

308923

3
29-



UNIVERSIDAD PANAMERICANA

INCORPORADA A LA U. N. A. M.
ESCUELA DE PEDAGOGIA

**CAPACITACION INICIAL DE ASESORES DE
PRIMARIA INTENSIVA PARA ADULTOS
DE INCORPORACION DIRECTA**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA**

P R E S E N T A :

TERESA EUGENIA BRITO MIRANDA

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

MEXICO, D. F.

AGOSTO DE 1986



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO I.

<u>PLANTEAMIENTOS GENERALES DE LA EDUCACION DE ADULTOS</u>	1
1.1. Educación de Adultos	7
1.2. Características del Adulto	9
1.3. Metodología de la educación de adulto	14
1.4. Capacitación de los educadores de adultos	20

CAPITULO II.

<u>ELABORACION DEL CURRICULO</u>	30
Surgimiento de la teoría curricular	33
2.1. Propuesta de Ralph Tyler	36
2.2. Propuesta de Hilda Taba	41
2.3. Enfoque de sistemas	46
2.4. Carta descriptiva	50

CAPITULO III

<u>PLANTEAMIENTO METODOLOGICO DEL CURRICULO</u>	56
3.1. Marco referencial	61
3.2. Elaboración del Programa Analítico	67
3.3. Programa Guía	72

CAPITULO IV

PROGRAMA DE UN CURSO DE CAPACITACION PARA ASESORES DE LA PRIMARIA INTENSIVA PARA ADULTOS DE INCORPORACION DIRECTA 82

4.1.	Marco referencial del programa	82
4.1.1.	Contexto general	82
4.1.2.	Ubicación Curricular	95
4.1.3.	Nociones Básicas	101
4.1.4.	Descripción de los Aprendizajes	102
4.1.5.	Condiciones que afectan el desarrollo del curso ..	103
4.2.	Programa Analítico	106
4.2.1.	Presentación	106
4.2.2.	Resultados de Aprendizaje	109
4.2.3.	Organización del Contenido	110
4.2.4.	Bibliografía	113
4.3.	Programa Guía	117
	Introducción	117
	1a. Sesión	119
	2a. Sesión	119
	3a. Sesión	122
	4a. Sesión	124
	5a. Sesión	125
	6a. Sesión	127
	7a. Sesión	128
	8a. Sesión	130
	9a. Sesión	132
	10a. Sesión	133

CONCLUSIONES

ANEXOS

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

La educación permanente ha cobrado mucha importancia a nivel mundial, debido a la necesidad de una preparación continua ante los avances y cambios de la ciencia y la tecnología. Partiendo de esto se ha abierto un campo, que si bien no es nuevo, ha adquirido la importancia que merece: la educación de adultos, que se ubica principalmente dentro de la "educación no formal". Este tipo de educación se refiere a los procesos educativos que se dan fuera de la estructura escolar y que se presentan de manera sistematizada, esto es, no se encuentra sujeta al sistema escolar rígido.

Si se enmarca la problemática educativa del país en su contexto social, económico y político, puede verse que el fenómeno educativo no se da aislado de los demás fenómenos que ocurren en la sociedad; por ello es importante tomarlos en cuenta siempre en cualquier proyecto educativo.

En el Distrito Federal existen zonas marginadas en las que hay carencia de servicios, tales como el agua, la luz, la urbanización, escuelas, etc., en donde se vive con niveles de ingreso extremadamente bajos. Estas condiciones sin duda han influido en la problemática educativa que vive el país.

Las cifras que el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) maneja son reveladoras de este problema; se

considera que seis millones de adultos son analfabetas y aproximadamente quince millones no han iniciado o concluido su educación primaria (*) lo cual significa que la educación de adultos debe poner sus mayores esfuerzos en la elaboración de proyectos que partan de las necesidades e intereses de la población y que le proporcionen elementos para resolver los problemas que se presentan.

El gobierno, por diversas razones, se ha interesado en que estas cifras vayan disminuyendo, y ha creado un sistema de educación abierta a través del cual se les proporciona la oportunidad de iniciar o concluir su educación primaria. No obstante ello hay una gran deserción de los adultos de este sistema. Las causas de ello son muchas; entre otras, puede destacarse la figura del educador o asesor, que en muchos casos no cuenta con elementos que le permitan mantener vivo el interés del adulto, a pesar de todos los problemas que éste tiene. En muchos casos el asesor repite con los adultos el esquema educativo que el mismo vivió en la escuela y que por otra parte, es el recurso que quizá tenga más a su alcance. Por ello, es importante la capacitación que reciba al inicio y a lo largo del desempeño de sus funciones. Definitivamente, la capacitación no constituye el único medio que de solución a estos problemas; sin embargo, sí contribuye a ello.

Lo que debe interesarle a la capacitación no es cambiar de

(*) INEA, México, 1982a: 1.

tajo los esquemas verticales del maestro-alumno. Más bien, debe centrar sus esfuerzos en que el educador conozca otras posibilidades respecto a la relación educando-educador, y que él mismo les encuentre valor a estas últimas para que las vaya haciendo suyas en su práctica. Esto y la participación conciente en su capacitación es lo que los irá llevando al cambio de esquemas.

Como punto de partida para este trabajo se retomaron las conclusiones de una revisión que se llevó a cabo del programa del curso de capacitación inicial para asesores de primaria intensiva para adultos que se maneja en el DF dentro del INEA.

El objetivo de esta revisión fue analizar la aproximación del modelo curricular con todo lo que ello implica, a los planteamientos de la educación de adultos.

El programa fue elaborado en junio de 1982 y su objetivo general es "que el participante esté en capacidad de fungir como asesor de un círculo de estudio de primaria intensiva para adultos" (*). La estructura se presenta en forma de carta descriptiva, cuyas columnas tienen los rubros siguientes: tema, objetivos, contenidos, actividades, recursos, tiempo. La duración es de 34 horas en 10 días, con duración de 3.5 horas por día.

Las conclusiones a las que se llegó y que son los puntos que motivaron a retomar una propuesta didáctica novedosa para un pro-

(*) Curso de Capacitación para Asesores (paquete didáctico). Coordinación del INEA en el DF, Unidad de Calidad de la Educación, Área de Capacitación, junio, 1982.

grama diferente son:

- A. El planteamiento general de la carta descriptiva resta creatividad y mecaniza tanto al capacitador como al capacitando en el desarrollo del curso; por otro lado, presenta el conocimiento fragmentado, por lo que este planteamiento se aleja del de la educación de adultos, que es fomentar la participación y una actitud reflexiva sobre la realidad (que no se da fragmentada) para poder actuar sobre ella.
- B. El programa carece de marco de referencia, contexto institucional y curricular, se presenta aislado del entorno dentro del cual se desarrolla, por lo cual no se aproxima a los planteamientos de la educación de adultos que hacen referencia a que ésta debe fundamentarse en la realidad.
- C. El programa carece de objetivos particulares, pasando del objetivo general a los específicos. Esto es criticable debido a que toda carta descriptiva debe contar con ellos, con el fin de tener un panorama del curso y sus contenidos.
- D. Por carecer de una metodología adecuada, los contenidos se desaprovechan, ya que las actividades suelen ser repetitivas y poco dinámicas, lo que inhibe la participación en el análisis y reflexión sobre los temas. Por otra parte, se presenta una confusión entre actividades y técnicas que se manejan indistintamente.
- E. La duración del curso es excesiva de acuerdo a las necesidades

del INEA en el DF, ya que se cuenta con pocos asesores y mucha demanda del servicio de primaria, y en realidad hay poco tiempo destinado a capacitar, pues es necesario cubrir vacantes de asesores que desertan.

F. Los contenidos son excesivos; son 21 temas que se imparten para un curso inicial. Esto propicia que se le de prioridad a la asimilación de contenidos y no al manejo de los elementos básicos para desempeñar la labor de asesor, planteamiento que no es coherente con la educación de adultos, que hace énfasis en la resolución de los problemas del adulto.

Partiendo de estas conclusiones el presente trabajo tiene como fin proponer un programa de capacitación que se aproxime más a los planteamientos de la educación de adultos, basándose en un modelo curricular diferente de los que hasta hoy se han manejado en el INEA y en la mayor parte de las instituciones educativas.

Se inició con un estudio bibliográfico sobre la educación de adultos y el papel del asesor dentro de ella. Como segundo paso se llevó a cabo un estudio de la teoría sobre la sistematización de la enseñanza, movido por la inquietud de buscar un modelo más participativo, de tal modo que existiera mayor congruencia entre la capacitación de los asesores y los tópicos principales de la educación de adultos. De esta manera, el trabajo que aquí se presenta es un curso de capacitación inicial de asesores

de primaria intensiva para adultos de incorporación directa (adultos que no han participado en grupos de alfabetización en el INEA) dentro del INEA en la Coordinación de Operaciones en el Distrito Federal, que se fundamenta en el planteamiento metodológico del currículo propuesto por Angel Díaz Barriga.

Las tres primeras partes corresponden al marco teórico que fundamenta la propuesta localizada en el último capítulo del trabajo.

El primer capítulo hace referencia a algunas cuestiones generales sobre la educación de adultos que son necesarias para plantear la capacitación de los asesores, de tal manera que ésta se fundamenta en el mismo marco teórico-filosófico de la educación de adultos.

El segundo capítulo presenta de manera general los principales modelos de la teoría curricular que se basan en objetivos de aprendizaje, especificando sus ventajas y desventajas para el caso que nos ocupa.

El tercer capítulo es quizá el fundamento didáctico más fuerte para la presentación del curso. Es un modelo metodológico diferente a los tratados en el capítulo anterior, puesto que su planteamiento gira en torno a la metodología y no a los objetivos, como sucede en los modelos mencionados.

En el capítulo cuarto se desarrolla el curso, retomando la

propuesta didáctica descrita en el tercer capítulo, y consta de tres partes: el marco referencial, el programa analítico y el programa guía.

El marco referencial constituye el contexto del programa, tanto en la manera como éste se inserta en la problemática de la educación de adultos, como en el aspecto curricular. El programa analítico surge del análisis de todo el marco referencial; es una propuesta que intenta dar respuesta a las necesidades señaladas en el marco referencial. Por último, el programa guía es la parte más concreta del programa, que debe ser elaborada por cada capacitador, y que le servirá como punto de referencia en el desarrollo concreto de cada sesión. Este último programa surge de la interpretación metodológica del marco referencial y del programa analítico.

La razón principal por la que se retoma este modelo es por un lado, la concepción de la educación que subyace en esta propuesta, que va dirigida a la totalidad de la persona y no a fragmentos de ella. Por otra parte, el centrar la propuesta en la metodología deja ver que es más importante dotar a la persona de elementos para que ella misma se vaya desarrollando, que atiborrarla de contenidos que no podrá manejar más adelante.

Por último, interesa mencionar que este trabajo ha sido fruto de un gran interés por ir renovando la teoría curricular, haciendo énfasis en el papel que juega el educando dentro de su

proceso educativo, en donde éste toma conciencia de sí, como sujeto de él, es decir, como sujeto capaz de incidir tanto en este proceso como en su realidad, a la que no es ajena.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTOS GENERALES DE LA EDUCACION DE ADULTOS

1.1. Educación de Adultos

La educación de adultos en México hace referencia a aquella que está - destinada a la población mayor de 15 años de edad y que por distintos motivos no ha tenido acceso al sistema escolar. (1) Para definir su carácter es importante remitirse a los tres tipos de educación determinados de acuerdo a la conformación de su estructura.

Cuando se habla de educación escolarizada se hace referencia a aquella que contempla una estructura rígida, por lo general, del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ella se establecen los objetivos previamente; se desarrolla un currículum en un tiempo determinado y calendarizado y se lleva a cabo en un lugar fijo y exclusivo para ello. En este tipo de educación existen dos - figuras: el maestro y el alumno. Es común que la relación que se da entre - ellos sea de tipo vertical, en donde el maestro se encarga de transmitir el - conocimiento y el alumno es el receptor de él; esto ocurre principalmente en la escuela tradicional, en donde se propicia una relación de dependencia del alumno hacia el maestro.

La característica principal entonces, es que los alumnos y el maestro - se reúnen formalmente para cubrir un currículum en un horario y calendario - previamente establecido. A este tipo de educación se le denomina educación formal.

(1) Cf. TORRES, C. A. Ensayo sobre la educación de adultos en América Latina, p. 9

Hay otro tipo de educación, llamada informal, que se da en la sociedad, en la familia y a través de los medios de comunicación; por medio de ella

"Cada ser humano se desarrolla a lo largo de su vida, - en ella influyen grandemente las relaciones sociales, el contexto histórico y cultural en el que se desenvuelve, es una educación que da continuidad orgánica - al aprendizaje humano sin necesidad de intermediarios". (2)

Entre estos dos tipos de educación existe un tercer tipo, que toma elementos de ambos, y al que se ha denominado educación no formal. Se define como:

"El proceso de aprendizaje organizado y sistematizado, a fin de adquirir un conocimiento o actitud en relación con una necesidad, la solución de un problema con una finalidad determinada, fuera de las instituciones educativas y al margen del modelo normativo en que se sustenta la acción escolar". (3)

En Latinoamérica se entiende por educación no formal aquella que puede estar vinculada o no a una institución educativa; en este caso no importa tanto el lugar o la persona que la lleva a cabo, cuanto el modo como se desarrolla. (4)

Esto último es importante, ya que lo que más interesa es la metodología que se emplea y cómo ésta se relaciona con la realidad concreta en la que se

-
- (2) PICON ESPINOSA, "La educación de adultos en América Latina en la década de los ochentas. Situación y perspectivas", publicado en Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina, p. 341
- (3) GARCIA GARCIA, et. al. "Educación informal, no formal y proceso educativo", publicado en Educación de Adultos: nuevas dimensiones en el sector educativo, p. 85
- (4) Cf. PICON ESPINOSA, op. cit., p. 335

deseñe el adulto, metodología que se encuentra fuera del esquema formal de la educación escolar. Por otro lado, debe quedar claro que no existe un tipo de educación puro dentro de los programas educativos, es decir, que sea solamente formal, no formal o informal, ya que cada programa retoma elementos de cada tipo de educación, aunque en él predomine un tipo sobre otros. Como ejemplo se puede mencionar la capacitación para el trabajo, que se considera dentro de la educación no formal, en la que se otorgan diplomas (elemento de la educación formal) y en la que intervienen factores como la experiencia cotidiana (elemento de la educación informal). (5)

En este trabajo se considera la educación de adultos como un tipo de educación no formal, ya que se tiene un fin determinado que va dirigido a que el adulto busque elementos que le faciliten la solución de problemas y necesidades relacionados con su vida concreta, por ello, busca basarse en las necesidades e intereses del adulto, lo que lleva a la flexibilidad de los programas en cuanto a tiempos, metodología e infraestructura en general.

Por otra parte, la educación de adultos cuenta también con otros elementos que retoma de la educación formal, como en el caso en que se emplean certificados y diplomas, así como otros elementos de la informal, como es la influencia de los medios de comunicación, la vida cotidiana del adulto, etc.

Como una modalidad de la educación de adultos, está la educación abierta que contempla el modelo de educación formal y que constituye una serie de

(5) Cf. LA BELLE, La educación no formal y cambio social en América Latina, p. 45

recursos humanos y técnicos, de tal manera planificados que contemplan flexibilidad en el tiempo y en el espacio en donde se desarrollan. Esta modalidad constituye un elemento importante para la educación de adultos, ya que completa o sustituye la educación escolarizada.

La educación de adultos intenta propiciar el desarrollo integral, de esta manera es como se parte de la experiencia del adulto y de sus conocimientos previos para que él mismo adquiera nuevos elementos, valore y sistematice los anteriores, lo cual propiciará el desarrollo más completo de su persona y la modificación de su medio para vivir más humanamente. (6)

Esto puede también lograrse mediante la capacitación para el trabajo.

La educación para adultos debe basarse en la solidaridad social, aspecto que implica un aprendizaje compartido por un grupo de personas que viven experiencias y problemas similares, buscando alternativas de solución a los mismos de manera conjunta, manifestando de este modo el carácter social de la educación. Además de este aspecto, debe tomarse en cuenta otro, que es importante para la educación de adultos: el autodidactismo, que no va referido a la simple acumulación de conocimientos por parte de la persona; se refiere más bien a la decisión voluntaria del adulto de adquirir por sí mismo elementos para su formación. Este término se equipará con otros: autoformación y autoaprendizaje, en donde el papel del educador pasa a ser el de un orienta--

(6) Cf. DE SCHUTTER. Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos, p. 15

dor y guía en este proceso. Estos dos aspectos mencionados llevan implícito un tercero que se refiere a la participación y del que se hablará posteriormente con mayor amplitud.

La educación de adultos que imparte el Estado en México, se ha dividido en cinco subsistemas:

- 1) Alfabetización
- 2) Educación Básica
- 3) Promoción Cultural
- 4) Capacitación y Adiestramiento Industrial
- 5) Capacitación Campesina (7)

Estos subsistemas se describen en su "deber ser" como sigue:

La alfabetización en este caso se refiere a que el adulto aprenda a leer y a escribir, así como que maneje las operaciones aritméticas básicas. El método a través del cual el Estado difunde la alfabetización es un método que debe basarse en la actividad grupal en donde el diálogo y la reflexión toman el papel principal, de esta manera se intenta propiciar la solidaridad, el autodidactismo y la participación. Por diversas razones este método no se ha podido llevar a cabo como se planteó, pero este problema queda fuera del objeto de estudio de este trabajo.

La educación básica hace referencia a la educación primaria en diversas modalidades, ya sea escolarizada, semiescolarizada o abierta, y la educación secundaria en las mismas modalidades.

(7) Cf. DE ANDA, M. L. "Panorama de la educación de adultos: el caso de México" publicado en Educación de adultos: nuevas dimensiones en el sector educativo, pp. 248 a 250

La metodología de la modalidad abierta gira en torno al estudio de los textos elaborados expresamente para esta modalidad y a las asesorías que el adulto recibe. Los textos tratan de basarse en la vida cotidiana de los adultos y de promover el autodidactismo; la solidaridad social y la participación del adulto en su comunidad.

Promoción cultural abarca servicios en donde se trata de promover y mantener las costumbres y tradiciones de las diferentes comunidades a través de salas de cultura y de lectura.

En cuanto a la capacitación y adiestramiento industriales, se toma en cuenta el artículo 123 en donde se describe que los trabajadores deben recibir adiestramiento y capacitación para el desarrollo de su trabajo, por lo que se trata de promover cursos que habiliten a la persona para el desempeño de alguna labor determinada.

La capacitación campesina se refiere a los servicios que ofrecen a esta población diversas instituciones, con el fin de apoyar técnicamente el desarrollo de las comunidades.

La educación de adultos en estos subsistemas no ha tenido mucho impacto en la población. Se ha caído en la cuenta de que la acción masiva se mantiene desvinculada de otros aspectos importantes en la vida del adulto, por lo cual no le resulta significativa. Asimismo, se cuenta con educadores jóvenes y sin experiencia, que no cuentan con los elementos necesarios para mantener el interés del adulto y aprovechar su experiencia en el proceso de aprendizaje.

Para que la educación de adultos resulte significativa debe concebirse como un instrumento, debe acompañarse de otras acciones que favorezcan el desarrollo económico, social y humano, así como de conductas favorables a la organización y a la participación, que permitan vincularla a la problemática del adulto.

Antes de pasar a la metodología de la educación de adultos, es importante mencionar algunas de las características del adulto a quien se dirigen principalmente los programas en México.

1.2. Características del adulto

No es posible definir al adulto únicamente en términos cronológicos; se precisa tomar en cuenta otros aspectos como son: el mental, social, biológico, cultural, etc., ya que el hombre se mueve básicamente en tres áreas (8) que corresponden a los fenómenos mentales, a los corporales y a los de actuación en el mundo externo. Estas no se dan como realidades separadas, esto es, la conducta implica que haya coexistencia entre las tres áreas, lo cual no excluye el hecho de que por momentos una área predomine sobre las otras.

El área de los fenómenos mentales se aboca a lo que ocurre en el intelecto. En cuanto a la que se refiere a los fenómenos corporales, esta significa todos aquellos fenómenos que se dan en el campo físico, por ejemplo: el movimiento de la mano. Los fenómenos de actuación en el mundo externo hacen

(8) Cf. BLEGER, Psicología de la conducta, p. 32

referencia a la instancia en donde se hacen objetivos los productos de la conducta del hombre. Es importante mencionar el sentido de trascendencia en el hombre que implica la capacidad de darle valor a la propia vida y enriquecerla (9) y que se encuentra inmerso en estas áreas.

Atendiendo a estos tres aspectos se puede decir que un adulto es la persona que ha alcanzado la madurez en cada uno de estos ámbitos. Sin embargo, es importante aclarar que ésta es una definición teórica y que existen muchos factores por lo que una persona adulta no alcanza el máximo de madurez en estas áreas. Estos factores hacen referencia al ambiente físico, psicológico, social y económico en que se desenvuelve la persona, por ello, al hablar del adulto a quien van dirigidos los programas de educación para adultos, es necesario mencionar que viven en una situación de marginación social entendida esta como "un proceso en el que se produce la formación de una determinada fuerza de trabajo que, al no ejercer control sobre los factores productivos - ni sobre la riqueza social resultante y quedar al margen de las decisiones políticas y económicas, poco puede gozar de los beneficios que genera la riqueza social: educación, vivienda, salud, etc.

De esta caracterización general de la marginalidad estructural se desprende la existencia de una marginalidad cultural, psicológica, social y demográfica". (10)

(9) Cf. ROBLES, Enfoque existencial. Víctor Frankl.

(10) DE SCHUTTER, Op. Cit. p. 41-42

Esto explica la razón por la que los adultos que se encuentran en esta situación presentan características comunes que deben considerarse en los programas educativos. A continuación se mencionan algunas de ellas, con el fin de mostrar un panorama del adulto, a reserva de que esto pueda complementarlo el lector con su experiencia en el campo y de que no se dejen de lado las diferencias individuales.

Desde el punto de vista psicológico, el adulto tiene cierta tendencia a ser conservador, presentando temor a situaciones nuevas y desconocidas. Le es difícil abandonar esquemas en los que ha vivido mucho tiempo y que quizá le hayan sido útiles. Esto puede tener su origen en las diferencias entre el contexto en el que se formó y el actual. Por lo general se muestra reservado y desconfiado hacia lo que se refiere a su vida personal. Es probable que el adulto tienda a sustituir los conceptos científicos por representaciones, esto es, por conocimientos que organiza él mismo de acuerdo a su experiencia. Se le dificulta efectuar la transferencia de la teoría a la práctica, ya que está acostumbrado a moverse solamente en el plano práctico, para lo cual emplea interpretaciones antropomórficas en las que atribuye características humanas a fenómenos físicos por ejemplo, o en otros casos trata de expresarse por medio de tautologías. Como consecuencia de esto puede verse la receptividad, es decir, la tendencia a permanecer inactivo en el proceso de aprendizaje, sobre todo por el temor a equivocarse y a "hacer el ridículo" frente a todos los demás; puede ser que ello ocurra por la inclinación a ocultar algunos errores o por el temor a romper esquemas muy arraigados. (11)

(11) Cf. DE LEON, Psicopedagogía de los adultos, p. 80

El número y la diversidad de experiencias del adulto pueden contribuir a fortalecer actividades mentales como son la atención y la concentración. La declinación de la memoria puede compensarse con otras exigencias como la necesidad de integrar los nuevos conocimientos o experiencias a los que ya posee. Es frecuente que cuando se encuentra en el proceso de adquisición del producto del aprendizaje, desee profundizar más en el y quiera ponerlo en práctica. Requiere demostraciones más concretas y por lo general, sus dudas van referidas a cómo llevar el proceso de aprendizaje a la práctica.

El adulto con preparación poco científica, suele desarrollar mucho el sentido común, para suplir el conocimiento científico. De este modo, se vuelve pragmático y quizá por ello expresa un pensamiento global e intuitivo, que se manifiesta a través de ciertas características como son: la falta de rigor en las nociones de tiempo, la dificultad de concebir la fragmentación de un conjunto abstracto, como son las operaciones matemáticas fundamentales, etc.

Las dificultades de adaptación técnica no implican la ausencia de un pensamiento racional, toda esta serie de características se explican y se entienden haciendo referencia al medio de origen y a los sistemas de valores propios de él. (12)

Debido a limitaciones socioculturales, como sucede especialmente en el caso de la mujer, el adulto presenta fuerte inhibición para expresar sus

(12) Loc. Cit.

ideas. Esto puede ocurrir también cuando el lenguaje empleado le es poco familiar. Por ello es importante que el educador se compenetre con el adulto y que no imponga su lenguaje, su modo de pensar ni su visión del mundo; debe respetar ante todo su cultura y tradición.

El desinterés, la apatía, la falta de atención y otras características que se presentan a lo largo del proceso de aprendizaje pueden tener sus orígenes en diversos factores como son: el cansancio, la alimentación inadecuada o deficiente, problemas familiares o de salud, etc.

Cuando el objeto de aprendizaje no tiene significado en la vida del adulto y no le ve su aplicación, es muy probable que no exista aprendizaje o que haya olvido, por lo que es importante partir de sus necesidades e intereses.

Como síntesis de todo lo anterior y para enfatizar la manera en que se dan las relaciones entre los adultos marginados de un mismo barrio, Larissa A. de Lomnitz en su libro Cómo sobreviven los marginados, presenta en su resumen y conclusiones un párrafo que puede aclarar este aspecto:

"La tesis de este libro sostiene que el marginado sobrevive gracias a una organización social suigéneris, en que la falta de seguridad económica se compensa mediante redes de intercambio recíproco de bienes y servicios. Estas redes representan de hecho un sistema seguro cooperativo informal que incluye entre sus múltiples funciones la de alojar y alimentar a los migrantes durante el período inicial de adaptación a la ciudad, y la de mantener a los pobladores de las barriadas durante los frecuentes períodos de desempleo o incapacitación. Además, las redes otorgan un apoyo emocional y moral al individuo marginado y centralizan su vida cultural frente a la virtual ausencia de cualquier otro tipo de participación organizada en la vida de la ciudad o de la nación". (13)

Es sencillo describir el perfil del educando adulto. Sin embargo, se corre el peligro de "encasillar" a la persona en una serie de características definidas; generalmente se tiende a depender de estereotipos, por no ser capaces de identificarlo con su medio particular. Sobre esto se dice que:

"Las descripciones de clase casi siempre se reducen a generalizaciones sobre uno u otro grupo y, si el educador se limita a este perfil de la persona, inevitablemente terminará con una imagen estereotipada o al menos distorsionada del educando. Debería hacerse un esfuerzo adicional por conocerlo en tanto que individuo, es decir, por entender aquellas características individuales y de personalidad que lo destacan y lo hacen diferente a los otros miembros de su grupo de referencia". (14)

1.3. Metodología de la educación de adultos

Una vez descrita la situación en la que se encuentra el adulto es posible detectar la necesidad de una metodología especial para la educación de adultos, ya que su punto de partida deberá ser distinto al de la metodología infantil o a la de la educación escolarizada. La educación infantil parte de los procesos de formación del pensamiento en el niño, mientras que la de los adultos debe partir de la experiencia del adulto, que ya tiene formada una estructura mental.

La metodología de la educación de adultos no debe reducirse a un conjunto de métodos y técnicas, es necesario tomar en cuenta los supuestos teóricos en los que éstos se fundamentan, es decir, en los supuestos de la educación de adultos. La metodología debe incluir el método, el objeto de estudio y el marco teórico. (15)

(14) Cf. HERMANUS. Educación de adultos, su metodología y sus técnicas, p. 26-27

(15) Cf. YOCO, Metodología de la investigación participativa, p. 35

El método es un conjunto de técnicas, módulos o pasos que conducen a un objetivo concreto. En el caso de la educación de adultos, estos módulos o pasos deben estar íntimamente relacionados con las necesidades e intereses del adulto, así como con el objeto de estudio, es decir, adecuados a los contenidos a estudiar y al tiempo de que dispone el adulto.

Todo este conjunto de aspectos debe implicar una concepción de la educación de adultos, una manera de percibir al educando adulto y al educador, así como una concepción de la sociedad.

Esta metodología debe tener presente que la labor del educador de adultos no sustituye a la del educando, por lo cual la relación que se establece entre ellos no es de tipo activo-pasiva. Cuando una persona adulta busca educarse, ella es quien ha elegido hacerlo, por lo que el educador es el facilitador, el orientador, que debe poner especial cuidado aunque este proceso se realice en dos sentidos: educador-educando, educando-educador.

Frank Hermanus plantea tres puntos generales que deben contemplarse en la metodología de la educación de adultos: (16)

- 1) Si se parte del estado biológico, psicológico y social del adulto es posible aprovechar este potencial en función de su desarrollo.
- 2) Se debe mantener el interés del adulto más que provocarlo, ya que éste tiene intereses claros y definidos y no necesita de ningún apoyo motivador artificial.

(16) Cf. HERMANUS, Op. Cit., p. 35

- 3) Si se basa en la experiencia del adulto, que es poseedor de una gran gama de habilidades prácticas, se favorece su aprendizaje.

Estos principios permiten que el adulto se convierta en generador de su aprendizaje, haciéndose responsable del mismo, lo que origina el desarrollo de otros aspectos de su persona, como es el que se constituya en sujeto autónomo, capaz de participar en la toma de decisiones que le afectan tanto personales como sociales. De este modo, es como se constituye en sujeto de educación, un sujeto capaz de hacer cultura, preocupado por el desarrollo económico y social de su comunidad.

Para comprender mejor la metodología de la educación de adultos es importante hacer hincapié en el papel que desempeñan las dos partes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: educando y educador.

Cuando se habla de metodología en educación tradicional, ésta se centra alrededor de la enseñanza, minimizando la otra parte del proceso que es el aprendizaje. En este trabajo se presenta de manera relevante la necesidad de darle su valor al aprendizaje, ya que es el educando mismo el sujeto de su educación; por lo tanto a él le corresponde también una participación activa dentro del proceso.

El aprendizaje se considera como un proceso en el que se modifica una pauta de conducta entendida como una totalidad; esto implica la integración e internalización de todas las áreas de la conducta en una manifestación unita-

ría del ser; lo que significa que aunque en algún momento puede predominar - una de las áreas sobre las otras, siempre se van a implicar, es decir, son - coexistentes. La conducta no es una actividad segmentada, en ella se mani- - fiesta la totalidad de la persona. (17)

La concepción que se tenga del aprendizaje influye directamente en la - metodología, pues, constituye la unión entre los supuestos del conocimiento y las teorías del aprendizaje, y da pie para que se desarrolle organizadamente el proceso de aprendizaje. Es entonces, cuando interviene el educador como - facilitador u orientador, y el educando como sujeto activo. Como consecuen- - cia de ello se requiere de una metodología específica que motive al adulto a participar y al educador a involucrarse en la problemática que viven los edu- - candos, así como que ambos se responsabilicen en el proceso.

El educador, al involucrarse, debe asumir también el papel de educando, ya que el adulto tiene experiencias que comunicar, que deben ser retomadas y que lo enriquecen. De este modo, la relación maestro-alumno se transforma en una relación horizontal en donde el educador es también educando y el adulto, educador.

Se mencionó ya la importancia de una metodología de participación. - Pues bien, ésta debe entenderse como un derecho de la persona a canalizar fac- - tores que son significativos para su desarrollo personal y social, (18) que

(17) Cf. BLEGER, Op. Cit., p. 32-35

(18) Cf. SANGUINETI, Factores esenciales de la metodología de investigación participativa para América Latina.

implica el despertar de algunas aptitudes, como son: la capacidad de observar, de asimilar información, de ejercer reflexión crítica, de diálogo y discusión. Todo esto significa una renovación de la educación en donde hay mayor insistencia en los métodos de indagación y observación, más que en el estudio repetitivo.

El aprendizaje participativo se lleva a cabo a través de la comunicación social y el diálogo, que asegura el proceso de multilateralidad y reciprocidad. (19)

Una vez aclarado lo que se entiende por metodología y por participación, es posible hablar de la metodología participativa.

El origen de la metodología participativa se encuentra en dos fuentes - principalmente: en Collier, que plantea la importancia de los hechos sociales relacionados con el problema de la investigación, y en Kurt Lewin, que estudia en 1946 las relaciones sociales y las mejoras que científicamente pueden hacerse. (20)

La metodología participativa se concibe dentro de un contexto que tiene como centro de acción la participación, tanto del investigador como de la población investigada. Suele llamarse también investigación participativa, participante o autoinvestigación.

(19) Cf. VIELLE, Investigación participativa para la planeación de la educación de adultos.

(20) Cf. SANGUINETI, Op. cit.

Esta metodología implica una sustitución radical de la organización que ha caracterizado el proceso educativo hasta el presente.

En su estructura se distinguen dos unidades: la investigación y la práctica, que constituyen el proceso educativo dentro del contexto de una realidad. El educando, por ser un elemento activo y crítico-reflexivo, no es receptor del conocimiento transmitido por el educador; es él mismo quien va descubriéndolo como resultado de su investigación y búsqueda en la práctica misma o a través de discusiones o diálogos profundos con rigor científico.

El objeto de estudio es la realidad, es así que a través de ella y del modo como el educando (investigador) la perciba, es como va a establecer el proceso de aprendizaje. Es por ello importante considerar el marco teórico que es aquello que proporcionará los elementos necesarios para el estudio de su realidad.

Sanguinetti menciona como factores esenciales de esta metodología la participación, el análisis y la elaboración de instrumentos. La participación ya ha sido definida con anterioridad. El análisis se entiende como el estudio de las partes y la relación que hay entre ellas, así como la forma en que se ubican dentro de un contexto más amplio. La elaboración de los instrumentos se refiere a las herramientas y medios que se emplean en la investigación.

Después de haber mencionado la importancia de esta metodología se cae en la cuenta de la necesidad de contar con educadores que estén dispuestos a intentar un cambio en la concepción del proceso de aprendizaje. En esto juega un papel importante la capacitación del asesor o educador.

1.4. Capacitación de los educadores de adultos

Una vez que se ha definido la educación de adultos y la necesidad de una metodología que parta de la realidad del adulto, se precisa una preparación adecuada de los educadores, que se abocarán al trabajo con adultos de una comunidad determinada. Si bien es cierto que los "buenos educadores de adultos" se van formando a través de la experiencia, perfeccionando sus habilidades y buscando actualizarse para poder ser agentes dinamizadores del quehacer educativo, es necesario cambiar en ellos la imagen que tienen del adulto como un objeto al que hay que proporcionar información de una manera mecánica y dosificada. Para que el educador se considere agente facilitador en el proceso de aprendizaje, necesita una preparación conciente y adecuada para realizar esta labor. Esta preparación podrá iniciarse con una capacitación, que debe ser considerada como el inicio de una formación; para ir desarrollando se necesita de la experiencia directa con el adulto.

En México, desde el inicio de la industrialización (1939) comienza a vislumbrarse la necesidad de capacitar a los trabajadores; muchos años más tarde esta preocupación se plasma en la constitución, como el derecho del trabajador a recibir adiestramiento y capacitación.

La capacitación es un proceso educativo que busca tener una visión integradora del trabajo, para que el capacitando pueda aplicar inmediatamente sus conocimientos y habilidades; sin embargo, su valor más profundo se halla en la adecuación de ésta a las posibilidades, intereses y necesidades de la persona, de tal modo que propicie el desarrollo integral de la misma. La capacitación

tación constituye por tanto una actividad que da cierta dirección al trabajo, considerado éste como un proceso educativo, siempre y cuando permita el desarrollo de la persona y ella misma sea consciente de su creatividad y de su capacidad.

La capacitación así entendida proporciona al trabajo mayor significado no sólo en cuanto a herramientas objetivas que facilitan la actividad, sino - que hacen referencia a la concepción del trabajo como actividad enriquecedora del hombre. (21)

Cuando la capacitación deshumaniza al hombre mecanizándolo pierde su valor; por ello es muy importante considerarla como una herramienta que desarrolle conocimientos, habilidades y actitudes que permitan enriquecer a la persona a través de su trabajo. En la formación de los educadores de adultos no debe perderse de vista que la capacitación es un factor que le proporciona una visión general de su labor, en el caso de que sea inicial, y si ésta es posterior, puede favorecer el diálogo y la profundización de ciertos problemas para plantear soluciones.

La capacitación en educación de adultos debe fundamentarse en varios puntos que se sintetizan como sigue:

- 1) Concepción de la problemática de la educación de adultos y su relación con la sociedad

(21) Cf. YBARRA ALMADA, La capacitación en el medio rural como una modalidad significativa de la educación de adultos en América Latina.

- 2) El papel que juega la capacitación dentro de la edu
cación de adultos
- 3) Los papeles del sujeto (capacitando) y del agente
(capacitador)
- 4) La perspectiva teórica: modelo o referente teórico
- 5) El aspecto metodológico que se concibe como el puente
entre lo epistemológico y las teorías del aprendizaje.

La capacitación en este sentido, constituye la "rótula" que trata de unir la teoría con la práctica; mediante ella se trata de que el capacitando se convierta en agente facilitador del aprendizaje, para lo cual se requiere de una serie de habilidades didácticas y no didácticas. El educador de adultos posee características que lo diferencian de un educador formal, ya que ante todo es un facilitador que debe promover un ambiente de aprendizaje crítico y democrático. Sin embargo, el hecho de no actuar como un maestro tradicional, no implica que cualquier persona sin preparación pueda fungir como - educador de adultos; por ello la capacitación es importante en la medida que sensibiliza al capacitando a la problemática del adulto y le proporciona los elementos didácticos que le ayudarán en el proceso de aprendizaje del adulto.

La relación que se da entre el capacitando y el capacitador no siempre será armónica, es decir, no siempre existirá unanimidad en las opiniones, en la interpretación de información, etc. Pero esto puede resultar provechoso - cuando se propicia el diálogo y la apertura, ya que enriquece varias partes y al proceso de capacitación en general.

Por otro lado, deben contemplarse otro tipo de actividades que no son - estrictamente didácticas, como son los aspectos relacionados al trato con los adultos y los integrantes de su comunidad, el desarrollo personal, la participación en otras actividades dentro de la comunidad o el interés hacia lo que sucede en ella, etc.

La capacitación desde este punto de vista es un proceso integral que no fragmenta la realidad y que busca vincular la teoría con la práctica.

Frank Hermanus plantea los siguientes objetivos para la capacitación de educadores de adultos:

- 1) "Fomentar entusiasmo por su trabajo, profundizar su compromiso y su competencia profesional y crear - una actitud crítica frente a su desempeño técnico.

- 2) Alentar y permitir al educador de adultos que examine y evalúe su propia gama de experiencias educativas y defina cómo las mismas pueden utilizarse para mejorar y facilitar el aprendizaje de los adultos con los que trabaja.

- 3) Refinar y ampliar la capacidad del educador de adultos para evaluar los antecedentes, motivaciones y necesidades reales de los educandos, tanto como individuos cuanto como miembros de un grupo o comunidad.

- 4) (...) Refinar la capacidad del educador de adultos de organizar y transmitir sus conocimientos y, en este proceso, perfeccionar el abanico de técnicas que le permitan escoger los enfoques metodológicos y los apoyos didácticos más apropiados para cada situación del aprendizaje particular.

- 5) Rendir (sic) al educador de adultos consciente, la variedad de fuentes de donde obtener materiales didácticos, como diseñar y desarrollar los suyos propios y como adaptarlos adecuadamente". (22)

El enfoque de algunos de estos objetivos es positivo en alguna medida, en cuanto a que es importante que los capacitandos se involucren con entusiasmo y compromiso en su labor; sin embargo, parecen ser ambiciosos en el sentido de tratar de proporcionarles todos los elementos para guiar el proceso de aprendizaje con los adultos, ya que es más honesto y didáctico despertar o mantener el interés mediante la capacitación para que ellos mismos vayan buscando esos elementos y eligiendo los más adecuados con la asesoría pertinente por parte del capacitador.

Por otro lado, es importante, como ya se mencionó anteriormente, cambiar la idea de que el educador de adultos es un transmisor de conocimientos y dejar claro también que la capacitación de los educadores no pretende perfeccionar al capacitando para sí mismo solamente, sino proporcionarle elementos que le permitan comprometerse con el adulto y con los demás.

(22) HERMANUS, Op. cit., pp. 33-34

Después de haber mencionado la importancia de la capacitación de los educadores, es necesario detenerse un poco en el aspecto metodológico de la misma.

Tomando en cuenta los objetivos particulares de la educación de adultos y de la capacitación de los educadores, así como de sus contenidos, es posible emplear la metodología de participación mencionada en el apartado que se refiere a la metodología de la educación de adultos, en donde la participación y el análisis desempeñan el papel principal. Tal vez sea necesario precisar más detalles cuando se refiere a determinados aprendizajes, ya que no es lo mismo un programa de promoción cultural que un programa de alfabetización o de capacitación industrial; sin embargo, es posible retomar elementos de esta metodología para adecuarla al objeto de este trabajo.

Para que esta metodología pueda llevarse a cabo, es necesario que entre los miembros del grupo exista conciencia de serlo, ya que resulta bastante difícil que en un grupo de estudio se persigan objetivos comunes fuera del de realizar estudios que los unen o los comprometen.

Por tal motivo, es necesario despertar esa conciencia para lo cual se requiere definir el compromiso del grupo y establecer las normas del mismo, incluyendo aquí las funciones del educador, el tamaño del grupo, los horarios y formas de trabajo, etc.

Es necesario poner especial empeño en que el educando aprenda a aprender y no en la cantidad de información que adquiera, ya que si se evalúa en términos del logro, se provocará una relación de dependencia entre el educador y el educando, y éste último tratará de alcanzar lo que considera el maestro que debe ser, y no lo que el educando esté convencido; es decir, debe hacerse hincapié en que cada educando vaya encontrando su propio método de estudio que le permita ser crítico y reflexivo ante los aprendizajes, y evitar que sea un sujeto receptivo de información.

El aprendizaje que contempla esta metodología es mucho más complejo que el que implica la metodología tradicional. En principio exige más preparación por parte del educador y mayor esfuerzo por parte del educando.

El aprendizaje en grupo proporciona una perspectiva diferente debido a que plantea una gama de alternativas para encarar y resolver problemas, como resultado de la comunicación y la integración. Este tipo de aprendizaje puede ser de dos tipos: activo y semiactivo. (23)

El aprendizaje activo incluye técnicas en donde tanto el educador como educando participan desde el principio simultáneamente. Este tipo de método es especialmente rico y se emplea en temas en donde el adulto o el capacitando poseen un cúmulo de experiencias. El educador debe poner especial cuidado en buscar este tipo de técnicas para propiciar la participación del educando.

En el método semiactivo, la participación del educando es un poco más limitada. El proceso consta prácticamente de dos fases: en la primera el educador será el agente facilitador -

(23) Cf. HERMANUS, Op. cit. p. 36

del aprendizaje, motivando al adulto con preguntas o suscitando dudas, de tal manera que se de el segundo paso, que consiste en la participación del educando adulto.

El aprendizaje en grupo es bastante más complejo que el que conforma el modelo vertical o tradicional. Es una actividad social que va a la par de una actividad didáctica en la que la comunicación interviene en cada momento.

Para muchos educadores es quizá una experiencia distinta a la que han recibido en su proceso de educación formal y muchos de sus rasgos pueden provocar inseguridad y desconfianza en un principio, por lo cual no es raro observar como tanto educadores como educandos vuelven al modelo tradicional, pero es labor del educador ir modificando gradualmente esa situación. Por otra parte, el que el educador abandone su papel de maestro no significa que los educandos asuman automáticamente una independencia del educador; por el contrario, tratarán de no perder esta dependencia, que les proporciona seguridad. El educador en-

tonces irá induciendo a los educandos a que vayan avanzando en su proceso por sí solos con su apoyo.

Por todo ello es necesario plantear un modelo metodológico para la capacitación que permita ir preparando a los futuros - educadores de adultos en su labor; la importancia de precisar - algunos conceptos como los tratados en este capítulo radica en la necesidad de enmarcar adecuadamente dicho modelo, que debe poseer coherencia didáctica, así como ubicarse dentro de los aspectos fundamentales de la educación de adultos.

La concepción del educando como el sujeto de su educación y del educador como agente, precisa un cambio en la cuestión metodológica tradicional, que origina una percepción distinta de sí mismos y de la realidad. Este cambio implica un acercamiento - al conocimiento del adulto, que no se adquiere solamente en la teoría; requiere de una serie de experiencias directas que van enriqueciendo al educador como persona y a su labor.

El modelo teórico bajo el que se fundamenta la propuesta di
dáctica que presenta este trabajo, se trata en los capítulos -
posteriores.

CAPITULO II

ELABORACION DEL CURRICULO

Después de haber tratado los planteamientos generales de la educación de adultos, que constituyen el marco general de este trabajo, y como introducción a una propuesta metodológica concreta para la capacitación de educadores de adultos, se hace necesario describir de un modo muy general algunas propuestas que han contribuido al desarrollo de la teoría curricular y que gracias a su análisis, realizado por especialistas en esta área, se han logrado avances significativos.

Toda la concepción de la metodología de la capacitación de adultos descrita en el capítulo precedente, hace referencia a una concepción de la Didáctica; de ahí la necesidad de definirla en este capítulo para abordar más adelante el problema del currículo.

La Didáctica es una disciplina que norma y guía la ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje; por lo tanto, debe poseer una fundamentación teórica de la cual se desprendan aspectos técnicos e instrumentales. Esto es, es parte de una teoría que norma y guía el proceso de enseñanza aprendizaje, para después llevarlo a cabo mediante una serie de técnicas y con el apoyo de diferentes instrumentos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de un orden, por lo que es necesario que se contemplen tres momentos: planeación, realización y evaluación.

"La planeación es un proceso permanente que está constituido por planes y programas". (24)

"La planeación se concretiza en los programas que constituyen una guía, tanto para el docente como para el alumno. El programa se considera como "la organización teórica, integral, lógica y graduada de los elementos que propician el proceso de enseñanza-aprendizaje en un curso escolar".

"Un curso escolar puede considerarse como el periodo más corto de tiempo (trimestre, semestre o año, según la institución) donde se pretende realizar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje". (25).

El plan de estudios o currículo engloba un conjunto debidamente sistematizado de programas; éstos constituyen una guía teórica para organizar las actividades del docente.

A lo largo del desarrollo de la didáctica se han presentado diversos planteamientos para la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos planteamientos obedecen a la situación concreta de cada época, es decir, su momento histórico; de este modo las diversas concepciones de la cuestión didáctica reflejan la cosmovisión de la época, la filosofía, la ideología, las condiciones sociales y económicas: por ejemplo, en la Segunda Guerra Mundial

(24) MEDINA, Diseño de un Modelo para la Estructuración de Programas de Enseñanza-Aprendizaje, Tesis de Licenciatura.

(25) Ibid., p. 18.

hubo cambios tecnológicos importantes que dieron origen a un nuevo tipo de sociedad por tanto a una concepción distinta de la educación y por consecuencia, de la didáctica.

En la mayor parte de los planteamientos que han surgido para elaborar currículos, los problemas metodológicos han sido tratados de manera instrumental, es decir, se han reducido a una serie de pasos técnicos que norman el comportamiento del maestro en la realización de su labor, lo cual mecaniza tanto al educador como al educando y por tanto lo limita. Esto se plasma en textos de didáctica que únicamente definen etimológicamente lo que es el método, omitiendo el tratamiento metodológico; también se refleja en propuestas que se basan en la tecnología educativa, fundamentada en la psicología experimental, impregnadas de pragmatismo, y en propuestas que parten de distintas concepciones y sustentan una visión instrumental del problema didáctico. (26).

Angel Díaz Barriga considera que estas propuestas son repeticiones del mismo discurso didáctico que hasta hoy se ha tratado; esto es, los currículos se presentan en formas distintas; sin embargo, la esencia sigue siendo la misma, es decir, la concepción del aprendizaje, de la didáctica, etc., no ha sido modificada, no ha habido innovaciones profundas, solamente cambios accidentales.

Si se retoma el comentario anterior, es importante conocer cómo es que estos cambios son accidentales en estas propuestas, si

(26) Cf. DIAZ BARRIGA, Didáctica y Currículum, p. 84.

hay ventajas de uno sobre otro y sus limitaciones.

Surgimiento de la Teoría Curricular

La revisión del currículo, según H. Taba, surge de la necesidad de cubrir la fuerte demanda de mano de obra más calificada, lo cual obedece a una serie de cambios tecnológicos y culturales, que repercuten en la concepción de la cuestión educativa.

A fines del siglo XIX comienzan a plantearse fuertes críticas contra el tradicionalismo en la educación, es decir, se elaboran cuestionamientos a la educación formalista y su disciplina rígida. En contraste con estas críticas, se encuentra la carencia aparente de un concepto preciso y sistemático del planteamiento del currículo; existen planteamientos eclécticos en los aspectos básicos, que tienen una línea de pensamiento que se sustenta en una base metodológica. A la par de esto, existen pocos análisis sobre el planteamiento metodológico del currículo.

Fue posteriormente cuando comienzan las investigaciones en este campo, marcando la importancia de observar al niño como lo veía Rousseau*, como un individuo en evolución y no como un adulto pequeño, que no ha llegado al desarrollo óptimo. Al realizar estas incursiones, se establecen las bases para estudiar las necesidades y la evolución del niño en relación con el aprendizaje es

* Rousseau consideraba que cada edad tiene sus propias características y por lo tanto a cada una de ellas les corresponde un tipo de educación que no debe verse separado sino en continuidad. Cf. CHATEAU, Jean, Los Grandes Pedagogos, pp. 185-186.

colar. Por otra parte, resulta importante que estos estudios e investigaciones tomen en cuenta las exigencias que la sociedad le va marcando a la persona, y así es como se ve la necesidad de formular estudios de la sociedad, mismos que de alguna manera se tomaron en cuenta en la elaboración del currículo. Sin embargo, todos estos estudios se realizaron solamente desde el ángulo de la capacidad y del dominio del contenido. En este periodo surge también el concepto de los objetivos de la conducta en la educación, que no sólo abarca el dominio del contenido y la capacidad para hacerlo, sino que también diferencia los procesos de aprendizaje apropiados para cada objetivo. A partir de aquí se lleva a cabo la separación de los objetivos que se refieren a la educación general y los que representan el dominio del conocimiento especializado. La orientación del currículo bajo este punto de vista contempló la educación como un sistema condicionante, para el conocimiento atomizado, es decir, parcializado, y las capacitaciones fraccionadas, no integrales. (27).

Después de la Segunda Guerra Mundial los trabajos realizados sobre currículos se limitaron a reforzar los planteamientos anteriores, haciendo algunas críticas y reformando detalles, pero con pocas ideas realmente novedosas. Muchas de las propuestas, dice H. Taba, se apoyaron en concepciones precientíficas de la "disciplina mental", en donde había que memorizar para agilizar la mente, sin otro sentido que el de acumular conocimientos, ignorando los principios del aprendizaje o excluyendo de ellas la realidad escolar y social.

(27) H. TABA, Elaboración del Currículo, pp. 13-17.

Fue más tarde, con los programas de la ciencia de la conducta, que se produjeron nuevos trabajos fundamentados en teorías más avanzadas sobre la inteligencia, la percepción, el aprendizaje, la creatividad, etc. Asimismo, se tomó en cuenta la necesidad de retomar los conceptos de cultura y socialización dentro de los cuales debe ubicarse la escuela. (28).

Estos progresos en la ciencia repercutieron en la concepción del currículo.

El surgimiento de la teoría curricular propiamente dicha, está representada por Ralph Tyler y Hilda Taba, quienes sustentan una concepción más amplia a partir del análisis de los componentes que conforman el programa escolar.

Otro tipo de propuestas son las que se generan a partir de la de Robert Mager, que se ubican en el desarrollo de un modelo de instrucción centrado en objetivos conductuales. "Este modelo es, a la vez, la representación más precisa del eficientismo y de la aplicación del pensamiento tecnocrático en la educación".(29)

A continuación se describen los modelos de Tyler y Taba, que son los más representativos de la teoría curricular y fueron los primeros en darle un nuevo giro al currículo. Se mencionan algunas ventajas y desventajas de cada uno y en seguida se presentan dos

(28) Ibid., p. 19.

(29) DIAZ BARRIBA, Didáctica y currículum, p. 14.

propuestas más, el enfoque de sistemas y la carta descriptiva que representan la visión instrumental de la didáctica y que actualmente constituyen la base del currículo.

2.1. Propuesta de Ralph Tyler

La primera etapa en la teoría curricular se inicia con la manera de establecer los objetivos. Tyler considera necesario partir de fuentes de distintas naturalezas y llevar a cabo un análisis de las mismas. Las fuentes que específicamente propone son: el alumno, la sociedad y los especialistas. A continuación realiza un análisis de cada fuente, reconociendo sus características, tanto las del alumno como las exigencias de la sociedad, y las propuestas de los especialistas. Después de este análisis plantea la elaboración de una versión preliminar de los objetivos de aprendizaje, que pasan posteriormente por los filtros de la filosofía y la psicología del aprendizaje, con el fin de que tengan coherencia con la filosofía de la institución, por una parte, y por otra, que sean integrados de acuerdo a su factibilidad en el proceso de aprendizaje, tomando en cuenta la presentación gradual del mismo.

El paso siguiente consiste en enlistar los objetivos más importantes. "La forma más útil de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará esa conducta".(30)

(30) TYLER, Principios Básicos del Currículo, p. 50.

A partir de estos objetivos se seleccionan y orientan las actividades de aprendizaje. La selección y organización de éstas se centran en el alumno a diferencia de otros modelos, en donde el centro de la actividad se ubica en el profesor.

"La expresión 'experiencia de aprendizaje' no se identifica con el contenido del curso ni con las actividades que desarrolla el profesor, sino que se refiere a la interacción que se establece entre el estudiante y las condiciones externas del medio ante las cuales éste reacciona" (31).

Para seleccionar las actividades de aprendizaje, Tyler indica que deben seguirse cinco principios:

- 1) El estudiante debe vivir experiencias que lo lleven al tipo de conducta esperada, es decir, deben proponerse actividades en donde se manifiesten las conductas señaladas en el objetivo para que puedan evaluarse. Este principio es de hecho el que señala más objetivamente que solamente lo observable es válido, descuidando todo lo subjetivo del proceso de aprendizaje, que no se contempla en este modelo. De cualquiera manera, es necesario objetivar el producto del proceso de aprendizaje, pero es conveniente manifestarlo de este modo para no reducir el aprendizaje a su producto.
- 2) Que el estudiante pueda obtener otras satisfacciones en el tipo de conducta que se menciona en el objetivo.
- 3) Que las actividades se adecúen al campo de posibilidades del alumno.

(31) Ibid., p. 65.

4) Existen distintas actividades que se pueden emplear para alcanzar el mismo objetivo, por lo que deben elegirse las más adecuadas a las características del alumno.

5) La misma actividad de aprendizaje puede dar distintos resultados; esto se explica por las diferencias individuales y grupales así como por la diversidad de las circunstancias en las que se da el proceso de aprendizaje. (32).

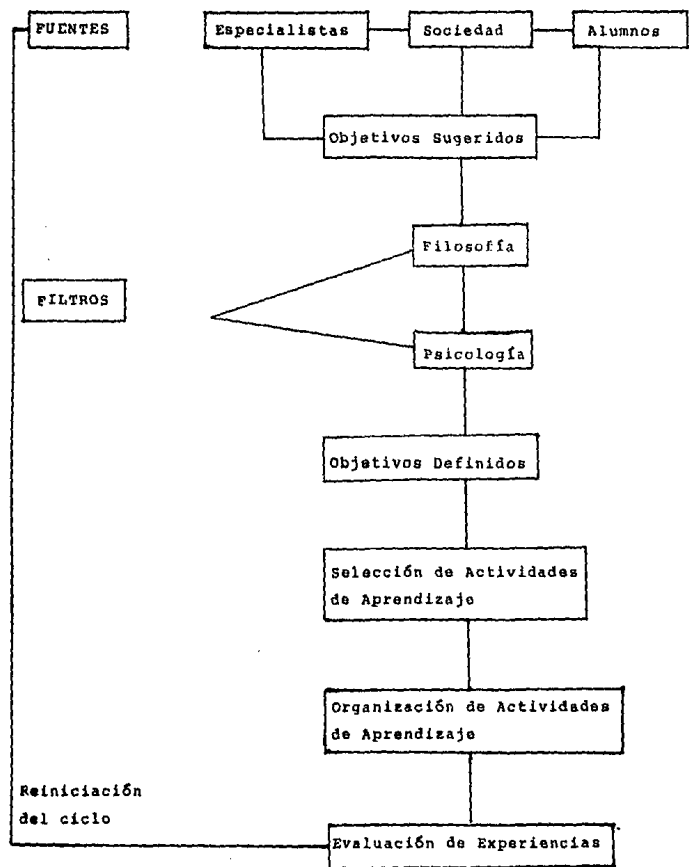
En cuanto a la organización de estas actividades, deben tenerse en cuenta los elementos del currículum que pueden funcionar como hilos conductores, por ejemplo, temas, conceptos, habilidades, etc., ya que ello permite que exista continuidad en el currículo. Debe cuidarse también la integración y la secuencia, así como la red de elementos con los que se van interrelacionando los hilos conductores, es decir, deben tomarse en cuenta los aspectos que van dando cohesión al programa.

Por otra parte, la organización efectiva de esto contempla una estructura, que puede ser de diferente tipo:

- a) asignaturas específicas
- b) por temas más amplios
- c) combinación de asignaturas específicas con temas amplios
- d) una estructura global e indiferenciada. (33).

(32) Ibid., pp. 69-84.

(33) Cf. TYLER, op. cit., p. 101.



(34)

Las tareas del instructor

Respecto a la evaluación, Tyler considera que esta se inicia con los objetivos planteados, ya que la evaluación consiste en comprobar en qué medida se lograron éstos. Así, se toma como base el tipo de conductas y se proporciona al alumno la oportunidad de desempeñar esas conductas y con base en esto, se elaboran los instrumentos.

Los resultados obtenidos en la evaluación serán la manifestación del rendimiento de los estudiantes en ese instante.

En la página siguiente se representa el modelo de Tyler gráficamente.

Bajo la concepción de Tyler, se encuentra la teoría funcionalista, en donde se le otorga al saber un carácter instrumental. La filosofía pragmática de su concepción escolar puede verse plasmada en el siguiente párrafo:

"Sin duda, la filosofía de la escuela deberá tener en cuenta, además, otros dos tipos de valores descolantes en la vida contemporánea: los valores materiales y el éxito". (35)

Tyler representó un avance en cuanto a la concepción curricular que existía, ya que su planteamiento es distinto en cuanto a que parte de los objetivos y no de un listado de asignaturas que se preocupan por favorecer la disciplina por la disciplina misma,

(35) TYLER, op. cit., p. 38.

como lo había la escuela tradicional; sin embargo, cae en el principio conductista de que solamente es válido lo que es medible y observable. Por otra parte, su modelo presenta una ventaja en cuanto a que trata de que exista una coherencia entre los contenidos, lo cual hace más consistente al programa, ya que anteriormente lo que interesaba era solamente el que se aprendieran asignaturas para ejercitar la mente, tomando esto como fin y no como medio, lo cual ocasionaba que los programas tuvieran un orden puramente lógico y no didáctico, además de considerar cada asignatura por separado, cosa que no ocurre en Tyler, quien trata de buscar hilos conductores de todos los temas que integren bien el programa.

2.2. Propuesta de Hilda Taba

Hilda Taba concibe el programa escolar como un plan para el aprendizaje, por lo cual éste se representa de tal manera que constituya una totalidad y no una estructura fragmentada. Esta totalidad requiere de un planteamiento curricular diferente, que se cimiente en las demandas, tanto de la cultura como de la sociedad, contemplándolas en el presente y en el futuro.

Para H. Taba, la cultura y la sociedad son la guía para decidir en que debe ponerse mayor énfasis y así determinar los objetivos, la selección de los contenidos y las actividades del aprendizaje. Tanto el orden como la organización son principios que deben existir entre los elementos que forman el currículo; para ello plantea un modelo que contempla siete fases:

- "1. Diagnóstico de necesidades.
2. Formulación de objetivos
3. Selección del contenido
4. Organización del contenido
5. Selección de actividades de aprendizaje
6. Organización de las actividades de aprendizaje.
7. Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo" (36).

Cada una de estas fases la explica de la siguiente forma:

Como los currículos se elaboran de modo que los estudiantes puedan aprender, es necesario conocer las limitaciones y conocimientos previos de los estudiantes, para lo cual el primer paso es el DIAGNOSTICO.

Es importante la FORMULACION DE OBJETIVOS, ya que ellos son los que determinan en gran parte los contenidos y el orden que van a seguir.

La SELECCION Y ORGANIZACION DE CONTENIDOS se llevará a cabo tomando en cuenta no sólo los objetivos sino también la validez e importancia de los mismos; se organizan de acuerdo a su complejidad y con base en esto se introducen en las etapas que se consideran adecuadas. En este paso se incluyen también la continuidad y la secuencia de los contenidos en el aprendizaje.

En cuanto a la SELECCION DE ACTIVIDADES DEL APRENDIZAJE supone algo más que la aplicación de algunos principios; es necesario abarcar ideas sobre estrategias para elaborar conceptos, así como

(36) TABA, op. cit., p. 26.

para establecer una secuencia entre las actitudes y sensibilidades para poder orientarlas hacia el aprendizaje. Las actividades son aquellas que llevan al educando al cumplimiento de los objetivos, por lo cual se planean de tal manera que se evite la improvisación aquí se requiere pensar en el modo de "trasladar el material de estudio a una experiencia de aprendizaje adecuada" (37), es decir, adaptarlo a la capacidad de aprendizaje, estructuras de pensamiento, motivaciones e intereses de los educandos.

Por último se encuentra la EVALUACION y su planeación. La evaluación debe realizarse desde tres puntos de vista: en cuanto a la calidad del aprendizaje, la compatibilidad entre los objetivos y metas y lo que el alumno ha asimilado, y la eficacia del propio currículo.

Taba plantea además la necesidad de una metodología, ya que no es suficiente seguir el esquema racional o lógico. La metodología, dice Taba, permitirá el desarrollo de los elementos que integran el programa; incluye los modos de tomar decisiones, quienes desempeñarán las funciones y la manera como éstas se lleven a cabo. (38).

La propuesta de Taba representa un avance respecto a Tyler en la concepción del proceso de manera global, ya que no lo limita al aprovechamiento del estudiante únicamente, contempla también la va

(37) Ibid., p. 27.

(38) Cf. TABA, op. cit., p. 28.

lidad del propio currículo, lo cual se refleja en la fase correspondiente a la evaluación.

El problema que puede presentarse, tal como lo plantea Díaz Barriga se encuentra en lo referente al diagnóstico, ya que existe el riesgo de reducir el análisis en la construcción del programa a demandas demasiado específicas para un grupo que no se aplicarían a otros. El diagnóstico que plantea puede representar una ventaja en el sentido de que se toma en cuenta más al alumno pero se corre el riesgo de que se realice por un simple examen y no se tomen en cuenta las limitaciones del proceso de aprendizaje como tal, como son el método que emplea personalmente el alumno o los factores que intervienen en él.

Otra crítica va referida a la carencia de la ubicación curricular ya que no considera otros programas que le antecedan o complementen, lo cual propicia que se aisle el programa de otros y que estos últimos se desaprovechen en el desarrollo del mismo. Con respecto a la ubicación del programa, tampoco hace referencia al pasado; únicamente se preocupa de tomar en cuenta el presente y el futuro de la cultura y de la sociedad, lo que puede propiciar una falta de perspectiva sobre la ubicación del programa, y su necesidad con respecto a la sociedad.

El planteamiento de Taba representa un avance en cuanto a que no se le da un valor al contenido del programa en sí mismo, pues considera que el dominio pasivo del mismo no propicia una actitud

científica. El planteamiento general gira alrededor de los objetivos, lo que quiere decir que se pone mayor énfasis en el logro de éstos que en el cómo, que es lo que debe interesarle a la didáctica, la metodología, ya que es más importante que el alumno "aprenda a prender" a que tenga el dominio de ciertos conocimientos, "es mejor enseñar a pescar, que regalar el pescado".

Por otra parte, Taba orienta todo al logro de ciertas conductas que revelan sólo una parte del aprendizaje, fragmentando con ello el conocimiento y la persona misma en una serie de conductas que en la realidad no se presentan separadas. La propuesta de Taba tiene la ventaja sobre la de Tyler de que toma en cuenta la complejidad en el aprendizaje, lo que significa que esto debe ser graduado.

En síntesis, el modelo general de Taba se centra en la congruencia entre objetivos, instrucciones y evaluación; sin embargo, esto no resulta suficiente ya que es necesario que exista un análisis de la estructura conceptual de la disciplina para estructurar la secuencia del aprendizaje en el programa. La propuesta de Taba pretende que se cuente con una técnica que sea aplicable en todos los casos, lo cual implica que se eliminen las particularidades de cada grupo. Por otra parte, no se toma en cuenta que la metodología debe surgir del estudio de la estructura de una disciplina. De esta forma, se le exige al docente el dominio del modelo y no tanto el conocimiento interno de la disciplina a enseñar, de donde deriva la metodología.

Este planteamiento resulta por tanto insuficiente para estructurar un programa que se base en la participación y que no se centre en objetivos sino en todo el proceso de aprendizaje de una manera más integral.

2.3. Enfoque de sistemas

Después de considerar las aportaciones que los pioneros en la teoría curricular han desarrollado, se presenta otro planteamiento que surge de la teoría de sistemas aplicada a la educación, que actualmente se denomina "Ingeniería Educativa", y que lo retoman varios autores, entre otros Banathy.

Borreiro define los sistemas como "organismos sintéticos deliberadamente diseñados y constituidos por componentes que se interrelacionan e interactúan de manera integrada para lograr propósitos determinados" (39). Cita 8 puntos que son la base de este enfoque:

- 1) Determinar la necesidad a satisfacer.
- 2) Definir objetivos educacionales
- 3) Definir restricciones que impiden o frenan el proceso
- 4) Generar varias alternativas de solución
- 5) Selección de la mejor alternativa por medio de un análisis sistémico.
- 6) Poner en práctica la alternativa seleccionada.

(39) BORREIRO, citado por DIAZ BARRIGA en Didáctica y Currículum, p. 21.

ACUSE DE RECIBIDO DE EJEMPLARES DE TESIS EN LA BIBLIOTECA CENTRAL

NOMBRE DEL ALUMNO: Brito Miranda Teresa Eugenia

NOMBRE DE LA TESIS O SEMINARIO

Capacitación Inicial de ASESORES de Primaria Intensiva para
Adultos de Incorporación Directa.

ACUSE DE RECIBO
SELLO Y FIRMA DE
LA BIBLIOTECA'

ESCUELA O UNIVERSIDAD Panamericana

CARRERA
Pedagogía

FECHA 08.10.86 DIA MES AÑO
08 octubre 1986

ENTREGO
DOS EJEMPLARES
DE TESIS EN
BIBLIOTECA
CENTRAL

- * Favor de llenar por triplicado con letra de molde
- * Entregar dos ejemplares de la tesis en la biblioteca central-UNAM
- * Exigir que le sellen y le firmen las dos copias

- 7) Evaluar el sistema
- 8) Realizar la retroalimentación.

Esta concepción contempla la interrelación de sus elementos, procesos y propósitos, pero no se considera como la simple suma de éstos; se caracteriza por la organización que hace posible su funcionamiento. Todo sistema educativo, por otro lado, tiene ubicación histórica, es decir, responde al contexto social, económico, etc., de una época o circunstancia, lo cual explica su estructura y dinámica en un momento dado; los sistemas poseen ambientes es decir, hacen referencia al conjunto de sistemas que le rodean e interactúan, lo cual significa que reciben influencias de factores externos que son relativamente incontrollables (40), es decir, los sistemas funcionan interactuando con otros más amplios, y en ocasiones algunos factores no pueden ser controlados.

Algunos autores como José Huerta, consideran útil el enfoque de sistemas aplicado a la educación para la toma de decisiones; además, apuntan su utilidad en la aplicabilidad a situaciones de enseñanza-aprendizaje como un método de investigación: enunciar hipótesis, procedimiento de prueba y utilización de los resultados en una nueva investigación. De esta forma, considera tres elementos esenciales en la sistematización de la enseñanza: 1) la especificación de objetivos; 2) los métodos de enseñanza y 3) la evaluación del aprendizaje. (41).

(40) Cf. CAGO HUGUT, Elaboración de cartas descriptivas para cursos de enseñanza aprendizaje, p. 30.

(41) Cf. HUERTA, La sistematización de la enseñanza, p. 28.

La primera se refiere a la descripción de las conductas que se esperan del alumno cuando termine el curso. El segundo paso consiste en planear con anterioridad las actividades del aprendizaje a fin de evitar improvisaciones irresponsables. El tercer paso consiste en elaborar los instrumentos de evaluación para ver el logro de los objetivos de aprendizaje. Los reactivos de dichos instrumentos son definiciones operacionales de los objetivos de aprendizaje

Banathy expone en su planteamiento los aspectos más significativos del enfoque sistémico: (42)

- 1) La definición clara del propósito y objetivos del sistema y la formulación de los resultados que se esperan, ya que esto marca la pauta para la evaluación.
- 2) El examen de los elementos que van a entrar al sistema, llamados insumos.
- 3) Tomar en cuenta las alternativas y actividades para asegurar el logro de lo planeado.
- 4) La dotación de recursos y la medición de productos de salida para evaluar la eficiencia terminal.
- 5) Identificación y realización de los ajustes necesarios para asegurar el logro de los propósitos y optimizar los productos del sistema.

(42) Cf. GAGO HUGUT, Modelos de Sistematización del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, p. 45.

Para Banathy todo sistema debe tener un núcleo. El núcleo sobre el que debe girar el sistema en la educación es el aprendizaje, no la enseñanza, y en función de él se debe planear el sistema.

La enseñanza constituye un medio para facilitar el desenvolvimiento del aprendizaje. La crítica que puede hacerse a este enfoque radica principalmente en el manejo que se hace del proceso de aprendizaje, ya que en él se consideran los elementos que intervienen como piezas a las que hay que acomodar para que funcione el sistema, lo cual se mide con la eficacia terminal de los productos.

Esta concepción es pragmática ya que se considera al educando como un elemento más dentro de un sistema cuyo propósito es optimizar los recursos. De esta manera se cosifica a la persona al no situarla como sujeto de su educación. De esta concepción surgen otras limitaciones como el evaluar el aprendizaje a través de conductas específicas que sólo revelan un fragmento de éste. En cuanto a orden y sistematización este enfoque resulta muy práctico. Sin embargo, en un proceso de aprendizaje esto no es lo más importante. En este tipo de propuesta la metodología se reduce a una serie de instrumentos que convierten al insumo en producto y no se analizan las implicaciones de la estructura interna de los contenidos ni la manera en que éstos pueden llegar al educando a través de los procesos de pensamiento.

Por todo ello, esta propuesta no puede considerarse la más

adecuada para la capacitación de los educadores de adultos.

2.4. Carta descriptiva

A partir de la década de los setenta ha cobrado vigencia este modelo, que se centra en los objetivos conductuales (formas de conducta claramente observables que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje); privilegia su elaboración y retoma las especificaciones que establece Mager: (43)

- 1) Redactarse en términos de aprendizaje
- 2) Redactarse en términos de conducta observable
- 3) Establecer las condiciones en que se muestra la conducta y los criterios de realización aceptables.

Con base en estos elementos, Popham y Baker proponen un modelo de enseñanza centrado en objetivos. Este se compone de cuatro elementos básicos:

- 1) Especificación de objetivos
- 2) Evaluación previa
- 3) Enseñanza
- 4) Evaluación de resultados.

Como en el caso de los modelos anteriores, se hace énfasis en la coherencia entre los objetivos, la enseñanza y la evaluación de

(43) Cf. MAGER, La confección de objetivos para la enseñanza.

resultados.

La crítica que se puede hacer a este tipo de modelos va referida a una carencia en la fundamentación dentro del plan de estudios, que permite comprender cómo se relacionan los objetivos con éste, es decir, el problema radica en la carencia de una ubicación curricular, así como la omisión en la concepción de la metodología que debe fundamentarse en la estructura de la asignatura.

Partiendo de este tipo de modelo, se ha generado una propuesta de curso que concretiza los modelos anteriores. Este modelo pretende analizar cada uno de los pasos a seguir y las relaciones entre sus elementos. (44)

Consiste en la elaboración de una matriz dividida en columnas conteniendo los siguientes rubros:

- 1) Tema
- 2) Subtema
- 3) Objetivo
- 4) Evaluación
- 5) Métodos y/o técnicas de enseñanza
- 6) Experiencias de aprendizaje
- 7) Observaciones y bibliografía.

(44) Este modelo lo trata Fernández, B. en "Planificación de un curso", publicado en Sistematización de la Enseñanza.

En cada uno de ellos se anota lo que corresponde a los temas y subtemas mencionados, así por ejemplo, en lo que se refiere a los objetivos, se precisan los que están marcados para el tema, clasificándolos con su registro taxonómico.

Bajo este modelo subyace toda una lógica mediante la cual se trata de "ordenar formalmente una acción a partir de nociones discutibles sobre supuestos niveles de conocimiento y aprendizaje"(45).

El planteamiento anterior tiene limitaciones que en ocasiones pueden considerarse de gravedad, ya que omiten análisis relacionados con la ubicación curricular, el contexto social, las condiciones psico-sociales que afectan el aprendizaje. De esta manera, lejos de propiciar la creatividad en el docente, automatizan sus actividades. Por otro lado, pierde todo el dinamismo que podría tener el proceso mismo.

Existen trabajos (46) que pretenden avanzar dentro de esta misma línea, que consideran la necesidad de que el currículo se ubique en un contexto, esto es, que tenga un marco de referencia en donde se presente la finalidad del mismo, los objetivos y los temas generales, lo cual es un gran avance, ya que da una visión general de lo que será el curso. Sin embargo, la parte que corresponde a la planeación de la realización, considera la descripción de las actividades que debe seguir el docente, de manera muy par-

(45) Cf. DIAZ BARRIGA, op. cit., p. 24.

(46) Cf. MEDINA, op. cit., p. 30ss

cial, tal como sucede en los modelos anteriores, en donde las experiencias educativas se limitan a una serie de actividades que a final de cuentas no llevan una visión global del conocimiento ya que ésta se planea en función de objetivos específicos.

En lo que compete a la evaluación, existe un gran avance en cuanto a que trata de contemplar el proceso de enseñanza-aprendizaje y no solamente lo referido al aprovechamiento del alumno.

Díaz Barriga (47) resume las limitaciones del planteamiento de la carta descriptiva:

1) Confusión entre el programa e instrumentación didáctica (formas concretas de realización), del mismo, lo cual no permite que haya un análisis del plan de estudios, del contenido y de las situaciones psicosociales que intervienen en él, ya que reducen el programa a una serie de especificaciones didácticas.

2) Un mecanicismo en la concepción y manejo de los elementos didácticos, los cuales representan un valor en sí mismos y no en relación al proceso de aprendizaje.

3) Una instrumentación didáctica universal, esto es, no toma en cuenta las circunstancias propias de cada grupo, se remite a particularidades que trata de generalizar para todos los grupos. Esto propicia que los docentes traten de seguir la carta "al pie de la letra", lo cual llega a suceder en la realidad, ya que éstos por lo general carecen de una sólida formación didáctica.

(47) DIAZ BARRIGA, op. cit., p. 26.

Por otra parte, este tipo de propuestas conllevan a una mecanización del docente que desempeña actividades en las que no hubo ninguna participación durante su planeación; de ahí que sea necesario fundamentar el programa dándole contexto curricular y un cierto margen para que cada docente lo adapte a las circunstancias de su grupo. Presentan concepciones del aprendizaje como un proceso fragmentado, que no propicia una actividad crítica ante sí mismo, de manera que el educando sea realmente sujeto y el educador agente facilitador.

En la capacitación de educadores de adultos, se requiere de un modelo que contemple a la persona de manera integral y con capacidad de hacerse responsable de su proceso de aprendizaje, que tome en cuenta el estudio de la estructura interna de las disciplinas a estudiar y que ponga énfasis en la metodología más que en la acumulación de conocimientos.

La descripción de los principales modelos hace referencia al desarrollo de la teoría curricular que enmarca todo programa o curso. Ello beneficia en la medida en que adopte una actitud crítica propiciadora de nuevos planteamientos que se acerquen a la realidad de una manera integral, evitando la fragmentación de la conducta y del conocimiento.

Las nuevas propuestas deben evitar la mecanización encaminando a la persona hacia la libertad y la responsabilidad.

Por otra parte, es necesario tratar el aspecto metodológico

sin reducirlo a cuestiones instrumentales ya que es el nexo entre el problema del conocimiento y la teoría del aprendizaje.

En el siguiente capítulo se aborda una propuesta alternativa a las anteriores que representa un avance real dentro de la didáctica, ya que constituye una manera distinta de plantear el currículo, que parece estar más de acuerdo con una educación participativa.

CAPITULO III

PLANTEAMIENTO METODOLOGICO DEL CURRICULO

Habiendo presentado un panorama general de las distintas propuestas de elaboración de currículos y después de ver la necesidad de planteamientos que no pierdan de vista el aspecto metodológico como punto de unión entre el problema del conocimiento y las teorías del aprendizaje, se presenta una propuesta distinta, que ha sido fruto de todo un análisis y reflexión exhaustivos de los principales modelos curriculares, tanto en la cuestión teórica como en a práctica y que en este sentido, tratan de adecuarse más a la realidad educativa. Tomando en cuenta las limitaciones de los modelos anteriores, se verá que esta propuesta se acerca más a un modelo educativo centrado más en el proceso de aprendizaje concebido como tal y no en el producto de éste que corresponde solamente a un fragmento del aprendizaje.

Por otra parte, como ya se ha mencionado, es necesario hacer énfasis en el aspecto metodológico concebido como una interrelación entre la disciplina, los contenidos a tratar y su estructura interna, y el modo como se da el aprendizaje, esto es los métodos, técnicas, actividades, material didáctico, etc., de tal manera que el educando sea sujeto y no parte de un sistema en donde se mecaniza a la persona. La propuesta que se presenta a continuación toma en cuenta estas consideraciones. Angel Díaz Barriga elaboró esta propuesta tratando de abarcar no sólo elementos para

para la realización de los programas, sino también otros aspectos fundamentales en un currículo, como el enmarcar el programa en un contexto, esto es, explicar el entorno en el que se da, las razones por las que se plantea, necesidades, carencias, etc., así como las cuestiones institucionales en el que éste se encuentra inmerso (*). Otro aspecto que es importante mencionar dentro de la propuesta de Díaz Barriga es la elaboración del programa que emerge del análisis del marco referencial, elaborado con anterioridad, esto es, de todo el contexto mencionado. Por último, señala en la propuesta la cuestión metodológica, esto es, la interpretación que el docente da al programa analítico, desde el punto de vista metodológico.

Bajo este enfoque se pretende tratar el currículo de manera integral, cuidando que no se reduzca a lo instrumental, como sucede actualmente con la didáctica, que ha sido reducida a un conjunto de técnicas para mejorar el aprendizaje; es por ello que se ve la importancia de describir este nuevo planteamiento.

Por otra parte, se debe hacer hincapié en el carácter teórico-práctico de la didáctica. Ambos aspectos "deben fundirse en un solo cuerpo, procurando la mayor eficiencia en la enseñanza y su mejor ajuste a las realidades humana y social del educando" (48). En esto cabe señalar que no sólo la didáctica va encaminada al

(*) Las principales ideas de este capítulo son una síntesis del libro Didáctica y Currículum, de Angel Díaz Barriga.

(48) NERICI I. Hacia una didáctica general dinámica, p. 54.

momento de la enseñanza, sino también al del aprendizaje; es así que entonces la didáctica "implica una combinación de niveles teórico, técnico, instrumental en el análisis y la elaboración de problemas de su ámbito". (49).

En esta propuesta, se pretende abordar la cuestión metodológica, tratando de que no se simplifique en una serie de pasos a seguir mediante los cuales se adquiere el conocimiento. El método constituye una instancia en la que se trata de unificar el conocimiento como producción objetiva (ciencia), con la teoría del aprendizaje, por ello se dice que el método constituye el punto de unión entre la teoría del conocimiento y la teoría del aprendizaje.

El método de algún modo observa una relación con el contenido de la ciencia que se está estudiando, ya que desde el ángulo del conocimiento se puede decir que cada ciencia tiene su lógica; por lo tanto tienen también su método propio, de ahí que exista una relación entre el tipo de conocimientos y el método. Bajo esta concepción no se posible omitir el tratamiento de la especificidad de contenidos dentro de la metodología los modelos que se plantean en el capítulo precedente, no toman en consideración este aspecto, ya que el método resulta en muchas ocasiones, idéntico para disciplinas cuya estructura interna es muy diferente.

(49) EDELSTEIN G. Rodríguez, citado por Díaz Barriga, ob. cit., p. 50.

El contenido debe verse como algo construido por el sujeto, como algo que provoca una posición interrogativa ante el educando, por lo que la metodología utilizada debe tomar en consideración este aspecto.

Por otra parte, el método responde a la necesidad de aprendizaje, es decir, a la necesidad de crear una estructura que facilite este proceso. Es así que el método permite concebir el aprendizaje de una manera determinada, ya sea que éste se conciba como una adquisición de información o como un conjunto de procesos en los que no sólo existe información, sino el análisis y la reflexión.

El método puede abordarse a tres niveles en relación a los cuales se organizan los contenidos y se establecen los procesos de pensamiento necesarios para el aprendizaje. (50) Estos son:

- a) como un problema de teoría de conocimiento en donde existe una relación profunda entre el método y los postulados generales del contenido, de acuerdo a la concepción del conocimiento que se posea.
- b) como punto de enlace con las teorías del aprendizaje y las formas en que éstas se concretizan.
- c) como un ordenamiento de las etapas que es necesario cubrir para construir un producto de aprendizaje.

Es necesario considerar los tres niveles de conceptualización

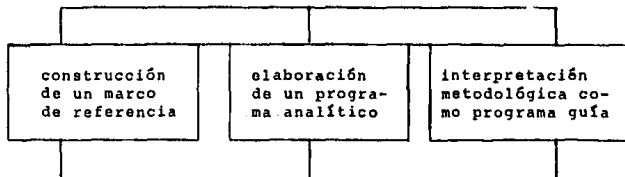
(50) Cf. DIAZ Barriga, ob. cit.

del método, ya que cada uno de ellos tiene implicaciones serias en el desarrollo del mismo, que para considerarse coherente requiere del tratamiento adecuado de cada uno de estos niveles; si se omitiera alguno de ellos, el método quedaría parcializado o incompleto. Con base en ellos es como se elige y organiza el contenido, las actividades para la acreditación y los procesos de pensamiento propios para posibilitar los productos del aprendizaje.

Fundamentándose en esta concepción de la metodología, Díaz Barriga plantea su modelo proponiendo tres momentos en relación a lo cuales gira la elaboración de un programa:

- 1) Construcción de un marco referencial
- 2) Elaboración de un programa analítico
- 3) Interpretación metodológica como programa guía.

La clasificación en estos tres momentos obedece a razones de organización. No se dan de manera aislada uno de los otros; los tres constituyen una unidad en la que lo que ocurre en uno, repercute en los otros de manera dinámica.



(51)

Para precisar el planteamiento de Díaz Barriga, se desglosan a continuación cada una de las fases o momentos en los que clasifica la elaboración del currículo.

3.1. Marco Referencial

En los procesos educacionales, los programas curriculares no se dan de una manera aislada, es necesario insertarlos dentro de un contexto, lo que implica o supone toda una serie de relaciones con otros cursos, antecedentes, consecuentes y/o cursos similares que forman parte de un mismo plan de estudios.

- Contexto general

En el marco referencial del programa se expresan las razones o motivos que originaron la necesidad de elaborar el programa, que pueden ser de tipo social, político, educativo, etc., brindando un entorno general al mismo. Por otro lado, se expresan también las carencias que presentan la necesidad de elaborar el programa, por lo que este último debe presentarse como una alternativa de solución.

- Ubicación curricular

Ya anteriormente se habían hecho intentos de ir relacionando los contenidos de un mismo plan de estudios; sin embargo, se elegían y organizaban los temas y contenidos bajo criterios distintos, la mayoría de las veces poco adecuados a los procesos de pensamiento del educando, por ejemplo, cuando se tiene la idea de

que mientras más difícil resulte la adquisición del conocimiento, más se ejercita la mente; en este tipo de teorías no se considera la motivación ni las diferencias individuales. (52) En ellas no interesa tanto coordinar la metodología de la disciplina a estudiar con su estructura interna; más bien el ejercicio y la práctica como disciplina por sí misma y no como medio para lograr un aprendizaje más integral.

Tiempo después de que se han realizado algunos análisis de estos planteamientos, se ha caído en la cuenta de la necesidad de ubicarlos también curricularmente. Los programas se elaboran tratando de que los contenidos tengan un cierto orden lógico y didáctico que permitan ir enlazando los nuevos aprendizajes con los anteriores de manera integral. Por otra parte, no basta que la estructura del curso sea coherente, es necesario considerar también otros cursos precedentes y posteriores, así como los simultáneos.

Es importante también analizar los propósitos del plan de estudios en donde se ubica el curso que se está elaborando, cuáles son las necesidades a que trata de responder, las áreas en las que se encuentra organizado y las nociones básicas de cada una de ellas, con el fin de evitar repeticiones e integrar mejor el aprendizaje. También se somete a un análisis la metodología planteada en el plan de estudios. Esta interpretación permite aclarar los contenidos básicos en cada área de manera que se pueda integrar

(52) Cfr. DIAZ Barriga, ob. cit., p. 35.

el aprendizaje teniendo un programa más amplio.

- Nociones Básicas del Contenido

Cuando el contenido ha quedado definido, es necesario presentar dentro del marco referencial del programa las nociones básicas del contenido para que el docente conozca cuáles son los puntos importantes del contenido del programa en los que hay que hacer más énfasis. La descripción de estas nociones, por tanto, no será muy específica

Este aporte de Díaz Barriga tiene la ventaja de dar una visión general del contenido del curso sin parcializarlo como sucede en el caso de los objetivos que son muy claros; sin embargo, fragmentan el conocimiento y pueden limitar al docente y al alumno.

- Descripción de los Aprendizajes.

La descripción de los aprendizajes se refiere a la descripción de las nociones básicas como propósitos de aprendizaje. Díaz Barriga no los equipara con los objetivos por la diferencia de planteamientos que supone lo antes mencionado sobre los objetivos. Sin embargo, la descripción de los aprendizajes constituye también una orientación sobre lo que se espera que los alumnos realicen. La diferencia con los objetivos está en que la descripción de los aprendizajes trata de ser lo más integral posible, es decir, toma en cuenta todas las áreas de la conducta humana, tanto en los as-

pectos observables como los que no lo son. (53)

Al tratar de darle un contexto curricular, es importante tomar en cuenta la necesidad de dotar a los docentes de elementos para interpretar sus planes de estudio, ya que éstos no sólo deben ser especialistas en un determinado tema, circunscribiendo su tarea a la transmisión de conocimientos, sino más bien deben promover los aprendizajes basándose en la interpretación que realice el mismo docente del plan de estudios; por otra parte, deben detectar las respuestas que el plan pretende dar a los problemas y ser capaces de sustentar una posición frente al objeto de estudio. Si no existiera un criterio en el cual ubicar el programa, se propiciaría el que cada docente interpretara el curso y lo desarrollara se a su manera, lo cual no quiere decir que deba restarse creatividad y espontaneidad al docente, pero sí que deberá mantenerse dentro de un margen razonable. Por ello, se presenta la necesidad de reflexionar sobre los propósitos del plan de estudios; el tipo de necesidades tanto individuales como sociales que se analizaron en su elaboración, las áreas de formación en las que se organiza el contenido y las nociones básicas de cada una de dichas áreas.

- Condiciones que afectan el programa.

Las condiciones que afectan el programa se deben tomar en consideración, así como los lineamientos generales que deben particu

larizarse hasta la interpretación metodológica del programa gufa, en donde cada docente lo adapta a su grupo. Por ello, hay que considerar la experiencia de los docentes y de los participantes, nivel de escolaridad, experiencia en el campo de trabajo, intereses generales sobre la labor educativa, etc.

La situación grupal también afecta el programa por lo que deben considerarse los aspectos generales tales como si el grupo es un "grupo hecho" o si es la primera vez que se reúnen, el tamaño del mismo, el perfil de sus miembros, si ha habido algunos problemas anteriormente en cuanto a la definición de la tarea, los roles y funciones y en cuanto al liderazgo.

Se contemplan también aspectos como el lugar de desarrollo, si hay suficiente espacio, luz, ventilación, etc., así como el horario y el presupuesto.

Para conocer las condiciones en las que se encuentra el grupo, Díaz Barriga recomienda analizar un diagnóstico previo, que no necesariamente se llevara a cabo formalmente, es decir, mediante instrumentos estructurados previamente como son exámenes, cuestionarios, etc.; puede ser también a través de actividades que pueden parecer más informales, mediante las cuales el docente puede identificar algunos datos, como serían cierto tipo de dinámicas, ejercicios o mediante observaciones. Los datos arrojados por el diagnóstico son de utilidad, pero no se pueden absolutizar ya que también tienen limitaciones, como por ejemplo, no es posi

ble detectar a través de ellos los hábitos de estudio y procesos de aprendizaje propios de cada persona que constituye el propósito del diagnóstico; esto es, mediante ellos no es posible detectar qué problemas presenta un alumno en su proceso, por ejemplo, en la percepción, la atención, la asimilación, etc., que constituyen aspectos importantes que debieran interesarle más al docente y no sólo la cantidad de información que el alumno maneja.

Con base en los resultados obtenidos en este tipo de diagnósticos, no puede realizarse una modificación de los resultados generales de aprendizaje, (*) ya que si esto sucediera se presentarían programas específicos para cada grupo y entonces habría un detrimento en el contenido básico debido a la diferenciación extrema del aprendizaje. De lo que se trata es de presentar los contenidos básicos como propósitos y de realizar las adecuaciones que se consideren pertinentes respetando un margen razonable; sin embargo, esto no significa que sea un campo estático donde deba seguirse todo "al pie de la letra", los planes que se tienen "operan como hipótesis que es necesario confirmar, fundamentar y primordialmente, replantear". (54).

Para replantear o modificar alguna parte del programa debe considerarse que no sólo se afecta una parte de él, sino su tota-

(*) Como sucede con Popham y Baker cuando consideran que "los resultados de la estimación previa a un curso pueden sugerir modificaciones que deberían hacerse en los objetivos originalmente seleccionados". Gago Huguet, Modelos de sistematización del aprendizaje, p. 38.

(54) DIAZ Barriga, ob. cit., p. 37.

lidad. Por otro lado, cada grupo vive una situación particular que determina las condiciones del aprendizaje, y también éstos es tán conformados por una serie de situaciones sociales e históricas que se requiere conocer para poder elaborar una propuesta didáctica coherente. Son importantes los aspectos sociales, así como los psicológicos, siempre y cuando se describan y observen relacionados unos con otros y no se mantengan aislados.

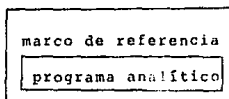
Como síntesis de lo anterior, se puede decir que en el marco referencial, se establecen los siguientes aspectos:

- 1) contexto general
- 2) ubicación curricular
- 3) nociones básicas del contenido a tratar
- 4) descripción de los aprendizajes a lograr a nivel general, y
- 5) condiciones que afectan el desarrollo del programa.

A partir del análisis de este marco, es como se verá la apli cabilidad y pertinencia del programa.

3.2. Elaboración del Programa Analítico

La elaboración del programa analítico se considera como una etapa que tiene como fundamento el marco referencial que le da validez al mismo, en cuanto a que se trata de operativizar y concretar el proceso educativo que se enmarca dentro de él, retomando sus elementos, que se plasmarán en el programa analítico.



Cuando se dice que se fundamenta en el marco referencial, deja de reducirse el programa a una serie de tecnicismos que propician la mecanización tanto del docente como del alumno, quienes con frecuencia se limitan a seguir una serie de pasos que los conducen a una meta sin que en ellos exista una verdadera reflexión, provocando así no sólo la rigidez y la falta de creatividad, sino la fragmentación del fenómeno a estudiar y de la conducta humana.

La presentación del programa analítico constituye una primera aproximación al objeto de estudio; en él se especifican las características principales del curso, los contenidos básicos y su vinculación con otros cursos anteriores, similares o posteriores. De esa manera el programa se concibe de una manera más integrada teniendo un panorama de todo el curso. Para iniciarlo, es necesario plantear los propósitos del curso; estos pueden aparecer en forma de glosa, de tal manera que la redacción de los mismos no colabore a la fragmentación del conocimiento.

- Propósitos del Aprendizaje

Con el fin de tener un panorama del curso, fruto del análisis de los contenidos del plan de estudios realizado en el marco referencial, se presentan los propósitos del aprendizaje, es decir, los resultados o productos del mismo. Es importante que quede claro que su elaboración responde a la necesidad institucional de acreditación; de este modo, no se está limitando la interpretación metodológica del programa, como ocurre con la propuesta de los objetivos de aprendizaje, en donde éstos indican el tipo de cambio

que se busca en el estudiante, estableciéndolos en términos de conducta observable de manera que sean susceptibles de categorizarse y clasificarse posteriormente de acuerdo a los niveles de precisión de la ejecución de la conducta. (55)

Este tipo de objetivos conciben la mente del educando como algo pasivo, ya que se pretende que el alumno mediante estímulos reproduzca bloques de información a través de conductas observables; propicia la mecanización pues al no tratarse el objeto de estudio como una unidad sino como una realidad segmentada, el aprendizaje pierde significado como una totalidad; de la misma manera, se corre el riesgo de que el aprendizaje se reduzca a una sucesión de pasos simples, que es lo que sugieren las grandes listas de objetivos de los cursos. Bajo estas concepciones, el aprendizaje se reduce a un resultado en el sujeto, pretendiendo entenderlo desde una lógica empírica en donde se niegan los aprendizajes que no son observables o mensurables. Estos objetivos pueden tener un significado técnico, pero para el alumno es difícil que lo tenga.

En la propuesta de Díaz Barriga, los productos del aprendizaje son cortes del proceso que permiten objetivizar los resultados. Son evidencias del aprendizaje organizadas que deben cuidar una integración de todos los aspectos que conforman el fenómeno de estudio.

(55) Cfr. BLOOM, B. Taxonomía de los objetivos de la educación.

El problema de los productos de aprendizaje no radica en la redacción simplemente, es necesario dar cabida a la manera como los educandos participan en la determinación de las etapas de estos productos. Así se propicia la creatividad, la participación y por consecuencia, una mejor calidad en el aprendizaje. Esto debe llevarse a cabo en la interpretación metodológica de este programa.

- Desglose y organización de contenidos

Una vez que han quedado plasmados los productos de aprendizaje, se procede a desglosar los contenidos, tomando en consideración las nociones descritas en el marco referencial.

La organización puede abordarse de diferentes maneras, agrupando el contenido en bloques, o bien en unidades temáticas; esto se realizará de acuerdo al tipo de disciplina o curso. La organización

La organización del contenido intenta reflejar la estructura interna de una disciplina, por lo que se requiere de un análisis de contenido más complejo, que no se limita a matrices o esquemas aritméticos en donde se establecen relaciones puramente formales y superficiales.

Es necesario plantear el análisis más de fondo, en donde se estudie la estructura interna de la ciencia y la manera como esta va construyendo sus categorías y sus métodos. Desde esta perspectiva, los contenidos y el método constituyen una unidad, por lo

que deben abordarse de manera conjunta, esto es a lo que hace referencia la metodología; por ello constituye el punto de unión entre el conocimiento y los principios del aprendizaje.

Los bloques o unidades temáticas en los que se organiza el contenido, deben tener una relación directa con las etapas o niveles de la construcción de los productos del aprendizaje, en donde se privilegian ciertos procesos del pensamiento.

Para organizar el contenido se toman en cuenta dos aspectos:

- 1) La presentación de éstos como unidad y totalidad, es decir, en forma integrada, de tal modo que no se fragmente el objeto de estudio.
- 2) Los análisis realizados en el marco referencial hacen posible enlistar los contenidos que posteriormente se agrupan en bloques o unidades, en donde cada uno de ellos debe reflejar una unidad mínima.

Cada bloque tiene relación con los productos de aprendizaje y también con los procesos de pensamiento; de esta relación y de la interpretación de este programa analítico, es de donde surge el programa guía y la metodología propia para cada grupo.

Las propuestas que aparecen en el programa analítico se refieren a los contenidos mínimos y cada docente debe interpretarlos y adecuarlos a la situación particular del grupo, en la interpretación metodológica del programa.

Por último, en el programa analítico aparece la bibliografía

mínima de tal modo que quien lea el programa tenga la posibilidad de irlo desarrollando teniendo el material para ello.

El programa analítico, se sintetiza de la siguiente forma:

- 1) Presentación general: que explica el significado del programa y sus articulaciones con el plan de estudios.
- 2) Presentación de una propuesta de acreditación en términos de resultados de aprendizaje.
- 3) Estructuración del contenido en unidades, bloques, etc.
- 4) Señalamiento de una bibliografía mínima.

El programa analítico es consecuente con el planteamiento educativo que promueve la participación no sólo del docente, sino también del alumno, ya que dota a ambos de los elementos necesarios.

3.3. Programa Guía

El programa guía toma sus bases de los elementos marcados en el programa analítico y "constituye un puente de articulación entre el currículo y la didáctica". (56) Esto significa que concretiza el programa analítico en circunstancias determinadas, precisando la práctica educativa más adecuada a las condiciones del grupo.

Surge de la necesidad de contar con programas que sean orientadores de actividades apropiadas a las características de cada grupo, ya que metodológicamente resulta imposible elaborar progra

(56) DIAZ BARRIGA, ob. cit., p. 48.

mas donde se planteen actividades específicas para todos los grupos.

La responsabilidad de realizar esta interpretación metodológica del programa, elaborando un programa guía, es del docente.

Se considera importante que el alumno tome parte en su elaboración cuando sea pertinente, ya que cuando esto sucede el curso adquiere una motivación particular que facilita el desarrollo del mismo.

La parte medular de este programa es la metodología que se emplea para llevar a cabo los procesos de pensamiento descritos en el programa analítico.

El método, como aquello que hace posible la articulación entre el currículo y la didáctica, (*) juega el papel principal en este programa; se adecúa a los procesos del pensamiento que facilitan la obtención del producto de aprendizaje; por ello, los docentes deben tener cierta claridad en cuanto a la estructura interna de la disciplina a estudiar (principios y postulados) y los principios de la didáctica. El docente no sólo debe conocer la disciplina que va a impartir; es necesario que conozca los prin-

(*) El currículo se refiere a la planeación estructurada del proceso de aprendizaje, mientras la didáctica es una disciplina que da las orientaciones para concretizar el mismo, que se lleva a cabo gracias al método. Por ejemplo: la estructuración de un curso con todos sus elementos didácticos constituye el currículo, la didáctica da indicaciones para implementar ese curso y éste podrá llevarse a cabo mediante el método.

cipios fundamentales de la didáctica y que posea ciertas cualidades que lo hagan realmente un docente, como son: el conocimiento de sí mismo, el desarrollo de las capacidades profesionales y la integración de ellas dentro de un estilo personal (57) ya que, de no ser así, se caería en el error de una simple transmisión de conocimientos.

El conocimiento podría definirse como la relación que se establece entre el sujeto y el objeto, donde el primero reconstruye al objeto enriqueciéndose. Tomando como base esta reconstrucción es como debe elegirse el método más adecuado a los procesos de pensamiento, al tipo de contenidos y a las características específicas de cada grupo.

El método responde "a la necesidad de aprender, esto es, de construir ciertas estructuras producidas, para poder ser apropiadas, esto es, construídas por el sujeto de aprendizaje" (58).

- Productos de Aprendizaje, Acreditación y Evaluación

La apertura, desarrollo y cierre del curso, giran en torno al contenido, al método y a los procesos de pensamiento que hacen posible el aprendizaje. Para ello se requiere precisar los productos de aprendizaje como orientadores de la acreditación. Es necesario aclarar la diferencia entre ésta y la evaluación.

(57) RAZIK, El Análisis de Sistemas Aplicado a la Formación de Maestros y al Desarrollo del Currículo, pp. 32 y ss.

(58) DIAZ BARRIGA, ob. cit., p. 51.

La evaluación se refiere a la totalidad del proceso, mientras que la acreditación consiste en verificar productos de aprendizaje que han sido previstos en el currículo y que reflejan el dominio de cierta información.

Para planear la acreditación es necesario precisar los productos de aprendizaje a lograr; se sugiere que no se limite la acreditación a un solo momento, sino que sea algo elaborado a lo largo del curso, es decir, que abarque varios momentos.

Los objetivos generales van orientados hacia las evidencias del "mundo externo" procurando que estas no fragmenten el fenómeno estudiado.

Se debe cuidar que el alumno cubra los requisitos mínimos para acreditar, pero que al mismo tiempo, mejore su proceso de aprendizaje erradicando vicios; para lo cual se requiere de la evaluación. Ella contempla el proceso de aprendizaje tanto individual como grupal.

La evaluación según Díaz Barriga se fundamenta en dos tesis:

- 1) La evaluación como actividad social.
- 2) La evaluación que se fundamenta en la teoría de la medición.

1) La evaluación se considera una actividad social porque su objetivo cae dentro de las ciencias humanas; por tanto, es necesario ubicarla dentro de un entorno social determinado, esto es, dentro de una sociedad concreta. Por ejemplo, la evaluación del

sistema educativo actual propicia competencia e individualismo, descuidando aspectos importantes como las dificultades o aciertos que el alumno tiene durante su proceso de aprendizaje, aspectos que lo van formando, tales como los hábitos de estudio, la actitud crítica ante el conocimiento, etc.; en esta sociedad solamente es válido aquello que es observable o susceptible de medición, y se niegan otro tipo de actividades humanas no mensurables.

Por otra parte, la evaluación cumple también una función social, ya que cuando la persona cubre ciertos requisitos, adquiere mayor status social o económico; en este sentido, ya no se atiende tanto a las capacidades de la persona o a la calidad del aprendizaje sino a lo que significa social o económicamente el cursar determinados estudios.

En cuanto a la segunda tesis, se plantea que la forma de enfocar la evaluación actualmente, se basa en la teoría de la medición y por lo tanto, no permite el desarrollo de una teoría de la evaluación, ya que el objeto de estudio se reduce a lo mensurable, marginando aspectos que no son susceptibles de medición, como ocurre con el proceso de aprendizaje de un sujeto; esto es, no se considera el aspecto subjetivo del hombre. Bajo esta concepción "no se requiere llegar a la explicación última de los fenómenos, o sea, a su esencia, en tanto que lo que importa es la eficacia de las técnicas empleadas". (59) Con ello, no se propicia el que el alumno tome una actitud crítica ante el conocimiento; lo único que

(59) Ibid., p. 112.

se fomenta es la memorización, por un lado, y por otro el individualismo y la competencia insana.

El problema de la objetividad en la evaluación siempre se encontrará presente puesto que se da en todo comportamiento del hombre.

La evaluación debe propiciar en el alumno:

- "...la toma de conciencia de su realidad humana en lo concerniente a aptitudes, posibilidades y aspiraciones.
- toma de conciencia de su participación en la realización de su propia vida, a través de esfuerzos realizados en el camino de su propia realización.
- ... tomar conciencia de sus deficiencias en el estudio por falta de aptitudes, de preparación anterior, o de insuficiente atención". (60)

Así mismo no debe olvidarse la connotación social de la evaluación, que debe realizarse en un ambiente en donde el individuo reflexione a nivel personal y confronte su aprendizaje con el del grupo; es así como el sujeto toma conciencia de su proceso de aprendizaje. De este modo, al proceso de evaluación es tanto individual como social.

La evaluación, como se ha implementado en la mayor parte de los casos, propicia que el alumno se convierta en un repetidor de información. No es en la situación de examen cuando el alumno mejora su aprendizaje, sino enfrentándose a los problemas, analizán-

(60) NERICI, ob. cit., pp. 464-465.

dolos y proponiendo soluciones, lo cual implica un cambio en los esquemas tradicionales.

La evaluación puede abordarse desde dos puntos de vista: referida a una norma, en donde se establece una comparación entre los puntajes más altos y los más bajos; y la evaluación referida a un dominio, en donde éste se especifica con anterioridad. En el caso de la tecnología educativa, el dominio corresponde a los objetivos conductuales; en la propuesta de Díaz Barriga se asignan notas en relación a los productos del aprendizaje como una "conducta molar", esto es, cuidando de no fragmentarla, haciendo evidente el aprendizaje en el mundo externo.

Partiendo de la relación entre las evidencias del aprendizaje y las metas curriculares, en la acreditación se toma la decisión de asignar una calificación, lo que implica tomar una actitud de juez, que puede resultar desagradable, por lo que se sugiere que el grupo sea quien asigne la nota. Esto puede asumirlo el grupo siempre y cuando exista un trabajo previo de grupo (*) lo que implica un proceso que trae consigo una serie de dudas, inquietudes y contradicciones, que hacen posible la formación de la capacidad crítica.

(*) Para que se considere un grupo como tal, se necesita que exista un objeto común o que se esté buscando; en un grupo, hay una interacción entre sus miembros. "La experiencia grupal se podría describir burdamente como aquel conjunto de sensaciones, vivencias y preconceptos que son claramente provocados por la presencia y el actuar grupal. En esta circunstancia, cuando la experiencia surge, cada sujeto vive el otro como participante de alguna manera en la misma situación". CAPARROS, et. al, Psicología y Sociología de grupo, p. 95.

Es necesario tomar en cuenta que no todos los grupos tienen la capacidad de asumir esta responsabilidad.

En el momento de la acreditación es cuando se decide si el grupo puede hacerlo y no desde el principio del curso.

A manera de síntesis sobre este punto, se puede decir que el programa guía es una interpretación metodológica del programa analítico. En él se precisan los productos del aprendizaje como orientadores de la acreditación, se establecen los procesos de pensamiento que se requieren para la construcción de los productos de aprendizaje; aquí entra en juego la metodología como punto de enlace entre la estructura interna de la disciplina a estudiar y la didáctica. Por último se considera la evaluación como una manera de ver las condiciones que afectaron el proceso de aprendizaje y la acreditación, como la necesidad institucional de verificar los productos de aprendizaje.

Esta postura ante la cuestión metodológica presenta la ventaja de concebir el aprendizaje como un proceso y no como un resultado, lo que representa una posibilidad tanto para el docente como para el alumno, de ser creativo y responsable en la construcción del conocimiento. De este modo, no se fragmenta la conducta humana.

El planteamiento de Díaz Barriga sobre el currículo es una concepción diferente ya que se centra fundamentalmente en la metodología, que no es un conjunto de técnicas, es fruto del análisis

sis y reflexión tanto de las circunstancias que rodean el programa -sociales, institucionales, políticas, económicas, etc.-, como las curriculares. Es partiendo de esto como se organizan los contenidos adecuados a los procesos de pensamiento y a su vez, de toda la interpretación metodológica de esto, es como surge el programa que constituye la guía para el docente.

Una observación interesante sobre este punto es que no es posible metodológicamente hablando establecer criterios específicos para distintos grupos, pues la metodología surge del contexto de cada programa. Con ello se vienen abajo los planteamientos que por mucho tiempo han regido a la teoría curricular.

El planteamiento metodológico del currículo presenta una visión de la educación más integral, propicia mayor creatividad tanto en el docente como en el alumno, ya que no se les presenta una lista de actividades que tienen que cubrir para alcanzar ciertas conductas, sino en principio, es el docente, y en algunas ocasiones con los mismos alumnos, quien organiza y estructura metodológicamente su programa guía. Para el alumno el aprendizaje adquiere mayor significado porque no lo encuentra segmentado.

Por otra parte, un aspecto que puede parecer desventaja es el que esta propuesta aparenta no tener una estructura clara; sin embargo, esta apreciación es superficial y responde a la visión que las propuestas tradicionales nos proporcionan, que es la de presentar de manera demasiado esquemática e instrumental el queha

cer didáctico, que como se ha mencionado, no se reduce a un conjunto de técnicas ni a una lista de objetivos con sus actividades respectivas. Sin embargo, como el mismo Díaz Barriga lo menciona, su planteamiento está abierto, es susceptible de ser mejorado e incluso superado; por ello es necesario ir trabajando más este planteamiento, propiciando la apertura del conocimiento y no la reducción de la actividad humana a lo puramente mensurable.

Con respecto a la educación de adultos, y específicamente a la capacitación de sus educadores, este modelo se acerca más al tipo de educación que se pretende, en donde la persona es sujeto de su aprendizaje y éste responde a su realidad. Esto puede lograrse solamente bajo la concepción de una metodología que ayude al hombre a ser crítico ante su realidad y ante el conocimiento, una metodología que se aboque al conocimiento integralmente y no de manera segmentada.

CAPITULO IV

PROGRAMA DE UN CURSO DE CAPACITACION PARA ASESORES DE LA PRIMARIAINTENSIVA PARA ADULTOS DE INCORPORACION DIRECTA

4.1. Marco referencial del programa

4.1.1. Contexto general

Este programa se ubica de manera general dentro del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), que es una institución creada para promover, organizar e impartir educación básica para adultos. Es un programa de capacitación inicial para asesores de primaria intensiva para adultos de incorporación directa, esto es, referida a los adultos que no han estudiado la primaria pero que saben leer y escribir y no han asistido recientemente a un grupo de alfabetización.

El INEA fue creado por decreto presidencial hacia fines del mes de agosto de 1981, tomando en consideración que existe una cifra considerable de mexicanos adultos que no tuvieron acceso o no concluyeron su educación básica, por lo que su nivel de vida se ve afectado por esta y otras razones; y que la educación para adultos propicia el desarrollo social y económico de México. Por tales motivos se busca dar atención a estos adultos de manera que responda a sus necesidades e intereses.

Los objetivos del INEA son los siguientes:

- Promover y proporcionar los servicios de alfabetización y educación básica (primaria y secundaria para adultos)
- Promover y realizar investigación relativa a la educación de adultos.
- Acreditar cuando proceda, los estudios que realicen en el Instituto, conforme a los programas aprobados (62).

El INEA tiene a su cargo los siguientes programas:

- 1) Alfabetización
- 2) Educación básica
- 3) Promoción cultural
- 4) Capacitación para el trabajo

La educación básica comprende por un lado a la primaria intensiva para adultos (PRIAD) y la secundaria abierta.

Para la implantación de la educación básica, el INEA ha organizado el servicio en un subprograma: atención a la demanda.

Este estudio se limita a dicho subprograma, ya que dentro de éste se ubica el proyecto al que se refiere este trabajo, es decir, a los adultos que se incorporan directamente. El objetivo del subprograma es:

(62) Cf. Servicios de Educación Básica para Adultos, INEA.

"Brindar a la población adulta de 15 años la oportunidad de iniciar, continuar o concluir su educación primaria y secundaria, a través de los diferentes proyectos de atención, utilizando metodologías específicas para cada uno de los proyectos" (63).

Para cubrir este objetivo las acciones se han sistematizado en los siguientes proyectos:

- Incorporación directa
- Recién alfabetizados
- Atención en forma individualizada. (64).

De estos tres proyectos, el que interesa de manera especial es el de incorporación directa, que como ya se mencionó va dirigido a los adultos que se incorporan a la primaria directamente porque ya leen y escriben sin haber participado recientemente en un grupo de alfabetización, y se atienden a través de círculos de estudio, a diferencia del proyecto de recién alfabetizados que atiende solamente a adultos que terminaron de alfabetizarse y que desean continuar con la primaria; asimismo, existe diferencia entre el proyecto de incorporación directa y el de atención individualizada, ya que este último atiende a los adultos que por diversas causas no pueden reunirse con otras personas en un círculo de estudios.

La razón primordial por la que se eligió el proyecto de in-

(63) Ibid.

(64) Ibid.

corporación directa, obedece a la importancia de mantener los círculos de estudio, pues en ellos se genera riqueza a través de la interacción de sus miembros, tanto de experiencias de la vida cotidiana, como de aprendizajes. Este tipo de organización del servicio de educación básica contempla mayor posibilidad de participación y solidaridad en la toma de decisiones que afectan a la comunidad.

La primaria intensiva para adultos se basa en un modelo creado por el Centro de Estudios Medios y Procedimientos Avanzados para la Educación (CEMPAE). Este modelo se desarrolla basándose en la metodología empleada por el sistema de enseñanza abierta, concebida esta no como un último recurso, sino como una alternativa más para alcanzar la formación integral del hombre.

Los objetivos del modelo son los siguientes:

- 1) Brindar los medios necesarios para la enseñanza-aprendizaje, con el fin de elevar el nivel de vida de la persona adulta y de su comunidad.
- 2) Fortalecer el interés por el estudio de tal modo que éste llegue a ser un elemento importante en la vida del adulto, y se convierta en un hábito permanente.

Las características que definen el modelo son:

- el tiempo para cubrir los estudios no se restringe, es el que el adulto necesita, respetando su ritmo individual de aprendizaje.

- El contenido del aprendizaje se basa en las necesidades e intereses del adulto.
- No existe limitación en cuanto a instalaciones, sólo se requiere de un espacio propicio sin necesidad de que se de estrictamente en instalaciones escolares.
- Promoción del autodidactismo y la autoevaluación.

Los elementos didácticos planteados en el modelo son: 1) los libros de texto; 2) la asesoría y 3) los apoyos audiovisuales.

El currículo de la PRIAD está compuesto por cuatro áreas de estudio que son: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales. Cada una de estas áreas se divide a su vez en tres partes, cada una de las cuales está constituida por un libro, siendo así que el total de textos son doce: tres de Español, tres de Matemáticas, tres de Ciencias Naturales y tres de Ciencias Sociales.

Los libros de Matemáticas pretenden ayudar al adulto en la aplicación de operaciones matemáticas, geométricas, etc., para la resolución de problemas de la vida diaria. Los libros de Español tienen como objetivo ayudar al adulto a expresarse tanto de manera oral como escrita, así como a utilizar formas y documentos de carácter oficial.

Los libros de Ciencias Naturales pretenden que el adulto conozca los fenómenos de la Naturaleza, que se hayan agrupados en

cuatro ciencias: física, química, biología y geografía física.

Mediante la aplicación de estas ciencias, el adulto podrá cuidar su salud, conservar y aprovechar de manera adecuada los recursos de la naturaleza, etc.

Los libros de Ciencias Sociales pretenden ayudar al adulto a explicarse la organización de la sociedad mexicana, sus costumbres y tradiciones, así como a desarrollar una actitud crítica constructiva que lleve a la búsqueda de soluciones adecuadas a las necesidades propias de la familia y de la comunidad.

La estructura general de cada uno de los libros está constituida por los siguientes elementos:

- 1) Índice
- 2) Presentación
- 3) Unidades: lecciones; objetivos, textos de lectura, ilustraciones, actividades y ejercicios de comprobación de avance.
- 4) Claves de respuestas. (65)

Las cuatro áreas pueden ser estudiadas de diversas formas: sin embargo, se recomienda una secuencia que facilite el aprendizaje; con ello se evita la deserción. La secuencia ha tomado en consideración la estructura interna de cada área, para determinar qué elementos aporta, de modo que el adulto refuerce los aprendiz

(65) Cf. INEA, Manual para el asesor de atención individualizada, documento preliminar.

zajes anteriores y cimente las bases para otras posteriores. Con ello, se pretende evitar en cierta medida la fragmentación del objeto de estudio, ya que los aprendizajes de un área, deben ir entrelazados con los de las otras.

En cuanto al segundo elemento didáctico del modelo de la PRIAD, la asesoría se lleva a cabo de diversas maneras, según los proyectos; sin embargo, en este caso se realiza a través de un círculo de estudios, que se define como un grupo de personas que se reúne periódicamente con el propósito de ayudarse mutuamente a estudiar. (66)

Cada círculo de estudios se constituye de un grupo de personas adultas, que varía entre cinco y diez, y un asesor, con el objeto de que exista diálogo y participación, lo que no puede lograrse con un grupo mayor, pues el proceso puede bloquearse, ya que un grupo numeroso puede inhibir a las personas en el momento de participar, y por otra parte, para que exista una verdadera comunicación es necesario el diálogo, en el que es difícil que todos los miembros de un grupo numeroso puedan participar. Los círculos de estudio, por lo general, son heterogéneos, presentan diferencias en los niveles de aprendizaje, en capacidad intelectual, experiencias personales, edad, sexo, motivaciones personales, etc. Por esta razón, se encuentran problemas en la conducción de la asesoría, que más tarde pueden ocasionar la

(66) Cf. Manual para el Asesor del Círculo de Estudio de Incorporación Directa, INEA

deserción de algunos adultos.

Para ello, se comienzan a implementar algunas técnicas que pueden facilitar al asesor la conducción del aprendizaje; sin embargo, la dificultad se presenta en la mayor parte de los círculos de estudio.

El lugar físico donde se lleva a cabo la asesoría lo determinan en algunos casos los integrantes del círculo de estudios y en otras, las circunstancias.

Los integrantes del grupo establecen sus propios horarios de estudio y eligen la técnica de estudio más apropiada, con la ayuda del asesor, quien debe poner especial empeño en que durante las primeras sesiones los adultos se vayan integrando a través de dinámicas y de diversas actividades.

La metodología general que se desarrolla en los círculos de estudio debe girar en torno a la participación, partiendo de la experiencia del adulto, lo que puede lograrse a través del estudio colectivo. Por otra parte, es necesario recordar que en la educación de adultos se debe impulsar el autodidactismo, la solidaridad social y la superación permanente, motivo por el cual se pretende que los integrantes del círculo de estudio participen; de este modo, son ellos mismos el centro de su proceso de aprendizaje, apoyándose en los libros de texto y en las orientaciones del asesor.

El asesor es un elemento importante en el círculo de estu-

dio, debe orientar al adulto, aprovechando los factores que intervienen en la situación de aprendizaje.

La relación que debe darse entre el asesor y el adulto debe ser horizontal, esto es, el asesor participa con sus experiencias con una actitud abierta, tratando de no imponer sus ideas, propiciando que los mismos adultos vayan dando respuesta a sus inquietudes, empleando los medios a su alcance, por ejemplo, basándose en sus experiencias, en el dialogo, en los libros, etc. Cuando el grupo no encuentra la respuesta, el asesor interviene dando su punto de vista o su experiencia, teniendo cuidado de que siempre exista una actitud crítica.

La tarea del asesor consiste entonces en propiciar la comunicación entre los integrantes del círculo de estudios, de tal modo que exista la confianza necesaria para propiciar un ambiente favorable al proceso de aprendizaje.

Las funciones de un asesor dentro del círculo de estudios pueden sintetizarse en cuatro ideas:

- 1) Conducir y apoyar el aprendizaje en el círculo de estudios.
- 2) Orientar la autoevaluación del aprendizaje.
- 3) Orientar la acreditación de los estudios.
- 4) Proporcionar la información solicitada por el sistema de información". (67)

El tercer elemento que constituye el modelo CEMPAE, se refiere

(67) Manual para el Asesor del Círculo de Estudio de Incorporación Directa, p. 12.

re a los apoyos audiovisuales que ayudan al estudio de los contenidos del aprendizaje y mantienen el interés de los adultos.

Estos apoyos pueden ser desde láminas o dibujos, hasta proyecciones de audiovisuales o películas.

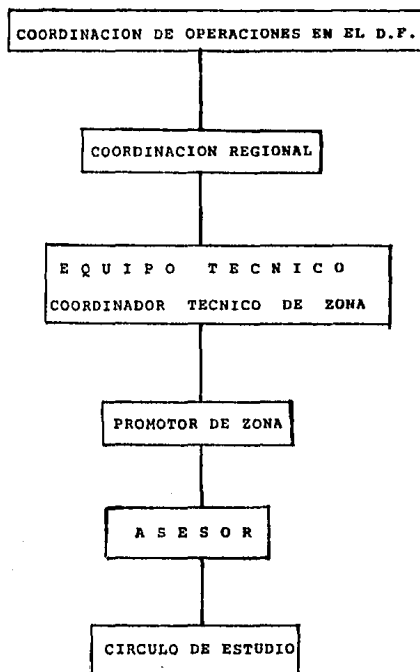
El INEA organiza su labor a través de la participación de distintas personas que colaboran para atender adecuadamente al adulto.

Los asesores son quienes atienden directamente al adulto. Los promotores de zona coordinan la labor educativa de diez asesores, tanto administrativa como pedagógicamente. Los coordinadores de zona, en la misma forma, organizan a los promotores de zona, uno por cada diez aproximadamente. En la siguiente página se encuentra el diagrama de operación del INEA en el DF.

La razón primordial por la que se ha elaborado el programa es la necesidad de contar con un programa más actualizado y que se acerque más a los planteamientos de la educación de adultos, en donde la participación del educando juega un papel central. El programa elaborado anteriormente cuenta con contenidos útiles e interesantes; sin embargo, éstos son demasiados para un curso que tiene carácter de inicial.

Al reflexionar sobre la necesidad de la elaboración de este programa se revisaron varios modelos curriculares, entre los que se optó por seguir el modelo metodológico de Angel Díaz Barriga,

DIAGRAMA DE OPERACION DEL INEA EN EL D.F.



ya que es el que más se acerca a los planteamientos de la educación de adultos, puesto que fomenta la participación y la creatividad, tanto del docente como del alumno, lo que puede repercutir en la actitud del capacitando en el momento en el que inicie su labor como asesor.

Por otra parte, la concepción metodológica del currículo concibe el aprendizaje como un proceso en el que los cambios que se producen se relacionan con la totalidad y no con un solo aspecto del hombre: conocimiento, afectividad o aspecto social. En la realidad no se vive el mundo fragmentado; por ello se ha mencionado también la necesidad de que los nuevos aprendizajes en el adulto no se den segmentados, sino por el contrario, que surjan de su misma vida cotidiana; esto significa que deben contemplarse desde una perspectiva global.

La educación de adultos se concibe como un tipo de educación permanente que va dirigida especialmente a la población mayor de quince años. Puede ubicarse dentro de varios tipos: de educación, ya sea la formal, informal o no formal, pero de manera especial se enmarca en esta última, ya que constituye un modelo de educación en donde no se requiere de una calendarización del tiempo estricta; más bien se adapta a las necesidades y ritmo de estudio del adulto. De cualquier modo, no debe olvidarse que en la educación de adultos no se encuentra un tipo puro de educación; así, tiene también elementos de la educación formal, como la entrega de las constancias de estudio y elementos de la educación

informal, como son las experiencias que se retoman de cada adulto adquiridas de su comunidad. Todo ello no descarta la idea de que el predominio mayor sea de la educación no formal. Se ubica también dentro de la educación abierta y de alguna manera es complementaria o supletoria de la educación formal.

Las bases legales de la educación de adultos se encuentran en la Ley Nacional de Educación para Adultos, publicada en el Diario Oficial el 31 de diciembre de 1975. En ella se plantean los objetivos de la educación de adultos, y las atribuciones de la federación, estados y municipios. Establece asimismo las disposiciones en las que debe desarrollarse el proceso de aprendizaje y los aspectos relacionados con la acreditación de los estudios; por otra parte, contempla también la colaboración de otros organismos e instituciones, así como universidades e instituciones de educación superior. (68)

El objetivo de la educación de adultos es a final de cuentas propiciar que el adulto se responsabilice y oriente su aprendizaje hacia sus necesidades e intereses, de tal manera que sea generador de su desarrollo y del de los demás. Se trata de vincular este desarrollo con los aspectos económico y social, para que el adulto reflexione su realidad, sea crítico y actúe sobre ella.

En cuanto a la capacitación es importante tomar el modelo didáctico más coherente con los planteamientos de la educación de

(68) Cf. "Nueva Ley Nacional de Educación para Adultos".

adultos; por ello resulta pertinente retomar la propuesta metodológica de Angel Díaz Barriga.

4.1.2. Ubicación curricular

La Dirección de Educación Básica del INEA elaboró en 1983 un Plan General de la Capacitación que es el que se considera vigente.

Este plan marca los lineamientos bajo los cuales debe operarse la capacitación. Su objetivo es: Fortalecer y consolidar el programa de Educación Básica para que los agentes puedan desempeñar sus funciones pedagógicas y administrativas eficientemente. (69)

Sin embargo, se considera importante incluir como un objetivo el elevar la calidad de la educación básica para adultos a través de la capacitación. En el plan general de la capacitación no se concibe esta como una variable independiente, se considera como un subsistema de la educación de adultos que se da referido y fundamentado en el contexto que contempla tanto el aspecto social como el psicológico, económico, etc.

La concepción metodológica de la capacitación debe fundamentarse en los mismos principios que sustentan la metodología de

(69) Cf. Plan General de Capacitación, Dirección de Educación Básica y Acreditación. Subdirección de Educación Básica Comunitaria. Departamento de Capacitación, INEA.

la educación de adultos, esto es, debe:

"Guardar una alta relación de correspondencia interna y un equilibrio proporcional, con las categorías socio-educativas de la educación de adultos, del conocimiento, del aprendizaje, que fundamentan el conjunto del proceso de capacitación" (70).

La capacitación dentro del programa de educación básica del INEA debe tender a operativizar los siguientes principios directivos de su acción:

- Formar a los capacitandos integralmente, de tal modo que pueda incidir en la compleja realidad socio-educativa.
- Establecer objetivos congruentes con los fundamentos que se plantean, con la realidad educativa, social y cultural, con las necesidades e intereses del educando, y con los requerimientos del INEA.
- Incluir un análisis social, económico y cultural, que posibilite las alternativas de desarrollo y mejoramiento de las condiciones de vida de los adultos.
- Darle prioridad al aprendizaje grupal, propiciando la libre participación, la discusión, el diálogo y la reflexión.
- Superar la relación de dependencia entre educando y educador.
- Es importante hacer notar que tanto los objetivos como los planteamientos de la capacitación no se agotan en un tiempo de-

(70) Ibid., p. 317.

terminado, sino que se desarrollan paulatinamente a través de dos fases que se consideran fundamentales en el plan general de capacitación:

- 1) Capacitación inicial
- 2) Perfeccionamiento

En la capacitación inicial, tanto en la orientación como en el desarrollo, se debe retomar una metodología similar a la que se plantea para el adulto; por lo tanto es importante considerar la experiencia de los capacitandos, de tal modo que la capacitación constituya una base y una retroalimentación.

La fase de perfeccionamiento o actualización se conforma con base en las necesidades y demandas que el capacitando va confrontando en la realidad concreta de su labor. Esta fase es permanente y depende de lo que sucede en la práctica.

Respondiendo a la necesidad de plantear la capacitación en estas dos fases, se ha estructurado el plan de capacitación en cuatro proyectos:

- 1) Capacitación inicial
- 2) Capacitación y actualización
- 3) Capacitación permanente
- 4) Capacitación para comités de educación.

El programa del curso que se plantea se ubica dentro de la

capacitación inicial, que tiene como objetivo sensibilizar y formar al personal que interviene en el subprograma de atención a la demanda de educación básica, en los aspectos metodológicos que se requieran para el ejercicio de sus funciones.(71). Este tipo de capacitación hace referencia a los aspectos básicos para que el asesor pueda comenzar su labor.

Como estrategia se marca que la capacitación inicial opere a través de tres modalidades distintas, que son complementarias entre sí: el curso, la capacitación en terreno y la introducción a la información básica de funciones.

El curso consiste en una reunión programada que se planea y en la que se pretende dar la información metodológica sobre temas centrales y funciones de los capacitandos. El programa que se presenta en este trabajo, se refiere al curso inicial en concreto.

La capacitación en terreno consiste en que el capacitando después de participar en el curso, se ubica en el campo de trabajo de una persona que desempeña esas mismas funciones con el fin de que obtenga una visión más realista de su labor.

La introducción a la información básica se refiere a la capacitación que se da al personal que cubre un puesto único, como en los casos de los coordinadores de subprogramas, que no es el

(71) Cf. Plan General de Capacitación, p. 4.3.

caso del que se ocupa este trabajo.

Los cursos iniciales se deben efectuar de preferencia antes de que se inicien las actividades o en su defecto, cuando las condiciones no lo permitan, durante el mes de inicio de las actividades, y tendrá una duración de 25 horas como mínimo, y con un cupo máximo de 25 participantes.

El segundo proyecto de capacitación corresponde a la actualización, cuyo carácter es eminentemente práctico, ya que preten de dar herramientas al capacitando para enfrentar distintas situaciones que surjan en el ejercicio de su labor. Tiene carácter retroalimentador, en tanto que las necesidades que se plantean surgen de la práctica y apuntan a una estructuración constante de los marcos teóricos que fundamentan la capacitación y la educación de adultos.

Este tipo de capacitación puede llevarse a cabo a través de cursos o reuniones. El tercer proyecto se refiere a la capacitación permanente, como un proceso de educación no formal que se basa en el autodidactismo; es así que no es necesaria la presencia de un capacitador. Se dirige de manera especial al personal técnico del Instituto, dentro del cual no está incluido el asesor.

Para el desarrollo de este proyecto se sugiere la modalidad del círculo de estudio, con reuniones periódicas. La metodología de trabajo consiste en discusiones y en el análisis de lecturas de interés común.

El último proyecto, capacitación de comités comunitarios, no se rige por programas ni criterios estrictos, debido a la naturaleza de las funciones del propio comité y del contexto en el que existen.

La periodicidad y duración de la capacitación son flexibles, su realización depende de las posibilidades propias de los participantes, de este modo, el carácter de la capacitación es informal.

En síntesis, el programa que aquí se presenta se ubica curricularmente dentro del Plan General de Capacitación, elaborado por la dirección de Educación Básica del INEA.

Dentro de este plan, el programa del curso que se presenta se refiere a la capacitación inicial en su modalidad de curso. Por lo que es importante remarcar la existencia de acciones posteriores que refuercen la capacitación inicial.

El curso se orienta específicamente a asesores de la primaria intensiva para adultos, de incorporación directa al DF, lo cual no significa que para su elaboración se dejen de lado cursos dentro del INEA, que se ha normado bajo un plan general distinto, como en el caso del Programa de Alfabetización, o a otros proyectos como el de recién alfabetizados o comités comunitarios.

Este programa parte del Plan General de Capacitación, así como de las experiencias metodológicas y didácticas del curso que

actualmente se está empleando en la Coordinación de Operaciones del INEA en el D.F., en donde fue elaborado. Teniendo en cuenta que es un curso inicial, se deben elegir los contenidos mínimos con lo que una persona pueda desempeñar la función de asesor, ya que posteriormente en la capacitación en terreno, en la actualización y en la capacitación permanente se reforzarán algunos aspectos y se tratarán aquellos que surjan de la operación concreta.

4.1.3. Nociones Básicas

Las nociones básicas a tratar en este curso están referidas en su inicio a los principios rectores de la educación de adultos, lo que proporciona una imagen general de la diferencia entre la educación escolarizada y la no formal el modelo participativo, así como algunas nociones genéricas sobre el adulto que requiere el servicio de educación básica; asimismo, se tratan las funciones del educador de adultos.

Otro de los aspectos que es necesario tratar en este curso inicial es el que se refiere a los elementos para realizar el análisis de los hechos de la vida de los adultos, que deben tomarse en cuenta en el aprendizaje de las cuatro áreas fundamentales de la PRIAD. Para ello, es necesario que el asesor conozca y maneje una metodología sencilla.

Por otra parte, la estructura de la PRIAD es quizá el tema central. En él se tratan las áreas que contempla la misma, la estructura didáctica de los libros de texto y la secuencia recomen-

dada para su estudio.

4.1.4. Descripción de los Aprendizajes

Basados en los propósitos del plan general de capacitación, se desprenden propósitos más concretos respecto a la capacitación inicial para asesores de PRIAD de incorporación directa.

Mediante este curso, se pretende que los candidatos a asesores cuenten con elementos teórico-prácticos para guiar el proceso de aprendizaje de los adultos, especialmente en el momento de coordinación del círculo de estudio. Para ello, el asesor necesita distinguir la educación escolarizada con su modelo tradicional de la educación no formal con su modelo horizontal y de participación, de tal modo que infiera las ventajas y la adaptación de esta última a las características concretas del adulto que requiere de educación básica. Por esto último, es importante también que se comprenda y analice la realidad en que se encuentran los adultos.

Por otra parte, es necesario que infiera y analice las funciones de un educador de adultos. Debe contar además con una base elemental de la estructura interna de las cuatro áreas fundamentales que contempla la PRIAD, de tal modo que comprenda y analice cada una de ellas para después tener la capacidad de extraer lo fundamental de cada una y tenga la capacidad de orientar al adulto de elementos teóricos y prácticos que tengan significado en su vida cotidiana. Para que esto pueda darse, es necesario que el

asesor tenga muy claros los principios que rigen la educación de adultos: la participación y la solidaridad social; por ello se requiere que conozca y maneje algunas técnicas que propicien y refuercen estos dos principios que hacen referencia a la vida concreta del adulto; con ello, el asesor contará con elementos que le permitan realizar análisis de los sucesos que repercuten en la vida de los adultos o que más les interesan.

4.1.5. Condiciones que afectan el desarrollo del curso

Para lograr los aprendizajes descritos, es necesario tomar en cuenta varios factores, entre los que se encuentra el perfil del candidato a asesor.

Por ser el programa de educación básica para adultos, al igual que otros que coordina el INEA, programas de solidaridad social donde se busca la participación de la comunidad, las personas que fungen como asesores son voluntarios o prestadores de servicio social, lo que significa que no perciben ninguna remuneración por parte del instituto; reciben únicamente un apoyo económico que es meramente simbólico. Esto en muchas ocasiones desmotiva a la gente y asisten al curso como un trámite, sin prestar interés, simplemente para cubrir un requisito que les permite acreditar su servicio social. Por otra parte, la mayoría de la población de asesores son personas entre los quince y veinte años de edad, lo cual puede significar algunas ventajas y desventajas.

En cuanto a las ventajas que pueden encontrarse se tienen

las inquietudes propias de esta etapa de la vida, la capacidad de entrega, la motivación, la capacidad crítica, etc., que pueden canalizarse hacia esta labor. Sin embargo, la edad representa una desventaja en cuanto a que en muchas ocasiones existe inestabilidad emocional o inmadurez que pueden provocar el abandono o descuido del círculo de estudio, o bien el curso de capacitación.

Por otra parte, la mayoría de los asesores tienen escolaridad de nivel medio, en cuanto a que son estudiantes de escuelas secundarias, técnicas o preparatorias. Existen algunos casos de asesores normalistas.

De alguna forma esto repercute en el proceso de capacitación ya que por lo general carecen de una formación pedagógica, lo que significa que para el desempeño de su labor tomarán elementos de sus experiencias educativas personales más próximas, que con frecuencia se remiten a modelos tradicionales verticales en donde el maestro es el poseedor de la verdad; por lo tanto, es difícil que asimilen a niveles más profundos la horizontalidad y la participación.

El tiempo y el tamaño del grupo son también factores que influyen. La urgencia de incorporar participantes como asesores al programa de PRIAD obliga a que los cursos sean más breves de lo planeado, ya que es frecuente que haya círculos de estudio que han sido abandonados por su asesor y es necesario sustituirlo por otro con urgencia, para evitar la deserción de los adultos. Estos factores varían de acuerdo a las características de cada zona; exis

ten algunas que cuentan con escuelas y universidades, lo cual permite que se cuente con mayor número de prestadores de servicio social o voluntarios.

En algunas zonas existe también fuerte demanda de alfabetización y por escasez de capacitandos se llevan a cabo cursos mixtos en donde se tratan temas tanto de alfabetización como de PRIAD.

Existen otros factores que repercuten también en el desarrollo del curso y que dependen también del tipo de organización del trabajo en cada coordinación regional, como son las funciones asignadas al capacitador; éste no siempre está dedicado a los cursos, en ocasiones tiene que atender otros asuntos relacionados con el reclutamiento, la difusión, etc., lo cual le impide centrar su atención en el curso y hace sentir poco atendidos a los capacitandos, perdiendo con ello la formalidad que debe poseer el curso en cuanto a que se preste la atención adecuada a éste de ambas partes (capacitando y capacitador).

En el caso concreto de este curso, se impartirá en 10 sesiones cortas de aproximadamente tres horas cada una, debido al poco tiempo de que disponen los capacitandos, ya que son estudiantes. El horario se fijará de acuerdo a sus necesidades.

Las condiciones del local y horario son factores que influyen mucho en el desarrollo del curso. El local donde se desarrollará deberá ser un salón que cuente con espacio y luz suficiente, así como una ventilación adecuada. El tamaño del grupo se tiene calculado.

lado de aproximadamente 15 o 16 personas. El mobiliario requerido consta de mesas de fácil desplazamiento, así como de sillas con las mismas características.

Los materiales de apoyo son principalmente el pizarrón y el rotafolio; esto es así por dos razones fundamentales: la escasez de recursos con que se cuenta por ser un programa de solidaridad social y el desarrollo de las habilidades didácticas básicas en el uso de estos materiales. En el campo de trabajo de los asesores, el pizarrón y rotafolio son los apoyos con los que cuentan y en ocasiones no los tienen; de ahí la importancia de desarrollar esta habilidad y de estimular la creatividad para suplir otro tipo de apoyos.

4.2. Programa Analítico

4.2.1. Presentación

El presente programa surge del análisis realizado en el marco referencial y de una revisión de los programas de los cursos existentes en el INEA para asesores de la PRIAD. Tiene por objeto presentar una idea general del curso y es una aproximación al desarrollo del mismo.

En el análisis realizado sobre los cursos que hasta ahora se manejan en el INEA se vio la necesidad de reestructurar el programa, ya que se le presenta al capacitando una cantidad considerable de información en poco tiempo y en un curso con carácter de inicial.

Por otro lado, se vió que el planteamiento del programa no propicia una visión integral del problema de la educación de adultos, lo que da como resultado el poco aprovechamiento del curso. La razón fundamental que llevó a cambiar de modelo es que no interesa tanto la asimilación de los contenidos, como el que los capacitandos vayan adquiriendo herramientas para conducir lo más eficientemente posible el aprendizaje del adulto, lo cual no se adquiere a través del dominio de los contenidos.

- Propósitos del Aprendizaje

El programa de este curso pretende dotar a los candidatos a asesores de elementos teórico-prácticos que permiten el desarrollo adecuado de su función como asesores. Asimismo, es importante que el curso sea un medio a través del cual el capacitando desarrolle una actitud analítico-reflexiva que propicie un mejor conocimiento de los adultos. Esto implica no sólo la adquisición de conocimientos sino también el desarrollo de habilidades y actitudes.

Se espera también que los participantes tengan las habilidades y destrezas suficientes para vincular los contenidos de la PRIAD con la realidad socioeconómica en que viven los adultos; para ello, requieren del manejo de una metodología sencilla que les apoye en el análisis de la realidad concreta del adulto, por un lado, y por otro, necesitan tener una idea clara de la estructura de las cuatro áreas de estudio que contempla la PRIAD.

Tanto la planeación como la implementación de este curso son

de importancia fundamental para el desempeño adecuado de las asesorías a los círculos de estudio, ya que en alguna medida depende de esto la consolidación de los mismos y el control sobre la deserción de los adultos.

- Desglose y Organización de Contenidos

El programa del curso plantea el análisis de pocos temas, ya que por su carácter de inicial se limita a presentar los contenidos mínimos que debe conocer el asesor.

En cuanto a éstos, se mencionan los Principios de la Educación de Adultos, en donde es importante el conocimiento del modelo tradicional de la educación y el que se emplea en la educación no formal que se retoma para la educación de los adultos; en estos contenidos se hace hincapié en la importancia del diálogo y la participación así como aquello que es fundamental en la educación de adultos: partir de su experiencia.

Por otra parte, en este mismo tema se tocan las funciones del educador de adultos y la importancia de la primera sesión en donde se contemplan elementos sencillos sobre la integración de un círculo de estudio.

En un segundo momento se presentan elementos para el análisis de la realidad en la que viven los adultos, que parte de tres puntos: descripción de hechos o problemas, búsqueda de causas y consecuencias y el planteamiento de alternativas de solución. Estos

elementos serán de utilidad en el momento en que el asesor, junto con los adultos, debe adaptar los contenidos a la vida concreta de los adultos para que su aprendizaje adquiera significado.

Por último, se trata la estructura de la PRIAD: cómo se constituye, cuántas áreas contempla, qué recursos emplea, cómo están constituidos éstos y la secuencia que puede recomendarse para su estudio.

4.2.2. Resultados de aprendizaje

Este curso de alguna manera funciona bajo un criterio de selección, aunque lo sea sólo en una parte. Es importante que el capacitador se de cuenta de los aprendizajes de los capacitandos y los resultados de ellos, para lo cual se requieren criterios que le faciliten y guíen en esta tarea.

Tomando en cuenta los contenidos básicos que se tratan durante el curso, es importante que los participantes:

A. Analicen los principios de la educación de adultos a través de la distinción que existe entre el modelo de educación escolarizada y el de la educación no formal; para obtener una visión más completa de la educación de adultos, es necesario que se comprendan algunas nociones generales sobre el adulto, de tal manera que con estos elementos el participante pueda deducir las funciones de un educador de adultos en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, como se trata de que el capacitando cuente con los elementos indispensables para desempeñar su trabajo, se debe poner énfasis dentro

de las funciones del educador de adultos, en una de las primeras: la integración del grupo de estudio. Por ello es necesario que maneje algunas técnicas o procedimientos sencillos que faciliten la integración de un grupo y la sensibilización de este estudio.

B. Apliquen una técnica sencilla para realizar una aproximación al análisis de la realidad, a fin de que más adelante relacionen los aprendizajes que se proponen en el currículo de la PRIAD, con la realidad del adulto. El propósito de este proceso de aprendizaje es que el asesor emplee esta técnica con los adultos en el círculo de estudio para que ellos conozcan, analicen y den soluciones a su problemática concreta.

c. Analicen la estructura de la PRIAD principalmente en lo que se refiere a las áreas de estudio y al currículo de las mismas, así como la estructura didáctica de los textos. De esta manera, podrán discutirse propuestas sobre la secuencia que se recomienda para su estudio.

Con estos elementos se pedirá a los participantes que prepare alguna de las lecciones de los textos, a fin de que sinteticen los conocimientos y habilidades adquiridas en el curso.

4.2.3. Organización del Contenido

El contenido de este curso se encuentra organizado en la forma que a continuación se presenta. Más adelante se expresa la manera como deberá irse desarrollando, de tal forma que no se pierda

la coherencia entre ellos y el contenido no se fragmente, tal como pretende hacerlo esta nueva propuesta.

1. LA EDUCACION DE ADULTOS

- 1.1. Características del adulto
- 1.2. Educación escolarizada y educación no formal
- 1.3. Principios de educación de adultos
- 1.4. Funciones del educador de adultos
- 1.5. Integración del círculo de estudios

2. TECNICA DE ANALISIS DE LA REALIDAD

- 2.1. Descripción de hechos o problemas
- 2.2. Análisis de los mismos: causas y consecuencias
- 2.3. Presentación y selección de alternativas de solución

3. ESTRUCTURA DE LA PRIAD

- 3.1. Descripción general
- 3.2. Areas de la PRIAD
- 3.3. Estructura didáctica de los textos
- 3.4. Secuencias recomendada para el estudio de los textos

El criterio que se ha seguido para organizar el contenido se basa en el carácter del contenido mismo, siguiendo además una lógica didáctica. De esta forma se parte de abordar el tema de la educación de adultos, ya que su contenido es de carácter general. Partiendo de él se llega a aspectos más específicos, como la estructura de la PRIAD.

El tratamiento de este primer tema permite un acercamiento a

la conceptualización de la educación de adultos, por lo que proporciona los fundamentos teóricos y filosóficos sobre los que se sustentan los temas posteriores.

El tema sobre la técnica del análisis de la realidad, constituye el punto de enlace entre el primer tema y el tercero. Se estructura de tal manera que proporciona los elementos que permiten al capacitando tomar una actitud crítica con respecto a los aprendizajes que plantea el currículo de la PRIAD en el último tema. Es así que teniendo por una parte los fundamentos filosóficos de la educación de adultos, y por otra, herramientas para realizar un análisis, el capacitando pueda adaptar tanto los contenidos como los métodos y técnicas a la realidad concreta del adulto.

El último tema se plantea en dos formas: la primera, que se refiere a la información concreta y específica sobre la PRIAD, y la segunda, que plantea la manera de ir concretizando el proceso de aprendizaje en los temas y lecciones que marque el currículo de la PRIAD.

Se ha dejado hasta el final, puesto que sintetiza el aprendizaje de los capacitandos, ya que es aquí donde concretan y aplican lo aprendido en los precedentes.

El curso se ha planeado para su desarrollo en diez sesiones, nueve de las cuales tienen una duración de tres horas cada una y la última de dos horas.

4.2.4. Bibliografía

Para la ejecución del programa del curso, es necesario que el capacitador cuente con una bibliografía mínima, que permita fundamentar sus conocimientos y el desarrollo del curso. El orden en el que aparecen las obras obedece al desarrollo del tema.

Para el tema 1: La Educación de Adultos, se pueden consultar las siguientes obras:

HERMANUS, Frank, Educación de Adultos, su Metodología y sus Técnicas, EDICOL, México, 1981, Colección Cuadernos Pedagógicos.

Esta obra describe de manera general las características del adulto que acude a los programas de tipo educativo; por otra parte, trata las características y funciones de un educador de adultos, así como la metodología que debe emplearse en este tipo de educación.

CASTILLO, Alfonso, Arturo Sáenz y Luz María Castro. "Educación de Adultos en México", publicado en Ensayo sobre la Educación de Adultos en América Latina, Carlos Alberto Torres, (comp.), Colección Estudios Educativos, núm. 7, 1982, México, p. 231.

En la publicación mencionada se reseña una breve historia de la educación de adultos, así como la política y práctica de instituciones gubernamentales. También se trata la práctica de instituciones no gubernamentales, describiendo objetivos, sujetos, metodología y otras variables. Se presenta un pequeño análisis de la población de los sistemas abiertos. Por último, se contemplan algunas recomendaciones sobre la educación de adultos.

PESCADOR OSUNA, José Angel, "Guía Práctica para la Formulación de Programas de Educación para Adultos", publicado en Ensayos sobre la Educación de Adultos en América Latina, op. cit., p. 659.

Pescador introduce al tema de la educación de adultos ubicándola en el contexto económico del país. Enseguida presenta un marco conceptual de ella para continuar exponiendo objetivos, características de los participantes, políticas gubernamentales sobre ésta, contenido que debe tratarse y metodología didáctica, en donde es importante que se marquen las diferencias entre la que se emplea en el aprendizaje de los niños y la empleada con los adultos.

Explica de manera sintética cómo deben diseñarse los materiales de estudio, cómo deben organizarse los servicios educativos, la planeación y los recursos económicos.

Resalta la importancia de la participación del asesor o educador, explicando algunas de sus funciones, y hace énfasis en su capacitación. Hace mención además de otros elementos importantes en los programas de educación de adultos.

ESPERON VILLAVICENCIO, Arturo, Los Sistemas Abiertos de Educación y la Educación de Adultos, Cuadernos del CREFAL, núm. 8, México, 1980.

Esta publicación trata de responder a preguntas sobre los sistemas abiertos, tales como: ¿Se trata de un medio moderno que se aplica con métodos y concepciones educati

vas tradicionales? ¿En qué medida la educación abierta pide la participación de los usuarios? En este cuadernillo se narra la experiencia de México en este sentido.

CEMPAE, Respuestas a algunas preguntas sobre sistemas abiertos de enseñanza, México, 1977.

Este folleto consiste en la descripción del modelo de enseñanza abierta creado por CEMPAE, en el que se fundamenta la primaria intensiva para adultos.

CEMPAE, Auxiliar didáctico de la Primaria Intensiva para Adultos, México, 1977.

En él se describen de manera sencilla las funciones de un asesor de primaria intensiva para adultos y como se indica en su título, constituye un auxiliar del asesor, ya que además contempla otros aspectos sobre el funcionamiento de la PRIAD.

LEON, Antoine. Psicopedagogía de los Adultos, Siglo XXI, 5a. ed. 1982, México, Colección Mínima, núm. 59.

Este texto constituye un estudio completo de la psicología de los adultos. Comienza con algunas aproximaciones históricas respecto a la psicología y su relación con la educación de adultos. Trata los componentes del acto educativo desde la psicopedagogía. Antoine León hace también referencia al problema que representa para el adulto la adaptación a una situación de formación o educación. Del mismo modo, trata las actividades intelectuales del

adulto. Por otra parte, presenta algunos fundamentos psicológicos de los métodos de educación en este nivel.

Para apoyo del tema 2: Técnica de Análisis de la Realidad del Adulto, se cuenta con el siguiente texto:

SOTELO, M. y Silvia Schmelkes, Guía de Investigación Campesina. Autodiagnóstico, 2a. ed., SEPAC/CEDEPAS, 1981, 109 pp.

Esta pequeña publicación va dirigida a campesinos y por este motivo está redactada en un lenguaje accesible. Sin embargo, es una guía de investigación que parte del auto diagnóstico que realizan los propios campesinos y que tiene fundamentos metodológicos serios. De manera especial, se recomienda su lectura ya que puede ser fácilmente adaptable a las condiciones del adulto que demanda los programas de educación básica.

Para el tema 3: Estructura de la Primaria Intensiva para Adultos, se presentan los siguientes materiales:

CEMPAE, Auxiliar didáctico para la Primaria Intensiva para Adultos.

INEA, Manual del Asesor del Circuito de Estudio de Incorporación Directa. Materiales para el Asesor, México, 1984.

Este material da una ubicación de la estructura de la PRIAD, su metodología y materiales de apoyo. Es necesario que antes de elaborar el programa guía, se consulte este material.

CHAPARRO, Félix. "Modelo y currículum de la Primaria Intensiva para Adultos", publicado en Educación de Adultos, Nuevas dimensiones en el sector educativo, María Luisa de Anda, (comp.), Consejo Nacional Técnico de la Educación, Centro de Estudios Educativos y Grupo de Estudios sobre Financiamiento de la Educación, México, 1983, p. 27.

La publicación se refiere al modelo y currículum de la PRIAD. Se tratan aspectos generales a manera de introducción. A continuación se presentan cuestiones particulares, como son los objetivos y la metodología, la evaluación y materiales didácticos. Por último, se exponen las conclusiones y recomendaciones.

Es importante este artículo porque da una idea general de las características y errores del currículum de la PRIAD. Con su lectura, se obtendrá una visión más realista del programa.

4.3. Programa Guía

Introducción

Este programa constituye una guía para la implantación y desarrollo del curso inicial para asesores de la PRIAD. Trata de cubrir la necesidad de un programa más específico, que vaya marcando la pauta en cuestiones concretas, como son: la metodología de cada sesión y los contenidos. La importancia de este curso radica en que surge de la interpretación metodológica del programa analítico, tomando en consideración el marco referencial. Esta interpretación se llevó a cabo considerando por un lado la naturaleza

del contenido, los procesos de pensamiento y los principios del aprendizaje, todo ello dentro del contexto del programa. Se toma ron en cuenta también todos los factores externos que interactúan en el curso.

Se ha organizado en diez sesiones, nueve de las cuales tienen duración de tres horas y la última de dos horas. La razón primordial es que se considera que el proceso de aprendizaje se lleva a cabo más favorablemente en periodos cortos e intensos, con intervalos. Por otra parte, los participantes cuentan con poco tiempo disponible.

Los puntos que contiene el programa guía del curso por cada tema son:

- 1) Número de sesión.
- 2) Tema y subtemas
- 3) Propósitos del aprendizaje
- 4) Interpretación metodológica del programa.

Al finalizar cada tema se ha planeado una sesión específica que tiene doble finalidad: por un lado, objetivar los resultados del proceso de aprendizaje, a través de la acreditación, y por otro, el que los participantes integren y apliquen su aprendizaje en un trabajo concreto.

Para terminar el curso la última sesión está dedicada a la evaluación del mismo.

A continuación, se presenta el desglose de cada sesión.

1a. Sesión. Tema: Introducción al curso
Integración del grupo
Descripción del INEA.

- Propósito de la sesión.

Esta sesión es meramente de integración y de información general. En ella se explican los propósitos del curso, se da a conocer el programa y se comenta de manera general. En un segundo momento se lleva a cabo una dinámica de integración (ver Anexo 1), se habla de las características y objetivos del INEA, con el fin de ubicar la colaboración del participante dentro del Instituto.

2a. Sesión. Tema: 1. La Educación de Adultos.

- 1.1. Características del Adulto
- 1.2. Educación escolarizada y educación no formal.
- 1.3. Principios de la Educación de Adultos.

- Propósitos del aprendizaje.

Que los participantes analicen los principios de la educación de adultos a través de la distinción que existe entre el modelo de educación escolarizada y el de la educación no formal; para obtener una visión más completa de la educación de adultos es necesario que se comprendan algunas nociones generales sobre el adulto, de tal manera que con estos elementos el participante pueda deducir las

funciones de un educador de adultos en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, como se trata de que el capacitando cuente con los elementos indispensables para desempeñar su trabajo, se debe poner énfasis dentro de las funciones del educador de adultos en una de las primeras: la integración del grupo de estudio. Por ello es necesario que maneje algunas técnicas o procedimientos sencillos que faciliten la integración de un grupo y la sensibilización de este estudio.

- Interpretación metodológica del programa

Para el estudio del tema sobre la Educación de Adultos, es importante que se realice empleando el método participativo; en este tema se desarrollan técnicas de trabajo en equipo, como son: la lectura comentada, el análisis y discusión grupal, la elaboración de fichas y cuadros, etc.

Para el estudio del punto que se refiere a las características del adulto, la primera parte constituye un trabajo de adquisición o reafirmación de conocimientos; una vez logrado esto, sigue el trabajo de análisis, en donde los participantes descomponen en sus partes el punto a tratar, discutiendo los problemas y las causas de éstos cuando se presenten. Por último, el trabajo de síntesis se refiere a las conclusiones a las que cada grupo de trabajo debe llegar.

Se lleva a cabo la lectura marcada para este punto en la bibliografía (ver Anexo 2); se comenta llevando a cabo el análisis y

discusión de la misma, con el fin de que se traten con cierta profundidad algunas de las razones por las que el adulto posee esas características. Es necesario que el equipo llegue a una conclusión.

Con respecto al punto sobre educación escolarizada y educación no formal, también se requiere de una fase de adquisición del conocimiento que se puede llevar a cabo mediante lecturas; a continuación se desarrolla una fase de análisis en donde se agrupan las características y ventajas de los dos modelos de educación que se señalan.

La síntesis se realiza mediante la elaboración de un trabajo comparativo de los dos modelos. Para el tratamiento de este punto es importante que se consideren las características del adulto, ya que proporcionan bases importantes para su estudio.

Se lleva a cabo una lectura (ver Anexo 3) y el análisis de la misma. A manera de síntesis, el equipo debe presentar un cuadro comparativo entre los modelos de educación: escolarizada y no formal, en donde se consideran las ventajas y desventajas, así como las características de los mismos.

El tratamiento del aspecto sobre los principios de la educación de adultos, es más bien un trabajo de síntesis de los puntos precedentes, ya que en él se retoman las conclusiones de éstos.

De los subtemas anteriores, cada equipo debe concluir los principios en los que se basa la educación de adultos, así como plan-

tear sus fundamentos. Se lleva a cabo mediante el diálogo y la discusión.

Para finalizar esta sesión, cada equipo expone en una plenaria sus conclusiones, y a continuación se pueden realizar comentarios sobre las mismas.

3a. Sesión. Tema 1. Educación de Adultos

1.4. Funciones del Educador de Adultos

1.5. Integración del círculo de estudio.

El subtema sobre las funciones del educador de adultos es de tipo deductivo. Habiendo definido los principios de la educación de adultos y su medio, es posible deducir las funciones del educador de adultos; posteriormente se analizan dichas funciones y se concluye el punto tomando acuerdo sobre él.

Para iniciar la sesión los participantes harán una recapitulación de lo visto en la sesión anterior.

El punto sobre las funciones del educador de adultos parte de la diferencia entre un profesor y un asesor, la que se lleva a cabo mediante una dinámica grupal (ver Anexo 4) propiciando la deducción de las funciones del asesor.

En un principio, el trabajo es grupal y después el trabajo es en equipo.

Posteriormente en equipos realizan un cuadro en donde presentan las funciones de un profesor y las de un educador de adultos,

específicamente las de un asesor de la PRIAD, tomando como referencia tanto las conclusiones de la dinámica como lo visto en la sesión anterior.

Para concluir se realiza una plenaria en donde cada equipo presente su trabajo. A continuación se expresan comentarios sobre ello.

El último punto, integración del círculo de estudio, constituye un inciso específico del punto anterior, ya que la integración de un grupo es una función del educador, pero se trata de manera separada debido a la importancia de esta función, al inicio y a lo largo del proceso. Para el tratamiento de este punto es necesario que retomen experiencias anteriores; a continuación se debe realizar un análisis de la experiencia. Como fase final se presentan conclusiones.

Se trabaja por equipos. Los participantes deben tomar en consideración todos los puntos vistos anteriormente, pero de manera especial, es necesario que retomen su experiencia de la primera sesión en este curso, en cuanto a la integración del grupo; se les pide que la escriban y que posteriormente la discutan. De la misma manera, debe uno anotar algunas sugerencias para la integración de un círculo de estudio, retomando sus aprendizajes sobre el adulto y los principios de educación de adultos.

4a. Sesión. Tema: Trabajo de acreditación.

Esta sesión está dedicada al desarrollo del trabajo para acreditar el tema 1 sobre la educación de adultos.

Se inicia con un sociodrama (ver`Anexo núm. 5) representado en dos equipos, seleccionando de cada uno de ellos algunos miembros que realicen la representación. Esta se refiere al primer día de reunión de los integrantes del círculo de estudio.

Una vez realizado el sociodrama los participantes que hicieron la representación, exponen su experiencia y los espectadores opinan sobre ella. El trabajo para acreditar consiste en realizar:

1. Un análisis de las características de los adultos que participaron en el círculo de estudio, representado con base en lo visto en las sesiones anteriores.
2. Definir el tipo de modelo educativo que se presentó y fundamentar la respuesta.
3. Analizar si en la representación aparecen los principios de la educación de adultos; especificar en qué o cómo se manifiestan.
4. Analizar las funciones del educador y exponer una opinión acerca de ellas.
5. Analizar cómo se da la integración del círculo. Explicar los factores que intervinieron en ella.

El trabajo debe elaborarse en equipo y deberá entregarse al finalizar la sesión.

5a. Sesión. Tema 2: Técnicas de análisis de la realidad del adulto.

- 2.1. Descripción de hechos o problemas
- 2.2. Análisis de los mismos: causas y consecuencias.
- 2.3. Presentación y selección de alternativas de solución.

- Propósitos del aprendizaje

Que los participantes apliquen una técnica sencilla para realizar una aproximación al análisis de la realidad, a fin de que más adelante relacionen los aprendizajes que se proponen en el currículo de la PRIAD con la realidad del adulto. El propósito de este producto de aprendizaje es que el asesor emplee esta técnica con los adultos en el círculo de estudios, para que ellos conozcan, analicen y den soluciones a su problemática concreta.

- Interpretación metodológica del programa.

En este tema se requiere de una fase teórica de adquisición de información; posteriormente se realiza el análisis de esta información, que puede llevarse a cabo en equipos de trabajo, y por último el trabajo de síntesis y la valoración de la técnica propuesta en este tema, que puede realizarse en equipos y posteriormente de manera grupal. Es importante que se insista en retomar los aprendizajes adquiridos en el tema anterior.

En la primera parte de la sesión, se llevará a cabo una exposición de los tres aspectos del tema a tratar; esta la desarrolla el capacitador. La exposición correspondiente a la fase de adquisición de conocimientos y comprensión de los mismos se desarrolla para todo el grupo.

Posteriormente se llevará a cabo una ronda de preguntas y respuestas sobre la técnica, sus características y ventajas. (Ver Anexo núm. 6).

Para continuar con este tema, se desarrollará la fase de aplicación de los conocimientos adquiridos anteriormente.

El capacitador, junto con todo el grupo, aplica la técnica de análisis a la situación de la educación en México. Se deben distinguir claramente las tres fases de la técnica:

- 1) Descripción de hechos
- 2) Análisis de los mismos, explicando sus causas y consecuencias.
- 3) Alternativas de solución.

Una vez realizada la aplicación de la técnica se abre una discusión en equipo sobre las características de cada una de las tres fases y las ventajas y desventajas que presenta la técnica.

Por último, se lleva a cabo una plenaria en donde se exponen las conclusiones de cada equipo y se expresan opiniones grupalmente.

6a. Sesión. Tema Trabajo de Acreditación.

Esta sesión está planeada específicamente para realizar el trabajo de acreditación en el tema 2, que consiste en la aplicación de la técnica considerada en la sesión anterior. El trabajo se realiza por equipos.

La técnica debe aplicarse a la realidad de la delegación política en la que se va a trabajar (*); para ello deben considerarse los siguientes aspectos:

1) Descripción de los problemas de la delegación en los siguientes aspectos:

- a) Salud e higiene
- b) Trabajo
- c) Vivienda
- d) Recreación
- e) Educación

2) Realizar el análisis a través de la búsqueda de causas y consecuencias, de los problemas más representativos de cada uno de los cinco aspectos mencionados en el punto anterior.

3) Proponer alternativas de solución a los problemas analizados.

En el caso de que no se encuentre una solución concreta, es impor-

(*) En el caso de que la mayoría de los participantes habiten o conozcan no sólo físicamente, sino también la problemática de la zona en donde se va a trabajar, sería mucho más enriquecedor realizar el análisis por zona. Si no existe este requisito, es im posible hacerlo, ya que no cuentan con el conocimiento indispensable para llevar a cabo la descripción de los hechos; una delegación política es más amplia y no existiría ese problema.

tante que se mencionen las razones por las que se concretiza en una alternativa.

4) Por último, se expone la relación del empleo de la técnica, si es que la hay, con la educación de adultos; cuál es su utilidad y cómo se llevaría a cabo en un círculo de estudio.

7a. Sesión. Tema: 3. Estructura de la PRIAD

3.1. Descripción General

3.2. Areas de la PRIAD

- Productos del aprendizaje

Que los participantes analicen la estructura de la PRIAD, principalmente en lo que se refiere a las áreas de estudio y al cu rriculo de las mismas, así como la estructura didáctica de los textos; de esta manera, podrán discutirse propuestas sobre la se cuencia que se recomienda para su estudio.

Con estos elementos se pedirá a los participantes que preparen algunas de las lecciones de los textos, a fin de que sintetizen los conocimientos y habilidades adquiridas en el curso.

- Interpretación metodológica

El tema 3 se refiere a la estructura de la PRIAD; en el primer punto es suficiente con que se lleve a cabo una fase de adquisición de conocimientos y que se tenga la seguridad de que estos han sido comprendidos.

Para iniciar el tema se realiza una breve descripción sobre la manera en que surgió la PRIAD y el modelo en el que se basa, con lo que respecta al punto 3.1. Esta descripción se lleva a cabo a nivel grupal. Se puede utilizar un rotafolio en donde se distinga claramente el modelo operativo de la PRIAD con sus elementos.

Posteriormente se abre una ronda de preguntas y respuestas respecto a la descripción.

Para el punto 2, Áreas de la PRIAD, se requiere también la fase de adquisición de conocimientos, en donde se considera el currículo. Es importante hacer énfasis en que los participantes tengan una idea global de esto, para evitar la fragmentación de conocimientos posteriormente en los círculos de estudio. Por tal motivo, debe quedar claro que no se trata de que memoricen el currículo, sino de que comprendan cómo está constituida cada una de las cuatro áreas.

Un segundo momento dentro de este punto consiste en el análisis del currículo de cada una de las áreas. El análisis que se lleva a cabo no puede tener un carácter didáctico, ni mucho menos epistemológico. Se refiere a algo más sencillo, considerando la adaptabilidad de cada una de las áreas, temas y unidades a la vida concreta del adulto; el tipo de análisis que se realiza no puede ser más profundo debido al perfil de los participantes. Para el estudio sobre las áreas de la PRIAD se requiere de un proceso de pensamiento más complicado, ya que se trata de que los participantes analicen el currículo de las cuatro áreas. Este trabajo debe

realizarse en equipo. Para ello se requiere que cada uno de ellos cuente con un juego de libros de texto de la PRIAD. Cada equipo deberá analizar las cuatro áreas. Para organizar el trabajo de análisis es conveniente tomar en cuenta los siguientes procedimientos:

- 1) Leer en equipo la nota técnica marcada para este punto (Anexo núm. 7), en donde se describe brevemente el carácter de cada una de las áreas. Comentar la lectura.
- 2) Revisar el temario que conforma cada una de las áreas.
- 3) De acuerdo a los comentarios realizados sobre la lectura, mencionar los temas fundamentales de cada área y explicar la razón por la que son importantes.
- 4) Explicar brevemente cómo puede relacionarse el aprendizaje de las cuatro áreas entre sí con la vida de los adultos.

Una vez realizado este trabajo, se desarrolla una plenaria en donde cada equipo expone las conclusiones de los puntos 3 y 4. Se darán opiniones al respecto y se llegar a una conclusión.

8a. Sesión. Tema: 3. Estructura de la PRIAD

3.3. Estructura didáctica de los textos

3.4. Secuencia recomendada para el estudio de los textos.

Para tratar el tema de la estructura didáctica de los textos se requiere del empleo de los libros como material fundamental, ya que sobre ellos se trabajar durante la sesión.

En esta sesión el trabajo es fundamentalmente deductivo, en un primer momento, ya que se trata de que los capacitandos reunidos en equipos de trabajo, revisen la estructura de los textos, identificando cada una de sus partes y la importancia de cada una de ellas.

Posteriormente, en una reunión plenaria, se expone el trabajo de cada equipo con el fin de que pueda discutirse a nivel grupal. A continuación el conductor amplía el problema, detallando sobre el objetivo, la importancia y utilidad de cada una de las partes de que consta el texto.

El estudio del punto 4, Secuencia recomendada para el estudio de los textos, será un trabajo de tipo deductivo que tendrá una fase de análisis de cada una de las deducciones. Posteriormente se tomará un acuerdo sobre el mismo a manera de síntesis.

Los capacitandos deben plantear una secuencia del estudio de los diferentes textos de la PRIAD, haciendo hincapié en las características del adulto, sus intereses, realidad y el grado de dificultad de cada área. Esto constituye una síntesis de todos los temas anteriores.

Posteriormente se lleva a cabo una plenaria breve en la que expondrán sus propuestas para que sean discutidas por el grupo.

El capacitador plantea las propuestas que el INEA ha elaborado; se discuten y se llega a una conclusión final. Con ello se ha tratado el punto que corresponde a la secuencia recomendada para el estudio de los textos.

9a. Sesión. Trabajo de acreditación.

Esta sesión se planea para que los capacitandos realicen un trabajo para acreditar el tema 3, aunque prácticamente tiene carácter acumulativo, ya que la tarea constituye una síntesis de todos los temas vistos a lo largo del curso.

El trabajo debe realizarse en equipo, y consiste en la preparación de dos lecciones de diferentes áreas que deben elegirse de entre las cinco primeras que aparecen en los textos. En cada una de ellas debe tomarse en cuenta:

- Las características e intereses de los adultos.
- Los principios de la educación de adultos.
- Las funciones del asesor
- El análisis de la realidad efectuado en la sexta sesión.

Por otra parte, en la preparación de la lección debe especificarse lo siguiente:

- 1) La importancia y utilidad de la lección
- 2) Una síntesis de los contenidos básicos que pueden presentarse en forma de cuadro sinóptico o como prosa.
- 3) La manera como van a aprender los adultos (actividades, técnicas relacionadas con los contenidos.
- 4) Cómo se va a relacionar este aprendizaje con la vida del adulto.

5) Los materiales que se van a emplear.

Con estos elementos es posible que los participantes evidencien los productos de su aprendizaje.

10a. Sesión. Tema: Evaluación del curso

Esta sesión está planeada para evaluar el curso en su generalidad. La reunión se ha programado con duración de dos horas como máximo.

Al inicio de la sesión el capacitador entrega los trabajos de acreditación a cada equipo y se realiza un comentario breve sobre éste.

La evaluación se llevará a cabo a dos niveles. El primero de ellos, es a nivel de equipos de trabajo. Deberán escribirse las conclusiones de cada uno de los siguientes puntos, fundamentando la respuesta.

- 1) Sobre el conductor o capacitador:
 - Cómo se llevó a cabo la conducción del grupo
 - Cómo fue su actitud ante el grupo.
- 2) Sobre los participantes como capacitandos:
 - Actitud ante el aprendizaje
 - hubo interés
 - cooperación hacia el trabajo
 - participación en la problemática del equipo.
 - participación en la problemática del grupo en general.
 - responsabilidad ante el aprendizaje y el trabajo.

3) Sobre el contenido:

- ¿Cubre los propósitos que se plantea el curso?
- Grado de dificultad
- Contenidos a suprimir, cambiar y/o añadir.

4) Sobre la metodología:

- ¿Cómo les pareció la manera en que se llevaron a cabo los procesos de aprendizaje, se adaptaron a los contenidos?

5) Condiciones generales:

- Horario
- Local
- Material de apoyo.

Una vez discutidos y concluidos estos puntos por equipo, se hará una plenaria en donde se darán a conocer éstos y habrá oportunidad de profundizarlos tanto a nivel personal como grupal.

Por otra parte, el capacitador debe llevar a cabo la evaluación del curso, tomando en cuenta los siguientes puntos: (*)

- 1) Descripción de los aprendizajes realizados de manera general en el marco referencial del programa, determinar si se cubrieron estos procesos.
- 2) Las condiciones que afectaron el desarrollo del curso: local, horario, tamaño del grupo, materiales de apoyo y mobiliario.

(*) No debe olvidarse que la evaluación, como todo acto humano, tiene una parte subjetiva, pero debe cuidarse de caer en subjetivismos y de darle solamente validez a lo estrictamente mensurable.

- 3) Los resultados de aprendizaje considerados en el programa analítico (A, B y C). El criterio que debe seguir es que se cubran en un 60% mínimo.
- 4) La organización del contenido del curso. Determinar si fue coherente desde el punto de vista lógico y didáctico.
- 5) La metodología. Determinar la coherencia y adecuación de los métodos, técnicas y actividades a los procesos de pensamiento de los participantes y al contenido mismo del programa. Lo mismo se hace con los materiales didácticos: notas técnicas, textos, etc.
- 6) Los participantes. Identificar aproximadamente la percepción del interés, de la cooperación hacia el trabajo, de la participación de la problemática del grupo y la reponsabilidad del grupo frente al trabajo.
- 7) El capacitador. Debe evaluar lo más objetivamente posible su interés, cooperación, responsabilidad ante el grupo y ante su trabajo, así como su actitud en general.

CONCLUSIONES

La educación de adultos es una labor que corresponde desempeñar a todos los miembros de la sociedad; no es solamente tarea del Estado. Por ello, vale la pena realizar un trabajo que capacite a aquellos que se comprometen con su sociedad en la realización de esta tarea humanitaria.

A lo largo del desarrollo de este trabajo y como consecuencia de la investigación y la experiencia en este campo, se ha llegado a concluir lo siguiente:

1. Se ha visto la necesidad de plantear un modelo metodológico para la capacitación de asesores de primaria intensiva para adultos, ya que muchos de ellos tienden a reproducir la experiencia educativa que han vivido en la situación de aprendizaje dentro de los círculos de estudio. Por ello es importante tener claridad en la concepción del educando como sujeto del proceso y del educador como agente facilitador en el mismo.
2. El conocimiento de las principales características del adulto permite un mayor acercamiento a su problemática, tanto educativa como social. Para ello, es necesario contar con un programa que conciba al educando como sujeto y al educador como facilitador del aprendizaje. Esto se hace imposible desde el ángulo de las teorías "conductistas" en donde se les asigna su papel al maestro y al alumno a través de una serie de conductas que es necesario seguir para lograr un producto. Aquí ambos no tienen creatividad

seguir para lograr un producto. Aquí ambos no tienen creatividad y se les maneja como objetos.

3. En este trabajo se han presentado distintas propuestas didácticas basadas en teorías conductistas, lo cual es importante en la medida en que se puede explicar la situación en la que actualmente se encuentra la teoría curricular. En ellas, el currículo gira en torno a los objetivos, lo que significa que tienen mayor importancia que la metodología y los contenidos, que se subordinan al cumplimiento de una serie de objetivos que por estar redactados de una manera peculiar, propician la mecanización de los educandos y del docente, cuestión que hace alejar estos planteamientos de los de la educación de adultos, pues restan iniciativa y creatividad tanto al educador como al educando, lo cual ocasiona la pasividad y la memorización.

Estas propuestas propician la fragmentación del aprendizaje, ya que los objetivos lo parcializan y el encontrar el programa sin un marco referencial, impide que exista mayor objetividad en su desarrollo.

4. Para que la capacitación de los educadores sea coherente con los principios que plantea la educación de adultos, debe presentarse un modelo diferente, que propicie un aprendizaje más objetivo y completo, que no deje a un lado el contexto social, económico y cultural; por el contrario, que partiendo de éste sea como se desarrolla el programa.

La verdadera innovación en el planteamiento de Angel Díaz Ba-
rriga consiste en la importancia que da al hecho de que el progra-
ma surja de la reflexión y análisis de todo aquello que influye
en él, es decir, tanto al contexto social y económico en el que se
desarrolla, como aspectos de tipo curricular. Como resultado de
lo anterior, se plantea la necesidad de concebir el método como
el puente de enlace entre las teorías del conocimiento y las teo-
rías del aprendizaje; esto es, a través de él es como se va a de-
sarrollar la didáctica. De esta manera, la concepción metodoló-
gica es distinta de la que tiene la tecnología educativa, que la
reduce a una serie de pasos técnicos.

5. En esta nueva propuesta el método está íntimamente ligado a
los procesos de pensamiento necesarios para lograr un producto
de aprendizaje y al contenido; esto es, entre los tres existe
una relación de correspondencia en ambos sentidos, ya que depen-
diendo de la estructura interna de la disciplina que conforma
el contenido, se analizan los procesos de pensamiento. Esta re-
lación es lo que constituye la metodología.

6. El aprendizaje, por tanto, se concibe como un proceso, como
la modificación de una "conducta molar", en donde intervienen to-
dos los aspectos de la realidad, no es un resultado, lo cual pre-
senta la ventaja de una apertura tanto para el educando como para
el educador o docente, ante la creatividad y responsabilidad en
la construcción del conocimiento.

7. Esta metodología para la elaboración del currículo constituye un planteamiento abierto y esto es lo que se considera más valioso, puesto que es susceptible de ser mejorado. Este concepto que el autor tiene de su trabajo es totalmente coherente con lo que él mismo propone para la elaboración del currículo, ya que trata de propiciar una actitud abierta hacia el conocimiento, y no reducirlo a lo estrictamente mensurable.

8. En la aplicación de esta metodología existió una limitante: la imposibilidad de pensar en la elaboración del currículo en otros términos que no fueran los de la teoría conductista; esta dificultad fue venciendo paso a paso, sin que ello signifique que en la elaboración del curso para asesores de la PRIAD no se encuentren resquicios de esta teoría. Sin embargo, se espera que este trabajo contribuya al desarrollo de la teoría curricular.

El planteamiento metodológico de Angel Díaz Barriga constituye la metodología más acorde con los principios de la educación de adultos, ya que se basa en la apertura y en la experiencia de los educandos. Por otra parte, da pie a una participación responsable del educando en su proceso de aprendizaje, que es a final de cuentas lo que se propone todo proceso educativo: que el educando aprenda a aprender

ANEXO No. 1

Dinámica Collage

USOS: Facilitar la comunicación en pequeños grupos. Expresión de tensiones, intereses y motivaciones personales.

RECURSOS MATERIALES: Un cartoncillo para cada participante. Papel, tijeras, pegamento, revistas y plumones para cada equipo.

Salón suficientemente iluminado, amplio y con mesas de trabajo.

DURACION: 60 minutos.

TAMAÑO DEL GRUPO: ilimitado.

DISPOSICION DEL GRUPO: Equipos de 5 personas.

DESARROLLO: Con recortes pegados al cartoncillo, cada participante debe contestar a la pregunta ¿quién soy?. Tiempo limitado a criterio del instructor.

Cada uno de los integrantes del equipo interpreta el collage de cada participante. Sólo cuando los 4 o 5 compañeros han expresado su punto de vista, el autor explica o aclara su obra.

Una vez que los equipos han terminado, se hace una mesa redonda general con el objeto de evaluar la experiencia y de aflojar los sentimientos de los participantes.

ANEXO No. 2

Psicología del Adulto

Un adulto se motiva al estudio por razones diferentes por las que un niño o adolescente puede hacerlo. Es por tanto importante conocer su psicología. Partiendo de su realidad, de sus inquietudes e intereses, es como se puede motivar.

Comencemos por definir al adulto:

Ser adulto significa haber alcanzado madurez biológica, psicológica y social. No se puede definir en términos de edad cronológica, ya que existen un sinnúmero de factores que propician o retardan la madurez en relación con ella.

El adulto se conoce más a sí mismo, por lo que trata de ocultar sus deficiencias cuidando su imagen ante los demás, y en ocasiones ante sí mismo, lo que representa dificultad para reconocer sus errores y sus capacidades.

Bajo esta óptica es comprensible su fuerte resistencia a propuestas nuevas, es decir, a todo aquello que significa cambio en sus esquemas, tanto en su forma de pensar como en su forma de actuar. Experimenta temores al fracaso, le da miedo ser objeto de críticas, ser juzgado y condenado. Esta postura le impide valorarse como persona y en muchos casos llega a sentirse objeto de otras personas, prefiriendo que ellos sean quienes decidan por él.

La capacidad de razonamiento de un adulto es mucho mayor que la del adolescente, sus pensamientos están estructurados lógicamente y su capacidad de crítica es más objetiva y reflexiva.

Es importante propiciar la reflexión, así como la creatividad, que en muchos de los casos ha quedado "dormida". Necesita sentirse estimulado en sus trabajos, ver sus logros y sentirse atendido, lo cual implica que el educador debe tener la capacidad de escuchar, interesarse en su problemática, tanto a nivel personal como a nivel social y económico.

Por otro lado, también necesita ver que sus aportaciones son valiosas, independientemente de la escolaridad que posea.

En una persona adulta existen mayores responsabilidades, tanto personales como sociales y económicas.

Existen varias razones por las que el adulto estudia, como pueden ser: económicas, profesionales, personales, sociales, cívicas, etc.

Los conocimientos de un adulto son de tipo práctico y experimental, poco sistematizados; sin embargo, poseen un valor cultural muy grande, que debe ser fundamental para su educación.

La idea que el adulto tiene sobre sí mismo es por lo general de una persona totalmente terminada, es decir, con poca o nula posibilidad de desarrollo; es necesario ayudarlo a que recobre seguridad en sí mismo y en su capacidad de desarrollo.

Existen además diferencias dadas por la familia, la zona geográfica, la religión, la raza, las costumbres, la interacción de diversos grupos sociales, el nivel económico, el tipo de población, etc.

Entre otros de los aspectos a considerar se encuentra el rol sexual tanto del hombre como de la mujer, pues esto condiciona sus funciones dentro de la sociedad. En nuestra sociedad existe una sobrevaloración del rol masculino, así como la doble moral existente para el varón y la mujer. La mujer es vista, y además así se siente, como un objeto, lo que impide aflorar sus capacidades y habilidades. Para la educación es vital tener en consideración que el varón y la mujer son iguales ante la ley.

Aprendizaje del Adulto.

Las diferencias en la capacidad de aprendizaje no dependen solamente de la edad; intervienen además otros factores como las diferencias de la inteligencia, el acervo cultural, el status socioeconómico, etc.

Irving Lorge dice que no es la capacidad de aprendizaje lo que disminuye con los años, sino el ritmo; así, la disminución se da sólo en aquellos adultos que no tienen hábito de estudio o lo han perdido. En el caso nuestro ocurre esto, ya que por diversas razones no han tenido acceso al estudio.

Los métodos que deben emplearse deben contemplar las motiva-

ciones para la participación y el aprendizaje del adulto; de ahí la importancia de conocer su problemática. Esto permite que el adulto se convierta en:

"Generador de su propio conocimiento y de sus programas de formación. Sujeto autónomo capaz de participar en la toma de decisiones sociales y políticas de su comunidad. Verdadero agente de transformación social. Ente creativo y motivador del desarrollo cultural y económico de su comunidad" (1)

Es necesario conocer los factores más importantes que intervienen en el aprendizaje de una persona adulta.

Biológicos:

Dentro de estos factores se encuentra la salud. En las zonas marginadas y de asentamientos irregulares, la mayor parte de la gente contrae enfermedades infecciosas de las vías respiratorias como son la bronquitis y gripe, enfermedades gastrointestinales, en su mayoría producidas por parásitos. La mayor parte de éstas se contraen por la carencia de servicios que permiten la higiene.

Es importante hacer notar que en la mayor parte de la población que vive marginada de servicios es casi imposible mantener los hábitos higiénicos indispensables. Además, existen problemas de agudeza visual o auditiva que retardan o impiden el proceso de aprendizaje.

La alimentación es un factor estrechamente ligado con el apren-

dizaje. Si no ha habido alimentación adecuada, es difícil que se esté en disposición para aprender. Si durante el embarazo o la infancia hubo desnutrición, es muy probable que exista daño cerebral, manifestado en fallas a nivel de coordinación motora, de percepción o lentitud en el aprendizaje. La mala alimentación provoca disminución en la agudeza visual, y entorpece la atención y la memoria.

Físico:

Constituyen el medio ambiente del aprendizaje; entre ellos están la iluminación, el mobiliario, la ventilación, el horario, el clima y la ubicación del local con respecto a las viviendas.

Sociológicos:

El adulto como ser humano es en sí mismo un ser social, que vive en sociedad, influye en ella y es influido por ella.

México ha vivido siglos enteros de coloniaje, la historia va marcando la forma de vida y la estructura de un pueblo, en sus distintos niveles, tanto en el aspecto económico y político, como en el ideológico.

La actitud que un mexicano tenga respecto a su educación no es ajena a esta consideración; la apatía aparente, la pereza y la pasividad responden a toda una actitud ante la vida, que lo ha dado pocas posibilidades de diálogo efectivo, que lo ha mantenido sometido a los intereses de otras personas y que lo ha ido llevan

do a entender la educación como una acumulación de conocimientos de tipo enciclopédico.

El grupo social y/o político, determina de algún modo su forma de educación, su disposición para aprender, etc.; lo mismo sucede con el tipo de relaciones que prevalecen en la familia a la que pertenece, sus relaciones laborales, el tipo de diversiones, la situación de marginación no solamente social en la que se encuentra.

Es necesario tomar en cuenta el modo de pensar de la gente, su percepción del mundo, las normas sociales que rigen su cultura, su religiosidad, sus modos de diversión y pasatiempos.

No se trata de retomar esto para manipular, imponiendo esquemas y "nuestra concepción del mundo", ni siquiera "nuestra cultura"; se trata de ir descubriendo con ellos los elementos valiosos que desarrollan su persona, se trata de que el adulto aprenda por sí mismo en su proceso de crecimiento constante.

Psicológicos:

Entre los principales factores que intervienen están los siguientes: experiencia, actitud, interés, atención, ejercicio, intensidad o vivacidad, principio y terminación, novedad y rareza, retención-olvido, analogía, motivación.

La motivación es el proceso que provoca cierto comportamiento, mantiene la actividad o la modifica. Cuando se motiva, se orienta,

se lleva a participar activamente al adulto y a estimular el deseo de aprender.

La motivación tiene como objetivo despertar el interés, estimular el deseo de aprender, dirigir los esfuerzos al logro de su meta. ¿Cómo sabemos cuando una persona está motivada? Cuando ésta actúa de modo enérgico para alcanzar un objetivo. El educando tiene una necesidad que lo lleva a poner atención, movido por el interés de satisfacerla. Se encuentra en continuo estado de tensión que lo lleva a la acción, que satisface la necesidad. Por ello se ve la importancia de conocer las necesidades e inquietudes del usuario, ya que de esto depende la motivación que se de pierte en él para su educación. No basta con una motivación de tipo inicial, es necesario mantenerla y alimentarla.

El hombre tiene la necesidad de autorrealizarse, de crecer y desarrollarse, y en esta medida debe motivársela. Para que esto suceda es necesario que el adulto vaya experimentando sus logros por pequeños que éstos sean, ya que esto será motivo para emprender otra nueva meta.

ANEXO No. 3

La Educación Escolarizada y la Educación No Formal

En las sociedades antiguas, la educación era espontánea, es decir, se daba de manera informal, a través de la misma sociedad, los niños aprendían de lo que veían de sus padres y de las demás personas, y los mismos adultos aprendían de los demás. Por ello se dice que el hombre no aprende solo, sino que lo hace en sociedad.

A medida que la sociedad se va complejizando en su estructura, se requiere hacer una división del trabajo y con ello se ve también la necesidad de ir sistematizando las experiencias y conocimientos, de manera que se ahorren esfuerzos, se disminuyan errores y se busquen mejores alternativas. De este modo surgió la educación escolarizada.

La educación escolarizada se caracteriza principalmente por el orden y la sistematización dentro de una institución, con un programa establecido para cubrir en un tiempo determinado con anterioridad.

Una característica importante de este sistema es que los alumnos deben asistir regularmente a un aula donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este sistema se preocupa principalmente de la transmisión de

conocimientos, del desarrollo de habilidades y actitudes, procurando la integración del sujeto a la sociedad, para lo cual es muy importante el método, la disciplina y el orden.

La tarea del maestro constituye una parte fundamental en este sistema, ya que él es quien revisa los contenidos que debe adaptar a las condiciones de los alumnos. El maestro recibe los planes de estudio elaborados por la institución y les da operatividad.

El sistema escolarizado se organiza en varios niveles: preescolar, primaria, escuela media, escuela media superior y superior.

El cumplimiento del programa y la organización metódica del tiempo constituyen una parte esencial de este sistema. Los conocimientos son los aprendizajes que más se propician, ya que generalmente por la restricción del tiempo no es posible desarrollar otro tipo de aprendizajes, quedando el alumno con un cúmulo de información, mucha de la cual se perderá con el paso del tiempo.

Por este tipo de organización, la educación escolarizada provoca mucha dependencia del alumno hacia el docente, ya que el mayor esfuerzo y actividad recae en este último, quien se presenta ante los alumnos como quien tiene la verdad; es decir, propicia una relación de tipo paternalista en donde el docente deposita la información en los alumnos, quienes la reciben de manera pasiva. Generalmente en este sistema se emplean métodos directivos, que no propician la participación del educando.

Los métodos que se emplean, se plantean en función del grupo de alumnos con un perfil bastante delimitado; por lo tanto, no se adapta a las necesidades de cada uno de los educandos. Se corre el riesgo de dejar a un lado la atención un tanto personalizada de cada alumno.

Por otra parte, la homogeneidad del perfil en cuanto a edades puede ser en muchos casos una limitante en cuanto a la riqueza que podría generar la diversidad de experiencias. Es muy común que los contenidos a aprender parten del "saber enciclopédico" y no de la realidad del educando.

A este tipo de educación se le denomina educación formal.

La educación no formal se refiere a un proceso de aprendizaje que se lleva a cabo fuera de un sistema educativo organizado de manera formal, es decir, se encuentra al margen del modelo que sustenta la educación escolar. Tiene como fin la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con una problemática y solución a ella. En este tipo de educación no importa tanto el lugar y el tiempo en el que se desarrolle el proceso; más bien interesa la metodología que se emplea, es decir, los métodos, técnicas y actividades, así como la manera en que éstos se relacionan con los contenidos que se estudian y las necesidades e intereses de la persona.

Este tipo de educación se orienta a los adultos principalmente. Sus características más sobresalientes son: pueden ser un

complemento de la educación formal, aunque no se reduce a esto; sus métodos difieren de los de la educación formal, ya que se basan en la participación de los educandos y parten de la experiencia de la gente, no de un saber enciclopédico. El lugar en el que se lleva a cabo es en donde viven o trabajan los adultos; no se encuentran sujetos a un horario rígido.

Este tipo de educación pretende respetar el ritmo de estudio de cada persona, de acuerdo con sus necesidades e intereses, hacia los que se orienta.

Los recursos con los que cuenta este tipo de educación son mucho más bajos que los de la educación formal; el personal que colabora en este tipo de programas son en su mayoría voluntarios y en ocasiones cuentan con poca preparación pedagógica.

Por lo general, los programas de este tipo de educación tienen la característica de la apertura, es decir, no son programas acabados, son susceptibles de ser modificados y adaptados.

Se propicia a través de ella el autodidactismo, es decir, el que el estudiante aprenda a aprender y no se conforme con lo que el docente les transmite. De esta manera, no se propicia una dependencia entre el educador y el estudiante.

Por otra parte, fomenta el interés por la investigación y propicia hábitos de estudio más o menos permanentes. Así mismo, favorece también la existencia de estudiantes que trabajen y de trabajadores que se interesen por el estudio y la investigación.

ANEXO No. 4

Dinámica de las Figuras Geométricas

USOS: Dejar ver la importancia de la comunicación interpersonal. Se puede utilizar para distinguir la función del profesor rígido y tradicional de la del asesor o gufa con una actitud abierta y horizontal con los educandos.

RECURSOS MATERIALES: Hoja de figuras geométricas; papel y lápices para los participantes. Salón iluminado amplio y con mesas de trabajo.

DURACION: 30 minutos.

TAMAÑO DEL GRUPO: de 20 a 25 personas como máximo.

DISPOSICION DEL GRUPO: Todos los participantes sentados juntos formando un solo grupo.

DESARROLLO: Se elige una persona que asuma el papel del profesor tradicional. A él se le presentan las figuras y se le pide que no las muestre a nadie, ni haga señas dibujándolas.

Les pedirá a los demás que en una hoja en blanco anoten lo que se les diga, sin comentarlo con nadie. Se debe mostrar rígido y duro con quienes no acatan las instrucciones al pie de la letra.

El grupo desarrolla la figura que el profesor va dictando. Una vez terminado el dibujo, cada participante debe guardarlo.

Se asigna a otra persona para que desempeñe el papel de guía o asesor, quien pide al grupo que cada participante tome un lápiz y un papel y dibujen lo que les va a pedir.

La persona que desempeñe este papel, debe explicar con la mayor claridad posible las instrucciones, despacio, repitiéndolas cuantas veces sea necesario. No mostrará a nadie el dibujo, ni dibujará con señas la figura. Permitirá que entre ellas exista comunicación. Una vez hecho el dibujo, sacarán el anterior y lo compararán.

En una reunión plenaria se expresarán libremente los sentimientos y resultados obtenidos en ambos casos. Se concluye con la necesidad de la confianza y comunicación en un grupo, así como la apertura en cada uno de sus miembros.

Por último, debe remarcarse la diferencia de comportamientos entre el profesor y el guía, concluyendo con esto la diferencia de varias personas.

ANEXO No. 5

Sociodramas

Instrucciones generales.

El objetivo de esta dinámica es que los participantes vivan aunque sea superficialmente el rol que desempeña el adulto en un círculo de estudio, para que comprendan algunos de sus inquietudes y sentimientos, así como que puedan distinguir el papel del "asesor" del de un "profesor".

Los sociodramas que deben representarse son dos. Los roles de los adultos son cinco, que deben desarrollarse de la misma manera en ambos equipos. La diferencia entre ambas representaciones radica en el rol del asesor, que es distinto para cada grupo; uno se refiere al del asesor, mientras que el otro hace referencia a una relación vertical entre el adulto y el docente.

El contexto en el que deben ubicarse las representaciones es una colonia popular, con todos los problemas que ello significa. La reunión es una de las primeras que se llevan a cabo; por lo tanto, los adultos se conocen entre sí solamente de vista y el asesor es desconocido para ambos casos.

El capacitador divide al grupo en dos y elige a 6 personas de cada equipo a quienes de manera individual les asigna un rol y les pide que no lo comuniquen; los demás quedan como espectadores.

Las dos representaciones se llevan a cabo simultáneamente. Después comentan sus experiencias como participantes y espectadores y expresan sus opiniones.

ROLES:

Asesor:

Se llama Rodolfo Ramírez. Tiene 20 años y es estudiante de ingeniería. Siente que posee muchos conocimientos y parece estar seguro de ellos, pero tiene necesidad de que todos se den cuenta de ello. Como piensa que lo que él dice es la verdad, quiere transmitirles a los adultos sus conocimientos y su forma de pensar.

En el círculo de estudio exige mucho orden y silencio en la clase. No permite que cuando llegan los adultos se pongan a platicar un rato; esto lo hace para no perder tiempo de clase, porque para él lo único que importa es lo que tiene que enseñar. No permite que los adultos opinen y cuando alguno lo hace no le da importancia a sus palabras. Sólo quiere que se haga lo que él dice.

Adulto 1:

Pedro es el nombre de este adulto. Tiene 32 años y es obrero. Trabaja dos turnos seguidos porque no le alcanza el dinero para mantener a su familia. Le gusta tomar, aunque no todos los días lo hace. Tiene 5 hijos y todos son pequeños. Trabaja en una embotelladora.

Es inteligente, aunque no estudia porque nunca tiene tiempo de hacerlo. Participa poco hablando en el círculo de estudio, pero muestra interés. Piensa que el maestro siempre tiene la razón porque ha estudiado mucho más que todos los compañeros; por eso todos tienen que estar escuchando lo que diga el maestro. Escribe bien, pero no entiende bien lo que lee. Hace tiempo que dejó de estudiar y sólo terminó hasta 2o. de primaria. Su interés en estudiar ahora es terminar la primaria para conseguir un mejor trabajo.

Adulto 3:

Lupé es madre de familia; tiene alrededor de 35 años. Se dedica tiempo completo al hogar. Su esposo trabaja en el DDF destacando el drenaje de las calles. Todo el día está en su casa haciendo el quehacer. Su marido no quiere que asista al círculo porque desatiende su casa y sus hijos; además le dice que la escuela es sólo para los niños. Ella se siente nerviosa por ello, ya que va a escondidas del marido.

Tiene 6 hijos, el mayor de ellos es ya adolescente, pero aún tiene hijos pequeños. Terminó hasta 3o. de primaria, pero de esto han pasado ya muchos años. Tiene interés en platicar cosas sobre la colonia en que viven, que es la misma en donde está ubicada el círculo. Ella quiere estudiar para ayudar a sus hijos en la escuela.

Adulto 3:

María es soltera. Trabaja empacando medicinas en un labora-

torio. Tiene varios hermanos pequeños. Le gusta estudiar mucho. Tiene alrededor de 23 años y estudió hasta 2o. de primaria. Quiere estudiar para mejorar de trabajo y quisiera llegar a ser secretaria. Su padre murió y su madre es elevadorista en un edificio del seguro social. Tiene varios hermanos pequeños. Casi no participa y es muy penosa. Cree que lo que el maestro dice es la verdad.

Adulto 4:

Esteban es un señor que tiene alrededor de 40 años. Es casado y tiene varios hijos; sin embargo, está bastante preocupado porque no encuentra trabajo y su mujer vende quesadillas en una esquina para poder vivir. El se muestra muy interesado en comentar las causas de la crisis económica por la que está pasando el país; sin embargo, nunca encuentra el espacio necesario en el grupo. Quiere estudiar para conseguir un trabajo mejor. Estudió poco, pero comprende todo muy pronto, porque ha vivido muchas cosas. El no es originario del D.F.; es del estado de Guanajuato. Antes su actividad principal era el campo, pero se vino a la capital para ganar un poco más, porque ya no les alcanza; toda su familia se vino con él.

Siempre quiere participar y opinar.

Adulto 5:

Se llama Oscar, tiene 17 años. Es un muchacho que pertenece a la banda "Wilos Punk". Va al círculo para aprender un poco porque en realidad no tiene otra cosa que hacer, ya que no tiene trabajo.

No le gusta nada la colonia en donde vive y no le importa lo que pase, solamente le interesan "las broncas" que hay y alguna que otra muchacha de la colonia.

Solamente estudió hasta el 4o. año de primaria, aunque éste último lo reprobó; de esto hace unos dos años. Le gusta participar con sus opiniones, aunque muchas veces lo hace para vacilar.

Asesor 2:

Es estudiante de la carrera de historia. Se llama Juan. Estudia por la mañana y algunas horas por la tarde. Tiene mucho interés en ayudar a la gente y para él es importante que las personas aprendan a resolver sus problemas a través del diálogo y la discusión sana. Piensa que es importante partir de la experiencia de la gente; por ello los hace participar mucho a todos. No le interesa que la gente piense igual que él, sino que piense por sí sola y ellos tomen sus decisiones. Siempre muestra mucho interés en las opiniones de los adultos.

ANEXO No. 6

Técnica para el análisis de la realidad de los adultos.

La técnica que se propone para el análisis consta de tres momentos fundamentales, que no pueden separarse:

- 1) Descripción de hechos o problemas.
- 2) Búsqueda de causas y consecuencias del problema o hecho.
- 3) Planteamiento de alternativas de solución.

Descripción de hechos o problemas

Este momento se limita a la enumeración de los hechos y situaciones; básicamente se refiere a tener presentes los datos obtenidos a través de las distintas técnicas e instrumentos: guías de observación estructuradas, registros y concentrados de actividades materiales, etc., así como la experiencia personal, la observación no estructurada, cuestionarios, entrevistas, etc.

En este momento no se buscan las causas ni se juzgan los hechos, simplemente se describen. Esta descripción se anota para después retomar los datos en el segundo momento.

Búsqueda de causas y consecuencias del hecho o problema

Este momento se dedica específicamente a la búsqueda del por qué de los hechos o problemas. Se analizan las causas; se elaboran juicios sobre ellos y de este modo se analizan las consecuencias. Por ejemplo: ¿cuál es la causa de la deserción?, ¿por qué a los

adultos se les dificulta el estudio de determinada lección?

El siguiente esquema puede ayudar a organizar este momento:

HECHO O PROBLEMA	CAUSAS	CONSECUENCIAS
------------------	--------	---------------

Planteamiento de Alternativas de Solución

En este momento se elabora la síntesis de lo visto anteriormente; partiendo de ella se llevan a cabo predicciones, lo cual permite plantear alternativas reales y concretas para la solución de problemas.

La persona responsable de coordinar la reunión propicia que todos los asistentes participen en los tres momentos, pero especialmente en el último, ya que todos ejecutarán las acciones planteadas como alternativas de solución. Para ello se elaboran como apoyo las siguientes preguntas, que ayudarán a la programación de las acciones reorientadoras.

- ¿Qué problemas se van a resolver? Anotar los problemas y jerarquizarlos en orden de importancia.
- ¿Qué alternativas resuelven los problemas? Anotar todos los cambios o alternativas que se mencionan.
- ¿Qué posibilidades existen en la realización de cada una de las alternativas planteadas? Tomando en cuenta la realidad, con sus ventajas y limitaciones, se analiza la posibilidad de las alterna-

tivas, esto es, su viabilidad.

- ¿Qué problemas se pueden suscitar? Basándose en la respuesta anterior, se analizan las ventajas y desventajas que presentan las alternativas seleccionadas, de manera que esto vaya abriendo camino a la toma de decisiones. Aquí se analiza cuál de los dos caminos planteados puede presentar menor resistencia y qué consecuencias puede tener cada una de las alternativas, tanto positivas como negativas.

El cuadro siguiente puede ayudar a aclarar:

ALTERNATIVA	VENTAJAS	DESVENTAJAS
-------------	----------	-------------

- ¿Cuál es el mejor camino? Con base en el análisis anterior, elige la alternativa más viable, tomando en cuenta el costo y la posibilidad de su desarrollo a corto, mediano y largo plazo.
- ¿Qué pasos concretos se deben seguir para lograr lo que se ha propuesto?

En esta etapa se fijan metas concretas y pasos previos al logro de éstas. Cuando las metas son muy amplias, se requiere de un desglose de ellas, que facilite su cumplimiento. Para ello se divide el trabajo por etapas y a cada una de ellas se les asigna una meta. Todas las metas deben contemplar lo que se quiere lograr, quién es el responsable de que esta acción se cumpla, quién la va a desarrollar y el lugar y tiempo de realización.

Para poder evaluar las metas, éstas deben ser concretas. Un

calendario de trabajo facilita y organiza las actividades para el logro de los objetivos.

TAREA	TIEMPO	RESPONSABLE
-------	--------	-------------

ANEXO No. 7

Áreas de la PRIAD

La primaria intensiva para adultos (PRIAD) pone énfasis en el desarrollo integral del individuo como tal y como miembro de un grupo. Parte de la premisa de que el hombre puede desarrollar sus capacidades y ponerlas al servicio de sí mismo, de su familia, de su comunidad y de su país.

La PRIAD consta de cuatro áreas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Se han integrado varias disciplinas y ciencias en estas áreas para presentar una visión global del conocimiento y de la realidad, pues éstos no se dan por partes sino en un todo complejo.

El aprendizaje de los adultos debe relacionarse con su experiencia; por ello, el método usado intenta ligar el lenguaje y el conocimiento con la experiencia de los adultos: es un método distinto al que se utiliza en el aprendizaje infantil ya que esta última parte de que el niño es un sujeto con pocas experiencias y muchas de ellas no son totalmente conscientes; el método empleado con los adultos pretende relacionar el aprendizaje con la vida real, buscando sus causas y consecuencias en el mundo del adulto.

Cada una de las áreas, aunque están estructuradas desde el punto de vista didáctico de la misma manera, tienen una forma particular de estudio, ya que las ciencias naturales poseen su pro-

pio método que no puede emplearse en el estudio de otras ciencias, como por ejemplo en las ciencias sociales o en español. Partiendo de la estructura interna de cada área, es decir, de aquello que las caracteriza y de acuerdo con el tipo de estudiantes (niños o adultos) cada área debe tener un método específico para llevar a cabo su estudio.

Para iniciar el estudio de cada una de las áreas, existen algunas sugerencias:

La introducción de cada reunión deberá recordar lo tratado en la reunión pasada y presentar el plan de trabajo hecho por el grupo en esa misma reunión.

Elegir el tema siguiendo el orden de las unidades o el tema que se relacione con el interés del grupo, cuando no ha sido contemplado en la autoplaneación.

Consultar los libros a través de la lectura individual o en grupo para comentarlos y aclarar dudas en el círculo de estudios.

Realizar la comprobación de avance individualmente, así como efectuar su revisión y una síntesis. Por último, la conclusión debe hacerse en forma grupal.

Por otra parte, también se debe considerar el papel del asesor como coordinador y auxiliar únicamente cuando sea necesario, nunca es un maestro. Por tanto, debe darse prioridad a los intereses de la mayoría, aún cuando no coincidan con los del asesor.

Es necesario propiciar que los adultos hablen ordenadamente, así como que todos participen. Conviene no obstante, que conten en forma voluntaria, quienes así lo deseen; no es aconsejable hacer preguntas directas, pues pueden cohibir al adulto.

El círculo de estudios es así mismo una pequeña célula que pertenece a un organismo mayor; por tanto, se recomienda que haya intercambio tanto entre asesores como entre usuarios de diferentes círculos.

Area de Matemáticas

Esta área intenta ayudar al usuario al dominio de las operaciones matemáticas fundamentales, de tal manera que pueda resolver problemas cotidianos con mayor facilidad, en los cuales intervienen las operaciones matemáticas básicas, formas geométricas y algunas otras operaciones monetarias.

Para el aprovechamiento del estudio de esta área, se recomienda que previamente a entrar en materia se lea y comente el índice del libro, de manera que el estudiante tenga una visión global del contenido.

Es conveniente que se lean y comenten el título y los propósitos de la lección, así como su contenido e ilustraciones. Es importante que se parta de ejemplos cercanos al adulto.

En ocasiones será conveniente emplear el método deductivo, es decir, que de una ley general se vaya a lo particular, por ejempl

plo, el enunciado de una propiedad de la adición, se lleve a lo particular, es decir, a la ejecución de esa propiedad en una adición concreta. En estos casos es importante que se calcule el grado de dificultad que presenta la ley o generalidad, en este caso, la propiedad de la adición de la que se habla.

En otras ocasiones, el método empleado será el inductivo, es decir, de lo particular, en un caso concreto, se llega a lo general; por ejemplo, si se parte de una operación concreta y después se deduce la ley o generalidad que esta operación lleva inmersa.

En algunos casos será necesario hacer referencia a objetos concretos para ejemplificar y después realizar los ejercicios. Es importante que el asesor propicie el que los adultos piensen y reflexionen los ejercicios, procedimientos y respuestas.

El asesor debe revisar los ejercicios de comprobación de avance, cuidando de que posteriormente se refuercen los aprendizajes. Así mismo debe considerar esencial la realización de una síntesis y de concluir el tema, aterrizándolo en temas de la vida diaria. Por último, debe considerarse la manera de relacionar las matemáticas con el estudio de las otras áreas.

Area de Español.

Esta área tiene como objetivo pretender ayudar al adulto a expresarse mejor oralmente y por escrito. De esta manera se busca que pueda comunicar sus experiencias, inquietudes y necesidades,

teniendo la oportunidad de escribir cartas, utilizar documentos de carácter oficial, etc., pero sobre todo el estudio de esta área le proporciona mayor posibilidad de comunicación.

El área de español está constituida por cinco aspectos fundamentales:

- expresión oral
- expresión escrita
- lectura
- lingüística
- iniciación literaria.

La expresión oral le proporciona elementos al adulto para que pueda comunicarse adecuadamente de manera oral, expresando opiniones, experiencias, inquietudes, etc., así como estudiar grupalmente, analizar problemas y proponer soluciones a ellos.

La lectura facilita el conocimiento de nuevas palabras y uso del vocabulario. Por otra parte, le permite practicarla y comprenderla; así mismo, le permite informarse y divertirse a través de ella.

La expresión escrita brinda elementos para escribir con claridad y correctamente las palabras, así como para expresar de manera escrita problemas, opiniones, sentimientos y la realidad que le rodea. A través de ella el adulto se comunica mediante cartas y puede emplear papeles importantes para la vida diaria como recados, solicitud de empleo, recetas médicas, etc.

La lingüística estudia la lengua desde varios criterios; a partir de la función de las palabras, es decir, para qué sirven y cómo se pueden emplear; de sus formas, esto es, la manera como están constituidas las palabras, del significado de ellas y de su fonología, es decir, del sonido. El estudio de este aspecto facilita la formación y escritura correcta de las palabras y enunciados.

En cuanto a la literatura, el adulto podrá conocer y apreciar algunos fragmentos de los literatos más importantes.

Es importante llevar un orden en el estudio de las unidades y lecciones, para ello se sugieren algunos puntos:

- leer el título de la lección y su propósito, de tal manera que a los adultos les quede claro con qué objeto y cuál es la utilidad de lo que van a aprender.
- es importante dar un repaso a la lección anterior y vincularla con lo que se va a estudiar, así como otras de las demás áreas.
- dar una visión general de la lección e ir la abordando después paso a paso, de manera que a todos les quede clara, para que más adelante puedan llevar a cabo los ejercicios que se plantean y otros más, tratando de que hagan referencia a su realidad.
- relatar con sus propias palabras lo leído, así como hacer ejercicios de análisis y síntesis de las lecturas.
- propiciar y llevar a cabo los comentarios del mensaje de la lectura.

- realizar los ejercicios de comprobación de avance y revisar las respuestas.
- es importante que se lleve a cabo una síntesis de la lección, ya sea a manera de ejercicio o a través de alguna dinámica.

Area de Ciencias Naturales

Las ciencias naturales estudian los fenómenos de la naturaleza, que se pueden agrupar en cuatro ciencias: física, química, biología y geografía física. Aplicando estas ciencias, el adulto conocerá el funcionamiento de su organismo; asimismo, cuidará su salud en el hogar y en el trabajo. Por otra parte, apreciará el valor de los recursos naturales, conservándolos y aprovechándolos adecuadamente.

En el tratamiento de las ciencias naturales se deben tomar en cuenta algunos propósitos como son: la estimulación y el desarrollo del interés por el aprendizaje del método científico, así como el interés por las causas de los eventos y fenómenos.

El estudio de esta area, por otra parte, propicia la formación en las actitudes del método científico.

De esta manera, el adulto podrá conocer la materia y la energía, la formación y estructura del universo y de la tierra; asimismo, se conocerá mejor reconociendo su constitución orgánica y

el funcionamiento de ella.

Por otra parte, sistematizará sus conocimientos acerca de los animales y vegetales. Además, podrá identificar cuáles son las medidas alimentarias y de higiene para tener una vida sana.

Para estudiar este tema se debe partir de la experiencia de la gente, es decir, tomando en cuenta tanto su realidad como los acontecimientos más sobresalientes, de tal manera que se integren todos los conocimientos de ciencias naturales con las otras áreas, como son las de ciencias sociales, español y matemáticas.

El tema se estudia fundamentalmente en los textos, sin olvidar que debe también complementarse con otro tipo de experiencias: experimentos realizados grupal e individualmente, así como otros eventos: visitas a museos, zoológicos, etc.

Es importante concluir el tema grupalmente.

Área de Ciencias Sociales

Las ciencias sociales tienen como objetivo ayudar a comprender la forma en que está organizada nuestra sociedad, sus tradiciones, costumbres y problemas, así como desarrollar un sistema de análisis y de crítica constructiva que lleve a buscar soluciones adecuadas a las necesidades propias de la familia y de la comunidad.

En esta área, entre otras cosas, el adulto podrá reconocer

la necesidad de que el hombre se agrupe y la formación de la so ciedad con sus diversos grupos, así como la manera en que esto se relaciona y la necesidad de la existencia de leyes que regulen la convivencia.

Además de cuestiones de carácter general, tratará cuestiones que hacen referencia a su vida diaria, como son los medios de co municación y transporte, la formación de cooperativas, los servi cios públicos como son el alumbrado, agua potable, escuelas, etc. Por ejemplo, en la primera parte de esta área, el estudio de las ciencias sociales le proporcionará al adulto elementos para des cubrir la importancia de conocer mejor el lugar donde vive y tra baja, los derechos del trabajador, así como sus obligaciones.

El estudio de esta área es propicio para el desarrollo de la capacidad de análisis, buscando las causas y consecuencias de los hechos para después poder proponer alternativas de solución.

Después de leer la lección, se debe hacer referencia a la realidad concreta, aplicando los conocimientos adquiridos a través de la técnica de análisis, que contempla tres fases: descrip ción de hechos, análisis de los mismos y propuestas alternativas de solución.

No debe desvincularse el estudio de las ciencias sociales del

de las demás áreas. Por último, es importante que se sintetice el tema de manera que el adulto se quede con una visión general del mismo.

BIBLIOGRAFIA

1. ADAM, FELIX, Andragogía, ciencia de la educación de adultos: fundamentos teóricos, 2a. ed., Caracas, 1977, p. 205 UNERSR
2. ADLER DE LOMNITZ, LARISSA, Cómo sobreviven los marginados, Siglo - XXI, 6a. ed., México 1983, p. 229
3. ALVAREZ, MANUEL, et. al., Manual para elaborar programas de adies--
tramiento, 6a. ed., ARMO, México, D. F., 1980, p. 126
4. BAULEO, ARMANDO, Contrainstitución y Grupos, Edit. Fundamentos, Madrid, 1977
5. BEAL, GEORGE, et. al., Conducción y acción dinámica del grupo, Ed. Kapeluz, Buenos Aires, 1964, p. 332
6. BERNARD, PIERRE Y BERNARD, LIEFARD, La educación permanente, Edit. Oikos-Tau, Barcelona, 1978
7. BLEGER, J., Psicología de la conducta, Edit. Paidós, Buenos Aires, 1976
8. BLOOM, BENJAMIN, Taxonomía de los objetivos de la educación, Edit. El Ateneo, Buenos Aires, 1973
9. CAPARROS SANCHEZ, NICOLAS Y LOPEZ, SUSANA, Teoría y prácticas de grupos operativos, Edit. Fundamentos, 2a. ed., Madrid, 1977
10. CASTREJON DIEZ, J. Educación Permanente, 2a. ed., Edit. Edicol, - México, 1980, p. 93
11. CEMPAE, Auxiliar Didáctico para la Primaria Intensiva para Adultos.
12. CEMPAE, Respuestas a algunas preguntas sobre sistemas abiertos en la enseñanza, México, 1977
13. CENAPRO, El perfil del educador de adultos, Serie Educación de Adultos # 8, CENAPRO, México, 1978
14. COMISION NACIONAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS PARA LA UNESCO, MINEDIAC, Evolución de la Educación en México, 1971-1979, México, - 1979, (mimeo)
15. CHEATEAU, JEAN, Los grandes pedagogos, Fondo de Cultura Económica, México, 1982
16. DAWES, ROBYN, Fundamentos y técnicas de medición de actitudes, Ed. Limusa, México, 1975

17. DE ANDA, MARIA LUISA (comp.), Educación de Adultos: Nuevas dimensiones en el sector educativo, SNT/CEE/GEFE, México, 1983, p. 294
18. DE LEON, ANTOINE, Psicopedagogía de los adultos, 5a. ed., Edit. Siglo XXI, Colección Mínima núm. 59, México, 1982, p. 199
19. DE SCHUTTER, ANTON, "El planeamiento de la educación de los adultos y de la capacitación rural", publicado en Algunos temas de Educación de Adultos, Serie Educación de Adultos núm. 9, CENAPRO, México, - 1978
20. DE SCHUTTER, ANTON, Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos, CREFAL, 1981
21. DIAZ BARRIGA, ANGEL, Didáctica y Currículum, Edit. Nuevo Mar, México, 1984, p. 151
22. ESPERON VILLAVICENCIO, ARTURO, Educación permanente: su metodología, Serie Educación de Adultos núm. 4, CENAPRO, México, 1978
23. ESPERON VILLAVICENCIO, ARTURO, Los sistemas abiertos de educación y educación de adultos, Cuadernos del CREFAL, núm. 8, México, 1980
24. FERNANDEZ, B. "Planificación de un curso", publicado en Sistematización de la Enseñanza, CISE-UNAM, México, 1980
25. GAGO HUGUET, ANTONIO, Elaboración de cartas descriptivas para cursos de enseñanza-aprendizaje, Edit. Trillas, México, 1977, p. 185
26. GAGO HUGUET, ANTONIO, Modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, Edit. Trillas, México, 1977, p. 81
27. GARCIA HOZ, VICTOR, Principios de pedagogía sistemática, Edit. - RIALP, Madrid, 1970
28. INEA, Manual para el asesor de atención individualizada, Documento preliminar, México, Enero de 1984
29. INEA, Manual para el asesor del círculo de estudios de incorporación directa, México, 1984
30. INEA, Plan general de capacitación, Dirección de Educación Básica y Acreditación, Subdirección de Educación Básica Comunitaria, Departamento de Capacitación, México, Marzo de 1983. (Documento interno)

31. INEA, Servicios de Educación Básica para Adultos, México, 1982, - p. 80
32. HERMANUS, FRANK, Educación de Adultos. Su metodología y sus técnicas, Edit. Edicol, México, 1981, p. 95
33. HUERTA, J. La sistematización de la enseñanza, CISE-UNAM, México, 1980
34. KEMP, JERROLD, Planeamiento didáctico. Plan de desarrollo por unidades y cursos, Edit. DIANA, México, 1972
35. LA BELLE, THOMAS, La educación no formal y cambio social en América Latina, Edit. Nueva Imagen, 2a. ed., México, 1984
36. LANDA GUEVARA, ANTONIO, Reflexiones sobre la formación permanente de la fuerza de trabajo, Serie Educación de Adultos núm. 9, CENAPRO, - México, 1978
37. MAGER, R., La confección de objetivos para la enseñanza, Edit. - Pax-Mex, México, 1970
38. MANCERA HERNANDEZ, HILDA, Educación permanente y formación de profesores, Biblioteca CENAPRO de Educación no formal, año III, núm. 5, México, 1980
39. MARFING, BRUNO Y FERNANDEZ OVID, HUGO, Elementos para la reflexión - hacia una filosofía de la educación de los adultos, Algunos temas de educación de adultos, núm. 5, CENAPRO, México, 1978
40. MATTOS, LUIS, Compendio de didáctica general, Edit. Kapeluz, Buenos Aires, 1963
41. MEDINA GOMEZ, CECILIA, Diseño de un modelo para la estructuración de programas de enseñanza-aprendizaje, Tesis profesional, Licenciatura en Pedagogía, Universidad Panamericana, 1979, p. 179
42. MICHEL SINNER, GUILLERMO, Algunas reflexiones sobre motivación en la educación de adultos, Biblioteca CENAPRO de Educación no formal, año II, CENAPRO, México, 1980
43. NERICI, IMIDEO, Hacia una didáctica general dinámica, 1a. ed., - Edit. Kapeluz, Buenos Aires, 1973, p. 541

44. Nueva Ley Nacional de Educación para Adultos, Edit. Libros Económicos, p. 28
45. PLANCHARD, E. MILE, La pedagogía contemporánea, Edit. Rialp, 5a. ed., Madrid, 1969
46. PREDEPAC, "Una experiencia en la educación de adultos en el proceso agro-industrial de El Coecillo, Guanajuato", en Revista Educación de Adultos, vol. I, núm. 1, Oct.-Dic., México, 1983
47. RAZIK, A. TAHER, El análisis de sistemas aplicado a la formación de maestros y al desarrollo de currículo, Edit. Avante, México, 1975, p. 151
48. ROBLES, GLORIA, Enfoque existencial. Víctor Frankl, Universidad Panamericana, México, 1979, (mimeo)
49. SANCHINELLI, RENE, Las principales corrientes andragógicas existentes y metodología de la educación de adultos, Serie Educación de Adultos, núm. 4, CENAPRO, México, 1978
50. SANGUINETI VARGAS, YOLANDA, Factores esenciales de la metodología de investigación participativa para América Latina, AMEDA/CENAPRO, México, 1980, (ponencia)
51. SEP/CCSAES, Terminología de los sistemas abiertos de educación en México, SEP, 1978, (ponencia)
52. SEVERINO MAUNA, NELSO, Metodología de la investigación campesina, - Serie Educación de Adultos, núm. 14, CENAPRO, México, 1979
53. SOTELO, JOSE Y SCHMELKES, SILVIA, Guía de investigación campesina, - Autodiagnóstico, 2a. ed., SEPAC/CEDEPAS, México, 1981
54. TABA, HILDA, Elaboración del currículo, 6a. ed., Edit. Troquel, - Buenos Aires, 1983, p. 662
55. TORRES, CARLOS ALBERTO, (coord.), Ensayos sobre la Educación de Adultos en América Latina, Colección Estudios Educativos, núm. 7, - CEE, México, 1982
56. TOVAR GOMEZ, MARCELA, Educación de Adultos y desarrollo integral, - Biblioteca CENAPRO de Educación no formal, año III, núm. 6, México, 1980

57. TYLER, W. R., Principios Básicos del Currículo, Edit. Kapeluz, Buenos Aires, 1980
58. VAZQUEZ, ARMANDO, Un modelo para la evaluación de programas educativos, Modelo educacional de enfoque sistemático, Foro de Consulta Popular para la Planeación Democrática del Sector Educativo, Educación de Adultos, México, 1983, (ponencia)
59. VIELLE, JEAN P., Investigación participativa para la planeación de la educación de adultos. Algunos temas de Educación de Adultos, Serie Educación de Adultos, núm. 10, CENAPRO, México, 1978
60. YBARRA, AGUSTIN, La capacitación en el medio rural como una modalidad significativa de la educación de adultos en América Latina, AMEDA, México, 1984, (ponencia)
61. YOPO, BORIS, Metodología de la investigación participativa, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, 1981, (ponencia)