

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



EVALUACION DE LA CALIDAD DIDACTICA DE UNA
ENTREVISTA EN UN PROGRAMA EDUCATIVO DE
TELEVISION DIRIGIDO A PROFESORES DE SECUNDARIA DE
LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA (SEP)

INFORME ACADEMICO DE
ACTIVIDAD PROFESIONAL
PARA OBTENER EL TITULO DE :
LICENCIADO EN LENGUA Y
LITERATURAS MODERNAS
(LETRAS INGLESAS)

P R E S E N T A :
ROSENDO BONIFACIO RODRÍGUEZ SÁNCHEZ



ASESORES:

DRA. GLORIA SCHON GRITZEWSKY
LIC. PABLO JESUS SANCHEZ SANCHEZ



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.

AGRADEZCO

Al Lic. Pablo Jesús Sánchez Sánchez
por su amistad, incansable apoyo y conocimientos que contribuyeron a la seriedad de esta investigación.

A la Dra. Gloria Schön Gritzewsky
por su atinada asesoría y hábil equilibrio entre rigor académico y calidez humana.

A la Mtra Emilia Reborá Togno
por su asesoría que me permitieron la afinación de detalles importantes.

A la Mtra. Aurora Piñeiro Carballeda
por su compromiso académico, comentarios y aportaciones a este trabajo.

Al Lic. Mariano Balleste Choren
por sus correcciones de redacción y de estilo que favorecieron la presentación de este trabajo.

A Paola Carrasco, Margarita Medina, Luis Robles y Roberto García
por su amistad, generoso tiempo, inteligencia, lectura atenta y recomendaciones a este trabajo.

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Secretaría de Educación Pública
por las grandes oportunidades.

A mis padres **Felipe y Cristina**
por ser mis grandes maestros de la vida
y por haberme inculcado la ética del
trabajo y superación.

A mis hermanos, **Abel y Juan**
por su admiración y respeto.

A mi cuñada **Arceli**
A mis sobrinos **Jovanny y Zoe**
por compartir conmigo este momento.

A Omar Alonso,
Mariano Castañón,
Rigoberto Cortes,
Gabriel García,
José Luis Lagos,
Fidel Morales,
Alejandro Mota,
Enrique Núñez,
Hugo Pérez,
Susana Ramírez,
Carmen Rendón,
Adriana Valdez,
Rosario Vera,
Emiliano Zapata
Profesores y profesoras de la Esc. Sec. General ES 354-66,
Profesores y profesoras de la Esc. Sec 66,
Profesores y profesoras de la Esc. Sec 67,
por su lectura atenta, documentos
bibliográficos y hemerográficos, entrevistas,
traducción de términos, porras y por
responder al instrumento de evaluación.

En realidad no aprendemos nada de nuestra experiencia.
Sólo aprendemos al reflexionar sobre nuestra experiencia.

Robert Sinclair.

ÍNDICE

	Página
JUSTIFICACIÓN	i
INTRODUCCIÓN	iv
CAPÍTULO 1 ANTECEDENTES	
1.1 La Secretaría de Educación Pública (SEP)	1
1.2 Organigrama de la Secretaría de Educación Pública	2
1.2.1 Subsecretaría de Educación Básica y Normal	3
a) Dirección General de Materiales y Métodos Educativos	3
b) Dirección de Lengua y Comunicación	4
c) Subdirección de Lenguas Extranjeras	5
d) Jefatura de Proyectos de Materiales y Métodos Educativos	7
CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO	
2.1 La Realización de un Programa de Televisión	9
2.1.2 La Preproducción de un Programa Televisivo	10
2.1.3 La Producción de un Programa Televisivo	11
2.1.4 La Postproducción de un Programa Televisivo	15
2.2 La Realización de un Programa Educativo de Televisión	17
2.2.1 La Preproducción de un Programa Educativo de Televisión	18
2.2.2 La Producción de un Programa Educativo de Televisión	24
2.2.3 La Postproducción de un Programa Educativo de Televisión	27

CAPÍTULO 3 EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA EDUCATIVO DE TELEVISIÓN

3.1 Definición general de evaluación	31
3.2 Parámetros de evaluación y de unidades paramétricas	32
3.3 Listas de cotejo (<i>checklists</i>) y Escalas de actitud (<i>rating scales</i>)	33
3.4 Propuestas de lineamientos y de listas de cotejo (<i>checklist</i>)	34
3.5 Presentación del instrumento de evaluación	50

CAPÍTULO 4 APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN Y

ANÁLISIS DE DATOS

4.1 Aplicación de la lista de cotejo (<i>checklist</i>)	57
4.2 Análisis de datos	59
4.2.1 Transcripción de la entrevista	60
4.2.2 Presentación e interpretación de datos	66

CONCLUSIONES	79
---------------------	----

BIBLIOGRAFÍA	89
---------------------	----

ANEXO 1	95
----------------	----

ANEXO 2	96
----------------	----

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1: Análisis de preguntas de la lista de cotejo (<i>checklist</i>) de Cabero.	43
Tabla 2: Análisis de preguntas de la lista de cotejo (<i>checklist</i>) de Ferrés	44
Tabla 3: Análisis de preguntas de la lista de cotejo (<i>checklist</i>) de García Jiménez	45
Tabla 4: Análisis de preguntas de la lista de cotejo (<i>checklist</i>) del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE)	46
Tabla 5: Análisis de preguntas de la lista de cotejo (<i>checklist</i>) de Holtzman, Aghi y Sakamoto	47
Tabla 6: Análisis de preguntas de la lista de cotejo (<i>checklist</i>) de Zavaleta	48
Tabla 7: Lista de cotejo (<i>checklist</i>) para evaluar una entrevista en un Programa Educativo de Televisión (PET) para profesores de Inglés (versión inicial)	51
Tabla 8: Observaciones de especialistas en y colegas de la materia sobre el instrumento de evaluación (primer pilotaje)	53
Tabla 9: Lista de cotejo (<i>checklist</i>) para evaluar una entrevista en un Programa Educativo de Televisión (PET) para profesores de Inglés (versión final)	55
Tabla 10: Condiciones de administración de la lista de cotejo	57
Tabla 11: Determinación de la población objetivo	58
Tabla 12: Lista de cotejo (<i>checklist</i>) con respuestas correctas	67
Tabla 13: Valor de facilidad e Índice de discriminación: <i>item 1</i>	68
Tabla 14: Valor de facilidad e Índice de discriminación: <i>item 2</i>	69
Tabla 15: Valor de facilidad e Índice de discriminación: <i>item 3</i>	69
Tabla 16: Valor de facilidad e Índice de discriminación: <i>item 4</i>	69
Tabla 17: Valor de facilidad e Índice de discriminación: <i>item 5a</i>	69

Tabla 18: Valor de facilidad e Índice de discriminación: <i>item</i> 5b	70
Tabla 19: Valor de facilidad e Índice de discriminación: <i>item</i> 6a	70
Tabla 20: Valor de facilidad e Índice de discriminación: <i>item</i> 6b	70
Tabla 21: Valor de facilidad e Índice de discriminación: <i>item</i> 7a	70
Tabla 22: Valor de facilidad e Índice de discriminación: <i>item</i> 7b	71
Tabla 23: Valor de facilidad e Índice de discriminación: <i>item</i> 7c	71
Tabla 24: Valor de facilidad e Índice de discriminación: <i>item</i> 7d	71
Tabla 25: Valor de facilidad e Índice de discriminación: <i>item</i> 7e	71
Tabla 26: Valor de facilidad e Índice de discriminación: <i>item</i> 7f	72
Tabla 27: Valor de facilidad e Índice de discriminación: <i>item</i> 7g	72
Tabla 28: Valor de facilidad por <i>item</i>	73
Tabla 29: Grado de Adecuabilidad de los <i>items</i> según su valor de facilidad de acuerdo a la escala de Alderson	74
Tabla 30: Índice de discriminación por <i>item</i>	75
Tabla 31: Grado de Adecuabilidad de los <i>items</i> según su índice de discriminación de acuerdo a la escala de Alderson	77
Tabla 32: Comparación entre un programa general de televisión y uno educativo	86

ÍNDICE DE GRÁFICAS

	Página
Gráfica 1: Valor de facilidad por <i>item</i>	73
Gráfica 2: Índice de discriminación por <i>item</i>	76

JUSTIFICACIÓN

En cualquier institución gubernamental no es difícil, al menos en nuestro país, ser testigo de que un funcionario o servidor público no tiene un perfil profesional correspondiente con el puesto que desempeña. Independientemente de la falta de ética laboral que implica el asumir un cargo para el que no sé está preparado y de la alta frecuencia con la que esto ocurre, una solución viable, aunque poco justa para el conjunto de desempleados que sí están preparados, es la formación del personal.

Este Informe Académico de Actividad Profesional tiene que ver en gran parte con la reivindicación ética derivada del reconocimiento de mis propias debilidades y con la intención de fortalecerlas como exfuncionario de la Secretaría de Educación Pública, en donde tuve a mi cargo la responsabilidad de realizar un programa educativo de televisión cuyo objetivo fue actualizar a los profesores de Inglés de Secundaria de la Secretaría de Educación Pública y consistió en una entrevista a dos especialistas en la materia.

Mis actividades al realizar este programa educativo de televisión fueron, en la preproducción, reclutar entrevistados, elaborar la escaleta y revisar el guión técnico; en la producción, levantar y seleccionar imágenes en exteriores; y, en la postproducción, revisar del proceso de montaje del programa educativo terminado.

Cuando dejé este cargo en el 2001, me quedé con la inquietud de prepararme para hacer una mejor realización, en el futuro, si fuera el caso. Y recuperé mi preocupación de titularme, que había dejado pendiente justo durante el mismo tiempo.

Así que, para casar mi preocupación y mi inquietud, se me ocurrió titularme por la opción de Informe Académico de Actividad Profesional, lo cual supuse que implicaba hacer, como de hecho hice, la inspección monográfica y el estudio de campo pero con una visión retrospectiva.

Una vez tomada esta decisión y ya dentro del proceso de elaboración del Informe Académico de Actividad Profesional, opté por realizar un trabajo particularizado y no generalizado. Esto es que, en vez de revisar superficialmente cada una de las partes componentes de la producción de un programa educativo de televisión, me incliné por profundizar en una sola: la calidad didáctica de una entrevista.

La razón por la cual decidí profundizar en la calidad didáctica de una entrevista en un programa educativo de televisión se debe a que ésta es el área donde reconocí mis deficiencias y quise enfrentar el reto de tratar de aceptar mis errores en primer lugar y de repararlos en segundo. Además, y quizá lo más importante de todo, es que quise que mi experiencia como funcionario y realizador de un programa educativo de televisión no se perdiera.

Para mí recuperar de alguna manera mi experiencia práctica como Jefe de Proyectos de Materiales y Métodos Educativos de la Subdirección de Lenguas Extranjeras de la Secretaría de Educación Pública y ponerla sobre una base teórica más firme de la que tenía cuando realicé el programa era el reto más difícil que podía enfrentar. Por eso decidí escribir un Informe Académico de Actividad Profesional y no una tesis o tesina. Es decir, quise realizar un trabajo de titulación retrospectivo y no prospectivo, en el que la práctica se equilibrara con la teoría.

INTRODUCCIÓN

El objetivo general del presente Informe Académico de Actividad Profesional es evaluar la calidad didáctica de una entrevista en un programa educativo de televisión orientado a la actualización de los maestros de Inglés de Educación Media Básica. Para esto se elabora, valida y utiliza un instrumento observacional de evaluación.

El presente informe se divide en cuatro capítulos: antecedentes, marco teórico, evaluación de un programa educativo de televisión y aplicación del instrumento de evaluación.

En el primer capítulo se hace una descripción del contexto institucional en el que se ubica este Informe. Después se enumeran en general las funciones administrativas de la Secretaría de Educación Pública. Posteriormente se presenta un Organigrama de las instancias de la Secretaría de Educación Pública. Para finalizar este capítulo, se describen las instancias en las cuales se ubica la jefatura de proyectos a la que pertencí por algunos años.

En el segundo capítulo se describen por separado el proceso de realización de un programa de televisión, así como el de un programa educativo de televisión. Aunque ambos comparten rasgos similares, hay diferencias significativas. Para hacer esta descripción procedimental, se retoman las propuestas de Carlo Solarino y de Javier Arévalo por ser las que presentan el proceso más parecido al que se sigue durante la realización del programa dentro del que está la entrevista que es objeto de evaluación en este Informe.

En el tercer capítulo se describe el proceso de elaboración del instrumento observacional que sirve para evaluar la calidad didáctica de una entrevista en un programa educativo de televisión. Primero se define el concepto de evaluación. Después se clasifica la evaluación en parámetros y se definen y describen dos instrumentos observacionales de evaluación. Posteriormente se hace una inspección monográfica sobre las escuelas de elaboración de instrumentos y de evaluación de programas educativos de televisión. Básicamente se describen y analizan las propuestas de Cabero, Ferrés, García Jiménez, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, Holtzman, Aghi y Sakamoto y Zavaleta. Finalmente se presenta el proceso por el que pasa el instrumento de evaluación hasta llegar a su versión final y definitiva.

En el cuarto capítulo se analizó el instrumento de evaluación por *items*, se presentan los datos que resultan de su aplicación y se interpretan. Por último, se establecen las conclusiones y la bibliografía.

1 ANTECEDENTES

En este capítulo se hace una breve descripción del contexto institucional dentro del que se ubica este Informe Académico de Actividad Profesional. Primero se enumeran las funciones que la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal le otorga a la Secretaría de Educación Pública. Posteriormente se presenta el Organigrama de la Secretaría de Educación Pública y finalmente se describen algunas de sus instancias. El objetivo de la descripción es justificar la propuesta de un instrumento para evaluar la calidad didáctica de una entrevista de un programa educativo de televisión orientado a la actualización de profesores de Inglés de Educación Media Básica.

1.1 La Secretaría de Educación Pública (SEP)

La Secretaría de Educación Pública se crea en 1921 con el objetivo de difundir la educación y la cultura en todo el territorio nacional. Algunos motivos que propiciaron su implantación fueron: “salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura, ya no de una casta, sino de todos los hombres.” (Arnaut, 1998:152-153)

Actualmente, la Secretaría de Educación Pública se concibe como una dependencia del Poder Ejecutivo a la que le corresponde, según el Art. 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, las siguientes funciones:

- o Desarrollar en las escuelas la enseñanza en todos sus grados.
- o Enriquecer las bibliotecas generales o especializadas.
- o Mantener al corriente el escalafón del magisterio y el seguro del maestro, y crear un sistema de compensaciones y estímulos para el profesorado.
- o Mantener al corriente el registro de la propiedad literaria y artística.
- o Revalidar estudios y títulos, y conceder autorización para el ejercicio de las capacidades que acrediten.
- o Organizar exposiciones artísticas, ferias, certámenes, concursos, audiciones, representaciones teatrales y exhibiciones cinematográficas de interés cultural.
- o Establecer los criterios educativos y culturales en la producción cinematográfica, de radio y televisión y en la industria editorial.
- o Promover la producción cinematográfica, de radio y televisión y de la industria editorial, con apego a lo dispuesto por el artículo 3o. constitucional cuando se trate de cuestiones educativas. (Secretaría de Contraloría y Desarrollo Administrativo, Ley Orgánica de la Administración Pública Federal [en línea]).

1.2 Organigrama de la Secretaría de Educación Pública

En 1921 el organigrama de la Secretaría de Educación Pública se compone de tres departamentos para resolver las funciones de su competencia: el Departamento Escolar, el Departamento de Bibliotecas y el Departamento de Bellas Artes. El Departamento Escolar se encarga de integrar todos los niveles educativos, desde el jardín de niños, hasta la Universidad; el Departamento de Bibliotecas se asegura de garantizar materiales de lectura para apoyar la educación en todos los niveles, y el Departamento de Bellas Artes se responsabiliza de coordinar las actividades artísticas complementarias de la educación.

En el periodo transcurrido entre el año de 1921 y 1994 el organigrama se ha modificado varias veces. En la actualidad, el organigrama vigente es el que aparece publicado en 1994 en el décimo Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública y cuenta con 49 dependencias: un Secretario que las coordina, cinco Subsecretarías, una Oficialía Mayor, treinta y cuatro Unidades Administrativas y ocho Órganos Desconcentrados. (Ver Anexo 1).

1.2.1 Subsecretaría de Educación Básica y Normal

Una de las cinco subsecretarías con las que cuenta la Secretaría de Educación Pública para el despacho de los asuntos educativos es la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, la cual se encarga de:

elaborar métodos, contenidos y recursos para la enseñanza destinados a fortalecer la adquisición de la lectura y la expresión oral y escrita en la educación preescolar, primaria y secundaria e incorporar las innovaciones a los programas de formación y actualización de maestros." (Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal [en línea])

La Subsecretaría de Educación Básica y Normal está compuesta por cinco Unidades Administrativas o Direcciones Generales y una Coordinación General:

- o Dirección General de Normatividad
- o Dirección General de Materiales y Métodos Educativos
- o Dirección General de Investigación Educativa
- o Dirección General de Educación Indígena
- o Dirección General de Televisión Educativa
- o Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio.

a) Dirección General de Materiales y Métodos Educativos

Una de las cinco Direcciones Generales que conforman la Subsecretaría de Educación Básica y Normal es la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, la cual se crea el 26 de marzo de 1994 y cuya función es:

diseñar [...] innovaciones a los contenidos educativos, métodos, materiales y auxiliares didácticos que faciliten la aplicación de planes y programas de estudio de la educación inicial, especial, básica y normal; aportar contenidos educativos, métodos, materiales y auxiliares didácticos para la elaboración de programas de radio, televisión y otros medios que respalden los planes y programas de estudio [...] que se imparten en todo el país; y recomendar a la Dirección de Normatividad el estudio de modificaciones en planes y programas de estudio, cuando las propuestas temáticas, métodos, materiales y auxiliares didácticos [...] impliquen cambios en la estructura curricular de los distintos niveles de la educación básica. (Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, [en línea]) (Ver Anexo 2).

Hay trece Direcciones de Área adscritas a la Dirección General de Materiales y

Métodos Educativos:

- Dirección de Administración y Operación
- Dirección Adjunta de Materiales Educativos
- Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos
- Dirección de Evaluación y Apoyo Técnico
- Dirección Editorial
- Dirección de Actividades de Desarrollo
- Dirección de Ciencias Naturales
- Dirección de Ciencias Sociales
- Dirección de Planeación y Seguimiento de Programas
- Dirección de Promoción a la Lectura
- Dirección de Matemáticas
- Dirección de Lengua y Comunicación
- Dirección de Medios Audiovisuales

b) Dirección de Lengua y Comunicación

Una de las trece direcciones de área de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos es la Dirección de Lengua y Comunicación y su objetivo es:

cumplir las tareas establecidas en el plan de trabajo relacionadas al diseño, elaboración y revisión de métodos, contenidos y materiales educativos (impresos, audiovisuales e informáticos) para la enseñanza del Español y Lenguas Extranjeras en la educación inicial, especial, básica y normal, así como la modalidad de educación abierta y a distancia, a fin de estimular, diversificar y facilitar el trabajo de los profesores y alumnos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. (Secretaría de Educación Pública, Dirección de Lengua y Comunicación 2003)

Las Subdirecciones de Área adscritas a la Dirección de Lengua y Comunicación son cinco:

- Subdirección de Español (Preescolar)
- Subdirección de Español (Primaria)
- Subdirección de Español (Secundaria)
- Subdirección de Español (Educación Abierta y a Distancia)
- Subdirección de Lenguas Extranjeras

c) Subdirección de Lenguas Extranjeras

Una de las cinco Subdirecciones de Área pertenecientes a la Dirección de Lengua y Comunicación es la Subdirección de Lenguas Extranjeras y su objetivo es:

lograr la aplicación de los enfoques y contenidos de los planes y programas de estudio en el diseño y elaboración, y en su caso, revisión y mantenimiento de la vigencia, métodos, materiales educativos y auxiliares didácticos para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras en la educación especial, básica y normal. (Secretaría de Educación Pública, Dirección de Lengua y Comunicación 2003)

Las funciones de la Subdirección de Lenguas Extranjeras son cinco:

- Proponer el diseño de materiales y auxiliares didácticos para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras en la educación especial, básica y normal.
- Coordinar y supervisar la elaboración de materiales educativos para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras en la educación especial, básica y normal.
- Proponer el programa anual de trabajo de la Subdirección.
- Evaluar e integrar las propuestas emanadas de consultas con instituciones de educación para mejorar y enriquecer los métodos, contenidos y materiales educativos para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras.
- Definir mecanismos de coordinación para apoyar a la Dirección General de Investigación Educativa en la elaboración de contenidos, materiales, métodos, normas e instrumentos que sirven como proyectos experimentales de planes y programas de estudio, para la evaluación del aprendizaje de las Lenguas Extranjeras.

La Subdirección de Lenguas Extranjeras cuenta con dos Jefaturas de Área:

- Jefatura de Proyectos de Formación y Actualización Docente
- Jefatura de Proyectos de Materiales y Métodos Educativos

d) Jefatura de Proyectos de Materiales y Métodos Educativos

El Jefe de Proyectos de Materiales y Métodos Educativos, que es el puesto que desempeña en el periodo de 1999 a 2001, se encarga de la elaboración y revisión de métodos, contenidos y materiales educativos (impresos, audiovisuales e informáticos) en el área de Lenguas Extranjeras para la educación especial, básica y normal. Sus funciones son:

- Diseñar métodos educativos en el área de Lenguas Extranjeras para la educación básica y normal, de acuerdo con el plan y los programas de estudio de esos niveles y con apego a la metodología y técnicas definidas para esos fines.
- Elaborar los contenidos para la producción de materiales educativos impresos, audiovisuales e informáticos en el área de Lenguas Extranjeras para la educación básica y normal y coordinar la participación de los equipos técnico-pedagógico para la elaboración de los mismos.
- Diseñar y elaborar cursos-taller sobre el enfoque, la aplicación de contenidos y el uso adecuado de los materiales educativos en el área de Lenguas Extranjeras, para la capacitación y actualización de docentes y equipos técnicos de educación especial, básica y normal.
- Realizar y coordinar el seguimiento de programas y proyectos específicos; así como brindar asesorías a diversas instancias de la Secretaría de Educación Pública sobre la enseñanza y la elaboración de materiales de Lenguas Extranjeras para la educación especial, básica y normal.

- Apoyar a la Dirección General de Investigación Educativa en la preparación de contenidos, materiales, métodos y auxiliares didácticos que sirven como proyectos experimentales de planes y programas de estudio, normas e instrumentos de evaluación del aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en la educación básica y normal.

Como se puede constatar en esta última lista, una de las funciones del Jefe de Proyectos de Materiales y Métodos Educativos es elaborar contenidos para la producción de programas educativos de televisión, es decir, audiovisuales. La realización de programas educativos de televisión es un proceso que, técnicamente, implica el seguimiento de tres fases: preproducción, producción y postproducción.

Con el fin de aportar elementos de juicio que permitan valorar un programa educativo de televisión desde los puntos de vista técnico (realización del programa) y pedagógico (validez interna del instrumento observacional de evaluación y la calidad didáctica de una entrevista), en el siguiente capítulo se hace una descripción del proceso de realización de un programa de televisión y de un programa educativo de televisión.

2 MARCO TEÓRICO

En este capítulo se hace una descripción pormenorizada del proceso de realización de un programa de televisión así como de un programa educativo de televisión con el fin de contextualizar una entrevista y justificar la propuesta de un instrumento para evaluarla. A pesar de que estos programas comparten rasgos similares hay diferencias significativas y por eso se hace una descripción de cada uno por separado.

2.1 La realización de un programa de televisión

La importancia de estudiar la realización de un programa televisivo es no sólo dar a conocer las fases y los pasos que la conforman, sino crear una visión integral del proceso de realización de un programa completo y definitivo; en otras palabras, entender el ritmo de generalización y particularización que conforma un modelo de producción televisivo.

Para esto, se revisan los trabajos de García Nacif (Tesis.1994), González Treviño (1983), Gutiérrez y Villarreal (1997), Dizazzo (1990), Holland (2000), Quijada (1994), Solarino (1993) y Whittaker [en línea] de entre los cuales se elige el de Solarino por ser el que presenta de manera más clara y detallada el esquema del proceso de realización de un programa de televisión.

Solarino (1993:315-405) divide el proceso de realización de un programa de televisión en tres fases: la preproducción, la producción y la postproducción.

2.1.2 La preproducción de un programa televisivo

La preproducción se caracteriza por ser la que establece la organización que va desde el surgimiento de la idea básica del programa hasta el momento en que se tienen todos los elementos para llevar a cabo la primera toma.

Los factores más significativos de una preproducción completa son cinco: la planificación productiva, el guión, las titulaciones y técnicas gráficas, el montaje escénico y el plano de coordinación. En este Informe Académico de Actividad Profesional sólo se define y se describe el guión, así como su proceso de realización porque es el único paso que se relaciona con mi experiencia profesional.

El guión es un documento operativo que contiene las indicaciones para la ejecución de las tomas correspondientes a un programa de televisión: tipo de ambiente, condiciones de luz, descripción de los acontecimientos y texto completo con diálogos. No hay un guión ideal, pero sí hay tres consideraciones indispensables: preparación general, tratamiento y reglas técnicas.

En la preparación general se toman en cuenta principalmente el público y los gastos. Es importante determinar el tipo de público al cual está dirigido el programa de televisión porque de él depende la selección de temas y la profundidad con que se traten, así como el tipo de lenguaje e imágenes.

La previsión de gastos es el segundo elemento y se determina con base en el número de espectadores que se pretenda alcanzar, los niveles de visualización (ejemplificación, dramatización, conferencias, debates o simposios) que se vayan a usar para exponer el tema y el coste o costo de actuación.

El tratamiento es un proceso que inicia con una idea básica que se va desarrollando hasta llegar a ser un guión completo. Si la idea básica proviene de un texto literario o teatral y se adapta a un formato de guión, entonces se le denomina adaptación o reducción. El proceso de adaptación de todo guión comienza con la escaleta.

La escaleta es la relación de las principales escenas sobre las que se articula un programa de televisión y constituye el primer elemento de encuentro entre guionista, productor, etc., para realizar el trabajo. De este encuentro resultan sugerencias y modificaciones que llevan a la versión definitiva de la escaleta y, por ello, también a la estructura precisa del programa.

Una escaleta de imagen (*story board*) es una hoja dividida por un lado con recuadros en formato 3:4 (medidas de una pantalla televisiva) para dibujos y por el otro lado, con texto escrito. Su función es vertebrar programas de tipo documental o cine publicitario.

2.1.3 La producción de un programa televisivo

La producción es la segunda fase en la realización de un programa televisivo. En esta fase se ejecutan las tomas. Los factores más significativos de una producción son ocho: las operaciones preliminares, el empleo de las cámaras, el empleo de los micrófonos, la colocación de los personajes, el invitado en el estudio, las pruebas, la toma y la producción en exteriores.

En este Informe se han considerado únicamente dos factores: el invitado en el estudio y la producción en exteriores ya que son los únicos que se relacionan con mi experiencia en el proceso de realización de un programa televisivo.

Los invitados que participan en un programa televisivo algunas veces no tienen mucha confianza con el aparato de toma (luces, cámaras, micrófonos, etc.) Es, por lo tanto, indispensable que se afronten previamente los siguientes dos tipos de problemas para que su participación no demuestre insuficiencia o poca frescura y ayude al buen resultado de la transmisión: técnicos o de informaciones generales y emotivos o de atenciones mínimas.

Los problemas técnicos o de informaciones generales tienen que ver con el color de los vestidos, el volumen de la voz, etc. Para resolverlos, al invitado se le indica cuáles son estos problemas técnicos o de informaciones unos días antes de comenzar a grabar las tomas del programa. Esto ayuda a economizar tiempo en el momento de la toma y a señalarle al invitado qué actitud se espera de su participación.

Hay cinco problemas técnicos o de informaciones generales: vestuario, emisión de voz, notas escritas, soportes visuales y comportamiento general. El vestuario debe ser de un solo color en tonalidades medias u oscuras combinadas con aditamentos claros. No es conveniente usar telas de fantasía o tejidos brillantes porque distraen la atención de lo que se dice y producen halos o reflejos de luz.

El nivel de voz debe ser habitual. Si es de nivel bajo indica inseguridad y timidez, y si es alto demuestra pérdida de control. Conviene también evitar perturbaciones acústicas: tos, murmuraciones, etc. Las notas escritas que se usen para citar datos deben tener dimensiones de 20 x 15 cm ya que no afectan el equilibrio del encuadre y no provocan demasiado ruido al manipularlas.

Los soportes visuales (diapositivas, fotografías, etc.) que el invitado desee mostrar deben tener un formato adecuado para ser transmitido por televisión. En relación al comportamiento general; el invitado:

- tiene que mirar a la cámara durante el inicio y fin del programa. Si toma la palabra se tiene que dirigir al interlocutor o a la cámara con piloto en rojo.
- no tiene que distraerse porque, aunque no sea entrevistado, se le puede hacer una toma en la que se encuentre en una posición que deje una mala impresión al televidente.
- no debe dejarse distraer por los aparatos escénicos (luces, movimientos de cámara, etcétera.)
- no debe darle importancia a los errores que ocurren involuntariamente; debe corregirlos con desenvoltura y continuar con su discurso.
- no debe levantarse de su asiento hasta que el director diga "corte" (*stop*).
- debe mostrar naturalidad, desenvoltura y ser siempre el mismo.

Los problemas emotivos o de atenciones mínimas con el invitado son aquellos que crean titubeo o dificultades de exposición. Para resolverlos, el responsable de la transmisión debe tener cuatro atenciones mínimas con el invitado, a saber:

- no sentarlo, si el estudio todavía no está preparado porque le puede causar cansancio o nerviosismo y esto puede afectar la calidad del programa.
- informarle si el programa es en vivo o grabado. Por un lado, si es en vivo, indicarle que trate de no mostrar nerviosismo o inseguridad. Por otro lado, si es grabado, advertirle que tiene la posibilidad de corregir, si se equivoca.

- sugerirle el uso del apuntador, en caso de no querer realizar una lectura explícita de su trabajo. Según las necesidades, el uso del apuntador puede ser parcial o total.
- Indicarle, si el programa es en vivo, que, si se confunde, queda bloqueado o no continúa con su participación, entonces un presentador interviene para ayudarlo a retomar su tema. Si el programa es grabado, se retoma desde el principio, a menos que la interrupción se lleve a cabo cuando la grabación ya está muy adelantada; en cuyo caso se parte de un punto de pausa precedente.

La producción en exteriores se divide en dos servicios:

- la Grabación Electrónica de Noticias (*Electronic News Gathering*)
- la Producción Electrónica fuera de los Estudios (*Electronic Field Production*)

En el servicio de Grabación Electrónica de Noticias se llevan a cabo tomas a menudo en condiciones inseguras pero que reflejan en un tiempo restringido y de manera concisa las imágenes de un determinado acontecimiento (ceremonias, ruedas de prensa, hechos de crónica, etc.) y el material obtenido se monta en programas como informativos, reportajes o entrevistas.

En el servicio de Producción Electrónica fuera de los Estudios se realizan programas completos con tomas en vivo que pueden ser emitidas en vivo o grabadas. Generalmente el material obtenido se monta en Grabación Electrónica de Deportes denominado (*Electronic Sports Gathering*).

2.1.4 La postproducción de un programa televisivo

La postproducción es la tercera y última fase en la realización de un programa televisivo. En esta fase se realiza el montaje de audio y video. Los factores más significativos de una postproducción son cuatro: el montaje o edición, la duplicación, la difusión o distribución y el archivo. En este Informe sólo se define y describe el montaje o edición pues es el único que se relaciona con mi experiencia.

El montaje o edición es la serie de operaciones que sufre un material grabado (video y audio) con el objetivo de generar un programa completo y definitivo, el cual se subdivide en los siguientes seis puntos: los equipos, las técnicas de montaje, los montajes de ensamble final (*on line*) y el ensamble de ensayo (*off line*), la sonorización, el montaje en relación a los programas y la evolución de las técnicas de montaje. Cabe señalar que de los seis puntos, sólo se hace un análisis de dos: el montaje de ensamble final y el ensamble de ensayo y los montajes en relación con los programas, ya que participé en la selección de tomas.

En la técnica de montaje de ensamble final las grabadoras y las cintas son las mismas para las tomas y para la reproducción. En el ensamble de ensayo las cintas originales tienen formato U-matic , Beta o VHS (*Video Home System*) con el objetivo de estudiar y preparar, por ejemplo, la dirección de cortes, los tipos de transición, así como para dar paso a la generación del programa.

En un programa las operaciones de montaje se deben realizar dependiendo de su género y tipo, y pueden clasificarse en tres categorías: programas en vivo, informativos y servicios, y programas de guión y espectáculos

Las operaciones de montaje para programas en vivo (debates, entrevistas y concursos) se hacen mediante las correcciones de video, audio y cortes. Una corrección de video se realiza cuando las imágenes no ilustran adecuadamente el audio y se tienen que sustituir por otras que lo hagan mejor. La corrección de audio borra datos equivocados, errores de dicción, vacilaciones, etc. Los cortes eliminan pasajes o trozos muy largos, de poco interés, o que desequilibran la estructura del programa.

Las operaciones de montaje para los Informativos y servicios son los cortes, los enriquecimientos de imagen, las titulaciones y las traducciones. Los cortes se realizan de la misma manera que en la categoría anterior. El enriquecimiento de imagen ilustra noticias o describe un acontecimiento con imágenes que provienen de un archivo, un documento, una cinta magnética, una diapositiva etc. Las titulaciones de los encabezados, los títulos de final y textos de identificación se efectúan con un generador de caracteres. Las traducciones se hacen con subtítulos o con una voz original (voz en *off*) que se deja como fondo. Para los Programas de guión y espectáculos generalmente no hay operaciones de montaje porque se realizan totalmente en el estudio.

En esta parte del capítulo se describen las fases y los elementos que conforman el proceso de realización de un programa de televisión. Tras analizar dicho proceso, se considera importante para el presente Informe estudiar el de un programa educativo de televisión porque ayuda a justificar la propuesta de un instrumento para evaluar la calidad didáctica de una entrevista. El proceso de realización de un programa educativo de televisión se describe en la siguiente sección.

2.2 La realización de un programa educativo de televisión

Como se señala en la introducción de este capítulo, el objetivo de estudiar la realización de un programa educativo de televisión es justificar la propuesta de un instrumento para evaluar la calidad didáctica de una entrevista.

Al respecto, se busca bibliografía sobre el proceso de realización de un programa educativo de televisión, entre cuyos trabajos se revisan los de Arévalo (Coordinador.1999), Campos (Taller.1987), Ferrés (1992), Mayo Guzmán (Tesis.1994), y Pérez Tornero (1994) de los cuales se elige el de Arévalo por presentar el proceso más parecido al que se sigue durante la realización del programa educativo de televisión que es el objeto de análisis de este Informe.

El equipo de trabajo involucrado en la realización de un programa educativo de televisión está compuesto por siete individuos: el experto en contenidos educativos, el guionista, el camarógrafo, el sonidista, el productor, el realizador y el editor.

El experto en contenidos educativos determina los temas y su enfoque didáctico; el guionista escribe el texto para el programa; el camarógrafo y el sonidista graban imágenes y sonido; el productor organiza y administra los recursos humanos y técnicos; el realizador se encarga de la parte creativa y el editor organiza el material grabado con base en un guión o las indicaciones de un realizador.

Arévalo (1999:9) divide el proceso de realización de un programa educativo de televisión en tres fases: la preproducción, la producción y la postproducción.

2.2.1 La preproducción de un programa educativo de televisión

La preproducción parte de la idea básica del programa educativo de televisión a realizar y termina cuando se establece el primer día de grabación. Los factores que conforman la preproducción son diez:

- Definición del proyecto
- Delimitación del contenido
- Definición de los objetivos
- Audiencia
- Formato
- Género
- Estructura o escaleta
- Investigación de contenidos
- Guión
- Escaleta de imagen

La definición del proyecto inicia con una idea, la cual toma forma de proyecto cuando anticipa la descripción y planeación del programa educativo de televisión que se pretende realizar. Se recomienda contestar cinco preguntas para que el proyecto sea claro y preciso:

- ¿Cuál es el tema? El tema no debe incurrir en generalidades
- ¿A quién nos dirigimos? La edad y grado de los destinatarios
- ¿Para qué? La intención es informar, promover, sensibilizar, etc.
- ¿Cómo? El programa es un reportaje, una mesa redonda, etc.
- ¿Por qué medio? El programa se difunde por televisión o se exhibe en una aula audiovisual

La delimitación del contenido es la selección de temas pertenecientes a los planes de estudio y su posterior adaptación como contenidos de un programa educativo de televisión. El encargado de ejecutar esta adaptación es el experto en contenidos, quien además debe considerar que los temas no transmitan mensajes audiovisuales vagos, inútiles o muy largos.

La definición de los objetivos es el establecimiento de las intenciones de un programa educativo de televisión, más la determinación de la información que se va a usar, así como la forma concreta en la que dicha información se va a exponer o narrar.

La audiencia es el público al que está dirigido un programa educativo de televisión. Anticipar el tipo de audiencia ayuda a predeterminar el aspecto, la profundidad y la extensión del programa, así como el tipo de discurso audiovisual que asegure su comprensión y aceptación. Las características que se deben tomar en cuenta al delimitar la audiencia son cinco:

- Edad: niños, jóvenes, adultos, ancianos.
- Nivel educativo: preescolar, primaria, secundaria.
- Sexo: masculino o femenino.
- Hábitat: rural, urbano o semiurbano.
- Ocupación profesional: estudiante, profesor, agricultor, etc.

El formato es la organización del mensaje en unidades de tiempo. Los formatos televisivos para un programa educativo de televisión son cinco: promocional (*spot*), cápsula, programa único, serie y revista.

El promocional es el formato que anuncia productos y tiene una duración de veinte o treinta segundos e incluso un minuto. La cápsula sintetiza y aborda varios asuntos y su duración es de uno hasta diez minutos.

El programa único se refiere a un asunto en particular y su petición esta basada en una circunstancia; su duración es de treinta minutos a una hora. La serie es un conjunto de programas basados en un tema principal con intenciones similares y la duración de cada programa puede ser de media o hasta de una hora. La revista es el formato que une distintos géneros para abordar temas de actualidad que son tratados desde diferentes puntos de vista y generalmente dura una hora.

El género es la forma, estilo o manera en que se narra el mensaje. Hay ocho géneros para producir un programa educativo de televisión:

- Relato
- Expositivo-demostrativo
- Clase
- Testimonial
- Reportaje
- Conferencia
- Entrevista
- Debate

El relato es el género que narra, por medio de episodios, una serie de ideas o procesos didácticos y dura de treinta minutos a una hora. El expositivo-demostrativo favorece la formulación de preguntas y respuestas y dura de quince minutos a media hora. La clase recrea una lección en un salón para iniciar o revisar un tema, su duración es de quince minutos. El testimonial alienta el cambio de actitud individual o en grupo a través de la proyección de experiencias reales o conductas modelo y dura de quince minutos a media hora.

El reportaje pone en evidencia, desde diferentes visiones, un tema o problema de actualidad, así como su posible solución y puede durar desde cinco minutos hasta media hora. La conferencia presenta y expone un tema desde la óptica de un experto y su duración es de quince o veinte minutos. La entrevista exhibe los puntos de vista que diferentes personas tienen acerca de un tema y dura de tres a quince minutos. Finalmente, el debate reúne a varios sujetos, con diferentes visiones, para hablar de un tema y dura de treinta minutos a una hora.

La estructura o escaleta es un esquema del contenido de un programa dividido en segmentos y sirve para establecer una secuencia ordenada de las acciones que aparecen en pantalla, determina la información, delimita las distintas etapas de un tema, reafirma términos, vincula segmentos, así como formula conclusiones. Ya determinados el tema, el formato, el género y la estructura, inicia la investigación de contenidos.

Si el tema elegido del plan y programas de estudio para nivel secundaria no requiere una investigación a fondo, entonces sólo se hace una adaptación de la información que se tiene. En este caso, el experto en contenidos tiene la responsabilidad de supervisar que dicha adaptación se apegue a los temas y a los conceptos de los planes de estudio. Las conclusiones deben tener correspondencia directa con las intenciones didácticas.

Si el tema parte de un nuevo plan de estudios o es muy complejo, entonces se inician los siguientes tres métodos de investigación: investigación bibliográfica y documental, investigación iconográfica e investigación de campo.

Las investigaciones bibliográficas y documentales o bien involucran la lectura y estudio de diferentes textos escritos o de audio proveniente de libros, ensayos, artículos periodísticos y entrevistas a especialistas que permiten recabar información relevante. Dicha información es registrada en tarjetas para posteriormente hacer uso de ellas y escribir un texto razonable e íntegro sobre un tema.

La investigación iconográfica consiste en localizar imágenes en el material de archivo (una serie de imágenes obtenidas en libros de fotografía o de pintura, así como en archivos fotográficos, cinematográficos y videográficos). No siempre se recurre al material de archivo porque muchos programas de televisión educativos ya cuentan con su material grabado. La investigación de campo abarca la identificación del lugar o lugares, la identificación de los participantes y los preparativos de las acciones que corresponden al programa.

El experto en contenidos no sólo debe asesorar y supervisar al guionista, quien por cierto, se encarga de la investigación bibliográfica y de campo, sino también al iconógrafo, quien localiza imágenes de archivo para que la información vertida en un programa educativo de televisión sea ordenada y comprensible.

Después de haber realizado la investigación de contenidos, se procede a escribir un guión. El guión es un borrador minucioso y flexible del futuro programa educativo de televisión. Hay dos tipos de guión: el literario y el técnico. El guión literario sólo hace sugerencias visuales mientras que el guión técnico abarca los elementos del guión literario e incluye las indicaciones a plano, composiciones, encuadres y movimientos de cámara. Se determina que un formato de guión debe tener cuatro características:

- un encabezado con los nombres de la serie y del programa, la fecha de grabación y transmisión y los nombres del guionista, el productor o realizador y la institución.
- cuatro columnas con los encabezados video, audio, tiempo parcial y tiempo acumulado. En la columna de video se describe el lugar, los personajes o conductores y las acciones correspondientes. En la columna de audio se incluyen los parlamentos o los textos del locutor, los ambientes y ruidos incidentales y la música. En la columna de tiempo parcial se especifica el tiempo de cada segmento. Finalmente, en la columna de tiempo acumulado aparece la suma de los tiempos parciales.
- una serie de secuencias numeradas, si se trata de un relato, o de segmentos numerados si se trata de un programa temático, un debate, una revista, etcétera. Cada serie comienza con la descripción del sitio donde se realizan las acciones, así como las personas que intervienen en ella y, en ciertas circunstancias, la clase de ambientación e iluminación más apropiado.

- una transición de corte directo, de disolvencia, de fundido de cierre (*fade-in*) o de fundido de abertura (*fade-out*) entre secuencias o segmentos. La transición de corte directo es el cambio brusco de tomas. La transición en disolvencia es el cambio gradual de tomas. La transición de fundido de cierre es el cambio de toma a negro y la transición de fundido de abertura es el cambio de negro a toma.

La escaleta de imagen es una clase de historieta en la cual las acciones se representan con cuadros que describen con viñetas, los planos, ángulos y composiciones así como las indicaciones de audio. El realizador y el experto en contenidos son quienes cuestionan, cuadro por cuadro, una secuencia.

2.2.2 La producción de un programa educativo de televisión.

En la fase de producción se lleva a cabo la grabación del programa educativo de televisión y los factores que la conforman son diez:

- Plan de producción
- Desglose de producción (*Break-down*)
- Presupuesto de producción
- Reclutamiento (*Casting*)
- Plan de grabación
- La grabación en estudio
- La grabación en locación
- Sistema portátil de televisión
- Unidades móviles
- Calificación de material en locación

El plan de producción es un calendario que señala las actividades a efectuar durante la grabación de un programa educativo de televisión y le permite al equipo involucrado en el proyecto percatarse de las tareas que les corresponden, así como en qué momento deben realizarlas.

El desglose de producción es el documento que sirve para determinar la ruta de grabación, las actividades, los requerimientos profesionales, técnicos y financieros de un guión y tiene el siguiente formato:

- un encabezado con el nombre de la serie, programa, realizador, la fecha de inicio y de término.
- una serie de columnas que indican la fecha de grabación de cada secuencia, la ubicación de la secuencia en el guión, la descripción de la secuencia, la locación de la grabación, los personajes, el vestuario, la escenografía, la utilería, los instrumentos de video, audio e iluminación y el material de archivo o gráfico.

El presupuesto de producción es el dinero previsto para pagar los honorarios del personal, el alquiler de equipo técnico, el material de audio y de video, los gastos de viáticos o alimentación, la escenografía, la ambientación, la edición y mezcla de audio e imprevistos. El productor es la persona encargada de elaborar el presupuesto de producción.

El reclutamiento según las necesidades del guión es la selección, a base de pruebas, de los conductores o actores que participan en las grabaciones. En general, el director del programa educativo de televisión es quien supervisa.

El plan de grabación es un documento, basado en el desglose de producción, en el que se organizan y determinan los tiempos de las secuencias de un día de grabación.

La grabación en estudio es la grabación de distintos tipos de programas, en especial de emisiones en vivo, principalmente en un formato de revista y dentro del género de debate en estudio. El estudio es una área cerrada, acústicamente aislada, que aloja el siguiente equipo para realizar una videograbación:

- una entramado metálico que sostiene lámparas y cañones de luz
- tres o más cámaras con tripié móvil para grabar desde diferentes ángulos y encuadres
- una pared falsa, hecha de madera, o ciclorama que al ser iluminado adopta diferentes colores y permite dar una sensación de profundidad y amplitud
- una escenografía que suele ser desmontable
- los micrófonos personales o de caña para captar voz, música y sonidos
- un monitor que reproduce lo que se va grabando
- Los camerinos para conductores y actores

Dentro del estudio tiene que haber una cabina de control que se integra por las siguientes áreas:

- área de control de realización: aquí se dan las indicaciones de grabación y transmisión, se mezclan las imágenes, se generan los textos, los gráficos electrónicos y los efectos digitales
- área de control de video: aquí se afina la definición de la imagen
- área de control de audio: aquí se regula el sonido

- área de control de videograbación (videotape): aquí se graba la transmisión y se reproducen materiales previamente grabados

La grabación en locación es una grabación en escuelas urbanas o rurales, colonias, calles y museos para añadir un ambiente verosímil al programa de televisión.

El sistema portátil de televisión es el equipo que se usa para realizar las grabaciones en locación y está integrado por una cámara, un monitor pequeño, un juego de iluminación y micrófonos.

La unidad móvil es un vehículo dentro del cual hay una cabina de control, con la cual, se puede grabar el material del programa ya sea para su posterior edición, para transmitirse al control central por medio de microondas e insertarlo directamente en un programa, o constituir una emisión en directo.

En la calificación de material en locación, el asistente de realización ubica en cada videocassette tomas, secuencias y tiempos del material grabado en exteriores. La hoja de calificación suele contener los siguientes datos: nombre de la serie y del programa, lugar y fecha de grabación, nombre del realizador o del productor, número de casete, código de tiempo de inicio y de conclusión de la toma, y una breve descripción de la misma.

2.2.3 La postproducción de un programa educativo de televisión

En la fase de postproducción se realiza la copia maestra o el acabado definitivo de un programa educativo de televisión y consta de cuatro fases:

- Calificación del material
- Edición de ensayo
- Edición final
- Postproducción de audio

La calificación del material consiste en seleccionar y organizar las mejores tomas para realizar la edición posteriormente. De esta operación surge el primer guión de montaje que contiene los códigos de tiempo de entrada y de salida de las tomas seleccionadas, así como la duración de cada una.

En la edición de ensayo –la primera fase de montaje– sólo se copian las tomas seleccionadas con un código de tiempo visible y se editan en el orden establecido por el guión. De este primer montaje surge un programa de televisión en corte directo, es decir, sin transiciones, sin efectos especiales y sin mezclas de audio. El experto en contenidos es el encargado de aprobar este primer montaje y de ser necesario recomienda reducir o eliminar segmentos, modificar el orden narrativo o añadir textos. El guión de montaje definitivo incluye las recomendaciones de cambios posibles, y las transiciones y los efectos especiales planeados para la edición final.

En la edición final se superponen las tomas originales a la edición de ensayo atendiendo el código de tiempo, se realizan las modificaciones sugeridas en la edición de ensayo y se introducen las transiciones y los efectos especiales previamente elegidos.

Las transiciones más utilizadas son cinco: corte directo, disolución (*dissolve*), superposición, fundido de cierre (*fade in*) y fundido de apertura (*fade out*). En la transición de corte directo se pasa de una toma a otra sin mediaciones; en la disolución, se reemplaza una toma por otra de manera gradual; en la superposición, se superpone una toma a otra lentamente; en el fundido de cierre, se oscurece la toma hasta el negro; y, en el fundido de apertura, se aclara la toma lentamente hasta la imagen.

Los efectos especiales más conocidos son cinco: cortinilla (*wipe*), croma, recuadro, congelado y alteraciones de velocidad y generador de caracteres. El efecto de cortinilla es un recurso de presentación para dividir una toma en dos o más partes. El croma es un fondo azul donde se coloca a un actor o locutor para ser grabado y posteriormente en la edición se sustituye ese fondo azul por otra toma. El recuadro es un efecto que enmarca una toma dentro de otra. El congelado y las alteraciones de velocidad son efectos que ayudan a congelar una toma y aumentar o disminuir su velocidad. El generador de caracteres es un efecto que permite añadir textos.

En la postproducción de sonido, se introducen las voces que se mezclan con las pistas de música, ambientes y ruidos seleccionados. Con esto culmina la última fase de la postproducción de un programa educativo de televisión.

En este capítulo se describen las fases involucradas en el proceso de realización de un programa de televisión y un programa educativo de televisión, con el objetivo de posibilitar la identificación de puntos de coincidencia y discrepancia [sin sesgo] entre ambos y que puedan servir como criterios para ampliar y profundizar la visión de un proyecto educativo, una de cuyas partes se tiene la intención de evaluar objetivamente.

En este tenor, con la finalidad de proporcionar otros elementos que sirvan para este mismo propósito, en el siguiente capítulo se trata lo relacionado con la propuesta del instrumento para evaluar la calidad didáctica de una entrevista de un programa educativo de televisión dirigido a profesores de Inglés de Secundaria.

3 Evaluación de un programa educativo de televisión.

En este capítulo se presenta una propuesta de instrumento para evaluar la calidad didáctica de una entrevista en un programa educativo de televisión para profesores de Inglés. Para fundamentar esta presentación primero se definen los términos “evaluación”, “estándar”, “*items*”, lista de cotejo (*checklist*), escala de actitud (*rating scale*), en general, y, después, en particular, en el contexto de un programa educativo de televisión. Y en seguida se describen, a modo de inspección monográfica, las propuestas de lineamientos para evaluar programas educativos de televisión y las de instrumentos de evaluación de seis autores.

3.1 Definición general de evaluación

La evaluación (*evaluation*) es un proceso comparativo entre la ejecución y un estándar de evaluación. (Baird, 1997) La palabra “ejecución” se entiende como la manera en que se realiza una tarea y el “estándar” como el instrumento predeterminado que sirve como modelo para evaluar. El proceso comparativo consiste en la interrelación de los *items* del estándar de evaluación con la ejecución. Esta comparación debe conducir hacia un juicio de valor.

La evaluación no debe confundirse con la medición (*measurement*), que es el proceso de recolección de datos de ejecución (*performance*) que se expresan en términos cuantitativos para proporcionar información para la toma de decisiones. Al respecto, es importante señalar que el término “evaluación sumativa” también se usa como sinónimo de “calificación” o “medición” y “evaluación formativa” como sinónimo de “evaluación” o “evaluación continua”.

3.2 Parámetros de evaluación y de unidades paramétricas

Hugh Baird (1997) señala que hay dos tipos de parámetros de evaluación usados en la educación: el de norma (*norm-referenced*) y el de criterio (*criterion-referenced*). El de norma se basa en la comparación de todas las ejecuciones contra la mejor ejecución dentro de un conjunto dado. El de criterio se basa en la comparación de todas las ejecuciones contra una ejecución descrita en un instrumento de evaluación.

Un instrumento de evaluación independientemente del tipo de parámetro está compuesto por *items*. Los *items* son las unidades de medición y tienen que ser creados. En general, en el ámbito educativo hay tres tipos de *items*: respuesta, observación y reporte.

Los *items* de respuesta son aquellos utilizados para medir el conocimiento por medio de diferente clase de preguntas; por ejemplo, registro abierto, registro cerrado (completamiento, falso/verdadero, relación de columnas, opción múltiple, entre otros).

Los *items* de observación son aquellos utilizados para medir la ejecución, un comportamiento deseado —personal o social—, y todo aquel producto que pueda observarse. Dentro de los *items* observacionales se encuentran las listas de cotejo (*checklists*) y las listas de actitud (*rating scales*). Los *items* de reporte son aquellos que proporcionan un reporte o juicio sobre la ejecución. Los más conocidos son el autorreporte (*self-report*) y el correporte (*peer report*).

3.3 Listas de cotejo (*checklists*) y Escalas de actitud (*rating scales*)

En esta parte del trabajo sólo se describen los instrumentos de evaluación observacionales porque, como se menciona al principio del capítulo, el objetivo es evaluar la calidad didáctica de una entrevista y, por criterio de practicalidad, se descartan los de reporte pues implican un alto grado de subjetividad y laboriosidad en la evaluación. Los *items* de respuesta, por la dualidad de su función, se utilizan, primero, como medio para evaluar el comportamiento [entendido como desempeño real contra desempeño ideal según una serie de criterios] de la díada entrevistador-entrevistado y, luego, como fin para medir unidades de conocimiento reales y deseadas dentro de un marco criterial.

Así, las listas de cotejo (*ckecklists*) enumeran las características de un modelo ideal contra el cual se comparan las características de una ejecución. Y las escalas de actitud (*rating scales*) son listas de características que están graduadas por medio de una escala numérica que indica el grado de presencia o ausencia de los rasgos.

Las listas de cotejo (*ckecklists*) tienen la ventaja de ser instrumentos que facilitan la recabación e interpretación. Aunque tienen la desventaja de que sólo miden la presencia o ausencia de rasgos preestablecidos, lo cual las hace, hasta cierto punto, sesgadas. Este instrumento sólo presenta preguntas cuyas respuestas son del tipo "sí-no". Las escalas de actitud (*rating scales*) tienen la ventaja de medir con mucha más precisión que las listas de cotejo (*ckecklists*) los grados de presencia o ausencia de los rasgos. Aunque tienen la desventaja de implicar una inversión de tiempo mucho mayor para la recabación e interpretación de datos.

3.4 Propuestas de lineamientos y de listas de cotejo (*checklists*)

En esta parte del Informe se revisan los trabajos de Cabero (1994), Ferrés (1992), García Jiménez (1970), el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (1991), Holtzman, Aghi y Sakamoto (1983) y Zavaleta (1971), quienes han definido el concepto de evaluación de un programa educativo de televisión, han hecho una propuesta de lineamientos de evaluación y/o han presentado una lista de cotejo (*checklist*). Esta revisión tiene el propósito de fundamentar teóricamente el instrumento de evaluación que se presenta en este trabajo.

La forma en que se explica el trabajo de cada uno de estos autores y la institución mencionada es, primero, definiendo sus conceptos de evaluación de un programa educativo de televisión, segundo, enumerando sus lineamientos y, tercero, describiendo sus propuestas de listas de cotejo (*checklists*).

Al final del capítulo se lleva a cabo un análisis comparativo de las diferentes definiciones y propuestas de lineamientos de evaluación y de listas de cotejo (*checklists*) para hacerlas desembocar en una propuesta personal.

Cabero (1994:244) propone una definición de evaluación de un programa educativo de televisión en un contexto criterial:

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

Este investigador sugiere nueve lineamientos: adquisición de equipos, búsqueda de criterios para su utilización didáctica, análisis de las posibilidades cognitivas que propician, mejora de aspectos técnicos y estéticos, adecuación general del material a las características de los receptores, diseño y rediseño de los medios producidos, lecturabilidad, rentabilidad económica y mejora del diseño ergonómico (técnica empresarial encaminada a aumentar la capacidad de producción y la integración de un producto en el trabajo). Además, propone una lista de cotejo (*checklist*) de 12 preguntas para videos didácticos, la cual se divide en tres *items*: datos generales, contenido y audiencia. El primer *item* se refiere a la información general del video; el segundo, a la presentación del contenido; y el tercero, a la población a la que está dirigida.

Ferrés (1992:163) define la evaluación de un programa educativo de televisión desde dos puntos de vista: validez interna (¿Cómo se hizo el programa?) y validez externa (¿Cómo se usará el programa?).

Evaluar un programa de video supone analizar si los aciertos o fracasos que con él se han cosechado son debido a la calidad intrínseca del programa o a la explotación que de él se ha hecho en el aula. Esto sólo puede conseguirse mediante la práctica constante y sistemática de la evaluación crítica.

Sin embargo no hace una propuesta de lineamientos aunque sí diseña una lista de cotejo (*checklist*) de 137 preguntas para programas didácticos, la cual se conforma de 10 *items*: cuestiones generales, tema, objetivos, planteamiento didáctico, estructura, guía didáctica, planteamiento audiovisual, valoración de la imagen, valoración de la banda sonora e interacción de los elementos.

García Jiménez (1970:324) no define el concepto de evaluación de un programa educativo de televisión pero sí sugiere cinco lineamientos: una clase por televisión no puede ser la retransmisión televisada de una clase tradicional, los puntos que sean tratados deben ser susceptibles de repetición o recapitulación, las imágenes deben ilustrar adecuadamente el tema / el lenguaje debe ser sencillo, directo y sintético y el presentador debe imprimir a su actuación autenticidad, autoridad y naturalidad. También propone una lista de cotejo (*checklist*) de 140 preguntas, la cual se divide en dos *items*: calidad en cuanto televisión y calidad didáctica. En el primer *item* se consideran calidad técnica, calidad de producción, actuación del presentador y presentación en conjunto. En el segundo se consideran calidad curricular, calidad psicológica, técnicas de enseñanza e impacto del profesor del estudio.

El Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (1991:57) define la evaluación de un programa educativo de televisión de manera general y poco comprometida:

En el caso de los materiales educativos (gráficos/impresos y audiovisuales), la evaluación proporciona información sobre cuáles son los elementos que los influyen positiva o negativamente, para entonces adecuarlos, mejorarlos o ampliarlos; además, estos elementos, definen indicadores para futuras producciones, incluso para investigar otras formas de lenguaje.

Asimismo, el Instituto propone dos lineamientos para evaluar los materiales educativos audiovisuales: las etapas de producción (preproducción, producción y postproducción) y los criterios de evaluación (psicopedagógico, académico, artístico comunicacional, técnico, administrativo y político).

En el criterio psicopedagógico se hace referencia al punto de vista del perceptor, a los valores, las actitudes y a las actividades que se ejemplifican; en el académico, a la validez, veracidad y vigencia de la información; en el artístico comunicacional, al aspecto literario del guión; en el técnico a los elementos de imagen, sonido, duración y secuencia; en el administrativo a los costos, tiempos, recursos humanos y materiales; y en el político a la oportunidad, pertinencia y vigencia de los materiales.

Holtzman, Aghi y Sakamoto (1983:15) definen por default la evaluación de un programa educativo de televisión como aquella que se apoya en observaciones o testimonios subjetivos:

Siempre que nos hacemos preguntas como ¿qué se ha conseguido con el programa? o ¿merecen los beneficios logrados el costo del programa?, debemos realizar algún tipo de evaluación, aunque sea sólo a base de impresiones; para tener alguna respuesta.

Ellos proponen siete lineamientos: definición de metas y conceptos, desarrollo del contenido del programa, definición y estudio del público destinatario, medición, ejecución del plan de investigación, análisis de datos e interpretaciones.

Además, sugieren una lista de cotejo (*checklist*) de 23 *items* de una pregunta cada uno: problema, destinatarios, criterio, contenido, finalidad, contexto, transmisión, documentación, métodos, medidas, recursos, impacto, cooperación, recolección de datos, costo, beneficios, análisis, interpretación, difusión, relaciones, ética, calidad y parcialidades.

Zavaleta (1971:172) no define el concepto de evaluación de un programa educativo de televisión pero establece tres lineamientos: el criterio de respeto u observancia de la funcionalidad específica del medio usado, el criterio de respeto de la calidad técnica y el criterio de respeto u observancia de lo pedagógico. También presenta una ficha de 13 *items* para evaluar programas educativos de televisión: tema, uso pedagógico, interés del perceptor, eficacia del ponente o presentador, uso de imágenes, comprensión del perceptor, motivación, nivel del programa, planeación, ritmo de la emisión, comentarios, duración y recepción.

En este Informe se adopta la definición de evaluación de un programa educativo de televisión de Cabero porque de las cuatro analizadas es la única que toma en cuenta los objetivos de elaboración y de utilización. Y, por tanto, se piensa que es la más completa y está directamente relacionada con la propuesta de lista de cotejo (*checklist*) que se presenta en este capítulo.

En lo que respecta a los lineamientos, algunos se recuperan para conformar la propuesta de lista de cotejo (*checklist*) de este Informe, en cambio, otros no. De Cabero se recupera el lineamiento de “adecuación general del material a las características de los receptores” porque es necesario distinguir entre el público destinatario y el público receptor.

De García Jiménez se recuperan dos lineamientos relacionados con la calidad didáctica de una entrevista: uno es que el lenguaje debe ser sencillo, directo y sintético y otro es que la ejecución del entrevistado debe mostrar autenticidad, autoridad y naturalidad.

Por “lenguaje sencillo” se entiende como lenguaje coloquial; por “lenguaje directo” discurso sin desviaciones, ejemplos o experiencias personales; y, por “lenguaje sintético”, discurso con pausas periódicas para resumir. “Autoridad” se va a entender como persuasión de dominio de tema y por “naturalidad” pocos titubeos y pocos y cortos lapsos de silencio.

Respecto a este *item*, es necesario aclarar que se elimina el concepto de “autenticidad” del entrevistado porque se considera subjetivo. García Jiménez no hace ninguna definición explícita. Por tanto, las que se proponen son personales.

Del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, como se dijo anteriormente, se retoman dos lineamientos: el psicopedagógico y el académico. Se escoge el primero porque se considera importante evaluar la moderación en el discurso del emisor con base en la percepción del receptor.

La evaluación de esta moderación ayuda a darse cuenta cuáles son los valores y las actitudes ejemplificadas por los entrevistados y por lo tanto promovidas indirectamente. Se elige el segundo porque se consideran tres factores importantes a evaluar: la validez de las afirmaciones de los entrevistados, la vigencia del tema y la veracidad de la información.

La veracidad no es fácil de evaluar porque es un concepto muy abstracto que depende de la percepción pragmática del receptor. En otras palabras, depende del bagaje personal del receptor.

De Holtzman, Aghi y Sakamoto se toman en cuenta dos lineamientos: definición de metas y conceptos y definición y estudio del público destinatario. Se selecciona la primera etapa porque la evaluación debe comenzar por el planteamiento del objetivo [de hecho esto debe aparecer en el primer *item* del instrumento de evaluación] y la definición de conceptos. Esto, en teoría de evaluación, se denomina diseño de constructo. Se elige la segunda etapa porque se tiene que especificar cuál es el televidente "ideal" y diferenciarlo del real. No en términos de una valoración subjetiva sino en términos de una evaluación cuantitativa y cualitativa.

De Zavaleta se selecciona el lineamiento de "respeto u observancia de lo pedagógico" porque se considera importante incluir en la propuesta del instrumento de evaluación un *item* que mida la utilidad práctica de la entrevista en la realidad del profesor de Inglés en el salón de clases. También se considera necesario evaluar si la entrevista satisface las expectativas del profesor de Inglés (adecuabilidad).

La selección de lineamientos se lleva a cabo tomando como base la definición general de evaluación de un programa educativo de televisión de Cabero, y el objetivo particular para el que se pretende diseñar el instrumento, a saber, evaluar el grado de calidad didáctica de una entrevista.

Con base en los lineamientos mencionados, se procede a diseñar las preguntas para cada sección. En este proceso de diseño se sigue una estrategia de aproximaciones sucesivas como parte de un primer pilotaje con lingüistas y colegas de la Universidad Nacional Autónoma de México y del Instituto Politécnico Nacional.

Una vez elegidos los lineamientos y diseñadas las preguntas para cada *item*, se decide revisar las preguntas propuestas en las listas de cotejo (*checklists*) para hacer las adopciones o las adaptaciones necesarias.

El criterio de adopción consiste en identificar y seleccionar las preguntas relacionadas con la definición base y con el objetivo particular de la lista de cotejo (*checklist*) que se propone en este Informe, pero que no se consideraron porque no provienen de una propuesta de lineamientos o porque el lineamiento no corresponde con sus preguntas en la lista de cotejo (*checklist*).

El criterio de adaptación consiste en identificar las preguntas correlacionadas con los lineamientos seleccionados en las que, sin embargo, por la particularidad del objetivo de la lista de cotejo (*checklist*) que se propone en este Informe, ameritaban adecuación.

Con el fin de simplificar el proceso de revisión de las preguntas, el cual consiste en hacer un análisis de las preguntas, se opta por realizar una representación a base de tablas, las cuales se organizan por autor según el orden en que se fueron enumerando en la introducción.

TABLA 1: ANÁLISIS DE PREGUNTAS DE LA LISTA DE COTEJO (CHECKLIST) DE CABERO.

AUTOR	LINEAMIENTOS	ITEM	PREGUNTA/ TEMA CORRELACIONADA (O)	CRITERIO DE INCLUSIÓN/ EXCLUSIÓN	PROPUESTA DE PREGUNTA
Cabero	Adecuación general del material a las características de los receptores	Audiencia	¿La población destinataria está suficientemente definida?	La pregunta es ambigua. No se define qué es "población destinataria". Aquí, en este Informe, se interpreta como público. Se incluye parcialmente, pero con base en la propuesta de lineamientos de Holtzman, Aghi y Sakamoto (HAS).	¿Se dice explícitamente en la entrevista a quién esta dirigido idealmente el programa?
			¿El programa está adaptado a la población a la que se dirige?	La pregunta es general. No se especifica qué aspecto de la "adaptación": tema, lenguaje o ejecución del entrevistado, entre otros. Se excluye.	

TABLA 2: ANÁLISIS DE PREGUNTAS DE LA LISTA DE COTEJO (CHECKLIST) DE FERRÉS.

AUTOR	LINEAMIENTOS	ITEM	PREGUNTA/ TEMA CORRELACIONADA (O)	CRITERIO DE INCLUSIÓN/ EXCLUSIÓN	PROPUESTA DE PREGUNTA
Ferrés	No propone	Tema	Los contenidos transmitidos ¿se adecuan al nivel de comprensión de los televidentes?	La pregunta es ambigua. No queda claro qué es adecuabilidad. Aquí se interpreta como claridad, precisión y sinteticidad de la comunicación. Se incluye parcialmente, pero con base en la propuesta de lineamientos de Cabero y HAS.	¿Se dice explícitamente en la entrevista a quién está dirigido idealmente el programa?
		Planteamiento didáctico	¿Tiene claridad expositiva? ¿Se adecua por el vocabulario, por la precisión expositiva, a nivel intelectual y a la capacidad de comprensión de los televidentes?	Estas preguntas son ambiguas. No se define qué es "claridad expositiva". Aquí ambas se interpretan como sencillez del lenguaje. Se incluyen parcialmente, pero con base en la propuesta de lineamientos de García Jiménez.(G.J).	¿Te parece complejo el vocabulario que emplea la entrevistada?
		Objetivo	¿Cuál es la función básica que pretende cumplir el programa: transmitir una información, motivar, sensibilizar, ayudar a memorizar, facilitar la comprensión de un proceso, crear unos intereses, reforzar unos contenidos...?	La pregunta es larga y general. No se especifica cuál es la función básica del programa. Aquí se interpreta como la actualidad del tema. Se incluye parcialmente, pero con base en la propuesta de lineamientos de HAS.	¿Te parece que en este PET habla sobre lo más reciente de planes de lección?
		El entrevistado	¿Evita las muletillas, los tecnicismos incomprensibles, las palabras inútiles?	La pregunta no es específica. Se miden tres cosas: naturalidad de la ejecución, sencillez y directividad del lenguaje. Aquí sólo se mide la directividad del lenguaje. Se incluye parcialmente, según la propuesta de lineamientos de GJ.	¿Te parece que la entrevistada responde las preguntas sin desviarse del tema?

TABLA 3: ANÁLISIS DE PREGUNTAS DE LA LISTA DE COTEJO (CHECKLIST) DE GARCÍA JIMÉNEZ.

AUTOR	LINEAMIENTOS	ITEM	PREGUNTA/ TEMA CORRELACIONADA (O)	CRITERIO DE INCLUSIÓN/ EXCLUSIÓN	PROPUESTA DE PREGUNTA
García Jiménez	Lenguaje sencillo, directo y sintético.	Actuación del presentador	Claridad de palabra	El tema es ambiguo. No se define qué es "claridad de palabra". Aquí se interpreta como sencillez de vocabulario. Se incluye parcialmente, pero con base en la propuesta de lineamientos de él mismo.	¿Te parece complejo el vocabulario que emplea la entrevistada?
			Capacidad de persuasión (credibilidad)	El tema es general. Aquí se interpreta como persuasión de la entrevistada. Se incluye parcialmente, pero con base en la propuesta de <i>checklist</i> de él mismo.	¿Te parece que la entrevistada es persuasiva?
			Ritmo de la palabra	El tema es ambiguo. No se define qué es "ritmo". Aquí se interpreta como duración de la explicación. Se incluye parcialmente, pero con base en la propuesta de lineamientos de él mismo.	¿Te parecen largas las explicaciones de la entrevistada?
	Ejecución del entrevistado con autenticidad, autoridad y naturalidad.		Dominio de la materia	El tema es general. Aquí "materia" es una entidad general. No se especifica dominio de quién: si del entrevistador o de la entrevistada. Se incluye parcialmente, pero con base en los lineamientos de él mismo.	¿Te parece que la entrevistada domina el tema?
			Cualidad de orador	El termino "cualidad" es general. Aquí se delimita a un solo rasgo: los titubeos. Se incluye parcialmente con base en la propuesta de lineamientos de él mismo.	¿Te parece que la entrevistada tiene muchos titubeos?
		Calidad Curricular	Complementos visuales para la explicación	El termino "complementos visuales" es general. Aquí se delimita a cuatro: esquemas, gráficos, <i>flashcards</i> y <i>wall charts</i> . Se incluye parcialmente con base en la propuesta de <i>checklist</i> de él mismo.	¿Utiliza la entrevistada complementos visuales tales como esquemas, gráficos, <i>flashcards</i> , <i>wall charts</i> para facilitar su explicación?

TABLA 4: ANÁLISIS DE PREGUNTAS DE LA LISTA DE COTEJO (CHECKLIST) DEL INSTITUTO LATINOAMERICANO DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA (ILCE).

AUTOR	LINEAMIENTOS	ITEM	PREGUNTA/ TEMA CORRELACIONADA (O)	CRITERIO DE INCLUSIÓN/ EXCLUSIÓN	PROPUESTA DE PREGUNTA
ILCE	Aspectos	Psicopedagógico	El punto de vista del perceptor	El tema es general. No se especifica cuál perceptor. Aquí se interpreta como profesor de Secundaria. Se incluye parcialmente con base en la propuesta de lineamientos del mismo Instituto.	¿Se hace una diferencia explícita entre el punto de vista de la entrevistada y el de un profesor de Secundaria?
		Académico	La validez de la información	El tema es ambiguo. No se define qué es validez. Aquí se interpreta como experiencia en el contexto. Se incluye parcialmente con base en la propuesta de lineamientos del mismo Instituto.	¿Aclara la entrevistada si imparte clases de inglés en Secundaria?
			La vigencia de la información	EL tema es general. No se especifica cuál información. Aquí se interpreta como vigencia del enfoque del programa de la asignatura que está en vigor en la SEP. Se incluye parcialmente con base en la propuesta de lineamientos del mismo Instituto.	¿Explica la entrevistada por qué el enfoque comunicativo sigue siendo vigente en la SEP?

TABLA 5: ANÁLISIS DE PREGUNTAS DE LA LISTA DE COTEJO (CHECKLIST) DE HOLTZMAN, AGHI Y SAKAMOTO.

AUTOR	LINEAMIENTOS	ITEM	PREGUNTA/ TEMA CORRELACIONADA (O)	CRITERIO DE INCLUSIÓN/ EXCLUSIÓN	PROPUESTA DE PREGUNTA
Holtzman, Aghi y Sakamoto	Etapas	Definición de metas y conceptos	¿Cuáles son las metas explícitas, implícitas y las prioridades del programa?	La pregunta es ambigua, general e inconclusa. No se especifica cuáles "prioridades" y no se integra el tema de "concepto". Aquí no se desambigua. Pero si se incorpora el tema de "concepto" en una pregunta aparte. Se incluye y se complementa con base en las propuesta de lineamiento de ellos mismos.	¿Te parece que este PET habla sobre lo más reciente de planes de lección? ¿Define la entrevistada el término plan de lección?
		Definición y estudio de público destinatario	¿Cuál es la población destinataria?	La pregunta es general. Se delimita. Se incluye. Ver criterios de Inclusión /Exclusión de Cabero.	¿Se dice explícitamente en la entrevista a quién esta dirigido idealmente el programa?

TABLA 6: ANÁLISIS DE PREGUNTAS DE LA LISTA DE COTEJO (CHECKLIST) DE ZAVALETA.

AUTOR	LINEAMIENTOS	ITEM	PREGUNTA/ TEMA CORRELACIONADA (O)	CRITERIO DE INCLUSIÓN/ EXCLUSIÓN	PROPUESTA DE PREGUNTA
Zavaleta	Criterios	Criterio de respeto u observancia de lo pedagógico	La emisión se pudo integrar fácilmente en la labor del aula, se pudo explotar pedagógicamente	El tema es general. No se especifica cómo se puede integrar a la "labor del aula" o "explotar pedagógicamente". Aquí se interpreta cómo utilidad para la elaboración de planes de lección. Se incluye parcialmente con base en la propuesta de lineamientos de ella misma.	¿Te parece que esta entrevista es útil para elaborar planes de lección?
			Los televidentes se mostraron interesados durante toda la emisión	El tema es subjetivo. Se asume que se puede determinar el interés de otros. Aquí se objetiviza. Se incluye parcialmente con bases en los lineamientos de ella misma.	¿Te parece interesante está entrevista?

Como se puede desprender de las tablas anteriores, no hubo ejercicio de adopción. Todas las preguntas en mayor o menor grado, se adaptan. Los criterios de adaptación son dos: definir y especificar.

Se define cuando el concepto se considera ambiguo. Por ejemplo: "población destinataria" (Cabero), "claridad expositiva" (Ferrés), "ritmo de la palabra" (García Jiménez), "la validez de la información" (el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa). Se delimita cuando no se especificaba qué aspecto del concepto se va a evaluar. Por ejemplo: "la función básica del programa" (Ferrés), "cualidad de orador" (García Jiménez), "la vigencia de la información" (el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa), "las prioridades del programa" (Holtzman, Aghi y Sakamoto), "la integración fácilmente a la labor del aula" (Zavaleta). En todos estos casos se interpreta y se justifica la interpretación.

Así, después de adoptar una definición de evaluación de un programa educativo de televisión; de seleccionar lineamientos específicos para evaluar la calidad didáctica de una entrevista y plantear preguntas con base en estos; y de revisar listas de cotejo (*checklists*) para comparar y adaptar las preguntas propuestas, se conforma un instrumento de evaluación de ocho *items*, el cual se presenta en la siguiente parte de este capítulo.

Sólo resta señalar que, el hecho de que se hicieran adaptaciones y no adopciones no proviene de la descalificación del trabajo de los autores previamente mencionados sino de la construcción de un trabajo para un objetivo muy particular.

3.5 Presentación del instrumento de evaluación

Como se indica en la parte 3.4, tras haber realizado una inspección monográfica de seis autores, elegido un concepto de evaluación de un programa educativo de televisión, seleccionado ocho lineamientos de evaluación de calidad didáctica de una entrevista, planteado y replanteado quince preguntas con base en los lineamientos así como en las listas de cotejo (*checklists*), se conforma un instrumento para evaluar la calidad didáctica de una entrevista en un programa educativo de televisión.

En esta parte del capítulo se presenta la versión inicial del instrumento, el cual resulta del proceso que se detalla anteriormente. Además, se describe el proceso del primer pilotaje al que se somete. Este proceso consiste en recoger, analizar y en su caso, incorporar las observaciones de especialistas en lingüística y colegas de la Universidad Nacional Autónoma de México y del Instituto Politécnico Nacional. Al respecto, es importante aclarar que no se realizaron otros pilotajes por criterio de practicalidad, puesto que el segundo y el tercer pilotajes implica aplicar el instrumento a una muestra estadísticamente confiable de la población relativa y ésta es de más de 315,000 profesores. (Secretaría de Educación Pública. Programa Nacional de Educación 2001-2006. 2001:56) Por último se presenta la versión final del instrumento.

En primer lugar se presenta, a continuación, la versión inicial del instrumento de evaluación. (Tabla 7)

TABLA 7: LISTA DE COTEJO (CHECKLIST) PARA EVALUAR UNA ENTREVISTA EN UN PROGRAMA EDUCATIVO DE TELEVISIÓN (PET) PARA PROFESORES DE INGLÉS (VERSIÓN INICIAL)

Lea las siguientes preguntas y marque la opción que usted considere adecuada. La información que proporcione será de gran utilidad para mejorar futuras entrevistas en programas educativos de televisión para profesores de Inglés.

1. OBJETIVO

¿Te parece que este PET habla sobre lo más reciente de planes de lección?

SI NO

2. CONCEPTO

¿Define la entrevistada el término Plan de Lección?

SI NO

3. PÚBLICO

¿Se dice explícitamente en la entrevista a quién está dirigido idealmente el programa?

SI NO

4. PERCEPTOR

¿Se hace una diferencia explícita entre el punto de vista de la entrevistada y el de un profesor de Secundaria?

SI NO

5. ACADÉMICO

5.a Validez

¿Aclara la entrevistada si imparte clases de Inglés en Secundaria?

SI NO

5.b Vigencia

¿Explica la entrevistada por qué el enfoque comunicativo sigue siendo vigente en la SEP?

SI NO

6. APLICABILIDAD

¿Te parece que esta entrevista es útil para elaborar planes de lección?

SI NO

7. ADECUABILIDAD

¿Te parece interesante esta entrevista?

SI NO

8. CALIDAD DIDÁCTICA

8.a Lenguaje Sencillo

¿Te parece complejo el vocabulario que emplea la entrevistada?

SI NO

8.b Lenguaje Directo

¿Te parece que la entrevistada responde las preguntas sin desviarse del tema?

SI NO

8.c Lenguaje Sintético

¿Te parecen largas las explicaciones de la entrevistada?

SI NO

8.d Autoridad

¿Te parece que la entrevistada domina el tema?

SI NO

8.e Naturalidad

¿Te parece que la entrevistada tiene muchos titubeos?

SI NO

8.f Calidad del Material

¿Utiliza la entrevistada complementos visuales tales como esquemas, gráficos, *flashcards*, *wallcharts* para facilitar su explicación?

SI NO

8.g Calidad del Entrevistado

¿Te parece que la entrevistada es persuasiva?

SI NO

La lista de cotejo (*checklist*) se entrega a un grupo de especialistas en Lingüística Aplicada y a colegas Profesores de Inglés de la Universidad Nacional Autónoma de México y del Instituto Politécnico Nacional para que hagan las observaciones que consideren pertinentes, con el fin de hacerla más clara, desde su punto de vista.

Esta lista de cotejo (*checklist*) que se proporciona a los observadores no incluyen instrucciones escritas. Así que éstas se dan oralmente. Antes de que la lista de cotejo (*checklist*) se entregue, a cada uno de los participantes en el pilotaje se les aclara verbalmente cuál es el objetivo del instrumento de evaluación [evaluar la calidad de una entrevista dentro del programa], cuál es el contexto en el que está inserto [un Informe Académico de Actividad Profesional de licenciatura de la carrera de Letras Inglesas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México], y cuál es el momento en el que se planea entregarlo y recogerlo [diez minutos antes de comenzar a y diez minutos después de terminar de ver la sección de la entrevista en el video].

Independientemente de que no hay instrucciones, la solicitud oral es completamente abierta, es decir, no se plantea ninguna pregunta orientada hacia algún rasgo particular (por ejemplo, ortografía, redacción, coherencia interna, fundamentación teórica). La aplicación es escalonada. A unos se les da antes y a otros después. Finalmente, se pide que las observaciones se escriban sobre la misma hoja, al anverso o al reverso. En la siguiente tabla se resumen las observaciones que se recogen como resultado de la aplicación del pilotaje al que se somete el instrumento de evaluación.

TABLA 8: OBSERVACIONES DE ESPECIALISTAS EN Y COLEGAS DE LA MATERIA SOBRE EL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN (PRIMER PILOTAJE).

ESPECIALISTA O COLEGA	ÁREA PROFESIONAL	OBSERVACIONES
María del Rosario Chávez Aguilar	Coordinadora del Centro de Aprendizaje Autodirigido de Lenguas de la FI-UNAM	Poner primero el sujeto y después el verbo en las preguntas 2, 3, 5a, 5b y 8f.
Luis Robles Ruiz	Profesor de Inglés del CELE-UNAM	Poner en cursivas todas las palabras en lengua extranjera.
Pablo Jesús Sánchez Sánchez	Responsable de la Mediateca del Plantel Naulpan de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH-UNAM)	Cambiar <i>perceptor</i> por criterio psicopedagógico, académico por criterio académico y calidad didáctica por calidad didáctica de la entrevista de los <i>items</i> 4, 5 y 8; numerar las preguntas 6 y 7 como 6a y 6b para formar parte del <i>item</i> 6 nombrado como criterio de respeto u observancia de lo pedagógico.
José Arturo Flores Félix	Productor de programas radiofónicos en Radio UNAM	Cambiar el orden de los <i>items</i> : el <i>item</i> 2 por el 1 y viceversa
Martha Castillo Cervantes	Profesora de Inglés del Instituto Politécnico Nacional. ESIA-Tecamachalco	Homogenizar la ortografía del término <i>plan de lección</i> en las preguntas 1 y 2: primero con mayúsculas y después con minúsculas; eliminar <i>idealmente</i> en la pregunta 3 y castellanizar los términos <i>flashcards</i> y <i>wallcharts</i> de la pregunta 8f.
Adriana Valdés Soto	Profesora de Inglés del Instituto Politécnico Nacional. ESIA-Tecamachalco	Corregir la ortografía del término <i>plan de lección</i> en la pregunta 1: no tiene acento la palabra <i>lección</i> .

Las observaciones vertidas por los profesores y exhibidas en la Tabla 8 pueden clasificarse en dos grupos: observaciones de forma relacionadas con la ortografía y redacción y observaciones de fondo relacionadas con la coherencia interna y la fundamentación teórica. Todas estas observaciones ayudan a mejorar la calidad del instrumento. En este Informe se clasifican así sólo para hacer su análisis más simple.

A excepción de las del profesor Luis Robles y del productor José Arturo Flores, las observaciones de forma que hacen las profesoras Martha Castillo Cervantes y Adriana Valdés Soto se toman en cuenta porque son de ortografía y obedecen a reglas perfectamente preestablecidas que no se han seguido por descuido. En el caso de las observaciones de redacción que sugieren las profesoras María del Rosario Chávez Aguilar y también Martha Castillo Cervantes se consideran porque éstas ayudan a aumentar la velocidad de lectura del instrumento a pesar de que implican el uso de estructuras gramaticalmente incorrectas o la omisión de palabras con una fuerte carga semántica.

Todas las observaciones de fondo se toman en cuenta. Éstas caen en la categoría de coherencia interna. El profesor Pablo Jesús Sánchez identifica que la relación jerárquica que se ha establecido entre algunos *ítems* es coordinativa o a los lados en vez de subordinativa o vertical de arriba hacia abajo. Y propone una rejerarquización. Como resultado de la incorporación de estas observaciones, la lista de cotejo (*checklist*) queda finalmente conformada. (Tabla 9)

TABLA 9: LISTA DE COTEJO (CHECKLIST) PARA EVALUAR UNA ENTREVISTA EN UN PROGRAMA EDUCATIVO DE TELEVISIÓN (PET) PARA PROFESORES DE INGLÉS (VERSIÓN FINAL)

Lea las siguientes preguntas y marque la opción que usted considere adecuada. La información que proporcione será de gran utilidad para mejorar futuras entrevistas en programas educativos de televisión para profesores de Inglés.

1. OBJETIVO

¿Te parece que este PET habla sobre lo más reciente de planes de lección?

SI NO

2. CONCEPTO

¿La entrevistada define el término plan de lección?

SI NO

3. PÚBLICO

¿En la entrevista se dice explícitamente a quién está dirigido el programa?

SI NO

4. CRITERIO PSICOPEDAGÓGICO

¿Se hace una diferencia explícita entre el punto de vista de la entrevistada y el de un profesor de Secundaria?

SI NO

5. CRITERIO ACADÉMICO

5.a Validez

¿La entrevistada aclara si imparte clases de Inglés en Secundaria?

SI NO

5.b Vigencia

¿La entrevistada explica por qué el enfoque comunicativo sigue siendo vigente en la SEP?

SI NO

6. CRITERIO DE RESPETO U OBSERVANCIA DE LO PEDAGÓGICO

6.a Aplicabilidad

¿Te parece que esta entrevista es útil para elaborar planes de lección?

SI NO

6.b. Adecuabilidad

¿Te parece interesante esta entrevista?

SI NO

7. CALIDAD DIDÁCTICA DE UNA ENTREVISTA

7.a Lenguaje sencillo

¿Te parece complejo el vocabulario que emplea la entrevistada?

SI NO

7.b Lenguaje directo

¿Te parece que la entrevistada responde las preguntas sin desviarse del tema?

SI NO

7.c Lenguaje sintético

¿Te parecen largas las explicaciones de la entrevistada?

SI NO

7.d Autoridad

¿Te parece que la entrevistada domina el tema?

SI NO

7.e Naturalidad

¿Te parece que la entrevistada tiene muchos titubeos?

SI NO

7.f Calidad del material

¿La entrevistada utiliza complementos visuales tales como esquemas, gráficos, carteles o ilustraciones para facilitar su explicación?

SI NO

7.g Calidad del entrevistado

¿Te parece que la entrevistada es persuasiva?

SI NO

En este capítulo se estudian algunos conceptos de evaluación y se hace un análisis monográfico de seis autores, de los cuales, se selecciona una definición de evaluación de un programa educativo de televisión, así como una serie de lineamientos y preguntas con el objetivo de fundamentar teóricamente el instrumento de evaluación que se conforma para evaluar la calidad didáctica de una entrevista .En el siguiente capítulo se aplica este instrumento con el objetivo de ilustrar su utilidad práctica y, por extensión, de tratar de hacerlo recomendable en la producción de futuras entrevistas en un programa educativo de televisión.

4. Aplicación del instrumento de evaluación y análisis de datos

En este capítulo se aplica el instrumento de evaluación y se analizan los datos obtenidos. La aplicación consiste técnicamente en describir las condiciones de administración así como en determinar la población objetivo. El análisis de datos consiste en hacer un cálculo estadístico con base en una unidad de medida creada.

En primer lugar, se describen las condiciones de administración y se determina la población objetivo. En segundo lugar, se presenta una serie de tablas donde están vaciados los datos y hechos los cálculos estadísticos.

4.1 Aplicación de la lista de cotejo (*checklist*)

La lista de cotejo (*checklist*), cuyo proceso de diseño se describe en el capítulo anterior, se administra a un total de veinte individuos en las siguientes condiciones:

TABLA 10: CONDICIONES DE ADMINISTRACIÓN DE LA LISTA DE COTEJO

Numero de sujetos	Espacio	Tiempo de resolución	Persona	Administrador
4	Biblioteca de la Secundaria pública No. 66. SEP. D.F.	45 minutos	Profesores. Aplicación colectiva.	Jefe de Materia
3	Teleaula de la Secundaria pública No. 67. SE P. D.F.	45 minutos	Profesores. Aplicación colectiva.	Jefe de Materia
1	Sala de medios audiovisuales de la Secundaria particular "Jorge Jiménez Cantú". SEP. D.F.	45 minutos	Profesora. Aplicación individual.	Coordinador de Área
1	Sala de usos múltiples de la Secundaria particular "Jean Piaget". SEP. Estado de México.	45 minutos	Profesor. Aplicación individual	Coordinador del Área
1	Mediateca del Plantel Naucalpan de la ENCCH, UNAM	45 minutos	Alumno. Aplicación individual	Responsable de la Mediateca
3	Centro de Aprendizaje Autodirigido de Lenguas de la Facultad de Ingeniería de la UNAM	45 minutos	Alumnos. Aplicación individual	Asesor académico del centro
1	Sala de proyecciones de la Universidad "Insurgentes". Incorporada a la UNAM	45 minutos	Profesor. Aplicación individual	Jefe de Sección
3	Centro de Aprendizaje Autodirigido de Lenguas de la Facultad de Ingeniería de la UNAM	45 minutos	Profesores. Aplicación individual	Tesista
3	Sala de teatro del Plantel Naucalpan de la ENCCH, UNAM	45 minutos	Profesores. Aplicación individual	Tesista

Como se puede desprender de esta tabla, la población real está compuesta por nueve profesores de secundaria, cuatro alumnos de licenciatura, cuatro profesores de bachillerato, un profesor del CELE-UNAM y dos lingüistas. De estos sujetos, los nueve profesores de secundaria son los que constituyen la población objetivo, es decir, el sector al que está dirigido el programa educativo de televisión y para el que está diseñada la lista de cotejo (*checklist*). Esto se puede ver claramente en la siguiente tabla.

TABLA 11: DETERMINACIÓN DE LA POBLACIÓN OBJETIVO

		Aplicantes		
Población real 20 aplicantes	{	Población objetivo: 09 aplicantes	{	07 Profesores de Secundaria pública 02 Profesores de Secundaria particular
	{	Población relativa: 11 aplicantes	{	4 Alumnos de licenciatura 4 Profesores de bachillerato 1 Profesor de Inglés del CELE 2 Lingüistas

Sólo resta señalar que, aunque es innegable que algunos datos provenientes de variables asociadas al espacio, tales como calidad de visibilidad, de audibilidad y de ergonomía; al tiempo, tales como horario de administración del instrumento, tiempo real de resolución, tiempo de utilización del instrumento de evaluación respecto al tiempo de producción del programa de televisión; y a la persona, tales como sexo, edad, experiencia laboral o formación académica son importantes para un análisis de datos, estos no se toman en cuenta en este Informe Académico de Actividad Profesional ya que no afectan el grado de validez; son variables que afectan el grado de confiabilidad.

Pero, como se establece en el capítulo anterior, por criterio de practicalidad, es decir, debido a que no se cuenta con la infraestructura (recursos humanos y materiales) para realizar un estudio confiable [aplicado a una población mucho más amplia], se decide soslayarlas.

4.2 Análisis de datos

El objetivo principal de este Informe Académico de Actividad Profesional es evaluar la validez del instrumento para legitimar el resultado que se obtiene al aplicarlo para evaluar la calidad didáctica de la entrevista en el programa educativo de televisión que se presenta.

Primero, se presenta la transcripción de la entrevista. Posteriormente se muestran los datos estadísticos recabados de la aplicación de las 20 listas de cotejo (*checklists*) resueltas por nueve profesores de Inglés de Secundaria, cuatro alumnos de licenciatura, cuatro profesores de Inglés de bachillerato, un profesor del CELE-UNAM y dos lingüistas. Finalmente, se presentan los resultados de la aplicación, se analizan, se interpretan, se hacen sugerencias y se exponen las conclusiones.

Antes de presentar la transcripción de la entrevista es importante recordar que la razón por la cual se pretende evaluar es porque espero, al hacer esto, validar o invalidar teóricamente los aspectos de mi experiencia que sean necesarios para ayudar a cualquier interesado en esta área a llevar a cabo una mejor práctica profesional.

4.2.1 Transcripción de la entrevista

En esta parte del capítulo, se presenta la transcripción de la entrevista que se analiza y la cual está videograbada. El videocassette puede consultarse en la Dirección de Medios Audiovisuales o en la Dirección General de Televisión Educativa de la Secretaría de Educación Pública.

**SEP
TELECONFERENCIAS
LENGUA EXTRANJERA-INGLÉS**

NOMBRE DEL PROGRAMA

**LA PLANEACIÓN DE UNA LECCIÓN PARA LA
ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA**

CONDUCTORA:

¿Qué es un plan de lección desde el punto de vista comunicativo?

RESPUESTA DE LA ESPECIALISTA:.

Pues, el plan de lección es una forma de organizar el proceso enseñanza aprendizaje de manera que se alcance el objetivo medular del enfoque comunicativo que es que nuestros estudiantes puedan comunicarse, puedan hablar, puedan escribir aunque no conozcan mucho del idioma pero eso poquito que han aprendido lo puedan usar en la vida diaria, para comunicarse.

Un plan de clase es una manera de no olvidarnos de integrar en nuestras docencia todas las habilidades; el hablar, escuchar, leer, escribir. Es dar un paso más allá de los ejercicios controlados del libro y permitir la personalización, permitir la plática más espontánea y es darles la oportunidad a nuestros alumnos de hablar de si mismos y de utilizar sus conocimientos en esa forma de hablar de si mismos, hablar del mundo que los rodea aplicando lo que han aprendido en clase. Tener todo presente y esencialmente un plan de clase es una forma de ayudar al profesor a organizarse. Eso es lo más importante.

CONDUCTORA:

¿Cuál es la estructura recomendada para diseñar un plan de lección?

RESPUESTA DE LA ESPECIALISTA:

Bueno. Una estructura específica no la hay. Habría que cada profesor que seleccionar la forma de trabajo que mejor les convenga.

Les vamos a presentar una forma que es muy detallada y que para mí lo importante es que cuente con los, ahí la tienen en él, en la pantalla, este formato trae las partes principales de un plan de clase.

Primero, el nivel para el que estoy diseñado. ¿Cuál es el nivel que tienen mis alumnos primero de secundaria, segundo, en fin? Luego los objetivos ¿Qué es lo que quiero que mis alumnos alcancen al final de esta clase? ¿Qué es lo que quiero que ellos logren hacer? Después los exponentes o sea la forma gramatical que voy a usar.

En este plan de clase si ustedes van viendo ahí todos los puntos están desarrollados. Ahí se trata de hablar de obligación. En esa muestra están hablando de obligación. Y para hablar de obligación están usando la forma gramatical "must". Entonces yo pongo, planeo mis exponentes. Planeo las oraciones que voy a querer que mis alumnos produzcan. Tomo en cuenta en mi plan de clase el vocabulario nuevo que voy a enseñar y tomo en cuenta los tiempos, las ayudas de las que me voy a valer; si me voy a valer de gráficas, si me voy a valer de dibujos, si voy a usar mi libro de texto ¿qué páginas? o ¿qué ejercicios? Todo queda ahí puesto en papel para ayudarme a mí. Luego, los procedimientos, o sea, los pasos que yo como profesor voy a dar para que mis alumnos alcancen lo que yo quiero que alcancen. Y finalmente ya viene, en los procedimientos, vienen las tres partes de la clase de las que ya habíamos hablado al principio; el *warm up*, el inicio de la clase; después las actividades *high challenge* que son las de la práctica controlada. Después, las actividades *low challenge* que son ya más libres. Y finalmente una forma de evaluar lo que ha sucedido.

Estos puntos aquí en las gráficas que vieron están muy desarrollados con mucho cuidado. No necesariamente es así porque los que profesores que tenemos muchas clases generalmente no vamos a poner todo tan detalle. Pero los puntos claves que están ahí marcados esos sí los tenemos que poner. Puede ser que lo pongamos telegráficamente, como notas pero que los puntos claves que yo quiero que estén marcados estén ahí para ayudarme cuando yo abra mi plan de clase y ahí esté claramente señalado lo que tengo que hacer.

VI. SEGUNDO BLOQUE DE PREGUNTAS.

CONDUCTORA:

¿Cómo lograr que los estudiantes se integren y participen durante la etapa de inicio o *warm up*?

RESPUESTA DE LA ESPECIALISTA:

Bueno. Hay profesores que usan esta etapa de inicio para repasar las actividades de las clases anteriores y preparar así lo que viene después. Yo, en general, voy a hablar de mi experiencia. Lo que trato, uso actividades que los atraigan y motiven. Me gusta usar juegos muy breves. Por ejemplo; uso *hangman* ahorcados porque rápidamente se puede jugar y los alumnos se interesan y así repaso vocabulario. También uso un juego de ahorcados, *tic-tac-toe*, que en el cual el pongo palabras en cada uno de los bloques del diagrama del ahorcado y los alumnos tienen que producir oraciones. Divididos en equipos tienen que producir oraciones con cada una de las palabras; al producir una oración adecuada ellos mismos se evalúan. Cada equipo evalúa la oración que haya producido los del equipo contrario. Entonces es cuando marcan la cruz o el cero y finalmente hay un equipo ganador.

Otra de las actividades que he usado y que además me sirve para varias clases al inicio es un juego que jugaba yo de niña y creo que todavía lo juegan en las primarias "Basta" al que le puse *stop*. En él se practican distintas partes, de distintas categorías de vocabulario porque el juego es nombre, yo uso las cosas, las categorías que se están repasando en el programa; las partes del cuerpo, las partes de una casa, las distintas partes de la ropa, acciones si quiero que repasen verbos. Como eso es una gráfica que los alumnos, mis alumnos preparan y que pueden volver a usar en otras clases ellos aun pueden preparar, investigar para tener con cada letra del abecedario sus palabras con las que van a llenar el juego.

Todos estos juegos son es importante que se consideren como tales y que haya un premio para el alumno ganador o para el equipo ganador aunque sea una décima de punto o un caramelo algo pero sí. Esto los mete en el ambiente del Inglés ya tienen que estar usando Inglés para participar en el juego y a la vez los motiva porque es algo que les agrada.

Ya más formalmente hay un librito que se llama *Five-Minute Activities* de Penny Ur. Ella, que tiene muchos libros muy buenos por cierto, en éste recomienda varias actividades de cinco minutos que son aplicables para el inicio de la clase o aún en otras etapas. No todas las actividades que ella recomienda duran cinco minutos pero si hay una buena gama de donde seleccionar.

Por último, tuve la experiencia con un colega que practicaba en mi grupo hace mucho tiempo. Él creó un personaje imaginario "Gustavito" y todos los días al iniciar su clase platicaba alguna aventura de Gustavito que era como Daniel el travieso. Los estudiantes verdaderamente se interesaban en la vida de Gustavito aprendieron a preguntarle y iniciaban la clase con expresiones como *What happens to Gustavito this time? How's Gustavito today?* y ellos tuvieron una práctica adicional de comprensión auditiva y fueron incrementando su vocabulario porque el profesor metía parte de las los exponentes que iban a usar o aquellos que quería repasar. Sus historias eran muy creativo. Sus historias eran muy breves porque efectivamente no usaba más de cinco minutos pero siempre los dejaba como en las comedias de televisión con el deseo de saber algo más sobre Gustavito. Funciona muy bien, lo viví con él.

VIII. TERCER BLOQUE DE PREGUNTAS.

CONDUCTORA:

¿Cuáles son los criterios de selección de materiales que puede considerar el maestro al planear su clase?

RESPUESTA DE LA ESPECIALISTA:

Como no. Para mí hay dos criterios muy importantes que son el costo y la disponibilidad. Si hay materiales disponibles en la escuela que yo puedo aprovechar, magnífico. Hay que aprovecharlos. Ahí es muy importante tomar en cuenta las condiciones de la escuela. Está muy de moda usar video en el salón de clase pero si la escuela no tiene los, las facilidades necesarias y los aparatos necesarios pues es inútil pensar en ello. Ahora en cuanto si los materiales me van a costar a mi, yo los voy a diseñar, entonces tengo que pensar en que sean económicos .

Yo suelo usar y aquí estoy muy agradecida con todas las casas comerciales que dejan propaganda en mi edificio. Suelo usar esa propaganda para crear materiales. Me sale barato y puedo aprovechar que como vivo en edificio envían muchas copias del mismo material y puedo hacer distintas copias de para mis, que mis alumnos trabajen en pequeños grupos. También aprovecho les pido mucho a las secretarias los folders de descarte de las secretarias. Los aprovecho para crear folders en que pueda yo pegar las imágenes. Estas imágenes de los, de la propaganda comercial sirve para comparaciones, para hablar de precios, para hablar de descripciones. Entonces son materiales que aprovecho en muchos distintos niveles y que van a tener van a desquitar lo que yo invierta en ellos y van a ser rentables. Creo que eso es lo más importante. No podemos pensar en materiales costosos porque no nos alcanza.

CONDUCTORA:

¿En qué etapa de la lección se sugiere el uso de materiales didácticos como las audiocintas y en cual materiales auténticos?

RESPUESTA DE LA ESPECIALISTA:

El uso de materiales didácticos depende realmente del objetivo de la clase. Hay distintos objetivos. Hay objetivos funcionales como el ejemplo que veíamos al principio de hablar sobre obligaciones. Hay objetivos estructurales. Hay objetivos estratégicos. Entonces si yo lo quiero, qué es lo que quiero que mis alumnos alcancen al presentarles un texto grabado, por ejemplo; si yo quiero que desarrollen estrategias para escuchar y comprender lo que están escuchando aunque no entiendan todas las palabras bueno pues entonces pongo la cinta con una breve preparación acerca de lo que van a escuchar y no les doy la posibilidad de leer un texto escrito y puedo hacerlo en cualquier momento de la clase porque lo que estoy queriendo que desarrollen son sus estrategias para comprender cuando alguien les habla en Inglés.

Ahora bien, si yo quiero que mis alumnos refuerzen algo que han estado practicando y que vean que se puede usar y que de hecho la gente lo usa en una conversación se los voy a poner en la última etapa, en la etapa de *low challenge* cuando ya ellos han estado practicando de manera controlada y el escuchar alguien usando el lenguaje que han estado aprendiendo en una conversación natural les va a servir de motivación para sus actividades más libres en las actividades *low challenge*.

Lo mismo sucede con el material auténtico. Si yo voy a llevarles un articulito del periódico *The News* que es el que se encuentra fácilmente en México y no es tan costoso como otros periódicos. Dependerá de la razón, el objetivo para el que quiero que lo lleven. Que lo use yo al inicio de mi clase o que lo use al final. Es muy importante tomar en cuenta qué es lo que quiero que mis alumnos alcancen de tal actividad y del uso de tales materiales.

Es importante señalar que una de las intenciones de presentar la transcripción de la entrevista es facilitar su consulta. Otra de las intenciones es posibilitar, en caso de que sea necesario, el análisis detallado de la entrevista a través de la lectura de un material bibliográfico, sin las complicaciones que implica hacer esto utilizando un material audiovisual.

En la siguiente parte de este capítulo se presentan los datos recabados con las veinte listas de cotejo (*checklists*) resueltas por nueve profesores de Inglés de Secundaria, cuatro alumnos de licenciatura, cuatro profesores de Inglés de bachillerato, un profesor del CELE-UNAM y dos lingüistas.

4.2.2 Presentación e interpretación de datos

En esta parte del capítulo se presentan los datos obtenidos de una muestra representativa de veinte listas de cotejo (*checklists*) administradas a nueve profesores de Inglés de Secundaria, cuatro alumnos de licenciatura, cuatro profesores de Inglés de bachillerato, un profesor del CELE-UNAM y dos lingüistas.

Estos datos se analizan cuantitativa y cualitativamente. El análisis cuantitativo consiste en calcular estadísticamente el “valor de facilidad” de cada *item* y el “índice de discriminación” de la lista de cotejo (*checklist*). Al principio del proceso de evaluación, el análisis cualitativo consiste en la descomposición de un concepto que se quiere medir y no existe, y desemboca en la propuesta de criterios para la creación de unidades de medición. Al final del proceso de evaluación, el análisis cualitativo consiste en establecer la interpretación de los datos recabados para posibilitar la formulación de una conclusión integrativa.

Toda vez que el parámetro de evaluación que se propone para la elaboración de la lista de cotejo (*checklist*) que se presenta en este Informe es de criterio para calcular el valor de facilidad de los *items*, el parámetro de respuesta correcta es, en todos los casos, un constructo, es decir, una unidad de medida creada en teoría a través de una inspección monográfica [validez de constructo], con base en el diseño de un modelo ideal, en este caso, un instrumento observacional de evaluación para evaluar la calidad didáctica de una entrevista en un programa educativo de televisión.

Así, tras analizar la calidad didáctica de la entrevista en el programa educativo de televisión que se presenta en este Informe con base en los criterios ideales de producción que se proponen, la lista de cotejo (*checklist*) con las respuestas correctas queda como aparece en la Tabla 12.

TABLA 12: LISTA DE COTEJO (*CHECKLIST*) CON RESPUESTAS CORRECTAS

Pregunta/Item	Respuesta correcta	Implicación
1	No	El programa educativo de televisión trata acerca de lo más reciente en planes de lección
2	No	La entrevistada define explícitamente el término "plan de lección"
3	No	En la entrevista se dice explícitamente a quien esta dirigido el programa
4	No	Hay una diferencia explícita entre el punto de vista de la entrevistada y el de un profesor de Secundaria
5a	No	La entrevistada aclara si imparte clases de Inglés en Secundaria
5b	No	La entrevistada explica por qué el enfoque comunicativo sigue siendo vigente en la SEP
6a	No	La entrevista es útil para elaborar planes de lección
6b	No	La entrevista parece interesante
7a	No	El vocabulario que emplea la entrevistada es complejo
7b	No	La entrevistada se desvía del tema
7c	Si	Las explicaciones de la entrevistada son largas
7d	No	La entrevistada muestra dominio del tema
7e	Si	La entrevistada tiene muchos titubeos
7f	No	La entrevistada utiliza complementos visuales tales como esquemas, gráficos, carteles o ilustraciones para facilitar su explicación
7g	No	La entrevistada es persuasiva

No está de más aclarar nuevamente que el parámetro de evaluación es de criterio. Por eso, por ejemplo, para valorar si lo que la entrevistada considera lo más reciente en planes de lección es en realidad lo más reciente no se toma como parámetro lo que otro sabe (parámetro de norma), sino la información disponible al respecto en diversas fuentes.

Con esta lista de cotejo (*checklist*) se pueden obtener varios datos. Estos datos dependen en gran medida del número de aciertos y errores contabilizados. En este Informe con los datos recabados se analizan básicamente dos cosas: la dificultad del *item* y el grado de discriminación de la lista de cotejo (*checklist*). En otras palabras, por un lado se evalúa cómo se comporta cada *item* y, por otro, cómo se comporta la lista de cotejo (*checklist*) con diferentes individuos.

El grado de dificultad del *item* se denomina técnicamente “valor de facilidad” (*facility value*) y el grado de variación del comportamiento del instrumento de evaluación con individuos que poseen diferentes grados de conocimiento y de habilidad se denomina “índice de discriminación” (*discrimination index*). Para revisar cómo se hacen estos cálculos estadísticos, véase Alderson (1995: 73-104).

Los cálculos del valor de facilidad y del índice de discriminación se presentan numérica y esquemáticamente en las siguientes tablas y/o gráficas.

TABLA 13: VALOR DE FACILIDAD E ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN: ITEM 1

ITEM 1	ACIERTOS	ERRORES	TOTAL
ALTO	6	0	6
MEDIO	1	7	8
BAJO	0	6	6
TOTAL	7	13	20

F.V.= $7/20=35\%=.35$
D.I.= $6-0/6=6/6=+1$

TABLA 14: VALOR DE FACILIDAD E ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN: ITEM 2

ITEM 2	ACIERTOS	ERRORES	TOTAL
ALTO	4	2	6
MEDIO	0	8	8
BAJO	0	6	6
TOTAL	4	16	20

$$F.V. = 4/20 = 20\% = .2$$

$$D.I. = 4 - 0/6 = 4/6 = +.6$$

TABLA 15: VALOR DE FACILIDAD E ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN: ITEM 3

ITEM 3	ACIERTOS	ERRORES	TOTAL
ALTO	4	2	6
MEDIO	3	5	8
BAJO	0	6	6
TOTAL	7	13	20

$$F.V. = 7/20 = 35\% = .35$$

$$D.I. = 4 - 0/6 = 4/6 = +.6$$

TABLA 16: VALOR DE FACILIDAD E ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN: ITEM 4

ITEM 4	ACIERTOS	ERRORES	TOTAL
ALTO	6	0	6
MEDIO	8	0	8
BAJO	2	4	6
TOTAL	16	4	20

$$F.V. = 16/20 = 80\% = .8$$

$$D.I. = 6 - 2/6 = 4/6 = +.6$$

TABLA 17: VALOR DE FACILIDAD E ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN: ITEM 5a

ITEM 5a	ACIERTOS	ERRORES	TOTAL
ALTO	6	0	6
MEDIO	7	1	8
BAJO	4	2	6
TOTAL	17	3	20

$$F.V. = 17/20 = 85\% = .85$$

$$D.I. = 6 - 4/6 = 2/6 = +.3$$

TABLA 18: VALOR DE FACILIDAD E ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN: ITEM 5b

ITEM 5b	ACIERTOS	ERRORES	TOTAL
ALTO	6	0	6
MEDIO	6	2	8
BAJO	4	2	6
TOTAL	16	4	20

$$F.V. = 16/20 = 80\% = .8$$

$$D.I. = 6 - 4/6 = 2/6 = +.3$$

TABLA 19: VALOR DE FACILIDAD E ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN: ITEM 6a

ITEM 6a	ACIERTOS	ERRORES	TOTAL
ALTO	6	0	6
MEDIO	0	8	8
BAJO	0	6	6
TOTAL	6	14	20

$$F.V. = 6/20 = 30\% = .3$$

$$D.I. = 6 - 0/6 = 6/6 = +1$$

TABLA 20: VALOR DE FACILIDAD E ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN: ITEM 6b

ITEM 6b	ACIERTOS	ERRORES	TOTAL
ALTO	6	0	6
MEDIO	0	8	8
BAJO	0	6	6
TOTAL	6	14	20

$$F.V. = 6/20 = 30\% = .3$$

$$D.I. = 6 - 0/6 = 6/6 = +1$$

TABLA 21: VALOR DE FACILIDAD E ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN: ITEM 7a

ITEM 7a	ACIERTOS	ERRORES	TOTAL
ALTO	6	0	6
MEDIO	8	0	8
BAJO	5	1	6
TOTAL	19	1	20

$$F.V. = 19/20 = 95\% = .95$$

$$D.I. = 6 - 5/6 = 1/6 = +.16$$

TABLA 22: VALOR DE FACILIDAD E ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN: ITEM 7b

ITEM 7b	ACIERTOS	ERRORES	TOTAL
ALTO	6	0	6
MEDIO	3	5	8
BAJO	0	6	6
TOTAL	9	11	20

F.V. = $9/20=45\%=.45$

D.I.= $6-0/6=6/6=+1$

TABLA 23: VALOR DE FACILIDAD E ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN: ITEM 7c

ITEM 7c	ACIERTOS	ERRORES	TOTAL
ALTO	5	1	6
MEDIO	5	3	8
BAJO	0	6	6
TOTAL	10	10	20

F.V. = $10/20=50\%=.5$

D.I.= $5-0/6=5/6=+.83$

TABLA 24: VALOR DE FACILIDAD E ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN: ITEM 7d

ITEM 7d	ACIERTOS	ERRORES	TOTAL
ALTO	6	0	6
MEDIO	0	8	8
BAJO	1	5	6
TOTAL	7	13	20

F.V. = $7/20=35\%=.35$

D.I.= $6-1/6=5/6=+.83$

TABLA 25: VALOR DE FACILIDAD E ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN: ITEM 7e

ITEM 7e	ACIERTOS	ERRORES	TOTAL
ALTO	6	0	6
MEDIO	3	5	8
BAJO	0	6	6
TOTAL	9	11	20

F.V. = $9/20=45\%=.45$

D.I.= $6-0/6=6/6=+1$

TABLA 26: VALOR DE FACILIDAD E ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN: ITEM 7f

ITEM 7f	ACIERTOS	ERRORES	TOTAL
ALTO	2	4	6
MEDIO	3	5	8
BAJO	3	3	6
TOTAL	8	12	20

F.V. = $8/20=40\%=.4$

D.I. = $2-3/6=-1/6=-.16$

TABLA 27: VALOR DE FACILIDAD E ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN: ITEM 7g

ITEM 7g	ACIERTOS	ERRORES	TOTAL
ALTO	6	0	6
MEDIO	4	4	8
BAJO	1	5	6
TOTAL	11	9	20

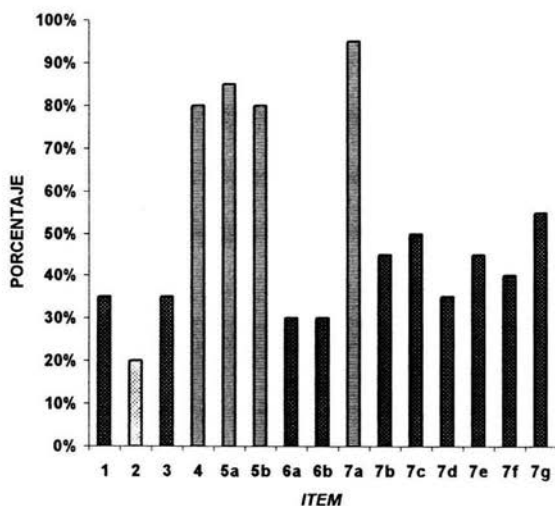
F.V. = $11/20=55\%=.55$

D.I. = $6-1/6=5/6=+.83$

TABLA 28: VALOR DE FACILIDAD POR ITEM

<i>Item</i>	Porcentaje de respuesta
1	35%
2	20%
3	35%
4	80%
5a	85%
5b	80%
6a	30%
6b	30%
7a	95%
7b	45%
7c	50%
7d	35%
7e	45%
7f	40%
7g	55%

GRÁFICA 1: VALOR DE FACILIDAD POR ITEM



En la tabla 28 y en la gráfica 1 aparecen los valores de facilidad de los *items* de la lista de cotejo (*checklist*) utilizada. De acuerdo a la escala de Alderson los *items* que se encuentran en el intervalo del 33% al 66% pueden considerarse adecuados. Aquellos que quedan debajo del 33% son, en diferente grado, demasiado difíciles; y viceversa para aquellos que quedan arriba del 66%. Y por eso, dependiendo del caso, la recomendación es modificarlos parcialmente o reformularlos por completo.

En la siguiente tabla se clasifican los *items* de la lista de cotejo (*checklist*) según su grado de adecuabilidad, de acuerdo a la escala de Alderson:

TABLA 29: GRADO DE ADECUABILIDAD DE LOS ITEMS SEGÚN SU VALOR DE FACILIDAD DE ACUERDO A LA ESCALA DE ALDERSON

Valor	Item
Abajo de lo adecuado (0% a 32%)	2
Adecuado (33% a 66%)	1, 3, 6a, 6b, 7b, 7c, 7d, 7e, 7f, 7g
Arriba de lo adecuado (67% a 100%)	4, 5a, 5b, 7a

Como se puede desprender de esta tabla, por un lado, hay un *item* que es relativamente difícil (20%/33%) y que, por tanto, es necesario modificar. Y, por otro lado, hay dos *items* relativamente fáciles [margen de 16%], 4 y 5b (80%/66%), que es necesario modificar parcialmente, y dos que son demasiado fáciles [márgenes de 19% y 29%, respectivamente], 5a (85%/66%) y 7a (95%/66%), que tienen que reformularse completamente.

Así que, porcentualmente, los *items* que son relativamente difíciles constituyen el 6.6%, mientras los que son relativa y demasiado fáciles constituyen el 26.6%. Los *items* que están en el rango de adecuabilidad constituyen el 66.6%.

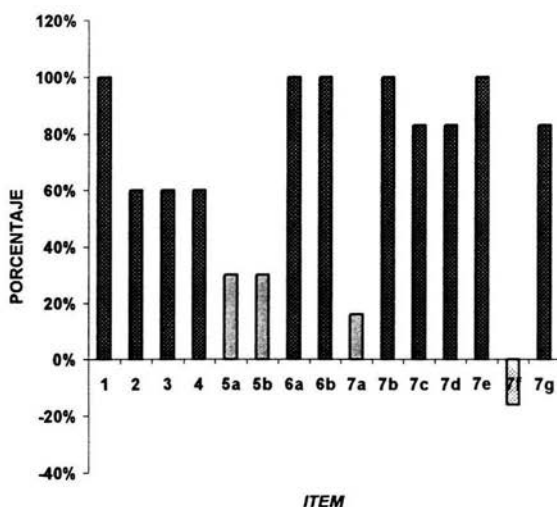
La modificación o reformulación de *items* se puede basar en un análisis de las causas por las cuáles estos funcionan o dejan de funcionar. Para poder hacer esto es necesario llevar a cabo una validación de respuesta (*response validity*) en la que los aplicantes den cuenta de cada elección. Esta evaluación no se lleva a cabo por criterio de practicalidad.

Una vez que se ha considerado la variable del instrumento de evaluación, valor de facilidad se debe considerar la variable del aplicante, índice de discriminación, y articularla con aquélla. El valor de facilidad de los *items* se correlaciona con el índice de discriminación de la lista de cotejo (*checklist*). A mayor porcentaje de valor de facilidad, menor porcentaje de índice de discriminación. Y viceversa. En las siguientes tablas aparecen los índices de discriminación por *item*.

TABLA 30: ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN POR ITEM

<i>Item</i>	Porcentaje de respuesta
1	100%
2	60%
3	60%
4	60%
5a	30%
5b	30%
6a	100%
6b	100%
7a	16%
7b	100%
7c	83%
7d	83%
7e	100%
7f	-16%
7g	83%

GRÁFICA 2: ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN POR ITEM



En la tabla 30 así como en la gráfica 2 aparecen expuestos los índices de discriminación de la muestra, de acuerdo a la escala de Alderson, la cual es aplicable para *items* de opción múltiple lo mismo que para *items* de verdadero-falso. Al respecto es importante señalar que el cálculo se puede exhibir en proporción o en porcentaje (1.0 = 100%). En este Informe se elige la segunda forma para poder representarla más fácilmente como gráfica.

Según la escala de Alderson, los *items* que se encuentran en el intervalo de 40% a 100% se pueden considerar adecuados. La lógica de distribución escalar es simple: a mayor porcentaje, mayor discriminación. Y viceversa. Cuando un *item* exhibe un valor negativo, es decir, menor de 0%, esto significa que los aplicantes con menor habilidad respondieron más acertadamente que los aplicantes con mayor habilidad. Sólo en estos casos es recomendable reformular el *item*.

Así, el grado de adecuabilidad de los *items* de la lista de cotejo (*checklist*) según su índice de discriminación puede observarse fácilmente en la siguiente tabla:

TABLA 31: GRADO DE ADECUABILIDAD DE LOS *ITEMS* SEGÚN SU ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN DE ACUERDO A LA ESCALA DE ALDERSON

Grado de adecuabilidad	Item
Adecuado (40% a 100%)	1, 2, 3, 4, 6a, 6b, 7b, 7c, 7d, 7e, 7g
No adecuado (-X% a +39%)	5a, 5b, 7a, 7f (éste último con valor negativo)

Como se puede apreciar en la Tabla 31, hay 11 *items* adecuados (74.4%) y 4 no adecuados (26.6%), uno de los cuales tiene valor negativo. Respecto a esta clasificación es importante aclarar que dos de los *items* no adecuados tienen un valor de 30%, lo cual los aproxima mucho al rango de adecuabilidad.

El hecho de que la mayor parte de los *items* posean un grado de adecuabilidad aceptable demuestra que, en general, los *items* de la lista de cotejo discriminan apropiadamente, esto es, que se comportan diferentemente con distintos tipos de público: los profesores de Secundaria, los alumnos de licenciatura, los profesores de bachillerato, el profesor del CELE-UNAM y los lingüistas. Esto es un aspecto positivo del instrumento de evaluación.

En los casos en que esta discriminación no es tan clara, lo cual ocurre en un 25% de los casos, es necesario revisar y modificar el *item*; o sustituirlo. Así, los dos *items* no adecuados que están en el rango de 30%, deben revisarse y modificarse, y los dos restantes, uno con valor de +16% y otro con valor de -16% deben substituirse.

No obstante que el número de individuos de la muestra es estadísticamente poco confiable, el análisis de datos (y, por tanto, los resultados obtenidos) es válido porque teóricamente están fundamentado en un parámetro de evaluación de criterio con validación de constructo, y en una unidad de evaluación comprobada (escala de Alderson). Para alcanzar un mínimo de confiabilidad consensualizada, hacen falta por lo menos 100 individuos.

Así, considerando los alcances y las limitaciones del instrumento que se ha diseñado, puede decirse fundamentadamente que, desde el punto de vista de un parámetro de evaluación de criterio, la entrevista en el programa educativo de televisión no cumple con la mayor parte de los lineamientos planteados en teoría. Aunque esto no implica que la percepción de los evaluadores, principalmente de los profesores de Inglés de Secundaria de la Secretaría de Educación Pública, sea opuesta en la práctica.

Esta discrepancia entre la creación de criterios ideales en el instrumento de evaluación y las percepciones reales de los aplicantes sobre la entrevista en el programa plantea un trilema: o los profesores no cuentan con el nivel para encajar en el instrumento, o el programa no cuenta con la calidad para encajar en el instrumento, o el instrumento es una utopía.

CONCLUSIONES

En suma, a lo largo de este Informe Académico de Actividad Profesional:

1. se contextualiza una experiencia de elaboración de programa educativo de televisión,
2. se establece un marco teórico para fundamentar la experiencia de elaboración de un programa educativo de televisión,
3. se definen los términos de evaluación que se utilizan, se inspeccionan seis fuentes sobre elaboración de programas educativos de televisión y se diseña un instrumento observacional de evaluación,
4. se emite un juicio de valor sobre la calidad didáctica de una entrevista en un programa educativo de televisión con base en los datos obtenidos.

En el capítulo 1 se enumeran las funciones de la Secretaría de Educación Pública y se describen brevemente las subsecretarías que la componen, enfocándose deductivamente en la de Educación Básica y Normal, que es para la que se diseña el programa educativo de televisión cuya entrevista se evalúa.

En el capítulo 2 se describe el proceso de realización de un programa de televisión en general y uno educativo en particular para identificar las diferencias y similitudes entre ambos.

En el capítulo 3 se definen los términos de teoría de evaluación que se utilizan, se hace una inspección monográfica de seis fuentes acerca de teoría de elaboración de programas de televisión y programas educativos de televisión, y se diseña un instrumento observacional de evaluación para medir la calidad didáctica de una entrevista en un programa educativo de televisión.

En el capítulo 4 se analizan e interpretan los datos obtenidos al aplicar el instrumento de evaluación a una población de 20 individuos. Y se evalúa la calidad didáctica de una entrevista en un programa educativo de televisión.

Considerando la síntesis de este Informe Académico de Actividad Profesional, las conclusiones pueden centrarse en cada uno de los cuatro puntos que lo conforman: el contexto de la Secretaría de Educación Pública, donde se ubica la experiencia de la que surge este informe; el marco teórico que fundamenta la elaboración de un programa educativo de televisión, la inspección monográfica para crear los constructos del instrumento de evaluación, y el análisis e interpretación de datos que conducen a un juicio de valor fundamentado.

En primer lugar, respecto al contexto en el que se ubica mi experiencia laboral, que es la Secretaría de Educación Pública, donde durante dos años fui Jefe de Proyectos de Materiales y Métodos Educativos de la Subdirección de Lenguas Extranjeras, la conclusión, completamente inductiva, es que, debido a que para la contratación de funcionarios no se considera el perfil profesional ni el grado de competencia, es urgente, en varios casos, profesionalizar.

En este informe este problema no se plantea desde un punto de vista social. Por eso no hay propuestas a nivel de política educativa. En vez de esto, el problema se plantea, con realismo, desde una perspectiva personal, como un problema ético de urgencia de actualización y superación.

En lo personal, al analizar en este Informe Académico de Actividad Profesional una de las tareas que realicé como funcionario de la Secretaría de Educación Pública, producir un programa educativo de televisión, me di cuenta de que, aunque el hecho de que un individuo esté profesionalmente preparado no garantiza las probabilidades de éxito, pero sí las acrecienta.

Además, me di cuenta de que me hizo falta formación e información sobre el proceso de producción de programas de televisión en general y programas educativos de televisión en particular, sobre cómo hacer una inspección monográfica, cómo evaluar, cómo elaborar instrumentos de evaluación, y cómo analizar e interpretar datos. En otras palabras, me hizo falta la formación en las áreas de comunicación, educación, evaluación, y estadística que se debe combinar para hacer responsable la emisión de un juicio de valor o la decisión de hacer modificaciones o sustituciones.

La adquisición de esta conciencia, siguiendo sobre la línea de profesionalización, pero ahora en forma deductiva, me lleva a pensar que siempre es posible mejorar una ejecución, al menos desde el punto de vista de un parámetro de evaluación de criterio.

Es difícil hacer este tipo de afirmaciones sin parecer jactancioso, pero trato de hacerlas desde el punto de vista de una persona que trata de admitir con humildad que se equivocó en cierto grado en una primera oportunidad, pero que se ha estado preparando para hacerlo mucho mejor en una segunda, si la tuviera. Y ésta es mi sugerencia al respecto.

En segundo lugar, en relación con el marco teórico para fundamentar la experiencia de elaboración de programa, las conclusiones principales son dos: por un lado que, a pesar de que las condiciones ideales de producción de un programa general o educativo de televisión rara vez tienen correspondencia con las reales, es muy útil conocer el “deber ser” de una producción para que las actividades sean orientadas y orientadoras; y, por otro lado que, a pesar de las similitudes obvias en la producción de un programa de televisión en general y uno educativo en particular, hay diferencias que justifican y hacen necesario que la descripción de su proceso se realice por separado.

Respecto a la afirmación acerca de que la realidad epistémica (ser) no se correlaciona con la deóntica (deber ser) es importante aclarar que, en este Informe Académico de Actividad, no se describe el proceso de producción del programa educativo de televisión del cual se sustrae la entrevista que se evalúa y que, por tanto, no está respaldada con evidencias. Es una sensibilidad que me aventuro a compartir porque creo que, en general, hay discrepancia entre los planos ideal y real y, en particular, entre las condiciones ideales y reales de producción de un programa educativo de televisión o de cualquier otro.

Sin embargo, la asunción de esta discrepancia no debe implicar que la imposibilidad de lograr una meta ideal, justifique por *default* la negación del esfuerzo para acercarse a ella y el desdén por informarse de cómo otros se han aproximado o, aun sin haberlo hecho, otros más reflexionan acerca de cómo es posible aproximarse.

En mi experiencia, el alejamiento de la meta ideal en la producción del programa educativo de televisión no se debió al rechazo *a priori* de esta posibilidad por carecer de mejores condiciones de tiempo, espacio o dinero, sino por la falta de conciencia del conocimiento de patrones de trabajo. Mi conclusión al respecto es que, el hecho de conocer cómo deben hacerse las cosas ayuda a orientar no sólo el patrón de actividades, sino el planteamiento del objetivo, la elección del método y los criterios de selección de personal, entre muchas cosas.

Respecto a la afirmación acerca de que, a pesar de las similitudes entre un programa general de televisión y uno educativo, hay diferencias que hacen que se justifique una descripción por separado, tal vez el medio visualmente más efectivo para mostrar esto sea el columnar. En la Tabla 32 aparecen, en dos columnas, las características personales y espacio-temporales que hacen particular a cada uno de estos dos tipos de programa.

Como se puede desprender de esta tabla, la responsabilidad de adaptación de un programa educativo de televisión queda en manos de un experto en contenidos, y no del guionista o del productor; en la preproducción, el público se determina por el tema y no por el nivel de audiencia; en la producción, el presupuesto se predetermina por la institución o empresa que lo financia y no dependiendo del nivel de audiencia; por último, en la postproducción, el proceso de edición es más austero y menos variado.

TABLA 32: COMPARACIÓN ENTRE UN PROGRAMA GENERAL DE TELEVISIÓN Y UNO EDUCATIVO

PROGRAMA GENERAL DE TELEVISION	PROGRAMA EDUCATIVO DE TELEVISION
<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de trabajo
<p>El guionista y el productor determinan el tema del programa de televisión y realizan el proceso de adaptación del guión.</p>	<p>El experto en contenidos educativos determina los temas y su enfoque didáctico. Además, él revisa la adaptación de un tema como contenido de un programa educativo de televisión.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Preproducción 	<ul style="list-style-type: none"> • Preproducción
<p>El público al que está dirigido el programa de televisión es muy general.</p>	<p>La audiencia a la que está dirigido se caracteriza por su "nivel educativo" (primaria, secundaria, etc.)</p>
<p>La selección del tema depende del público al cual está dirigido el programa de televisión.</p>	<p>La selección de un tema se hace con base en los contenidos.</p>
<p>En la previsión de gastos se consideran tres cosas: número de espectadores, niveles de visualización y costo de actuación.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Producción 	<ul style="list-style-type: none"> • Producción
	<p>El presupuesto de producción es el dinero que sirve para pagar: honorarios, equipo técnico, material de audio y de video, viáticos, escenografía, ambientación, edición e imprevistos.</p>
<p>Las grabaciones en exteriores o locaciones pueden ser ceremonias, ruedas de prensa o hechos de crónica.</p>	<p>Las grabaciones en exteriores o locaciones se realiza en escuelas urbanas o rurales, colonias, calles y museos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Postproducción 	<ul style="list-style-type: none"> • Postproducción
<p>Las operaciones de montaje dependen del género y tipo del programa de televisión: si es en vivo se hacen correcciones de video, audio y cortes; si es un informativo y servicio se realizan cortes, enriquecimientos de imagen, titulaciones y traducciones; si es un programa de guión y espectáculo no hay operación de montaje porque se realizan totalmente en el estudio.</p>	<p>En el proceso de montaje o edición sólo se realiza la calificación del material, la edición de ensayo (<i>off line</i>), la edición final (<i>on line</i>) y la postproducción de audio.</p>

En tercer lugar, respecto a la inspección monográfica para crear los constructos del instrumento de evaluación las conclusiones son dos también, una relacionada con el proceso de inspección y otra relacionada con el proceso de diseño del instrumento de evaluación. En relación con el proceso de inspección, la revisión fue lenta y detallada, pero no por esta razón fácil de traducir en decisiones de asociación o disociación. A menudo, se utiliza el juicio de un experto como recurso para validar. Sin embargo, no con poca frecuencia los expertos no están de acuerdo entre sí. Por eso, tomar la decisión de hacer un planteamiento ortodoxo o heterodoxo implica mucha responsabilidad.

En este Informe Académico de Actividad Profesional, para crear los constructos del instrumento de evaluación, el planteamiento que se hizo es heterodoxo porque faltaron, entre la bibliografía directa e indirecta, referencias que se ajustaran al objetivo particular de evaluación, lo cual implicó básicamente encontrar criterios de elaboración de *items* y crearlos, o modificar parcialmente *items* encontrados en instrumentos de evaluación.

En relación con el proceso de elaboración del instrumento, el hecho de negar la posibilidad de objetivización es importante señalar que, por más que se sustente una competencia declarativa, esta sustentación difícilmente se transforma en competencia instrumental y que, a fin de cuentas, los constructos, por más perfeccionados que estén, terminan siendo más discurso que realidad.

En este Informe Académico de Actividad Profesional se trata de evaluar, por ejemplo, una competencia instrumental: la ejecución de una entrevista como acto, y no como teoría acerca de cómo debe ser una entrevista. Pero sólo se evalúa a la entrevistada, no a la entrevistadora, al guionista o, en última instancia, al juez que va a evaluar. En teoría, si alguien evalúa una competencia es porque la posee. Pero yo no tengo esta competencia en la práctica. Sólo en la teoría. Así que lo que se evalúa es una competencia declarativa a través de una ejecución, y no una competencia procedimental. Y esto le da forma al instrumento.

Cuando se creó el instrumento de evaluación, al principio se pensó que los *items* eran muy "objetivos" porque imparcialmente todos habían pasado por un proceso exhaustivo de desambiguación y porque se había decidido que fueran dicotómicos por criterio de practicalidad. Sin embargo, en la realidad, al aplicar el instrumento se descubrió que los *items* conservaban, a pesar del proceso de depuración, cierto grado de ambigüedad y que, a pesar de que se había determinado por criterio de practicalidad que los *items* fueran dicotómicos (y, por extensión, menos difíciles de responder que los de opción múltiple u óptima) la gran mayoría estaban sesgados, es decir, de alguna manera reflejaban mi tendencia reprobatoria. Por eso, en la mayor parte de los casos, la respuesta "correcta" era la negativa.

Tratar de objetivizar los *items* aun en el sentido más simple de aclararlos es una tarea prácticamente imposible: un constructo es potencialmente una ambigüedad, y una ambigüedad es metafóricamente una ventana que conduce infinitamente a otra en un programa de computadora. Sin embargo, lograr que las ambigüedades disminuyan en grado es evidentemente positivo.

De igual modo, crear un instrumento de evaluación en el que no se transparente el punto de vista del juez-elaborador no es técnicamente factible. En estos casos, lo que se recomienda hacer es aplicar otro instrumento desde otro punto de vista y promediar.

Por último, respecto al análisis e interpretación de datos que conducen a un juicio de valor fundamentado, mi conclusión es la siguiente: el verdadero valor de mi juicio final es post-postmodernista y no modernista o postmodernista. Mi informe académico de actividad profesional en un sentido modernista buscaría el progreso y, en un sentido postmodernista, el éxito. En mi caso, por un lado, al menos socialmente, no estoy produciendo ningún cambio. Y, por otro lado, económica o políticamente no estoy logrando éxito.

A mí lo que en realidad me habría gustado es lograr transformar la realidad, al menos en parte, por algún momento, para algunas personas, en algún lugar. Pero este objetivo habría sido demasiado ambicioso, aunque mi planteamiento hubiera sido hecho desde un punto de vista social. Pero, siendo realista, lo más viable (y quizá lo único posible aquí y ahora) es tratar de crear conciencia, es decir, ser post-postmodernista.

No sobregeneralizar. No hiperindividualizar. Comportarme responsablemente como sujeto. Ya no crear modelos, ni constructos. No preocuparme por las conductas que produzco con las mías, ni por construir representaciones de la realidad. Vivenciar.

En este Informe Académico de Actividad Profesional, lo más alegre de adquirir conciencia sobre la responsabilidad de emitir un juicio de valor fue comprobar que el instrumento observacional de evaluación que se diseñó técnicamente fue adecuado.

Y lo más triste de adquirir esta conciencia fue concluir que, con base en un parámetro de evaluación de criterio, la entrevista, para plantearlo positivamente, distó de una meta de calidad deseable y, sin embargo, o tal vez por eso, estadísticamente resultó apropiada para los profesores para los que fue diseñada.

Esta conclusión me produce inevitablemente cierta incomodidad o preocupación. Ahora que, desde mi punto de vista, soy académicamente mejor, soy estadísticamente menos adecuado. Y antes, que era desde mi punto de vista académicamente peor, era estadísticamente más adecuado.

BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, J. Charles, *et.al.* (1995). Language Test Construction and Evaluation. Great Britain: Cambridge University Press.
- Arévalo, Z. Javier. (Coordinador). (1999). Pequeños Detalles para Grandes Realizaciones. El proceso de Producción de Videos y Programas Educativos. México: SEP.
- Arnaut, Alberto. (1998). La Federalización Educativa en México, 1889-1994. México: SEP.
- Cabero, A. Julio. (1994). Evaluar para Mejorar: medios y materiales de enseñanza en Sancho, Juana M. (Comp.). Para una Tecnología Educativa. 241-267.
- Campos, Adriana. (1987). Taller Básico para Productor en Televisión Educativa. México: I.L.C.E.
- Cebrian, H. M. (1981). Diccionario de Radio y Televisión. Bases de una delimitación terminológica. España: Alambra.
- Dizazzo, Ray. (1990). Corporate Television. A Producer's Handbook. U.S.A: Focal Press.

Eco, Umberto. (2000). Cómo se hace una Tesis (Trad. Lucía Baranda y Alberto Clavería Ibáñez). Barcelona: Gedisa.

Ferrés, Joan. (1992). Vídeo y Educación. Barcelona: Paidós.

García, J. Jesús. (1970). Televisión Educativa para América Latina. México: Porrúa.

García, N. Luis. E. (1994). La Producción en Televisión. Tesis para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Comunicación. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM.

González, P. Florentino. (1998). Diccionario Técnico de Expresiones Audiovisuales. Actualización y Unificación de Vocablos Técnicos y Científicos. Murcia: Diego Marrín.

González, T. Jorge. E. (1983). Televisión, Teoría y Práctica. México: Alambra Mexicana.

Gutiérrez, G. Mónica. D. & Villarreal, B. Myrthala. I. (1997). Manual de Producción para TV. México: Trillas.

Holland, Patricia. (2000). The Television Handbook. Routledge, London and New York: Taylor & Francis Group.

- Holtzman, Wayne. et.al., (1983). Principios y Conceptos de la Evaluación en Holtzman, Wayne & Reyes, L. Isabel (Comps.). Impacto de la Televisión Educativa en la Infancia. UNESCO.15-20.
- Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. (1991). Producción de Material Educativo y Cultural. México: I.L.C.E. 51-73.
- Mayo, G. Laura. (1994). Análisis del Proceso de Elaboración de un Programa de Televisión ("La Televisión una Caja Llena de Sorpresas", Programa Realizado por el I.L.C.E. en Octubre de 1989). Tesis para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Comunicación. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM.
- Pérez, T. José. M. (1994). El Desafío Educativo de la Televisión. Para comprender y usar el medio. Barcelona: Paidós. 189-239.
- Quijada, S. Miguel. Á. (1994). La Televisión. Análisis y Práctica de la Producción de Programas. México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública. (2003). Dirección de Lengua y Comunicación. (Documento en revisión por la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos). México: SEP.
- (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP. 56

Solarino, Carlo. (1993). Cómo Hacer Televisión (Trad. Eva Sánchez-Barroso). Madrid: Cátedra.

Teresa de Zavaleta, Esther. (1971). Evaluación de Materiales Audiovisuales para la Enseñanza. Argentina: EUDEBA.

Walker, Melissa. (2000). Cómo Escribir Trabajos de Investigación (Trad. José A. Alvarez). Barcelona: Gedisa.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

Baird, Hugh. Performance Assessment for Science Teachers
[en línea] 1997
<http://www.usoe.k12.ut.us/curr/science/Perform/Past1.htm>
[Consulta: 28 de Noviembre de 2002]

Secretaría de Contraloría y Desarrollo Administrativo. Ley Orgánica de la Administración Pública Federal. [en línea] 2003
<http://www.secodam.gob.mx/leyes/loapf2000.htm#decreto>
[Consulta : 3 de abril de 2003]

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos. [en línea] 2001
http://basica.sep.gob.mx/sebyn/areas/IMG-DGMME_r7_c3_.jpg
[Consulta: 11 de noviembre de 2002]

----- Subsecretaría de Educación Básica y Normal. [en línea] 2001

<http://basica.sep.gob.mx/sebyn>

http://basica.sep.gob.mx/sebyn/areas/img-osubse/osubse_r2_c8_f3.jpg

[Consulta: 11 de noviembre de 2002]

Whittaker, Ron. Producción de Televisión (Trad. Ricardo Ávila Ponce y Daniel Benaim Meiler). [en línea] 2001

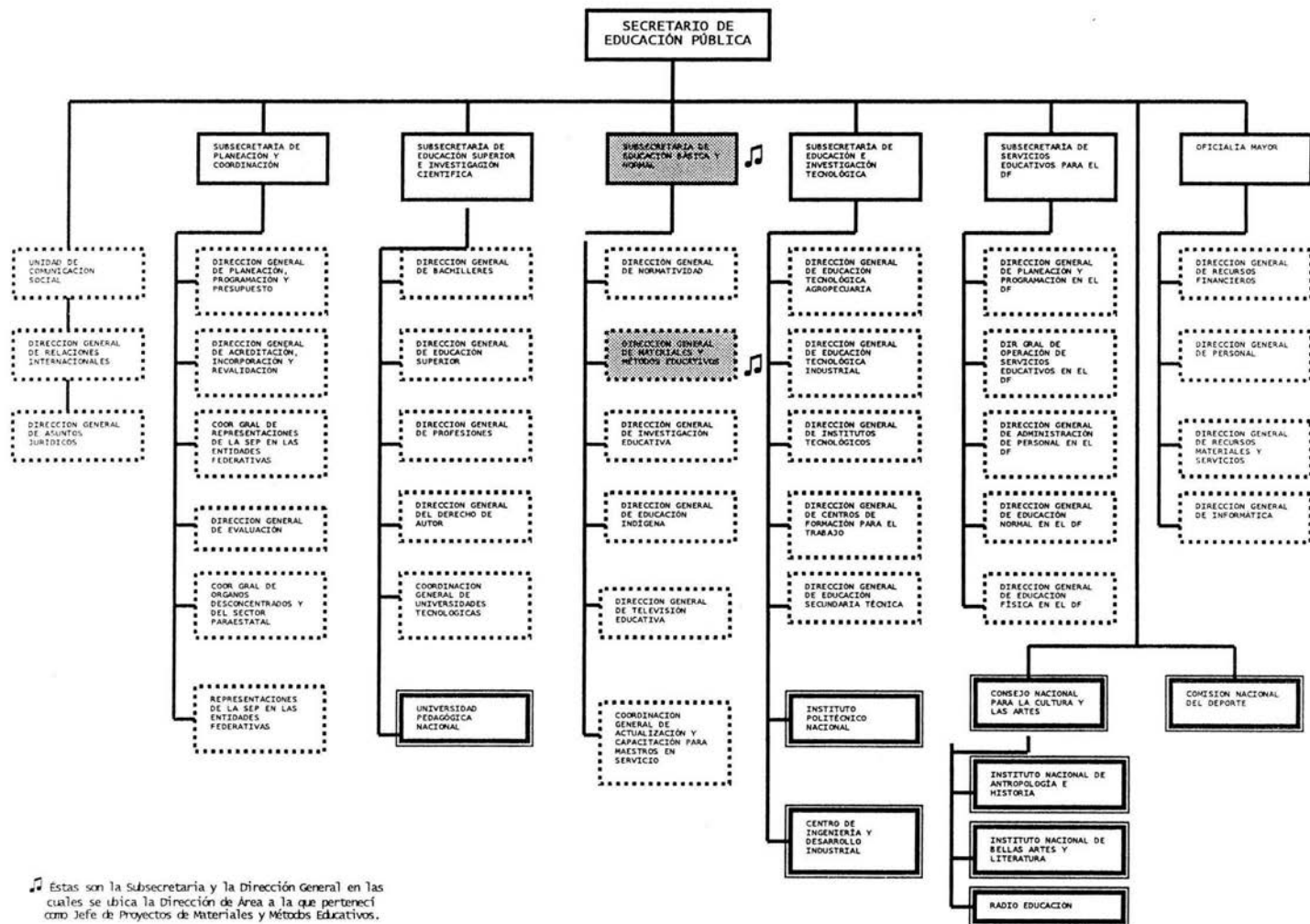
http://www.siste.com.ar/produccion_de_tv.htm

[Consulta: 4 de Abril de 2003]

ANEXOS

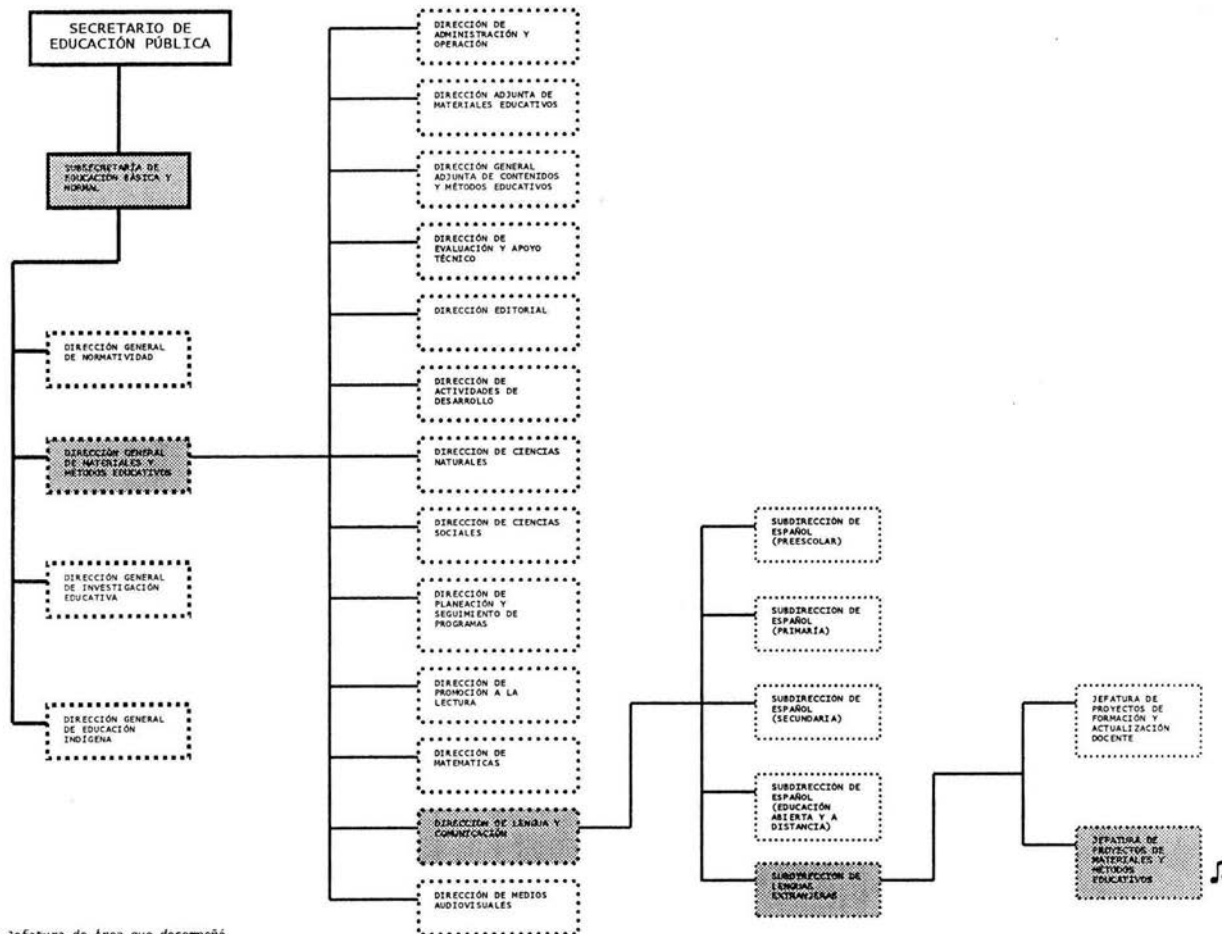
ANEXO 1: ORGANIGRAMA DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
ANEXO 2: ORGANIGRAMA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE MATERIALES Y
MÉTODOS EDUCATIVOS

ANEXO 1: ORGANIGRAMA DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



♫ Estas son la Subsecretaría y la Dirección General en las cuales se ubica la Dirección de Área a la que pertenecí como Jefe de Proyectos de Materiales y Métodos Educativos.

ANEXO 2: ORGANIGRAMA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE MATERIALES Y MÉTODOS EDUCATIVOS



🎵 Esta es la Jefatura de Área que desempeñó en la Dirección de Lengua y Comunicación.