; también es importante señalar que el mejorar los aspectos técnicos y didácticos en el aprendizaje de los adultos no es una solución absoluta, es solo una parte, ya que también debe cuestionarse y revisarse un modelo educativo de adultos compensatorio que representa un paliativo social y político de la clase del poder para justificar una sociedad capitalista desigual, explotadora y excluyente; y a la vez justificar un sistema educativo deficiente que evidencia su ineficacia, su falta de calidad, que promueve una educación liberal, autoritaria, desigual y centralizada.

La educación de adultos desde hace muchos años, se ha presentado así, como un modelo basado en el autodidactismo, en la memorización de conocimientos, muchos de ellos alejados de la realidad de los adultos y que en nada representan una alternativa de mejoramiento de vida de los usuarios. No representa una alternativa real de los adultos que han sido rezagados de la educación, del trabajo, de desarrollo personal familiar y comunitario, representando cada vez más una población desprotegida, de aproximadamente 36 millones de habitantes en la actualidad, que lejos de disminuir, se acrecienta cada vez más en número, por los altos índices de deserción y falta de oportunidades de niños y jóvenes en el sistema escolarizado y que a la larga representaran cifras más altas por cubrir en el sistema educativo de adultos.

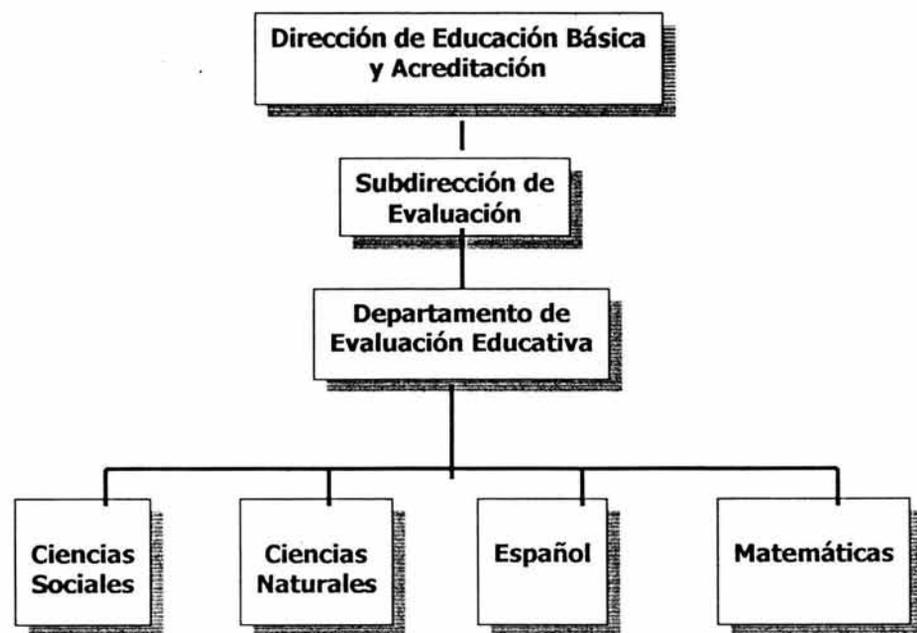
Si a esta situación le sumamos la orientación educativa que representa el sistema educativo de adultos, es decir, una educación inmersa en una ideología sustentada por

quienes detentan el poder económico y político, quienes mantienen un estado social desigual y polarizado entre ricos y pobres, donde los pobres son los que padecen las grandes desventajas del sistema capitalista, desventajas reflejadas en la marginación, la discriminación, la exclusión y el sometimiento social e ideológico de millones de mexicanos; en este sentido la educación y la educación de adultos en particular, se ve como un elemento mediatizador de los que menos tienen por los que mas poseen.

D) EXPERIENCIA LABORAL

1. DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA Y ACREDITACIÓN (1983-1985)

Mi experiencia laboral en el INEA inició en 1983, me integré administrativamente a la Dirección de Educación Básica y Acreditación, en la Subdirección de Evaluación en el Departamento de evaluación Educativa.



En este Departamento había cuatro áreas compuesta por especialistas, las que correspondían a cada área educativa, (Español, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales). En el área de Ciencias Sociales fui parte de un equipo multidisciplinario formado por historiadores, geógrafos, antropólogos y yo como sociólogo; nuestra función consistía en elaborar baterías de examen de opción múltiple del área de Ciencias Sociales de Primaria y Secundaria para adultos. Estas baterías de examen se organizaban de acuerdo a los libros de texto.

Los libros de texto de primaria se organizaron de la siguiente manera: la Primaria comprendía 4 áreas de estudio: español, Matemáticas, ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Cada una de estas áreas se estudiaba con tres libros por cada área. Uno para la Primera Parte, otro para la Segunda y uno más para la Tercera Parte, lo que hace un total de 12 libros para el estudio de la primaria.

LIBROS DE PRIMARIA (PRIAD)

ÁREA	NÚMERO DE LIBROS			TOTAL DE LIBROS POR ÁREA
	PRIMERA PARTE	SEGUNDA PARTE	TERCERA PARTE	
ESPAÑOL	1	1	1	3
MATEMÁTICAS	1	1	1	3
CIENCIAS SOCIALES	1	1	1	3
CIENCIAS NATURALES	1	1	1	3
TOTAL	4	4	4	12

La formas en que se presentaban los exámenes eran 4, de las cuales el usuario podía elegir la más conveniente.

En la modalidad del *examen Parcial* se presentaba un examen por cada una de las partes de las 4 áreas, en total, el adulto presentaba 12 exámenes parciales para acreditar la Primaria. De tal manera que para acreditar cada una de las áreas del conocimiento el adulto tendría que presentar 3 exámenes parciales.

El examen *Global Área* consistía en presentar un examen correspondiente a las tres partes de cada área de estudio; siendo en total 4 exámenes de este tipo para acreditar la Primaria.

En el examen *Global Parte* se presentaban 3 exámenes para acreditar la primaria, donde cada examen correspondía a las 4 áreas de estudio de una parte.

El examen *Global Nivel* consistía en presentar un examen que cubría tanto las 3 partes de primaria como las 4 áreas de estudio; era un solo examen para acreditar la primaria. Para el caso de la Secundaria, esta se organizaba también en 4 áreas del conocimiento: Español, Matemáticas, Ciencias sociales y Ciencias Naturales.

LIBROS DE SECUNDARIA (SECAB)

ÁREA	NÚMERO DE LIBROS			TOTAL DE LIBROS POR ÁREA
	PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO	
ESPAÑOL	2	2	2	6
MATEMÁTICAS	2	2	2	6
CIENCIAS SOCIALES	1	2	2	5
CIENCIAS NATURALES	1	1	1	3
TOTAL	6	7	7	20

Las formas de presentar el examen eran 4, de las cuales el adulto seleccionaba la mas conveniente a sus intereses.

El *Examen Parcial* era por cada una de las 4 áreas de conocimiento de los tres grados; el adulto presentaba 12 exámenes parciales para acreditar la secundaria.

El examen *Global Área* comprendía los tres grados de cada área de estudio; donde el adulto tenía que hacer 4 exámenes de este tipo para acreditar la secundaria.

En el examen *Global Grado* el adulto presentaba 3 exámenes para acreditar la secundaria; donde cada examen comprendía un grado de las 4 áreas de estudio.

El examen *Global Nivel* comprendía los 3 grados de secundaria y las 4 áreas de estudio; siendo en total un examen para acreditar la secundaria.

La elaboración de los exámenes consistía en la lectura y análisis de la información de los libros de texto, en el caso de nuestra área, de Ciencias sociales, en primaria se trataban temas de familia, sociedad, historia de México, Historia Universal, Geografía Humana. Se seleccionaban los temas relevantes y se elaboraban Tablas de Especificaciones por modalidad de examen, en cada tabla de especificaciones y de acuerdo a la modalidad de cada examen se seleccionaban los contenidos relevantes y se definían sus objetivos. Estos objetivos eran referidos a lo que se esperaba comprobar que el adulto dominaba dicho conocimiento y que las preguntas o reactivos derivados de esos objetivos validarían la objetividad y validez del examen presentado por el adulto.

Dada la masificación de los exámenes (ya que se aplicaban en el ámbito nacional) en esa época se acudió al recurso de la opción múltiple, por considerarla la más viable o adecuada en la elaboración de exámenes, aunque esos reactivos de opción múltiple debían de ajustarse a cierta normatividad al seleccionar las opciones correctas y distractoras por cada pregunta. La normatividad era referida a que las opciones

deberían tener homogeneidad respecto al tema tratado, deberían tener una métrica de extensión de texto, las opciones distractoras no deberían ser parcialmente correctas.

Después de concluir un examen, este era elaborado por algún miembro del equipo, de hecho todos los integrantes del área de Ciencias Sociales, debíamos de manejar los contenidos de todos los libros correspondientes al área, tanto de Primaria como de Secundaria.

Una batería de examen consistía en 3 exámenes parciales para primaria y 3 para secundaria; 3 exámenes global parte para primaria y 3 global grado para secundaria; 1 examen global área para primaria y 1 para secundaria; 1 examen global nivel para primaria y 1 para secundaria. Esta batería se hacía de forma mensual. Para cubrir esa demanda mensual de exámenes cada área de estudio fue acumulando un banco de reactivos que mes con mes se combinaban y se reelaboraban para formar una nueva batería de exámenes. Al concluir una batería de examen, esta pasaba por un proceso de revisión externa, la revisaba un equipo de correctores de estilo, donde se adecuaba la redacción y el estilo de las preguntas y opciones, así como la ortografía. Una segunda área compuesta por pedagogos y psicólogos le hacía una revisión didáctica y una tercera área le hacía una revisión del contenido de los materiales. Todo este procedimiento se realizaba en las cuatro áreas y finalmente se mandaba a impresión para ser distribuido en todo el país.

Posteriormente se implementó una nueva revisión que consistía en muestras aleatorias estadísticas de comportamiento de exámenes, donde a partir de una muestra de población urbana y rural se analizaba el comportamiento del examen, las frecuencias de respuesta correcta y las respuestas incorrectas que más respondían los adultos; este análisis nos llevaba a cambiar el criterio de elaboración de exámenes o seleccionar con más detalle tanto las respuestas correctas como los distractores por pregunta.

Para el caso de la secundaria el proceso y las modalidades de examen era de una forma similar a la primaria, las mismas modalidades de examen, los mismos criterios

para elaborar los exámenes. Únicamente cabría distinguir que los contenidos de secundaria de los libros SECAB son más enciclopédicos que los de primaria, su tratamiento es diferente y por ende constituía una dificultad para el adulto el paso de la primaria a la secundaria. Entre los temas importantes que contemplaba la secundaria para adultos era historia de México y universal, geografía humana, civismo, familia y sociedad, cultura y economía, por mencionar los más importantes.

La evaluación educativa es una herramienta que permite evaluar el grado de conocimientos adquiridos, producto de un proceso de enseñanza -aprendizaje. Sabemos que en la modalidad de educación de adultos este proceso se ve limitado por las características del aprendizaje de los adultos, es decir, que a partir de su interés, ya sea por alfabetizarse, concluir la primaria o secundaria se incorpora a un círculo de estudios en el INEA. éste círculo de estudios informal, establecido en cada colonia, en cada comunidad, era coordinado por un asesor quien se responsabilizaba de guiar a los adultos durante su aprendizaje y hasta su conclusión. Las limitaciones se pueden apreciar desde el momento en que analizamos la estructura organizativa y burocrática de las delegaciones estatales del INEA (32 delegaciones estatales, una por estado), de igual manera, se ven clarificadas desde el momento en que el asesor (responsable directo de la educación del adulto) no constituye una figura dentro de la estructura del INEA, sino únicamente es un personal voluntario, estudiante en varias ocasiones, que presta su servicio social o que por necesidades económicas se ve en la necesidad de emplearse como asesor, ya que para el es una forma de recibir ingresos. Es por eso que si analizamos la operación de los servicios educativos, vemos cuan limitada se encuentra la evaluación del aprendizaje ya que en primer lugar el proceso de enseñanza aprendizaje no es llevado en las condiciones idóneas, ni el perfil del asesor responde a las necesidades que se requieren para incentivar este proceso, mucho menos económicamente incorporarse a esta modalidad de estudio.

Es por eso que la evaluación se ve limitada por estas características operativas imperantes en el INEA, al menos en esta etapa. Igualmente podemos apreciar que el proceso de evaluación del aprendizaje a través de pruebas estandarizadas de opción

múltiple, no constituyen una evaluación objetiva del todo ya que realmente se validan conocimientos y no habilidades y destrezas adquiridas durante el proceso de aprendizaje. Ahora bien, si consideramos las características, sociales y económicas, así como culturales de los adultos, podemos observar que son un estrato marginado de la sociedad que fueron rechazados del sistema educativo formal, ya sea por problemas familiares, por su situación económica o bien no tuvieron acceso al sistema escolarizado, por lo que resulta difícil para ellos incorporarse a un plan de estudios donde todo el desarrollo de su aprendizaje depende totalmente de ellos sin ningún apoyo mas que el que le pudiera dar el asesor con sus limitados conocimientos.

Una visión crítica social de los tomadores de decisiones en la educación de adultos permitió buscar alternativas reales para abatir el rezago educativo, considerando el grado de marginación de los usuarios potenciales, así como sus características culturales, su lengua, sus costumbres y a partir de eso elaborar materiales educativos acordes a su realidad, sus intereses y sus necesidades, que respondan a sus expectativas de desarrollo y marginación.

2. DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA (1986-1991)

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, todavía bajo la presidencia de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) y a raíz de los sismos de 1985 se ve en la necesidad de hacer cambios físicos, por decisiones gubernamentales sufre algunas modificaciones en su estructura administrativa, de tal forma que la evaluación del aprendizaje pasa a la dirección de Educación Básica y el área de acreditación, donde antes estaba la evaluación, pasa a ser parte de una Dirección Técnica del Instituto.

Ya en Educación Básica y a partir de 1986, año en que se normalizaron las actividades provocadas por los sismos de 1985, se restableció la evaluación del aprendizaje disminuyendo sustancialmente su personal a un solo departamento, en el cual se integraban las cuatro áreas del conocimiento. Ya como coordinador del área de Ciencias Sociales, las baterías de examen se siguieron realizando como en un

principio, solo que en aquí ya no se contaba con una evaluación externa de los exámenes y los reactivos, de tal forma que en el área se elaboraban, se validaban y se revisaba su comportamiento estadístico, por lo que la calidad de los exámenes y la experiencia adquirida con anterioridad se vieron afectados de una manera mínima.

En esta misma Dirección se planteó la necesidad de buscar un nuevo modelo educativo, se supliera tanto los libros de primaria, como de secundaria y a la vez que se apoyara más a los adultos a través de la elaboración de guías didácticas de primaria y secundaria en los dos modelos educativos.

Con relación a las guías didácticas de primaria y secundaria, participe coordinando la elaboración de la guía de Ciencias sociales, esto constituyó todo un reto, ya que no contaba con la experiencia al respecto. En un inicio se elaboró un análisis de contenido de los libros de texto de primaria y secundaria, cada área realizó su propio análisis, se determinaron los contenidos relevantes, los contenidos que estadísticamente habían representado mayor dificultad para el adulto y se procedió a definir la estructura y contenidos de las guías.

Se elaboraron en total 4 guías didácticas para primaria y 4 para secundaria. Así, se elaboraron una guía de primaria de la primera parte, una guía para la segunda, una guía para la tercera parte y una guía de nivel que contempla la primaria completa. En secundaria igualmente una guía para el primer grado, una para el segundo y otra para el tercero, y una global nivel de toda la secundaria.

Este trabajo de las guías didácticas, conjuntamente con la elaboración de las baterías de examen, constituían las principales actividades en esta Dirección, que conjuntamente con el análisis de los textos para justificar la elaboración de otro modelo educativo, constituyeron fuentes de experiencia en la educación de adultos que me permitieron visualizar críticamente cómo se encontraba y que impacto representaba en los usuarios del Instituto. Por la experiencia de las guías didácticas, se puede afirmar que si constituyeron un gran apoyo para los adultos, reflejándose en parte en el

aumento del número de acreditaciones, dándose incluso casos donde el adulto se basaba en los contenidos relevantes del área para su estudio y al concluir su estudio se presentaba al examen correspondiente sin consultar los libros de texto. También en esta etapa tuve mi primera experiencia de campo donde tuve la oportunidad de conocer como se daba la operación de los servicios educativos tanto en áreas rurales como urbanas, conociendo los círculos de estudio, la atención individualizada y que dificultades presentaba el adulto durante su aprendizaje. Esta oportunidad se debió a que había un interés de la Dirección de que los elaboradores de exámenes conociéramos la población a la cual estábamos dirigiendo esos exámenes y también para pilotear exámenes y la forma y tiempo que los adultos utilizaban para responder.

Esta experiencia fue el participar directamente en la aplicación de exámenes de primaria y secundaria, tanto en la ciudad de México, como en algunas coordinaciones de zona del estado de Guerrero y Tlaxcala. Igualmente en este periodo llevamos a cabo otro proyecto del área de evaluación del aprendizaje, que consistía en realizar un curso – taller de evaluación del aprendizaje con agentes operativos e institucionales del INEA en los estados, siendo mi participación en Zacatecas, Tlaxcala, Distrito Federal y Guerrero. En dicho curso se integraba personal operativo e institucional del INEA del estado para realizarlo en donde se les planteaba todo el proceso técnico metodológico de la elaboración de exámenes de primaria y secundaria y las características técnicas y de redacción que deberían cubrir los reactivos de examen, esto era con la finalidad de rescatar las experiencias del personal operativo retomando sus opiniones y su experiencia con los adultos, diversificar en lenguaje y forma la elaboración de reactivos, a fin de que se construyeran reactivos de examen para incrementar el banco de reactivos del departamento encargado de hacerlo y para enriquecer la creatividad de elaboración de exámenes.

La siguiente actividad que se llevó en esta etapa también fue la elaboración de los contenidos curriculares de un nuevo modelo educativo de primaria denominado Modelo General de Innovación (MGI), donde los coordinadores de las áreas de evaluación participamos con la validación de los materiales educativos vigentes de primaria de

ciencias sociales y revisando los primeros borradores de los libros del nuevo modelo: Vida Familiar, Vida Comunitaria, Vida Laboral y Vida Nacional.

Este nuevo modelo se dividía en dos partes: Una primera parte donde contemplaba únicamente las áreas de Español y Matemáticas; y una Segunda Parte donde contemplaba tanto las áreas de Español y Matemáticas como las de socialización, descritas con anterioridad: familia, comunidad, trabajo y nacional.

3. UNIDAD DE INVESTIGACIÓN (1991-1992)

En 1991 se reestructura administrativamente el INEA, la Dirección de Educación Básica, donde yo me encontraba, cambia para formar parte de una nueva Dirección llamada "Contenidos, Métodos y Materiales Educativos". Hasta esta fecha dejé de participar directamente en la evaluación del aprendizaje, aunque mi labor en la educación de adultos continuó ahora en una nueva área llamada "Unidad de Investigación"; esta unidad, recién formada con personal de varias áreas, me permitió participar durante un año en una investigación donde se pretendía caracterizar y detectar el sistema operativo del INEA, es decir, el cómo se encontraban los círculos de estudio, darles seguimiento tanto en áreas rurales como urbanas, que tipo de atención se le daba al adulto, cuál era la situación de los adultos, cuáles eran los principales problemas a los que se enfrentaban los diferentes actores operativos: asesor, promotor, técnico docente y coordinador de zona, distribución de materiales educativos, métodos de enseñanza y de aprendizaje.

Durante un año participé en esta investigación visitando permanentemente y viviendo por corta temporada en algunas comunidades rurales y urbanas del estado de Tamaulipas e Hidalgo. Experiencia que me ayudó a comprender más la problemática que se da en torno a la operación de los servicios educativos que ofrecía INEA en las comunidades, así como el visualizar parcialmente la situación socioeconómica de los adultos y los asesores, el nivel educativo de los asesores, la situación y la problemáticas cotidianas de los técnicos docentes y los coordinadores de zona.

Asimismo se obtuvo la opinión de asesores y adultos usuarios acerca de los exámenes, número de preguntas de examen, si eran claras y entendibles, dificultades para contestar, temas más difíciles, áreas de más interés.

4. DIRECCIÓN DE PARTICIPACIÓN SOCIAL Y CONCERTACIÓN DE SERVICIOS (1992-1996)

Una vez más y por necesidades administrativas en el Instituto, a la mayor parte del personal de la Unidad de Investigación nos cambian a la Dirección de Participación Social y Concertación de Servicios. En esta Dirección de reciente creación se realizaba el seguimiento y control de los convenios que suscribía el Instituto con el sector Público y Privado para coordinar las acciones educativas en esos sectores, además de tener a su cargo, la coordinación y seguimiento de los Centros Urbanos de Educación Permanente (CUPE) y los Centros de Educación Comunitaria (CEC), así como el Teatro Popular. En esta Dirección yo participe en el control y seguimiento de los convenios con el sector privado, en esta oficina se elaboraban los convenios con el sector empresarial, se llevaba un seguimiento y control de las organizaciones empresariales en el país y además de los convenios que se realizaban en los estados con las empresas o con los organismos empresariales, de tal manera que se registraban los adultos atendidos en este importante sector del país en el ámbito nacional.

Esta experiencia me permitió conocer el sector empresarial de nuestro país en el ámbito de su participación social y educativo, de qué manera apoyaba a los trabajadores para que estos terminaran sus estudios o siguieran estudiando, los convenios permitían comprometer a los empresarios a dar los mayores apoyos económicos, laborales y educativos a sus trabajadores para que estos se capacitaran o terminaran sus estudios de primaria y secundaria. Podemos afirmar que, a partir de mi experiencia laboral, que los apoyos más recurrentes entre los empresarios era el destinar un lugar específico dentro de la empresa para que los adultos estudiaran, designar un maestro pagado por la empresa o entre los mismos trabajadores para que

dieran instrucción a sus trabajadores, ofrecer una hora o dos dentro del horario de trabajo para que los trabajadores estudiaran, ofrecer incentivos económicos y de promoción dentro de la planta laboral a aquellos trabajadores que concluyeran sus estudios. Desgraciadamente, no todos los empresarios participaban con estas facilidades, ni todos los trabajadores estaban dispuestos a emprender estudios.

Con relación a los empresarios, estos se diferenciaban entre aquellos que tenían solvencia económica e instalaciones apropiadas para proporcionar este servicio y aquellos que no tenían o no querían ofrecer estas posibilidades, situación que hacía más difícil la labor del INEA para incorporar trabajadores, de igual manera ante situaciones adversas, el Instituto buscaba apoyos de instalaciones y asesores para llevar a cabo esta tarea; aunque esta situación no se generalizaba ya que el INEA tampoco contaba con grandes recursos económicos para atender a todos los trabajadores del país.

En pocos casos las empresas donaban materiales, aulas y espacios físicos de las empresas para facilitar la educación de sus trabajadores, y en algunas ocasiones se extendía el servicio a los familiares de los trabajadores o hasta miembros de la misma comunidad donde se encontraba la empresa. Asimismo había convenios que podían comprender la realización de una investigación conjunta entre INEA y el organismo empresarial, uno de estos fue el convenio suscrito con la Cámara Nacional de la Industria de la Construcción (CNIC), quien a través del Instituto de Capacitación de la Industria de la Construcción (ICIC), realizaron un convenio con el INEA para realizar la investigación "Características socio educativas del trabajador de la industria de la construcción. Un acercamiento a los obreros de la ciudad de México", investigación que se realizó a través de encuestas a los obreros de la construcción de diferentes niveles y en diversas obras en construcción, en la cual participó únicamente en el análisis de los datos recabados a través de las encuestas y el informe final.

5. COORDINACIÓN DE ASESORES DE LA DIRECCIÓN GENERAL (1996-2002)

Debido a una nueva reestructuración administrativa del Instituto y la desaparición de la Dirección de Participación Social y Concertación de Servicios, me reubicaron en la Coordinación de Asesores para realizar algunos proyectos editoriales que las nuevas autoridades tenían proyectados. Durante 1997, una de mis tareas inmediatas en esta área consistió en la revisión y validación de los libros de Primaria, modelo MPEPA, referentes a las áreas de socialización: Vida Familiar, Vida Laboral, Vida Comunitaria y Vida Nacional. Posteriormente me asignaron el trabajo de revisar y actualizar y proponer mejoras en los contenidos de los libros de secundaria (SECAB) de Ciencias Sociales, esto obedeció a que los contenidos de secundaria se encontraban fuera de contexto y no actualizados, sobre todo el libro de primer grado, ya que su temática era básicamente geografía política y geografía económica, sociedad, familia, administración pública, de los cuales resultó un trabajo arduo y laborioso. Lo mismo sucedió con los libros de segundo grado de secundaria y tercer grado, aunque sus contenidos son básicamente referidos a historia de México y universal, no se dejó de lado poder mejorar algunos mapas y contenidos de historia; se presentó un informe detallado por grado con las modificaciones y actualizaciones propuestas.

En 1998, Nos proponen elaborar una compilación sobre estudios de educación de adultos que se hubieran escrito en el extranjero o en otro idioma en revistas o libros editados en México en diversas bibliotecas tanto de la ciudad de México como en el interior de la República; así, después de un trabajo realizado casi durante tres años de investigar lecturas en bibliotecas como la del Centro de estudios Sobre la Universidad CESU de la UNAM, Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Departamento de Investigaciones Educativas, del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN), Colegio de México (CM), Universidad de Aguascalientes, Centro Regional para la Educación de América Latina (CREFAL) de Pátzcuaro Michoacán, dio como resultado

aproximadamente la revisión de 850 trabajos, leídos, clasificados y fichados, de los cuales solo 108 quedaron seleccionados para la antología, quien coordinada por Silvia Schmelkes, quedó impresa en 5 volúmenes con traducciones de artículos en inglés, francés y portugués.

Esta experiencia profesional nos llevó a dar continuidad al trabajo de investigación educativa, y fue así como a partir de enero de 2001 realicé una nueva tarea de investigación que consiste en una recopilación bibliográfica y elaboración de resúmenes analíticos de investigaciones, ensayos, sistematizaciones realizadas por diversos investigadores e instituciones sobre educación de adultos en México, esto es con el propósito de apoyar al equipo de investigación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), recopilando y realizando resúmenes analíticos de los materiales considerados en el Estado del Conocimiento en Educación de adultos 1991-2000.

CAPÍTULO II. MODELOS Y MATERIALES EDUCATIVOS EN EL INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS

En este capítulo haré referencia a los materiales educativos que se utilizan en el INEA, su estructura temática, comentaré igualmente los modelos educativos y operativos que utiliza el Instituto, con el propósito de referir y enmarcar los materiales y modelos que tienen que ver directamente con la evaluación educativa, así como para precisar en qué medida la evaluación del aprendizaje se limitó a la acreditación de estudios, olvidando el modelo de atención educativa, asimismo describiré cómo se utilizaron y elaboraron materiales educativos ajenos a los intereses y necesidades de los adultos, materiales diseñados básicamente para transmitir conocimientos enciclopédicos escolarizados, y que en algunos casos como es el de secundaria carecían de un planteamiento metodológico enfocado al autodidactismo, tal y como se pretendía que fuera.

A) LOS MATERIALES EDUCATIVOS Y LOS LIBROS DE CIENCIAS SOCIALES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD)

Los libros de texto de Primaria del modelo Primaria para Adultos (PRIAD) están organizados en cuatro áreas del conocimiento: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales Español y Matemáticas. Cada una de ellas se estudia con tres libros, siendo un total de 12 libros para la primaria de las cuatro áreas del conocimiento.

Cada uno de estos libros contiene un índice que describe todos los temas y lecciones, para que el adulto sé de una idea general de lo que va a estudiar. Tienen una presentación, donde les explican a los usuarios los temas que se tratan en el libro así como lo que se espera que aprenda al estudiarlo.

En las unidades se enlistan las lecciones tratan información de hechos y datos específicos relacionados con un sólo tema. Cada libro contiene 8 unidades, a excepción del libro de Ciencias Sociales de la tercera parte, que sólo tiene 7.

Al inicio de cada lección se enuncia el objetivo de la misma, señalando al usuario lo que aprenderá durante el estudio de estas. Por ejemplo en la lección 3 del libro de tercera parte de ciencias sociales:

Lección 3

"La Edad Media, época precursora de grandes cambios.

Su objetivo dice: "Esta lección le servirá para conocer de qué manera la sociedad de la Edad Media se preparó a grandes cambios sociales y culturales." ¹⁰

Cada lección contempla un texto de lectura cuyo estudio permite alcanzar el objetivo de la misma, algunos textos internos son reforzados con ilustraciones para facilitar la comprensión del contenido. También se encuentran actividades de aprendizaje para reforzar y aplicar lo que se está aprendiendo en cada lección.

A veces las actividades se desarrollan en el mismo libro; otras se proponen realizar experimentos en su casa o comentar con sus compañeros algún punto de interés. Por ejemplo:

"RESPONDA:

¿Cuál es la artesanía propia de su localidad?

Comente con sus compañeros por qué se valora más un objeto hecho a mano que otros hechos en serie por una maquina."¹¹

También se proponen actividades para que el adulto la realice en su libro de manera individual. Por ejemplo:

¹⁰ SEP/CEMPAE. Ciencias Sociales. Primaria Intensiva para Adultos, ... Lección 3.1980. P. 37

¹¹ Ibidem... p. 49

“ESCRIBA TRES CONSECUENCIAS QUE TUVIERON LAS CRUZADAS.

12

Al final de cada lección hay ejercicios que tienen como propósito saber si comprendió la información estudiada.

Un ejemplo de comprobación de avance es:

“EN EL PARÉNTESIS DE LA DERECHA PONGA LA LETRA QUE CORRESPONDA A LA RESPUESTA CORRECTA.

1. La Edad Media se ubica entre los siglos: ()

- a) Del XVIII al XX
- b) Del XII al XIV
- c) Del V al XV
- d) Del II al XVIII¹³

Al final de cada libro se encuentran las claves de respuestas correctas de los ejercicios de comprobación de avance para que el adulto las compruebe.

Estos libros eran demasiado apegados a los temas escolarizados, con una estructura temática muy similar; alejados de la realidad del adulto; con muchos conocimientos y tendiente a la memorización y no a la reflexión y análisis; así como con contenidos desfasados tanto del nivel anterior que es la alfabetización, y del nivel posterior como es la secundaria.

Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA)

¹² Ibidem. p. 46

¹³ Ibidem... p. 53

El objetivo de este modelo era propiciar el desarrollo de competencias en el adulto, que le permitieran apropiarse en forma continua y autónoma de los conocimientos de la primaria para adultos.

La duración promedio para concluir los estudios de la primaria es de 18 meses. El adulto podía recibir tantas asesorías como requiriera para su aprendizaje.

"La propuesta curricular del Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos, tiene la finalidad de apoyar a los adultos para que desarrollen las habilidades que les permitan apropiarse en forma continua y autónoma de conocimientos y valores, y tengan los elementos esenciales para mejorar su vida personal, familiar y social, mediante la aplicación de sus conocimientos, guiados por un juicio crítico y responsable"¹⁴; a partir de este diseño se establecieron como objetivos el autodidactismo y la solidaridad social. El plan de estudios plantea una parte nacional y otra regional. En el nacional se estructura en dos partes; La primera está integrada únicamente por dos áreas con carácter instrumental: Español y Matemáticas, que tiene como materiales didácticos: de Español, La Palabra es Nuestra, primera parte Volumen I y II; Nuestras Cuentas Diarias, primera parte Volumen I y II; siendo un total de 4 libros. Se pretende que el adulto logre expresar sus ideas a través de la escritura, la comprensión de lectura y la comunicación oral,. Asimismo, que logre el desarrollo de habilidades en la resolución de operaciones formales.

En la Segunda Parte continúa el proceso de consolidación de las habilidades de lecto escritura y razonamiento lógico matemático, por lo que también se contemplan las áreas de Español y Matemáticas; además de 4 áreas de socialización; Educación para la Vida Familiar, Educación para la Vida Comunitaria, Educación para la Vida Laboral y Educación para el Nacionalismo; sus materiales didácticos son: La palabra es Nuestra, segunda parte Volumen I y II; Nuestras cuentas diarias, segunda parte, Volumen I y II; Nuestra Familia; Nuestra Comunidad; Nuestro Trabajo y Nuestra Nación.

¹⁴ INEA/SEP, Revista Educación de Adultos. Segunda Época; año 1; INEA/SEP; Sep.-Oct. 1990; p. 8

También se elaboraron materiales didácticos de apoyo a las actividades de los asesores, Este modelo contempla así dos manuales del asesor, uno para cada parte de primaria.

Para apoyar y completar el modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos, surgieron los materiales regionales para adecuar los contenidos nacionales a situaciones específicas de acuerdo con las necesidades y expectativas dictadas por la diversidad geográfica, social y cultural del país. Estos materiales regionales constan de 7 títulos: antología de la literatura estatal, historia mínima regional, biografías de grandes personajes estatales, salud y alimentación regional, ecología regional, geografía estatal y leyes e instituciones estatales.

Estos materiales fueron elaborados en cada entidad federativa, con el apoyo de instituciones educativas de los estados y o de autores independientes; para la impresión de los libros se hicieron concertaciones con los gobiernos de los estados con el objeto de obtener financiamiento.

Es importante resaltar que estos materiales regionales complementarios no eran objeto de evaluación del aprendizaje.

Este modelo se estructuró de diferente manera que el PRIAD, se enfatizó en plantear un lenguaje mas sencillo mas cercano a los adultos usuarios, se determinaron temas mas familiares con los adultos, se estructuraron las unidades temáticas buscando la familiaridad y el conocimiento cotidiano del adulto, de tal manera que los conocimientos no le fueran tan ajenos y a la vez fueran accesibles a los adultos. Asimismo, las unidades temáticas se complementan con ejercicios de preguntas tanto en el interior del texto como al final de cada unidad para que el adulto vaya comprobando su avance. También, es necesario resaltar que estos libros cuentan con colores como distintivos para separar unidades o lecciones, o para resaltar párrafos.

En la evaluación del aprendizaje del MPEPA, los adultos tienen derecho a una evaluación diagnóstica, la cual, junto con la Tabla de Sustitución, tienen como propósito reconocer, ubicar y acreditar los conocimientos y habilidades ya adquiridas.

Esta evaluación es opcional y se podrá aplicar una sola vez cuando los adultos ingresan al Sistema, y deberá sustentarse dentro de los primeros 45 días después de que el adulto se incorporó.

La solicitud de exámenes se realiza a petición del educando, mediante su asesor, promotor o técnico docente y en ocasiones en las oficinas de las coordinaciones de zona.

En el caso de que un estudiante concluya uno o varios módulos, se le entrega un informe de calificaciones, el cual acredita que aprobó el módulo correspondiente. Si un estudiante termina todos los módulos, se le entrega el certificado de primaria o secundaria, según sea el caso.

Aunque el Instituto busca la elaboración de materiales educativos nacionales y regionales, en el cual contempla hacer materiales educativos con un lenguaje y un contenido mas acorde más cercano a los adultos usuarios; todavía no se logra incidir en otros aspectos importantes, como es el de caracterizar social y económicamente a la población demandante de educación básica, de tal manera que se pudiera definir un perfil que nos conduzcan a ejercer políticas dirigidas al desarrollo integral de los adultos y jóvenes rezagados del sistema educativo nacional, para que así el INEA pueda operar un modelo compensatorio flexible, diversificado y de calidad.

Secundaria Abierta (SECAB)

El plan de estudios de la secundaria para adultos se creó con el propósito de proporcionar educación a las personas mayores de 15 años que hayan acreditado la primaria y que desean realizar estudios de secundaria, a través de un programa

diseñado para que los adultos estudien sin necesidad de un maestro y con el apoyo de un asesor, sin asistir a un escuela ni en un horario rígido.

El estudio de la secundaria para adultos comprende cuatro áreas de conocimiento; Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Estas áreas se estudian en tres grados mediante libros de texto que constituyen el material didáctico básico. Estos libros constituyen el recurso principal en el aprendizaje del adulto; fueron materiales que se elaboraron cumpliendo con ciertos requisitos didácticos para la adquisición gradual de conocimientos del adulto, de forma autodidacta o a través de círculos de estudio.

Para estudiar la secundaria, el adulto cuenta con 20 libros de texto entre las cuatro áreas; donde 6 de ellos corresponden al área de Español: dos para cada uno de los tres grados de secundaria; 6 más corresponden al área de matemáticas; igualmente, dos por cada grado de estudio; 5 libros corresponden al área de Ciencias Sociales: uno para primer grado, 2 para segundo y dos más para tercero; por su parte, el área de Ciencias Naturales cuenta con tres libros; uno para cada uno de los tres grados.

Todos los libros cuentan con un índice, que ayuda a la localización rápida de los temas, en todos aparecen textos escritos que desarrollan el tema que se está tratando. También aparecen en los libros ilustraciones que ayudan a reforzar gráficamente la información de los textos.

En la mayoría de los libros, se encuentra en el inicio una introducción, prefacio, presentación o algunas orientaciones que brindan al estudiante una explicación general de los temas que componen el libro y algunas recomendaciones para su estudio.

Todos los libros están divididos en unidades, y estos a su vez en temas, apartados o lecciones, que presentan información sobre hechos o datos relacionados entre sí. El número de temas y unidades de cada libro varía, según el área de estudio.

Los libros de español, Matemáticas y Ciencias Naturales presentan ejercicios o actividades de aprendizaje, que ayudan al adulto a practicar, reforzar, ejercitar y asimilar mejor lo que se está estudiando.

En las áreas de español y matemáticas, hay cuadros de reforzamiento, que resaltan aspectos o definiciones importantes para el tema de estudio.

Al final de cada unidad de los libros de Español, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, de primer grado, se incluyen exámenes de unidad o cuestionarios, que permiten al estudiante auto evaluar sus conocimientos.

Los libros de Ciencias Sociales tratan los siguientes aspectos: Historia, Geografía humana, Civismo, cultura y economía. En Historia se le brinda al adulto un panorama general de los principales acontecimientos ocurridos a través del tiempo. Esto les permitía conocer el desenvolvimiento de los diferentes pueblos que se han originado en el mundo.

En el primer grado se presenta el mundo contemporáneo, haciendo énfasis en México; en el segundo grado se trata la historia universal y de México, desde la prehistoria hasta la época colonial. En el tercer grado se estudia la historia del México independiente, sus diferentes culturas y etapas históricas hasta la época actual.

De geografía humana, en el primer grado se presentan elementos de geografía del continente americano, europeo, africano y asiático. En el segundo grado se muestran las regiones donde florecieron las diferentes culturas a través del tiempo. En el tercer grado se muestran las regiones donde se asentaron las diferentes culturas de México.

De civismo; en el primer grado se estudian temas relacionados con la organización política actual de nuestro país. En el segundo grado se tratan las organizaciones políticas de diferentes culturas que se desarrollaron en la antigüedad. En el tercer grado se estudia la organización política y social de algunas culturas de México.

En el aspecto cultural; en el primer grado se dan algunos elementos culturales; el segundo muestra el nivel de cultura que alcanzaron los pueblos antes de nuestra época, y en el tercero se estudia el avance de las culturas de México.

De economía, en el primer grado se presentan algunos temas relacionados con la economía en general. En el segundo se observa que el avance depende del tipo de economía que desarrolla y, en el tercero, se estudian elementos de economía que prevalecieron en las distintas culturas.

Con respecto al desarrollo de los temas de los libros de texto y con base a la experiencia laboral con que cuento, podemos afirmar que el tratamiento de los temas de los libros de Ciencias Sociales es muy enciclopédico, es decir que su contenido contempla demasiados conocimientos, creemos que los libros de texto de secundaria no fueron elaborados para que un adulto lo estudiara en forma autodidacta, ya que la forma de presentar el contenido es característico de un libro de texto común, que no facilita el autoaprendizaje, que carece de orientaciones y una guía para poder estudiarlo. Existe además una gran distancia del manejo del nivel de conocimientos entre lo que se estudia en primaria con respecto a la secundaria, tanto en los libros del modelo PRIAD como del MPEPA.

En la mayoría de las áreas de estudio, el inicio del libro cuenta con una introducción, prefacio, presentación o algunas orientaciones generales que les proporcionan a los estudiantes, o también una explicación de los temas que componen el libro, así como algunas recomendaciones para el mejor aprovechamiento de su estudio.

Otra de las dificultades que encuentran los adultos en los libros de texto de secundaria, especialmente de las áreas de Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, es la ausencia de objetivos de aprendizaje, la utilización de palabras o tecnicismos poco comprensibles o demasiado técnicos.

En los libros de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, la información, los datos, las fechas y los nombres a veces resultan demasiados; además, como en estos libros no existen ejercicios, le resulta difícil al estudiante asimilar y comprender los temas.

También, en muchas ocasiones, los experimentos que se sugieren en los libros de Ciencias Naturales requieren de mucho tiempo o material para realizarlos.

En los libros de Ciencias Naturales, cuando los estudiantes resuelven cada uno de los cuestionarios de unidad que forman el autoexamen y consultan el apartado de "soluciones a los cuestionarios" para comprobar si sus respuestas fueron correctas, la mayoría de las veces se encuentran con que ahí los remiten a leer nuevamente la página donde se trata el tema; esto hace difícil la comprobación de las respuestas ocasionando que los estudiantes no siempre se sientan seguros de que sus soluciones fueron las correctas.

El objetivo de la secundaria es proporcionar a las personas jóvenes y adultas con primaria terminada, los contenidos que rige el Sistema Educativo Nacional.

La duración promedio para concluir la educación secundaria es de 24 meses. El adulto puede recibir tantas asesorías como requiera para su aprendizaje.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, los adultos tienen derecho a una evaluación diagnóstica, que sirve para reconocer, ubicar, acreditar y certificar los conocimientos y habilidades ya adquiridos.

La aplicación de la evaluación diagnóstica es opcional y se hace únicamente cuando los adultos ingresan al sistema educativo. Los usuarios que cuentan con documentos probatorios de escolaridad, con grados completos acreditados, se les reconocen éstos aplicando la tabla de sustitución para SECAB.

ESCOLARIZADO SECUNDARIA	SECAB	MODULOS POR ESTUDIAR EN SECAB PARA OBTENER EL GRADO DE SECUNDARIA
CERTIFICADO DE PRIMARIA	NADA	TODA LA SECUNDARIA
1ro.	S1E- S1M- S1CN- S1CS	TODOS LOS MÓDULOS DE 2do. Y 3er. Grados
1ro. Y 2do.	S1E- S1M- S1CN- S1CS- S2E- S2M- S2CN- S2CS-	TODOS LOS MÓDULOS DE 3er. Grado.

Fuente: portal de internet del INEA

Los instrumentos que se emplean en la evaluación final de la tercera etapa o secundaria son 12 exámenes de vigencia mensual para su aplicación nacional como se muestra en la siguiente tabla:

EJES	MODULOS		
LENGUA Y COMUNICACIÓN	ESPAÑOL 1 S1E	ESPAÑOL 2 S2E	ESPAÑOL 3 S3E
MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS 1 S1M	MATEMÁTICAS 2 S2M	MATEMÁTICAS 3 S3M
CIENCIAS	CIENCIAS SOCIALES 1 S1CS	CIENCIAS SOCIALES 2 S2CS	CIENCIAS SOCIALES 3 S3SC
	CIENCIAS NATURALES 1 S1CN	CIENCIAS NATURALES 2 S2CN	CIENCIAS NATURALES 3 S3CN

Fuente: portal de internet del INEA

Si bien es cierto que el asesor debiera jugar un papel trascendental en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en la realidad no es así, en esta práctica educativa de los círculos de estudio, los asesores tienen poca presencia en el proceso de aprendizaje, constituyéndose así, los libros de texto, las guías didácticas de estudio, los manuales auxiliares y los materiales regionales como el único soporte metodológico para la realización de un aprendizaje significativo de los adultos, a partir del cual el adulto tiene que construir y reconstruir su realidad y transformarla. Pero si estos materiales educativos no responden a estas necesidades didácticas del aprendizaje, ya que únicamente enfatizan el aspecto superficial de los conocimientos y de los fenómenos tanto en método como en contenido, es difícil que el adulto pueda transformar su realidad y aprender conocimientos.

Considero que los materiales educativos deben realizarse a partir de un currículum nacional y diversificado, partir de la realidad del adulto, se pretende que éste sea sujeto activo y autogestionario, que defina su proceso educativo y transforme su realidad a corto plazo. Que la educación de adultos se transforme en un proyecto de educación básica, que como punto de partida, estudie los problemas que planteen los adultos de determinado sector, para lo cual debe definirse un currículum nacional de carácter flexible y diversificado.

De acuerdo al perfil del educando, se pretende que el adulto estudie y desarrolle habilidades y destrezas necesarias para poder transformar su realidad y resolver sus problemas. Se necesita diseñar un currículo con los contenidos mínimos, que no se estudien por asignaturas sino por problemas e interrelacionando los conocimientos. Es decir, lograr que el adulto sea un sujeto activo en el proceso educativo y pueda participar de manera consciente en los diferentes momentos de aprendizaje en que está inmerso; un currículo que le brinde al adulto las herramientas necesarias para que éste pueda ser gestor de su aprendizaje, que no sienta la educación como una imposición, sino como una necesidad que responda a sus intereses; este es el enfoque social que le falta y debe abordar la educación de jóvenes y adultos en nuestro país.

La educación de adultos no solo debe propiciar una educación hacia el desarrollo de competencias y habilidades para realizar una determinada actividad, tal y como lo demanda el capitalismo liberal, en el que la formación y capacitación de mano de obra calificada para el trabajo productivo es una de las funciones sociales que generalmente se le da a la educación, que retroalimenta un sistema social desigual, explotador y capitalista. Creo que la educación de adultos como actividad compensatoria, debe propiciar la reintegración social de los que menos tienen, debe transformar su realidad a través de la adquisición de conocimientos, con una actitud crítica y constructiva de su entorno sociopolítico.

B) MODELOS EDUCATIVOS DEL INEA DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Con la creación del INEA en 1981, se retoman los modelos de la primaria Intensiva para Adultos (PRIAD) y la Secundaria Abierta para Adultos (SECAB), y con ellos se promueven los servicios de educación básica en el recién creado Instituto; así como su modelo de evaluación del aprendizaje, aunque ya en el Instituto se modifica el formato, la técnica de elaboración de reactivos, el número de modalidades de examen y el número de reactivos por examen.

Aunque no es nuestro propósito hablar de la alfabetización, únicamente diremos algunas generalidades que están relacionadas con los modelos educativos y su evaluación.

“El INEA realizó en este tiempo de reciente creación una investigación sobre los adultos recién alfabetizados, para posteriormente diseñar un modelo de atención a partir de las características e intereses de los adultos; poniendo en marcha el proyecto de *Primaria para Recién Alfabetizados*, dando de esta manera continuidad a los estudios de los egresados del Programa Nacional de Alfabetización”.¹⁵

En 1984 se inicia la segunda administración del Instituto, la cual dura solo 2 años, concluyendo en 1986, durante esta administración se inicia el diseño de un *Modelo Pedagógico de Educación Básica para Adultos* que respondiera a los intereses, necesidades y expectativas de los adultos.

En 1986 se da el tercer nombramiento de la administración, el cual se caracteriza por dar seguimiento a las acciones desarrolladas en la anterior administración y darles continuidad, de ahí que no se interrumpieron las acciones relacionadas con el nuevo *Modelo General de Innovación* (MGI). Durante este periodo se establecieron las bases y fundamentos del Modelo General de Innovación, posteriormente denominado *Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos* (MPEPA) y se elaboraron los

¹⁵ INEA. Memoria de gestión. 1982-1988. 1988. p. 117

programas y libros correspondientes a este modelo pedagógico para el nivel primaria, quedando pendiente el nivel secundaria.

Una vez concluidos los libros de texto a mediados de 1987, se elaboró un proyecto experimental del MPEPA, aplicándose en siete estados de la República; Campeche, Guanajuato, Coahuila, Morelos, Hidalgo, Sinaloa y Tamaulipas.

Para 1988 El *Consejo Nacional Técnico de la Educación* (CONALTE) aprobó los Fundamentos de la Educación Básica para Adultos, los Fundamentos de la Educación Primaria para Adultos, Los Planes y Programas de Estudio, y el Modelo de Atención del Nuevo Modelo.

Es en diciembre de este año en que se da el cuarto cambio de administración en el Instituto, y se inicia de nueva cuenta la revisión de lo que hasta esta fecha se había realizado en el *Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos* (MPEPA).

En 1990 se concluye el Plan experimental del MPEPA y se resuelve generalizarlo a nivel nacional realizando algunos ajustes, principalmente en lo que se refiere a programas de estudio y contenidos educativos, así como la evaluación del aprendizaje. Se replanteó una evaluación bajo los mismos esquemas, es decir, exámenes elaborados con preguntas de opción múltiple, solo se hicieron consideraciones en cuanto al planteamiento de la pregunta, se buscó la sencillez del lenguaje, de acuerdo a los adultos usuarios, por primera vez, se incluyeron dos reactivos de pregunta abierta, y se replanteó el número de reactivos por examen; pero en esencia se siguió con el mismo esquema, ya que el argumento principal era reportar el cumplimiento de metas en cuanto a exámenes aplicados y número de certificaciones, y sobre todo como pretender una evaluación que pudiera aplicarse a un gran número de personas atendidas. También, con este nuevo modelo se aplicaron tres etapas de evaluación a saber; diagnóstica, formativa y sumativa, lo que permitió una evaluación del proceso de aprendizaje en su totalidad.

Así, de 1990 a 1991 se reorientó el MGI o MPEPA ajustándolo, revisándolo y evaluando los libros de texto, así como la curricula del modelo.

Al iniciar el sexenio 1989 – 1994, en el INEA se lleva a cabo una Consulta Nacional de Educación de Adultos. Con base en ella, y en investigaciones realizadas por el propio INEA, se diagnostican una serie de problemas funcionales, de eficiencia y de estructura de la institución, y se elabora el *Programa de Modernización Educativa para Adultos* 1989 – 1994. Dentro de este marco nace el *Programa de Educación Básica para Adultos* (PROEBA).

En 1992 se reestructura el INEA y las funciones de la Dirección de Educación Básica – Dirección en la que colaboré – formarían parte de una nueva Dirección denominada, Dirección de Contenidos, Métodos y Materiales Educativos, la cual se creó para dar continuidad al trabajo realizado, concluir el modelo de educación primaria e iniciar el de educación secundaria. Es en este mismo año en la que mi labor en la evaluación del aprendizaje termina, no así mi interés y el seguimiento del cómo se estaba realizando, sin tener mi intervención directa pero permaneciendo en la misma institución en la Unidad de Investigación.

Ante esta nueva estructura administrativa, el Instituto replantea los programas y contenidos de la educación básica para adultos y elabora un nuevo modelo curricular por asignaturas denominado *Programa de Educación Básica para Adultos* (PROEBA), modelo para el cual se elaboraron libros para alfabetización, Primaria y Secundaria, dicho modelo fue inconcluso, su metodología y tratamiento de contenido tiene mucha similitud con los de la enseñanza escolarizada, estructurado a través de asignaturas y no con áreas de aprendizaje como se venía realizando. Además carece de una secuencia metodológica para el tránsito del proceso de alfabetización a primaria y posteriormente a secundaria, no pudo contar con un sistema de evaluación y acreditación, así como nunca fue puesto en operación a pesar de que se realizó un tiraje de libros de texto para primaria y secundaria; de tal manera que a esta fecha el INEA venía trabajando la evaluación del aprendizaje con dos modelos uno tradicional

(PRIAD y SECAB), y otro de transición (MPEPA) bajo el mismo esquema de exámenes estandarizados de opción múltiple.

Para diciembre de 1993 se da el quinto cambio de administración en el INEA, la cual sólo tiene duración de un año pues en diciembre de 1994 se da el sexto nombramiento administrativo. Durante esta sexta administración se mostró un gran interés por convocar a diversos sectores de la sociedad para recuperar y asimilar aportaciones teóricas – metodológicas de disciplinas, técnicas, científicas y humanísticas, y con ello dar respuestas a las necesidades, intereses y expectativas de los adultos.

Durante esta administración se realizaron dos encuentros de especialistas en educación de adultos en el Instituto; los resultados observados a partir de estos encuentros llevó a una nueva reorientación de la conceptualización de la educación para adultos.

En 1994 se evaluaron los modelos educativos en el INEA, observándose, a partir de estos, la necesidad de contar con un modelo que integre alfabetización, primaria y secundaria, surgiendo como propuesta el *Nuevo Enfoque para la Educación Básica para Adultos* (NEEBA). Este nuevo modelo recibió toda la influencia y el apoyo de los especialistas sobre educación de adultos.

En el transcurso de 1995 se determina continuar operando el MPEPA, el PRIAD, y el SECAB, así como su modelo de evaluación, mientras no se concluya el NEEBA y paralelamente experimentar y validar el nuevo modelo.

De acuerdo a los planteamientos en el *Plan Nacional de Desarrollo 1995 – 2000* es que surge el *Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000* y en donde en su apartado II. Educación de adultos, plantea como propósito central:

“Facilitar a los adultos de baja o nula escolaridad la adquisición de los conocimientos fundamentales e impulsar en ellos el desarrollo de competencias y habilidades básicas,

*mediante estrategias educativas vinculadas a la vida práctica cotidiana de estos grupos, las cuales contribuirán a romper los factores que condicionan que la pobreza se perpetúe de generación en generación".*¹⁶

Se señalan estrategias y acciones que en materia de política de educación para adultos orientará acciones como es la revisión de los fundamentos conceptuales de la educación para adultos, considerando, entre otras cosas, la necesidad de articular los procesos de alfabetización con los de educación básica; la orientación de la lectura y la escritura para que el adulto pueda practicarlas de manera cotidiana, y el cálculo básico como una herramienta útil para la solución de problemas, no sólo en la primera etapa de la educación básica, sino como destrezas que se ejerciten en la educación posterior y se apliquen en otros ámbitos como la salud, la alimentación, los derechos humanos, las tradiciones y cultura y el trabajo entre otros.

Estos contenidos educativos transmitirán valores, valorarán conocimientos, destrezas y capacidades que los adultos hayan adquirido a lo largo de su vida; también se generarán vías de evaluación y acreditación alternativas para los aprendizajes socialmente relevantes de los adultos.

La educación básica para adultos se orientará hacia la adquisición y el fortalecimiento de conocimientos y habilidades fundamentales como la lectura, escritura y manejo de las matemáticas, que faculten a los adultos para seguir estudiando.

Se impulsará la adquisición de habilidades y aprendizajes útiles que den sentido al estudio tales como principios elementales de: salud e higiene, prevención de enfermedades y cuidados en el hogar, diversas formas de capacitación laboral, desarrollo de aptitudes para llevar a cabo una actividad productiva, formación de valores fundamentales para el pleno ejercicio responsable de sus derechos y su participación en la vida democrática.

¹⁶ SEP/PDE. 1995-2000. educación de adultos II. México, 1995. p. 32

Este enfoque hace énfasis en el desarrollo de las capacidades personales, pero destaca la importancia del entorno en el uso y retención de los conocimientos adquiridos.

Una política educativa dirigida a los adultos de localidades, de acuerdo a este enfoque, debe partir de necesidades identificadas por la misma comunidad y plantear contenidos relevantes y acciones integrales donde los habitantes sean actores de su propio desarrollo.

Particular énfasis debe ponerse en la formulación y actualización de los alfabetizadores, técnicos docentes y otros educadores de adultos que directamente se relacionan con los educandos en el proceso de enseñanza – aprendizaje; donde el modelo de operación basado en el trabajo voluntario se revisará con miras a su modernización.

La orientación de la educación para adultos hacia la obtención de resultados exige un sistema de evaluación efectivo que considere los diversos aspectos del proceso de enseñanza – aprendizaje y eleve la calidad de la educación.

Un sistema de evaluación preciso y oportuno, útil para identificar factores externos que puedan estar repercutiendo de una u otra manera en el aprovechamiento.

La evaluación señala la necesidad de modificar de manera radical el sistema de información que prevalecen en las instituciones, particularmente en el INEA. Se prevé una adecuación de los procedimientos de captura, procesamiento, sistematización y reporte de resultados con el fin de obtener estadísticas oportunas y veraces. Adecuación del sistema de acreditación y certificación de la educación básica que persigue hacerlo más expedito y flexible.

"Se establecerán mecanismos para reconocer los estudios que el adulto haya cubierto de manera parcial en el sistema formal y de acreditación, mediante formulas que faciliten la certificación de habilidades y conocimientos prácticos, los saberes que la persona haya adquirido a lo largo de la vida".¹⁷

El contenido curricular tendrá que adaptarse, sin disminuir el rigor académico indispensable, a las características y contextos de los adultos y deberán relacionar los contenidos adquiridos por diversas vías con proyectos de vida de las personas, ya sean de carácter productivo o de bienestar social. De esta manera, será posible acreditar los conocimientos adquiridos por vías no formales o mediante programas de educación a distancia u otros medios.

La efectividad de los procesos de educación de adultos está estrechamente relacionada con la pertinencia de los contenidos educativos respecto de la vida cotidiana de los educandos y a la satisfacción de sus necesidades, sean éstas de carácter social, económico o cultural.

En diciembre de 1995 se da el séptimo nombramiento de Director General del INEA, el cual se dio a la tarea de revisar los realizado hasta esta fecha en el Instituto, igualmente se propone crear un nuevo modelo de educación básica para jóvenes y adultos. (EBJA). Tiempo durante el cual, el INEA pretendió darle un nuevo enfoque al modelo educativo que hasta ese momento estaba en operación; mientras tanto, se siguió operando tres modelos alternativos mas los de alfabetización (MPEPA, PRIAD, Y SECAB) estos siguieron operando en el ámbito nacional y así como el modelo de evaluación del aprendizaje, con algunas variantes, como es la elaboración de nuevas guías didácticas de secundaria, para sustituir a las ya existentes y poder facilitar el aprendizaje y la acreditación de adultos; pero fuera de eso no hubo cambios significativos.

Una nueva administración se abocó a la tarea de elaborar un nuevo modelo educativo denominado *Modelo de Educación para la Vida (MEV)* que fuera coherente

¹⁷ Ibidem. ... p. 35

diversificado y alternativo, modelo que a partir del año 2001 ya con la octava administración del INEA se puso en práctica como modelo piloto en algunas entidades de la República, este nuevo enfoque tuvo sus frutos hasta el año 2001, año en que inicia la administración del cambio político, y que en el INEA no fue la excepción, poniendo así en marcha un nuevo modelo educativo conjuntamente con la creación del Consejo Nacional de educación para la Vida y el Trabajo.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, con referente a los modelos anteriores al MEV, podemos afirmar que no tuvieron cambios sustanciales en su modalidad, como en exámenes y acreditaciones; esperando que nuevas propuestas de materiales educativos y de evaluación se presenten con el nuevo modelo, podemos afirmar que no variarían mucho ya que el INEA tiene la gran limitante de tener que reportar metas de atención, acreditación y certificación y que el implementar nuevos materiales educativos no implica cambiar el modelo de atención, de formación de operación y mucho menos de evaluación del aprendizaje.

Por último, cabe resaltar que desde 1975 el modelo de secundaria no fue modificado, únicamente el de primaria y alfabetización.

Hasta enero de 2001, el INEA promueve los servicios educativos de alfabetización, primaria y secundaria con los siguientes modelos pedagógicos:

- Alfabetización. Se utilizan diversos modelos como el método de la palabra generadora, alfabetización urbana, alfabetización rural, materiales del modelo NEEBA, método express.
- Primaria. Con el modelo MPEPA.
- Secundaria. Se promueve con el modelo de secundaria abierta (SECAB).

Como se puede ver, el INEA ha implantado tantos modelos pedagógicos como administraciones, lo que refleja una falta de continuidad y consolidación de modelos educativos que pudieran ser evaluados objetivamente, que hubieran sido discutidos y

criticados, y a partir de ello poder elaborar uno nuevo acorde a las condiciones cambiantes del entorno social y a la diversificación geográfica y cultural de nuestro país.

Mientras la implantación de modelos educativos para jóvenes y adultos obedezca a cambios administrativos, más que a una necesidad, donde lo único que se pretenda es justificar la permanencia burocrática de las autoridades en la toma de decisiones, no podrá haber una política real que procure abatir el rezago educativo, ni mucho menos, crear un modelo que responda a los intereses y necesidades de la población demandante; como consecuencia, la evaluación del aprendizaje no podrá tener la trascendencia requerida, ni el enfoque crítico tendiente a formar parte del proceso de aprendizaje. Es por eso que en las dos últimas décadas se da mayor incremento de población mayor de quince años sin los niveles mínimos de instrucción, con un bajo nivel educativo, en condiciones de pobreza y desigualdad social. Así, la educación de adultos no cumple ni siquiera con el objetivo mínimo que es abatir el rezago educativo en nuestro país.

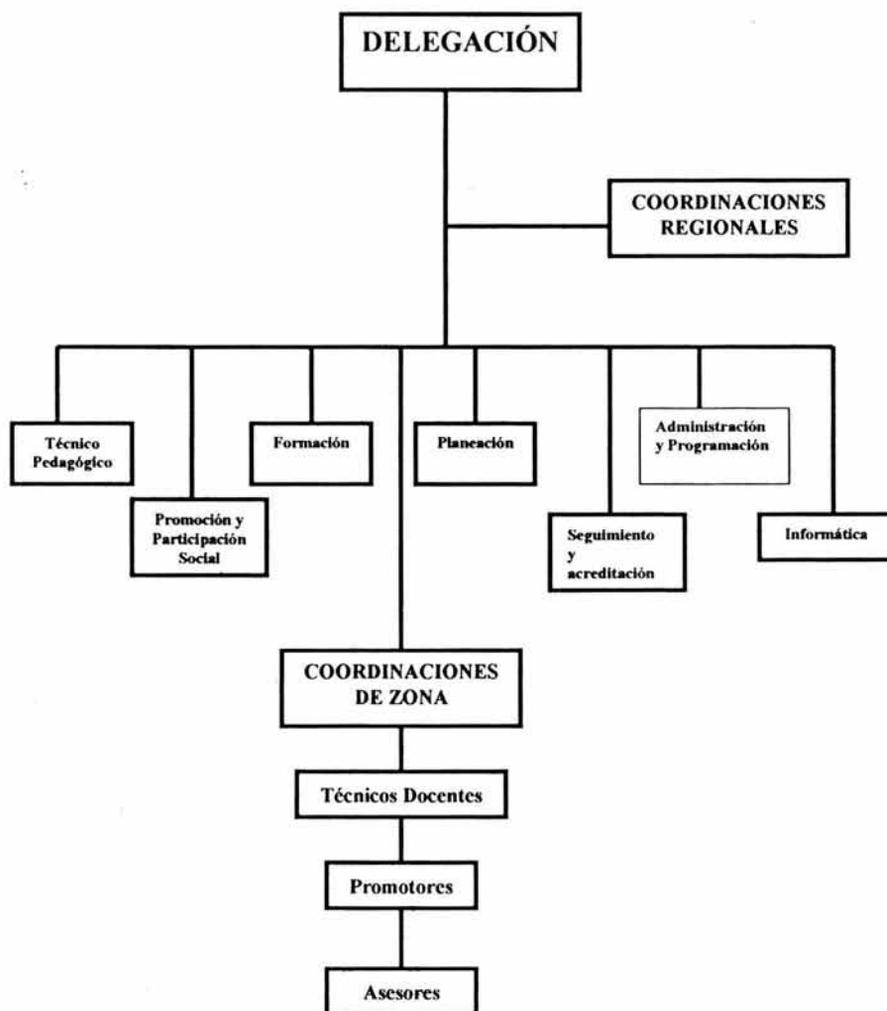
C) MODELO OPERATIVO DEL INEA

Desde la creación del Instituto y hasta 1997, el esquema de operación se sustentaba en la participación social, a través de gratificaciones simbólicas a las personas que voluntariamente colaboraban como asesores o promotores, ya que estructuralmente para la operación de los servicios, el INEA se apoyaba en las delegaciones estatales, las cuales operativa y administrativamente se encuentran en cada una de las entidades de la República; en cada delegación hay una estructura similar a la de oficinas centrales, donde se llevan a cabo todos los programas del Instituto; y cada delegación a su vez, se apoya en coordinaciones de zona, administrativamente más pequeñas distribuidas en la entidad correspondiente. En estas participan el coordinador de zona y técnicos docentes, quienes realizan las tareas de organización, planeación, difusión, operación, acreditación y certificación de estudios; los cuales se apoyan igualmente en el trabajo voluntario de promotores y asesores. Cabe aclarar que el INEA proporciona ingresos salariales hasta el técnico docente, siendo el trabajo del promotor y del asesor de carácter voluntario.

De acuerdo a su estructura regional, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos está constituido por 35 coordinaciones regionales y 384 coordinaciones de zona distribuidas en todo el territorio nacional, las cuales están determinadas por características económicas, políticas, geográficas, culturales, educativas y poblacionales.

DELEGACIÓN ESTATAL DEL INEA

1994



En el umbral del siglo XXI, el principal desafío de México consiste en disminuir la pobreza y moderar la desigualdad que existe entre los diferentes estratos de la población. Sin embargo, su persistencia no ha permitido el pleno ejercicio de las libertades democráticas ni el despliegue de las capacidades individuales en el proceso productivo, en la educación y en la cultura. Lo anterior ha generado la exclusión de mexicanos en su oportunidad de lograr una integración al desarrollo nacional, de manera equitativa y en igualdad de condiciones.

El INEA tiene programas para atender la alfabetización en lengua indígena en varios estados y cuenta con el Programa Primaria 10-14 dirigido a niños y jóvenes de ese grupo de edad, que por diversas razones no pueden incorporarse al sistema escolarizado. En este modelo de atención el adulto estudia los días, a la hora y en el lugar que más le conviene; el Instituto le reconoce los estudios que haya realizado el adulto con boletas o certificado de primaria y boletas de secundaria de validez oficial mediante la presentación y acreditación de un examen diagnóstico.

Los programas sustantivos que el INEA organiza y desarrolla en las oficinas centrales como programas sustantivos son: Alfabetización, Primaria, Secundaria, Capacitación no formal para el trabajo, Educación comunitaria, Acreditación. Sus programas de apoyo: Planeación, Apoyo a la operación, Administración, Coordinaciones regionales.

Promueve actualmente la alfabetización en español, Alfabetización a grupos indígenas, primaria para adultos, Primaria para jóvenes 10-14, Secundaria para adultos, Modelo Educación para la Vida, Atención a jóvenes conscriptos del Servicio Militar Nacional, Atención a comunidades mexicanas en el extranjero.

Con respecto al programa de alfabetización en español, su objetivo es propiciar en los jóvenes y adultos el desarrollo de habilidades elementales de matemáticas básicas, lectura y escritura, que les permitan en forma continua y permanente, mejorar sus competencias comunicativas.

La duración promedio para concluir la etapa inicial o alfabetización con este modelo es de ocho meses, de los cuales, seis se destinan a la alfabetización con el método de la palabra generadora y dos para afianzar la lectura y escritura con el primer libro de español de la primaria. La persona joven o adulta puede acudir a tantas asesorías como requiera para su aprendizaje.

Cuando los jóvenes y adultos acceden a esta modalidad se les proporcionan materiales educativos como un cuaderno de ejercicios del adulto, los libros Palabra Generadora y La Palabra es Nuestra 1ra. Parte Vol. I (Español 1); fichas didácticas, palabra generadora y paquetes de cartulinas: alfabeto, construcción gramatical, números, palabras claves y familias silábicas. Así como los siguientes textos: Un Nuevo Día, Prevención de las Enfermedades en los Niños, Cantares Mexicanos y Diccionario Escolar.

Mediante esta estrategia de operación se establece una gratificación al círculo de estudio, centros de educación permanente, punto de encuentro y a las figuras solidarias participantes en el proceso educativo de los adultos.

A partir del año 2000, la gratificación está definida por los resultados que se obtienen en el proceso educativo de los adultos, es decir, número de adultos incorporados, niveles aprobados, número de exámenes presentados y acreditados, así como adultos que permanecen para el siguiente nivel.

En el modelo de alfabetización con Palabra Generadora, el proceso de evaluación de la alfabetización se realiza a través de dos exámenes:

- 1) Lectura y Escritura (L1); o intermedio, evalúa las habilidades y conocimientos correspondientes a la Palabra Generadora; su acreditación es un requisito para tener derecho a presentar el siguiente examen.

- 2) Español 1 (E1); este examen evalúa las habilidades y conocimientos del primer módulo del modelo curricular de primaria para adultos. La escala oficial de calificaciones es numérica del 5 al 10. La calificación mínima aprobatoria es 6. Aprobar el examen E1 significa que el adulto ha logrado un nivel superior al de 2° de primaria.

En 1998 se comenzó a aplicar este examen para propiciar y garantizar la continuidad educativa en el nivel primaria.

La operación de los servicios educativos de alfabetización, de primaria y de secundaria se realiza fundamentalmente en las delegaciones del INEA e institutos estatales a través de la promoción y difusión que generalmente se realiza por medios impresos, electrónicos y, sobre todo, a través de la invitación directa que se hace a los adultos y a la sociedad en general para que participe.

En cada ámbito de operación (estatal, municipal y local) las acciones de promoción y difusión dependen de la concertación con otras instancias de la sociedad.

El personal institucional, los educadores y los responsables de los círculos de estudio, ahora llamados puntos de encuentro, realizan la difusión del servicio, utilizando el perifoneo, la pega de carteles, la entrega de volantes, la pinta de bardas y la colocación de mantas.

El reclutamiento de figuras solidarias se realiza a través de la promoción y difusión de los servicios en las comunidades e inclusive hay ocasiones en las que los mismos adultos que demandan el servicio proponen a una persona como educador.

La selección y autorización de las figuras solidarias la realiza el instituto estatal a través del técnico docente y del coordinador de zona, con base en los requisitos establecidos para la población que colabora con la educación de adultos.

La formación que se otorga a las figuras solidarias es inicial al incorporarse y de actualización a los tres meses de estar participando.

Los temas que se abordan en la formación inicial para todas las figuras se refieren a: los objetivos, programas y proyectos de educación de adultos, materiales, métodos de enseñanza, requisitos para el registro de adultos y conformación de grupos, obtención de material didáctico, procesos para acreditar y certificar los estudios, así como formas de participación.

Para ello, se les da información que les permite saber en qué forma aprende un adulto, cómo manejar la metodología educativa, cómo familiarizarse con los libros que van a usar los educandos y conocer los trámites para la presentación de exámenes. Consecuentemente, no se trata de formar maestros, lo cual sería imposible en los breves períodos destinados a la formación inicial y de actualización, sino que únicamente son capacitados como facilitadores del aprendizaje de los jóvenes y adultos.

Una vez que el técnico docente capacitó a los educadores solidarios, concertó los espacios físicos y definió los horarios de atención con los adultos y educadores, entrega al responsable los logros de incorporación y atención de adultos por proyecto, así como los documentos de identificación personal que normativamente se solicitan para dar de alta a los adultos.

En la alfabetización indígena, el tiempo de atención en este proyecto varía con las necesidades y problemas propios de cada grupo y lo complejo de algunas lenguas; sin embargo, la duración se ubica entre los 14 y 16 meses.

Los apoyos y beneficios que se le otorgan a la población interesada en inscribirse en alfabetización indígena son los mismos que se otorgan para la alfabetización en español.

Los 9 materiales didácticos son gratuitos: Material básico para el adulto. Se cuenta con paquetes de materiales específicos por lengua y variante dialectal para el adulto, tanto para alfabetización en lengua materna como para el aprendizaje de español como segunda lengua.

Para este programa se consideran cuatro evaluaciones formativas, dos más que en la alfabetización en español, ya que con esta medida se garantiza el proceso de alfabetización en esta población, en primera instancia en su lengua materna y en un segundo momento en español.

Los materiales educativos de apoyo que se le dan al asesor son paquetes de materiales específicos por lengua y variante dialectal, y para el español como segunda lengua.

La formación del asesor le permite desarrollar conocimientos, criterios metodológicos, actitudes y habilidades acordes a la realidad sociolingüística que permita vincular la alfabetización en lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua a usos comunicativos y funciones sociales.

La evaluación de los aprendizajes tanto de la alfabetización en lengua indígena o español y del aprendizaje del español como segunda lengua, responde a procesos de evaluación diferenciados apoyándose en las metodologías específicas para dichos procesos.

El nivel primaria tiene como objetivo propiciar el desarrollo de competencias en el adulto, que le permitan apropiarse en forma continua y autónoma de los conocimientos. La duración promedio para concluir los estudios de la primaria es de 18 meses tanto en el modelo PRIAD como MPEPA. El adulto puede recibir tantas asesorías como requiera para su aprendizaje.

Los apoyos y beneficios que se le otorgan a la población interesada en inscribirse a la primaria son los mismos que se otorgan para la alfabetización en español.

En el modelo PRIAD, el material didáctico consta de 12 libros, tres para Español, tres para Matemáticas, tres para Ciencias Sociales y tres para Ciencias Naturales. Aparte se les proporciona una guía didáctica, por nivel, por parte o parcial, según sean los requerimientos del usuario. El asesor igualmente recibe una capacitación y manuales de apoyo en su tarea de facilitador.

Para el modelo MPEPA, Los materiales didácticos son; El material básico de apoyo para el adulto, consta de 12 módulos para el adulto, 4 de Español y 4 de Matemáticas; así como los de Vida Familiar, Vida Laboral, Vida Comunitaria y Vida Nacional, Diccionario y Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

La evaluación del aprendizaje para el modelo PRIAD, los adultos tienen derecho a un examen parcial por área de estudio, un examen por parte, un examen global o uno global nivel, según sea su interés del usuario.

Para el Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos, Los usuarios tienen derecho a una evaluación diagnóstica. El examen diagnóstico y la Tabla de Sustitución, que tiene como propósito reconocer, ubicar y acreditar los conocimientos y habilidades ya adquiridas.

En cada etapa de aplicación un adulto puede presentar dos exámenes por sesión de aplicación.

Los estudios de educación básica que promueve el INEA a través de los institutos estatales tienen validez oficial, lo que significa que todos los documentos que se emitan forman parte del Sistema Educativo Nacional.

La solicitud de exámenes se realiza a petición del educando, mediante su asesor, promotor o técnico docente y también en las oficinas de las coordinaciones de zona.

Los educandos tienen derecho a presentar examen aunque no acudan a recibir asesoría. La organización de las aplicaciones es responsabilidad del coordinador de zona. El educando puede presentar máximo cuatro exámenes por día, pero no puede presentar la misma versión del examen dos veces.

Existen sedes de aplicación programadas y fijas, las programadas son aquellas que se realizan en instalaciones que no son propiedad del Instituto estatal o coordinación de zona; y las fijas o permanentes, generalmente ubicadas en las oficinas de las coordinaciones de zona y del Instituto estatal, donde el educando puede presentar exámenes en el momento que lo decida.

En el nivel secundaria, el objetivo es proporcionar a las personas jóvenes y adultas con primaria terminada, los contenidos básicos que rigen el Sistema Educativo Nacional. La duración promedio para concluir la educación secundaria es de 24 meses. El adulto puede recibir tantas asesorías como requiera para su aprendizaje.

Los apoyos y beneficios que se le otorgan a los adultos al inscribirse en la secundaria son los materiales didácticos con 12 guías de estudio, correspondientes a cada área de conocimiento.

Para el programa de secundaria, se proporcionarán dos tipos de incentivos al punto de encuentro: a) por la administración de la atención educativa y b) por asesoría, considerando, número de adultos incorporados, número de módulos aprobados, calificación aprobatoria y por número de certificados entregados.

La capacitación que se otorga a estas figuras es similar en tiempo y forma a la de alfabetización y de primaria.

También para ingresar a la secundaria para adultos se les aplica un examen diagnóstico el cual tiene fines de ubicación, acreditación y certificación.

Los instrumentos que comprenden la evaluación final para secundaria son 12 exámenes de vigencia mensual para su aplicación nacional, como se muestra en la siguiente tabla:

EJES	MÓDULOS		
LENGUA Y COMUNICACIÓN	ESPAÑOL 1 S1E	ESPAÑOL 2 S2E	ESPAÑOL 3 S3E
MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS 1 S1M	MATEMÁTICAS 2 S2M	MATEMÁTICAS 3 S3M
CIENCIAS	CIENCIAS SOCIALES 1 S1CS	CIENCIAS SOCIALES 2 S2CS	CIENCIAS SOCIALES 3 S3SC
	CIENCIAS NATURALES 1 S1CN	CIENCIAS NATURALES 2 S2CN	CIENCIAS NATURALES 3 S3CN

Fuente: Página de internet del INEA

La operación de los servicios educativos en el INEA tiene una estructura similar a la presentada al inicio de sus gestiones, es decir una estructura burocrática grande, distribuida en todas las entidades de la república y con un esquema de formación y capacitación de sus diferente agentes institucionales, (hasta técnico docente) y operativos (promotores y asesores), Se ha proporcionado una capacitación tradicional en cascada, donde se realizan talleres de capacitación por regiones geográficas a técnicos docentes y coordinadores de zona, así como a responsables de cada una de las áreas normativas de las delegaciones estatales; y los técnicos docentes a su vez realizan esta misma capacitación a sus promotores y asesores. Hay ocasiones en que el INEA organiza eventos de capacitación para promotores y asesores, pero que resultan estériles ya que, no se da a todos esa capacitación, y además como son agentes transitorios, de requeriría que se estuviera capacitando permanentemente a los asesores y promotores, debido a que constantemente hay altas y bajas. Esto hace que la educación de adultos y la capacitación de los agentes operativos no sea adecuada, y

que los técnicos docentes estén incorporando permanentemente asesores y promotores que los apoyen en su labor educativa.

En suma, podemos decir que desde la creación del INEA hasta 1997, el esquema de operación se sustentaba en la participación social, a través de gratificaciones simbólicas a las personas que voluntariamente colaboraban con el Instituto como asesores y promotores, esquema tradicional que se caracterizó por dar prioridad al número de adultos atendidos y no a la eficiencia del proceso educativo; los técnicos docentes presentaban cargas excesivas de trabajo y un trabajo operativo arduo y agobiante, ya que estaba obligado a proporcionar insumos básicos a cada círculo de estudio; por los altos índices de deserción de asesores, promotores y educandos; el bajo perfil académico de los asesores; la existencia de lugares inadecuados para las asesorías; de dar gratificaciones simbólicas a los asesores a cambio de grandes exigencias, entre otros. Situación que impedía que tanto los adultos incorporados tuvieran una atención adecuada y por otra parte los asesores se convirtieran en verdaderos facilitadores del proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta situación educativa también permitía que los adultos no vieran reflejados sus intereses en la oferta educativa que le ofrecía el INEA, ni vieran en la institución una alternativa de salir de sus problemas cotidianos en el aspecto familiar, laboral, económico y mucho menos cultural.

De manera general, en esta unidad se refleja la situación que imperó en el INEA durante la década anterior, es decir, una Institución que trabajó con materiales educativos cuestionables y caducos, una Institución que no pudo completar y consolidar un modelo, debido a sus constantes cambios administrativos que impedían dar continuidad a las políticas de educación y la existencia, hasta la actualidad de un modelo operativo poco eficiente, utilitario y desarticulado, el cual desalienta la incorporación de jóvenes y adultos ante la falta de respuestas a sus necesidades reales.

Si partiéramos del supuesto de que una política educativa pueda ser evaluada en la medida en que se conozcan sus productos, su contribución a mejorar el bienestar de la población objeto y a alcanzar la estrategia prevista, la calidad y la cantidad en que lo hace. Podríamos decir que la puesta en marcha de una política pública implica una serie de acciones, tanto internas como externas, por parte de la organización que la pone en práctica. Dichas acciones se convertirán en productos sólo en la medida en que estén referidas a la operación de la política y sean entregadas al contexto. Lo anterior da lugar a distinguir las de aquellas que aún siendo externas están referidas a las necesidades de supervivencia de la Institución y, por tanto, no se convertirán en productos de la política.

La identificación de los productos parciales y totales de una política dependerá del ámbito en que se desarrolle y de la delimitación que de éste se efectúe para fines analíticos; es decir, la política de educación de adultos puede ser definida como una política dentro del sector educativo, la que a su vez está inmersa en la política social; o bien se puede partir de la política en educación de adultos y distinguir hacia su interior las organizaciones que en ella participan, delimitando de esta manera un ámbito institucional.

Considero, con base a mi experiencia laboral, que la política en educación de adultos desempeñada por el INEA en el ámbito de sus programas sustantivos, de forma genérica, los productos totales tiene que ver con el aumento del número de adultos alfabetizados y con la educación primaria y secundaria terminada, lo que incide en la reducción del índice de analfabetismo y en el incremento del grado de escolaridad de la población. Los productos parciales, están referidos a las acciones que el INEA efectúa para alcanzar esas metas como es, el ampliar la cobertura de atención, innovar programas de estudio, libros y materiales didácticos, así como en los programas de capacitación y evaluación vigentes; formular distribuir y aplicar exámenes, emitir certificados, distribuir materiales didácticos, capacitar asesores.

Es por eso que si no se obtienen satisfactoriamente esos productos finales, podemos juzgar y criticar un proyecto educativo desde el punto de vista de sus programas, de sus acciones, de sus resultados como producto de una incompetencia real de la Institución o de una política educativa que conciente la ineficiencia, afin a una política capitalista de Estado que le interesa mantener y reproducir las condiciones sociales que la fundamentan y justifican.

CAPÍTULO III. MATERIALES EDUCATIVOS AUXILIARES EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La intención de este capítulo es presentar aquellos materiales didácticos y de apoyo que el INEA utilizó para eficientar la evaluación del aprendizaje, fomentar la acreditación y elevar la certificación de estudios, así como un análisis crítico. Estos materiales son los ejercicios de auto evaluación editados en cuadernillos, los auxiliares didácticos y las guías didácticas de primaria y secundaria, en todas sus modalidades.

A) CUADERNILLOS DE AUTOEVALUACIÓN Y AUXILIARES DIDÁCTICOS

Entre los materiales que el INEA empleó como auxiliares didácticos para la acreditación están los cuadernillos de autoevaluación, estos cuadernillos fueron elaborados en la SEP, y el INEA los siguió editando un tiempo, existían antes de que el Instituto fuera creado, pero, como sabemos, las funciones de educación de adultos estaba a cargo de la SEP, su modelo educativo y materiales auxiliares fueron transferidos al INEA.

Estos cuadernillos se elaboraron para que los educandos contaran con ejercicios de autoevaluación que presentaran las mismas características de los exámenes oficiales de acreditación y así hacer más exitosa su tarea y proporcionar apoyo a su condición de autodidactas.

Estos cuadernillos permitieron al usuario autoevaluarse por área-grado, conforme al material de los textos autorizados, le indican al estudiante el dominio alcanzado en los objetivos más relevantes del programa, y poseen la misma calidad que las preguntas que integraban las pruebas oficiales de acreditación. Eran tres cuadernillos, para primaria y tres para secundaria, en cada cuadernillo se encontraban las cuatro áreas del conocimiento y el grado para secundaria o parte para primaria respectivos: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

El cuadernillo de primaria tiene una introducción y cinco secciones; en la introducción se hace una descripción del material así como una explicación detallada de cómo manejar la sección de preguntas y hoja de respuestas. Las cuatro primeras secciones están compuestas por los ejercicios de autoevaluación de las cuatro áreas de estudio, con las indicaciones para poder responderlas y registrar sus respuestas; en la quinta sección se incluyen cuatro hojas de respuestas desprendibles e identificadas con el nombre y clave de cada área de estudio.

Al final de las primeras cuatro secciones hay una tabla de autoevaluación por área y un instructivo para su manejo.

El cuadernillo de secundaria se compone de una introducción y seis unidades, en la introducción se ofrecen las instrucciones generales para utilizar la sección de preguntas y la hoja de respuestas; de la segunda a la quinta unidad se encuentran los ejercicios de autoevaluación de cada una de las áreas, una área por unidad; y en la sexta unidad se presentan las instrucciones para el manejo de las tablas de respuestas correctas, con la ubicación de la respuesta correcta en los libros de texto, para que puedan consultarlo; en la séptima unidad se encuentra el tabulador de calificaciones y la explicación sobre cómo obtener la calificación total de la autoevaluación. Al final del cuadernillo se encuentran las tablas de respuestas por cada una de las áreas de conocimiento.

Otros materiales utilizados como auxiliares didácticos en el proceso de aprendizaje autodidacta de los adultos, son el "auxiliar didáctico para el adulto estudiante de primaria" y el "auxiliar didáctico para el adulto estudiante de secundaria, ambos tienen una estructura temática muy similar, cuentan con una "presentación" y cuatro unidades; en la primera unidad, "Los libros de texto", describen los doce libros de primaria y como están estructurados temáticamente; mencionan que los libros tienen un índice, una presentación, unidades temáticas, lecciones, objetivos, textos de lectura, ilustraciones, actividades de aprendizaje, comprobación de avance y claves de respuesta (en todos los casos se ejemplifica con los libros de texto).

El "Auxiliar didáctico para el adulto estudiante de secundaria", en la unidad I, describe cada unidad temática de los libros de texto; señalan el contenido que puede auxiliar al adulto en su estudio, tales como: orientaciones para el estudio del libro, ilustraciones, ejercicios o actividades de aprendizaje, soluciones a los ejercicios, cuadros de reforzamiento de temas y exámenes o cuestionarios. En el área de ciencias sociales encontrará una parte de conclusiones y bibliografía; en el área de ciencias naturales bibliografía y un glosario de términos; en el área de español, objetivos por unidad, objetivos por lección, vocabulario, sintagmario, comentario y repaso, y en el área de matemáticas, ejemplos, problemas y capítulos.

En el capítulo dos "Cómo estudiar", tanto en primaria como en secundaria, se ofrecen algunas sugerencias para el adulto para facilitar su autoestudio.

Si bien es cierto que los cuadernillos de auto evaluación, así como los auxiliares didácticos para primaria y secundaria, son materiales educativos que orientan y ayudan al adulto para iniciar o continuar su proceso de aprendizaje; también es cierto que si bien cumplen una función didáctica, evidencian igualmente la falta de un acercamiento educativo asesor - adulto, situación que refleja en la institución un abandono y serias deficiencias de operación en atención de adultos autodidactas. Asimismo el Instituto refleja un sistema educativo basado en el autodidactismo, donde no se enseña ni se promueve que el adulto sea autodidacta, ni fomenta su autoaprendizaje; pretende igualmente una educación basada en la participación social voluntaria de promotores y asesores, "voluntarios" que regularmente no cubren el perfil del asesor o promotor, pero que el INEA se ve en la necesidad de aceptarlos y capacitarlos, aunque estos sean transitorios y en poco tiempo abandonen el sistema educativo, ya que regularmente son jóvenes que cuentan con los conocimientos básicos de primaria, secundaria; en algunos casos de preparatoria y, en el mejor de los casos profesionistas; pero todos ellos transitorios que se ofrecen para recibir una compensación que para ellos significa un ingreso económico.

Por otra parte, podemos afirmar que si bien, estos cuadernillos de autoevaluación así como los auxiliares didácticos, guían y orientan al adulto, también fomentan el aprendizaje memorístico, una acumulación de conocimientos; promueven la acreditación como un fin último, en contraposición al aprendizaje, crítico, significativo y constructivista, que pudiera darle un nuevo enfoque a su aprendizaje, y sobre todo basado en la solución de problemas, para que los jóvenes y adultos encuentren respuestas a sus demandas y puedan insertarse en un aprendizaje para la vida, para el trabajo, para la familia, es decir, un aprendizaje social.

B) GUÍAS DIDÁCTICAS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Entre los materiales educativos auxiliares en la evaluación del aprendizaje y que se realizaron para que los adultos incorporados en el INEA tuvieran un apoyo didáctico par la presentación de exámenes con fines de acreditación y certificación de estudios, se encuentran las guías didácticas de primaria y secundaria para los modelos de Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD) y Secundaria Abierta (SECAB).

Para el modelo PRIAD se elaboraron las guías dirigidas a los adultos que están en el proceso de aprendizaje, con el propósito de hacer llegar a los usuarios la información y orientación necesaria que les permita aprovechar de mejor manera el tiempo y el esfuerzo dedicados al estudio.

Las guías didácticas de primaria son cuatro en total; una correspondiente a la primera parte de primaria, donde incluye las cuatro áreas del conocimiento: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales; una mas para la segunda y otra para la tercera parte; y, una guía Global Nivel donde se incluyen las cuatro áreas del conocimiento de las tres partes que está constituida la primaria.

La estructura temática de estas guías la conforman cinco capítulos; en el primero de ellos, "Los libros de texto", describen los materiales didácticos de; en el segundo, "Como estudiar", se ofrecen sugerencias al adulto para realizar sus sesiones de estudio; sobre el tiempo y el lugar de estudio; algunas técnicas de estudio como la PIRRE (Panorama General, Ideas principales, Resumir y Recordar, Evaluar lo aprendido); En el tercer capítulo "El estudio en grupo", plantea sugerencias para organizar el estudio individual, así como algunas propuestas básicas y ventajas para realizar el estudio en grupo. En el cuarto capítulo "Preparación para el examen", se orienta al adulto para preparar su examen y también presenta una selección de contenidos relevantes de los libros de texto por cada área de estudio. De igual manera, se hace un resumen esquemático de los contenidos más difíciles de los libros de texto, contenidos seleccionados que resultaron de mayor dificultad, de acuerdo a los

resultados estadísticos del comportamiento de los exámenes y a la experiencia de los elaboradores de reactivos en la evaluación del aprendizaje. Igualmente, se presentan ejercicios de autoevaluación por área de estudio, donde además, se explica al adulto la forma de resolverlos, las recomendaciones y la comprobación de avance al final de cada serie de preguntas de las cuatro áreas, esto es, con el fin que el adulto compruebe sus aciertos y errores y evalúe si ya está preparado para presentar el examen.

Finalmente, en el quinto capítulo “acreditación y certificación de estudios”, se presenta al usuario la forma de presentar los o el examen, según corresponda, incluye las modalidades de examen que puede presentar, es decir; exámenes, parciales, donde el adulto presenta un examen por parte de cada área de estudio, en total 12 exámenes los que presentaría para acreditar la primaria; el examen global área donde presenta las tres partes de la primaria por cada área de conocimiento, siendo un total de cuatro exámenes para acreditar la primaria; el examen global parte donde cada adulto presenta un examen por cada parte de las primaria de las cuatro áreas de estudio, siendo un total de tres exámenes para acreditar la primaria y por último, un examen global nivel que consiste en presentar un sólo examen, de las cuatro áreas de conocimiento y de las tres partes. Posteriormente se hace una referencia al adulto sobre los requisitos que debe cumplir para presentar el examen. Y finalmente se presenta un modelo de hojas de respuestas correctas con el fin de familiarizar al adulto con el formato y la presentación de las hojas de respuesta que encontrará al presentar sus exámenes.

Las guías didácticas de secundaria para adultos, también son cuatro; una del primer grado que incluye las cuatro áreas de conocimiento: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Otra para el segundo y una más para tercer grado; finalmente, una global nivel, que incluye los tres grados de secundaria de las cuatro áreas de estudio

Todas las guías presentan la misma estructura temática básica; están divididas en cuatro capítulos y dos anexos finales.

Estas guías están dirigidas a todos los adultos que se encuentran estudiando algún grado de educación secundaria con el fin de ofrecerles la orientación necesaria y que les permita aprovechar mejor su tiempo y sus actividades de estudio.

En el capítulo I, "Los libros de texto", se describe la temática de los libros de texto de las cuatro áreas de conocimiento, temas tratados en cada área, la forma de utilizarlos, con el propósito de auxiliar a los estudiantes que aún no concluyen áreas de grados anteriores. En el capítulo II, "Como estudiar", se presentan algunas sugerencias para organizar el estudio individual, sobre las ventajas de estudiar en grupo y algunas técnicas de estudio como: sacar las ideas principales del libro, hacer un resumen y recordar lo leído, entre otras.

En el capítulo III, "Preparación para el examen", se relacionan los contenidos relevantes por cada área de estudio, se incorporan resúmenes de temas detectados como de mayor dificultad en los exámenes y, finalmente se incluyen ejercicios de autoevaluación, similares a los que se encontrará en los exámenes, con el fin de que los jóvenes y adultos los respondan y puedan así autoevaluarse para presentar su examen de acreditación de nivel.

Al final de estos ejercicios de auto evaluación se presentan las respuestas correctas de todos ellos y una breve explicación de las mismas.

Por último, en el capítulo IV, "Acreditación y certificación de estudios", se explica el cómo los adultos pueden presentar sus exámenes; un examen parcial por cada una de las cuatro áreas de los tres grados, lo que darían un total de 12 exámenes; un examen global área, que sería un examen que comprende los tres grados por cada área de estudio, comprendiendo así 4 exámenes en total, un examen global grado, es decir se presentan tres exámenes para acreditar la secundaria, donde cada examen comprende las cuatro áreas de un grado, es decir, son en total 3 exámenes. Finalmente la opción del examen Global Nivel, donde el adulto presenta un examen de los tres grados de

secundaria y de las cuatro áreas de estudio, siendo un examen para acreditar la secundaria.

Igualmente, en este mismo capítulo, se presentan los requisitos que debe cubrir un adulto para poder presentar un examen, se ofrecen sugerencias para el día del examen y la certificación de estudios.

Al final de las guías, en dos anexos, se incluyen el directorio de las coordinaciones estatales de acreditación y certificación y un modelo de hojas de respuestas de los ejercicios de auto evaluación, similares a los formatos de respuestas correctas de los exámenes, para que el adulto se familiarice con ellas.

En 1996, el INEA decide sustituir únicamente las guías de secundaria por otras nuevas y con otro formato, sin anteceder una validación de las guías anteriores y aparentemente sin ningún fundamento mas que el de elevar el número de acreditaciones de secundaria.

Se elaboraron 12 guías; tres para ciencias sociales (Primero, segundo y tercer grado), tres para ciencias naturales, tres para Español y tres mas para matemáticas; una por cada grado de estudio.

En las guías didácticas de ciencias sociales, se desarrollan sintéticamente los temas, con la misma estructura y secuencia temática de los libros de texto de ciencias sociales de primero, segundo y tercer grados, son el fin de que no solamente fueran guías didácticas, sino que sustituyeran los libros de texto de secundaria. La estructura temática de las tres guías se divide en tres partes; en la primera se presenta la forma en que se organiza la secundaria abierta; algunas sugerencias para trabajar el área de ciencias sociales y recomendaciones para el manejo de la guía, cómo trabajar los temas de ciencias sociales, cómo elaborar resúmenes, cuadros sinópticos; y finalmente los propósitos de la guía del primero, segundo y tercer grados respectivamente, de secundaria, así como los propósitos generales de esta área. En la segunda parte se

presenta el desarrollo de los temas que fueron resumidos, actualizados y adaptados de acuerdo al tratamiento de los contenidos de los libros de texto; así como una serie de actividades de aprendizaje y ejercicios de autoevaluación con su correspondiente sección de respuestas correctas. Finalmente, en la tercera parte, se presenta información sobre la acreditación y certificación de estudios, tipos de exámenes y requisitos para la presentación de los mismos.

En las tres guías del área de ciencias naturales se presenta una estructura similar a las de ciencias sociales; es decir, las tres guías se estructuran temáticamente en tres partes, una por cada grado de estudio; una primera parte donde se presenta la forma en que se organiza la secundaria abierta, se tratan sugerencias para trabajar el área de ciencias naturales; tiene recomendaciones para el estudio, así como los propósitos generales del área. En la segunda parte contempla las unidades temáticas de acuerdo a la estructura de los libros de texto, pero con un diferente tratamiento de los temas, es decir, más resumidos, incluyendo actividades de aprendizaje y ejercicios de autoevaluación, con su correspondiente sección de comprobación de respuestas correctas por unidad.

Por último, una tercera parte, donde se tiene la forma de acreditación y certificación de estudios y referencias bibliográficas. Respecto a la acreditación y certificación, se mencionan los tipos de exámenes que puede presentar el adulto y que requisitos debe cubrir.

Las guías didácticas de Español, tanto de primero, segundo y tercer grados, igualmente presentan una estructura similar a sus correspondientes libros de texto; se divide en dos partes, en la primera tiene una presentación, la forma en que se organiza la secundaria, como trabajar la lectura y la redacción; algunas recomendaciones para trabajar la guía y los propósitos de la guía, según sea el grado. En los propósitos también se contempla una estructura por unidades donde se enumeran los temas a tratar por unidad temática. En la segunda parte contempla las unidades temáticas y los propósitos por unidad; en cada unidad, además de los temas, se cuenta con actividades

de evaluación y ejercicios de autoevaluación con su correspondiente sección de comprobación de respuestas correctas; además de un glosario de términos y bibliografía consultada.

A diferencia de las dos áreas anteriores, las guías de español no contemplan la sección de acreditación y certificación y los requisitos para presentar exámenes.

Las guías didácticas de matemáticas, también son tres, una correspondiente a cada grado, el contenido de cada una de ellas se componen de una presentación y el desarrollo de las unidades temáticas. En la presentación se explica como está organizada cada guía y se dan algunas sugerencias para el estudio de las matemáticas. El libro de primer grado está integrado por tres unidades: "Aritmética y álgebra", "Geometría" y "Estadística y probabilidad"; las unidades están formadas por lecciones y cada lección trata un tema distinto. Cada lección, por lo general, tiene una explicación del tema con ejemplos y al final de cada sección una serie de ejercicios y problemas para el adulto. Todos los temas se explican desde lo más simple y se llega a los contenidos propios del curso. Como es un material para adultos, se hace referencia a situaciones cotidianas y también se reflexiona sobre la lógica de los contenidos.

Al final de cada una de las guías didácticas de esta área se encuentran las soluciones a los ejercicios y problemas para que el adulto pueda comparar los resultados de los ejercicios que se le presentaron a lo largo de todas las lecciones.

Conviene aclarar que estas guías didácticas se emplearon como sustitutos de los libros de texto y no como guías, ya que se consideraba en el Instituto que los libros de texto de secundaria estaban demasiado enciclopédicos, con demasiada información y que resultaban muy pesados y tediosos para los adultos, siendo estas una de las causas de que no se quisieran incorporar al estudio de la secundaria abierta. Esto demostraba la importancia que tiene para el Instituto, la acreditación de estudios y la asimilación de conocimientos mínimos, dejando a un lado un proyecto de evaluación del aprendizaje,

considerándolo como un instrumento de medición y no de valoración del proceso educativo de los adultos.

En la descripción que realizo de éstos materiales auxiliares para el adulto con fines de autoevaluación y acreditación de estudios, quisiera hacer también otras consideraciones.

No cabe duda que los materiales auxiliares y las guías didácticas aquí descritos, denotan claramente una secuencia lineal que va de acuerdo con los modelos educativos así como sus características y objetivos centrados en la memorización de conocimientos, aprendizaje de datos, y cumplimiento de objetivos institucionales; materiales acordes a los modelos, métodos y materiales elaborados, pero también acordes con sus mismas deficiencias que demostraron en su momento los modelos educativo y operativo, y por consecuencia, de evaluación del aprendizaje que permea en el INEA.

Con respecto a los auxiliares didácticos y los ejercicios de autoevaluación, se siguen denotando aspectos que pretenden ser auxiliares didácticos que refuerzan y orientan el autodidactismo, pero que en la práctica son todo lo contrario, ya que no explica el proceso, limitándose sólo a la descripción, orientaciones y sugerencias que dan por sentado que el adulto la seguirá al pie de la letra; se sigue pensando institucionalmente que se debe fomentar el autodidactismo pero nunca se le explica al adulto cómo y de qué forma se llega a ello, solo se parte de ese supuesto.

Dentro de los contenidos de estos auxiliares didácticos, también se mantiene la imprecisión en el significado de los objetivos de autodidactismo y participación social. Se establecen tiempos fijos para el aprendizaje y secuencias que no pueden ser obviadas por los alumnos con un mayor nivel de conocimiento previo.

Por otra parte, se observa que tanto los materiales auxiliares, como las guías didácticas, así como los libros de texto, uniforman criterios de aprendizaje para todos

los adultos como si ellos fueran un conglomerado homogéneo, como si todos aprendieron de la misma manera y al mismo ritmo.

Las diversas modificaciones realizadas a los planes y programas de estudio han dado como resultado la existencia de una gran cantidad de materiales impresos y materiales auxiliares que más que cumplir su objetivo de representar un apoyo didáctico para los usuarios, tienden a ser materiales que justifican un modelo educativo ineficaz. No parece existir criterios institucionales que permitan tomar decisiones acerca de los que resultan más adecuados, o con relación a la necesidad de adecuarlos o reelaborarlos.

Como dice Manuel Blanco, exdelegado del INEA "en el quehacer institucional, se ha dedicado más tiempo a la búsqueda de formas para hacer más accesible el conocimiento al adulto y muchas veces los resultados no pueden medirse o ni siquiera imaginarse"¹⁸, ya que los adultos marcan sus propias expectativas e intereses educativos llevándolos a una práctica cotidiana a veces inimaginable.

Estas consideraciones nos permiten plantear que se deben diseñar y probar materiales impresos y audiovisuales de alta calidad para cada uno de los niveles del programa que respondan a los perfiles de los adultos y que promuevan el desarrollo del aprendizaje autodidacta.

Debemos considerar la importancia de la participación de adulto en las decisiones sobre qué contenidos y cómo enseñarlos. Igualmente, es necesario sopesar la relación entre los contenidos educativos y los contextos sociales inmediatos y más amplios. Partir de una conceptualización del adulto como activo, crítico y creativo, que tiene conocimientos previos adquiridos a lo largo de su vida, con necesidades e intereses propios a su biografía individual y colectiva, con la posibilidad de proyectar su futuro y de generar estrategias hacia la transformación personal y del entorno. El centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto, de la evaluación misma, debe ubicarse en los adultos mismos y debe dársele un papel secundario, de apoyo y

¹⁸ INEA, Educación de adultos. 15 años y mas...., 1996, México, D.F., p. 133

complemento, a los materiales educativos. Las decisiones deben ir conduciendo a la reducción de la verticalidad en la planificación educativa y de la alta dosis de intelectualismo de los programas. El peso de lo valoral, lo familiar, lo colectivo, lo social y lo afectivo debe verse mayormente reflejado en los intentos futuros de definición curricular, en la evaluación del aprendizaje y en la elaboración de materiales auxiliares didácticos.

Los materiales didácticos, así como los materiales educativos deben basarse en el conocimiento de la realidad de los destinatarios, partir de sus conocimientos, experiencias, expectativas y de su contexto social, para determinar las metodologías didácticas.

La elaboración de los materiales didácticos y auxiliares deben partir de una investigación documental interdisciplinaria, para conocer lo que se está haciendo en México y en el sector educativo sobre el tema, con el fin de seleccionar el tipo de material y a producir y decidir contenidos relevantes. La redacción debe ser interesante, relevante y amena para los destinatarios, la información debe ser veraz y confiable.

Por último, quisiera enfatizar que es muy importante la elaboración de materiales didácticos y educativos, centrarse en aspectos que la pedagogía y la psicología educativa, pero también hay que considerar que para definir contenidos, modelos educativos y materiales didácticos acordes a la realidad del adulto, debemos tomar en cuenta, redimensionar socialmente la educación, entender al adulto como principal sujeto involucrado e interesado en su propio proceso de aprendizaje, considerar aspectos que la sociología conoce bien, como es la organización social, familiar, comunitario y sus posibles formas de organización y desarrollo político, económico, asimismo, a partir de una teoría social del aprendizaje, que se estructure un modelo educativo y de evaluación del aprendizaje enfocado hacia el desarrollo individual, social y económico de los jóvenes y adultos que la sociedad rechazó en su momento.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS SOCIOLÓGICO DE LA ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE ESTUDIOS, COMO RESULTADO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y DE LA EVALUACIÓN

Abordar el tema de la acreditación y certificación de estudios como una fase terminal de la atención educativa a través de la evaluación del aprendizaje es importante porque constituye una limitante para la evaluación así como la concibe el INEA.

La evaluación, creemos, debe ir mas allá de una simple asignación de calificación y de validarse a través de un examen estandarizado de opción múltiple; en la evaluación también deben considerarse todos aquellos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, como son, los conocimientos de los adultos, los materiales educativos, la atención a los adultos, la operación de los servicios. La elaboración de exámenes con fines de acreditación, donde se fomenta y evalúa la adquisición memorística de conocimientos, pervierte el aprendizaje significativo, invalida el aprendizaje que ha llevado el joven y el adulto a lo largo de su vida, en el entorno social que se desarrolla; esto hace que la modalidad educativa de adultos sea vista como una panacea y no como una alternativa de desarrollo personal, laboral y social; y que por ende, los adultos no respondan a la oferta académica del Instituto.

En este capítulo analizo los resultados estadísticos de atención y acreditación de estudios de jóvenes y adultos en el INEA, durante el periodo 1995-2000, ya que son presentados de tal forma que pareciera que se está resolviendo el problema del rezago educativo y que detrás del número de resultados, ocultan el grave problema de la falta de una educación de calidad, una educación a la cual puedan acceder todos los mexicanos.

El estudio lo hacemos de este periodo porque son los únicos datos estadísticos que el INEA a proporcionado, porque en este año cerramos nuestro estudio y porque también, a partir del 2000, el INEA plantea una nueva alternativa de educación, a través de un

modelo educativo totalmente diferente de atención, evaluación, y de materiales educativos denominado Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo MEVyT.

A) ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE ATENCIÓN Y ACREDITACIÓN

Las estadísticas de educación son de gran importancia para el diseño, promoción y orientación de la política educativa. Son datos que resultan de la captación, procesamiento e integración de información cuantitativa y cualitativa de los elementos que conforman el sistema educativo nacional.

"Basadas en las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), es que se generan las estadísticas educativas en nuestro país, cuyas características recomendadas tienden a los logros educativos. La generación e integración de las estadísticas educativas permiten la obtención de datos e indicadores para dar atención a los requerimientos de información de organismos internacionales; para nuestro propósito, es necesario hacernos valer de estos resultados para poder analizar la parte final del proceso de evaluación, considerada en educación de adultos y que es la acreditación de estudios.¹⁹

Para abordar el tema de la acreditación, debemos, necesariamente enunciar el tema del rezago educativo, así como de la acreditación y certificación. El rezago educativo está formado por la población de 15 años o más que no ha iniciado o concluido la educación secundaria y que no son atendidos por el sistema escolarizado de educación básica. Lo conforman los analfabetas y los que no cuentan con la primaria, y los que con la primaria terminada, no tienen o no han terminado la educación secundaria.

De acuerdo al total de estudiantes del país de 15 años y más, el sistema educativo ha permitido reducir el rezago; pasando del 91% en 1970, al 60% en 1995. Sin embargo, en términos absolutos aumentó el número total de personas en condición de rezago, de 23.6 millones a 34.3 millones en 1995, y 36 millones en el 2002. Incremento que se

¹⁹ INEGI. Cuaderno No. 7. Estadísticas de educación. México, D.F. 2001, p. 9

origina, entre otros factores por la baja eficiencia del sistema escolarizado y los limitados recursos destinados a la educación para adultos.

El comportamiento de esta población es el indicador más importante para el Instituto, sobre todo para efectos de planeación y evaluación. El rezago educativo se incrementa anualmente con los jóvenes que, sin concluir su educación básica, desertan del sistema escolarizado y, por el contrario, disminuye con los jóvenes y adultos que certifican secundaria en el INEA u otras instituciones.

El comportamiento en los últimos años, de los rubros que integran el rezago educativo ha sido el siguiente:

REZAGO EDUCATIVO*
(Cifra en millones)

AÑO	ANALFABETAS		SIN PRIMARIA		SIN SECUNDARIA		TOTAL	
1995	6.3	10.6%	11.7	19.7%	16.3	27.4%	34.3	57.7%
1996	6.3	10.4%	11.7	19.1%	16.8	27.6%	34.8	57.1%
1997	6.5	10.4%	11.5	18.4%	17.3	27.8%	35.3	56.6%
1998	6.5	10.2%	11.3	17.7%	17.8	27.8%	35.6	55.7%
1999	6.5	10.0%	11.2	17.0%	18.2	27.7%	35.9	54.7

*Estimación INEA al 31 de diciembre de cada año

Se consideran datos del XI Censo de Población y Vivienda de 1990 y del conteo de 1995.

Fuente: INEA. Memoria de labores. 1995-2000.

"Mas del 60% de la población analfabeta son mujeres y los seis estados de la república donde se concentra la mitad de la población analfabeta son: Veracruz, Chiapas, Estado de México, Guanajuato, Puebla y Oaxaca".²⁰

²⁰ INEA. Memoria de labores. 1995-2000. México, D.F., ed. 2001, p. 10.

Casi la mitad del rezago de educación primaria en el país se encuentra en siete entidades: México, Veracruz, Jalisco, Chiapas, Puebla, Michoacán y Guanajuato.

Más de la mitad del rezago nacional de secundaria se encuentra en el Estado de México, Distrito Federal, Jalisco, Veracruz, Guanajuato, Puebla y Michoacán; de tal lo encontramos en 4 entidades que son Estado de México, Veracruz, Guanajuato y Puebla.

Si se comparan las cifras del analfabetismo del censo de 1990 con el conteo de 1995, se puede ver que en las generaciones más recientes el analfabetismo ha ido disminuyendo. Ambas fuentes ubican a más del 50% de los analfabetos en localidades con menos de 2 500 habitantes; indicando esto que el analfabetismo es un problema en su mayoría de adultos mayores que habitan en zonas rurales.

Igual que en el analfabetismo, las nuevas generaciones presentan un menor rezago en educación primaria y se incrementa en los grupos de 30 años en adelante. Al contrario, el rezago de secundaria comprende principalmente a jóvenes menores de 30 años. Podemos afirmar que las características sociales de la población analfabeta que dos de cada tres son mayores de 45 años; la mitad de ellas viven en comunidades con menos de 2 500 habitantes; la cuarta parte son indígenas y que por familia, dos de cada tres integrantes tienen ingresos menores a un salario mínimo.²¹

Después de 14 años de existencia en el INEA se detecta en 1995 que los cambios sociales y políticos estaban rebasando la forma de trabajo de la Institución, de tal forma que sus programas no estaban respondiendo con eficiencia y oportunidad al cumplimiento de su misión.

Entre los cambios que podemos señalar es que en el aspecto demográfico en tiempo corto, se ensancha el intervalo de edad, donde los jóvenes y adultos demandan

²¹ Ibidem. P. 13

educación básica a través de sistemas de educación abierta, ya que han crecido en número y también ha crecido el número de desplazados del sistema formal.

Otro de los factores es que se establece la obligatoriedad de la educación secundaria, con la cual automáticamente el rezago se duplica y su atención se vuelve más compleja.

También ha influido los nuevos requerimientos del mundo laboral, que exige cada vez mayor nivel educativo para incorporarse a los sistemas actuales de producción, y en el sector informal piden aprendizajes más útiles para desarrollar actividades que generan ingresos suficientes.

Desde su fundación, el INEA enfrenta un creciente número de jóvenes y adultos sin educación básica, los enfrenta con modelos educativos caducos e inoperantes, sin renovarse o consolidarse e incapaces de responder a las necesidades inmediatas de los adultos en tiempo y contenido en sus programas.

El Instituto opera también con estrategias que privilegian la atención y la acreditación sobre los resultados educativos, con una estructura excesivamente centralizada, así como una escasa participación de otros organismos públicos, privados y sociales. Los sistemas de información, ahora ya no, pero siempre fueron manuales y carentes de mecanismos de control; la organización interna no facilita el desarrollo académico, ni la enorme transformación que demanda el reto de modernizar a la institución y enfrentar de manera más eficiente el problema del rezago educativo en el marco de las transformaciones socioeconómicas.

Los principales indicadores del sistema de educación para adultos de 1994, dicen que el rezago educativo creció, que de cada persona que el INEA sacaba del rezago, cuatro mas se incorporan a el. Se atendía al 8% del rezago, pero pocos obtenían su certificado, en una parte porque no había incentivos para certificar y los indicadores de desempeño se referían a la atención y no a sus resultados. Pero ya para los años 1995-

2000, se dieron algunos cambios que de alguna manera afectó la acreditación; en parte por la transformación orgánica, funcional conceptual y pedagógica que sufría el Instituto. Una de estas acciones fue la implantación de un Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA), con el fin de tener registros confiables de los adultos que ingresan a los programas del INEA y de mantener un seguimiento de sus avances, con datos sobre las características de las personas y su localización específica, por lo que constituye una herramienta básica de análisis estadístico para la Institución para eliminar el sobregistro y agilizar la capacidad de respuesta a los educandos sobre acreditación y certificación.

Las metas registradas para el periodo 1995-2000, que miden los resultados de conclusión de nivel en los jóvenes y adultos fueron aumentando gradualmente, sobre todo en los últimos tres años de este periodo, donde más de 4 304 000 mexicanos alcanzaron mejores niveles educativos y fueron atendidos mas de 11 336 000 jóvenes y adultos en alfabetización, primaria y secundaria. Esto es según datos del informe de labores del INEA 1995- 2000 y se puede apreciar en la siguiente tabla:

ÍNDICES GENERALES DE CONCLUSIÓN DE NIVEL*

	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Adultos atendidos	2,189,229	1,999,585	1,785,150	1,925,371	1,783,970	1,586,830
Adultos que concluyeron un nivel	702,214	788,736	641,589	700,726	783,351	688,010
Índices de conclusión	32.1%	39.4%	35.9%	36.4%	43.9%	43.4%

* Se consideran únicamente las conclusiones de los programas del alfabetización, primaria y secundaria.

Fuente. Informe de labores INEA, 1995-2000.

Certificación de primaria. En este nivel se incluyen la población de 10 a 14 años; este rezago se encuentra en los rangos de mayor edad, una gran parte de los adultos no identifica la importancia de contar con la primaria, al considerar que el beneficio de la educación es solamente para los niños y los jóvenes; igualmente, también se argumenta que una de las razones de no estudiar es que no encuentran respuesta al buscar alternativas mejores de empleo o un empleo.

Sin embargo, en este programa los resultados institucionales fueron aumentando constantemente año con año, de tal manera que en el periodo 1995-2000 certificaron la primaria cerca de 877 000 adultos.

Igualmente los índices de conclusión se incrementaron considerablemente, pasando de 12.3% en 1995 a 32.9% en el año 2000.

ÍNDICES DE CONCLUSIÓN DE PRIMARIA

	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Adultos atendidos	783,380	689,053	608,716	637,256	586,752	556,210
Adultos que concluyeron	96,350	115,040	125,238	184,822	172,605	182,890
Índice de conclusión	12.3%	16.7%	20.6%	29.0%	29.4%	32.9%

Fuente. Informe de labores INEA, 1995-2000.

En cuanto a la eficiencia terminal de la acreditación vemos un porcentaje sobre la media, con un considerable incremento a partir de 1997; esta situación tiene relación directa con el cambio del modelo educativo al MPEPA, el cual se estaba generalizando su implantación en toda la república, y repercutió en el incremento de acreditaciones por dos razones fundamentales; una de ellas fue la elaboración de los nuevos libros de texto a los que se les eliminó un gran porcentaje de conocimientos, y por otra parte para hacer frente al modelo PRIAD, se elaboraron guías didácticas con una selección de

temas y orientaciones didácticas que facilitaron la presentación de exámenes y aumentaron la acreditación. Sin embargo, el bajo nivel de acreditación también evidencia en gran medida la deficiencia del sistema de atención que tiene el INEA con respecto a sus adultos, ya que los asesores siguen siendo personal voluntario, con una escasa o nula preparación didáctica para la asesoría, transitorios y sin recibir pago alguno por sus labores, lo que origina una constante movilidad de asesores voluntarios; y si a esta situación le sumamos que son en su mayoría jóvenes con poca experiencia en la enseñanza, agrava mas la situación; es por eso que el INEA le apuesta a la elaboración de materiales educativos más sencillos, con menos peso de conocimientos y mas habilidades y conocimientos cotidianos de los adultos y el apoyo a la certificación, ya que resultados son el objetivo y meta de la institución.

EXÁMENES PRESENTADOS Y ACREDITADOS NIVEL PRIMARIA EN EL INEA INCLUYENDO JÓVENES DE 10 A 14 AÑOS

	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Exámenes presentados	2,086,952	2,065,306	2,096,635	2,721,244	2,785,923	2,028,930
Exámenes acreditados	1,344,525	1,340,138	1,576,377	2,156,021	2,202,151	1,587,060

Fuente. Informe de labores INEA, 1995-2000.

En el caso del nivel educativo de secundaria, los resultados de este programa impactan favorablemente en la población urbana y en edad productiva, la conclusión de este nivel permite acceder, sobre todo a la población joven, a mejores condiciones de vida y laborales.

Durante el periodo 1995-2000, el INEA informa de mas de 1, 394 000 jóvenes y adultos que terminaron la secundaria y los índices de conclusión se incrementaron año con año, al pasar de 26.3% en 1995 al 42.9% en el 2000. Asimismo fue aumentando anualmente el número de jóvenes y adultos en atención.

ÍNDICES DE CONCLUSIÓN DE SECUNDARIA

	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Adultos atendidos	534,043	517,338	574,894	746,245	705,257	771,270
Certificados emitidos	140,534	158,296	172,162	271,815	320,913	330,680
Índice de conclusión	26.3%	30.6%	29.9%	36.4%	45.5%	42.9%

Fuente. Informe de labores INEA, 1995-2000.

EXÁMENES PRESENTADOS Y ACREDITADOS NIVEL SECUNDARIA EN EL INEA

	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Exámenes presentados	3,515,770	3,843,252	4,383,169	5,254,352	4,709,880	3,454,660
Exámenes acreditados	2,285,432	2,474,174	2,950,174	3,770,772	3,291,859	2,354,390

Fuente. Informe de labores INEA, 1995-2000.

Podemos ver que al inicio de este nuevo siglo, la estructura social por edad de la población a cambiado, como también han cambiado la situación mundial, el uso de técnicas de información y de tecnología han marcado una nueva pauta para enfrentar una nueva era, estos cambios sociales también obedecen a nuevas situaciones en el ámbito laboral y social, que reclaman un nuevo esquema de atención, de aprendizaje y de concepción de la educación. Ahora en pleno siglo XXI, la mayor parte de la población que requiere servicios educativos en el INEA ya no es sólo la gente mayor, sino que también ahora son personas jóvenes que han quedado rezagados del sistema educativo escolar y que reclaman oportunidades de estudio mas acordes con su realidad y que responda a sus expectativas y necesidades de empleo y desarrollo social

y familiar; es por eso que el INEA no puede negar estos cambios y estos reclamos, por lo que debe estructurar un sistema educativo para jóvenes y adultos que respondan a sus intereses, ante una nueva sociedad global cambiante.

Uno de estos aspectos que podemos ver según datos estadísticos del XII Censo General de Población y vivienda, 2000, es que la mayoría de la población de 7 a 29 años que dejó de asistir a la escuela, según causa de abandono, se debe en gran parte a causas económicas (35.7%) y personales (27.5%); es decir que hay una problemática social y económica muy grande y muy importante que hace que los jóvenes no asistan o deserten de la escuela, por lo que el INEA debe enfocar sus esfuerzos a responder a esas necesidades y no solamente a la evaluación con fines de acreditación de estudios; sino con el propósito de integrar a estos jóvenes a la vida académica con oportunidades reales, a una vida laboral y social más acorde a sus necesidades y que respondan a sus expectativas de desarrollo. Esta puede ser una de las dimensiones sociales que se debe dar a la evaluación del aprendizaje, una dimensión donde la evaluación se constituya en un verdadero paradigma de oportunidades de desarrollo académico, de oportunidades de trabajo y de mejores expectativas sociales y educativas.

Una situación preocupante en la actualidad, es cómo los gobiernos anteriores han transmitido a sus sucesores una carga muy pesada de rezago educativo que se acumula año con año. En 1976, el rezago lo constituían 16.9 millones de personas mayores de 14 años que no terminaron su educación primaria; ya para 1988 había 19 millones y en 1994, 21.5 millones; hoy en día el número de rezagados oscila entre los 33 y 36 millones de jóvenes y adultos, incluyendo analfabetas y a los mayores de 14 años que no concluyeron los niveles de primaria y secundaria. Aunque este incremento es debido a la obligatoriedad de la secundaria que recientemente se implementó, los datos nos dicen que este problema se ha salido de control. Debemos reconocer que el rezago educativo en educación básica no se distribuye aleatoriamente entre todos los estratos de nuestra sociedad ni es ajeno a la desigualdad de género; sino que más bien afecta en su mayor parte a las mujeres y se concentra en las poblaciones marginadas. Es un problema de naturaleza ética, social y política que indica que la nación no ha cumplido

con el deber de asegurar un nivel mínimo de igualdad de oportunidades educativas a todos sus integrantes.

Otra dimensión significativa del rezago educativo es su relación con la productividad de país y su posibilidad de competir en los mercados internacionales, ya que afecta la preparación para el trabajo que ha alcanzado nuestra población económicamente activa.

Una tercera dimensión del rezago es geográfica, ya que el desarrollo del sistema escolar también ha sido mas lento en las regiones económicamente más atrasadas del país.

Mientras estas dimensiones persistan y se retroalimenten, lejos de solucionarse el problema del rezago educativo del país, se agravará como lo ha venido haciendo desde décadas anteriores, este es un fenómeno que ningún sistema educativo de adultos podrá terminar, ni una sistema de evaluación del aprendizaje podrá afrontar.²²

Lo esencial y crítico es que la evaluación del aprendizaje que se ha realizado en nuestro país, "continúa siendo principalmente una práctica que busca el control, la selección y la rendición de cuentas de tipo contractual, ya que... las formas de evaluación que practican son esencialmente sumativas y los juicios de valor y decisiones continúan siendo centralizados [...] la problemática evaluativa sigue siendo centrada en la adecuación técnica de los instrumentos."²³

Es importante que la evaluación del aprendizaje, sus resultados de acreditación se vincule a la toma de decisiones y someterse a un análisis severo, de procesos, materiales, de operación de los servicios y de todo lo que involucra al proceso de evaluación de los aprendizajes, y no sólo a algunos aspectos superficiales, incluso la sociedad no puede quedar al margen de este aspecto importante y de gran

²² Comunicado 44. Observatorio ciudadano de la educación. Rezago educativo. Nov. 2000, p. 1, 2

²³ GONZÁLEZ, Jiménez Rosa María. Algunas reflexiones en torno a las políticas de evaluación... 2000. Documento, s/np.

trascendencia, por lo que su calidad y evaluación deben ser objeto de análisis y debate.²⁴

²⁴ Comunicado 8. Observatorio ciudadano de la educación. La evaluación educativa a debate. Mayo de 1999. P. 3

CAPITULO V. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

La evaluación del aprendizaje en el INEA, como podemos ver, nace y se desarrolla a partir de la tecnología educativa, que la fundamenta y la justifica. La tecnología educativa para la educación, tiene sus raíces en la búsqueda de la eficacia y mejor funcionamiento del sistema social, su función es conformar en los sujetos, destrezas, habilidades y conocimiento que les permitan insertarse en la sociedad industrial de las sociedades avanzadas. La cuestión central de la que se ocupa la tecnología educativa es la idea de que el conocimiento y la propia evaluación deben ser procesos observables y controlables, por ello, hace uso de métodos estadísticos del control de variables. En esta teoría, la medida es el parámetro de lo científico; así, la evaluación se concibe como el control de la información para juzgar y decidir. Bajo esta racionalidad técnica, la evaluación no necesitaba reflexionarse, bastaba con seguir las instrucciones de los manuales. Ésta se desarrolló con referencia en los pasos preestablecidos por otros, los técnicos de la educación, quienes por cierto, son ajenos al proceso de aprendizaje de los adultos, se limitan a ser aplicadores de técnicas e instrumentos.

Por otra parte, al adulto se le percibe como un insumo del modelo educativo, modelo que consideran válido para cualquier modalidad educativa. La institución educativa es presentada como una "agencia" encargada de producir insumos para el desarrollo industrial. Este modelo tuvo un fuerte impacto en nuestro país, al grado de que junto al diseño de objetivos conductuales se le llegó a considerar como la alternativa para superar el rezago educativo que presentaba el sistema educativo.

La tecnología educativa define el aprendizaje como la modificación de la conducta observable a partir de determinados estímulos en situaciones específicas; conducta que aparece fragmentada, atomizada en las áreas, afectiva, psicomotora y cognoscitiva, que marchan paralelamente; como si el sujeto fuera un agregado de moléculas. A partir de esta definición resulta comprensible que los instrumentos cobren un valor

privilegiado ya que de su confiabilidad dependerá una medición válida. Así también los instrumentos se definen en función del dominio a evaluar.

También, es importante señalar, que la atomización y parcelación del conocimiento se mantiene desde la concepción del aprendizaje hasta la concepción de instrumentos y los instrumentos de evaluación. De esta forma, para evaluar son insuficientes los preceptos técnicos, hay todo un fundamento epistemológico en las teorías pedagógicas.

Por una parte, la Institución dice no contar con otro recurso que pueda medir los conocimientos adquiridos de forma masiva, y que dé pronta respuesta a la acreditación y certificación de estudios. Por otra, las características del sistema educativo para adultos, así como su operación, dan pauta a que se instrumente una evaluación educativa de estas características, donde solo interesa que técnicamente estén elaborados los instrumentos, que respondan a los objetivos planteados y que se encuentren en los contenidos de los materiales educativos.

En este sentido, estoy de acuerdo con lo que afirma Ángel Díaz Barriga con respecto a los objetivos instruccionales, donde dice que la noción de objetivos de aprendizaje (conductuales) fue producto de la propuesta de la tecnología educativa para la educación, en un afán por realizar un aporte en la sistematización de actividades educativas. Esta técnica de programación se difundió en México en los años setenta, y casi todas las instituciones educativas la instituyeron como técnica formal para la elaboración y aprobación de sus programas educativos; en el caso del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) fue adoptado no solo para la elaboración de los materiales educativos de primaria (MPEPA), PRIAD, SECAB, sino también para la elaboración de tablas de especificaciones de las cuales construían los reactivos de examen; constituyendo el eje de la conducta esperada como requisito de la certificación.²⁵ Así, efectivamente, se establecía en el Instituto, que para elaborar objetivos instruccionales debía ser a partir de conductas esperadas del adulto, donde se le daba una mayor importancia a la forma de elaborar el objetivo que a la trascendencia

²⁵ DÍAZ , Barriga, *Didáctica y currículum*; México, D.F., 1985, p. 61-62.

del contenido a evaluar, usando verbos unívocos observables y con la mayor precisión posible, y asimismo basarse en la teoría de Tyler y Benjamín Bloom para elaborar de acuerdo a niveles de dificultad, objetivos y reactivos de opción múltiple, en las pruebas o exámenes, y hacer de ellas algo mensurable y medible de la conducta del adulto.

La corriente de la tecnología educativa es considerada eficientista y utilitaria que gobierna y sigue gobernando en esencia a la educación de adultos en la actualidad, pretende que el aprendizaje sea considerado como un resultado en el adulto y no como un proceso social del adulto, ya que la medición de conductas observables a través de objetivos instruccionales niega la especificidad teórica de la evaluación del aprendizaje, empobreciendo de esta manera el aprendizaje y por otra parte negando las capacidades críticas y creativas, así como los conocimientos previos del adulto.

Por estas afirmaciones críticas acerca de la elaboración de objetivos de aprendizaje, estamos de acuerdo con Díaz Barriga desde el punto de vista de que el aprendizaje no se puede definir como algo que se posee, ya que "en el fondo de esta problemática continua presente la psicología conductista, al considerar el aprendizaje como producto, en contraposición a otras explicaciones más acertadas del aprendizaje que lo definen como un proceso en el sujeto".²⁶

Si ya están comprobados los fines y propósitos que ha tenido la evaluación del aprendizaje con estas características; resulta incongruente que aun siga permeando esta tecnología educativa en el INEA, por no decir que en casi todo el sistema educativo nacional; tal pareciera que hacen falta alternativas y propuestas acordes a los cambios sociales y educativos de nuestro país. No creo que sea por falta de propuestas ya que a eso la pedagogía tendría que responder. Sólo quiero enfatizar que la solución no es sólo de orden didáctico y pedagógico, en cuanto a los diseños curriculares y de modelos educativos, así como a la forma de la enseñanza; si no que tiene que ver con determinar la dimensión social de la evaluación y reubicar su objeto de estudio; poder dar una dimensión social primero al problema educativo, y con el la educación de

²⁶ Ibidem...DÍAZ , Barriga. 1985, p. 120

adultos. Por dimensión social entiendo que se deben considerar los aportes teóricos de la sociología educativa en materia de educación y teoría social, en especial la teoría del aprendizaje, ya que existen críticos educativos, teóricos sociales y estudiosos actuales del problema educativo que han planteado posibles rutas de afrontar el problema del rezago educativo y de la educación de adultos.

Es indudable que no es solo el hecho de redimensionar la educación y darle un enfoque social, sino que debemos partir de una contextualización de la educación que ha permeando en nuestro país a lo largo de varias décadas y parece que así se ha quedado establecida; y que varios científicos sociales norteamericanos han elaborado.

Algunos de ellos como Theodore Schultz y Talcott Parsons, quienes consideran la educación como una inversión en el ser humano, le asignan una función económica donde se adquieren conocimientos que permitirán tener mayores capacidades para desarrollarse mas eficientemente en el aspecto productivo; donde el ser humano es una forma de capital, se les asignan a los individuos diferentes roles sociales de acuerdo a los logros escolares, por eso que en educación de adultos se piensa que se debe dar educación a las personas rezagadas del sistema educativo para reintegrarlos a la vida social y económica del país.

Sin embargo estas teorías funcionalistas cayeron en una especie de agotamiento teórico, agotamiento que no ven ni quieren distinguir quienes toman de decisiones en nuestro país y prefieren seguir instrumentando reformas educativas, como es, la elaboración de nuevos modelos, modificación de políticas de atención y operación, pero que en esencia no cambian en mucho la tendencia funcionalista de la educación.

El problema de la educación de adultos es vista como un problema de didáctica, donde las condiciones sociales de los individuos, la situación de pobreza, marginación y exclusión no la asocian como algo generado por las relaciones sociales productivas, reduciéndolas a un planteamiento de carácter pedagógico, didáctico, de instrumentar con eficiencia un proceso educativo, generando nuevos modelos, materiales didácticos;

dejando pasar por alto las circunstancias y las condiciones que motivan o permiten que los adultos y jóvenes vean perspectivas individuales y sociales en el sistema educativo compensatorio, como es la educación de adultos.

Silvia Schmelkes nos dice al respecto que la problemática de la educación de adultos no puede comprenderse si no es dentro del contexto sociopolítico general en que se encuentra ubicada, y que no está aislada de la educación en general del país; asimismo que la educación de adultos no se ha preocupado de las relaciones entre educación y sociedad en los procesos de enseñanza aprendizaje.²⁷

Las diversas modificaciones que se han venido realizando a los planes y programas de estudio han dado como resultado la existencia de una gran cantidad de materiales impresos. Por el momento, no parecen existir criterios institucionales que permitan tomar decisiones acerca de los que resultan más adecuados, o con relación a la necesidad de adecuarlos o reelaborarlos.

Estos materiales han sido organizados de diversas maneras: por áreas de conocimiento, por temas y por asignaturas y conforme a supuestos teóricos diferentes y en ocasiones opuestos. No obstante, todos ellos se han elaborado con la consideración del aprendizaje por momentos, por pasos y niveles, de una manera gradual.

Los contenidos y materiales de educación para adultos elaborados para los distintos modelos pedagógicos que ha operado el INEA, han evolucionado en el sentido de ser concebidos como nacionales, pasando por la incorporación de materiales regionales, y llegando a la producción materiales para grupos étnicos distintos. De la misma manera, se han diferenciado materiales destinados para área urbana, rural e indígena, así como para jóvenes desertores del sistema escolarizado. El avance logrado denota una preocupación por ofrecer una educación diferenciada.

Si bien la elaboración de materiales nacionales, regionales y locales es sin duda un

²⁷ SCHMELKES, Sylvia, "Ensayos sobre la educación de adultos en América latina", México, 1989. P. 480.

acierto, es necesario asegurar que los contenidos también se adecuen a las necesidades e intereses regionales y locales. La determinación de dichos contenidos tendrá que decidirse de mutuo acuerdo con las poblaciones a quienes se dirige. No basta con elaborar materiales diferenciados para que la educación sea relevante y eficaz. Es necesario sustentar los cambios curriculares en un cuerpo teórico organizado que los apoye. Del mismo modo, es necesario investigar el impacto que han tenido estos cambios y evaluar los aciertos y los errores.

Los intentos pedagógicos del INEA han partido de supuestos educativos diversos. De esta manera, se transita de modelos pedagógicos con cierto grado de flexibilidad y apertura a modelos rígidos y lineales.

Aunque los objetivos de los programas en los modelos presentan ciertos elementos de continuidad (autodidactismo, solidaridad social, identidad nacional), también se ven rupturas en las concepciones que los sustentan. Es necesario discutir lo que se entiende, por ejemplo, por solidaridad, participación social, autodidactismo. Estos términos han sido vaciados de su significado a través de su uso indiscriminado y de la falta de explicitación y de acuerdo entre los documentos oficiales acerca de lo que cada término significa. De la misma manera, se requiere formular criterios claros para justificar las decisiones de modificaciones importantes a los procedimientos y métodos del sistema educativo y de la evaluación educativa.

En la elaboración de los materiales educativos y materiales auxiliares hay una ambivalencia en la concepción de aprendizaje y en la incorporación de lo que se sabe sobre cómo aprenden los adultos. Los materiales educativos proponen una estructura escolar graduada; una estructura que los adultos, en muchos casos, abandonaron y que los condujo al fracaso.

Los modelos educativos uniforman criterios de aprendizaje para todos los adultos como si ellos fueran un conglomerado homogéneo, como si todos aprendieron de la misma manera y al mismo ritmo; de igual manera se concibe por ende la evaluación, donde se

estandarizan los criterios y se uniforman los conocimientos a través de exámenes de opción múltiple, donde además el único objetivo es la acreditación y certificación y no el aprendizaje logrado.

Creo que una educación para adultos que pretende ser de calidad, debe plantearse y planificarse con base en los intereses y necesidades de los jóvenes y adultos, con base a las necesidades básicas de aprendizaje. Además, para acercarse a los criterios de eficacia y relevancia, debe considerar la realidad social de los adultos y debe permitir la participación de los mismos en la selección y secuenciación de los contenidos, así como en la selección de los medios y de los materiales educativos.

Intimamente relacionado con la satisfacción de las necesidades básicas de los adultos para la solución de problemas, está el asunto de cuál método de enseñanza es el más adecuado.

Especialistas en teoría educativa y psicología del aprendizaje como Jerome Bruner, David Ausubel, Carl Rogers, Brookfield Stephen, Luria, Juan Delval; Noam Chomsky, entre otros, no dudan que los métodos conductuales tengan poco que aportar a la comprensión del aprendizaje de adultos, sobre todo tratándose de aprendizaje significativo. Por lo que se deben buscar alternativas didácticas más acordes a la realidad social mexicana.

La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje difícilmente se podrá cumplir si al adulto no se le percibe como un ser integral, diferenciado y con una naturaleza individual y social en el proceso de aprendizaje y en la construcción de conocimiento.

En la literatura sobre educación de adultos se utilizan diferentes denominaciones para referirse al adulto: actor, destinatario, cliente, educando, alumno, estudiante, aprendiz; a cada etiqueta subyace una concepción de sujeto, así como una concepción de aprendizaje. Cuando se denomina al adulto educando, alumno, estudiante o aprendiz, lo que se pretende es fomentar destrezas y habilidades específicas -sobre todo de

lectura, escritura y matemáticas - en un ser humano que es receptor pasivo del conocimiento. La utilización del término "cliente", destinatario, usuario, generalmente se asocia con programas de actualización y capacitación para y en el trabajo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje no es lineal. Si leer y escribir fueran sólo un asunto de dominar ciertas habilidades y destrezas, entonces existiría una alta correlación entre el número de horas en contacto con un programa educativo y las destrezas adquiridas.

Si el aprendizaje de la lecto escritura se conceptualiza como un proceso social y de construcción que incluye la negociación y la colaboración entre los distintos participantes, es entonces imposible predeterminedar tiempos de aprendizaje y equipararlos a resultados, modelos y materiales estandarizados.

Es importante reconocer que el individuo no aprende aisladamente. Pero aún no se ha logrado conciliar los énfasis opuestos entre centrarse en el individuo y centrarse en la sociedad.

La investigación reciente del aprendizaje, enfatiza el contexto social en que se da y sugiere la importancia de visualizar el aprendizaje como un proceso que comprende las interacciones entre las personas y con los objetos físicos, los símbolos y las prácticas culturales e históricas.

Algunos teóricos sostienen que el pensamiento crítico es una de las actividades más significativas de la vida adulta; cuando el adulto piensa de manera crítica desarrolla una conciencia acerca de los supuestos con los que él y otros piensan y actúan. El adulto aprende para atender al contexto en el cual sus acciones e ideas se generan. Se vuelve escéptico de las soluciones fijas, de las respuestas únicas a los problemas y de las verdades universales; también se abre a formas alternativas de mirar el mundo y de comportarse en él.

El pensamiento crítico ha sido descuidado en la literatura educativa como una dimensión del aprendizaje. Sugiere además que los programas de educación de adultos incorporen tanto la acción como la reflexión en tanto procesos de desarrollo, con el fin de que se vuelvan más activos en asumir el control de sus objetivos e intereses y para que establezcan criterios de evaluación de su propio aprendizaje.

Otra de las críticas más consistentes que se hacen a los modelos educativos del INEA, es que impera en ellos un criterio infantilista, al proponer un mismo desarrollo y el cumplimiento de objetivos educativos similares para poblaciones diversas, el adaptar modelos educativos con una evaluación del aprendizaje orientada a la medición y a la certificación de estudios.

Si el INEA pretende que los libros de texto sigan siendo una expresión concreta privilegiada del currículum de educación primaria y secundaria para jóvenes y adultos; conviene que reflexione sobre si lo que se busca es que los libros de texto sigan representando el eje de la dinámica educativa en el proceso de enseñanza - aprendizaje, sobre su visión de la educación de adultos y sobre el enfoque curricular más adecuado al logro de sus fines y objetivos.

Ante esta reflexión conviene considerar la importancia de la participación del adulto, del asesor y de los agentes operativos e institucionales en las decisiones sobre qué contenidos y cómo enseñarlos. Igualmente, es necesario sopesar la relación entre los contenidos educativos y los contextos sociales inmediatos y más amplios. Debe partirse de una conceptualización del adulto como activo, crítico y creativo, con necesidades e intereses propios a su biografía individual y colectiva, con la posibilidad de proyectar su futuro y de generar estrategias hacia la transformación personal y del entorno.

El centro del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ubicarse en los adultos mismos y debe dársele un papel secundario, de apoyo y complemento, a los materiales educativos. Las decisiones deben ir conduciendo a la reducción de la verticalidad en la planificación educativa y de la alta dosis de intelectualismo de los programas. El peso

de lo valoral, lo familiar, lo colectivo y lo afectivo debe verse reflejado principalmente en los intentos futuros de definición-curricular.

Una de las explicaciones al lento progreso en la elaboración teórica y metodológica de la evaluación en educación de adultos tiene que ver con que, en muchas ocasiones, las evaluaciones y sus resultados no se difunden, ya sea porque permanecen en secreto, al interior de la agencia o institución que realizó la evaluación, o porque son confidenciales. Los informes de sus metodologías y resultados circulan únicamente entre los actores del proyecto educativo.

El problema de las técnicas utilizadas en la evaluación del aprendizaje para adultos es que son de corte psicométrico, para medir capacidades y habilidades para el aprendizaje, y poca atención se presta a los procesos de aprendizaje y de la calidad educativa.

Hace falta construir un cuerpo teórico y metodológico para la evaluación de la educación de adultos. Es necesario poner más atención y recursos a la evaluación curricular, y por ende a la evaluación del aprendizaje de jóvenes y adultos, así como revisar los materiales educativos.

Pocos son los estudios que tocan asuntos relativos al proceso de aprendizaje de los adultos. Las investigaciones que tratan sobre cómo aprenden los adultos se han realizado en otros países, principalmente de Europa y Norteamérica. En suma, es preciso realizar más investigación sobre los procesos en la educación de adultos, para comprender las relaciones entre los distintos factores que influyen en el aprendizaje de los adultos, a fin de poder incidir con más fuerza en el mejoramiento de la calidad de los programas y proyectos dirigidos a los adultos.

La evaluación debe formar parte de toda actividad de educación de adultos. Todo proyecto de evaluación curricular en general, y de evaluación de contenidos y materiales en particular, requiere de la descripción de los objetivos del programa, y los

materiales de los participantes, así como de la manera en que se piensa llevar a cabo la evaluación.

Destacar las deficiencias y problemas de los materiales y contenidos educativos, es importante para poder orientar una búsqueda de información que los supere mediante el análisis de los materiales y contenidos utilizados en una situación de educación de adultos, tomando en cuenta el papel y la función que a éstos se les asigna en un proceso metodológico de tendencia escolarizada, funcional y social.

Hasta ahora hemos visto la evaluación del aprendizaje, los materiales educativos, algunos aspectos críticos, y los materiales auxiliares, así como los resultados de acreditación y certificación de adultos; todo ello enmarcado en un propósito único, que es dar una visión crítica y sociológica de la evaluación del aprendizaje en la educación de adultos.

Para este análisis continuare con la visión más general que tiene algunos sociólogos sobre la educación y la enmarcare en la educación de adultos y con ella en la evaluación del aprendizaje.

Primeramente, se contempla una clara tendencia funcionalista orientadora de los programas educativos nacionales, donde la educación de adultos no es la excepción. A lo largo de la historia del INEA se ha dado una política educativa orientada a compensar una educación básica deficiente del sistema educativo nacional, donde han resultado afectados aproximadamente 36 millones de mexicanos, en rezago educativo, en situación de pobreza extrema y excluidos de toda oportunidad social e individual de incorporarse a la vida social y económica del país.

Ante esta problemática la deficiente visión de la Institución por elaborar un modelo educativo que responda a las expectativas y necesidades de la población demandante. Situación social que ha rebasado las propuestas educativas del país y del INEA en particular. Ante eso, sigue a lo largo de su historia proponiendo modelos de materiales

educativos, modelos operativos totalmente obsoletos y alejados de una realidad social imperante.

Cabe señalar, como dije anteriormente, que estas propuestas utilitarias y mercantilistas, basadas en el funcionalismo norteamericano, donde el individuo es considerado un objeto económico y no cultural y social, donde se presenta la educación de manera igualitaria, bajo condiciones desiguales, teniendo como resultado obvio, una sociedad desigual y polarizada; como lo menciona Rossana Rossanda, "bajo el disfraz de esa educación desigual, que se aplica de la misma manera a los desiguales, se llega evidentemente a un resultado desigual".²⁸

La educación de adultos así se ha convertido a lo largo de su historia, en una alternativa poco objetiva, en que la población favorecida no encuentra respuestas a sus demandas como son empleo, educación, salud, justicia, derechos humanos; a cambio de ello, se le han ofrecido una serie interminable de materiales educativos, materiales de apoyo didáctico que de acuerdo a las cifras no contribuyen mucho a la solución de este grave problema que aqueja a nuestro país como es la educación de adultos con rezago educativo.

Sin embargo, debemos reconocer que el INEA presenta resultados de acreditación y certificación que han disminuido en gran parte el problema del rezago en nuestro país, pero que no ha representado una solución, ya que año con año cada vez más jóvenes y adultos se suman a ese rezago, producto de la falta de eficiencia de un sistema educativo igualitario y eficiente, y por otra, a la gran cantidad de rechazados y de quienes por su situación de marginación social no encuentran oportunidades de estudio. Problemática que va aunada a la falta de un proyecto educativo real, que reconozca las deficiencias actuales, que se enfoque a la población desprotegida, que crea en el desarrollo educativo como un elemento importante en el desarrollo individual y social de las personas; y sobre todo que de respuesta a sus demandas.

²⁸ DE IBARROLA, N. María. *Las dimensiones sociales de la educación*. 1985. P. 15

En materia educativa hay respuestas claras de cómo abordar la educación, desde el constructivismo, del cognoscitivismo, o desde la pedagogía crítica, donde se pueda implementar un proceso de enseñanza aprendizaje acorde a una realidad social, de materiales educativos y procesos de evaluación que responda a las expectativas de los adultos, donde se contemple una evaluación educativa de procesos y no de resultados, como una instancia de retroalimentación y de revaloración del proceso educativo y no de asignación de calificación.

Desde el punto de vista sociológico podemos decir que la educación de adultos y la elaboración de materiales educativos, debe partir de un diagnóstico de la población demandante, de un proyecto educativo nacional, en el cual se establezcan criterios de elaboración de materiales y modelos donde el adulto sea objeto y participe directo de su elaboración, que problematice su situación social y económica, siendo el proceso educativo una parte en la solución de sus demandas.

Entendemos igualmente que los contenidos educativos, como lo dice Pierre Bourdieu "son arbitrarios ya que no pueden ser deducidos de ningún principio; que son construcciones sociales a quienes se les ocultan las referencias sociales e institucionales que presentan al contenido y a la institución que lo transmite, como legítimos; en la educación se unen la arbitrariedad de la imposición con la arbitrariedad del contenido impuesto, esto es lo que constituye la violencia simbólica que caracteriza toda acción pedagógica".²⁹

El problema de dimensionar la educación en nuestro país no solo corresponde a una cuestión educativa, sino estructural; es decir, se deben considerar todos aquellos elementos sociales, políticos, económicos, ideológicos y culturales que intervienen en una estructura socialmente determinada, y que por lo mismo adquiere diferentes facetas en cada sociedad y en un determinado tiempo; pero lo que sí se puede hacer es que a través de un análisis social y pedagógico, reconociendo todo el ambiente social, podemos determinar causas y situaciones concretas de un fenómeno y proponer

²⁹ DE IBARROLA, N. María. *Las dimensiones sociales de la educación*. 1985.P.15

alternativas, aunque muchas de ellas no sean compatibles con la ideología imperante en los tomadores de decisiones del Estado. Buscar una educación, y un modelo educativo que nos lleve al abatimiento del rezago educativo no sería tanto el problema, sino más bien que el Estado y la sociedad dominante pretendan hacerlo realmente, que constituyera un proyecto político, económico y social, enfocado a proporcionar conocimientos y capacidades para un determinado fin. Toda la búsqueda de textos por comprender la naturaleza social, el significado y el papel de la educación en la sociedad, no constituye una acción terminada, sino que conforme las sociedades se van haciendo más complejas, se van encontrando cada vez más facetas contradictorias en el ambiente que las rodea, por lo que resulta una acción inacabada.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

1. ÁLVAREZ, Méndez Juan Manuel. Evaluar para conocer, examinar para excluir, Ediciones Morata, S.L. Madrid, 2001. 123 págs.
2. BARRERA, Soriano Javier y María Guadalupe Landeros; *La lengua escrita de los adultos como medio para conocer sus intereses*; en: Revista Educación de Adultos, Segunda Época, año 1, núm. 3, Enero-Febrero, 1991; INEA-SEP, México, 1991; pp. 12-18.
3. BLOOM, Benjamín Samuel, et. al. Evaluación del aprendizaje, Buenos Aires, Troquel, 1975. 4 vol.
4. BRANDAO, Carlos R. Capítulo I. *Estructuras sociales de reproducción del saber popular*, en: Gajardo Marcela (Compiladora) Teoría y práctica de la educación popular, Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE-OEA); CREFAL, IDRC; Pátzcuaro, Mich. México; Junio de 1985. Pp. 133-163.
5. CEMPAE. Primaria Intensiva para Adultos, PRIAD, Primera Parte, Segunda Parte y Tercera Parte (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, español y Matemáticas). México, 1982.
6. CREFAL/UNESCO. Ilizaliturri, Luis, G., Encuentro sobre evaluación de proyectos de educación y de acción social, Red de Investigaciones Asociadas sobre Procesos de Evaluación (IASPE), CREFAL, UNESCO, Pátzcuaro, Mich. México; 27, 28, 29 de nov. De 1985. Documento, s/p.
7. COLL, César. Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar. Barcelona, ed. Laia. 1987; pp. 124-129.
8. DE AGÜERO, Servín María de las Mercedes, con la colaboración de Sylvia Schmelkes y Judith Kalman. Evaluación de contenidos y materiales de educación para adultos. Centro de estudios educativos (CEE); México, D.F.; 1994. S/p.
9. DE AZEVEDO, Fernando. "Sociología de la educación", México, F.C.E., séptima reimpresión 1969. 381 págs.
10. DE IBARROLA, N. María. (Antología), Las dimensiones sociales de la educación, Ediciones el Caballito, SEP, México, 1985. 159 p.
11. DE LEONARDO, Patricia. (Antología) La nueva sociología de la educación.

- Ediciones el Caballito, SEP. Serie Biblioteca Pedagógica, CONAFE. Primera edición; impreso en Méxioco. 1986. 156 págs.
12. DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. Decreto de creación del INEA. México, 1981.
 13. DÍAZ, Barriga, Ángel. Didáctica y curriculum. Ed, Nuevo Mar, México, D.F., segunda edición, 1985. México, 150 p.
 14. DÍAZ, Barriga Angel. *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa*. En Revista perfiles educativos Núm. 7, Julio –Agosto-Sept. 1987; México, UNAM, pp. 3-15.
 15. DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA, (DEB), Auxiliar Didáctico para el Adulto Estudiante de Primaria; Documento preliminar, México, Julio, 1985, 48 p.
 16. DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA, (DEB), Auxiliar Didáctico para el Adulto Estudiante de Secundaria; Documento preliminar, México, Julio, 1985, 58 p.
 17. GAJARDO, Marcela (Compiladora) Teoría y práctica de la educación popular; Retablo de papel No. 15, Programa Regional de Desarrollo Educativo, PREDE-OEA, CREFAL, IDRC; Pátzcuaro, Mich. México, Junio de 1985. Pp. 132 a 163 y de 451 a 462.
 18. GONZÁLEZ, Jiménez Rosa María. Algunas reflexiones en torno a las políticas de evaluación en educación básica. *El caso de secundaria*. Ponencia. 2000. s/p.
 19. GUEVARA, Niebla Gilberto y Patricia De Leonardo. Introducción a la teoría de la educación. Biblioteca Universitaria Básica, Editada por UAM y Ed. Trillas, 1ra. reimpresión, México, 1991; 78 págs.
 20. INEA. Guía Didáctica de primaria, PRIAD, (Primera Parte, Segunda Parte, Tercera Parte), INEA, México, 1987.
 21. INEA. Guía Didáctica de Primaria, PRIAD, Global Nivel, INEA, México, 1989.
 22. INEA. Guía Didáctica de Secundaria, SECAB, (Primer Grado, Segundo Grado, Tercer Grado), INEA, México, 1988.
 23. INEA. Guía Didáctica de Secundaria, Global Nivel, INEA, México, 1988.
 24. INEA. Dirección Técnica. Subdirección de Evaluación Educativa e Institucional, Seminario Taller de introducción a la evaluación educativa. México, Agosto, 1984. Documento. 63 pags.

25. INEA. Memoria del Instituto Nacional para la educación de los Adultos. 1982-1988. Primera edición. Octubre de 1988, México, D.F. 117 págs.
26. INEA. Educación de adultos. 15 años y más. INEA, México, D. F., 1996; 248 p.
27. INEA. Informe de labores INEA. 1995-2000; Educación. 2001; 1ra. ed. México. D.F.
28. INEA. Memoria del INEA, 1982-1988; primera edición, INEA, Oct. 1988, México, D.F. p. 117.
29. INEA. Dirección de Educación Básica y Acreditación; Ejercicios de autoevaluación. Secundaria. (Primer Grado, Segundo Grado, Tercer Grado), INEA, Dirección de Educación Básica y Acreditación, México, 1983.
30. INEA. Dirección de Educación Básica; Manual del Asesor de primera Parte de Primaria; MPEPA, INEA, México, 1990.
31. INEA. Dirección de Educación Básica; Manual del Asesor de Segunda Parte de Primaria; MPEPA, INEA, México, 1990.
32. INEA. Dirección Técnica; Subdirección de Evaluación e Investigación. Seminario Taller de Introducción a la Evaluación Educativa; México, Agosto de 1984, Documento, 63 p.
33. INEA. La educación de adultos en el marco de la modernización educativa; 1989-1991; México, INEA, 1991.
34. INEGI. Cuaderno No. 7; Estadísticas de Educación. Edición 2001. Serie Boletín de Estadísticas Continuas Demográficas y Sociales. INEGI, México. D.F. 323p.
35. INEGI. Estadísticas de Educación. Edición 2001. INEGI, México. D.F. 34p.
36. JIMÉMEZ, García Marco Antonio y Perla Barrera García. La política del estado Mexicano en educación de adultos, INEA-1981-1983 Tesis de Licenciatura en Sociología; UNAM, ENEP, ACATLAN, México, 1985, p. 385.
37. KLEES, Steven, et. al. Capitulo Tercero. *Evaluación educacional: tendencias hacia el desarrollo de enfoques participativos;* en: Gajardo, Marcela (Compiladora) Teoría y práctica de la educación popular; Retablo de papel No. 15, Programa Regional de Desarrollo Educativo, PREDE-OEA, CREFAL, IDRC; Pátzcuaro, Mich. México, Junio de 1985. Pp. 451-472.
38. OBSERVATORIO CIUDADANO DE LA EDUCACIÓN, Comunicado 8. La evaluación educativa a debate. México, Mayo 1999.

39. OBSERVATORIO CIUDADANO DE LA EDUCACIÓN, Comunicado 44. Rezago Educativo. Noviembre del 2000. México.
40. PICÓN, Espinoza César. Educación de adultos en América Latina: una visión situacional y estratégica; Pátzcuaro, Mich., México; PREDE, OEA, CREFAL, México, 1983.
41. PORTAL de Internet del INEA
42. SCHMELKES, Silvia. *La investigación sobre educación de adultos en América Latina*, en Torres, Carlos Alberto (Coordinador), Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina. CEE, A.C., 1982, México, D.F. p. 689.
43. SCHMELKES, Sylvia; *Educación de Adultos en México: una visión general del trabajo desde el Estado*; en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos; vol XIX, Núm. 3, México, 1989.
44. SCHMELKES, Sylvia (Coordinadora) "Antología: "Lecturas en educación de adultos. Aportes de fin de siglo"; (5 tomos), Tomo II. Conceptos, políticas, planeación y evaluación en educación de adultos. Ed. Limusa, INEA, primera edición, 2000. México, D.F. 650 páginas.
45. SEP. Ejercicios de Autoevaluación, (Primera Parte, Segunda parte, Tercera Parte) Primaria para adultos, SEP, México, 1980.
46. SEP/PDE. 1995-2000. Educación de adultos II. El Poder Ejecutivo Federal. SEP; México; 1995.
47. SEP/INEA. Secundaria, Guía de Ciencias Sociales, (Primer Grado, Segundo Grado, Tercer Grado), INEA, México, D.F. tercera reimpresión, 2001.
48. SEP/INEA. Secundaria, Guía de Ciencias Naturales, (Primer Grado, Segundo Grado, Tercer Grado), INEA, México, D.F. tercera reimpresión, 2001.
49. SEP/INEA. Secundaria, Guía de Español, (Primer Grado, Segundo Grado, Tercer Grado), INEA, México, D.F. tercera reimpresión, 2001.
50. SEP/INEA. Secundaria, Guía de Matemáticas, (Primer Grado, Segundo Grado, Tercer Grado), INEA, México, D.F. tercera reimpresión, 2001.
51. SOLÍS, Sánchez Celia y José Humberto Jiménez; *El Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (I)*", en: Revista Educación de Adultos, Segunda Época, año 1, núm. 1, Sep.-Oct., 1990; INEA-SEP, México, 1990; pp. 1-15.

52. SOLÍS, Sánchez Celia y José Humberto Jiménez; *El Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (II)*”, en: Revista Educación de Adultos, Segunda Época, año 1, núm. 2, Nov.-Dic., 1990; INEA-SEP, México, 1990; pp. 4-7.
53. UNESCO-OREALC. “*Hacia una redefinición de la EBA*”; en el libro: La educación básica de adultos. La otra educación, UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 1993.